

Rozvojové potřeby dětí. Pohled učitelek mateřské školy.

Iveta Pospíšilová

Iveta Pospíšilová
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Iveta Pospíšilová**
Osobní číslo: **H160514**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Rozvojové potřeby dětí. Pohled učitelek mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o rozvojových potřebách dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek o rozvojových potřebách dětí předškolního věku z pohledu učitelek mateřské školy.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému, výzkumného cíle a výzkumného souboru.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitelky mateřské školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
Mertin, V., & Gillnerová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
Raths, J., & McAninch, A. C. (2003). *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. USA: Information age publishing.
Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Zlín: Academia centrum.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Ústav školní pedagogiky

Ústav školní pedagogiky je součástí Pedagogického ústavu Masarykovy univerzity v Brně. Ústav se zabývá výzkumem a výukou v oblasti školní pedagogiky a pedagogické psychologie. Ústav je zaměřen na výzkum a výuku v oblasti školní pedagogiky a pedagogické psychologie. Ústav je zaměřen na výzkum a výuku v oblasti školní pedagogiky a pedagogické psychologie.

Ústav školní pedagogiky
Pedagogický ústav
Masarykova univerzita v Brně

Ústav školní pedagogiky

Ústav školní pedagogiky
Pedagogický ústav
Masarykova univerzita v Brně

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem této bakalářské práce jsou „Rozvojové potřeby dětí. Pohled učitelek mateřské školy“. Práce je teoreticko-empirického charakteru. Týká se profesního přesvědčení učitelek. Teoretická část se zaměřuje na celkový rozvoj dítěte předškolního věku. Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na odhalování výsledků kvantitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníku pro učitelky mateřských škol. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelky hodnotí důležitost rozvoje dítěte v daných oblastech. Zjištěná data byla summarizována, vyhodnocena a interpretována. Zjištění profesních zkušeností je ovlivněno individuální zkušeností učitelek.

Klíčová slova: přesvědčení učitele, rozvojová potřeba, předškolní věk, mateřská škola

ABSTRACT

Subject of this bachelor thesis is „Developmental needs of children. The Perspective of preschool teachers.“ The thesis has theoretically-empirical character. It refers to teacher beliefs. Theoretical part is focused on overall development of a child in preschool age. Practical part of the bachelor thesis is focused on revealing results of quantitatively-oriented research, which was realized through a questionnaire destined for teachers in kindergartens. The purpose of the research was to find out how teachers rate the importance of development of a child in given spheres. Collected data were summarized, evaluated and interpreted. Results are affected by individual experiences of teachers.

Keywords: teacher beliefs, development need, preschool age, kindergarten

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu své bakalářské práce prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., za jeho odborné vedení, rady a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování mé bakalářské práce věnoval. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám mateřských škol, které byly ochotny vyplnit dotazník pro mé výzkumné šetření.

A také bych chtěla poděkovat svojí rodině za jejich trpělivost a ochotu během mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné a že jsem tuto práci vypracovala samostatně na základě literatury uvedené v seznamu.

OBSAH

ÚVOD	10
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 HRA	12
1.2 KRESBA	14
1.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	15
1.3.1 Chápání prostoru a času	16
1.3.2 Paměť	16
1.4 ZRAKOVÁ A SLUCHOVÁ PERCEPCE	18
2 SOCIÁLNÍ OBLAST	19
2.1 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	19
2.2 SOCIALIZACE	21
2.3 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ	21
2.4 SOCIÁLNÍ ROLE A VZTAHY	22
2.5 EMOČNÍ VÝVOJ	23
2.6 SEBEPOJETÍ	24
3 KOMUNIKAČNÍ OBLAST	26
3.1 VYMEZENÍ POJMŮ	26
3.2 ŘEČ	27
3.3 JAZYKOVÉ ROVINY	28
3.3.1 Foneticko-fonologická rovina	28
3.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina	29
3.3.3 Lexikálně-sémantická rovina	29
3.3.4 Pragmatická rovina	29
3.4 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE	29
4 NUMERICKÁ OBLAST	31
4.1 KVANTITA	32
4.2 ČÍSLO	33
4.3 GEOMETRICKÉ PŘEDSTAVY	33
4.4 UVAŽOVÁNÍ	34
5 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ UČITELEK	36
5.1 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ UČITELE	36
5.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	37
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	40

6	VÝZKUMNÁ ČÁST	42
6.1	VÝZKUMNÉ CÍLE	42
6.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
6.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	42
6.4	VÝZKUMNÁ METODA	43
6.5	ORGANIZACE VÝZKUMU	44
6.6	VÝSLEDKY	44
6.6.1	Komunikační oblast.....	46
6.6.2	Sociální oblast.....	47
6.6.3	Numerická oblast.....	48
6.6.4	Hrubá a jemná motorika	49
6.6.5	Zrakové vnímání.....	50
6.6.6	Sluchové vnímání	51
6.7	DISKUZE	52
6.8	ZÁVĚR	53
6.8.1	Doporučení pro praxi.....	54
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
7	PŘÍLOHY	57

ÚVOD

Vzdělávací proces v mateřské škole je pro dítě velice klíčový. Významně přispívá k jeho rozvoji po všech stránkách. Postupný vývoj jedince je velmi individuální. Pro dítě může být nástup do mateřské školy náročný, protože doposud byl pouze v rodinném prostředí a je silně vázán na členy své rodiny. Najednou se musí na část dne odloučit, zvyknout si na nové prostředí, přijmout novou autoritu v podobě paní učitelky a spoustu vrstevníků kolem něj. Každá MŠ vytváří svůj vzdělávací program, má svůj režim dne a daná pravidla, které dítě musí přijmout. Někomu adaptace trvá týden, někomu i měsíc a více, to je velmi individuální.

Mateřská škola by měla respektovat potřeby dětí. *„Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – což má za následek negativní citový prožitek, kterému říkáme frustrace“* (Havlíková aj., 2000, s. 27). Nejznámější uspořádání lidských potřeb je pyramida od A. Maslowa. Úplně základní jsou potřeby fyziologické, kam patří potrava, spánek, vyměšování... Dále je potřeba bezpečí (jistota, pravidla...). Následuje potřeba sounáležitosti, do které řadíme lásku, potřebu někam patřit. Předposlední je potřeba uznání (sebedůvěra...) a na vrcholu pyramidy leží potřeba seberealizace.

Učitel má důležitou a zároveň velmi těžkou úlohu. Vytváří podmínky vzdělávání pro všechny děti tak, aby byly uspokojeny jejich potřeby, aby každé z nich zažilo úspěch, a také podněcuje jejich harmonický rozvoj. Pedagog musí bezesporu znát věkové i individuální zvláštnosti každého dítěte. Myslím si, že učitele mateřské školy nemůže dělat každý. Je důležité, aby ten člověk měl opravdu blízký vztah k dětem. Podle mého názoru to není jen profese, ale také poslání, kdy člověk svoji práci miluje, baví ho a dělá ji s radostí, především pro ty děti.

V teoretické části popíšu celkový vývoj dítěte předškolního věku. Více se zaměřím na sociální, komunikační a numerickou oblast, které se budou objevovat i ve výzkumné části. V neposlední řadě se budu zabývat také profesním přesvědčením učitelek.

V praktické části popíšu kvantitativní výzkum, který proběhl a budu v ní interpretovat výsledky zjištěné pomocí dotazníku pro učitelky mateřských škol. Výzkum je zaměřený na to, jak učitelky hodnotí důležitost rozvojových potřeb dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období se obvykle vymezuje od tří do šesti až sedmi let. Toto období je ukončeno nástupem do školy, tedy sociální i fyzickou zralostí. Langmeier a Krejčířová (2018) toto období označují již od narození až po vstup do školy. V užším rozměru je to „věk mateřské školy“.

Toto období můžeme vnímat jako přípravu na život. Dítě se učí chápat a přijímat daná pravidla, určitý řád a regulovat své chování dle situace. Začleňuje se mezi vrstevníky, učí se spolupracovat. Nastává zde přesah rodiny a vytváření vztahů mimo ni.

Tříleté dítě již zvládá chůzi i běh v různém terénu, je si jistější, koordinace a rovnováha jsou zralejší, dítě je hbitější a pohyby začínají být ladnější. Ovládá chůzi po schodech nahoru i dolů samo. Motorický vývoj se neustále zdokonaluje.

Čtyřleté dítě zvládne ze schodů už i seběhnout, skákat, lézt po žebříku, stát chvíli na jedné noze a také se učí házet míč. Jeho samostatnost nabyde větší rychlosti, například při oblékání, svlékání a celkově při sebeobsluze a hygieně.

1.1 Hra

Předškolní období se označuje také jako období hry. Je pro dítě v podstatě hlavní činností. Hra nás doprovází celý život. Můžeme říct, že hra je základní potřebou dítěte. Definice hry je opravdu spousta. Langmeier a Krejčířová (2018, s. 100) uvádí, že: *„hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná“*.

Huizinga (2000) popisuje hru jako *„dobrovolnou činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život.“*

Hra předškolního dítěte je složitější, rozvinutější než hra batolete. U batolete spíše jde o experimentaci, kdy poznává své tělo a okolní svět. Hra není jednoznačným cílem, slouží jako prostředek poznání. Pedagogika ji vnímá jako jeden ze základních výchovných prostředků při výchově a vzdělávání. Prostřednictvím hry můžeme zjistit, na jaké úrovni rozvoje dítě aktuálně je, ukáže nám jeho pocity i přání. Učí se pomocí ní, navazuje přátelství, dozvídá se informace o světě a zkouší si na „nečisto“ různé životní situace. Pokud dítě prožívá ve svém životě

nepříjemné, složité období či nejsou uspokojeny jeho potřeby, pak hru dítě využívá k uspokojení svých potřeb a zároveň slouží jako relaxace (Horká & Syslová, 2011).

Hra má svůj význam a určité funkce. Dítě je schopno ve hře udělat i to, o čem ani samo nevěřilo, že to může zvládnout. To znamená, že pomocí hry dítě objevuje samo sebe a rozšiřuje své hranice. K těmto činnostem nemusíme nikoho nutit, protože je sám přitahován kouzelnou silou vlastního zájmu (Opravilová, 2003). Hra zprostředkovává komunikaci, poskytuje sociální interakce. Hra rozvíjí sociální, intelektuální, kreativní, fyzické dovednosti a pomáhá ovládat emoce. Umožňuje dítěti vyzkoušet si různé role a simulovat – napodobovat, připravovat se na určité situace. Dítě si nezačne hrát, aby se něco naučilo. Jeho základním motivem je hra sama o sobě a radost, kterou přináší (Kotátková, 2005).

Formy her jsou různé. Dle Langmeiera a Krejčířové (2018, s. 101) to jsou:

1. Konstrukční hry – stavění kostek, stavby z písku, plastelíny...
2. Iluzivní hry – předměty využívá dle vlastní fantazie (klacík jako puška),
3. Úkolové hry – zkouší si různé sociální role (na maminku a tatínka, na prodavače...).

Klasifikací her je opravdu mnoho. Vágnerová (2012, s. 189) ještě uvádí hru symbolickou (přizpůsobuje si realitu podle sebe, může si zopakovat problematické situace, např. strach ze psů přenese do hry) a hru tématickou (hra na něco – procvičování budoucích rolí).

Další dělení her podle Opravilové (2004), která hru dítěte roztřídila dle:

- a) Schopností, které rozvíjejí (hry smyslové, pohybové...),
- b) Typů činností (hry napodobovací, dramatizující, konstruktivní),
- c) Místa (exteriérové a interiérové),
- d) Počtu hráčů (individuální, párové a skupinové),
- e) Věku,
- f) Pohlaví.

1.2 Kresba

„Předškolní období je také považováno za zlatý věk dětské kresby“ (Thorová, 2015, s. 383). Dítě pomocí kresby může vyjádřit svoji náladu, pocity, nějaký svůj názor. Ukazuje nám realitu tak, jak ji vnímá dítě. Mlčák (1996) vidí v kresbě jeden ze základních a přirozených způsobů dítěte, jak zobrazit reálný, ale také fantazijní svět.

Ve třech letech dítě zvládá kreslit a napodobit směr čáry. Něco nakreslí a až potom dá kresbě nějaký název a řekne, co nakreslilo. Ve čtyřech letech se už kresba zhruba podobá tomu, co dítě nakreslilo. Během kresby to však může změnit – řekne například, že nakreslí psa a po dokončení řekne, že je to tygr.

Pětileté dítě napodobuje čtverec, šestileté zvládne už i trojúhelník. V 5 letech kresba již odpovídá tomu, co si naplánovalo, že nakreslí. Výtvar šestiletého dítěte je celkově dokonalejší.

Vágnerová (2012, s. 187) uvádí, že vývoj kresby má určité fáze a to:

1. Presymbolická, senzomotorická fáze – grafomotorická činnost (čmárání) je pro dítě od jednoho roku do třetího zajímavá jen tak, více se tím nezabývá,
2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň – grafomotorický výtvar bývá pojmenován podle nějakého znaku, který dítě zaujme, je pro dítě symbolem něčeho,
3. Fáze primárního symbolického vyjádření – dítě už kreslí úmyslně něco konkrétního.

Podobnost kresby a objektu velmi úzce souvisí s rozvojem motoriky, poznávacích procesů atd. Ovlivňuje to i momentální stav dítěte (zdravotní, emoční...). Matějček (1994) říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu zdá důležité.

Kresba lidské postavy se v předškolním věku vyvíjí následovně. Jako první je stadium hlavonožce, které nastává okolo třetího roku dítěte. Nejvýznamnější je pro děti obličej, proto se zaměřují především na detail hlavy a obličej. Dalším významným znakem jsou končetiny. Hlavonožci jsou důkazem, že dítě kreslí to, co je pro něj důležité. Hlavonožci nemají tělo. Dítě nakreslí velkou hlavu, detaily obličej a přímo z hlavy vedou končetiny. Další je stadium subjektivně fantazijního zpracování neboli prelogického přístupu. To se objevuje u 4 – 5 letých dětí. Dítě si dává záležet na detailech, ale zobrazí je tak, že to není úplně reálné. Nejčastěji jsou to tzv. průhledné kresby (například nakreslí pupík na svetr).

Na konci předškolního období nastává stadium realistického zobrazení, kdy se kresba podobá skutečnosti. V tomto stadiu dítě kreslí především to, co vidí.

Podle Bednářové a Šmardové (2011) sledujeme a podporujeme tyto správné pracovní návyky při kreslení:

- držení těla,
- držení psacího náčiní,
- postavení ruky při kreslení a psaní,
- uvolnění ruky, tlaku na podložku.

1.3 Kognitivní vývoj

„Kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat...“ (Thorová, 2015, s. 245).

Z předpojmového neboli symbolického myšlení, ve kterém dítě používá jisté symboly, které se vážou na určité předměty, se zhruba ve čtyřech letech dítě přehoupne do období názorného neboli intuitivního myšlení. To znamená, že již používá správně pojmy, které jsou založeny na podobnosti. Toto myšlení je zatím prelogické, tudíž není úplně přesné.

Typický znak pro myšlení dětí je **egocentrismus**, kdy dítě trvá na svém názoru a ostatní nepřijímá. Langmeier a Krejčířová (2018, s. 92) uvádí příklad, kdy si dítě zakryje oči, když nechce, aby ho ostatní viděli. Dalším typickým znakem je **antropomorfismus**, což je tzv. polidšťování. Dítě dává neživým věcem lidské vlastnosti (např. kámen pláče, sluníčko chodí po obloze). Děti jsou schopny poznat živý a neživý objekt, ale mohou přehlížet rozdíly mezi nimi. Může jim to pomoci lépe porozumět světu, když do toho vloží své prožívání a chování. Dále velmi využívají svoji fantazii, která může zkreslit jejich poznání. Může si realitu přizpůsobovat dle vlastní fantazie – tento znak dostal pojmenování magičnost. Neznamená to ale, že děti nedokážou rozlišovat fantazii od reálného světa. Dítě rozumí tomuto rozdílu kolem třetího roku.

Předškolní děti ještě nechápou, že pokud se změní vnější podoba věci, neznamená to, že to není ta samá věc. Nerozumí, že jiné uspořádání se může vrátit do stavu původního (napří-

klad ostříhaná ovce). Děti se také často zaměří pouze na jeden detail objektu a další nevnímají. Vágnerová (2012, s. 180) píše, že například dítě sleduje výšku sloupce korálků, ale nevnímají si toho, že jedna sklenice je širší – proto si dítě myslí, že kde je sloupec vyšší, určitě jich tam bude více. Děti také ještě nezvládají vnímat celek tak, že je to soubor detailů, mezi kterými jsou určité vztahy.

1.3.1 Chápání prostoru a času

Vágnerová (2012) uvádí, že: „*orientace v prostředí je spojena především se zrakovým vnímáním. Jestliže zrakové vnímání zcela chybí, vytváří se představa prostoru jiným způsobem. Pomocí hmatu, pohybu a sluchu.*“

Pro pochopení prostoru je opět typický egocentrismus. Předměty, které jsou dítěti blízko, často zveličují a naopak u předmětů, které jsou od dítěte dál, podceňují jejich velikost. Nejde jim ještě dobře odhadnout vzdálenost. Dítě rozumí tomu, kde předměty leží, dole nahoře, ale odhadnout vzdálenost je pro ně ještě opravdu složité.

Pochopení času trvá poměrně dlouho. Dítě dokáže poznat, co trvá kratší nebo delší dobu. Časové dění souvisí s přítomností (je schopné říct, co bylo včera). Dokáže vyjmenovat měsíce v roce či roční období, ale rozumí a používá pouze dny v týdnu. Dítě měří čas pomocí nějakých významných událostí či pravidelných činností. Rozumí oběma časovým dimenzím (trvání a pořadí). Kolem pátého roku začíná chápat vztahům mezi nimi. Chápe vzájemný vztah mezi začátkem a koncem. Asi ve čtyřech letech začíná rozumět pojmům minulost, přítomnost a budoucnost. Když dítě mluví o minulosti a budoucnosti, musí ovládat také minulý a budoucí čas v mluvě. Velmi se objevuje **prezentismus**, což je vázanost na přítomnost. Často pro děti čas nebývá důležitý, neřeší ho. Jsou zaměřeny opravdu hodně na přítomnost. Zhruba od tří let děti říkají, že se na něco těší, že budou něco dělat. To znamená, že umí předvídat, co bude, což je velmi důležité pro dětské poznávání. Není to ale to samé jako plánování.

1.3.2 Paměť

Vágnerová (2012) uvádí dělení paměti následovně:

1. Explicitní sémantická paměť,
2. Explicitní epizodická paměť,
3. Implicitní, procedurální paměť.

Do **explicitní sémantické paměti** spadá větší kapacita paměti, rychlejší zpracování informací a zlepšení kvality. To vše souvisí s vývojem mozkových struktur, které můžeme stimulovat. Děti jsou schopny pamatovat si spoustu detailů a také rozumí daným vztahům mezi nimi. Selektivní zaměření pozornosti (ta se vyvíjí kolem 4. – 6. roku) souvisí se zlepšením paměti. Co se týká krátkodobé paměti, pětileté dítě si zapamatuje větu, která obsahuje cca 5 slov. Pokud již umí použít logické spojitosti, zvládne více. Předškolní děti si toho tolik nezapamatují, protože nemají dostatečné znalosti ze všech oblastí. Neuvědomují si možnosti, které jim mohou pomoci se zapamatováním (např. opakování). Děti jsou schopny si více zapamatovat, když jsou v přímém kontaktu s předměty. Newman (1990) zjistil, že si děti zapamatovaly více hraček, když jim bylo řečeno, že si s nimi mají hrát, než když dostaly pokyn, že si je mají zapamatovat. S věkem narůstá schopnost pamatovat si určité informace.

Na **explicitní epizodickou paměť** má velký vliv uvažování. Díky ní si zapamatuje různé události a také to, kdy se odehrály a jak postupovaly za sebou. Souvisí to také s tím, na jaké jazykové úrovni se dítě nachází. Aby si lépe zapamatovalo sled událostí, mělo by také umět své zážitky vyprávět. Schopnost vybavit si, co se stalo, se začíná vyvíjet od 4 do 6 let. Vzpomínky dětí jsou nepřesné. Mohou si situaci dobarvit dle vlastní fantazie. Dle studie Cassela (1996) byly vzpomínky dětí nesprávné z 43%. Každé dítě má vnímání událostí jiné. Zapamatuje si samozřejmě nejlépe to, co ho nejvíce pohltilo. Jako sémantickou, tak i epizodickou paměť ovlivňují předchozí zkušenosti dítěte. Pro snadnější zapamatování a vybavení události je důležitý tzv. scénář – znalost situace. Tříleté dítě často vypráví příliš nepodstatné detaily události, ale vynechá ty hlavní. Až v pěti letech dokáže dítě vyprávět celý příběh postupně (pokud není složitý). Pomocí autobiografické paměti si dítě zvládne zapamatovat události, kde vystupuje přímo to dítě. Ta se vyvíjí, jakmile dítě začne chápat, že jeho zážitky jsou pouze jeho a ostatní mají zase svoje. První stálé vzpomínky vznikají před čtvrtým rokem, ale není jich moc. Autobiografická paměť umožňuje interakce s ostatními a děti mají své radosti i starosti s kým sdílet. Má také velký sociální i emoční význam. Události, ve kterých dítě figurovalo, podporují sebepojetí dítěte.

Implicitní neboli procedurální paměť se rozvíjí od narození a je „nenápadná“. Patří sem pamatování činností, jako jízda na kole a podobně. Je uplatňována v běžných situacích, kdy někoho sledujeme.

Předškolní děti se často přeceňují a myslí si, že jsou schopni pamatovat si více, než je skutečně možné. Logická paměť se teprve začíná vyvíjet, ale i přesto je důležité ji podporovat, nejlépe pomocí vyprávění příběhů (Čačka, 1997).

1.4 Zraková a sluchová percepce

Zrakové vnímání

Zrakem dítě přijímá nejvíce informací z okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace (Bednářová & Šmardová, 2011). Zrakové vnímání s motorikou velmi ovlivňuje vnímání prostoru. Koordinace ruky a oka (vizuomotorická koordinace) se začíná vyvíjet již v kojeneckém období. Začíná vnímat a rozpoznávat předměty, zaměřuje se na daný objekt a odlišit ho od pozadí (vnímání figury a pozadí).

V tomto věku by se mělo rozvíjet:

- vnímání barev,
- zraková analýza a syntéza (rozkládání celku na části, a skládání části na celek),
- zrakové rozlišení neboli diferenciacce (dítě je schopno odlišovat),
- zraková paměť.

Sluchové vnímání

„Sluchové podněty vnímá již plod v prenatálním období, různé zvuky vyvolávají pohybovou reakci. Po narození reaguje dítě na hlas matky, který je záštitou bezpečí, nebo naopak ostré zvuky (bouchnutí, tlesknutí) vyvolávají úlek. Okolo třetího až čtvrtého měsíce se otáčí za zdrojem zvuku, lokalizuje zvuk. Před prvním rokem rozumí jednodušším pokynům, častěji používaným sloům, ukáže, jak je veliké, udělá pápá apod.“ (Bednářová & Šmardová, 2011).

Sluchové vnímání zahrnuje:

- schopnost sluchového rozlišování (zvuků, tónů, hlásek, slabik...),
- vnímání rytmu,
- schopnost sluchového zapamatování,
- schopnost sluchové analýzy a syntézy.

2 SOCIÁLNÍ OBLAST

Předškolní věk je důležitý pro rozvoj prosociálních vlastností. Rozvíjí se také vzorce chování.

„Prosociální chování je takové, jehož cílem je zlepšení situace druhého, přičemž pomáhající není povinen poskytnout pomoc a příjemce pomoci není instituce, nýbrž jedinec“ (Zášková & Mlčák, 2009, s. 49).

Podle Vágnerové (2012, s. 237) závisí rozvoj prosociálního chování na:

- Emoční zralosti,
- Uspokojené potřebě citové jistoty a bezpečí,
- Úrovni kognitivních kompetencí.

Prosociální chování se nejvíce rozvíjí nápodobou. Rozvoji napomáhá také vysvětlování a podmiňování. Je důležité, aby dítě mělo dobrý vzor v rodině. Při sociálním vývoji dítěte hrají důležitou roli dospělí. Dětské názory či postoje jsou od nich kopírovány. Dítě v tomto věku, se zaměřuje především na sebe a své potřeby, ale dokáže se chovat i altruisticky, to znamená, že pozná a dokáže pomoci, když je někdo v nesnázích. Altruismus se u dětí rozvíjí pomocí vztahů s ostatními dětmi. Důležité také je, aby dítě ovládalo agresi.

Sociální potřeby jsou ukojeny, jestliže má dítě dostatek pozornosti, empatie okolí, je bráno takové, jaké je a má dostatek prostoru. Ovlivněny jsou několika faktory. Záleží na tom, v jakém prostředí a jaké rodině dítě vyrůstá. V další řadě záleží na zdraví dítěte a také na úrovni komunikačních schopností a rozumového vývoje. Je nutné si uvědomovat, že v každém věku jsou různé vývojové zvláštnosti, ke kterým musíme přihlížet.

2.1 Sociální dovednosti

Gillernová (2010) chápe sociální dovednosti jako *„učení získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikace.“*

Dle Bednářové a Šmardové (2011, s. 55) mezi sociální dovednosti patří:

- komunikace (verbální i neverbální),
- přiměřené reagování na nové situace,
- adaptování se na nové prostředí,
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání,
- porozumění emocím a chování druhých lidí,
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení.

David W. Johnson (1993) uvádí charakteristiku sociálních dovedností takto:

- Sociální dovednosti jsou založeny na vzájemné komunikaci, která zahrnuje předání, přijímání a interpretaci informací,
- Sociální dovednosti získáváme především skrze sociální učení. Interakce závisí na situaci, ve které se člověk právě nachází. Velkou roli při tom také hraje osobnost člověka a jeho dosavadní zkušenosti,
- Sociální dovednosti zahrnují verbální a nonverbální projevy,
- Sociální dovednosti jsou ovlivněny kulturou, ve které je člověk vychováván a sociálním prostředím, ke kterému jedinec patří,
- Sociální dovednosti se upevňují podle toho, kolik kladných impulzů přichází z okolí.

Ke správnému používání sociálních dovedností jsou důležité 3 aspekty. Dítě by mělo umět rozeznat a vyjádřit své pocity, zvládat komunikovat s ostatními a ovládat sebeřízení. Jakmile se dítě vyzná ve svých pocitech, snadněji bude ovládat komunikaci. V tomto období se dítě osamostatňuje. U některých dětí můžeme pozorovat nevyzrálou sociálních dovedností. Takové děti těžce snášejí odloučení od rodiny, neumí tak dobře navazovat kontakt a vést komunikaci. Adaptace jim trvá déle, než ostatním dětem (Bednářová & Šmardová, 2010).

2.2 Socializace

Nejdůležitější funkci má rodina – poskytuje dítěti primární socializaci. Rodina je pro dítě určitá jistota a dává mu možnost přijímat a zvládat nové role. Socializace je proces, kterým se celoživotně začleňuje do společnosti (Thorová, 2015).

Dle Vágnerové (2012) je socializace „celoživotním procesem utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost. Tento proces probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti“.

„Osobnost každého z nás se rozvíjí v průběhu socializace – pod vlivem rodinné výchovy, školy, vrstevnických vztahů, partnerských vztahů a dalšího sociálního prostředí. Bez vlivu společnosti by se naše osobnost nerozvinula, zůstali bychom na úrovni živočišných bytostí“ (Kucharská & Švancarová, 2004, s. 7).

Socializaci ovlivňuje spousta různých činitelů. Podle Thorové (2015, s. 181) mezi socializační činitele patří:

- Sociální skupiny, do nichž je jedinec dlouhodobě začleněn (rodina, škola, vrstevnická skupina...),
- Osoby, s nimiž jedinec vstupuje do různých vztahů (matka, otec, učitel, trenér...),
- Sdělovací prostředky (internet, knihy, televize, kulturní akce...).

Skrze socializaci dítě získává nové zkušenosti, mění se jeho chování, ale také jeho postoje a hodnoty. Působí na psychickou, ale také tělesnou stránku. Ovlivňuje budoucí život jedince – socializace je celoživotním procesem, ale velmi důležitou roli má v dětství a mládí.

Součástí socializace je osvojení řeči, vědomostí a hodnot, sociálních dovedností (Čáp, 1996).

2.3 Sociální prostředí

Dítě získává svůj první sociální kontakt přes matku, později celou rodinu. Ta je pro dítě nejdůležitější sociální skupinou. Rodiče jsou pro děti autoritou, poskytují pocit bezpečí a jistoty. Rodina poskytuje dítěti poznávat svět, učí je přijímat nové role a navazovat vztahy. Děti

často napodobují různé situace podle toho, jak jejich rodiče obvykle reagují. Děti jsou velice silně vázány na členy své rodiny, kterou berou jako svoji životní jistotu. Podle Gillernové (2010, s. 128) obecně platí, že „*bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.*“ Dítě rozvíjíme pomocí sociálního učení, kde je nutná přítomnost vzoru – nápodoba dospělého. Dětským vzorem nejčastěji bývá rodič a učitelka v mateřské škole. Důležitou roli hrají odměny a tresty v podobě pochvaly či odmítnutí. Odměna je však více působivá. Děti motivujeme také tzv. očekáváním. Dáváme najevo, co si myslíme o možnostech daného dítěte, co zvládne a naopak. Pokud očekáváme obrat v chování dítěte, měli bychom mu popsat to, jak se chová, ale také i to, co jeho chování vyvolává v nás.

Sourozenci hrají také velmi důležitou roli. Dítě navazuje jiné vztahy, které mají jiná pravidla jako ty s rodiči. Dítě se učí, že není pouze on a snaží se rozpoznat i potřeby někoho jiného.

Fungující rodina je pro dítě velmi zásadní. Pokud rodina neplní správně své funkce, dítě není připraveno a schopno zvládat určité situace, protože neví jak. To mu ztěžuje začlenění do společnosti. Každá rodina má jiné zvyky, hodnoty a pravidla – to vše se odráží ve výchově dítěte. Například rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí mají úplně jiný žebříček hodnot. Vágnerová (2012) uvádí, že zkušenosti, hodnoty a strategie chování, které si dítě před vstupem do školy osvojilo v rodině, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny. Uvádí, že to, co si dítě přináší z rodiny, má vliv na adaptaci ve škole, tedy na zvládnutí role žáka. Uvádí pojem „sociokulturní handicap“, což je nedostatek v sociální výbavě dítěte, který vede k selhání právě v adaptaci na školní prostředí.

2.4 Sociální role a vztahy

Sociální role „*je souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. Role je však zároveň i souborem věcně interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajícím z úkolů daných rolí*“ (Hrabal, 1992, s. 8).

Pro dítě předškolního věku jsou velmi důležité mezilidské vztahy, které se rozvíjí spontánně či záměrně. Můžou být oboustranné, ale také jednostranné.

V tomto období probíhá diferenciací vztahů. Dítě si zvyká být součástí skupiny v mateřské škole a vnímá, že zde není středem pozornosti, jako doma.

Kohoutek (1998, s. 41) uvádí, že sociální skupina „*je celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních vztazích a interakcích*“. Hrabal (1992, s. 4) pak uvádí, že „*skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům*“.

Jak už bylo zmíněno výše, základní sociální skupinou v životě dítěte je rodina. Později začíná navazovat vztahy s vrstevníky. To dítěti pomáhá osamostatnit se a navazovat další a další vztahy a přátelství. Každé dítě ve skupině postupně získá nějakou pozici. Tyto vztahy jsou většinou symetrické a ovlivňují je zkušenosti z rodinného prostředí.

V mateřské škole dítě získává nové sociální dovednosti a zkušenosti. Dítěti zde nic nepatří a musí se naučit dělit se o vše (hračky apod.) s ostatními. Adaptace na mateřskou školu vyžaduje určitou zralost dítěte. Dítě se učí přijímat novou autoritu – učitelku a učí se orientovat v novém prostředí, přijímat daná pravidla a také poznává organizaci dne. Zpočátku jsou pro něj všechny ostatní děti neznámé a musí přijmout fakt, že jeho postavení není takové, jako doma.

Děti jsou hravé a rády se k oblíbeným hrám vracejí. Různými hrami se rozvíjí sebepoznání, také poznávání druhých, učí se komunikovat s vrstevníky a zvládnou napodobovat různé sociální role. Sociální role mohou být krátkodobé (při hře), dlouhodobé (např. sourozenec) a všeobecné (pohlaví). Hra může rozvíjet také oblast emoční, komunikační či senzomotorickou. Je to prostředek, který umožňuje dítěti zobrazit svojí vlastní realitu. Dospělí mohou hrou ovlivnit rozvoj těchto oblastí a celkově rozvoj osobnosti. Záleží, na co chceme při hře klást důraz. Jednou z možností rozvoje mohou být tzv. interakční hry. Nikdo nezvítězí, ale ani nezažije neúspěch. Jde především o to, co se během hry děje.

2.5 Emoční vývoj

„Jako emoční a sociální označujeme ty schopnosti, které nám umožňují vnímat vlastní potřeby, mít pochopení pro potřeby druhých lidí, umět si poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i v mezilidských vztazích a rozpoznávat emoce druhých lidí. Jedná se o důležité schop-

nosti, protože naše citové rozpoložení rozhoduje v různých životních situacích o tom, jak použijeme ostatní své schopnosti“ (Pfeffer, 2003, s. 12).

V tomto období se rozvíjí emoční inteligence. To znamená, že dítě začíná rozumět svým pocitům i pocitům ostatních. Chápe pozitivní i negativní význam emocí a díky předchozím zkušenostem již dokáže odhadnout další citové prožitky.

Předškolák by měl umět nějakým způsobem řídit své prožitky. Dítě už ví, které pocity nechce dát najevo, většinou to vychází z prožité zkušenosti. Učí se regulovat například agresi, vztek – nebývají tak časté jako v batolecím věku. U dětí předškolního věku je emoční prožívání ustálenější. Dítě má smysl pro humor a dokáže se již na něco těšit. Dětem dáváme podněty, které jejich prožitky rozvíjí. Vybízíme je k tomu, aby své zážitky či pocity popisovali. Učí se porozumět svým emocím a nějakým způsobem je ovládat a dávat najevo. Dítě se porovnává s ostatními a objevuje sympatie či nesympatie. Dospělí by měl dětské emoce akceptovat a dát dítěti najevo to, že mu rozumí.

Sociální vývoj je úzce spjatý s vývojem kognitivním. V předškolním období se klade důraz na ocenění dětí, protože více vnímají jejich úspěch či neúspěch. Dítě si vytváří určité normy, které plní a to ho emočně uspokojuje. Naopak při porušení svých norem se může cítit provinile. S tím souvisí i podpora rozvoje svědomí, které je orientované především na výsledek jednání.

2.6 Sebepojetí

„Sebepojetí se formuje po celý život člověka, není vrozené. Jedná se o velmi významný rys lidské osobnosti, který se vytváří na základě přijímání hodnocení od druhých lidí. Jejich chování, postoje a názory, zvláště pak v období dětství, ovlivňují vývoj sebepojetí jedince“ (Helus, 2009, s. 183).

„Sebepojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka“ (Smékal, 2009, s. 368).

„Sebepojetí (self-concept) neboli obraz sebe, obraz „Já“ je přítomno v prožívání a má tam svou jednotící úlohu. Jeho základem je vjem a představa vlastní osoby, vlastního těla, vlastní osobnosti ve světě“ (Balcar in Šulová, 2004, s. 97).

Objevují se osobnostní rysy, které jsou nezbytnou součástí sebepojetí. Dítě se učí samostatnosti, také pilnosti a zvyšuje se vytrvalost. Vidí především blízké cíle a zatím nezvládá zábrany, které musí překonat k cíli dlouhodobějšímu. To úzce souvisí s vůlí, která se pozvolna vyvíjí. V předškolním věku nastává také období egocentrismu – dítě má pocit, že je středem všeho a za pomoci své fantazie může dělat a zvládat prakticky cokoli. Dalším znakem je fenomenismus, což znamená, že dává do popředí pouze to, co je pro něj důležité nebo zajímavé. Některé děti nerady mění cokoli na svém těle, protože mají strach ze ztráty své identity. Jiní to naopak využívají v prospěch, že mohou dělat jiné věci či se jinak chovat – například, když si oblečou nějaký kostým.

Děti se neumí hodnotit reálně. Někdy podceňují či přeceňují své schopnosti a ovlivňovat to může také jejich fantazie. Věří, že i když se jednou něco nepovede, příště to zvládnou. To je jejich pocit jistoty. Sebepojetí je opět vázáno na aktuální situaci.

Vyskytuje se „JÁ“, ve kterém se často objevuje slovo moje. Dětská identita souvisí s vlastnictvím. Obvykle nechtějí své věci půjčovat, protože jsou zkrátka jejich. Kolem pátého roku se dítě umí podělit.

Dítě potřebuje cítit také to, že někam patří. To, jak se dítě vnímá, ovlivňuje hodnocení ostatních. Především rodiče ovlivňují jeho sebepojetí. Dítě se velmi často srovnává s kamarády, se sourozenci, chce se jim podobat. Opravdu důležité pro rozvoj sebepojetí jsou jeho veškeré role.

Další část sebepojetí je genderová identita. Rozvíjí se pochopení pohlaví jako součást identity. Dítě vnímá určité znaky rozdílných pohlaví a to mu slouží jako jistota. Ve 3 letech si ještě dítě neuvědomuje, že pohlaví se nemění. Teprve ve 4 letech si začíná uvědomovat, že pohlaví je stálé. Důležité jsou postoje rodičů. Dítě napodobuje chování, které vidí u rodičů. Dítě vnímá, že oba rodiče rozdílného pohlaví se jinak chovají, přistupují k různým věcem jinak.

3 KOMUNIKAČNÍ OBLAST

3.1 Vymezení pojmů

Řeč definuje Jedlička (2003) jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.

Jazyk je hlavní nástroj komunikace. Může mít mluvenou, znakovou nebo psanou formu. Jde o systém znaků, které mají na základě společenské dohody konkrétní význam (Thorová, 2015).

Komunikace nemá jednotnou definici. Slovo komunikace pochází z latiny a znamená to učinit společným. Thorová (2015, s. 224) uvádí, že komunikace znamená dovednost člověka užívat výrazové prostředky nejen k výměně informací, ale i k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů a patří k nejdůležitějším nástrojům učení.

Podle G. A. Millera (1951) komunikace znamená, že informace přechází z jednoho místa na druhé.

J. W. Wander Zanden (1987) používá následující definici: „*komunikace je proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem.*“

Funkce komunikace jsou:

- Informovat,
- Instruovat,
- Přesvědčit,
- Domluvit se,
- Pobavit,
- Kontaktovat se,
- Předvést se.

Gavora (2005) vymezuje komunikaci takto:

1. Dorozumívání jako pochopení se a dosažení myšlenkového souladu,

2. Sdělování, tj. informování, podávání poznatků, obeznámení s postoji, pocity, názory, dojmy,
3. Výměna informací mezi lidmi formou vysílání a přijímání informací, analýzy a porozumění informacím.

Komunikace může být verbální či neverbální. **Verbální komunikace** se uskutečňuje řečí (mluvenou či psanou). Ovlivňuje ji tempo, hlasitost, barva hlasu, plynulost řeči a také chyby v řeči. **Neverbální komunikace** se také nazývá řečí těla. Jde o komunikaci beze slov. Pomocí ní může dítě snadněji rozpoznat pocity druhých, jejich náladu, emoce a myšlenky. Neverbální komunikace bývá často podceňována, i když bývá mnohdy pravdivější než ta verbální. Podle Bytešnickové (2012, s. 14) sem patří: pohledy, výrazy obličeje (mimika), gesta, pohyby, doteky a fyzické postoje.

3.2 Řeč

Vývoj řeči je velice klíčový. Je to zdroj poznávání. Postupem času se stává prostředkem komunikace a také nástrojem myšlení. Její vývoj je ovlivněný prostředím, ve kterém dítě žije. Nejvíce má na dítě vliv rodina, později začíná působit i okolí. Pokud nemá dítě dostatek podnětů, může být vývoj pomalejší. Také záleží, na jaké úrovni je vyvinutá motorika a velmi úzce souvisí i s vnímáním. S motorikou jsou spojeny činnosti již z období kojence, jako například sání, polykání, žvýkání, ale také lezení, sed (hrubá motorika) nebo uchopení předmětů (jemná motorika). S vývojem řeči je zkrátka spojen vývoj pohybu. Na vývoj řeči působí také zrak a sluch. Dítě odkoukává verbální i neverbální komunikaci. Řeč je vázána na vývoj všech ostatních oblastí. Langmeier a Krejčířová (2018) zdůrazňují, že kromě rozšiřování slovní zásoby a znalostí gramatických pravidel, začíná dítě využívat řeč i k regulaci svého chování.

Nejčastější dělení vývoje řeči je:

- Stadium přípravné (předřečové),
- Stadium vývoje vlastní řeči.

Do přípravného stadia spadají předverbální a neverbální projevy. Mezi předverbální projevy patří například křik po narození. Neverbální projevy (zrakový kontakt, tělesný...) jsou zvukové i nezvukové. Ty zůstávají po zbytek celého života. Předverbální se vytrácí a nahradí je vlastní řeč. V raném věku je typický křik. Zhruba od 6. týdne života se intenzita křiku mění a poznáme, když dítě něco trápí či když je spokojené. To je obdobím broukání. Později se objevují zvuky mluvidel a to nazýváme obdobím žvatlání. Mezi 6. a 8. měsícem se dítě snaží napodobovat zvuky a jejich rytmus, výšky a podobně, které slyší od svých blízkých. Tak se nazývá období napodobivého žvatlání. Již kolem 9. měsíce začíná dítě rozumět řeči. V tomto věku dítě začíná reagovat a odpovídá motorickou reakcí (například paci paci pacičky). Po období žvatlání následuje první slovo. (Kutálková, 2010)

Okolo prvního roku dítě vědomě vysloví tzv. jednoslovnou větu. Tím začíná dávat najevo své potřeby a přání (například ham). Asi v roce a půl začíná opakovat a napodobovat dospělé a začínají používat dvouslovné věty. Jakmile začne dítě používat slova, jedná se o asociačně-reprodukční stadium. Zhruba ve dvou letech začínají tvořit jednoduché věty, jako například čiči papá. K velkému rozvoji řeči dochází mezi druhým a třetím rokem. Ve třech letech nastává stadium logických pojmů. Začíná chápat obsah, roste slovní zásoba a řeč se neustále zlepšuje. Až do dospělosti přetrvává období intelektualizace řeči, kdy dítě dává najevo své myšlenky obsahově i formálně správně.

3.3 Jazykové roviny

Řeč se člení do 4 rovin: foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická. Ve všech rovinách se dovednosti rozvíjí posloupně od lehčího po těžší. Každé dítě k nim však dospěje v jiném časovém rozmezí. Řeč má vliv na naše myšlení, učení a také na to, být součástí společnosti, navazování vztahů.

3.3.1 Foneticko-fonologická rovina

Dítě zvládá vnímat hlásky jazyka na základě toho, co slyší. Obvykle se to objevuje okolo 6. – 8. měsíce života. To je spjaté také s výslovností. Správná artikulace nastává mezi 2. – 3. rokem. Postupně se učí artikulační hlásky od jednodušších až po ty nejsložitější. Pokud výslovnost není správná ani kolem 5. roku, vyhledá se pomoc logopeda.

3.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Sem spadá aplikace slovních druhů, časování, vět a celkově gramatika. Kolem čtyř let by dítě mělo ovládat všechny slovní druhy. Asi ve 2 letech začíná rozumět časování, i skloňování. Jako první chápe a používá rod, později i číslo a pád.

Nejprve děti tvoří věty pomocí jednoho slova. Okolo dvou let věty začíná rozvíjet a asi ve 3 a půl letech zkouší dávat dohromady souvětí.

3.3.3 Lexikálně-sémantická rovina

Zde se zařazuje vyjadřování a porozumění řeči. To, že nám dítě rozumí, identifikujeme tak, že nám dá nějakou zpětnou vazbu. To se stává většinou kolem 10. měsíce. Dítě začíná chápat, že slova představují nějaké předměty. Velký význam má před dětmi opakovat názvy věcí, protože to okoukají, pochopí a snaží se napodobit - jsme jejich vzorem. Slovní zásobu aktivně používá od 1 – 1 a půl roku (zná zhruba 200 slov), kdy může nastat období otázky „Co/kdo to je?“ Později (3 roky) ji vymění otázka „Proč?“ Dítě nyní zná kolem 1000 slov.

3.3.4 Pragmatická rovina

Jde o komunikaci v praxi. Například dát najevo své pocity, vysvětlit nějakou událost či vyřešit jakoukoli situaci s někým druhým. Dítě zvládá vést rozhovor, udržuje konverzaci a chápe výměnu rolí. Velmi důležitým prvkem je i neverbální komunikace. Když postojem či výrazem našeho těla vyjádří něco jiného, než říká, může to být matoucí a hůř přehledné.

3.4 Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence můžeme označit jako „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)*“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2009, s. 130, 131).

S tímto pojmem se nejvíce setkáváme v kurikulárních dokumentech. Dítě by na konci předškolního vzdělávání mělo mít určité kompetence ke zvládnutí dalšího života.

V RVP PV je tato kompetence zakotvena ve vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“, v podoblasti „Jazyk a řeč“. „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je*

*podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebena-
hlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích do-
vedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“ (RVP PV, s. 18).*

To, co se dítě naučí v podoblasti „Jazyk a řeč“ směřuje k rozvoji klíčových komunikativ-
ních kompetencí. Klíčové kompetence jsou nastaveny tak, aby děti předškolního věku byly
schopni je zvládnout.

Dílejší vzdělávací cíle v této podoblasti jsou:

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností,
- Rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu,
- Osvojení si některých poznatků a dovedností, které předchází čtení a psaní.

(RVP PV)

4 NUMERICKÁ OBLAST

„Matematika nezačíná počítáním, právě tak jako osvojování jazyka nezačíná gramatikou“
(František Kuřina).

V předškolním období se dítě vyskytuje v předoperačním období. Proto se hovoří o předmatematických představách. Rozvoj předmatematických schopností závisí na spoustě věcí. Jak na rozumových schopnostech dítěte, vývoji motoriky, grafomotoriky, časového vnímání, tak i na výše uvedeném rozvoji řeči.

Dítě se celé předškolní období připravuje na osvojování matematického učiva, vytváří si všeobecné a dílčí předpoklady formou hry a na ně navazuje na začátku školní docházky. (Novák, 2004)

Zelinková (2001) uvádí psychické funkce ovlivňující výkon v matematice:

- Motorika jako prostředek poznávání,
- Zraková percepce, pravolevá a prostorová orientace (umožňuje vnímání číslic),
- Sluchová percepce je předpokladem přesného vnímání řeči,
- Vnímání tělového schématu,
- Řeč mluvená jako základ řeči psané (čtení a psaní),
- Paměť a myšlení.

„Matematika má nesmírný význam právě v dětském věku, kdy rozvíjí logické a funkční myšlení. Pomáhá dětem přesně se vyjadřovat, učí nás logicky zdůvodňovat tvrzení, kriticky myslet. Proto se i při vyučování matematiky snažíme vycházet z praxe a dětem uvádět názorné pomůcky“ (Kárová, 1996).

Tzv. matematický trojlístek, který je v předškolním vzdělávání považován za velmi důležitý, obsahuje geometrické, množinové a mnohostní představy. Dítě by mělo dostávat takové úlohy, nad kterými musí opravdu přemýšlet. Velmi závisí na nás, dospělých, jaký vztah k matematice děti budou mít. Měli bychom jim ukazovat, že matematika je všude a setkáváme se s ní každý den. Součástí předmatematických představ je i režim dne, ročního období či dnů v týdnu. Dítě se učí posloupnosti a dokáže seřadit například obrázky ročního období či děje

nějaké pohádky, příběhu. Začíná rozumět systému času a učí se věci plánovat. Důležité je dávat dítěti dostatek podnětů k rozvoji těchto činností.

Tento vývoj je individuální. Některé dítě může vše pochopit hned, jiné může mít potíže se zapamatováním, jiné nemusí zvládnout vyjmenovat dny v týdnu. Tímto se může odhalit i nějaká porucha učení jako například dyslexie. Pokud máme podezření, dáváme dítěti záměrné úkoly, měníme je a sledujeme, jakých chyb se dítě dopouští.

Předčíselné představy jsou základem pochopení symbolů a pojmů. Zvládá pojmy více/méně, dokáže třídit předměty podle daných kritérií.

Z předčíselných představ vycházejí představy číselné. Při těchto představách dítě musí využít i krátkodobou paměť a soustředění. Začíná chápat číselné řady, množství a učí se logicky myslet.

Nejprve dítě poznává pojmy, které vedou k porovnávání (například velký X malý). Poté ty, které mu usnadní orientaci v prostoru (vpravo, vlevo) a teprve potom se začíná orientovat v čase. Orientace v čase se vyvíjí dlouho a až kolem 5. roku ji začíná zcela chápat. Nejdříve si osvojí pojmy jako ráno a večer, které má spojené s určitou činností.

4.1 Kvantita

Aby děti porozuměly kvantitě, musí vytěsnit vlastnosti objektů (barva, velikost...). Jakmile si dítě uvědomí, že nezáleží na tom, co za předmět to je a k čemu slouží, zvládne určit počet. Velmi důležité je, když dítě začne samo mluvit o kvantitě. Ukazuje nám to, že probudil proces matematického myšlení. Kvantita může být určitá (pět, tři...) nebo neurčitá (hodně, málo...).

Při určování kvantity je důležité přiřazování. „*U dětí je vhodné pro obdobné přiřazování využívat běžných každodenních situací, např. hrníček – podšálek*“ (Lišková, 2018, s. 10). Nejdříve přiřazuje předmět k předmětu (objekt a objekt) a zvládá tak párovat. Dále se přiřazuje předmět a symbol. Zvládá vyměnit daný předmět za symbol (psaný, trojrozměrný). Při zjišťování kvantity využívá dítě různé metody. Nejdříve si dítě chce předměty ohmatat, poté mu stačí ukázat a nakonec zvládne počítat „okem“. Tyto metody je dobré pozorovat a nechat dítě, aby si na ně přišlo samo. Třetím přiřazováním je symbol a symbol (například domino).

Podle pana Hejného (1990) se při kvantitativních představách objevují separované a univerzální modely. Pomocí separovaného modelu dítě počítá určité předměty (reálné či nakreslené, například auta). U univerzálního modelu aplikuje tzv. zástupné objekty (například žeton může představovat auto).

Číselnou řadu od 1 do 10 umí většina předškolních dětí vyjmenovat. Nejde však o číselný zápis. Jde spíše o slovní vyjádření (různé říkanky, písničky – například Když jsem já sloužil...). Je důležité ji opakovat a spojovat s předměty proto, aby dítě pochopilo souvislost počtu.

4.2 Číslo

Dítě se zpočátku naučí číslo ve slovní formě (pomůže k tomu číselná řada). Ve světě dětí má číslo několik významů. Jako první je vyjádření množství (dva psi...), poté použití jako adresy (číslo domu...). Může ho použít také jako míru (tři roky...) a seznamuje se i číselnými kódy (telefonní číslo).

V předškolním vzdělávání nejde o to, aby dítě umělo psát číslice, ale o to, aby dokázalo poznat, správně pojmenovat a přiřadit počet ke znakům jedna až šest. „*Číselné znaky, které používáme pro zápis počtu, můžeme dětem tvarově přiblížit ke známým objektům, např. 2 – labuť*“ (Lišková, 2018, s. 16).

4.3 Geometrické představy

K porozumění a vytváření geometrických představ z hlediska vývoje dítěte a jeho rozvoje matematických schopností hrají důležitou roli i motorické dovednosti (Bednářová & Šmardová, 2008).

Předškolní věk je velice klíčový, protože se utváří předpoklady pro dovednosti prostorových představ. Začátek vhodného chápání geometrických tvarů souvisí s vnímáním shodností a podobností. Při poznávání tvarů se musí dítě soustředit jen na tvar objektu (nikoli další vlastnosti).

Nejdříve se využívají tzv. pojmy předmětné, které ovlivňují zkušenosti dítěte. Tvary zaměňují za objekty téhož tvaru (například střecha). V předškolním vzdělávání se zaměřujeme na poznávání kruhu, čtverce a trojúhelníku. Rozlišování geometrických tvarů začíná přiřazo-

váním k předmětům, které dítě zná. Dítě se časem naučí a pochopí, že to není ten stejný předmět, ale má stejný tvar a tím postupně zvládá rozeznávat tvary. Poté může také přiřazovat tvar – otvor. Velmi záleží na tom, jak je tvar umístěný. Někdy stačí daný tvar pootočit a dítě už nemusí poznat, o jaký tvar se jedná. Mladší dítě snadněji pozná tvary, které jsou symetrické.

Velmi přínosné je geometrické modelování. Podporuje představivost, pomáhá dítěti získat osobní zkušenost s tvary a rozvíjí kritické myšlení. Realizuje se pomocí skládání papíru, modelování z různých hmot, lepení, stříhání...

Podle Hejného (1990) schopnost představit si prostorovou situaci není vrozená, je třeba ji rozvíjet. Všechny aktivity, při kterých dítě přichází do styku s geometrickými objekty, pomáhají od předškolního věku rozvíjet prostorovou představivost.

4.4 Uvažování

„Pod pojmem uvažování budeme chápat mentální proces, v němž se zpracovávají informace, možnosti, které jedinec hodnotí podle vlastních či zadaných kritérií. Spojujeme význam s významem slova vážít. Uvažování může být velmi rychlé, tzn., že si řešitel nemusí všechny kroky uvědomovat, nebo to může být proces plně vědomý, doprovázený slovy, gesty, jinými komunikačními prostředky. Uvažováním můžeme provádět výběr či vyloučení některých informací, můžeme hodnotit i vztahy mezi informacemi. Nezískáváme nové informace, ale ohodnotili jsme známé. Podmínkou uvažování je, že si jednotlivé možnosti uvědomujeme a že víme, podle kterých kritérií možnosti posuzujeme. Uvažování se významně uplatňuje v řešení každé slovní úlohy, dále v řadě dětských her či řízených aktivit, dokonce i ve volné hře. Základem uvažování je přijetí existence možností“ (Kaslová, 2010, s. 103).

Vágnerová (2012) uvádí 3 typy uvažování: induktivní, kauzální a deduktivní.

Induktivní uvažování má podstatu v podobnosti. Patří sem klasifikace a třídění, pro které jsou typické znaky. Děti mohou často chybovat tím, že se nedokážou zaměřit pouze na ty informace, které jsou zrovna důležité. Další chybou může být to, že děti třídí předměty podle vztahu mezi nimi (například si dítě myslí, že pes a kočka jsou podobní proto, že se nemají rádi). Dále si nezralé dítě může měnit podmínky třídění v průběhu (nejdříve třídí dle velikosti, později podle barvy). Starší dítě již zvládá přiřadit předmět k určité kategorii správně

(červenou papriku přiřadí k zelenině, když má jinou barvu). Induktivní uvažování se u dětí používá v podobě analogického uvažování. Analogie se používají k najetí podobností a určení vztahů. Dítě musí poznat důležité znaky od těch nedůležitých a nesmí si všimnout rozdílů (například barvy). Ze všech faktů, co zná, může vytvořit obecné závěry. V předškolním věku dítě nemusí mít dostatek informací, a proto to pro něj může být složité. Jednodušší pro něj je porozumět protikladné analogie. Například dokáže říct, že pták lítá, ale žirafa chodí. Starší děti zvládnou uvažovat i podle náročnějších kritérií – např. funkční vlastnosti. (Goswami, 1996).

Pomocí **kauzálního uvažování** může rozeznat souvislosti. Dítě rozumí snadným kauzálním vztahům, které směřují k nějaké změně (například když je horko, rozteče se mi zmrzlina). V předškolním věku se velmi často objevuje otázka „Proč?“, na kterou dítě hledá odpověď. Můžou se zde objevit vlastnosti intuitivního myšlení. Dítě si mnohdy spojí věci či události, mezi kterými žádný vztah ani není. Piaget to označil jako transdukcii.

Deduktivní uvažování směřuje k logickému závěru. Postupuje od důvodů k důsledkům. Toto uvažování se vyvíjí s pochopením reality. Když dítě realitě nerozumí, přizpůsobí si vysvětlení po svém, což tak nemusí být. Vyskytují se zde nepravé lži (tzv. konfabulace). Jsou to lži, kterým samy děti věří. Velkou roli tu hraje fantazie. Dětem chybí propojenost informací, které znají, proto jejich usuzování může směřovat jen k jednomu okruhu.

5 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ UČITELEK

Přesvědčení učitelek patří k jejich profesní identitě. To, co si o sobě učitelky myslí, jak vnímají svoji profesi, o čem jsou přesvědčeny, že je důležité, jaké mají hodnoty a názory, to vše ovlivňuje jejich chování a rozhodnutí. Přesvědčení učitelek se odráží v každé jejich interakci se školou, žáky a kolegy, ale i vůči sobě (Stuchlíková, 2005).

„Přesvědčení jsou postoje založené na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný“ (Hartl & Hartlová, 2000).

Tato problematika se u nás řeší pouze okrajově, často se nevyskytuje. V zahraničí se tímto tématem, zabývají více.

Stuchlíková (2005) na profesní přesvědčení učitele nahlíží jako na *„osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele“*.

E. Šmelová (2006) učitele mateřské školy vnímá jako *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti“*.

Kasáčová (2004, s. 22) popisuje tři úrovně profesionality:

1. Individuální – osobnostní charakteristiky,
2. Společenskou – požadavky společnosti na výkon učitele,
3. Kvalifikační – požadavky na vzdělání.

5.1 Profesní sebepojetí učitele

Lukášová-Kantorková (2003, s. 93) definuje sebepojetí učitele jako vnitřní proměnnou, která má vliv na každodenní vyučovací činnost a navrhuje nahlížet na sebepojetí učitele z několika úhlů:

- jako míru ztotožnění s požadavky profese učitele,
- jako prožívání sebe sama v roli učitele,

- jako vnímání sebe sama v roli učitele,
- jako poznání sama sebe, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce,
- jako rozhodování o sobě v učitelské roli a vyučovací činnosti,
- jako uvažování o sociálních podmínkách, jež vytvářím žákům.

Lazarová a Jůva (2010, s. 45) vysvětlují sebepojetí učitele jako mínění o sobě jako učitel, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a vztah k práci.

Sebepojetí se vyvíjí již od dětství a velký vliv na něj mají vztahy s ostatními. U dospělého bývá relativně stálé. Je vytvořeno na základě osobních zkušeností, názorů.

Mareš (2013) chápe jako součást profesního sebepojetí i učitelovo pojetí výuky, tedy to, jakým způsobem učitel vymezuje vlastní pojetí role učitele, role žáka, výukových metod a organizačních forem, třídy atd.

Profesní sebepojetí můžeme rozdělit na retrospektivní a prospektivní dimenzi. Retrospektivní člení Kelchterman (1993) na čtyři části: deskriptivní, hodnotící, motivační a normativní. Do prospektivní dimenze patří očekávání, které učitel vztahuje ke svému profesnímu vývoji.

5.2 Profesní kompetence učitele

Vašutová (2001, s. 24) definuje kompetence jako „*receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní*“.

Průcha (2002) definuje profesní kompetence jako „*soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese*“.

Spilková (1996) uvádí, že to jsou „*komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*“.

Profesní kompetence učitele mateřské školy jsou:

- **Předmětová**

Do předmětové kompetence patří učitelovi teoretické znalosti, talentové předpoklady a měl by ovládat jisté praktické činnosti. Ovládá také komunikační technologie, umí vyhledat a zpracovat informace.

- **Didaktická a psychodidaktická**

Učitel zná a umí používat didaktické postupy, které jsou specifické pro předškolní věk. Zvládá práci s RVP PV, pracuje s ním, vytváří si vlastní projekty a bere v potaz individuální a vývojové potřeby dětí.

- **Pedagogická**

Učitel zvládá přiměřeným způsobem uspokojovat potřeby dětí. Zná podmínky a prostředky výchovy, které ovládá teoreticky i prakticky. Vzhledem k prováděné činnosti, umí určit úroveň rozvoje dítěte. Podporuje kvality dětí a respektuje jejich práva.

- **Diagnostická a intervenční**

Učitel umí, na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí správně použít prostředky pedagogické diagnostiky a dokáže posoudit školní připravenost dítěte. Diagnostikuje vztahy mezi dětmi. Dokáže rozeznat nadané dítě či poruchu učení a chování. Také rozpozná šikanu či týrání, správně řeší výchovné situace a umí poskytnout radu rodičům.

- **Sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitel vhodně vytváří podnětné prostředí, dbá na bezpečnost dětí. Rozvíjí u dětí sociální vztahy, začlenění do skupiny svým kladným vztahem k nim. Ovládá řešení náročných sociálních situací, podporuje pozitivní a tlumí negativní vlivy. Efektivně zvládá komunikaci nejen ve třídě s dětmi, ale i s rodiči či kolegy (ovládá pedagogickou komunikaci).

- **Manažerská a normativní**

Do těchto profesních kompetencí spadá znalost základních zákonů a dokumentů potřebných k profesi učitele MŠ. Zvládá organizaci ve škole i mimo ní. Vyzná se ve fungování školy, vede záznamy o dětech a zvládá základní potřebnou administrativu.

- **Osobnostně kultivující**

Učitel má všeobecný rozhled. Ovládá spolupráci s kolegy, vystupuje jako pedagogický profesionál. Kultivovaně vystupuje a argumentuje, umí si obhájit své pedagogické postupy a je schopen sebereflexe. Má neustálou potřebu dalšího vlastního rozvoje.

SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsem se zabývala rozvojem dítěte předškolního věku. Nejdříve jsem se zaměřila na dětskou hru, kresbu, kognitivní a percepční vývoj.

Druhá kapitola se zaměřuje na sociální oblast. Popisuje, jak se vyvíjí sociální dovednosti, mezilidské vztahy a role, emoční vývoj a jaký vliv má sociální prostředí na dítě. Je zde popsán také proces socializace a to, jak dítě vnímá samo sebe.

Další kapitola pojednává o komunikačním vývoji dítěte předškolního věku. Jsou v ní vysvětleny klíčové pojmy, jako je jazyk, řeč a komunikace. Popsány jsou zde také jazykové roviny a objevují se i komunikativní kompetence.

Předposlední, čtvrtá kapitola se věnuje oblasti numerické. Vystihuje vývoj předmatického myšlení u dětí, objasňuje základní předmatické operace a základní geometrické představy. V této kapitole jsem popsala také uvažování dětí.

V poslední kapitole vysvětluji profesní přesvědčení učitelek. To ovlivňuje práci každé učitelky. Zahrnula jsem zde také profesní sebepojetí a profesní kompetence učitele.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

V této kapitole vám představím svůj kvantitativně orientovaný výzkum, který se zabývá rozvojovými potřebami dětí z pohledu učitelek mateřských škol. „*Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Kvantitativní výzkum ve většině případů prověřuje existující pedagogickou teorii – poznatky, které jsou známy o pedagogickém jevu.*“ (Gavora, 2000, s. 31 - 32)

Následující kapitoly objasní cíle tohoto výzkumu, představí výzkumnou metodu, která byla použita, popíšu průběh sběru dat a jejich vyhodnocení.

6.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak učitelky MŠ hodnotí rozvojové potřeby dítěte.

Vedlejší výzkumné cíle:

1. Porovnat rozdíly v hodnocení těchto potřeb u 3-4 letých a 5-6 letých dětí.
2. Porovnat rozdíly v hodnocení v oblasti komunikační, sociální, numerické, hrubé a jemné motoriky, zrakového a sluchového vnímání.

6.2 Výzkumné otázky

Z výzkumných cílů vyplývají také výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jak hodnotí učitelky MŠ rozvojové potřeby dítěte?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jaké jsou rozdíly v hodnocení těchto potřeb u 3-4- letých a 5-6 letých dětí?
2. Jaké jsou rozdíly v hodnocení rozvojových potřeb dětí v oblasti komunikační, sociální, numerické, hrubé a jemné motoriky, zrakového a sluchového vnímání?

6.3 Výzkumný vzorek

Dotazník vyplnilo 185 učitelek z mateřských škol. Respondentky jsem oslovila pomocí elektronického dotazníku, kde jsem se ve vstupní části představila, seznámila je s dotazníkem, pokyny k jeho vyplnění a nakonec je požádala o samotné vyplnění.

Délka jejich pedagogické praxe byla různá. Jak můžeme vidět v tabulce č. 1, nejvíce respondentek (108) mělo délku pedagogické praxe 2 – 10 let. Myslím si, že to hodně ovlivnilo to, že dotazník byl elektronický.

Tab. 1 Délka pedagogické praxe respondentů

Možnosti odpovědi	Respondentky	Procenta
0 – 1 let	20	10,8 %
2 – 10 let	108	58,4 %
11 – 20 let	27	14,6 %
21 – 30 let	4	2,2 %
Více než 30 let	26	14,1 %

Dosažené pedagogické vzdělání bylo také různé. Více jak polovina respondentek měla střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou.

Tab. 2 Dosažené pedagogické vzdělání respondentů

Možnosti odpovědi	Respondentky	Procenta
Střední s maturitou	102	55,1 %
Vysokoškolské Bc.	57	30,8 %
Vysokoškolské Mgr.	18	9,7 %
žádné	8	4,3 %

6.4 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem použila škálový dotazník. V úvodní části jsem se představila a požádala respondenty o vyplnění. V druhé části dotazníku byly uzavřené otázky, kde respondenti měli vybrat jednu odpověď. Zjišťovala jsem zde, jaké je jejich dosažené pedago-

gické vzdělání a délka jejich pedagogické praxe. Objevila se zde i jedna otevřená otázka. V poslední části dotazníku byly pouze otázky škálové. Poslední část už byla zaměřena na konkrétní rozvojové potřeby, které pokryly komunikační, sociální, numerickou a psychomotorickou oblast.

Příklad:

Jak moc je důležité, abych u dětí rozvíjela:

absolutně nedůležité 1 2 3 4 5 velice důležité

- dovednost klást otázky 1 2 3 4 5
- porozumění čtenému textu 1 2 3 4 5
- ohleduplnost k ostatním dětem 1 2 3 4 5
- schopnost řešit problémy 1 2 3 4 5
- porozumění symbolům 1 2 3 4 5

6.5 Organizace výzkumu

Data jsem sbírala přes internet. Dotazník jsem vytvořila přes internetovou stránku www.survio.com. Poté jsem odkaz sdílela na sociální síti Facebook ve skupinách, ve které jsou učitelé mateřských škol z celé České republiky. Odkaz jsem rozeslala také přes e-mail učitelkám, které znám – převážně svým bývalým spolužačkám. Sběr dat probíhal v prosinci 2019.

6.6 Výsledky

Tato kapitola obsahuje zjištěné údaje z dotazníku a jejich interpretaci. Výsledky byly zpracovány v programu Microsoft Word, kdy dané hodnoty ve škále byly sečteny a vyhodnoceny aritmetickým průměrem. Položky prezentuji v tabulkách pro lepší přehlednost, které jsou doplněny komentáři. Nejprve budu prezentovat všechny oblasti naráz a porovnávat jejich výsledky. Poté se budu zabývat jednotlivými oblastmi.

Tab. 3 Hodnocení jednotlivých oblastí respondenty vyjádřeno v aritmetických průměrech

Oblast	3 – 4 leté	5 – 6 leté	Rozdíl
Sociální	4,2	4,7	0,5
Komunikační	3,8	4,6	0,8
Zrakové vnímání	3,7	4,7	1
Hrubá a jemná motorika	3,5	4,6	1,1
Sluchové vnímání	3,4	4,6	1,2
Numerická	3,2	4,5	1,3

Pozn.: škálové hodnocení od 1 absolutně nedůležité po 5 velice důležité

V obou věkových skupinách a ve všech zkoumaných oblastech bylo příznivé hodnocení - všechny nad středovou polohou škály (3 body). To znamená, že učitelky kladou značnou důležitost ve všech oblastech rozvojových potřeb u mladší i starší skupiny dětí.

Nejvyšší průměr hodnocení u obou věkových skupin byl v sociální oblasti, poté oblast zrakového vnímání u starší skupiny, zatímco u mladší komunikační oblast. U skupiny 5 - 6 letých dětí byl jako třetí nejvyšší průměr shodně u oblastí komunikační, hrubá a jemná motorika a sluchové vnímání. S nejmenším průměrem byla hodnocena oblast numerická. U 3 - 4 letých dětí jako třetí nejvyšší průměr se hodnotila oblast zrakového vnímání, poté hrubá a jemná motorika, sluchové vnímání a s nejmenším průměrem byla hodnocena shodně jako u starší věkové skupiny oblast numerická.

Tabulka č. 3 ukazuje rozdíly v hodnocení učitelek mateřských škol důležitosti rozvojových potřeb mezi 3 – 4 letými a 5 – 6 letými dětmi ve všech zkoumaných oblastech.

Z tabulky vyplývá, že nejmenší rozdíly byly v hodnocení sociální oblasti. Naopak největší rozdíly se ukázaly v oblasti numerické. Z toho vyplývá pořadí v tabulce. Oblasti jsou seřazeny od nejmenších rozdílů po největší.

Největší rozdíl byl zjištěn v numerické oblasti, protože učitelky mateřských škol u 3 – 4 letých dětí nepovažují za až tolik důležité rozvíjet tuto oblast, jako ty ostatní a také je to ovlivněno jistě tím, že numerická oblast je těžší. Naopak rozvoj sociální oblasti je důležitý již od brzkého věku.

Nyní budu prezentovat výsledky podle jednotlivých oblastí.

6.6.1 Komunikační oblast

Tab. 4 Hodnocení jednotlivých položek v komunikační oblasti respondenty vyjádřeno v aritmetických průměrech

Komunikační oblast	3-4 leté	5-6 leté	rozdíl
1. dovednost klást otázky	3,8	4,7	0,9
2. slovní zásoba	4,6	4,8	0,2
3. samostatné vyjadřování	4,4	4,8	0,4
4. plynulé vyjadřování	3,7	4,7	1
5. znalosti prvků knihy	3,0	4,2	1,2
6. porozumění čtenému textu	3,6	4,5	0,9
7. schopnost naučit se krátký text z paměti	3,5	4,5	1
8. pochopení rozdílů	3,7	4,6	0,9
Průměr za oblast	3,8	4,6	0,8

Nejvyšší průměr hodnocení u obou věkových skupin byl u položky č. 2 (slovní zásoba) a položky č. 3 (samostatné vyjadřování). U těchto dvou položek byl taky nejmenší rozdíl 0,2 a 0,4, což znamená, že tyto položky učitelky považují za nejdůležitější v komunikační oblasti. Nejnižší průměr hodnocení u obou věkových skupin byl u položky č. 5 (znalosti prvků knihy) a zde byl naopak rozdíl v hodnocení nejvyšší 1,2. U dalších položek už byl průměr hodnocení u 3 - 4 letých dětí od 3,5 do 3,8, což značí, že učitelky hodnotily položky jako středně důležité. U 5 - 6 letých dětí byl u ostatních položek průměr od 4,5 do 4,7, což je hodnocení jako velice důležité.

6.6.2 Sociální oblast

Tab. 5 Hodnocení jednotlivých položek v sociální oblasti respondenty vyjádřeno v aritmetických průměrech

Sociální oblast	3-4 leté	5-6 leté	rozdíl
9. schopnost naslouchat druhému	4,3	4,8	0, 5
10. schopnost spolupracovat v malé skupině	3,9	4,7	0, 8
11. schopnost spolupracovat ve větší skupině	3,7	4,7	1
12. přátelství mezi dětmi	4,6	4,8	0, 2
13. ochota pomáhat jiným dětem	4,4	4,8	0, 4
14. ohleduplnost k ostatním dětem	4,6	4,8	0, 2
15. ohleduplnost k dětem s postižením	4,4	4,8	0, 4
16. sebevědomí dítěte	4,2	4,6	0, 4
17. schopnost vcítění se do druhého - empatie	4,1	4,7	0, 6
18. schopnost rozpoznat nežádoucí chování (lež, ubližování...)	4,2	4,7	0, 5
19. schopnost řešit problémy	3,9	4,7	0, 8
Průměr za oblast	4,2	4,7	0, 5

V této oblasti byl u 3 – 4 letých dětí nejvyšší průměr 4,6 u položek č. 12 (přátelství mezi dětmi) a 14 (ohleduplnost k ostatním dětem). Zatímco u 5 – 6 letých dětí byl nejvyšší průměr 4,8 téměř u poloviny položek. A nejnižší průměr u 3 – 4 letých dětí byl 3,7 u položky č. 11 (schopnost spolupracovat ve větší skupině). Jak vidíme, schopnost spolupracovat v menší či větší skupině u 3 – 4 letých dětí učitelky nepovažují za až tak důležitou, jako ostat-

ní položky v této oblasti. Zde byl zjištěn největší rozdíl mezi věkovými skupinami. U 5 – 6 letých dětí byl nejnižší průměr u položky č. 16 (sebevědomí dítěte) a to 4,6. Rozdíly v sociální oblasti mezi 3 – 4 letými a 5 – 6 letými dětmi byly nejmenší, v této oblasti bylo vysoké hodnocení všech položek u obou věkových skupin. To ukazuje, že učitelky považují rozvojové potřeby z této oblasti stejně důležité u 3 – 4 letých dětí, jako u 5 – 6 letých.

6.6.3 Numerická oblast

Tab. 6 Hodnocení jednotlivých položek v numerické oblasti respondenty vyjádřeno v aritmetických průměrech

Numerická oblast	3-4 leté	5-6 leté	rozdíl
20. dovednost rozlišit geometric-ké tvary	3,1	4,5	1, 4
21. dovednost kreslit geometric-ké tvary	2,7	4,3	1, 6
22. seznamování s čísly	2,8	4,4	1, 6
23. dovednost porovnávat předměty (např. více/méně)	3,4	4,7	1, 3
24. dovednost třídit předměty dle daných kritérií	3,4	4,6	1, 2
25. dovednost chápat množství	3,3	4,6	1, 3
26. dovednost řadit předměty (např. seřadit dle velikosti)	3,5	4,6	1, 1
27. porozumění symbolům	3,2	4,4	1, 2
Průměr za oblast	3,2	4,5	1, 3

V této oblasti byly nejvyšší rozdíly mezi věkovými skupinami u všech položek. Nejvyšší průměr hodnocení u 3 – 4 letých dětí byl u položky č. 26 (dovednost řadit předměty) a to

3,5. U 5 – 6 letých to bylo u položky č. 23 (dovednost porovnávat předměty) s průměrem 4,7. Naopak nejnižší průměr byl u obou věkových skupin u stejné položky – č. 21 (dovednost kreslit geometrické tvary). U mladších dětí byl průměr 2,7 a u starších dětí 4,3. U ostatních položek se u 3 – 4 letých dětí průměr pohyboval od 2,8 do 3,4, což je uprostřed škály. U dětí 5 – 6 letých byly ostatní položky hodnoceny průměrem od 4,4 do 4,6, to je hodnoceno jako velmi důležité. Z toho vyplývá, že učitelky u mladších dětí nepovažují rozvoj této oblasti za tolik důležité, jako u starších dětí.

6.6.4 Hrubá a jemná motorika

Tab. 7 Hodnocení jednotlivých položek v oblasti hrubé a jemné motoriky respondenty vyjádřeno v aritmetických průměrech

Hrubá a jemná motorika	3-4 leté	5-6 leté	rozdíl
28. dovednost skákat na jedné noze	3,1	4,4	1, 3
29. dovednost házet míč	3,3	4,4	1, 1
30. dovednost stříhání	3,5	4,7	1, 2
31. dovednost správného úchopu tužky	4,0	4,8	0, 8
32. manipulace s malými předměty (např. navlékání korálek)	3,8	4,7	0, 9
Průměr za oblast	3,5	4,6	1, 1

V oblasti hrubé a jemné motoriky byl nejvyšší průměr u položky č. 31 (dovednost správného úchopu tužky). U mladších dětí to byl průměr 4,0, u starších dětí 4,8. Nejnižší průměr byl u položky č. 28 (dovednost skákat na jedné noze) – 3 – 4 leté děti 3,1 a 5 – 6 leté děti 4,4. Průměr 4,4 u starších dětí byl také u položky č. 29 (dovednost házet míč). Ostatní

položky v této oblasti u 3 – 4 letých dětí byl v rozmezí od 3,3 do 3,8. U 5 – 6 letých dětí byl u ostatních položek průměr 4,7.

Z výsledků této oblasti vyplývá, že učitelky u 3 – 4 letých dětí přikládají větší váhu rozvoji jemné motoriky, než hrubé.

6.6.5 Zrakové vnímání

Tab. 8 Hodnocení jednotlivých položek v oblasti zrakového vnímání respondenty vyjádřeno v aritmetických průměrech

Zrakové vnímání	3-4 leté	5-6 leté	rozdíl
33. schopnost poznat a pojmenovat základní barvy	4,2	4,8	0,6
34. schopnost vyhledat dva shodné obrázky v řadě	3,7	4,7	1
35. schopnost pamatovat si předměty, poznat, který chybí	3,4	4,6	1,2
36. schopnost sledovat očima zleva doprava	3,5	4,7	1,2
Průměr za oblast	3,7	4,7	1

Položku č. 33 (schopnost poznat a pojmenovat základní barvy) hodnotila velká většina učitelek jako velmi důležité u obou věkových kategorií, byl zde nejvyšší průměr a také byl zjištěn nejmenší rozdíl. Nejnižší průměr u obou věkových skupin byl u položky č. 35 (schopnost pamatovat si předměty, poznat, který chybí). Ostatní položky se u mladších dětí pohybovaly v průměru od 3,5 do 3,7. U starších dětí to byl u ostatních položek průměr 4,7, což je hodnoceno jako velmi důležité.

6.6.6 Sluchové vnímání

Tab. 9 Hodnocení jednotlivých položek v oblasti sluchového vnímání respondenty vyjádřeno v aritmetických průměrech

Sluchové vnímání	3-4 leté	5-6 leté	rozdíl
37. schopnost vytleskat slovo na slabiky	3,3	4,6	1,3
38. schopnost napodobit rytmus	3,4	4,5	1,1
Průměr za oblast	3,4	4,6	1,2

V této oblasti byly pouze dvě položky. Obě měly velmi podobné výsledky - jen s minimálním rozdílem v průměru u obou položek. U 3 – 4 letých dětí byl vyšší průměr u položky č. 38 (schopnost napodobit rytmus) a nižší průměr byl u položky č. 37 (schopnost vytleskat slovo na slabiky). Učitelky obě položky hodnotily zhruba uprostřed škály. U 5 – 6 letých dětí to bylo přesně naopak. Tuto oblast učitelky považují za důležitější u starších dětí.

6.7 Diskuze

V této kapitole budu odpovídat na výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jak hodnotí učitelky mateřských škol rozvojové potřeby dětí?

Z vyhodnocení položek podle aritmetického průměru jsem došla k závěru, že učitelky hodnotily všechny rozvojové potřeby jako důležité. Každá položka z dotazníku překročila středovou polohu škály. Sociální oblast byla hodnocena jako nejdůležitější. Dále následovala oblast komunikační, oblast zrakového vnímání, poté hrubá a jemná motorika, oblast sluchového vnímání a v poslední řadě byla oblast numerická, kterou učitelky hodnotily jako nejméně důležitou.

Vedlejší výzkumné otázky

1. *Jaké jsou rozdíly v hodnocení těchto potřeb u 3 - 4 letých a 5 - 6 letých dětí?*

Zjistila jsem, že učitelky mateřských škol hodnotily důležitost rozvojových potřeb u věkových skupin 3 – 4 letých a 5 – 6 letých dětí rozdílně. Největší rozdíl byl zjištěn v oblasti numerické. U mladších dětí s aritmetickým průměrem (dále AP) 3,2, u starších dětí 4,5 to byl rozdíl 1,3. Následovala oblast sluchového vnímání, kde vyšel AP 3,4 u mladší skupiny a 4,6 u starší, tudíž byl zjištěn rozdíl 1,2. Další v pořadí byla hrubá a jemná motorika, u 3 – 4 letých dětí s AP 3,5, u 5 – 6 letých dětí 4,6, rozdíl tak byl 1,1. Poté oblast zrakového vnímání, kde byl zjištěn rozdíl 1 – u mladších dětí byl AP 3,7 a u starších dětí 4,7. Předposlední je oblast komunikační, kde byl rozdíl 0,8 s AP 3,8 u mladší skupiny a 4,6 u starší. Nejmenší rozdíl, a to 0,5, byl zjištěn v oblasti sociální. U 3 – 4 letých dětí byl AP 4,2, u 5 – 6 letých dětí 4,7.

2. *Jaké jsou rozdíly v hodnocení rozvojových potřeb dětí v oblasti komunikační, sociální, numerické a psycho-motorické?*

Učitelky mateřských škol hodnotily položky v sociální oblasti jako velmi důležité. V oblasti numerické se hodnocení nejčastěji přibližovalo ke středu škály. To znamená, že mezi sociální a numerickou oblastí byl zjištěn největší rozdíl. V ostatních oblastech – komuni-

kační, zrakové vnímání, hrubá a jemná motorika a sluchové vnímání byly zjištěné rozdíly již minimální.

6.8 Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol hodnotí rozvojové potřeby dětí a jaký je rozdíl v hodnocení u 3 – 4 letých a 5 – 6 letých dětí. V obou věkových skupinách a ve všech oblastech bylo příznivé hodnocení - všechny nad středovou polohou škály (3 body). Od nejmenších rozdílů po ty největší, dopadly oblasti následovně: sociální, komunikační, zrakové vnímání, hrubá a jemná motorika, sluchové vnímání a jako poslední oblast numerická.

Nejnižší aritmetický průměr ze všech oblastí u mladší skupiny dětí byl 2,7 a to v oblasti numerické, u položky „dovednost kreslit geometrické tvary“. Naopak nejvyšší průměr byl 4,6, v komunikační oblasti u položky „slovní zásoba“ a v sociální oblasti u položek „přátelství mezi dětmi“ a „ohleduplnost k ostatním dětem“. U starších dětí učitelky mateřských škol hodnotily jako nejméně důležité, a to s průměrem 4,2 položku „znalosti prvků knihy“ v komunikační oblasti. Zatímco jako velmi důležité hodnotily s průměrem 4,8 několik položek – v komunikační oblasti „slovní zásoba“ a „samostatné vyjadřování“, v oblasti sociální jsou to „schopnost naslouchat druhému“, „přátelství mezi dětmi“, „ochota pomáhat jiným dětem“, „ohleduplnost k jiným dětem“ a „ohleduplnost k dětem s postižením“, u hrubé a jemné motoriky to byla položka „dovednost správného úchopu tužky“ a jako poslední v oblasti zrakového vnímání položka „schopnost poznat a pojmenovat základní barvy“.

Jak jsem předpokládala, u 5 – 6 letých dětí byla kladena větší důležitost na rozvojové potřeby ve všech oblastech – komunikační, sociální, numerické a psychomotorické, než u 3 – 4 letých dětí. U 5 – 6 letých dětí hodnotila velká většina učitelek všechny položky dotazníku stupněm 5, tedy velmi důležité. Zjistila jsem, že učitelky mateřských škol se v oblasti numerické tolik nezabývají jeho rozvojem u 3 – 4 letých dětí. Největší důraz učitelky kladou na rozvoj oblasti sociální, a to u obou věkových kategorií.

6.8.1 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných výsledků bych doporučila:

V komunikační oblasti se více zaměřovat na práci s knihou. Je důležité, aby dítě znalo prvky knihy a umělo s knihou pracovat. Více by se s dětmi měly číst příběhy a poté jim pokládat otázky na porozumění textu.

Neustále by se měla podporovat spolupráce dětí ve skupině, co nejvíce zařazovat společné práce dětí, nechat je se domluvit, rozdat si role ve skupině a sledovat, jak dané funkce zvládají.

Důležité je podle mě podporovat předmatematické myšlení i u mladších dětí. I přes to, že učitelky hodnotily tuto oblast u mladší skupiny dětí jako nejméně důležitou, doporučuji zařazovat jednoduché činnosti na rozvoj předmatematického myšlení do každodenních běžných situací. Nabízet dětem činnosti na hledání podobností či rozdílů.

Velmi důležité je procvičovat s dětmi krátkodobou paměť, například pomocí Kimmo-vy hry, která bývá u dětí velmi oblíbená, a samy ji vyžadují.

Učitelky také hodnotily jako méně důležitou položku „vytleskávání na slabiky“. Doporučuji to zařazovat co nejvíce do činností během celého dne. Z vlastní zkušenosti vím, že to zvládnou i mladší děti bez větších problémů. Vhodné je tyto činnosti zařadit například do raního kruhu, kde společně s dětmi mohou vytleskávat například svá jména, zvířata a podobně.

Samozřejmě doporučuji komplexně rozvíjet všechny oblasti u obou věkových skupin, s ohledem na individuální a vývojové zvláštnosti dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bednářová, J., & Šmardová V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- [2] Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [3] Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- [4] Dobrovolská, D., a kol. (1978). *Slovo o vývoji a výchově dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [5] Fusch, E., a kol. (2015). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku*. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků.
- [6] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [7] Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- [8] Hrabal, V. (1992). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- [9] Kaslová, M. (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [10] Kohoutek, R. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: CERN.
- [11] Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- [12] Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [13] Kucharská, A., & Švancarová, D. (2017). *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem*. Praha: Edika.
- [14] Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.
- [15] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2018). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- [16] Lietavcová, M., & Lišková, H. (2018). *Rozvíjíme předmatematické myšlení dětí*. Praha: Raabe.
- [17] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: UTB. Dostupné v: https://publikace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1005826/Fulltext_1005826.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [18] Mertin, V., & Gillnerová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

- [19] OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. TALIS.
- [20] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [21] Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2011). *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [22] Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál.
- [23] Průcha, J., a kol. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [24] Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- [25] Svobodová, E., a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [26] Svobodová, E. et al. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.
- [27] Šmelová, E. (2004). *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [28] Šmelová, E., & Nelešovská A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [29] Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum
- [30] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- [31] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [32] Woolfson, R. C. (2004). *Bystré dítě – Předškolák*. Praha: Ottovo nakladatelství.
- [33] Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Zlín: Academia centrum.
- [34] Zášková, H., & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton.

7 PŘÍLOHY

Dotazník pro učitelky mateřské školy

Vážený respondente, vážená respondentko,
dovoluji si Vás oslovit s žádostí o vyplnění anonymního dotazníku, který se týká Vašeho názoru na rozvojové potřeby dětí. Tento dotazník je součástí výzkumu Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Prosím, abyste položkám dali takovou hodnotu, jaký pro Vás je význam jejího rozvoje. Dále bych Vás chtěla poprosit o vyplnění obou částí dotazníku – jedna část se zabývá 3-4 letými dětmi a druhá 5-6 letými.

Předem děkuji za Váš čas, který strávíte nad vyplněním.

Iveta Pospíšilová

1) Jaké je vaše pohlaví?

- a) muž b) žena

2) Kolik let pedagogické praxe máte za sebou?

- a) 0 - 1 b) 2 - 10 c) 11 - 20 d) 21 – 30 e) více než 30

3) Jaké je vaše dosažené pedagogické vzdělání?

- a) střední s maturitou b) vysokoškolské Bc c) vysokoškolské Mgr
d) žádné

4) Kolik tříd má Vaše mateřská škola?

.....

Dovoluji si Vás znovu upozornit, že dotazník má dvě části – první je pro děti ve věku 3 – 4 let a druhá část pro děti ve věku 5 – 6 let.

Při každé položce prosím vyjádřete míru důležitosti od **absolutně nedůležité** (1) do **velice důležité** (5). Prosím, abyste zvolil(a) vždy hodnotu podle Vašeho osobního mínění. Využijte možnosti škály.

3 – 4 leté děti

Jak moc je důležité, abych u dětí rozvíjela:

absolutně nedůležité 1 2 3 4 5 velice důležité

1. Dovednost klást otázky	1	2	3	4	5
2. Slovní zásobu	1	2	3	4	5
3. Samostatné vyjadřování	1	2	3	4	5
4. Plynulé vyjadřování	1	2	3	4	5
5. Znalosti prvků knihy	1	2	3	4	5
6. Porozumění čtenému textu	1	2	3	4	5
7. Schopnost naučit se krátký text z paměti	1	2	3	4	5
8. Pochopení rozdílů	1	2	3	4	5
9. Schopnost naslouchat druhému	1	2	3	4	5
10. Schopnost spolupracovat v malé skupině	1	2	3	4	5
11. Schopnost spolupracovat ve větší skupině	1	2	3	4	5
12. Přátelství mezi dětmi	1	2	3	4	5
13. Ochotu pomáhat jiným dětem	1	2	3	4	5

14. Ohleduplnost k ostatním dětem	1	2	3	4	5
15. Ohleduplnost k dětem s postižením	1	2	3	4	5
16. Sebevědomí dítěte	1	2	3	4	5
17. Schopnost vcítění se do druhého - empatii	1	2	3	4	5
18. Schopnost rozpoznat nežádoucí chování (lež, ubližování...)	1	2	3	4	5
19. Schopnost řešit problémy	1	2	3	4	5
20. Dovednost rozlišit geometrické tvary	1	2	3	4	5
21. Dovednost kreslit geometrické tvary	1	2	3	4	5
22. Seznamování s čísly	1	2	3	4	5
23. Dovednost porovnávat předměty (např. Více/méně)	1	2	3	4	5
24. Dovednost třídít předměty dle daných kritérií	1	2	3	4	5
25. Dovednost chápat množství	1	2	3	4	5
26. Dovednost řadit předměty (např. Seřadit dle velikosti)	1	2	3	4	5
27. Porozumění symbolům	1	2	3	4	5
28. Dovednost skákat na jedné noze	1	2	3	4	5
29. Dovednost házet míč	1	2	3	4	5
30. Dovednost stříhání	1	2	3	4	5
31. Dovednost správného úchopu tužky	1	2	3	4	5

32. Manipulaci s malými předměty (např. Navlékání korálek)	1	2	3	4	5
33. Schopnost poznat a pojmenovat základní barvy	1	2	3	4	5
34. Schopnost vyhledat dva shodné obrázky v řadě	1	2	3	4	5
35. Schopnost pamatovat si předměty, poznat, který chybí	1	2	3	4	5
36. Schopnost sledovat očima zleva doprava	1	2	3	4	5
37. Schopnost vytleskat slovo na slabiky	1	2	3	4	5
38. Schopnost napodobit rytmus	1	2	3	4	5

5 – 6 leté děti

Jak moc je důležité, abych u dětí rozvíjela:

absolutně nedůležité 1 2 3 4 5 velice důležité

1. Dovednost klást otázky	1	2	3	4	5
2. Slovní zásobu	1	2	3	4	5
3. Samostatné vyjadřování	1	2	3	4	5
4. Plynulé vyjadřování	1	2	3	4	5
5. Znalosti prvků knihy	1	2	3	4	5
6. Porozumění čtenému textu	1	2	3	4	5
7. Schopnost naučit se krátký text zpaměti	1	2	3	4	5
8. Pochopení rozdílů	1	2	3	4	5
9. Schopnost naslouchat druhému	1	2	3	4	5

10. Schopnost spolupracovat v malé skupině	1	2	3	4	5
11. Schopnost spolupracovat ve větší skupině	1	2	3	4	5
12. Přátelství mezi dětmi	1	2	3	4	5
13. Ochotu pomáhat jiným dětem	1	2	3	4	5
14. Ohleduplnost k ostatním dětem	1	2	3	4	5
15. Ohleduplnost k dětem s postižením	1	2	3	4	5
16. Sebevědomí dítěte	1	2	3	4	5
17. Schopnost vcítění se do druhého – empatii	1	2	3	4	5
18. Schopnost rozpoznat nežádoucí chování (lež, ubližování...)	1	2	3	4	5
19. Schopnost řešit problémy	1	2	3	4	5
20. Dovednost rozlišit geometrické tvary	1	2	3	4	5
21. Dovednost kreslit geometrické tvary	1	2	3	4	5
22. Seznamování s čísly	1	2	3	4	5
23. Dovednost porovnávat předměty (např. Více/méně)	1	2	3	4	5
24. Dovednost třídit předměty dle daných kritérií	1	2	3	4	5
25. Dovednost chápat množství	1	2	3	4	5
26. Dovednost řadit předměty (např. Seřadit dle velikosti)	1	2	3	4	5
27. Porozumění symbolům	1	2	3	4	5

28. Dovednost skákat na jedné noze	1 2 3 4 5
29. Dovednost házet míč	1 2 3 4 5
30. Dovednost stříhání	1 2 3 4 5
31. Dovednost správného úchopu tužky	1 2 3 4 5
32. Manipulaci s malými předměty (např. Navlékání korálek)	1 2 3 4 5
33. Schopnost poznat a pojmenovat základní barvy	1 2 3 4 5
34. Schopnost vyhledat dva shodné obrázky v řadě	1 2 3 4 5
35. Schopnost pamatovat si předměty, poznat, který chybí	1 2 3 4 5
36. Schopnost sledovat očima zleva doprava	1 2 3 4 5
37. Schopnost vytleskat slovo na slabiky	1 2 3 4 5
38. Schopnost napodobit rytmus	1 2 3 4 5

(u znění položek jsem se inspirovala Bednářovou, Šmardovou, 2011)