

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

ŠKOLA OČIMA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Marta Franclová

Vypracovala:

Michaela Šonková

České Budějovice, 2013

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na školu takovou, jakou si ji představují předškolní děti. Teoretická část charakterizuje předškolní období a jeho specifika. Dále se zaměřuje na popis vývoje poznávacích procesů, jeho zvláštnosti a typické vlastnosti objevující se u dětí předškolního věku. Zahrnuté jsou zde také dětské představy, fantazie a způsob, jakým je dětem přetvářena skutečnost. Pozornost je věnována emočnímu a sociálnímu vývoji, který je důležitý pro rozvoj osobnosti dítěte. Kresbě, která slouží jako výpověď o psychickém světě dítěte. v neposlední řadě je zde popsána škola, jako nové prostředí, které s sebou přináší více povinností a nároků na dítě a jeho rodiče. Praktická část se zabývá výzkumnými otázkami, které měly zjistit, jakou si děti představují svoji budoucí školu, kam nastoupí do první třídy a paní učitelku. Co se podle nich dělá ve škole, jak si vysvětlují pojem učení, na co se nejvíce těší. Zda si uvědomují změnu, se kterou přichází nástup do základní školy. Jak si představují trávení času po škole, po vyučování a jaký je dle dětí důvod docházky do školy. Výsledky rozhovorů jsou porovnány s výsledky dospělých, kteří odpovídali na stejné otázky. v této části jsou využity dvě výzkumné metody – polostrukturovaný rozhovor a kresba.

Klíčová slova: děti předškolního věku, rodiče, paní učitelka, mateřská škola, základní škola, dospělí

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the school in the eyes of a preschool child. The theoretical part characterises a preschool period as a whole and points out some specifics of the period. Additionally, it deals with the description of cognitive processes, the specifics and typical personality characteristics occurring at preschool children. The theoretical part also covers children's imagination and a way in which children create their own interpretation of a reality. The attention is paid to emotional and a social development, which is a very significant aspect for a successful development, and drawing which works as an information about the mental world of a child. And last but not least, the school is described as a new medium which places new demands on a child and a family. The practical part is engaged to a research survey which should give answers to the following topics: Children's imagination of their future school and the teacher. The ideas about school and after-school activities; what is the reason for going to school etc. The outcomes of the interviews are compared to the answers of adult respondents who were asked the same questions. In the practical part, the following methods were used: semi structured interview and drawing.

Key words: preschool children, parents, teacher, kindergarten, primary school, adults

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 29. březen 2013

Michaela Šonková

Poděkování

Děkuji PhDr. Martě Franclové za metodickou pomoc, rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se na výzkumu jakýmkoli způsobem podíleli: dětem, rodičům, paní ředitelce, učitelkám z mateřské školy a všem dospělým, za jejich čas a ochotu spolupracovat.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Charakteristika předškolního období	9
1.2 Vývoj poznávacích procesů.....	10
1.2.1 Vnímání	10
1.2.2 Myšlení	13
1.2.3 Řeč.....	15
1.2.4 Pozornost.....	17
1.2.5 Paměť	17
1.3 Představy a fantazie	18
1.4 Emoční vývoj	19
1.4.1 Orientace v emocích	21
1.5 Sociální vývoj.....	21
1.5.1 Rodina.....	22
1.5.2 Vrstevníci	23
1.6 Hra	24
1.6.1 Charakteristika a význam her.....	24
1.6.2 Vývojová stádia her z pohledu sociálního vývoje	25
1.6.3 Formy her.....	26
1.7 Kresba a výtvarný projev předškoláka	27
1.8 Škola	30

2 PRAKTICKÁ ČÁST	32
2.1 Cíl výzkumu.....	32
2.2 Metodika	32
2.2.1 Použité metody.....	32
2.2.2 Kvalitativní výzkum	32
2.2.3 Metoda sběru dat.....	33
2.2.4 Výzkumný vzorek.....	34
2.2.5 Průběh výzkumu.....	34
2.2.6 Analýza rozhovorů s dětmi.....	36
2.3 Výsledky a shrnutí rozhovorů s dětmi.....	43
2.4 Rozhovor s dospělými	46
2.4.1 Analýza rozhovorů s dospělými	46
2.4.2 Výsledky a shrnutí rozhovorů s dospělými	51
2.5 Komparace odpovědí dětí s odpověďmi dospělých	52
2.6 Kresba	55
2.6.1 Průběh kresby.....	55
2.6.2 Analýza kreseb.....	56
2.6.3 Výsledky a shrnutí kreseb	57
2.7 Diskuse	59
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

V bakalářské práci se zabývám představou dětí předškolního věku o škole a s ní spojenými náležitostmi. v rámci mé studijní praxe v mateřské škole jsem dětem zdůvodňovala svůj příchod a další působení v tamní škole. Otázky dětí, do které školy docházím a proč, mě přivedly k nápadu napsat práci na toto téma.

Pro děti představuje vstup na základní školu zlomový okamžik, se kterým přichází radikální změna. Škola otvírá dětem obzory, o kterých neměly ani tušení. Svá prázdná místa v poznání zatím vyplňuje jejich fantazie. Náplní byla doposud hra, představující hlavní činnost, avšak nyní vstupuje školní práce a povinnosti. Kladou se vyšší nároky na dítě i jeho rodiče, kteří představují nejdůležitější místo bezpečí, zázemí, kde se děti cítí dobře, klidně a sebejistě. Kladou se vyšší nároky na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by děti raději dělaly něco úplně jiného. Školáci dostávají možnost uplatnit se v mnohem větší skupině než dosud. v předškolním období se kladou základy socializace a ta se dále vyvíjí a pokračuje. Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství, kde se projeví také oblast sebehodnocení.

Bakalářskou práci jsem rozdělila na dvě části. v první, teoretické části se hlouběji věnuji vývoji poznávacích procesů, dětské představě a fantazii, emočnímu a sociálnímu vývoji a také hře, která je hlavní činností dětí předškolního věku. Jednu kapitolu věnuji kresbě, kterou použiji při výzkumu. v poslední kapitole píš o škole, která přináší pro děti a jejich rodiče velké změny. v druhé, praktické části se zabývám výzkumnými otázkami, které mají přiblížit představu dětí o škole a s ní spojené náležitosti. Jak si ji představují, na co těší, co podle nich znamená učení, jak vidí změnu, se kterou přichází nástup na základní školu, jaké činnosti je čekají doma po škole a jaký je dle dětí důvod navštěvování školy. k těmto otázkám užiji druhou metodu – kresbu, která dětem může dopomoci k vyjádření svých myšlenek a představ. Myšlení dětí se liší od myšlení dospělých lidí. Specifické znaky myšlení předškolních dětí, které mohou na dospělé působit úsměvně, jsou pro děti typickým přístupem k realitě. Dětské odpovědi zde opírám o odpovědi dospělých, se kterými jsem prováděla stejný rozhovor.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Charakteristika předškolního období

Vágnerová (2005) uvádí délku předškolního období od 3 do 6-7 let věku dítěte. Tato fáze končí nástupem dítěte do školy.

Langmeier a Krejčířová (2007) uvádí délku předškolního období v širokém slova smyslu od narození až do vstupu do školy. Jelikož však svádí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí srovnávaly, je třeba se zaměřit na charakteristiku tříletého období před vstupem do školy zvlášť.

Autoři, jako je Čačka (2000), Řičan (2006), Langmeier a Krejčířová (2006), také Vágnerová (2005) označují ve svých publikacích předškolní období věkem hry. Prostřednictvím hry si dítě interpretuje realitu, postoje ke světu i k sobě samému. Věří svým citům a přáním a uplatňuje svou fantazii. Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje fantazie. Dravou zvědavostí si vytváří obraz o světě, klade si otázky o vzniku a smyslu světa.

Podle Vágnerové (2005) si dítě v tomto věku za použití fantazie zpracovává informace, intuitivně uvažuje, je iniciativní a má potřebu něco zvládnout a potvrdit si tak své kvality. Jeho představa se přizpůsobuje jeho možnostem poznání a potřebám. Dítě ulpívá na svém egocentrickém pohledu, který pro něj znamená určitou jistotu.

Dle Allena a Marotze (2005) bývají předškoláci energičtí, zvědaví a nadšení. Ve všem, co dělají, se projevuje kreativita a fantazie. *„Předškolní děti jsou velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů.....Touží po vlastní nezávislosti, ale přitom se potřebují stále ujišťovat, že jim někdo dospělý pomůže, že je podpoří, utěší nebo zachrání, pokud to bude třeba.“* Allen a Marotz (2005, str. 99)

Čačka ve své publikaci uvádí: *„...fantazie pohotově doplňuje každou mezeru v poznání, a navíc v souladu se subjektivním přáním.“* (Čačka, 2000, str. 70)

„S trochou nostalgie si uvědomujeme, jak mnoho se z toho kouzelného věku zapomíná a jaká je to škoda, pro nás i pro naše děti a vnoučata. Fotografujte, natáčejte, zapisujte! Nahromadí se vám toho kupa, co jen toho předškolák nakreslí a namaluje!.....v rodině je třeba si připomínat, odkud jdeme, co jsme měli rádi, čím jsme

se trápili, na čem nám záleželo. Abychom lépe porozuměli své přítomnosti a abychom viděli dále do budoucnosti.“ (Říčan, 2006, str. 120)

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání předškolních dětí se zaměřuje na jejich nejbližší svět a jeho pravidla. Dle Piageta (1970) je tato fáze kognitivního vývoje označena jako „*období názorného, intuitivního myšlení*“ (Piaget in Vágnerová, 2005, str. 174).

1.2.1 Vnímání

U dítěte předškolního věku se vnímání vyvíjí velmi intenzivně. „*Vnímání převládá synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá především nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost a především ty předměty, které mají vztah k činnosti.*“ (kolektiv autorů, 2008, str. 69).

Děti zajímá příčina, ptají se „Jak to dělá?, „Proč to dělá?“ atp. Dítěti prospívá cvičení všímavosti např. otázkami: „Co má společného nebo rozdílného osobní a nákladní auto?“ „*Čím více věcí a jejich vlastností si dítě uvědomuje, tím adekvátněji vnímá.*“ (Čačka, 2000, str. 71). u dětí předškolního věku se vyskytují oblasti s rozdílnou úrovní přesnosti odrazu a chápání, jelikož systematickost, analytičnost a zaměření na podstatné stránky reality jsou úkoly až pro následující vývojové fáze.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je jedním z podmínek rozvoje řeči.

Dle Zelinkové (2001 in Bytešníková, 2012) znamená sluchové vnímání (percepce) schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, jak řečové, tak i neřečové. Jde o schopnost naslouchání, sluchovou paměť, sluchové rozlišování a vnímání rytmu.

Poměrně častým problémem je u předškolních dětí rozlišování měkkých a tvrdých slabik, deficit v oblasti diferenciací znělých a neznělých hlásek, zejména sykavek (c-s-z

a č-š-ž). Dvořák (2003, in Bytešníková 2012) uvádí, že nejvíce problémů činí dětem vyčlenění samohlásky na konci slova, což děti zvládají až po zahájení školní docházky. Tuto hlásku je při tréninku vhodné zdůraznit, oddělit či vyslovovat prodlouženě (le-sss, de-chchch, komá-rrr, de-nnn)

Matějček (1993, in Bytešníková 2012) uvádí, že je pro dítě obtížné pochopit, že například slovo pes je složeno ze tří hlásek. Dítě má pocit, že se jedná o něco celistvého, považuje to za jeden zvuk, který je vysloven najednou. Od dětí se očekává, že zvládnou rozložit slovo na jednotlivé hlásky během prvního ročníku základní školy.

Za využití rytmických říkadel, říkanek postupně dochází v tomto věku i k rozkladu slov na slabiky. Při rozkladu slov je vhodnou pomocí vytleskávání či vytřukávání.

Zrakové vnímání

Bytešníková (2012, str.122) uvádí: „*Kvalitně rozvinutá funkce zrakového vnímání je v počátcích školní docházky důležitá zejména při osvojování si čtení, psaní a matematicko-geometrických úkonů.*“ k nácviku můžeme využít cvičení, při nichž mají děti najít, v čem se dva, na první pohled stejné obrázky liší, hledají rozdíly, rozlišují figuru a pozadí. Dále se můžou praktikovat cvičení zaměřená na diferenciaci tvarů – rozlišování a pojmenování základních geometrických tvarů, rozlišování podle obrysů.

Zraková analýza představuje rozklad celku na části a zraková syntéza pak skladbu. k procvičování lze využít různé skládačky (puzzle), skládání rozstříhaných obrázků, pohlednic, fotografií.

Zraková paměť slouží k uchování optických podnětů v paměti. k jejímu rozvoji slouží např. pexeso.

Tříleté dítě

- pozorně poslouchá pohádky a příběhy přiměřené jeho věku,
- daří se mu od sebe rozlišit slova, která znějí podobně, např. pes-ves, pusa-husa,
- dokáže ukázat na daný tvar – trojúhelník, kruh a čtverec,
- dokáže pojmenovat a určit některé základní barvy, jako je např. červená, žlutá a modrá,
- ukáže obrázek, kde je namalováno víc aut, letadel nebo koťat.

Čtyřleté dítě

- po čtvrtém roce dítě zpravidla zvládne rozlišit jednotlivá slova ve větě,
- pozná, jestli dvojice slov znějí stejně, nebo odlišně, jako např. svět-květ, kůže-růže,
- rádo poslouchá vyprávění o tom, jak co funguje a jak se s čím zachází,
- při pohledu na obrázek či skládačku (auto, zvíře, člověk) dokáže popsat, které části ještě chybí.

Pětileté dítě

- utřídí předměty na základě dvou kritérií, např. podle barvy a tvaru,
- z různých předmětů vybere ty, které mají jeden společný rys,
- dokáže vyrovnat předměty od nejkratšího k nejdelšímu a od nejmenšího k největšímu,
- kolem *pátého roku* života nastupuje u dítěte schopnost vnímání a vydělování jednotlivých hlásek. Dítě musí zvládnout zapamatovat si zvukovou podobu slova, hlásku diskriminovat a oddělit (návik zvládají zpočátku v souhláskovém shluku sss-lon, ššš-kola). Umí určit počáteční hlásku (při náviku je třeba volit slova začínající na samohlásku a zároveň tvoří slabiku, např. u-cho, O-la, s postupným prodlužováním pauzy mezi slabikami je samohláska vyslovována samostatně). Při identifikaci počáteční hlásky dítěti pomáhá např. řada obrázků, které začínají stejnou hláskou (např. salám, sítko, sova, strom..).

Šestileté dítě

- baví ho hry s tužkou a papírem,
- některá slova pozná a přečte rychle, jiná si musí přeslabikovat,
- věří různým pověrám, nadpřirozeným jevům a magickým rituálům jako např. Ježíšek nosí dárky, černá kočka přes cestu znamená smůlu,
- u *dětí před vstupem do školy* by se měla zlepšovat schopnost rozlišovat předměty dle zvuku, hlasy zvířat, písně dle melodie, tóny různé výšky a kvality (Bytešníková, 2012).

1.2.2 Myšlení

Langmeier a Krejčířová uvádí předškolní období jako ***období názorového (intuitivního) myšlení***, kdy již dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je zatím vázáno na vnímané nebo představované.

Kolektiv autorů (2000) uvádí: Rozvíjí se ***pojmové myšlení***, dítě používá prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Na počátku tohoto období dokáže rozpoznat různé druhy věcí (jablko, míč, stůl), ale zatím ještě nechápe souvislosti mezi nimi. Mezi 4. až 6. rokem dochází k prudkému rozvoji pojmové činnosti. v této činnosti ještě děti na základě jedné zkušenosti unáhleně usuzují – jde o tzv. předčasné zevšeobecňování (např. květina roste po dešti, samo si myslí, že když zmokne, poroste). Dítě utváří všeobecné rodové pojmy, začíná chápat, že některé předměty se můžou pojmenovat společným názvem (např. hračky, zvířata).

Vágnerová (2005) uvádí: ***myšlení*** je proces dlouhodobý, kde se dítě učí rozumět různým proměnám vlastností postupně. Dítě chápe jen jednu změněnou vlastnost objektu, pokud by se jich změnilo víc, nepochopilo by souvislosti této proměny. Vyvozuje závěry (např. vyvozuje, kde je více a kde méně), ale tyto úsudky závisí na názornosti.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2007) ***myšlení*** dítěte nepostupuje dosud podle logických operací, je předoperační.

Také Vágnerová (2005) rozdělila typické znaky uvažování na dva způsoby:

1. Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá:

- *Centrace* – subjektivně podmíněná tendence k ulpívání na jednom nápadném znaku, které dítě považuje za podstatný, přičemž přehlíží jiné, mnohdy významnější.
- *Egocentrismus* – ulpívání je na subjektivním názoru, dítě egocentricky uvažuje a je přesvědčené, že jedině jeho způsob uvažování je možný. Dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek.
- *Fenomenismus* – důraz na určitou podobu světa, kde svět je pro dítě takový, jak vypadá, jehož podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky (např. dítě odmítá akceptovat, že velryba není ryba).

- *Prezentismus* – přetrvávající vázanost na přítomnost a aktuální podobu světa, která představuje subjektivní jistotu.

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává:

- *Magičnost* – dítě si při interpretaci dění v reálném světě pomáhá fantazií; nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazií.
- *Animismus* – přiřítání vlastností živých, lidských bytostí, díky čemuž dítě lépe rozumí světu (např. sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny).
- *Arteficialismus* - způsob výkladu vzniku okolního světa (např. nějaký člověk dal hvězdy a měsíc na oblohu, napustil vodu do rybníka).
- *Absolutismus* – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost; projev dětské potřeby a jistoty (např. dítě odmítne pastu z reklamy s tím, že nejlepší je ta z předchozí reklamy).

Také Otto Čačka (2000) uvádí, jak specifický přístup k realitě v tomto období ovlivňují charakteristické projevy poznávacích funkcí:

- *Kognitivní egocentrismus* – promítá se v dotazech typu: „Tatínku, a ta řeka teče, i když spíme?“ a také v prozatímní snížené schopnosti pochopit, že lidé mají svá vlastní stanoviska. Pokrok v duševní vyspělosti spočívá v subjektivním náhledu: „Pro mne není horká.“ Pavel Říčan (2006) se zmiňuje o tom, že *myšlení* předškolního dítěte je ještě hodně egocentrické, ne však ve smyslu egoismu. Dítě ještě nechápe, že druzí lidé mají vlastní stanovisko, které je odlišné od jeho vlastního hlediska. Když s ním např. hrajeme nějakou hru, předpokládá, že uznáváme stejná pravidla. „*Co se neshoduje s jeho názorem, to často prostě neslyší.... Je nasnadě, že dva takoví egocentrikové se brzy dostanou do konfliktu, a že proto dětská přátelství nemívají v tomto věku ještě dlouhé trvání.*“ (Říčan, 2006, str. 123).
- *Magičnost* – vědomé přesvědčení, že dění kolem sebe je možno ovlivňovat svým slovem nebo představou (např. soustředěním přivolat tramvaj).
- *Antropomorfizmus* – přisuzování lidských pohnutek a vlastností věcem („Slunce svítí, protože je hodné“).

Stejně jako Vágnerová, Čačka i Říčan uvádí magičnost a antropomorfismus jako další nerealistický rys myšlení. Realita vzpomínky se v tomto věku snadno zamění s fantazií a vznikne konfabulace neboli nepravá, bezděčná lež.

Podle Čačky (2000, str. 76) je základ rozumové výchovy v předškolním věku především „*dobrá rozumová úroveň výchovného prostředí. Vše, co dítě kolem sebe slyší a vidí, by tedy mělo být logicky správné. Dospělí mají být dítěti vzorem přesného myšlení a výstižného vyjadřování.*“

1.2.3 Řeč

Na základě myšlení je rozvíjena řeč. Tyto dvě funkce se navzájem doplňují. Řeč ovšem vzniká u dítěte mnohem později.

Vágnerová (2005) uvádí, že **řečové schopnosti** dítěte se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, ovlivňují je média i komunikace s vrstevníky, od kterých se učí různým způsobům vyjadřování. Předškolní dítě si většinou zapamatuje tu část sdělení, kterou opakuje bezprostředně poté, co ji slyšelo. Často jde o nové slovo, jehož smysl musí chápat, jinak by si jej nezapamatovalo.

Předškolní dítě ještě nemyslí, jak mluví, a jeho **forma vyjadřování předbíhá úroveň myšlení**. Formálně mohou mluvit dosti vyspěle, ale bez porozumění užívaných pojmů (Čačka, 2000). „*Děti si s řečí často jen hrají a mnohdy pak mluví, jen aby mluvily....V předškolním stadiu jsou ale významy slov chápány ještě dosti volně a široce.*“ (Čačka, 2000, str. 72).

Čačka (2000) se s kolektivem autorů (2008) shoduje na faktu, že mezi myšlením a řečí se vyskytují jisté disproporce. Dle kolektivu autorů buď **řeč zaostává za myšlením**, které dosahuje vyšší úrovně (typické pro začátek předškolního období, např. dítě svoji úspěšně vykonanou činnost nedokáže pojmenovat), nebo **řeč předbíhá myšlení**, kdy na počátku předškolního věku nastává řečová aktivita. „*Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.*“ (kolektiv autorů 2008, str. 71). Čačka uvádí, že již Jean Piaget prokázal rozpor s dřívějším pojetím **těsné vazby myšlení a řeči**.

Slovní zásoba dětí je tvořena převážně konkrétními pojmy, které definují účel (např. láhev – „Pije se z ní“, „Nosí se na výlet“). Jejich aktivní slovní zásoba

v předškolním období vzrůstá asi na 2500 – 3000 slov, kdy ještě rozumí dalším tisícům slov (Čačka, 2000).

Také kolektiv autorů (2008) uvádí velký pokrok v předškolním období, který se týká aktivní slovní zásoby. Předškolní děti si osvojují 2000 – 2500 nových výrazů, kde již v šesti letech mají osvojeno 3000 – 4000 slov.

Ve třech letech se dítě vyjadřuje pomocí jednoduchých slov či krátkých vět. Je schopno učit se krátké říkanky, rádo naslouchá pohádkám či příběhům, čímž také dochází k rozvoji sluchového vnímání, skrze které nabývá na obsahu jeho slovní zásoba.

Předškolák je již schopen hovořit za pomoci víceslovných vět a souvětí, zdokonaluje se projev řeči, zvyšují se poznatky o okolním světě.

Čačka (2000) uvádí existenci vedle „řeči pro jiné“, která je určená ke komunikaci, „řeč pro sebe“ (egocentrická), která slouží k vnitřnímu formulování myšlenek, vyjadřování pocitů a seberegulaci.

Stejně tak Vágnerová (2005) ve své publikaci vyzdvihuje jako významnou složku tzv. **egocentrickou řeč**, která není určena pro jinou osobu, nehledá a nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá pro sebe, a proto nemusí říkat všechno. „*Egocentrická řeč má pro předškolní dítě i ten význam, že se nemusí přizpůsobovat požadavkům komunikačního partnera.*“ (Vágnerová 2005, str. 196).

Vágnerová uvádí různé významy egocentrické řeči:

- *Expresivní* – dítě vyjadřuje slovně své pocity.
- *Regulační* – dítě řídí své vlastní jednání podobně, jako by to činili jeho rodiče (např. dává si různé pokyny).
- *Kognitivní* – funguje jako prostředek uvažování; dítě komentuje své jednání a to mu pomáhá pochopit situaci. Takovéto komentování usnadňuje zapamatování.

O egocentrické řeči se také ve své publikaci zmiňuje Říčan (2006) a definuje ji jako rozhovor, který se skládá fakticky z monologů, kde jedno dítě čeká, až druhé domluví, ale neodpovídá (ani nebylo tázáno), mluví o něčem jiném.

Také Trpišovská (1998) vyzdvihuje **egocentrickou řeč** jako významnou složku řečového vývoje. Je to řeč pro sebe, dítě nehledá posluchače. Tímto způsobem vyjadřuje

svoje pocity nebo komunikuje samo se sebou. Tato řeč slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení úkolů.

1.2.4 Pozornost

Kolektiv autorů (2008) uvádí, že **pozornost** dětí je na začátku předškolního období přelétavá a nestálá, až postupně s věkem se lépe a déle soustředí. „*Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštěnostech a na druhu činnosti.*“ (Kolektiv autorů, 2008, str. 69).

Také Čačka (2000) se ve své publikaci zmiňuje o pozornosti, která ještě není dlouhodobější, jelikož jí to neumožňují slabé nervové buňky. k jejímu posílení stability mohou pomoci např. konstruktivní hry, samostatné jednoduché povinnosti i televize, kde je dobré s dětmi o pořadech mluvit, nechat je namalovat své dojmy apod. Na konci předškolního období je patrná větší stabilita pozornosti i menší ochota k odpoutávání od činnosti. Odpovědí: „Ještě ne, ještě jsem to nedodělal!“ si zasluhuje respekt a vážnost.

1.2.5 Paměť

Dle Vágnerové (2005, str. 191) „*rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.*“

Kapacita paměti roste s věkem. Např. tříleté děti si dovedou zapamatovat dvě čísla, čtyřleté tři čísla a pětileté děti řadu čtyř čísel, také si pamatují větu o pěti slovech, jako např. Babička nám přinesla hodně bonbónů. Předškolní děti si pamatují víc, když mohou využívat logických souvislostí. k udržení informací v paměti přispívá určitá informovanost o dané oblasti.

Rozvoj paměťových strategií sloužící k lepšímu zapamatování a uchovávání informací je ještě velmi omezený. Ani pěti až šestileté děti si ještě neuvědomují, že takové způsoby existují. Pokud si něco zapamatují, děje se tak bezděčně, bez nějakého předchozího úmyslu. Ani spontánně si neopakují a nedovedou si jakýmkoli způsobem uspořádat informace či materiál, aby byly snadnější k zapamatování. Avšak pod

vedením dospělého jsou pětileté děti schopné užívat základní strategie, jako např. ukazování, pojmenování a opakování, ale tento postup budou používat jen v situaci, ve které se to naučily. Jelikož ještě neumí používat tyto strategie, může být v předškolním věku neúmyslné zapamatování efektivnější. „*Tento fakt potvrzují různé studie, např. Newman (1990) zjistil, že 4-5leté děti si zapamatovaly více hraček, když byly instruovány, že si s nimi mají hrát, než když dostaly pokyn, že si je mají zapamatovat. Ve školním věku se neúmyslná paměť už významnějším způsobem nerozvíjí.*“ Vágnerová (2005, str. 192).

Předškolní děti si některé silné zážitky uchovají natrvalo. Uchovávání také ovlivňuje kvalita atmosféry prostředí na citové prožívání, jako je např. jistota láskyplné atmosféry, chápající prostředí i opačné situace.

Kolektiv autorů (2008) uvádí první projevy úmyslné paměti projevující se koncem předškolního věku. Převládá mechanická paměť, která se opírá o vnější náhodné znaky. Rozvíjí se už i slovně logická paměť, která postihuje vnitřní vztahy. Události, které jsou dítěti známé a které se často opakují, dovede reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí.

1.3 Představy a fantazie

Čím více roste úroveň paměti, pozornosti, emočního prožívání aj., tím jsou představy přesnější a bohatší, zejména u známých věcí. v tomto období do kritického myšlení často zasahuje svévolně dominující fantazie. Ta se uplatňuje zcela přirozeně a pozitivně, zvláště v prožitkové orientaci nebo hrové tvořivosti. (Čačka, 2000).

Podle Trpišovské (1998) je v tomto věku fantazie velmi živá. „*Projevuje se především ve hrách, v zálibě v pohádkách, v konfabulacích, které se mylně považují za lhavost, a v celkové koncepci okolního světa. Přes velké pokroky v poznávání zůstává dítěti v okolním světě hodně nevysvětlitelného. Vidí následky, ale nezná příčiny nebo mu je dospělí nedokážou přiměřeně vysvětlit.*“ (Trpišovská, 1998, str. 33).

Zvláště **prostřednictvím pohádek** je skutečnost dětem srozumitelně a fantazijně přetvářena. „*Pohádky napovídají bezděčně a přitom mimořádně účinně jak žádoucí reakce, tak zpravidla i jejich východiska, včetně osvědčených hodnot. Dítě se tak*

nenásilnou imaginativně-emotivní cestou zmocňuje složité problematiky základních principů sociálních vztahů“ (Čačka a kol. 1999, str. 53 in Čačka 2000, str. 73).

Fantazie se značně uplatňuje v **námětových hrách**, kde se při vytvoření imaginární situace mění chování dítěte. Je to svět volnosti, fantazie, přání a nevyčerpatelných možností vyjadřující se sobě vlastním způsobem, který je shodný se světem snů, mýtů, pohádek a uměleckých projevů. Tento svět snů je pro předškolní děti mnohdy reálnější než skutečnost. Určitá hrová divadelnost nás v mnoha podobách provází celý život.

Předškolní děti se při líčení nějaké události nechávají lehce unášet fantazií a emocemi, ať slovy nebo kresbou, ze kterých vzniká volný popis děje s upravenými až vymyšlenými pasážemi. Toto nelze chápat jako lhaní, jelikož tento projev je dílem dosud nerozděleného vnímání „Já a světa“. Dítě si v představách vytváří svět blízký svému srdci. (Čačka, 2000).

Langmeier a Krejčířová (2007) uvádí, že názorné myšlení dítěte neznamena, že ve skutečnosti nerozlišuje vlastní fantazii od reality: „Již ve třech letech dítě ví, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než věci skutečné.“ (Langmeier a Krejčířová, 2007, str. 92). Ví také, že si může představit koláč, kterým se ale nenasytí; ví, že tato symbolická hra vyžaduje, aby si člověk to, co předstírá, nejprve představil.

1.4 Emoční vývoj

Podle Vágnerové (2005) bývají citové prožitky předškolních dětí intenzivní. Převažují u nich pozitivní city, jako je např. spokojenost, radost, veselost, láska k rodičům, které dítě dává najevo. v předškolním věku je typickou pozitivní emocí veselost, kde se rozvíjí smysl pro humor. „*Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů*“ (Matějček, 1999 in Vágnerová 2005, str. 197). Děti stejně dobře projevují i smysl pro situační komiku klaunů nebo grotesek, kterou pak rádi napodobují. Zdrojem citových zážitků dětí je konkrétní činnost. Čtyřleté děti považují za legrační opakování nesmyslných slov. Trpišovská (1998) uvádí změnu tohoto citového ladění jako možný signál, že dítě není zdravé nebo má nějaké trápení. Převažující pozitivní emoce a lepší porozumění emocím jiných lidí se objevují u dětí, které mají bezpečné

zázemí. Děti, které nemají takovou potřebnou jistotu zázemí, reagují častěji negativně a ostatním osobám tak dobře nerozumí.

Jelikož jsou děti podle Čačky (2000) značně emotivní, jejich citové procesy přecházejí lehce v afekty (vztek a strach). Zlost bývá vyvolávána nějakou frustrací. Vztek a zlost se projevuje např. při neúspěšné činnosti. Podle Vágnerové (2005) se objevuje zejména v kontaktu s vrstevníky ne při nahromadění příkazů a zákazů, kdy je dítě frustrováno a jeho zatím nerozvinutá kontrola emočních projevů selže. Podněty ke strachu často narůstají díky bohaté fantazii, např. různá strašidla, imaginární bytosti apod. Tento strach a obava mohou omezovat i výkonnost. „*Kolem čtvrtého roku ještě převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí, který pomalu ustupuje. Starší předškolák začíná mít obavy z nereálných fantastických bytostí.*“ (Kolektiv autorů, 2008, str. 71). Míra bázlivosti se u jednotlivých dětí liší v závislosti na temperamentu, kdy každé dítě na obdobné předměty reaguje různým způsobem.

Podle Šulové a Zaouche-Gaudron (2003) předškolní dítě dokáže o svých prožitcích, o emocích běžně mluvit, dále se postupně učí hlouběji je reflektovat, spojovat je s určitými podněty. Při hře dokáže připisovat prožitky i jiným objektům – zvířatům, lidem, hračkám (např. panenka má radost, že si má s kým hrát). Povídání si o pocitech a prožitcích dítěte příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj.

Začínají se rozvíjet city intelektuální (poznávací – vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání, z nové činnosti atd.), sociální, estetické (dítě vnímají krásno, rozvíjejí se při vnímání hudby, pohádky, při výtvarných činnostech apod.) a etické (dítě začíná chápat, co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co smí a co nesmí, co je správné a co správné není). City sociální se rozvíjí ve vztahu k dospělým a ve vztahu k vrstevníkům. Nejprve dominují vztahy k dospělým, jako je např. láska k rodičům, sympatie či nesympatie ke známým (Kolektiv autorů, 2008). Podle Trpišovské (1998) jsou uspokojivé citové vztahy k dospělým osobám také základním předpokladem úspěšného vývoje dětské osobnosti.

Podle Čačky (2000) se citové vztahy postupně začínají orientovat jen na některé vlastnosti určité osoby. Každý citový vztah nabývá postupně širší hlediska, jako např. k lásce se pojí důvěra, něžnost, respekt aj. Citové nálady bývají již dosti stabilní. Ve druhé polovině předškolního období se začíná objevovat snaha brát ohled na nároky ostatních, která je zárodkem pozdější empatie, altruismu i smyslu pro povinnost. Dítě se

dokáže také zřít něčeho ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo, brání ji, má radost z její radosti atd.

Šulová a Zaouche-Gaudron (2003) uvádí: „*Ke konci předškolního období jsou děti schopny kontrolovat a ovládat své emoce, což je mimořádně důležité pro sociální život člověka.*“ Avšak některé své emoce dokážou i skrývat. Důležitá je zkušenost, jako je podpora autoregulace citových projevů, ve smyslu jejich přiměřenosti a kultivace.

1.4.1 Orientace v emocích

V předškolním věku se rozvíjí orientace i schopnost empatie. Okolo pěti až šesti let se objevují zkušenosti s vlastním emočním prožíváním, znalost chování lidí v různých situacích a jejich reagování na různé podněty, jejich emočních projevů a nálad. Děti chápou, že vnější výraz nemusí mít vždy jednoznačný význam, že také může klamat. „*Starší předškolní děti vědí, že lidé svoje emoce nemusí vždycky dávat najevo. v 6 letech si začínají uvědomovat, že vnější projev může sloužit dokonce i k maskování skutečného emočního stavu, protože lidé vždycky nechtějí, aby ostatní věděli, co cítí...*“, např.: „*Maminka nechce, aby ostatní viděli, že je smutná.*“ (Vágnerová, 2005, str. 200).

Vágnerová (2005, str. 200) dále uvádí: „*Rodiče mohou děti naučit chápat význam různých citových prožitků, mohou jim pomoci k emočnímu porozumění svými reakcemi na dětské nálady i vysvětlením vlastních pocitů. Předškolní děti již obvykle mají dostatečně bohatý slovník pro označení emocí. Porozumění jednotlivým pojmům si mohou zlepšit v rozhovoru s dospělými, při čtení pohádek, vyprávění příběhů apod.*“

1.5 Sociální vývoj

Vágnerová (2005) chápe předškolní věk jako období **přípravy na život ve společnosti**. v tomto období se kladou základy socializace, kdy se dítě začleňuje do společnosti, přestože socializace probíhá již dříve (Říčan 2006).

1.5.1 Rodina

Podle Šulové a Zaouche-Gaudron (2003) je rodina nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Také Vágnerová (2005) vyzdvihuje rodinné, bezpečné zázemí s jistotou, jehož existence umožňuje akceptovat a zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí. Rovněž podle Říčana (2006) předškolní dítě utíká mezi dětmi, táhne ho to k nim neodolatelně, avšak musí se mít kam vracet. Potřebuje se v rodině cítit bezpečně.

Dítě je úzce spjato s rodinným prostředím. *„Bez důvěrně poznané lidské blízkosti, která mu zajišťuje biologické potřeby a péči, bezpečí, vztahovou oporu, lásku a první poznatky o světě, by mělo velmi těžký životní start do lidské společnosti.“* (Koťátková, 2008, str. 13). Předškolní děti věří, že by si rodiče poradili s každou situací, což jim potvrzuje pocit jistoty jejich bezpečí.

V rodině si osvojují základní způsoby sociálního chování. Zde se naučí komunikovat, vnímat projevy ostatních lidí, chápat je, respektovat jejich potřeby, naučí se empatie, ovládat své emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení atd. Toto naučené chování používá dítě i jinde, také v kontaktu s cizími dospělými i s vrstevníky (Vágnerová, 2005).

Rodiče představují vzor, jemuž se děti chtějí ve všech směrech podobat. v rámci socializace potřebují své vzory, podle kterých se učí a se kterými se srovnávají. Akceptují veškeré názory a postoje rodičů. Neřídí se však pouze porovnáváním následků chování a jejich vzorů. *„Čas od času musí dostat přímou instrukci (zpravidla od rodiče) o přiměřenosti určitého sociálního srovnávání.“* (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, str. 369). Pozorují lidi kolem sebe při jejich činnostech a začínají je napodobovat, tím se jim snaží přiblížit. Vybírají si to, co je nejvíc zaujalo, zpočátku vyžadují i tytéž předměty. Často tyto činnosti, které vidí u druhých, mohou skončit i úrazem, a proto jim rodiče vysvětlují, kdo je vhodný a kdo ne pro srovnávání jeho vlastních dovedností. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení, dítě si tímto způsobem kompetence dospělého symbolicky přivlastňuje.

Také se vyvíjí dětská sociální reaktivita (schopnost reakce), sociální kontrola, hodnotová orientace a také si dítě osvojuje sociální role. Socializace se týká jak vnějších

projevů chování, tak i vnitřního prožívání dítěte – základ pro celý emoční vývoj. Souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.

Vágnerová (2005) ve své publikaci uvádí socializaci, která probíhá i mimo rámec rodiny, nejbližšího prostředí příbuzných a známých. Označuje ji jako **fázi přesahu rodiny**, přechodné období mezi rodinou a institucí (první instituce procesu socializace je mateřská škola).

1.5.2 Vrstevníci

V tomto období jsou **vrstevníci** důležitou součástí procesu socializace. Postupné začleňování mezi ně poskytuje užitečnou zkušenost, která přispívá k diferenciaci vztahů a chování k dospělým a dětem i k potřebnému sociálnímu osamostatňování. Ve vrstevnické skupině se mohou vytvářet rovnocenné vztahy, mohou se zde rozvíjet prosociální způsoby chování, které umožňují prosazení, ale také spolupráci.

Podle Čáčky (2000) ke konci předškolního období dítě označuje některé vrstevníky slovem kamarád. Pro dítě je to ten, který si s ním např. hraje a povídá, půjčí mu hračku, chce to, co on, ten, se kterým dělá různé věci apod. Jejich výběr se zatím řídí jen povrchními znaky, jako je např. pohlaví, zevnějšek, sociální atraktivita (zvíře, hračka, dvůr), způsob chování (přátelskost, dobrá nálada, komunikativnost, respekt k pravidlům aj.). Dle Šulové a Zaouche-Gaudron (2003) vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se potvrzuje jeho zralost. Dítě si často vybírá za kamaráda někoho dosti podobného sobě, zpravidla stejného pohlaví a také sociálně atraktivního (dítě je přitažlivější, pokud má doma zajímavé zvířátko apod.).

Přestože jsou tato kamarádství krátkodobá a proměnlivá, jsou významným podnětem rozvoje citů předškolního dítěte. Také Čáčka (2000) ve své publikaci uvádí vztahy k druhým dětem, které jsou po celý předškolní věk většinou jen nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Takové vztahy, které poskytují zpočátku jen málo jistot, vyžadují mnohem větší samostatnost. Stejně tak i Říčan (2006) zmiňuje krátkost navázaných kamarádství, avšak i přesto jsou velmi důležitá, proto je podporujeme, zvláště u jedináčka. Také Trpišovská (1998) se zmiňuje o vztazích k vrstevníkům, které jsou podle ní také zatím rozvinuty méně. Až postupně navazuje kontakty, začíná

vrstevníky vyhledávat a zapojovat se do hry. První přátelské vztahy jsou velmi labilní a jsou většinou založeny jen na prostorové blízkosti.

Podle Říčana (2006) některé děti nenavazují kamarádství žádné (ne bez pomoci dospělých), nesblíží se. Absence těchto vztahů je pak nebezpečná, jelikož má dítě menší naději, že naváže trvalejší přátelství, jelikož o něj ostatní děti nestojí. Tento handicap se může táhnout až do dospělosti, vadit v milostném životě, přátelství i ve spolupráci.

Vztahy k vrstevníkům se mění, narůstá potřeba kontaktů s nimi, dítě potřebuje partnera ke hře. „*Vytváří si citový vztah i k sobě samému, tzn. sebecit, který je v předškolním věku motivovaný egocentrismem.....Na rozvíjení těchto citů má vliv především vzor dospělého, jsou výsledkem sociálního učení.*“ (kolektiv autorů, 2008, str. 71).

Hlavní činností, kde probíhá socializace, je hra.

1.6 Hra

1.6.1 Charakteristika a význam her

Čačka (2000) nazývá předškolní období „zlatým věkem dětské hry.“ Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se v tomto věku hra stává hlavní činností dítěte. Nejčastěji je vykonávána jenom proto, že je libá a že mu přináší uspokojení sama o sobě, bez uložení cíle, ať již je to činnost příjemná, nebo i výrazně nepříjemná. Podle Říčana (2006) si dítě hraje intenzivně, s velkou vážností a vášnivostí. Do hry se dovede tak zabrat, že zapomene jít včas na záchod, že se směje, vztekle křičí a dokonce i pláče. Podle Čačky (2000) dochází díky hrové aktivitě k osamostatnění, napomáhání orientaci i harmonizaci prožívání, spolupodílení se i formování některých postojů atd. Podle Vágnerové (2005) je hra vyjádřením vlastní interpretace reality, postoje k světu i k sobě samému. Uspokojuje alespoň symbolicky svá přání, která si jinak splnit nemůže. Předškolní děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře, kde mohou získat roli dospělého a procvičit si ji. Děti si zkoušejí různé role dospělých, které by měly v budoucnosti získat, a učí se je, alespoň na symbolické úrovni, nějak zvládnout. i zde se jedná o přípravu na budoucí život. „*Ve hře dítě nenásilně nacvičuje*

činnosti, které bude později potřebovat, odráží se v ní realita světa a života dospělých.“ (Trpišovská, 1998, str.35). Hrou si pomáhají z duševní tísně, vyrovnávají se se svými strachy, smutky, konflikty. Kolektiv autorů (2008) uvádí hru jako základní psychickou potřebou. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra umožňuje pozorovat vývojové zvláštnosti dítěte, jelikož je ukazatelem jeho vývojové úrovně.

1.6.2 Vývojová stádia her z pohledu sociálního vývoje

Rozdělení podle Millarové (in Svobodová a kol. 2010):

- *Samostatné hry* - již u kojenců můžeme pozorovat samostatnou manipulační hru, kde si dítě hraje s prstíky, bouchá do chrastítka, později si staví z kostek, jezdí autíčkem, točí se dokola, hraje si s panenkou či loutkou. Tato hra se projevuje nejvíce do tří let. Samostatně si mohou hrát i dospělí (modelářství, sudoku, křížovky).
- *Paralelní hry* – při této hře si děti hrají vedle sebe, ale ještě spolu nespolupracují. Pokud spolu komunikují, je to pouze v rámci výměny či zapůjčení hračky. Dochází zde k napodobování a experimentování.
- *Sdružující hry* – děti vykonávají dvě rozdílné činnosti a přitom komunikují a také na určité úrovni spolupracují (např. děti si hrají na mámu a tátu, každý si dělá to své: máma vaří a táta jezdí autem a přitom občas spolu komunikují. Máma se ptá táty, kam jede. Tato hra se často objevuje v námětových hrách).
- *Kooperativní hry* – děti spolupracují, domlouvají se na pravidlech, řeší různé situace a vzájemně si pomáhají. Dítě má zde možnost vyzkoušet si různé sociální role i sociální pozice ve skupině (např. hra na četníky a zloděje, hra na schovávanou...). Má zde příležitost hru vést, přizpůsobit se vedení, podílet se na pravidlech, ale být také pouze pozorovatelem. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému výtvaru.

1.6.3 Formy her

„Dítě se ve spontánní hře dobrovolně, v individuálním tempu učí, zkouší, hledá, přemýšlí. Někdy to jde až příliš pomalu a s oklikami, a proto se snažíme připravit podmínky, aby patřičnou zkušenost získávalo rychleji.“ (Kolláriková, Pupala, 2001, str. 135).

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) existují nejrozličnější formy dětské hry:

- *Konstrukční hry* – Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) jsou zaměřeny na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu (plastelína, písek, kostky aj.).
- *Pohybové hry* – přispívají k rozvíjení pohybové zdatnosti dětí. Dobře a vhodně vedená pohybová hra by měla dítěti zprostředkovat vlastní prožitek, případně spoluprožívání, sdílení a pocit sounáležitosti s ostatními ve skupině. Hry umožňují většinou spontánní sociální učení, někdy obsahují prvky kooperace, ale neméně důležitá je možnost prosadit se ve vůdčí roli. Objevuje se v nich podíl spontánní aktivity dítěte (např. běh) a také podíl řízené aktivity (seznámení se s pravidly hry a jejich přijetí).
- *Symbolické hry* - podle Vágnerové (2005) slouží tyto hry jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro předškolní děti zatěžující. Dítě se musí stále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které kolikrát ještě plně nechápe. Ve hře je dítě svobodné a může si problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce (např. dítě se bojí psů – v jeho hře jsou psi hodní...apod.). Podle Čačky (2000) je často spojována s nápodobou světa dospělých (např. pro chlapce představuje krabice auto a pro dívky např. pokojíček).
- *Tematické hry* – podle kolektivu autorů (2008) jsou tyto hry „na něco“, kde si dítě přebírá ze skutečnosti jen to, co zná a jak to zná. Podle Vágnerové (2005) tyto hry na něco slouží k procvičování budoucích rolí, prožití různých sociálních rolí, vhodných řešení určitých situací atd. (např. hra na školu, na maminku a tatínka apod.) Ve hře může být dítě samo dobré i zlé, naučí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti. Podle Říčana (2006) je tato hra nejzajímavější a patrně i vývojově nejdůležitější. Předškolák použije mnoho rozmanitých předmětů, např. ve hře na obchod – vyrobí si peníze a hraje si (pokud má možnost, tak společně). *„Závislost na hračce postupně oslabuje, zvyšuje se však náročnost na opravdovost hračky (aby panenka měla*

opravdové vlasy, aby auto jezdilo) a na spolupráci s ostatními dětmi.“ (kolektiv autorů 2008, str. 72). v těchto hrách vznikají pravidla a hra se stává méně individuální.

Říčan (2006) uvádí zajímavý hrový jev tzv. *imaginárního společníka*, kterého si děti vymyslí, dají mu jméno, mluví s ním a hrají si. u tohoto vypořádání se rodiče snadno polekají, bojí se, že je to příznak duševní poruchy. Bojí se ale zbytečně, v nejhorším případě může tento společník signalizovat, že má dítě nedostatek dětské společnosti.

1.7 Kresba a výtvarný projev předškoláka

Kolektiv autorů (2008) uvádí dětskou kresbu jako výpověď o psychickém světě dítěte. Výtvarný projev, který nám pomáhá nejen poznat lépe schopnosti dítěte, jeho problémy, ale také nám umožní seznámit se s tím, jak děti vidí svět.

S pomocí kresby se u dětí uspokojuje také potřeba komunikace. Je užívána často k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým.

Čačka (2000, str. 83) uvádí: *„Kresba zůstává přirozeným komunikačním prostředkem ještě po celé dětství.“* Dále ve své publikaci hovoří o tom, jak dítě dokáže ve své kresbě bezděčně vyjavit své osobní pocity, zážitky, přání i problémy a sdělit podstatně složitější informace, než jaké by bylo schopné verbálně vypovědět v jakkoli dlouhém rozhovoru.

Kolektiv autorů (2008) označuje dětskou kresbu jako tzv. „královskou cestu“ k poznání dětské psychiky. Výtvarný projev se řadí mezi základní aktivity dítěte, který mu umožňuje neverbální symbolickou řeč, na jejímž základě může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy. Podle Vágnerové (2005) je jedním ze způsobů vyjádření svého vlastního názoru na svět právě kresba. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. Dle Trpišovské (1998) dává kresba dítěti možnost k vyjádření myšlenek, pocitů, přání, názorů i vztahů dítěte vůči světu i sobě. Je výrazem motorického, rozumového i emocionálního vývoje dítěte, tzn. projevem celé osobnosti dítěte.

Říčan (2006) uvádí, že přesně nevíme, kdy dítě pochopí, že jeho čáry mohou něco znázornit, avšak víme, že to pochopí dříve, než to dokáže uskutečnit. Dítě jednoduše čmárá a pak svoji čmáranici nějak pojmenuje. Jedním z prvních námětů dětské kresby je člověk. „*Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy kresbou poví mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy.*“ (Říčan, 2006, str. 130).

Čačka (2000) uvádí řadu typických zvláštností v průběhu vývoje:

- **Před druhým rokem** – dítě objevuje, že rytí tužkou zanechává na papíře trvalé stopy. Jde však prozatím o čistě motorickou, bezplánovitou aktivitu, takové „čarání“. Pak se objevují kyvadlové či obloukovité čáry, později i kruhové, elipsové a spirálové tahy.
- **Po třetím roce** – v průběhu črtání dítě spojuje kresbu s určitým významem. První obrázek ve věku 3,5 roku je lidská postava, tzv. hlavonožec (kruh – obličej, ke kterému jsou přímo připojeny nohy).
- **Kolem čtvrtého roku** – kresba má již hrubou podobu zvoleného objektu s naznačenými hlavními znaky. Po kresbě lidské postavy následují také kresby květín, zvířat, domů, aut a mnoho dalších pro děti zajímavých objektů.
- **Po pátém roce** – dítě nekreslí, co vidí, ale to, co zná a k čemu má emoční vztah. Kreslí to, co se mu líbí a co má rádo, obvykle je to velké a barevné. Zvětšená hlava je připojována k oválu trupu, na jehož linii pak nejistě navazují nohy.

Příhoda (1967, in Kolektiv autorů, 2008) rozlišuje stadia vývoje takto:

1. **Stadium črtací experimentace** – začíná již před druhým rokem a stejně jako Čačka uvádí toto stadium za motorickou, bezplánovitou, poměrně málo koordinovanou aktivitu, která je založena na čarání dítěte tužkou po papíru.
2. **Stadium prvotního obrazu** – nastupuje po třetím roce věku dítěte. Vzniká tehdy, jestliže dítě spojí svou kresbu s určitým významem. Kresba ještě není všeobecně srozumitelná.
3. **Stadium lineárního náčrtu** – nastupuje kolem čtvrtého roku dítěte. Lineární náčrt je již kresbou uvědomělou, zaměřenou nejčastěji na člověka. Toto stadium je výrazem

vnímání světa, ve kterém fantazie dítěte splývá s realitou. Kreslí, co se mu líbí, k čemu má kladný vztah.

4. **Stadium realistické kresby** – toto stadium nastupuje mezi pátým a šestým rokem, kde dochází k oddělení dětského zážitku od reality. Dítě kreslí dle své představy, nikoli podle předlohy. Kresba je obohacována věrnějšími a typickými detaily.
5. **Stadium naturalistické kresby** – nastupuje po desátém roce. Dítě začíná kreslit ne podle toho, co o předmětu ví, ale jak se mu skutečně jeví. Je zde charakteristické zlepšování proporcí, kresba je perspektivní, stínovaná.

Podle Vágnerové (2005) prochází vývoj kresby těmito fázemi:

1. **Fáze nesymbolická, senzomotorická** – týká se batolecího věku, kdy se dítě svým „čmáráním“ dále nezabývá.
2. **Fáze přechodu na symbolickou úroveň** – dítě zjistí, že čmáráni se může stát prostředkem pro zobrazení reality, který pojmenovává na základě nějakého výrazného znaku.
3. **Fáze primárního symbolického vyjádření** – dítě dovede kresbou něco konkrétního zobrazit. Kresba se stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti. Mohou v ní být více zdůrazněny subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba.

Dle Matějčka (Matějček 1994 in Vágnerová, 2005) dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu na něm zdá důležité. Dle Vágnerové (2005) děti kreslí to, co je nějakým způsobem zaujme, velmi často zobrazují lidi.

Typický průběh vývoje kresby lidské postavy dle Vágnerové (2005):

- **Stadium hlavonožce** – objevuje se přibližně ve 3 letech. Největší význam má pro děti lidský obličej, který je důležitý při navazování sociálního kontaktu. Proto se děti soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Dále se zabývají končetinami, které jsou potřebné pro jakoukoli aktivitu. Dítě nejdříve kreslí to, co považuje za důležité.
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování** – tento způsob zobrazení, který ještě nerespektuje realitu, se objevuje mezi 4. a 5. rokem. Děti kreslí tzv. průhledné postavy, kdy pána postupně obléká, přikresluje mu další části oděvu, někdy zobrazuje obsah jeho těla, např. plod těhotné ženy apod.

- **Stadium realistického zobrazení** – toto stadium se objevuje na konci předškolního věku, kdy se dětské výtvary stále více podobají skutečnosti. Dítě kreslí spíše to, co vidí.

1.8 Škola

„Všichni jsme školou prošli a většina z nás jí prochází znovu prostřednictvím vlastních dětí“ (Kolláriková, Pupala, 2001, str.57). Nástup do školy patří k významným událostem v životě člověka. Pro děti znamená vstup do školy podstatnou změnu v celém jejich způsobu života a také pro většinu značnou zátěž. Trpišovská (1998) označuje vstup do školy významným mezníkem v životě dítěte, který předpokládá určitou úroveň rozvoje po jeho stránce fyzické i psychické. Také Šulová a Zaouche-Gaudron (2003) ve své publikaci uvádí nástup do školy jako výrazný mezník v životě dítěte i celé rodiny, kde dítě přejímá jasnou společenskou roli a stává se žákem. Aby tuto roli úspěšně naplňoval, je důležitý postoj rodičů ke škole a vzdělávání, školní zralost a školní připravenost.

Kolektiv autorů (2008, str. 84) uvádí: „*Dítě, dosud si převážně hrající nebo vykonávající činnost podle svého přání, je náhle tlačeno k soustavné, disciplinované práci, kontrolované autoritou, přičemž důvod učení chápe pouze velmi nezřetelně. Dítě se musí obejít delší dobu bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu (to je zvlášť náročné pro děti, které nenavštěvovaly MŠ).*“

V tomto novém prostředí se musí učit a také se učí novým sociálním rolím, jako je role školáka a žáka.

Vágnerová (2005) uvádí pro dítě nové role, které pro něj mohou mít různý význam:

- *role školáka* – obecnější role, která v sobě zahrnuje roli žáka a spolužáka
- *role žáka* – žák určité školy a třídy
- *role spolužáka* – vymezuje vztahy k dětem, které chodí do stejné třídy

Škola dle Trpišovské (1998) ukládá dítěti nejen množství nových povinností, ale má také určité nároky na úroveň rozvoje poznávacích procesů i citů a sociálních vztahů.

„Žák ve škole přijímá úkoly, které má dokončit, i když už ho nebaví, má zvládnout srovnávání s ostatními vrstevníky, přijmout autoritu učitele. Musí se rychle zorientovat v tom, jaké chování je vhodné k učiteli, k řediteli, ke svým spolužákům apod. Pro prvňáčka je to skutečně velká sociální zátěž.“ (Šulová a Zaouche-Gaudron, 2003, str.434).

Škola klade velké nároky na koncentraci pozornosti, která je v tomto věku značně unavující. Je běžné, že děti vykazují po vstupu do školy určitý čas známky nepřízpůsobení, jako např. jejich pozornost je labilní, stále si s něčím hrají, jsou neklidné, poposedávají, vykřikují, zapomínají pomůcky a úkoly, špatně se začleňují do kolektivu apod. Tyto projevy trvají několik prvních týdnů, jindy se stupňují a negativně poznamenají celý první rok, ale také i další školní docházku a vztah ke škole. **Neúspěchy** snižují sebehodnocení dítěte, které působí nepříznivě na celý další rozvoj jeho osobnosti. **Úspěchy** či **neúspěchy** ovlivňují postavení dítěte v kolektivu, který je velmi významný pro jeho vztahy k jiným lidem i k sobě samému. Kolektiv autorů uvádí, že podstatnou roli zde sehrává osobnost učitele a celková atmosféra ve třídě (Kolektiv autorů 2008).

Podle Kollárikové a Pupaly (2001) **škola** nezasahuje jen do oblasti práce s dítětem, ale také nepřímo, v rámci nových prvků do rodinného života v nejširším smyslu slova, jako jsou např. poznatky, hodnoty, vzorce chování aj.

Podle Kollárikové a Pupaly (2001) **učitel** zprostředkuje dítěti možnost učit se a žít mimo rodinu a pomáhá realizovat dětské potence a potřeby. Zároveň učitel vystavuje dítě tlaku na změnu životního rytmu, jiný pracovní styl, širší sociální vztahy a na nové chování.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části je popsat představu mladších a starších předškolních dětí o škole. Dalším cílem výzkumu je porovnat dětské představy o škole s výpověďmi dospělých na téma *škola*.

2.2 Metodika

2.2.1 Použité metody

Vzhledem k cíli výzkumu jsem zvolila metody kvalitativní, rozhovor a kresbu. Podle mého názoru rozhovor přináší dodatečný kontakt, který umožňuje pružnější reakci na odpovědi. Lidé se nevyjadřují jen verbálně, ale i v rámci neverbální komunikace, která by mi mohla pomoci pochopit smysl vyslovených slov (intonace, hlasitost, zdůraznění některých slov a myšlenek).

V kresbě se projevují tendence zobrazit realitu tak, jak ji děti chápou. Projevuje se v ní názor na svět, a proto si myslím, že může vhodně doplnit dětské výpovědi.

2.2.2 Kvalitativní výzkum

Pro své praktické šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum, který je jedním z výzkumných designů. Po nasbírání dostatečného množství odpovědí pátrám po společných znacích, které se zde vyskytují, a hledám pro ně další oporu v kresbách. Vzájemně porovnávám odpovědi mladších dětí ve věku 3 – 4 let se staršími dětmi ve věku 5 – 7 let. Dále porovnávám odpovědi obou věkových kategorií s odpověďmi dospělých.

2.2.3 Metoda sběru dat

V rámci rozhovorů s dětmi a dospělými mám připraven soubor otázek, který bude jejich předmětem, bez striktně stanoveného pořadí. v případě kresby mám připraven soubor témat ke kreslení. Formulace otázek v rozhovoru s dospělými částečně modifikuji, avšak probrány budou všechny. Dle potřeby pokládám doplňující dotazy (příloha č.1).

Zvolila jsem dotazování pomocí polostrukturovaného rozhovoru, v rámci kterého jsem zjišťovala:

- *Co děti asociují se slovem škola.*
- *Jak si představují školu, do které by rády chodily.*
- *Jak si představují svou paní učitelku.*
- *Co si myslí, že se ve škole dělá.*
- *Co znamená podle dětí učení.*
- *Na co se nejvíce děti těší.*
- *Zda si uvědomují změnu, která přichází s nástupem do základní školy.*
- *Jak si představují trávení času po škole, po vyučování.*
- *Jaký je dle dětí důvod docházky do školy.*

Další metodou je kresba. Děti měly za úkol nakreslit:

- *školu tak, jak si ji představují, jaká by se jim líbila,*
- *paní učitelku takovou, jakou by si přály, aby je učila, až půjdou do školy,*
- *co myslí, že se dělá ve škole.*

2.2.4 Výzkumný vzorek

Respondentů výzkumu bylo 29 dětí ve věku 3 – 7 let z pražské mateřské školy Havaj, kde jsem vykonávala svoji praxi. Dále 10 dospělých ve věku 22 – 58 let, z nichž bylo 7 mužů a 3 ženy. Jejich výběr jsem provedla ve svém blízkém okruhu známých a kamarádů. Bližší charakteristiky uvedu vždy u konkrétní metody. v rámci zachování anonymity jsou jména dětí pozměněna a jména dospělých nejsou uvedena vůbec.

Respondenti měli možnost výběru, zda rozhovor absolvují. Přehledné rozdělení dětí je v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Rozdělení dětí dle tříd a věku

Třídy							
Červená		Modrá		Zelená		Žlutá	
<i>Jméno</i>	<i>věk</i>	<i>jméno</i>	<i>věk</i>	<i>Jméno</i>	<i>věk</i>	<i>jméno</i>	<i>věk</i>
Petr	6	Elena	6	Helena	3	Šárka	5
Amálka	4	Denis	6	Barbora	4	Míša	4
Hana	5	Jana	6	Leoš	4	Eliška	3
Jirka	5	Jitka	6	David	4	Karolína	5
Franta	5	Katka	6			Michal	3
Sára	5	Tomáš	7			Tobias	4
Jenda	6	Dominik	7				
Aneta	5	Lukáš	6				
		Tamara	6				
		Olin	7				
		Martina	6				
Celkem	8	celkem	11	Celkem	4	celkem	6
celkem 29 dětí							

Zdroj: autor

2.2.5 Průběh výzkumu

Místem mého praktického šetření se stala mateřská škola Havaj situována v klidné části Prahy 5, ve které jsem vykonávala svou praxi v rámci studia. Praxe trvala rok před samotným výzkumem, a proto jsme se s dětmi vzájemně velmi dobře znali. Před zahájením samotného výzkumu předcházela rozmluva s ředitelkou a učitelkami

o tom, jaký výzkum budu provádět, jaká bude časová náročnost a došlo také k podrobnějšímu seznámení s výzkumnými otázkami. Rodiče byli s mým záměrem seznámení prostřednictvím třídních schůzek, během kterých mohli vyjádřit svůj nesouhlas k účasti svých dětí na výzkumu.

v mateřské škole se nachází čtyři věkově smíšené třídy, které jsou označeny čtyřmi barvami: červená, modrá, zelená a žlutá. Každá třída je rozdělena do tří místností. v první místnosti se nachází stoly a židle, kde se děti stravují, hrají si, kreslí a vyrábí. Druhou místnost nazývají „pokojíček“, kde mají většinu hraček (kuchyňka, materiál na konstruktivní hry apod.). a poslední slouží k odpočinku, kde se zároveň cvičí, tančí, hrají se pohybové hry a vykonávají se další aktivity, které jsou prováděné v rámci řízené činnosti.

V rámci výzkumu jsem do mateřské školy docházela dvakrát až třikrát týdně. Výzkum probíhal od ledna 2012 do prosince 2012.

S rozhovory jsem začínala ráno při scházení dětí ve třídě. Pokračovala jsem při jejich volné hře nebo odpoledne, kdy děti byly odpočaté. Vždy jsem si našla vhodnou chvíli, kdy děti oslovit, zda si se mnou chtějí popovídat, např. když zrovna nevěděly s čím si hrát, na čem pracovat, co stavět apod. Rozhovory s jednotlivými dětmi probíhaly v klidnějších částech tříd, kde byla pohodová a otevřená atmosféra, kterou jsem se snažila vytvořit, aby respondenti ochotně spolupracovali. Vyžadované informace byly získávány v přímé interakci s respondenty, prováděné v tváři v tvář.

Jednotlivé děti jsem ubezpečila, že každá odpověď je správná a že mi pomůže v mé práci do školy. Jestliže při rozhovoru vznikla pauza, znamenalo to, že si svou odpověď dítě rozmýšlí. Všimla jsem si tedy i výrazu jeho tváře, aby mi napověděl příčinu této pauzy. Abych udržela spojitost rozhovoru, užívala jsem tzv. přitakání (např. kývnutí hlavy, slovy jako např.: „Ano“, „To je zajímavé“ atp., abych ho povzbuzovala k pokračování ve svých odpovědích. Často jsem užívala doplňkových otázek. Občas se rozhovor rozvinul jiným směrem. Trpělivě jsem dítě vyslechla a poté jsem se vrátila k původní otázce slovy: „To, co jsi říkal, bylo velmi zajímavé.“

Otázky jsem pokládala pro všechny respondenty srozumitelně, neužívala jsem cizích slov a otázky formulovala neutrálně, aby respondentům neposkytovaly návod na formulaci odpovědi (příloha č. 1). Odpovědi jsem písemně zaznamenávala během rozhovoru na papír s připravenými otázkami.

2.2.6 Analýza rozhovorů s dětmi

Při rozhovorech jsem zjistila, že se odpovědi liší, a tak jsem hledala společné znaky.

- ***Co děti asociují se slovem škola?***

Nejčastější odpovědi se týkaly učení a povinností z něj vyplývajících, z počtu 29 dotázaných zahrnulo tuto činnost 18 dětí:

„Že se tam musíš učit.“ „Že se píšou úkoly.“ „Že se tam těším a budu tam dělat hodně úkolů a věcí.“ „Můžeme se učit.“ „Že by jsme tam hodně psali.“

Tři starší předškolní děti mají v podvědomí existenci školní družiny: *„Tam se učíme a nehrajeme si, až odpoledne, ve družině:“ „Ve družině si můžeme trochu hrát a když přijdeme do školy, tak se tam budeme učit.“*

U pěti starších předškolních dětí se objevovaly v odpovědi školní potřeby: *„Aktovka“ „Tužka, ořezávatko, penál.“*

Franta, 5 let: *„Kdybych se něco naučil, tak by jsem se smál, protože bych si stavěl.“* Frantovi je blízká věta, kterou slýchává doma „prvně povinnosti a pak zábava.“

Mladší předškolní děti své představy vztahovaly na konkrétní osoby:

Eliška, 3 roky: *„Justýnka šla do školy“* Pro Elišku je aktuální významnou událostí vstup její sestry do školy.

Barbora, 4 roky: *Matoušek chodí do školy.“*

Tobias, 4 roky: *„Dopravní právo.“* Otec Tobiasa pracuje na ministerstvu a jednou by tam chtěl pracovat také.

David, 4 roky: *„Já jsem šel s tátou do bazénu nové školy.“* David byl ten den plný zážitků se svým otcem.

Dvě mladší předškolní děti odpověděly: *„Nevím.“* a jedno: *„Nic.“*

- ***Jak si představují školu?***

V odpovědích se nejčastěji objevovala velikost a barva: *„Veliká.“ „Velká.“ „Velký barák, velká škola.“ „Je tam velké barák.“ „Taková větší.“ „Červená.“ „Oranžová.“ „Oni ji nabarvějí třpytivě.“ „Je zelená, půlku má modrou.“ „Oranžová nebo bílá.“*

V odpovědích dvou starších předškolních dětí se objevil také tvar: „*Je čtvercová.*“ „*Takový čtverec s obdélníkem.*“

Starší předškolní děti popisovaly školu, do které nastoupí v září: „*Moji školu jsem už viděla, není tak barevná.....a s mamkou jsem se tam byla podívat.*“

Mladší předškolní děti vzpomínaly na tu, která se nachází pár metrů od mateřské školy, nebo kousek od jejich bydliště: „*Mezi školami je bílo-oranžová.*“ „*My máme školu trochu vedle domu a tam na střeše má ty zástavy a tam můžeš přijít sám.*“

Dvě mladší předškolní děti nedokázaly o vzhledu školy nic říct.

- ***Co si myslí, že se ve škole dělá?***

Dvacet dva dětí ze všech dotázaných odpovědělo obdobně, odpovědi se týkaly učení a základního trivia: „*Učí se tam.*“ „*Píše se.*“ „*Učí se tam číst a psát.*“ „*Sedí se a píše.*“

Denis, 6 let: „*Nesmí se tam kouřit, říkat sprostá škola, musí se tam poslouchat jako tady ve školce.*“

Hana, 5 let: „*Učí se, občas se může jíst a pít.*“ Hana si vzpomněla navíc na jídelní a pitný režim.

Starší předškolní děti se zabíraly touto otázkou více do hloubky: „*Budeme tam mít zeměpis, matematiku, přírodopis.*“ „*Učí se tam čísla, písmenka, jiný věci, matematika, úkoly domů, jaký se musí splnit.*“

- ***Jak podle nich vypadá třída?***

Odpovědi, týkající se vybavení tříd, se u 24 dětí shodovaly či byly obdobné: „*Jsou tam lavice, židle, stůl, je tam velká tabule, na kterou něco pan učitel nebo paní učitelka napíší a my to zkusíme opsat.*“ „*Jsou tam v ní lavice a stoly a tabule.*“ „*Je tam velká tabule, lavice a židle.*“ „*S židlemi, učebnice, notýsek, školní taška, paní učitelka.*“ „*S pěknýma židlemi, hodnou paní učitelkou a pěknou zahradou.*“

Dvě šestileté děti odpověděly jedním slovem: „*Hezky.*“

Dvě čtyřleté děti také odpověděly jednoslovně: „*Nevím.*“

Eliška, 3 roky odpověděla: „*Veliká, pastelky a obrázky.*“

Helena, 3 roky: „*Taková, jak tady.*“

Dvě děti nedokázaly o vzhledu třídy nic říct.

- **Kdo všechno je podle dětí ve škole?**

Dvacet osm z dotázaných dětí odpovídalo stejně či obdobně: „Paní učitelka, ředitelka, kuchařka.“ „Paní učitelka, děti, uklízečka, kytky.“ „Je tam pan ředitel a paní učitelka a děti.“

Katka, 6 let: „Kluci, holky, mám už tam dvě kamarádky.“

David, 4 roky: „Když budu velkej, budou tam mí kamarádi.“

Amálka, 4 roky: jako jediná odpověděla: „Nevím.“

Míša, 4 roky: „Někdo tam má nějakou kamarádku.“

Eliška, 3 roky: „Nějaký děti, Justýnka moje.“

- **Jak si představují svou paní učitelku? Jak by podle nich měla vypadat a jaká by měla být?**

Čtyři ze všech dotázaných dětí se shodly na odpovědi: „Hezká.“,

Podle pěti dětí z celkového počtu dotazovaných, by měla být mladá.

Devatenáct ze všech dotazovaných dětí se zaměřilo na určitý popis: „Tak třeba, aby měla černý vlasy a žluté triko a džíny.“ „Měla by mít kudrnatý vlasy a šaty by měla mít červený.“ „Rovný vlasy, aby měla hezký boty a hezký oblečení.“ „S dlouhýma vlasama, aby měla modrý oči.“ „Dlouhý vlasy, modrý oči, mašli a šaty.“

Mladší předškolní děti přirovnávaly svoji představu o své budoucí učitelce k blízkým osobám či osobám, které znají: „Jako babička.“ „Vypadá jako Dáša nebo Jana.“ „Jako ty.“ Projevuje se zde láska k blízkým osobám.

Karolínka, 5 let: „V bílém obleku.“

Starší předškolní děti se zaobíraly vlastnostmi: „Měla by být hodná a milá.“ „Aby byla hodná a aby nebyla přísná.“ „Hodná.“

Tři děti ze všech dotázaných nedokázaly o vzhledu budoucí učitelky nic říct.

- **Co znamená podle dětí učení?**

Mladší předškolní děti spojovaly učení se stravováním, prací, oblíbenými činnostmi a domácími povinnostmi.

Barbora, 4 roky: „Tam je ještě svačina.“

David, 4 roky: „Po jídle se ještě učí.“

Amálka, 4 roky: „*Pracování.*“

Eliška, 3 roky: „*Kreslení.*“

Leoš, 4 roky: „*Musíš vstávat a rychle umýt nádobí.*“

Starší předškolní děti již mají v podvědomí některé předměty z vyučování:

Denis, 6 let: „*Tam je matematika, tam se píše, dávají tam poznámky.*“

Jana, 6 let: „*Už se tam třeba píše, jako matematika.*“

Helena, 3 roky: „*Že skončila němčina.*“

Dvě starší předškolní děti zmínily ve svých odpovědích kroužky:

Petr, 6 let: „*Že chodí na nějaký kroužky, třeba na výtvarku nebo na hokej.*“

Jenda, 6 let: „*Vyučování jsou ty kroužky a to ve škole.*“

Osm ze všech dotazovaných dětí na tuto otázku buď krčily rameny, nebo jednoslovně odpověděly: „*Nevím.*“

Sedm starších předškolních dětí přirovnávalo učení k povinnostem a činnostem: „*Že se musí učit děti.*“ „*Že se někdo něco učí.*“ „*Že se učíme úkoly.*“ „*Že se tam děti učí číst, psát i počítat.*“ „*To je, když se tam někdo učí.*“

• ***Jaký je dle dětí důvod docházky do školy?***

Starší předškolní děti si spojují důvod docházky s vědomostmi a dovednostmi: „*Aby jsme věděli věci.*“ „*Aby jsme všechno věděli až budeme dospělí.*“ „*Ať nejsme hloupí.*“ „*Abychom věděli tolik jako dospělí.*“ „*Musíme se tam učit, protože by jsme nic neuměli.*“ „*Aby, jsi uměla číst a psát a počítat.*“ „*Aby, jsme mohli číst.*“ „*Abychom v dospělosti uměli psát, počítat a učit se.*“ k vědomostem a dovednostem myslely na budoucí povolání: Tomáš, 7 let: „*Aby jsme měli nějakou práci, abychom byli šikovní a uměli všechno a hlavně se musíme učit anglicky.*“

Dvě starší předškolní děti ve svých odpovědích uvádějí význam v předávání našich zkušeností: „*Aby jsme potom mohli dětem, co se nám narodí číst pohádky a vyprávět.*“ „*Když oni budou dospělí, tátou a mámou, aby dobře mohli učit děti, když se narodí.*“

Tobias, 4 roky: „*Protože by jsme nemohli jít do práce, jezdit s autem, jezdit s vlekem.*“

David, 4 roky: „*Abychom dostali medaily. Za poslušání se dostane jednička s hvězdičkou, a když se neposlouchá, tak se dostane černý puntík.*“ – zde se projevuje fantazie...

Leoš, 4 roky: „*Tam se prostě chodit musí, jinak by děti paní učitelka omluvila a už by tam nechodily.*“

- ***Co by mělo ve škole být, aby se tam dětem líbilo?***

V odpovědích všech dotázaných dětí se nejčastěji objevovaly barvy, přirovnané ke školním zdem a nábytku: „Červená.“ „Růžová.“ „Červeně-bílá.“ „Vevnitř, aby to bylo zelený a lavice hnědý.“ „Je mi to jedno jak, líbí se mi všechny, kromě černé.“ „Mně se líbí zelená.“ „Modrá, červený zdi.“

Tři starší předškolní děti zmínily kamarády: „Aby tam měli pěkný úkoly a abych tam měla trochu kamarádů.“ „.....abychom tam měli hodně kamarádů.“ „Měl by jsme tam nový kamarády.“ „Děti ze školky. Budu chodit stejně s dvouma ze školky.“ Dominik, 7 let: „Aby se tam děti snažily, aby byly hodný a aby nikoho nezlobily.“

Hodně přestávek by si přála Jitka, 6 let: „Abychom měli hodně přestávek...“

Starší předškolní děti, byli ovlivněné zápisem do první třídy:

Martina, 6 let: „Líbí se mi ta, jak jsem tam byla.“

Starší předškolák by si přál hodné učitelky, hodné děti, a aby se k němu chovaly slušně:

Jirka, 5 let: „Hodný paní učitelky, hodný děti. Aby mě tam ty děti nebouchaly a aby se mi nesmály.“

V odpovědích na tuto otázku se také objevovalo slovo „hezky“ ve spojení se školním prostředím:

Tomáš, 7 let: „Hezká, měla zahrádku a samý schody.“

Tamara, 6 let: „Hezká třída, družina.“

Hana, 5 let: „Hezká a veliká, a aby tam bylo jídlo a kuchyň.“

U mladších předškolních dětí zaujala větší místo fantazie spojená s činnostmi v mateřské škole: „Vystavený vysavače a obrovské obrázky.“ „Aby tam byly klouzačky a aby tam všichni chodili.“ „Hračky a oslava.“ „Aby tam byly balónky a dorty.“ „Barbínovskej domeček, Ariel, mořskou pannu.“

- ***Těší se děti do školy? Zda ano, na co nejvíc? Je něco, proč se děti do školy netěší?***

Dvacet šest dětí ze všech dotázaných se do školy těší. Čtveřice z nich pouze kývly hlavou.

Starší předškolní děti se nejvíce těší na vyučovací předměty. Čtyři starší předškolní děti se těší na matematiku, tři děti na psaní a čtyři děti na to, až budou umět číst, dvě děti se těší na úkoly a na paní učitelku.

Tomáš, 7 let: „Abych uměl všechno, abych nebyl jako dřív, že jsem nic neuměl.“

Našli se i takové děti, které se do školy z nějakého důvodu netěší:

Hana, 5 let: „*Ani ne, tam se budu učit a já tam musím sedět.*“

Olin, 7 let: „Netěším, že se tam může něco stát.“

Jirka, 5 let: „Nechci se moc učit, protože je to pro mě nuda.“

Jedno dítě: „Nevím.“ Jedno nadšeně odpovědělo: „Na všechno.“

Mladší předškolní děti se nejvíce těší na narozeninové předměty a hračky:

Míša, 4 roky: „Na dorty a balónky.“

Karolína, 5 let „Na barbie a mořské panny.“

- ***Jak asi bude dle dětí vypadat jejich den ve škole?***

Odpovědi byly pozitivní: „*Myslím si, že dobře.*“ „*Hezky.*“ „*Dobře.*“ „*Superský, parádní.*“ „*Hezky, budou tam modrý židle.*“ „*Hezky, karneval by tam mohl být, mohli by jsme jít do bazénu.*“ Sedmiletý Tomáš spojil svoji odpověď s deštěm: „*Hezky a doufám, že nebude pršet, jinak by jsme nešli ven a to by se mi moc nelíbilo.*“

Dvě děti zmínily hodnou paní učitelku:

Elena, 6 let: „*Budeme mít hodně hodnou paní učitelku.*“

Katka, 6 let: „*Budu mít hodnou paní učitelku...*“

7 dětí ze všech dotázaných nevědělo, odpověděly prostě: „*Nevím.*“

Olin, 7 let: „*To ještě nevím, to se rozhodne ve škole.*“

Čtyři děti ve svých odpovědích užily pojem učit: „*Seděl bych tam a učil se.*“ „*Budeme se učit a pak obědvat, pak přijdeme na hřiště nebo si hrát.*“ „*Budeme se učit...*“ „*Budeme se učit o zvířátkách.*“

Podle dvou dětí, pětileté Šárky: „*Růžově.*“ a tříleté Helenky: „*Modře.*“

Karolína, 5 let: „*Malovat tam budu.*“

Michal, 3 roky: „*Asi bude tam pršet nebo bude hezky.*“

- ***Jak si představují trávení času po škole, po vyučování?***

Podle třinácti dětí se doma píšou hlavně úkoly. Velmi dobře si uvědomují, že již mají nějaké povinnosti vyplývající ze školní docházky. Jsou si také vědomy domácích povinností, které na ně doma čekají: „*Uklízíme doma...*“ „*Doma se poslouchá.*“

Nejmladší předškolní děti si myslí, že si doma po škole budou malovat, hrát si. Avšak také vědí o svých povinnostech, které sice přímo nesouvisí s domácími úkoly, ale mají je již naučené jako např. hygienické návyky a povinnosti: „*Mýt ručičky.*“, chod celého dne: „*Nají se, koukne se na zprávy a spát.*“

- ***Zda si uvědomují změnu, která přichází s nástupem do základní školy?***

Sedm všech dotazovaných dětí svou změnu vidí v tom, že už budou velcí: „...*budu velkéj.*“ „*Budu větší.*“ „*Budu velká.*“ „...*bude mi víc let.*“

Pro pět dětí ze všech dotázaných se nic nezmění: „*Pro mě se nezmění nic.*“ „*Nezmění.*“

Starší předškolní děti svou změnu vidí v tom, že budou umět číst a psát: „*Změní, protože budu umět číst a psát.*“, že si najdou práci: „*Že by jsem měl hezkou práci až budu velkéj.*“ „*Jo, abych mohl najít si práci.*“ Také již vědí, že se ve škole už tak nehraje, ale i učí: „*Že si nebudu už takhle hrát, budu dělat víc úkoly, než si hrát.*“ „*Nebudu si hrát, ale učit se.*“ „*Ve školce si hrajeme, ve škole si nebudeme hrát.*“

Dvě mladší předškolní děti odpověděly: „*Nevím.*“

- ***Kdo povídal dětem o škole?***

Z výpovědí dětí vyplynulo, že jim nejvíce o škole povídají rodiče, více zdůrazňovaly matku: „*Maminka mi povídala.*“ „*Maminka.*“ „*Maminka a táta mi povídá o škole.*“

Čtyři děti zahrnuly do svých odpovědí své sourozence: „*Můj brácha.*“ „...*moje starší sestra.*“ „...*bratr ne, protože je mu málo let.*“

Ve dvou případech děti odpověděly, že o škole slyšely od paní učitelky: „*Jo, paní učitelka...*“ „*Markéta, paní učitelka...*“

Tomáš, 7 let: „*Teta, táta, babička, strejda.*“ - ve své odpovědi zahrnul větší část své rodiny.

Děti si však sdělení si nepamatují: „*Maminka a tatínek, už si nepamatuju co.*“ „*Já se ptal mámy na školu, ale už nevím, co, že se tam asi těším.*“

Devíti dětem ze všech dotazovaných nikdo o škole nepovídal.

2.3 Výsledky a shrnutí rozhovorů s dětmi

- ***Co děti asociují se slovem škola.***

Odpovědi dětí mě velmi překvapily, byly převážně reálné a týkaly se školního prostředí.

Mladší předškolní děti si nejsou prozatím schopné školu s čímkoli spojit. Buď nemají nikoho, kdo by jim o škole povídal, anebo žádného sourozence povinného školní docházkou. Čtyřletý Tobias si školu asocioval s dopravním právem. z odpovědi vyplývá, že jsou rodiče pro děti vzorem. Jeho otec pracuje na ministerstvu dopravy a on by si tam jednou přál také pracovat.

Starší předškolní děti si školu spojují s učením, mají v podvědomí z vyprávění rodičů či sourozenců nebo jiných blízkých osob existenci družiny, ve které si mohou hrát. v odpovědích zazněly školní předměty, jako například aktovka, penál, a ořezávátko.

- ***Jak si představují školu, do které by rády chodily.***

Mladší předškolní děti si školu představují větší a barevnou. Popisovaly školu, která se nacházela u jejich bydliště. Takovou, kam mohou přijít samy, kam nastoupí, až vyrostou. Ve škole by si přály hračky (např. klouzačku, domeček pro barbie, mořskou pannu, balónky). Tobias by si ve své škole přál vystavený vysavač a obrovské obrázky. Jeho rodiče si koupili domů nový vysavač a Tobiasovi se moc líbil. Děti přirovnávaly svoji budoucí třídu ke třídě v mateřské škole. Třídu by si přály barevnou, se stoly a židlemi, pastelkami a paní učitelkou. Dvě děti z devíti dotazovaných nevěděly, jak si školu představit.

Starší předškolní děti si představují školu více rozmanitou. Ve svých odpovědích popisovaly školu velkou, barevnou, s mnoha okny a dveřmi, také uváděly tvar školy: čtvercový či obdélníkový, ve třídě lavice, židle a tabuli, dále knihy a mapy. Je zřejmé, že starší děti jsou ovlivněny školou, kterou již viděly při zápisu do první třídy. Aby se jim ve škole líbilo, chtějí tam spoustu kamarádů, hodně přestávek, hodné paní učitelky, paní kuchařky a velkou zahradu.

- ***Jak si představují svoji paní učitelku.***

Z výpovědí dětí vyplývá, že je pro ně vzhled paní učitelky důležitý.

Mladší předškolní děti si představují budoucí paní učitelku dle odpovědí s dávkou fantazie, např. žlutá pusa, modré vlasy. Často také přirovnávaly učitelku k osobám, které již znají, jako např. babička nebo učitelka z jejich mateřské školy.

Starší předškolní děti také přirovnávaly učitelku k blízkým osobám ze svého okolí. Uváděly rozmanité odpovědi: různé typy vlasů, oblečení, bot. Děti by si přály mít hodnou paní učitelku a aby nebyla přísná.

- ***Co si myslí, že se ve škole dělá.***

Mladší předškolní děti vypráví, že se ve škole především učí, sedí, čte, píše nebo maluje. Musí se ve škole poslouchat, co říká paní učitelka.

Starší předškolní děti se domnívají, že se ve škole učí, čte, píší se úkoly. Činnosti ve škole spojovaly s konkrétními předměty, které znají z vyprávění rodičů a učitelk mateřské školy. Podle šestiletého Denise se ve škole nesmí kouřit a říkat sprostá slova.

- ***Co znamená dle dětí učení.***

Mladší předškolní děti vnímají učení jako kreslení, práci s papírem a také chození do kroužků. Učení pro ně znamená čas, kde se svačí a pak se učí. Čtyři děti z devíti dotazovaných nejsou schopné ještě definovat, co pro ně učení znamená.

Starší předškolní děti měly potíže konkrétně vyjádřit, co učení znamená. Avšak chápou, že souvisí se čtením, psaním a počítáním. Nejvíce je zaujala matematika a cizí jazyky, o kterých jim rodiče vypráví.

- ***Na co se nejvíce děti těší.***

Mladší předškolní děti se nejvíce těší na učení, úkoly, na matematiku. Chtějí se pochlubit svými hračkami novým kamarádům. Také na to, až si s nimi budou hrát. Představovaly si školní svět plný dortů, balónků, mořské panny a barbie.

Starší předškolní děti se radují, že vyrostou a budou umět číst a psát. Chtějí si samy přečíst své oblíbené knihy, být samostatnější a vyrovnat se tak světu dospělých.

Jirka si myslí, že je učení nuda, protože mluvil se svým otcem, který mu pověděl, že to není legrace.

- ***Zda si uvědomují změnu, která přichází s nástupem do základní školy.***

Mladší předškolní děti vnímají změnu v prostředí, ve kterém se budou učit, protože už budou velcí. Škola bude větší, než doposud jejich mateřská škola. Pětiletý David uvedl, že mu vypadne zoubek, až bude v té velké škole a dá si ho pod polštář a zoubková víla mu přinese malý dárek. Míša se obává, co si vezme první školní den na sebe.

Starší předškolní děti změnu vnímají ve skutečnosti, že budou umět číst a psát. Budou větší a už si nebudou takhle hrát, budou dělat více úkolů. Sedmiletý Olin se netěší, protože má ze školy strach, že mu to nepůjde. Lukáš bez důvodu uvedl, že se pro něj nic nezmění, protože všechno bude tak, jak je.

- ***Jak si představují trávení času po škole, po vyučování.***

Mladší předškolní děti si chtějí po škole malovat a hrát si, pustí si televizi a budou se dívat na své oblíbené pohádky a pořady. Přesto mluvily o svých domácích povinnostech a hygienických návycích (mytí rukou aj.), které se musí dodržovat a se kterými je rodiče a učitelky z mateřské školy seznámili.

Starší předškolní děti vnímají trávení volného času psaním domácích úkolů. Uvědomují si školní docházku, ze které vyplývají určité povinnosti, jako je např. pravidelné ranní vstávání. Jsou si také vědomy domácích prací, jako je pomoc rodičům. Tomáš chce po příchodu ze školy odpočívat, pomáhat s vařením a jít si zahrát fotbal.

- ***Jaký je dle dětí důvod docházky do školy.***

Mladší předškolní děti - všechny dotázané děti ve věku od 3 do 4 let chápou školní docházku jako povinnost. Přejít z mateřské na základní školu vnímají jako samozřejmost. Leoš si myslí, že když se ve škole poslouchá, dostane jedničku s hvězdičkou, a když zlobí, tak dostane černý puntík.

Starší předškolní děti vnímají školní docházku jako vstup do života dospělých. Opět se zmiňují, že důvodem docházení do školy je naučit se číst, psát a počítat. David očekává za docházku do školy medaily.

2.4 Rozhovor s dospělými

Rozhovory probíhaly v klidném kavárenském prostředí od prosince 2012 do února 2013, ve volném čase respondentů. Každý rozhovor trval přibližně dvacet minut.

Celkem jsem vedla rozhovor s deseti dospělými ve věku od 22 do 58 let, z nichž bylo 7 mužů a 3 ženy. Všichni respondenti mají alespoň jedno dítě. Výběr respondentů proběhl v mém okruhu známých a kamarádů. Měli možnost se rozhodnout, zda se chtějí rozhovorů účastnit.

Respondenty jsem očíslovala od 1 – 10.

R1 – 22 let, muž	R5 – 35 let, žena	R9 – 54 let, žena
R2 – 27, let, žena	R6 – 38 let, muž	R10 – 58 let, muž
R3 – 31, let, muž	R7 – 44 let, muž	
R4 – 33 let, muž	R8 – 52 let, muž	

Seznámila jsem je s mou prací a výzkumem. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor, v rámci každého rozhovoru zazněly následující otázky:

2.4.1 Analýza rozhovorů s dospělými

- ***Co dospělí asociují se slovem škola?***

V šesti odpovědích zaznělo slovo stres a strach s doplněním kladných a přínosných věcí: „*Stres, učení, obědy.*“ „*Stres, vstávání, učení, naslouchání.*“ „*Strach, legrace....*“ Pro dospělé jsou také důležitá přátelství: „*...kamarádi..*“ „*Přátelství, kamarádi...*“ Všech deset dospělých si školu spojuje s povinnostmi, ranním vstáváním a samozřejmě učením. R10 si vybavil slovo: „*Dětství*“, u kterého jsem

doplňujícími otázkami zjistila, že má na školu velmi kladné vzpomínky. Druhé slovo: „Gympl“ – R7 chodil na víceleté gymnázium.

- ***Jak si představují školu, do které by rádi chodili?***

Při položení této otázky se objevovaly dotazy, zda jde o popis školy takové, jakou by si ji představovali anebo do jaké sami chodili. Doplnujícími otázkami jsme se dostali na odpovědi obou dotazů. Všechny deset dospělých zpočátku popisovalo školu takovou, do jaké chodili - většinou do staré, velké, šedivé a monotónní s dlouhými chodbami: „Šedivá stará budova, omšelé zdi, opadaná omítka.“ „Starší velká budova, nelíbila se mi.“ „Velká, chodby, lavice, smrad z houbičky, skřípání křídý.“ „Obrovská modrošedá budova s velkými chodbami.“ „Velká budova, hodně oken, dlouhé chodby, malá jídelna a velká tělocvična.“ Deset respondentů se shodlo, jakou školu by si představovali či přáli, veselou, barevnou, aby se jim líbila: „Upravená, veselá, s moderním vybavením a učebními pomůckami.“ „Barevné zdi, pěkná fasáda“ „Nové lavice, nové pomůcky.“

- ***Co si myslí, že se ve škole dělá?***

Tato otázka spoustu z respondentů pobavila a rozesmála. s úsměvem vzpomínali, co sami dělali ve škole. Osm z deseti dotázaných se shodlo, že se ve škole získávají vědomosti: „Mělo by se tam učit.“ „...člověk se učí novým věcem.“ „Mělo by se vzdělávat.“ Dva z respondentů jako činnost, která se ve škole dělá, uvádí poznávání kamarádů. R5: „Sedí, honí se na chodbách, jí se svačina, kouká se z okna.“ Tato osoba nemá a nikdy neměla ráda učení, na základní škole získala špatné zkušenosti, na které nerada vzpomíná. R10 uvádí: „Sedí se v lavicích a poslouchá se paní učitelka.“

- ***Jak dle dospělých vypadá třída?***

Osm respondentů se shoduje v tom, jak třída vypadá. Opět se nechali obejmout vzpomínkami. Podle nich je třída velká, kde je mnoho lavic pro mnoho dětí, vysoký strop, učitelský stůl: „Veliká, kam se vejde 32 žáků, jeden učitelský stůl, ohromná tabule a nástěnka.“ „Spousta lavic, bylo nás aspoň 30, seděli jsme v lavici po dvou.“ „Bílé zdi, poškrábané lavice, všude nalepené žvýkačky.“ „Veliká, vysoký stropy,

vizuálně nic moc.“ Také se objevovaly představy třídy: „Plno dětí, chtěl bych třídu barevnou, pěkně vymalovanou.“ „Veselá třída s moderním vybavením.“

- ***Kdo všechno je podle nich ve škole?***

Deset z deseti dotázaných respondentů se shoduje, ve škole jsou podle nich především: žáci, učitelé, kuchařky, uklízečky, vychovatelky, ředitel a školník. R10 si vzpomněl s úsměvem na školníka: „*Náš školník choval v kotelně papoušky a já s kamarádem jsme tam za ním chodili.*“

- ***Jak si představují svoji paní učitelku?***

Sedm respondentů zmiňovalo jako první vzhled: „*Vysoká, decentní brýle, kostýmek.*“ „*Černovláška*“ „*Hezká...*“ Poté přišly na řadu vlastnosti. Podle osmi dotázaných by měla být hodná, milá a příjemná se slušným vystupováním: „*Měla by být příjemná, aby se člověk do té školy těšil.*“ „*Klidná, solidní, vtipná, a aby měla příjemný hlas.*“ „*Na první pohled příjemná a sympatická s přirozenou autoritou.*“ „*Charismatický, autoritativní, milý a sympatický.*“ R5 odpověděla „*Jako ty.*“. R3: „*Úplně jinak, než moje bývalá učitelka. Pro děti jsou lepší starší, které mají zkušenosti. a aby byla přísná, protože by si děti nemohly dělat, co chtějí.*“

- ***Co znamená podle dospělých učení?***

Tři odpovědi se jednoznačně shodovaly: „*Mučení.*“ v ostatních odpovědích se objevovala starost a dřina. R5, která nemá příjemné vzpomínky, odpověděla: „*Ztráta času, pokud nejsi přirozený intelekt.*“ R6: „*Pro mládež asi mučení a pro starší generaci získávání nových informací.*“ Respondenti se shodují, že ne všechno učivo je pro děti užitečné: „*Zapamatování si velkého množství ne vždy užitečných informací.*“ „*Pro většinu lidí je to nejtěžší školní povinnost, ale nejsem si jistý, jestli je vše tak úplně důležité.*“

- ***Jaký je podle dospělých důvod navštěvování školy?***

Pět z deseti dotazovaných chápe školní docházku jako přípravu: „*Aby člověka připravili na kontakt s lidmi, na všechny druhy zklamání.*“ „*...Aby se člověk uměl prosadit.*“ „*Aby se naučil spolupracovat s ostatními a žít v kolektivu.*“ „*...aby byl připravený do života.*“ „*Příprava pro získání dobré, lukrativní práce.*“ Dále se často v odpovědích objevoval jako důvod získávání vědomostí a nových informací: „*K získávání základních vědomostí.*“ „*Aby se člověk vzdělával, aby měl přehled.*“ „*Aby získal všeobecné znalosti.*“ R4 a R5 odkázali na to, že navštěvování školy vyžaduje stát, naše společnost.

- ***Co by mělo ve škole být, aby se jim tam líbilo?***

Podle devíti respondentů je důležité pěkné a příjemné prostředí: „*Příjemní učitelé.*“ „*Pohoda, uvolněnost.*“ „*Hodně barev, příjemně vymalováno.*“ „*Hodně obrázků a kyttek.*“ „*Příjemná atmosféra a barevné zdi.*“ Přátelé jsou důležití pro sedmi z deseti dotázaných: „*Dobrá parta a zábava.*“ „*Kamarádi, na kterých hodně záleží...*“ „*Hlavně dobří kamarádi.*“ R5 nemající pěkné vzpomínky: „*Mít židle v kruhu, abychom si byli všichni rovni. Dřív totiž byly děti rozdělovány: do předních lavic – chytré děti a do zadních – ty hloupější.*“ Ani na jídlo nezapomněli: „*Stánek na svačinu...*“ „*Bar s jídlem.*“

- ***Těšili by se dospělí do školy? Jestli ano, na co nejvíce? Je něco, proč se do školy netěšili?***

Čtyřka z dotazovaných by se do školy znovu těšila, R9 a R10 by se tam těšili pouze někdy a jeden spíše ano. Trojice by se netěšila. Nejvíce respondentů by se těšilo na své kamarády, kteří jsou důležití, ať už jsme v jakémkoli věku. Dva z dotázaných uvádějí těšení se na některé učitele. Zde jsou hodně ovlivněni svoji zkušeností ze školních lavic. Pouze jedna dotazovaná osoba by se netěšila na nic. Dva respondenti zahrnuli ve své odpovědi některé školní předměty, na které by se těšili: tělocvik, matematika, přírodopis, zeměpis a fyzika. R7 by se nejvíce těšil na, podle něj, bezstarostný život.

- ***Jak vypadal jejich den ve škole?***

Devět respondentů má v paměti „klasický“ obraz školního dne: „*Hodiny a přestávky, pak hodiny a oběd a po obědě domů.*“ „*Přechody hodin a přestávek.*“ Tři odpovědi se neobešly bez ranního vstávání: „*Vstala jsem do zmrzlého bytu...*“ „*Ranní nevyspalost...*“ Většina z odpovědí obsahovala popis dne, na který si vzpomínají: „*Ráno jsem poslouchala v rádiu rozcvičku, odjezd v přeplněném autobuse, zhruba 15 min. čekání před školou v zimě. a pak učení, přestávky, oběd a to nejhezčí – odjezd domů.*“ „*Rošťácká rozpustilost by se spojila s přijímáním nových informací.*“ „*Ráno jsme přišli na sedmou hodinu ranní, kde jsme byli ve družině – tam jsme si mohli malovat, hrát si a dopisovat rychle úkoly....Od 14 hodin. jsme se rozešli do kroužků – chodila jsem do houslí, na házenou a na basket.*“

- ***Jak si představují trávení času po škole, po vyučování?***

Sedm dotázaných vidí rozdíl mezi současností a minulostí: „*Pevnou linkou jsem sehnal veškerý kamarády a šli jsme ven.*“ „*Mrsknul jsem tašku do kouta a šel jsem ven.*“ „*Dřív to bylo jiný, šel jsem ven, nebo si četl, na kolo – nebyly počítače.*“ „*Práskla jsem s aktovkou a šla jsem ven s kamarády.*“ „*Hodil jsem tašku do kouta a šel jsem ven.*“ „*Není to, jako to bývalo dřív. Dneska bych pustil počítač a brouzдал bych po internetu.*“ Podle tří odpovědí se prvně udělali úkoly a poté se šlo ven.

- ***Zda si uvědomují změnu, se kterou přichází nástup do základní školy?***

Devět respondentů se shoduje na větší zodpovědnosti, více nároků na dítě i jeho rodiče a na vyvstalých povinnostech. R1 by si více věřil. Podle R8 ho rodiče více „*buzerovali*“, aby se učil. R5 se cítila osamocená, bez matky. Podle R10: „*Přechod do ZŠ nebyl tak hrozný, protože jsme se všichni ve třídě znali z MŠ.*“

- ***Kdo povídal dospělým o škole?***

Pětka z deseti dotazovaných si je jistá, že jí někdo o škole povídal, ale už si nevzpomíná, co konkrétně. R9 povídalo spoustu lidí, aby se do školy těšila. R10: „*Tak určitě máma a učitelky ve školce – že budeme velcí školáci a že si tam nebudeme už hrát jako ve školce.*“ R4 o škole povídala matka a otec a paní doktorka, prorokující nelehkou

školní budoucnost (hyperaktivita). Podle R1 mu ve školce lhali, že tam bude šťastný a že ho to tam bude bavit, že se dozví spoustu věcí, které bude v životě strašně potřebovat. R8 paní učitelka povídala, že to s ním budou mít ve škole těžké.

2.4.2 Výsledky a shrnutí rozhovorů s dospělými

Odpovědi jsou opřeny o školní vzpomínky. Dospělí si školu spojují na jedné straně se stresem, strachem ze zkoušení a na straně druhé s kamarády a přátelstvím. Vzpomínají na svou starou, šedivou a nelíbivou školu s dlouhými chodbami a vysokými stropy. Na velkou třídu s mnoha lavicemi a spoustou spolužáků. Dnes by si školu a třídu představovali úplně jinak, barevněji, s novým nábytkem, moderním vybavením a pomůckami. Ve škole by se mělo podle nich vzdělávat a učit novým věcem. Na svůj školní den vzpomínají v rámci klasického střídání hodin s přestávkami, obědem a poté rozejitím do kroužků či družiny.

Otázky vyvolávaly také vzpomínky na oblíbené či neoblíbené učitele. Zde je znát, jak učitel dokáže zanechat v dítěti určitou „stopu“, která vydrží až do dospělosti. z odpovědí vyplývá důležitost školních zkušeností, které se s člověkem „táhnou“ celý život. Dnes by si přáli učitele, kteří jsou hlavně kompetentní, vtipní a klidní. Učení pro ně představuje určitou zátěž, kterou si člověk musí projít. Umožňuje získat nové informace, které ne vždy jsou potřebné, a osvojit si vědomosti a dovednosti. Pro dospělé je velmi důležité celkové příjemné, pohodové a kamarádské prostředí, kde se děti cítí velmi dobře, jistě a se zdravým sebevědomím.

Z odpovědí vyplývá, že se změni hlavně postoje společnosti, rodiny k dítěti. Důležití jsou kamarádi, kteří dokážou usnadnit přechod z mateřské školy na školu základní. Školní docházku chápou jako takovou přípravu na život. Někteří z nich tuto docházku chápou jako nařízení naší společnosti. Vznikla zde diskuze o tom, jaké to bylo dřív a jaké je to dnes, v době plné technických pokroků.

2.5 Komparace odpovědí dětí s odpověďmi dospělých

Co děti asociují se slovem škola?

Co dospělí asociují se slovem škola?

U dospělých se projeví zkušenosti a školu spojují se stresem a strachem, ale přesto vzpomínají na svá přátelství, která trvají dodnes. Zatímco u dětí převažuje pocit učení, úkolů a povinností. Dětské odpovědi nebyly fantazijní a přibližovaly se tak světu dospělých.

Jak si představují školu, do které by rády chodily?

Jak si dospělí představují školu, do které by rádi chodili?

Překvapivě z praktického šetření vyplynulo, že dospělí si představují školu stejně jako dotázané děti. Dospělí měly ve svých školních letech školu šedou, s velkými chodbami a vysokými stropy a dnešní děti chtějí školu barevnou, veselou a velkou. Dospělí více mluvili o moderním vybavení tříd, které dříve neměli a jsou rádi, že je to součástí dnešní výuky. v dnešních základních školách jsou součástí vybavení např. interaktivní tabule, které téměř nahradily klasické křídové, zanechávající u dospělých vzpomínky na zápach z mokré houby a kříd.

Jak si děti představují svoji paní učitelku?

Jak si dospělí představují svoji paní učitelku?

Obě skupiny oslovených respondentů na prvním místě zmiňují vzhled učitelky a podrobněji ho popisují. Děti si nejvíce přály, aby byla hodná a nebyla přísná, zatímco dospělí se podrobněji zaměřily na učitelské vlastnosti (klidná, vtipná, příjemná, sympatická). Děti přirovnávaly budoucí učitelku ke svým blízkým osobám, naopak dospělí měli reálné představy, vztahující se k bývalým učitelům.

Co si děti myslí, že se ve škole dělá?

Co si dospělí myslí, že se ve škole dělá?

Během rozhovoru děti bez váhání odpověděly, že se ve škole píše, čte a počítá. Starší předškolní děti věděly více o školním režimu, než děti mladšího předškolního věku, vzhledem k přípravám k zápisu. Dospělí mluvili o vzdělávání a učení se novým věcem. Byly zmíněny i negativní zkušenosti ohledně vyučovacích metod (třídní klima, usazování dětí do lavic dle prospěchu).

Co znamená dle dětí učení?

Co znamená dle dospělých učení?

I přesto, že děti věděly, že se ve škole učí novým věcem, nebyly schopné vysvětlit, co tento pojem znamená. Dětem staršího předškolního věku vypráví lidé z jejich okolí o předmětech, které je ve škole čekají, a proto je již mají v podvědomí.

Učení – mučení, bylo prvním slovním spojením, které dotazované dospělé napadlo v souvislosti s touto otázkou. Převažovaly pocity dřiny, starostí, ztráty času a neužitečnosti některých informací, ale s odstupem času vědí, že si tím museli projít.

Na co se nejvíce děti těší?

Na co se nejvíce dospělí těšili?

Mladší i starší předškolní děti se do školy těší, protože chtějí být velké a všechno vědět a umět. Odpovědi dospělých byly velmi rozmanité, převažovalo však těšení se na své kamarády a bezstarostný život.

Zda si děti uvědomují změnu, která přichází s nástupem do základní školy?

Zda si dospělí uvědomují změnu, která přichází s nástupem do základní školy?

Děti si uvědomují, že vstupem do školy nastanou změny. Opět se zde opakují odpovědi typu, že budou velké a budou umět číst a psát. v odpovědích dětí na tuto otázku zazněla poprvé zmínka o budoucnosti, ve spojitosti s hledáním si dobré práce. Dospělí vzpomínali na své pocity „naivity“, kdy si mysleli, že bude vše „jiné“.

Jak si děti představují trávení času po škole, po vyučování?

Jak si dospělí představují trávení času po škole, po vyučování?

Při odpovědích na tuto otázku zaznělo u obou skupin dotazovaných dětí totéž - povinnosti, ať už školního (psaní úkolů) či domácího charakteru (pomoc v domácnosti). v této části výzkumu byl viděn velký rozdíl mezi současností a minulostí v trávení volného času po škole. Dospělí se zmiňovali o tom, že chodili ven a uváděli, že děti v dnešní době tráví svůj volný čas s moderní technikou (počítač, sociální sítě, mobilní telefon).

Jaký je dle dětí důvod docházky do školy?

Jaký je dle dospělých důvod docházky do školy?

Hlavním důvodem docházky je pro děti nabytí vědomostí a znalostí. Objevily se zde známky dětské fantazie (získání medaile za docházku). Odpovědi dětí se shodují s odpověďmi dospělými, kteří také uváděli získávání vědomostí, všeobecného přehledu a přípravy do života.

2.6 Kresba

Celkem kreslilo 28 dětí z počtu 29 dotazovaných z mateřské školy, z toho mladších dětí ve věku od 3 do 4 a starších dětí ve věku od 5 do 7. k dispozici měly papír velikosti A4, pastelky i tužky. Dostaly tři úkoly:

1. Nakresli školu tak, jak si ji představuješ, jaká by se ti líbila.
2. Nakresli paní učitelku takovou, jakou by sis přál, aby tě učila, až půjdeš do školy.
3. Nakresli, co myslíš, že se dělá ve škole.

2.6.1 Průběh kresby

Děti kreslily během celého dne, kdy měly čas a hlavně chuť. Nejčastěji při volných hrách a odpoledne, po obědě. Všechny dotázané děti byly seznámeny se záměrem a výzkumem práce. Vždy chtělo kreslit více dětí zároveň. Byly odvedeny ke stolům, kde seděly po jednom až pěti dětech, podle toho, kam si samy sedly. Zde se výtvarně mohly vyjádřit k tématu. Snažila jsem se vytvořit klidnou atmosféru, aby nebyly ničím rušeny. v této části byly jen děti, které kreslily a já. Kreslení doprovázely dotazy typu: „Co maluje Franta?“ „Co je tohle, Amálko?“ Děti velice zajímalo, co kreslí ostatní. v některých případech se rozvedla diskuze: „Tohle ale do školy nepatří!“ „Taky se tam budeme učit písmenka.“ Do jejich diskuze jsme nezasahovala a jen ztvárnila roli pozorovatele. Ty mladší, ze žluté a zelené třídy, více přemýšlely o tom, co přesně nakreslí a dost často se inspirovaly u svých sousedů. u starších předškoláků, především v modré třídě, bylo viditelně znát, že vědí přesně, co kreslí a co je čeká. Svoji inspiraci občas hledaly po třídě, jako např. vystavené obrázky, vyzdobená nástěnka, hodiny na zdi apod. Starší děvčata si s kresbami více a déle „hrála“. Přemýšlela, co by tam ještě dokreslila, co by tam ještě mělo být atd. Všechny děti, které kreslily, měly evidentní radost z toho, že se mohly podílet na mém výzkumu. Jako pomocníci se cítily velmi důležitě.

2.6.2 Analýza kreseb

Při vyhodnocování kreseb jsem se zaměřila na společné znaky, které uvádím v bodech u každého úkolu.

1. *Nakresli školu tak, jak si ji představuješ, jaká by se ti líbila.*

Mladší předškolní děti v počtu 9
(příloha č. 2)

- použití pastelky
- použití obyčejné tužky
- znázornění školy jako budovy
- znázornění cesty do školy
- kresba budoucí školy dle představ bez myšlenky na konkrétní základní školu
- na ploše papíru znázornění školy samotné
- součástí kreseb: schody, slunce, paní učitelka, kamarádi, nebe a stromy

Starší předškolní děti v počtu 19
(příloha č. 3)

- použití pastelky
- použití obyčejné tužky
- znázornění školy jako budovy
- bez znázornění cesty do školy
- kresba budoucí školy, do které nastoupí do první třídy
- na ploše papíru znázornění školy samotné
- součástí kreseb: zahrada, květiny, skluzavka, nebe a slunce

2. *Nakresli paní učitelku takovou, jakou by sis přál, aby tě učila, až půjdeš do školy.*

Mladší předškolní děti v počtu 9
(příloha č. 2)

- nachází se ve fázi, ve které kreslí „hlavonožce“
- použití pastelky
- bez použití obyčejné tužky

Starší předškolní děti v počtu 19
(příloha č. 3)

- zvětšená hlava je připojována k oválu trupu, na něž navazují nejistě nohy
- použití pastelky
- použití obyčejné tužky

- | | |
|--|--|
| • kresby byly méně barevné | • kresby byly barevnější, pestřejší |
| • vlasy obsahovaly všechny kresby | • jedna kresba se objevila bez vlasů |
| • vlasy blond'até: nebyly zobrazeny | • vlasy blond'até: byly zobrazeny |
| • vlasy: zobrazeny barevné | • vlasy: zobrazeny barevné |
| • objevovaly se tzv. průhledné postavy | • tzv. průhledné postavy se neobjevovaly |
| • výraz obličeje: úsměv | • výraz obličeje: úsměv |
| • oblečení: méně barevné | • oblečení: barevnější |

3. Nakresli, co se podle tebe dělá ve škole.

Mladší předškolní děti v počtu 9
(příloha č. 2)

Starší předškolní děti v počtu 19
(příloha č. 3)

- | | |
|---|--|
| • použití pastelek | • použití pastelek |
| • znázornění lavic a židlí | • znázornění lavic a židlí |
| • znázornění tabule | • znázornění tabule |
| • znázornění počítání v podobě čísel | • čísla a písmena znázorněno na tabuli |
| • znázornění hraní ve škole v podobě hraček | • nejsou znázorněny žádné hračky |
| • bez zakomponování sama sebe do kresby | • zakomponování sama sebe do kresby |
| • bez znázornění cvičení ve škole | • znázornění cvičení ve škole |

2.6.3 Výsledky a shrnutí kreseb

Kresby dětí působí optimistickým dojmem, jsou barevné a obsahují prvky pozitivního významu (např. slunce, květina, úsměvy na tvářích, veselé barvy).

Z rozhovorů vyplývá, že si děti školu představují jako velkou a barevnou budovu s mnoha okny, kterou také znázornily ve svých kresbách.

Mladší děti ve věku 3 – 4 roky, ještě nemají jasnou představu o vzhledu své budoucí základní školy. z kresby se dá vyčíst, že se v jejich představě objevuje škola, jako budova s okny, kde se nachází schody a cesta, která tam vede. z jejich kreseb nelze jasně vyčíst představu o jejich budoucí učitelce, vzhledem k jejich věku se nedokážou úkolu chopit konkrétně. Verbálně však byly schopné ji popsat více, především ji přirovnávaly k blízké osobě. Jak vyplývá z rozhovorů, podle mladších dětí se ve škole především učí. Ve svých kresbách znázornily lavice, učitelku a hraní s hračkami.

Starší děti ve věku 5 – 7 let znázornily ve svých výtvorech školu, kam nastoupí do první třídy a která byla zmíněna také v jejich odpovědích. Děti staršího věku popisovaly budoucí učitelku více do detailu než mladší předškolní děti. Zaměřily se na její vlasy, oblečení a vlastnosti. v kresbě tyto a další znaky znázornily rozmanitým a barevným způsobem (např. učitelka znázorněná jako princezna, navíc náušnice, boty, různé druhy a barvy oblečení). Pod školní činností si představují především učení, čtení, psaní a počítání. Toto základní trivium nakreslily jako písmena a číslice umístily na tabuli. Výtvarně se vyjádřily také k lavicím a židlím, které se v odpovědích neobjevovaly. Kresba dětí velmi bavila a rády spolupracovaly.

2.7 Diskuse

Společným znakem obou věkových skupin je přirovnávání své budoucí učitelky k blízkým osobám ze svého okolí (maminky, babičky a učitelky z mateřské školy). z výzkumu bylo zřejmé, že o škole dětem nejvíce vypráví rodina, ale obsah sdělení už nedokázaly více popsat. z odpovědí také vyplývá, že kamarádi jsou pro obě věkové kategorie velmi důležití. Ve škole by si přály mít spoustu kamarádů. Toto zjištění je dobrým sociálním aspektem, kdy děti mají uspokojenou potřebu lásky a potřeby „někam patřit“. Dospělí čerpali ze svých vlastních zkušeností, které byly jejich zdrojem odpovědí a také vzpomínkami na své učitele a přátelství s kamarády, která trvá dodnes.

Škola je podle dětí velká a může být různě barevná. Starší, ve věku 5 – 7 let, popisovaly školu, kam v září nastoupí do první třídy. Děti ve věku 3 – 4 let se optimisticky vyjadřovaly neurčitými slovy, například slovem „hezka“ škola. Dle jejich představ se ve třídě nachází především lavice, židle a tabule. Přestože všech devět mladších dětí nedokázalo popsat, jak taková třída vypadá, projevílo se u nich převažující pozitivní ladění, které vyjádřily slovem „hezky“. Toto zjištění mě donutilo k vytvoření návrhu pro praxi, který uvádím v závěru své práce, aby děti měly lepší představu o vzhledu třídy. z odpovědí také vyplynulo, že všechny děti jsou velmi dobře seznámeny s tím, kdo všechno ve škole je (učitelé, děti, kuchařky), což si myslím, že je dobrou přípravou a nástup do školy pro ně nebude tak stresující. Dospělí vzpomínali na svou školu, kterou navštěvovali v rámci školních let. Při komparaci těchto odpovědí s odpověďmi dětí, jsem dospěla k názoru, že obě věkové skupiny by si přály mít školu zajímavě barevně řešenou.

Všechny odpovědi se ubíraly realistickým pohledem na školu. Tyto odpovědi mne překvapily, jelikož pro předškolní období je charakteristická fantazie. Toto zjištění se mi potvrdilo i z následujících odpovědí, kdy si jsou děti vědomy změny, která nastává vstupem na základní školu. Ví, že už budou velké, naučí se číst a psát, najdou si práci. Děti si uvědomují, že je důležité chodit do školy, abychom se v naší společnosti kvalitně a efektivně uplatnili. Důvodem docházky do školy, je pro dospělé především příprava na život, kde se získávají znalosti a vědomosti. Děti také správně vědí, že si ve škole již nebudou hrát, jako to bylo dosud v mateřské škole. Mají v podvědomí povinnosti, které nastanou se vstupem na základní školu. Ať už se týkají psaní domácích úkolů, hygienických návyků či pořádku. Dospělí chápou změnu, která nastane příchodem do první třídy, v podobě zvýšené zodpovědnosti a nároků na dítě a jeho

rodiče. v odpovědích se objevují jejich vlastní zkušenosti, avšak děti čerpají z informací ze svého blízkého okolí.

Společným znakem obou věkových skupin je těšení se do školy. Dospělí vzpomínali na své předškolní období, kdy se na vstup do první třídy těšili také. Jelikož u dětí převažuje pozitivní emoční ladění, byly veselé a radostné. Svůj den ve škole vidí optimisticky a v jistém smyslu reálně. Mladší děti odpovídaly stručně a převážně jednoslovně: „hezky“, „dobře“, „superský“. Starší děti si svůj den ve škole spojují s učením a hodnou paní učitelkou. Dospělí měli v paměti „klasický“ obraz školního dne, kdy se střídaly hodiny s přestávkami.

Dle mého názoru je třeba mít zkušenosti. Bez nich si člověk může jen těžko představit jemu zatím neznámé prostředí. z tohoto důvodu děti čerpají z informací, které jim poskytlo blízké okolí, a k tomu jim dopomáhá fantazie, která prozatím vyplňuje mezery v poznání.

ZÁVĚR

V teoretické části se nejprve zaměřuji na charakteristiku předškolního období. v následující kapitole popisuji vývoj poznávacích procesů. Lze se zde dočíst informace o tom, co děti nejvíce v tomto období zajímá, čemu dávají přednost, jaké jsou specifické znaky myšlení. Je zde popsána řeč, která je rozvíjena na základě myšlení, rozvíjení řečových schopností a podstata egocentrické řeči, která je významnou složkou řečového vývoje. Charakterizována je také pozornost, která je ještě přelétavá a nestálá, a paměť a její funkce.

Další kapitola je zaměřena na představy a fantazie. Jakým způsobem je dětem skutečnost přetvářena a kde a jak se projevuje dětská fantazie.

V následující části se věnuji emočnímu vývoji. Co je zdrojem citových zážitků, co považují předškolní děti za legraci, jak jsou předškolní děti citově naladěné.

Navazující kapitola je zaměřena na sociální vývoj v rodinném a školním prostředí, jak se dítě začíná začleňovat mezi vrstevníky, jaké zázemí je pro něj nejdůležitější, kdo je pro ně stále vzorem. Na tuto kapitolu logicky navazuje hra, která je hlavní činností socializace.

V předposlední kapitole využívám metodu kresby, která nám umožní seznámit se s tím, jak děti vidí školu. Popisuji zde význam kresby a její zvláštnosti v průběhu vývoje.

Teoretickou část jsem zakončila kapitolou o škole, kdy nástup do první třídy patří k významným událostem v životě člověka. Pro děti znamená vstup do školy podstatnou změnu v celém jejich způsobu života a také pro většinu značnou zátěž.

V praktické části jsem se věnovala výzkumným otázkám, které měly přiblížit školu takovou, jakou si ji představují předškolní děti. z výsledků rozhovorů jsem dospěla k názoru, že děti mají v podstatě reálné představy o tom, co škola je, jak vypadá a co se tam dělá. Občas zapojují svoji fantazii, aby vyplnily mezery v poznávání, které se objeví. Přestože si ještě plně neuvědomují, co znamená pojem učení, v některých případech byli schopné uvést konkrétní příklady na základě informací, které jim poskytují především rodiče a lidé z blízkého okolí. Dospělí během rozhovorů čerpali ze svých vlastních zkušeností, na svá školní léta vzpomínali pozitivně. Děti však takové zkušenosti, které by se týkaly povinné školní docházky, samozřejmě nemají, a tak často

přejímají názory a postoje svých rodičů, kteří pro ně představují vzor, jemuž se chtějí ve všech směrech podobat. Rodina je pro ně nejvýznamnějším prostředím, kde se cítí bezpečně a jistě.

Děti se do školy těší a vědí, že je čekají určité povinnosti spojené s velkými změnami. Pro své okolí budou velké a přiblíží se tak světu dospělých, kterému se chtějí ve všech směrech často podobat. Přestože nemají úplně jasnou představu o významu vzdělávání, uvědomují si, že díky němu mohou získat zaměstnání a budou mít více vědomostí a dovedností. z odpovědí také vyplývá, že vrstevníci hrají pro děti významnou roli a napomáhají k vytváření rovnocenných vztahů. Ve své budoucí škole by si děti přály své kamarády z mateřské školy a zároveň by tam rády poznávaly nové, aby si s nimi mohly hrát.

Prostřednictvím kresby vyjadřovaly své postoje, myšlenky a přání. Kresba mi umožnila seznámit se s tím, jak děti vidí školu. v následujících bodech popisují návrhy, které jsem získala během svého praktického šetření.

Doporučení pro praxi:

- *Besedy v mateřských školách s učitelkami z prvních tříd.*
- *Exkurze do prvních tříd základních škol.*
- *Zvýšená spolupráce – uspořádání společných akcí mezi mateřskou a základní školou (karneval, sportovní den, divadelní vystoupení).*

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALLEN, K., MAROTZ, L.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2. vydání. Praha, Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0
- BACUS, A.: *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha, Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7
- BYTEŠNÍKOVÁ, I.: *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha, Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0
- ČAČKA, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno, Doplněk, 2000. ISBN 1081-171-2000
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. Přepracované a rozšířené vydání. Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- HENDL, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha, Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. Praha, Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha, Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- LANGMEIRER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha, Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. 2. vydání, Praha, Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7
- SVOBODOVÁ, E. a KOL.: *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ a KOLEKTIV AUTORŮ: *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4
- ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, CH.: *Předškolní dítě a jeho svět. l'enfant d'âge pre-scolaire et son monde*. Praha, Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

TRPIŠOVSKÁ, D.: *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta UJEP, 1998. ISBN 80-7044-207-7

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie 1. Dětství a dospívání*. Praha, Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor pro mladší a starší předškolní děti.

Příloha č. 2: Ukázky kreseb - mladší předškolní děti ve věku od 3 – 4 let.

- Nakresli školu tak, jak si ji představuješ, jaká by se ti líbila.
- Nakresli paní učitelku takovou, jakou by sis přál, aby tě učila, až půjdeš do školy.
- Nakresli, co se podle tebe dělá ve škole.

Příloha č. 3: Ukázky kreseb - starší předškolní děti ve věku od 5 – 6/7 let.

- Nakresli školu tak, jak si ji představuješ, jaká by se ti líbila.
- Nakresli paní učitelku takovou, jakou by sis přál, aby tě učila, až půjdeš do školy.
- Nakresli, co se podle tebe dělá ve škole.

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor pro mladší a starší předškolní děti

Když řeknu slovo škola, co tě napadne?

Už jsi někdy byl ve škole?

Jak taková škola vypadá? Jak vypadá třída?

Co se podle tebe dělá ve škole?

Kdo všechno je ve škole?

Jak by měla vypadat tvoje paní učitelka, která tě bude učit? Jaká by měla být?

Co myslíš, že je učení?

Proč myslíš, že se chodí do školy? Musíme tam chodit?

Co by ve škole mělo být, aby se ti tam líbilo?

Těšíš se do školy? Na co se nejvíce těšíš? Je něco, proč se do školy netěšíš?

Jak asi bude vypadat tvůj den ve škole? Bude jiný než tvůj den ve školce?

Co asi budeš dělat, až přijdeš ze školy domů? Co rád děláš, když přijdeš domů ze školky?

Změní se něco, až budeš chodit do školy? Co se změní?

Povídal ti někdo o škole? Co ti povídal? Povídáte si doma s rodiči o škole?

Máš sourozence, který již chodí do školy? Povídal ti o ní něco?

Příloha č. 2: Ukázky kreseb - mladší předškolní děti ve věku od 3 – 4 let.

- Nakresli školu tak, jak si ji představuješ, jaká by se ti líbila.

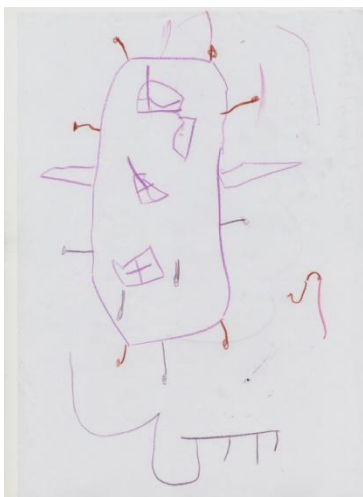
David, 4 roky



Amálka, 4 roky



Barbora, 4 roky



Leoš, 4 roky



Tobias, 4 roky



Michal, 3 roky



- Nakresli paní učitelku takovou, jakou by sis přál, aby tě učila, až půjdeš do školy.

Míša, 4 roky



Leoš, 4 roky



Amálka, 4 roky



Barbora, 4 roky



Michal, 3 roky



- Nakresli, co se podle tebe dělá ve škole.

Leoš, 4 roky



Barbora, 4 roky



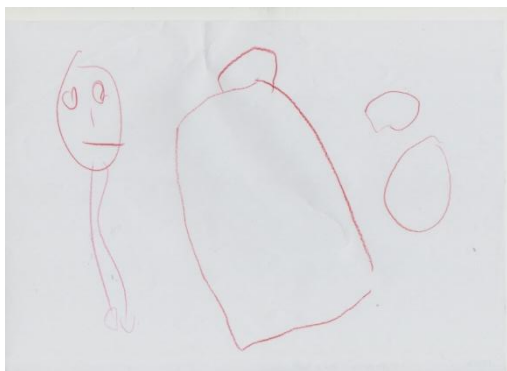
Tobias, 4 roky



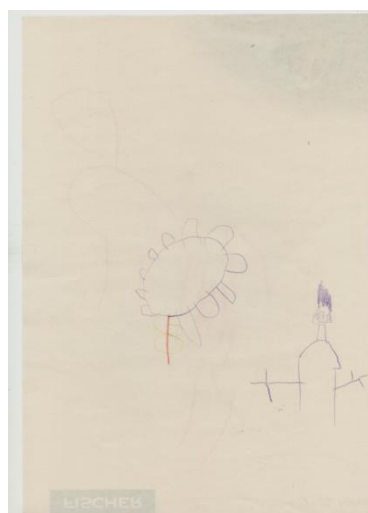
Helenka, 4 roky



Eliška, 3 roky



David, 4 roky



Příloha č. 3: Ukázky kreseb - starší předškolní děti ve věku od 5 – 6/7 let.

- Nakresli školu takovou, jakou si ji představuješ, jaká by se ti líbila.

Tamara, 6 let



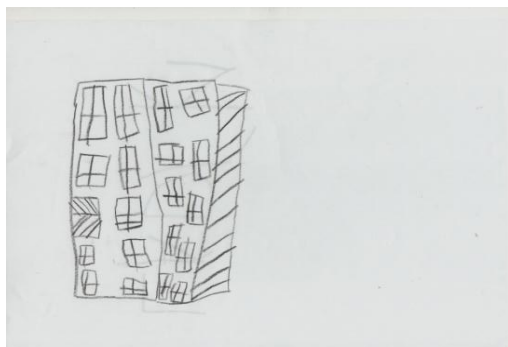
Elena, 6 let



Sára, 5 let



Lukáš, 6 let



Jitka, 6 let



Jirka, 5 let



- Nakresli paní učitelku takovou, jakou by sis přál, aby tě učila, až půjdeš do školy.

Katka, 6 let



Martina, 6 let



Denis, 6 let



Aneta, 5 let



Franta, 5 let



Elena, 6 let



- Nakresli, co se podle tebe dělá ve škole.

Jana, 6 let



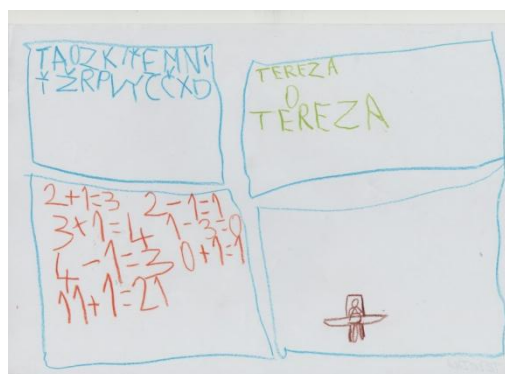
Sára, 5 let



Elena, 6 let



Tamara, 6 let



Dominik, 7 let



Jenda, 6 let

