

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA MATEMATIKY, FYZIKY A TECHNICKÉ VÝCHOVY

VNÍMÁNÍ ČASU U DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Martina Jančová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Šárka Pěchoučková, Ph.D

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 7. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Šárce Pěchoučkové, Ph.D. za její pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování práce. Dále bych ráda poděkovala dětem, učitelkám a ředitelce z 64. MŠ v Plzni, bez nichž by práce nevznikla.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 Předškolní období	8
1.1.1 Kognitivní vývoj.....	8
1.1.2 Emoční vývoj a socializace	10
1.1.3 Hra	11
1.2 Předmatematické představy v mateřské škole	13
1.3 Vnímání	14
1.3.1 Vnímání u dětí v předškolním období	15
1.4 Pojem čas	16
1.5 Vnímání času	17
1.5.1 Vnímání času u dětí v předškolním období	18
1.5.2 Oslabení vnímání času u dětí v předškolním období.....	22
2 METODOLOGICKÁ ČÁST.....	24
2.1 Cíle experimentu.....	24
2.2 Použité metody při řešení úkolů	24
2.3 Podmínky experimentu	24
2.4 Terminologie.....	24
2.5 Příprava experimentu	25
2.5.1 Osnova scénáře experimentu	25
2.5.2 Pomůcky	25
2.6 Zadání experimentu	28
2.7 Kritéria hodnocení	29
3 EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST	30
3.1 Průběh experimentu	30
3.2 Výběr zkoumaného vzorku	30
3.2.1 Charakteristika mateřské školy.....	30
3.2.2 Charakteristika tříd	30
3.2.3 Charakteristika dětí.....	31
3.3 Scénář experimentu.....	32
3.4 Vyhodnocení experimentu	34
3.4.1 Úkol č. 1	34

3.4.2	Úkol č. 2	35
3.4.3	Úkol č. 3	36
3.4.4	Úkol č. 4	38
3.4.5	Úkol č. 5	39
3.4.6	Celkové zhodnocení experimentu	40
Závěr.....		42
Resumé		43
Literatura		44
Příloha.....		47

ÚVOD

Téma pro moji bakalářskou práci s názvem „Vnímání času u dětí v mateřské škole“ jsem si vybrala z toho důvodu, že mě zaujal předmět „Rozvoj matematického a logického myšlení“, který jsem absolvovala v rámci svého studia na vysoké škole. Do této doby jsem nevěděla, jak důležité je v mateřské škole děti učit předmatematické představy. Dříve mě matematika nebo fyzika nebavily, ale tento předmět mě velice zaujal a hodiny mě bavily. Proto jsem se rozhodla, že budu psát bakalářskou práci na katedře matematiky, fyziky a technické výchovy.

Z oblasti předmatematických představ jsem si vybrala vnímání času, protože to mě zaujalo nejvíce. Je to i z toho důvodu, že tematika času je záležitostí nejen přírodních věd, ale také filosofie a zasahuje i do psychologie. Téma vnímání času je pro mě zajímavé hlavně proto, že se hodně liší u dospělého člověka a u dětí. Na rozdíl od dospělých, děti žijí přítomností a čas pro ně nehraje velkou roli. Dnešní doba je velmi uspěchaná, každý se někam honí a spěchá a čas je v životě dospělých velmi významný. Oproti tomu pro děti čas důležitý není. Proto se ve své práci chci zaměřit na to, jakým způsobem děti vnímají čas.

Práce je rozdělená do tří částí - teoretické, metodologické a experimentální. V teoretické části nejprve popisují předškolní období. Zaměřuji se na kognitivní vývoj, emoční vývoj, socializaci a na hru. Další kapitoly se zabývají předmatematickými představami v mateřské škole, vnímáním obecně, vnímáním dětí v předškolním období, pojmem čas, vnímáním času obecně, vnímáním času a oslabením vnímání času u dětí v předškolním období. Metodologická část obsahuje cíle experimentu, použité metody, podmínky, přípravu a zadání experimentu, terminologii a kritéria hodnocení. V experimentální části je popsán experiment s deseti dětmi z 64. mateřské školy v Plzni. Výzkum je prováděn pomocí pěti aktivit týkajících se vnímání času.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Předškolní období

V širokém smyslu se jedná o celé období od narození až do začátku školní docházky. Takové pojetí může být výhodné při plánování výchovných a sociálních postupů pro děti před zahájením školní docházky. Negativní stránka tohoto pojetí je, že svádí k tomu, aby se vývojové potřeby dětí v tomto širokém období srovnávaly a rozdíly mezi dětmi se ignorovaly. V užším smyslu je předškolní období chápáno jako období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Není ale dobré chápat tohle období jen z tohoto pohledu, protože hodně dětí do mateřské školy nechodí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) uvádí, že do předškolního období můžeme zařadit děti ve věku od 3 do 6 - 7 let. Konec tohoto období nevymezuje pouze fyzický věk, ale je určen hlavně nástupem do školy (Vágnerová, 2012). V následujícím textu budeme za předškolní období považovat období od 3 do 6 – 7 let.

V předškolním období si dítě utváří a stabilizuje svou pozici ve světě. V poznání světa dítěti pomáhá představivost, protože pro předškolní období je pro dítě typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování. Důležitým znakem je egocentrismus, který ovlivňuje komunikaci i uvažování dítěte. Dítě se drží svého pohledu, protože je pro ně jistotou. Předškolní období je také obdobím iniciativy, neboť dítě potřebuje něco zvládnout, vytvořit a potvrdit své kvality. Také je toto období fází, která připravuje dítě na život ve společnosti, protože se zde objevuje přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Je potřeba, aby dítě přijalo řád, který upravuje chování k různým lidem v různých situacích. Pro rovnocennou vrstevnickou skupinu a i pro jiné skupiny je důležité, aby se dítě naučilo prosadit a zároveň, aby umělo spolupracovat. „Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období začíná v této oblasti důležitá sdílená aktivita, která vyžaduje sebezprosažení i přizpůsobení se ostatním, tj. prosociální chování“ (Vágnerová, 2012, s. 177).

1.1.1 Kognitivní vývoj

Dítě ve věku tří let již chápe, že skutečné a imaginární věci mají odlišné vlastnosti. Imaginativní věci můžeme svým myšlením měnit, ale skutečné předměty ne. Například tříleté děti už by měly být schopné správně odpovědět, když se jich zeptáme na otázku,

který míč můžeme vidět, zda míč ležící na stole, míč schovaný v krabici nebo míč vymyšlený. Dokážou i správně odpovědět, když se zeptáme, který míč můžeme změnit v autíčko (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U dítěte ve čtyřech letech dochází k proměně myšlení ze symbolického na úroveň intuitivního myšlení. Předtím dítě používalo slova nebo symboly tak, že byly napůl vázané na konkrétní předměty a napůl směřovaly k obecnosti. V tomto období už dítě uvažuje v celostních pojmech. Usuzování je ale zaměřené na věci vnímané nebo představované. Dítě se zaměřuje na věci, které vidí nebo dříve vidělo. Je zde vidět pokrok v myšlení, protože dítě přešlo ze symbolické fáze do fáze názorového myšlení. Jsou zde ale i omezení, která brání dítěti myslet opravdu logicky po krocích. Dítě již zvládá vyvozovat závěry, například umí usuzovat, čeho je méně a čeho naopak více. Tyto úsudky dítěte jsou ale závislé na názoru, hlavně na vizuálním tvaru. Myšlení dítěte tedy ještě není logické, ale označujeme ho jako prelogické nebo předoperační. Symbolické i předoperační myšlení je úzce spjato s vlastní činností dítěte, a proto ho označujeme jako egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) také uvádí, že myšlení dítěte v předškolním věku ještě není logické, ale je nepřesné a obsahuje mnoho omezení. Prelogické a intuitivního myšlení dětí v předškolním období se projevuje výběrem a zpracováním informací. Dle Vágnerové (2012) dítě zpracovává informace a interpretuje svá zjištění skrze magičnost, antropomorfismus, arteficialismus a absolutismus. Magičnost znamená, že poznání reálného světa je zkreslováno fantazií a předškolní děti ještě příliš nerozlišují mezi fantazií a skutečností. Antropomorfismus je přiřazení lidských vlastností neživým objektům. Předškolní děti již dokážou odlišit neživé a živé, ale někdy tyto rozdíly přehlíží a očekávají od neživých věcí chování živých bytostí. Arteficialismus je způsob, jakým se vykládá vznik světa. Je to představa, že vše ve světě (hvězdy, mraky, voda v rybníku) někdo udělal. Absolutismus znamená, že poznání má jednoznačnou a definitivní platnost. U dětí je to projevem potřebné jistoty (Vágnerová, 2012).

Dítě v předškolním období nazírá na svět skrze centraci, fenomenismus a prezentismus. Centrace znamená, že se jedinec váže na jednu věc a přehlíží ostatní, které jsou méně výrazné. S centrací souvisí také egocentrismus, který se projevuje lpěním na vlastním názoru a přehlížením odlišných názorů ostatních. Dítě v předškolním věku nechápe, z jakého důvodu by se mělo dívat na danou situaci z více pohledů. Fenomenismus je důraz na určitou a zjevnou podobu světa. Pro dítě v předškolním období je svět takový,

jaký ho vidí. Jsou pro něj důležité viditelné znaky. Prezentismus znamená vázanost na přítomnost (Vágnerová, 2012).

1.1.2 Emoční vývoj a socializace

V předškolním období je pro dítě rodina nejdůležitějším prostředím, kde se vytváří primární socializace. Proces socializace zahrnuje tři vývojové aspekty. Jsou to vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí. Sociální reaktivita je vývoj rozdílných emočních vztahů k lidem v blízkém i vzdáleném okolí. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací je hlavně vývoj norem, které si jedinec postupně buduje na základě příkazů a zákazů, které udělují dospělí. Jedinec potom tyto normy přijímá za své. Tyto normy jedince usměrňují dle pravidel dané společnosti. Chování člověka je tedy omezeno danými hranicemi a také je určováno cíli. Osvojení si sociálních rolí znamená osvojení takových vzorců postojů a chování, které jsou od jedince očekávány ostatními ve společnosti. Sociální role se vztahují k pohlaví, věku, společenskému postavení atd. Socializace probíhá během celého života člověka, ale předškolní období někdy bývá chápáno jako kritické, hlavně kvůli osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rozvoj sociálních kontrol nebo také rozvoj seberegulace se rychle vyvíjí právě v předškolním období. Kojenec se řídí ve svém chování impulsem nebo okamžitým přáním, ale již ve dvou letech jedná záměrně a rozumí příkazu rodičů. V tomto případě je ještě řízení vnější, což znamená, že chování dítěte je regulováno druhými. Potom se již pomalu dítě začíná řídit svými vlastními instrukcemi. Například dvouleté dítě, když sahá po zakázaném předmětu, tak si hlasitě říká slovo „ne“. Ve věku tří let se již dítě snaží dělat věci samo a hlavně po svém, a proto se právě v tomto období objevuje skutečná sebekontrola. Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí závisí na mnoha podmínkách a velmi důležitý je vztah dítěte k rodičům (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale jde také o socializaci vnitřního prožívání dítěte. Socializace je základem pro emoční vývoj a je v úzkém vztahu s vlastním sebepojetím dítěte. Základy sebepojetí se utváří již v batolecím období. Ve dvou letech už některé děti dokážou říci své pohlaví a ví, že jsou děti a ne dospělí. Dítě v předškolním věku umí určit svoje fyzické rysy a také umí říci, co má rádo a co ne. Popis ještě není úplně přesný, ale spíše se soustředí na objektivní rysy, které jsou zrovna přítomné v daném okamžiku. „Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně

vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).

V emočním vývoji je kromě seberegulace a sebepojetí také důležitou součástí socializace emoční prožívání. Dítě začíná umět své pocity ovládat a dokáže je lépe vyjadřovat. Zlepšuje se také schopnost porozumět svým pocitům, emočním projevům ostatních lidí a také se zdokonaluje empatie. Na emoční vývoj dítěte mají opět velmi podstatný vliv rodiče. Pokud rodiče opakovaně potlačují některé pocity, pak může u dítěte dojít k narušení vývoje jeho osobnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) ve své publikaci uvádí, že emoční prožívání u dětí v předškolním období je vyrovnanější a stabilnější než emoční prožívání u batolat. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně naladěné a je u nich méně negativních emočních reakcí. Prožitky u dětí v předškolním období jsou spojené s aktuální situací a s momentálním uspokojením nebo neuspokojením potřeb. Postupně se během předškolního období rozvíjí emoční paměť a děti si potom dokážou vzpomenout na svoje předchozí pocity. V předškolním období se také vyvíjí emoční inteligence, což znamená, že děti lépe chápou své pocity a také pocity druhých. Dovedou již také do jisté míry ovládat svoje emoční projevy, a pokud je to nutné, dokážou i oddálit uspokojení (Vágnerová, 2012).

Do jaké míry je dítě oblíbené u kamarádů, zda je vůdčí typ a rád poroučí druhým nebo se naopak podřídí kolektivu, to vše má vliv na osvojování si sociálních rolí ve skupině. U dětí ve věku tří až čtyř let se objevuje soupeřivost, ale naopak také rychle narůstá porozumění pro druhé. V osvojování rolí v předškolním období je největším pokrokem diferenciací mužské a ženské role. I když jsou u dítěte v předškolním věku velké pokroky v sociálním chování, je pořád nejvíc závislé na rodičích. Přesto, že vztahy k ostatním dětem bývají obvykle přelétavé a málo trvalé, nemůžeme vliv druhých dětí podceňovat. Každé dítě v tomhle věku by mělo mít možnost kontaktu s druhými dětmi buď v mateřské škole, nebo jiným způsobem. Je to důležité z toho důvodu, že při kontaktu s dospělými se dítě nenaučí pomáhat slabším, soupeřit se stejně schopnými, nenaučí se někdy podřídít a někdy druhé vést a řešit konflikty pomocí kompromisu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.1.3 Hra

Předškolní období můžeme označit jako období hry, protože hra je v téhle době hlavní činností dítěte. Hra se sice objevuje jak u mladších dětí tak i u dospělých, ale

v předškolním období je to intenzivní a rozmanitá hra. Hra je činnost, která přináší sama o sobě uspokojení. Jedinec pracuje, protože musí, ale hraje si, protože ho to baví. Mezi hrou a prací není úplně pevná hranice, protože hra může být namáhavá a vážná a práce naopak může člověka těšit. Dětská hra má různé formy. Existuje funkční a činnostní typ hry, kdy jde o procvičování tělesných funkcí. Dalším typem je realistický či konstrukční typ hry, kdy jde o konstrukci nových věcí, například stavění z kostek či konstrukce scének z domečků a figurek. Dalším typem je hra iluzivní, při které dítě přeměňuje svět podle své představy a využívá předměty v přeneseném významu. Například hadřík je pro něj peřinou a za chvíli padákem atd. Posledním typem je hra úkolová, kdy si dítě hraje na prodavače, princeznu či na maminku a tatínka a získává tak zkušenosti se sociálními rolami, které ještě nemůže zastávat (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tematická hra „na něco“ umožňuje dítěti prožít různé sociální role, dokonce i ty negativní, které by jinak nebylo možné si vyzkoušet. Tato hra slouží tedy k tomu, aby si dítě procvičilo budoucí role a naučilo se vhodně řešit některé situace (Vágnerová, 2012).

Předškolní hry se liší od funkčního předcvičování a experimentace, protože se zde objevuje jakési „zdvojení“ mezi iluzí a skutečností. Hra má smysl sama o sobě a je jednou ze základních potřeb člověka. Hra, která je předem naprogramovaná podle učební osnovy, ztrácí spontánnost, tvořivost, objevnost a volnost a přestává být tedy hrou. Dětem hru nemůžeme ani vnutit svou organizací ani nařídít, ale pro rozvíjení hry u dětí je důležité ponechat jim volnost a iniciativu a tím pomáháme hru obohacovat a kultivovat. Hra je nejzákladnější potřeba dětí v každém věku a je nutná pro psychický vývoj dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Symbolická hra dítěti v předškolním věku umožňuje vyrovnat se s realitou, která je pro něj zatěžující. Díky symbolické hře si dítě splní svá přání, která by jinak nebylo možné splnit. Symbolická hra dítěti umožňuje, aby se chovalo podle svých představ. V běžném životě se totiž dítě musí přizpůsobovat požadavkům, které klade jeho okolí, i když je mnohdy ještě úplně nechápe. Dítě je ve hře svobodné, a pokud je pro něj nějaká situace problematická, může si s ní pracovat, jak chce. Například pokud se dítě bojí psů, tak díky hře může překonat svůj strach, neboť ve hře ho psi poslouchají a nebojí se jich (Vágnerová, 2012). V symbolické hře dítě přijímá různé role a stává se někým jiným. „Symbolická hra posiluje i vývoj porozumění sociálním rolím a pravidlům. S věkem v předškolním období narůstá nejen frekvence, ale i propracování společných symbolických her. Schopnost sdílet s druhými společný fantazijní svět se nyní stává základem skutečných (i když zatím

většinou jen krátkodobých) přátelských vztahů, je i příležitostí explorovat otázky intimity a důvěry“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 102).

1.2 Předmatické představy v mateřské škole

Oblast předmatických představ je něco jiného, než oblast matematických představ. Oblasti předmatických představ se věnujeme jiným způsobem. V padesátých letech dvacátého století se výuka v mateřské škole zaměřovala na znalosti. Poté v sedmdesátých letech dvacátého století to byly skoro již předměty s osnovami a rozvrhem. Učitel měl připravený program a každý den se učil jiný předmět, například matematické představy. Nebyly to skutečné matematické představy, ale jednalo se spíše o předmatické představy. Matematika to nebyla, ale šlo o úkoly a prostředky, které napodobovaly školní matematiku. Některé matematické pojmy v mateřské škole byly předčasné. Děti neměly ještě dostatečné zkušenosti a nebyly zralé pro rozvíjení představ pro dané činnosti (Buriánková, Jakoubková, Nádvořníková, 2002). Kaslová (2010) také uvádí, že v předškolním věku nemluvíme o matematice, ale o předmatických představách, předmatické výchově nebo předmatické gramotnosti.

Podmínky pro přípravu dítěte na školní matematiku můžeme najít v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání. Není podstatné, aby děti získaly jednotlivé znalosti, ale je důležité, aby se rozvíjely potřebné kompetence (Kaslová, 2010). Mezi všestranný rozvoj dítěte předškolního věku patří aktivity, při kterých se rozvíjí dovednosti potřebné pro matematiku na základní škole. Součástí jsou aktivity, kdy děti pozorují, manipulují s předměty, vypráví si zážitky z výletu, pohybují se v prostoru. Jedná se o všechny činnosti, které vytváří důležitou škálu zkušeností. Pro vytváření a osvojování si předmatických představ je důležité vytvářet podnětné situace, kdy se dítě pomocí motivace účastní daných aktivit. Hlavní činností je hra, která je doplněná o aktivity, které jsou běžné pro denní režim. Předmatické představy nejsou izolovaným předmětem, ale prolínají se skoro se všemi aktivitami, jako jsou činnosti jazykové, estetické, tělesné atd. Z tohoto důvodu je těžké přesně vymezit hranice a specifikovat předmatickou výchovu. Činnosti, které patří do předmatických představ se dělí na propedeutiku aritmetiky, propedeutiku geometrie a dětské řešení problémů (Buriánková, Jakoubková, Nádvořníková, 2002).

Při hodnocení činností dítěte neříkáme pokaždé, co má špatně, ale snažíme se vyjít z činností, které má správně a pochválit ho za ně. Měli bychom se vyhnout označování

dítěte za šikovné nebo nešikovné. Můžeme používat srovnání s jinou aktivitou nebo výsledkem dané aktivity. Také můžeme porovnávat výsledek se slovní instrukcí nebo pravidly, či vést dialog (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková, 2002).

U předmatematických představ je důležité přemýšlet o dítěti v předškolním věku z hlediska současné filosofie výchovy a uvažovat o obsahu předmatematických aktivit. Také je podstatné zamyslet se nad učivem na základní škole. Cílem předmatematických činností je rozvíjet u dětí v předškolním věku schopnosti a dovednosti, které jim pomohou v budoucím učení matematiky. „Pojetí předmatematické výchovy je v souladu se současným pojetím zdravého rozvoje dítěte, a to i v oblasti rozvoje myšlení. Důležité je formulování smysluplných cílů, kladení přiměřených požadavků na dítě ve formě volby aktivit i hodnocení dítěte (vzhledem k jeho individuálním možnostem), uplatnění tvořivé práce s otevřeným obsahem, která klade větší nároky na učitele“ (Buriánková, Jakoubková, Nádvorníková, 2002, s. 3).

1.3 Vnímání

Vnímání je základní vývojovou formou orientace daného jedince. Je to poznávací proces, který je vázaný na bezprostřední působení smyslových podnětů. Vnímání v sobě zahrnuje mnoho procesů, které mají buď celostní, nebo dílčí funkci a umožňuje nám přijímat a zpracovávat určité informace. „Psychologicky jde o aktivní centrální a konstruktivní proces vytváření mentálních obsahů zvaných vjemy pomocí senzoričských dat, ve kterém interagují vrození činitele a učení. Vjemy jsou nejen transformovanými senzoričskými daty, ale také nositeli významů“ (Holeček, Miňhová, Prunner, 2003, s. 48). Vágnerová (2002) uvádí, že vnímání je primární poznávací schopností člověka. Je založené na zobrazení reality pomocí smyslů a jde o poznávání přítomnosti. Získané informace z vnímání ovlivňují chování jedince, což znamená, že vnímání působí jako regulační mechanismus. Také Řičan (2008) zdůrazňuje, že vnímání je základní poznávací proces, díky kterému jsme v kontaktu se sebou samými i s okolním světem.

Vnímání těsně souvisí i s ostatními psychickými procesy, protože obvykle nejde pouze o smyslový obraz reality, ale jde také o transformaci a interpretaci (Vágnerová, 2002). Řičan (2008) také ve své publikaci uvádí, že vnímání je propojené s ostatními psychickými procesy. Například o vnímaných předmětech také uvažujeme a naše vjemy jsou proto ovlivněné tím, k čemu jsme došli. Holeček, Miňhová a Prunner (2003) zdůrazňují, že vnímání těsně souvisí s pamětí a předmětnou činností. Průběhu vnímání se

účastní motivační a emoční procesy, hodnotové soustavy a očekávání, které patří do individuální zkušenosti. Tyto zkušenosti mají vliv na vytváření významu vnímaného objektu. Význam objektu závisí na charakteru minulých reakcí jedince na konkrétní daný objekt, jenž zachovává jeho vlastní paměť. Jedinec se učí významy oddělováním cílů a prostředků z činností pomocí poznání jejich funkčních vztahů. Tyto významy jsou obvykle vyjadřovány skrze soudy a pojmy (Holeček, Miňhová, Prunner, 2003).

Člověk při průběhu poznávání používá více analyzátorů najednou. Vnímání je součinností analyzátorů při odrážení vnějšího světa a výsledek procesu vnímání se nazývá vjem. Vjem vzniká přímým působením jevů a předmětů na receptory (Holeček, Miňhová, Prunner, 2003). „Vjem je psychický obraz objektu existujícího mimo naši mysl a působícího v dané chvíli na naše smysly“ (Řičan, 2008, s. 38).

Vnímání je složitý proces, na který má vliv mnoho činitelů, jako například stav analyzátorů, počet zapojených smyslů, intenzita působícího podnětu, zájem o vnímaný předmět, aktuální stav vnímajícího subjektu a jeho emoce či pozornost atd. Existuje několik druhů vnímání. Podle toho, jaký receptor převládá, můžeme vnímání rozdělovat na vnímání čichové, zrakové a sluchové. Při vnímání může být také zapojeno víc receptorů najednou a jedná se hlavně o vnímání tvaru, vnímání prostoru a vzdálenosti, vnímání pohybu a vnímání času. Důležitým typem vnímání je sociální vnímání, což je vnímání druhých lidí a společenských situací (Holeček, Miňhová, Prunner, 2003).

1.3.1 Vnímání u dětí v předškolním období

„U dětí předškolního věku je zřejmý jiný způsob vnímání, než jaký je např. předpokladem školní zralosti. Předškolní děti neprovádějí aktivní exploraci a vnímají globálně. Získávají tak jen celkový vjem vnímaného obrazce, který nedovedou analyzovat“ (Vágnerová, 2002, s. 100). Děti v tomto období si proto neuvědomují, že mezi jednotlivými částmi existují určité vztahy, které společně vytvářejí nějaký celek. Je zde vidět fenomenismus a egocentrismus, protože děti v předškolním období vnímají tak, jak se jim objekt v danou chvíli jeví. Děti jsou ještě závislé na vlastním pohledu a na aktuálním stavu reality (Vágnerová, 2002). Čačka (1996) také uvádí, že vnímání u dětí v předškolním období většinou zachycuje celkový dojem. Vnímání bývá neanalytické a globální a obvykle se zaměřuje jen na to, co dítě subjektivně v danou chvíli zaujme. Vjemy jsou ovlivněné egocentričností a jsou spjaté s prožitkem. Zaměření se na podstatné rysy reality a analytičnost se rozvíjí až v dalších vývojových fázích jedince. V předškolním

období je ale dobré procvičovat s dítětem všímavost pomocí otázek typu co mají dva předměty společného a rozdílného. Tímto způsobem se u dětí rozvíjí primární operace, které jsou základem pro složitější poznávací funkce. Vnímání dítěte je tím přesnější, čím více věcí a vlastností si uvědomuje (Čačka, 1996).

1.4 Pojem čas

Čas je spolu s prostorem jednou z nejvýznamnějších kategorií přírodních věd i filosofie. Čas plyne z minulosti přes přítomnost do budoucnosti (Blecha a kol., 2002). „Čas je způsob trvání“ (Brugger, 1994, s. 91). Čas je charakterizován posloupností v trvání, což znamená, že je souvisle rozvinut od minulosti přes přítomnost do budoucnosti. Minulost je to, co už není, ale někdy to bývá uchováváno. Přítomnost je všechno, co se odehrává nyní, mezi minulostí a budoucností. Budoucnost je to, co ještě není a jsou to události a věci, které teprve budou. S budoucími věcmi často souvisí určité očekávání (Brugger, 1994).

Pro jedince má čas zvláštní význam, neboť ho může uchopit a utvářet jako celek. Čas je buď fyzický, nebo imaginární. Fyzický čas je čas každé věci a události, která má jak své trvání tak i svůj konkrétní čas. Imaginární čas nemá žádnou realitu a je to výsledek dlouhého pojmového vývoje. Měření času je srovnávání času s libovolně zvolenou jednotkou, jako je například pohyb kyvadla nebo střídání dne a noci. Existuje ještě pojem psychický čas, což je časové trvání vnitřních prožitků (Brugger, 1994). Také Mareš (2010) ve svém článku uvádí, že existuje subjektivní čas, což je čas prožívaný a hodnocený konkrétním člověkem nebo konkrétní skupinou lidí. U každého jedince je tento čas trochu odlišný, neboť závisí na osobnosti daného člověka a na situaci, v níž se člověk nebo skupina nachází. Je také důležitý širší přírodní, sociální, kulturní a religiózní kontext (Mareš, 2010).

Od počátků filosofie bylo těžké vyjádřit povahu času a to hlavně v případě, kdy byla povaha času těsně spojována s pojmem pohybu. Aristotelés bral čas jako číslo pohybu vzhledem k dřívějšímu a pozdějšímu. Na druhé straně byl pro něj čas něčím, co nemůže existovat bez lidského ducha. Pro Kanta byl čas formou lidského nazírání, jemuž ve skutečnosti nic neodpovídá. Bergson se snažil času navrátit jeho reálnost. V moderní filosofii se čas definuje jako čas vlastní každé dané činnosti a každému danému stavu. V postmoderní filosofii pojem času zůstává většinou za horizontem filosofických úvah (Blecha a kol., 2002).

S pojmem čas souvisí také absolutní čas, který je základní představou klasické fyziky a je převzat z filosofie. V klasické fyzice je absolutní čas primitivní veličina, kterou není možné více definovat, objevuje se jenom v rovnicích a slouží k popisu pohybu (Blecha a kol., 2002). Bartuška (2001) také uvádí, že v klasické mechanice je čas absolutní. Čas tedy plyne ve všech vztažných soustavách stejně rychle. To znamená, že všechny hodiny mají stejný chod a nejsou závislé na jejich pohybu (Bartuška, 2001). „Jak Aristotelés, tak i Newton věřili v absolutní čas. Jinými slovy, domnívali se, že lze jednoznačně určit časový interval mezi dvěma událostmi a že tato doba je stejná pro všechny pozorovatele, pokud mají své hodiny v pořádku. Čas byl od prostoru zcela oddělen a jejich naprostá nezávislost souhlasila s nejrozšířenějším názorem na vzájemný vztah prostoru a času“ (Hawking, 2002, s. 36).

Proměnu v nahlížení na pojem čas přinesla až teorie relativity. V teorii relativity čas existuje ve spojení s prostorem. Absolutní čas sám o sobě neexistuje, ale je zrelativizován a plynutí času závisí na pozorovateli. Při pohybu vzniká dilatace času, což je fakt, že k vnějšímu pozorovateli čas v pohybující se soustavě plyne pomaleji (Blecha a kol., 2002). „Teorie relativity se zabývá časem, který lze konkrétně určit. Mnohé z jejích výroků o čase se vlastně týkají měření času“ (Brugger, 1994, s. 92). Hawking (2002) uvádí, že díky obecné teorii relativity se prostor a čas staly dynamickými veličinami. Čas a prostor určují všechny děje ve vesmíru a samy se díky tomuto dění proměňují (Hawking, 2002).

1.5 Vnímání času

Vnímání času je založené na sledování vzniku, trvání a ukončení určitého jevu. „Pro vnímání času nemáme zvláštní orgán, základem je patrně vnímání postupných změn na předmětech a jevech nebo v nás samotných“ (Holeček, Miňhová, Prunner, 2003, s. 52). Naše zkušenost a rytmické děje v těle, jako je například puls či dýchání, mají hlavní vliv na vnímání času. Další faktory, které ovlivňují vnímání času, jsou citový vztah k dané činnosti, stupeň aktivity jedince a rychlost realizovaných změn. Pokud je člověk naplno zaměstnán nějakou činností, zdá se mu, že čas plyne rychle. Naopak když je činnost nudná nebo pokud na něco čekáme, zdá se nám, že čas plyne pomalu. Pokud je tedy trávený čas příjemný, zdá se nám, že plyne rychleji, než čas, který trávíme v napětí, strachu nebo očekáváme konec dané činnosti. Čím více se soustředíme na vnímání času, především na jeho trvání, tím nám přijde trvání času delší, například při čekání na zpožděný autobus nebo na zkoušku (Holeček, Miňhová, Prunner, 2003). Švancara (2006) uvádí, že pro

vnímání času neexistuje specifický receptor času. Vnímání času se může vztahovat k současnosti, případně nesoučasnosti, k sekvenci (pořadí jevů) a k trvání. Nejdůležitější je právě vnímání trvání času, které hodně závisí na motivačních a emočních faktorech. Například u zajímavých pracovních úkolů čas plyne rychleji než u úkolů monotónních (Švancara, 2006).

1.5.1 Vnímání času u dětí v předškolním období

U dětí se vnímání času rozvíjí velmi pozvolna. Dítě v předškolním věku žije hlavně přítomností. Když je dítě zaujaté nějakou aktivitou nebo činností, prožívá ji naplno a nemyslí na budoucnost. Například když si doma hraje, nemyslí na to, že by mělo za chvíli odejít do školky (Bednářová, Šmardová, 2007). Pro dítě čas není důležitý, a dokonce pro něj někdy může být i obtěžující. U dětí nevidíme, že by spěchaly, protože přítomnost je pro ně důležitější než budoucnost „Čas vhodný např. ke spánku, k obědu apod. pro ně nastává teprve tehdy, když v dané situaci jsou. V rámci kognitivního vývoje se pomalu rozšiřuje porozumění času ve směru do hloubky minulosti a do vzdálenější budoucnosti“ (Vágnerová, 2012, s. 194).

Bednářová a Šmardová (2007) ve své publikaci zmiňují, že děti žijí přítomností. Minulost a hlavně budoucnost si děti představují obtížně. Vágnerová (2012) uvádí, že to, jak dítě rozumí budoucnosti, se projeví v používání pojmů, které se vztahují k budoucnosti. Děti mluví o budoucnosti už od tří let, ale sdělení má epizodický obsah, protože se jedná o konkrétní děje. Děti mluví například o tom, co budou dělat nebo kam se těší atd. Rozdíl je mezi předvídaním a plánováním budoucnosti. Malé děti již dokážou předvídat budoucí dění, ale ještě neumí plánovat. V tomto mladším věku jsou děti schopné plánovat ve vztahu ke konkrétním situacím, jako je například to, že půjdou nakupovat nebo pojedou na výlet. U předškoláků (termínu „předškoláci“ nebo „předškolní děti“ budeme rozumět, že jsou děti ve věku 5 – 6, resp. 7 let) může mít plánování povahu bájevitě představy. Je to z toho důvodu, že plánování zahrnuje více aspektů. Při plánování je důležité zvolit si nějaký cíl, vybrat vhodnou strategii a také je důležitá schopnost představit si, jestli je daný cíl dosažitelný. Předškolní děti však často nerozlišují své přání od reality a také u nich hraje dominantní roli fantazie (Vágnerová, 2012).

Ve čtyřech letech dochází k pochopení vztahu mezi minulostí, přítomností a budoucností. U dětí v předškolním věku se začíná rozvíjet dovednost uvažovat v rozdílných časových dimenzích. Děti začínají chápat, že předchozí události můžou mít

vliv na události následující, ale naopak to být nemůže. Začínají se orientovat v základních časových pojmech „před a po“. Pro děti v tomto období je těžší pochopit budoucnost než minulost. Objevuje se zde časová decentrace, což znamená, že se děti dokážou odpoutat od přítomnosti. Začínají uvažovat o různých událostech z jiného pohledu než tady a teď, i když to pro ně znamená opěrný bod, od kterého se jejich myšlenky a úvahy odrážejí. Z hlediska vnímání času je pro tohle období typický prezentismus. Dítě se koncentruje na přítomnost. Proto pojmy, které vyjadřují minulost a hlavně budoucnost nemají pro děti v tomhle věku přesnější obsah. Události, které jsou lokalizovány do vzdálenější budoucnosti, mají omezený subjektivní význam, protože pro dítě jsou tyto události nereálné, a tedy i nezajímavé (Vágnerová, 2012).

Předškoláci už dokážou přemýšlet o budoucích událostech, protože jinak by ani nemohli plánovat. Například ví, že když prší, tak si vezmou pláštěnku nebo deštník, aby nezmokli. Protože děti v předškolním věku získávají mnoho zkušeností, zlepšuje se i jejich schopnost odhadovat, co se bude dít. Také již umí odhadnout, co je potřeba udělat, aby všechno probíhalo dobře. Jedná se spíše o aplikaci znalostí, protože 3 – 4leté děti si ještě neumí představit, jak by se mohly cítit při dané činnosti nebo v určité události. Teprve pětileté děti si umí představit, co by se mohlo stát, i když se to ještě nestalo, ale jen z hlediska snadno srozumitelného kontextu. Pochopení kauzální souvislosti mezi aktuálním odložením uspokojení a pozdějším větším ziskem je důležité pro představy o budoucnosti, zejména při rozhodování mezi dvěma alternativami (Vágnerová, 2012).

Ve věku tří let dítě používá kolem deseti slov, které jsou spojeny s časem. Dítě ve věku čtyři až pět let začíná rozumět posloupnosti v čase. Také už dokáže rozlišit, která událost následuje během dne. V tomto věku dítě dokáže opakovat vyprávění a umí logicky uspořádat myšlenky. Ve věku pěti let již dítě rozumí času lépe. Poznává dané vyprávění, dokáže ho dokončit a přitom ponechává základní prvky. V tomto věku dítě zná již většinu slov pro označení času (Doyon, 2003).

Tříleté dítě dokáže zachytit termíny „včera, dnes, zítra“ (Doyon, 2003). Aktivní používání pojmů „včera, dnes, zítra“ můžeme pozorovat hlavně v řeči. Chápání těchto pojmů si můžeme u dětí ověřit těmito otázkami: „Co jsi dělal včera? Co budeš dělat zítra?“ Tyto pojmy děti v šesti letech již znají a běžně je používají (Pěchoučková, 2013). Také Bednářová a Šmardová (2007) uvádí, že děti ve věku 5 - 6 let již pojmy „včera, dnes, zítra“ většinou správně používají.

Děti ve věku 3 – 4 roky chápou pojem „ted“ a rozumí prosté následnosti, neboť si uvědomují jen bezprostřední minulost (Doyon, 2003). Pojmy „dříve a později, před a po“

už děti v předškolním věku ovládají (Vágnerová, 2012). V pěti letech již děti pojmy „předtím, teď, potom“ umí používat. K procvičení těchto pojmů je možné používat různé obrázky, které dítě uspořádá a poté je okomentuje (Pěchoučková, 2013).

Předškolní děti rozumí, jak délce trvání, tak i pořadí událostí. Souvislosti mezi počátkem, koncem a celkovým trváním nějakého dění děti rozumí v pěti letech, ale jejich úvahy může ovlivnit daný kontext. Děti jsou schopny pochopit, pokud něco skončilo později, tak že to muselo trvat delší dobu. U předškolních dětí se někdy stává, že přeceňují délku časového intervalu a tak dochází k tomu, že ignorují význam počátku a všímají si jen konce dané události. Myslí si například, že vlak, který dojel později, musel jet delší dobu (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) uvádí, že děti v předškolním věku dokážou rozlišit kratší a delší dobu. I když děti v mateřské škole ještě neznají hodiny, můžeme s nimi procvičovat odhad času a délky trvání činnosti. Můžeme dítěti říci, ať sleduje, jak dlouho mu trvá umýt si ruce a najíst se. Potom se ho zeptáme, co mu trvalo déle (Pěchoučková, 2013).

V předškolním období ještě děti příliš neovládají členění času. Z této oblasti používají pojmenování dnů v týdnu. Delší časové úseky, například měsíce nebo roční období, znají jen částečně a umí je vyjmenovat. Dlouhodobé časové intervaly děti nepoužívají vůbec, ale ví, že událost, která proběhla před týdnem je bliž než událost, která proběhla před pěti týdny (Vágnerová, 2012). Pro dítě je těžší vytvořit si představu trvání daného časového úseku tím, čím je konkrétní časový úsek delší. Jedná se například o střídání ročních období. To, že se představy o delších časových úsecích vyvíjí, můžeme pozorovat u otázek, kdy se děti ptají například, kolikrát se ještě vyspí, než budou Vánoce nebo narozeniny. S otázkami tohoto typu se můžeme setkat ještě u dětí na začátku školního věku (Bednářová, Šmardová, 2007).

Děti ve věku 5 – 6 let zvládají činnosti typické pro roční období. Děti pracují například s obrázky různých činností a věcí a říkají, o jaké roční období se jedná a co je pro tohle období typické (Pěchoučková, 2013). Také Bednářová a Šmardová (2007) uvádí, že mezi pátým a šestým rokem je dítě schopné pojmenovat činnosti, které jsou typické pro jednotlivá roční období, a zmiňuje, že je dobré začínat s pojmenováním ročních období již s dětmi ve věku 3 – 4 roky (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vnímání plynutí času je pro děti v předškolním období charakteristické prostřednictvím událostí, které se pravidelně střídají a které ho obklopují, například noc, den, ráno, poledne, večer (Bednářová, Šmardová, 2007). Také Vágnerová (2012) uvádí, že dítě měří čas pomocí konkrétních událostí a jevů, které se opakují. Toto platí hlavně tehdy,

když jde o subjektivně významné jevy a události. Dochází k tomu díky názorovému konkretismu poznávacích procesů a egocentrismu (Vágnerová, 2012).

„S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časové posloupnosti, časového sledu, uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 25). Malé mimino se brzy naučí, že když bude křičet, získá pozornost dospělých. Znamená to, že si začíná uvědomovat, že když vyvolá nějaký podnět, přijde určitý následek. Například, pokud uvidí lahev, tak v brzké době očekává jídlo a ve starším věku, když uvidí boty a oblečení, je mu jasné, že půjde ven. Postupem času, jak dítě roste a je starší, dokáže ze sledu událostí vyvodit událost, která bude následovat. Dává to dítěti pocit jistoty a bezpečí (Bednářová, Šmardová, 2007).

Pokud dítě zvládá časovou orientaci, znamená to, že rozumí posloupnosti, měření času a trvání dějů nebo činností. Trvání dějů a činností se týká doby, která uplyne mezi dvěma událostmi a je to například doba, která odděluje vstávání a odchod do mateřské školy. Měření času je úzce spojeno s ubíháním času. Například když se dítě věnuje nějaké aktivitě, která ho baví, tak mu čas ubíhá rychle a zdá se mu krátký. Naopak když dělá činnost, která ho nebaví a je pro něj obtížná, čas mu přijde dlouhý (Doyon, 2003). Bednářová a Šmardová (2007) uvádí, že uvědomování si dílčích časových úseků je hodně zkreslené, subjektivní a závisí to na prožívání dané činnosti. Situace, které jsou pro dítě příjemné, plynou rychle a naopak nepříjemné situace jsou zdlouhavé.

Posloupnost je sled událostí, například vstávání, snídání, odchod do mateřské školy atd. (Doyon, 2003). Dle Bednářové a Šmardové (2010) je uvědomování si časové posloupnosti velmi důležité, protože se tak rozvíjí samostatnost dítěte, sebeobsluha a chápání příčin a následků. S dětmi ve věku 3 – 4 roky je možné procvičovat posloupnost tak, že se dítě zapojí a pozoruje práci v domácnosti, kde má velké množství činností svoji posloupnost (například praní prádla). Mezi čtvrtým a pátým rokem děti začínají pojmenovávat sled událostí a učí se seřazovat obrázky podle časové posloupnosti. Dítě ve věku 5 - 6 let již umí seřadit obrázky dle časové posloupnosti a dokáže vyprávět pohádky nebo příběhy podle časové posloupnosti (Bednářová, Šmardová, 2007).

Sloučíme-li posloupnost, měření a trvání času, vznikne rytmus. Způsob, jakým jedinec vnímá, vstěpuje si do paměti a vybavuje si časové úseky, můžeme označit jako rytmus. Dítě na základě svých vlastních aktivit, kterými objevuje svět, postupně poznává pomalé a rychlé rytmy. Dítě se potom začíná orientovat v rytmu, intenzitě zvuků, slov a vět. Tato schopnost mu později umožní dobré čtení. Dítěti ulehčí čtení i to, že dokáže rozeznávat minulost, přítomnost a budoucnost a také fakt, že začne chápat posloupnost

věcí. Důležité je i pochopení vztahů mezi jednotlivými událostmi. To vše dítěti usnadní čtení, protože dokáže lépe vnímat, jak jdou za sebou jednotlivá písmena a slova. Ve věku dva roky až šest let by se dítě mělo učit orientovat se v čase a osvojovat si pojmy, které se vztahují k času. Také by se mělo učit uspořádat si jednotlivé aktivity a činnosti v čase (Doyon, 2003).

Rozvíjet vnímání času u dětí v předškolním věku můžeme tak, že pojmenováváme věci a činnosti, které ho obklopují. Dítě to směřuje k tomu, aby se orientovalo v činnostech, které jsou běžné pro určitou dobu, například pro ráno, poledne, odpoledne a večer. A také mu to umožňuje orientaci ve dnech, například kdy chodí do kroužku nebo zda je víkend. Také je důležité učit děti změnám v přírodě, aby se orientovaly v ročních obdobích. S dětmi bychom měli mluvit o tom, co bylo včera, co bude dnes a co zítra. Také bychom si s nimi měli povídat o tom, co bylo nejdříve a co později, co je nyní a co bylo předtím a co bude potom. Tímto způsobem dítě učíme chápat tyto pojmy, ale také ho učíme vnímat časovou posloupnost. Pro vnímání časové posloupnosti a času jsou také podstatné různé algoritmy a rituály (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.5.2 Oslabení vnímání času u dětí v předškolním období

Pokud je vnímání času a časové posloupnosti u dětí nevyzrálé, může se projevat tím, že obtížně chápou pojmy, které označují časové úseky - ráno, poledne, večer, dny v týdnu a roční období. Když je vnímání času nevyzrálé, mají děti problémy v posloupnosti úkolů a těžce chápou pojmy první a poslední (Bednářová, Šmardová, 2010).

Bednářová a Šmardová (2007) ve své publikaci uvádí, že dítě, u kterého se pomaleji vyvíjí vnímání času, si obtížněji osvojuje pojmy týkající se časové orientace. Takové dítě si potom hůře zvyká na sled každodenních aktivit. Například si pomaleji osvojuje dílčí kroky při oblékání a zaměňuje pořadí daných úkonů. U dítěte, které má oslabené vnímání času a časového sledu, může potom ve školním věku docházet k těmto komplikacím:

- horší osvojování vědomostí, u kterých je důležité uspořádání v daném sledu - dny v týdnu, roční období, měsíce v roce, násobilka, abeceda
- chyby v pořadí činností
- komplikace při čtení a psaní - dítě zaměňuje písmena, číslice nebo je vynechává
- komplikace v plánování času při učení:
 - a) naplánování učiva na cíle krátkodobé a cíle dlouhodobé

- b) zautomatizování činností, které se opakují
- c) vytvoření si učební strategie
- d) špatné rozvržení pořadí kroků v písemné práci a odhadu času při plnění dílčích úkolů

(Bednářová, Šmardová, 2007).

Tyto potíže způsobují komplikace i v dospělosti. Je jedno, jestli to jsou potíže při organizaci práce, při učení nebo při odhadování času na určitou činnost. Ale oslabené vnímání časového sledu může mít různé následky, jako je například nedochvilnost, chaotičnost nebo méně výhodné řazení činností (Bednářová, Šmardová, 2007).

2 METODOLOGICKÁ ČÁST

2.1 Cíle experimentu

- Zjistit do jaké míry se liší vnímání času u malých dětí (3 - 4 roky) a u předškolních dětí (5 – 6 let) v oblasti:
 - a) Znalosti ročních období
 - b) Orientace v pojmech předtím- teď- potom
 - c) Orientace v pojmech včera- dnes- zítra
 - d) Zvládání časové posloupnosti na základě přečtené pohádky
 - e) Odhadu doby trvání určité činnosti

2.2 Použité metody při řešení úkolů

V experimentu budou použity speciální aktivity, které byly vybrány na základě studia odborné literatury. Vybrané aktivity budou zařazeny do sestaveného scénáře.

Experiment bude probíhat na základě pozorování dětí při daných aktivitách a bude z něj pořízen videozáznam. Zjištěné informace a jevy budou zaznamenány v připravených tabulkách.

2.3 Podmínky experimentu

Experiment bude probíhat v 64. mateřské škole v Plzni během třítydenní souvislé praxe. Vybraných aktivit se zúčastní celkem deset dětí. Pět dětí bude vybráno ze třídy, kterou navštěvují malé děti ve věku 3 - 4 roky, chodí tedy do mateřské školy prvním rokem. Dalších pět dětí bude předškolního věku ze třídy, kterou navštěvují jen předškoláci.

Aktivity budou probíhat v běžné třídě, tedy v prostředí, které děti znají. Děti budou vykonávat aktivity dopoledne nebo odpoledne při volné hře během pěti dní.

2.4 Terminologie

Pro daný experiment bude používán takový jazyk, který odpovídá věku dětí. Komunikace s dětmi bude vycházet z kontextu dané aktivity.

2.5 Příprava experimentu

2.5.1 Osnova scénáře experimentu

- Pozdrav a seznámení s dítětem
- Podání základních informací dítěti o tom, co bude dál následovat
- Zadání úkolu
- Řešení úkolu
- Diskuze o provedeném úkolu
- Shrnutí, pochvala a zakončení

2.5.2 Pomůcky

- Kartičky ročních období



(Zdroj: 64. MŠ)

○ Kartičky věcí a činností k ročním obdobím



(Zdroj: 64. MŠ)

Poznámka: Kartičky mělo dítě k dispozici na jedné hromádce

- Papírové obrázky na časovou posloupnost



(Bednářová, 2012)

- Pohádka Boudo, budko (viz. Příloha)

- Papírové obrázky k pohádce



(<http://www.foitfoto.cz/>, <http://www.guh.cz>, <http://petrmacek.blogger.cz>)

- Sada obrázků pro odhad času, porovnání délky trvání činností



(Bednářová, 2012)

2.6 Zadání experimentu

Úkol č. 1

Dítě dostane čtyři kartičky s obrázky situací odpovídajících jednotlivým ročním obdobím a řekne, o jaké roční období se jedná. Poté ke každému ročnímu období dítě přiřazuje kartičky činností a věcí, které jsou pro dané roční období typické.

Úkol č. 2

Dítě má za úkol seřadit obrázky dle časové posloupnosti (větvička s lístky, větvička s nezralou jahodou, větvička se zralou červenou jahodou). Poté následuje rozhovor nad obrázky, proč byly obrázky takto seřazeny se zaměřením na pojmy předtím – teď – potom.

Úkol č. 3

Krátký rozhovor s dítětem, který umožní zjistit, zda se dítě orientuje v pojmech včera – dnes - zítra. Tento úkol budu provádět v pondělí, abych s dítětem mohla dobře navázat rozhovor o tom, co dělalo o víkendu.

Úkol č. 4

Přečtu dítěti krátkou pohádku Boudo, budko (viz. Příloha). Poté bude jeho úkolem seřadit obrázky z pohádky dle časové posloupnosti.

Úkol č. 5

Dítě obdrží sadu obrázků se třemi dvojicemi obrázků a popíše činnosti na obrázcích. Úkolem je říci, která činnost z dvojice obrázků trvá delší dobu a která kratší dobu.

2.7 Kritéria hodnocení

Pokud úlohu vyřeší všechny děti, budu ji považovat za příliš snadnou.

Úlohu, kterou vyřeší alespoň 60% dětí, budu považovat za úspěšnou.

Za správně splněný úkol budu považovat:

Úkol č. 1- pokud dítě správně pojmenuje kartičky ročních období a roztřídí karty činností ke správnému ročnímu období.

Úkol č. 2- pokud dítě seřadí obrázky dle časové posloupnosti, správně používá pojmy předtím- teď- potom.

Úkol č. 3- pokud dítě správně používá pojmy včera- dnes- zítra.

Úkol č. 4- pokud dítě seřadí správně obrázky dle časové posloupnosti na základě přečtené pohádky.

Úkol č. 5- pokud dítě správně určí, která činnost trvá delší dobu a která činnost trvá kratší dobu.

3 EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST

3.1 Průběh experimentu

Experiment byl proveden při třítydenní praxi během měsíce listopadu 2014. Experimentu se zúčastnilo 10 dětí z 64. mateřské školy. Každé z dětí pracovalo samostatně na jednotlivých úkolech. Experiment se konal v přirozeném prostředí dětí, tedy ve třídě, kterou navštěvují. Jednotlivé úkoly děti prováděly během dopolední a odpolední volné hry.

3.2 Výběr zkoumaného vzorku

3.2.1 Charakteristika mateřské školy

Experiment byl provedený v 64. mateřské škole v Plzni v ulici Pod Chlumem. Tato mateřská škola se nachází na okraji Plzně a v blízkosti je park, les, pole a louky. Vedle mateřské školy je Základní umělecká škola a 14. základní škola. Mateřskou školu tvoří několik menších budov a společná zahrada. Mateřská škola má celkem 10 tříd, kdy 8 tříd je přímo v pavilonu mateřské školy a 2 třídy jsou v budově základní školy.

Školní program se zaměřuje na aktivní činnosti dětí. Osvojování si dovedností a vědomostí probíhá formou pochopení souvislostí. V mateřské škole se objevují tyto metody výuky: pokusy, pozorování, řešení problémových situací, tvořivé činnosti, logické hádanky. Celý rok provází dlouhodobé projekty a tematické celky. Třídní projekty jsou rozděleny na čtyři hlavní témata: Objevujeme naše město, Poznávání přírody přímou metodou, Cesta kolem světa a Říše princezny Fantaghiro.

Školní vzdělávací program se jmenuje „Každý umí něco lépe“ a vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Školní vzdělávací program je zaměřen na rozvíjení samostatnosti, tvořivosti a logického myšlení dětí. Výuka v mateřské škole se opírá hlavně o aktivní přístup dětí, diskuzi, komunikaci, fantazii, kreativitu, intuici a spolupráci (<http://www.ms64.plzen.eu>).

3.2.2 Charakteristika tříd

Experiment jsem prováděla ve dvou třídách. První třída se jmenuje U Sluníček a jsou zde děti ve věku 3 - 4 roky. Je zde 27 dětí a z toho 14 dívek a 13 chlapců. Děti navštěvují mateřskou školu prvním rokem, takže ze začátku byl problém s adaptací. V této třídě jsem

byla začátkem listopadu na třítydenní souvislé praxi, tedy v době, kdy děti již byly adaptované. Bylo ale poznat, že kolektiv se teprve utváří a děti si pomalu zvykají, jak na ostatní spolužáky, tak na paní učitelky.

Druhá třída se jmenuje Ve věži a jsou zde děti ve věku 5 - 6 let. Ve třídě je 28 dětí a z toho 13 dívek a 15 chlapců. V této třídě jsem nebyla na třítydenní souvislé praxi, ale docházela jsem tam vždy odpoledne po odpočinku dětí.

3.2.3 Charakteristika dětí

Petruška (3, 5 roku)

Je šikovná a samostatná. Na svůj věk má dobrou slovní zásobu, jen občas špatně vyslovuje R, Ř. Je hodně komunikativní, s dětmi i s učitelkami. Intelektuální schopnosti jsou přiměřené jejímu věku.

Vašík (3, 5 roku)

Je tichý a stydlivý, ale dobře mluví. Má pomalejší tempo, ale jinak je šikovný. V kolektivu se příliš neprojevuje. S ostatními dětmi vychází dobře. Intelektuální schopnosti odpovídají věku.

Michalka (4 roky)

Je velmi komunikativní a má bohatou slovní zásobu. Je přátelská, společenská a ráda komunikuje s ostatními dětmi i dospělými. Při společné práci je hodně aktivní a spolupracuje. Její intelektuální schopnosti jsou nadprůměrné.

Maruška (3 roky)

Je komunikativní, ale spíše komunikuje s dětmi než s dospělými. Na začátku adaptaci v mateřské škole zvládala hůř, těžce nesla odloučení od rodičů. Teď se již adaptovala dobře. Její intelektuální schopnosti jsou průměrné.

Lukášek (4 roky)

Je stydlivý, nekonfliktní a kamarádský. Nejprve navštěvoval jinou mateřskou školu, ale tam nebyl spokojený a nemluvil. Adaptaci v této mateřské škole zvládl dobře a líbí se mu tady. Na začátku mluvil málo, ale teď se situace zlepšila. Bude mít nejspíše nějakou vadu řeči. Velmi dobře kreslí. Intelektuální schopnosti jsou průměrné.

Dominik (5, 5 let)

Je šikovný, zejména mu jdou logické úkoly a třídění. Dobře kreslí a velmi precizně vybarvuje. Někdy se s dětmi pere, ale jinak prý bývá kamarádský. Intelektuální schopnosti odpovídají věku.

Monička (6 let)

Je komunikativní, hodně bystrá a šikovná. Její intelektuální schopnosti odpovídají věku. Zvládá vše, co by mělo dítě v předškolním věku zvládnout.

Lucinka (5, 5 let)

Je šikovná a kamarádská. Je trochu stydlivá a při společných činnostech je spíše v ústraní. Má špatnou výslovnost. Intelektuální schopnosti odpovídají věku.

Honzík (6 let)

Je velmi chytrý a dokonce již umí číst. Jeho intelektuální schopnosti jsou nadprůměrné k jeho věku. Je dobře vychovaný a slušný.

Ondra (6 let)

Nedokáže udržet pozornost. Pokud ho něco nebaví, tak to nedělá. Porucha chování není diagnostikovaná, dle paní učitelky je z domova rozmazlený. Intelektuální schopnosti odpovídají jeho věku, ale je hodně nesoustředěný.

3.3 Scénář experimentu

Úkol č. 1

- Podívej se na tyto čtyři kartičky. Jaký je mezi nimi rozdíl? Víš, o jaké roční období se jedná?
- Na hromádce na stole jsou kartičky různých věcí a činností. Zkus ke každému ročnímu období přiřadit kartičky, které k němu patří.
- Co dalšího můžeme dělat na jaře?
- Co dalšího můžeme dělat v létě?
- Co dalšího můžeme dělat na podzim?
- Co dalšího můžeme dělat v zimě?
- Jsi šikovná/šikovný, děkuji ti za pomoc.

Úkol č. 2

- Ukážu ti tři obrázky a zkus je seřadit, jak si myslíš, že jdou za sebou.
- Proč si obrázky seřadil právě takhle?
- Tady je větvička s nezralou jahodou. Jak větvička vypadala předtím? Jak větvička bude vypadat potom?
- Jsi šikovná/šikovný, děkuji ti za pomoc.

Úkol č. 3

- Dneska máme pondělí a už jsme zase ve školce. Co si dělal včera?
- Já jsem byla včera v kině. Chodíš rád/ráda do kina?
- Co budeš dělat dnes odpoledne?
- Já půjdu dnes odpoledne s pejskem na procházku. Máš taky nějaké zvíře?
- Co budeš dělat zítra?
- Já půjdu zítra zase sem do školky a potom půjdu domů.
- Děkuji, že jsme si hezky popovídali.

Úkol č. 4

- Přečtu ti pohádku „Boudo, budko“. Tak pozorně poslouchej.
- Na stole jsou obrázky zvířátek z pohádky. Zkus je seřadit podle toho, kdo přišel k domečku dříve a kdo později.
- Jsi šikovná/šikovný, děkuji ti za pomoc.

Úkol č. 5

- Mám tady pro tebe několik obrázků.
- Ukážu ti dva obrázky holčičky a medvídky.
- Co holčička a medvídek na obrázcích dělají? Co trvá delší dobu?
- Tady jsou další dva obrázky maminky a holčičky.
- Co maminka a holčička na obrázcích dělají? Co trvá delší dobu?
- Tady jsou další dva obrázky dvou medvídků.
- Co medvídci na obrázcích dělají? Co trvá delší dobu?
- Jsi šikovná/šikovný, děkuji ti za pomoc.

3.4 Vyhodnocení experimentu

Vysvětlivky k tabulkám:

R- rychle, hned po zadání, maximálně do pěti sekund

P- pomalu, přemýšlí, více než pět sekund

3.4.1 Úkol č. 1

Děti 3 - 4 roky

	Porozumění zadání	Pojmenování ročních období	Zařazení kartiček - jaro	Zařazení kartiček - léto	Zařazení kartiček - podzim	Zařazení kartiček - zima	Splnění úkolu
<i>Petruška</i>	ano	ano, s dopomocí	ne	ano	ne	ano	ne
<i>Michalka</i>	ano	ne	ne	ne	ne	ano	ne
<i>Maruška</i>	ne	ne	ne	ano	ne	ano	ne
<i>Lukášek</i>	ano	ne	ne	ne	ne	ano	ne
<i>Vašík</i>	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne

Děti 5 - 6 let

	Porozumění zadání	Pojmenování ročních období	Zařazení kartiček - jaro	Zařazení kartiček - léto	Zařazení kartiček - podzim	Zařazení kartiček - zima	Splnění úkolu
<i>Monička</i>	ano	ne	ne	ano	ne	ano	ne
<i>Lucinka</i>	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ne
<i>Dominik</i>	ano	ne	ne	ano	ne	ano	ne
<i>Honzík</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<i>Ondra</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano

Tento úkol byl pro děti nejtěžší, protože ho splnilo jen 20 % dětí. Považuji ho tedy za neúspěšný. Pouze Honzík a Ondra z předškolních dětí správně pojmenovali roční období a i správně zařadili kartičky. Děti ve věku 3 - 4 roky vůbec neznaly roční období. Jen Petruška s mojí dopomocí určila roční období správně. Když jsem jí pokládala pomocné otázky, ukázala správnou kartu ročního období. Zajímavé bylo, že ze skupiny dětí ve věku 5 - 6 let dvě děti znaly měsíce (například listopad, červen), ale roční období nedokázaly vyjmenovat. Maruška s Vašíkem neporozuměli zadání. Několikrát jsem jim musela vysvětlit, aby zařadili kartičky ke správné kartě ročního období. Ostatní děti zadání

pochopily, ale v přiřazování kartiček dělaly chyby. Kartičky činností k zimě zařadili všichni správně. Nejobtížnější byly pro děti kartičky činností k jaru a podzimu. Ze skupiny dětí ve věku 3 - 4 roky nezařadil tyto kartičky nikdo správně. U malých dětí ve věku 3 – 4 roky bylo vidět, že kartičky nepřizávají dle ročních období, ale podle toho, co vidí na kartičkách s ročními obdobími (jahody, slunce, déšť). Úkol považuji za velmi obtížný, jak pro děti ve věku 3 - 4 roky, tak i pro děti ve věku 5 - 6 let. Na uvedeném vzorku dětí tento úkol nepotvrdil, že znalost ročních období mají děti rozvinutou ve věku 5 – 6 let. Nepotvrdily se tedy poznatky uvedené v teoretické části (viz. kapitola Vnímání času u dětí v předškolním období).

3.4.2 Úkol č. 2

Děti 3 - 4 roky

	Porozumění zadání	Seřazení obrázků	Zdůvodnění seřazení obrázků	Porozumění pojmům předtím- teď- potom	Rychlost	Splnění úkolu
<i>Petruška</i>	ne	ne	ne	ne	P	ne
<i>Michalka</i>	ano	ne	ne	ne	R	ne
<i>Maruška</i>	ano	ne	ne	ano	P	ne
<i>Lukášek</i>	ano	ne	ne	ne	R	ne
<i>Vašík</i>	ano	ne	ne	ne	R	ne

Děti 5 - 6 let

	Porozumění zadání	Seřazení obrázků	Zdůvodnění seřazení obrázků	Porozumění pojmům předtím- teď- potom	Rychlost	Splnění úkolu
<i>Monička</i>	ano	ano	ano	ano	R	ano
<i>Lucinka</i>	ano	ano	ano	ano	P	ano
<i>Dominik</i>	ano	ano, s dopomocí	ano	ano	P	ano, s dopomocí
<i>Honzík</i>	ano	ano	ano	ano	R	ano
<i>Ondra</i>	ano	ano	ano	ano	R	ano

Úkol splnilo 50 % dětí, takže ho považuji za neúspěšný. Díky tomuto úkolu jsem zjistila, že seřazení obrázků dle časové posloupnosti závisí na věku dětí. Ze skupiny dětí ve věku 3 - 4 roky nesplnilo úlohu žádné z dětí. Proto ho považuji za příliš těžký pro takto malé děti. Bylo to možná dané i tím, že děti neznají růst jahod. Bylo na nich vidět, že neví, že jahoda je nejprve květina, poté je nezralá bílá a poté zralá červená. Je možné, že i to ovlivnilo nesplnění úkolu. Všechny děti pochopily zadání kromě Petrušky. Petruška na

začátku vůbec nevěděla, co po ní chci. Musela jsem jí opětovně vysvětlit zadání a poté již obrázky seřazovala. Je zajímavé, že ze skupiny malých dětí Maruška jako jediná rozumí pojmem „předtím- teď- potom“. Sice neseřadila obrázky správně dle časové posloupnosti a ani své seřazení nedokázala zdůvodnit, ale když jsem jí pak ukázala správné seřazení obrázků a vysvětlila, proč jdou takto za sebou, tak už sama dokázala splnit druhou část úkolu. Když jsem se jí ptala, jak větvička vypadala předtím a jak bude vypadat potom, tak dokázala správně odpovědět. Naopak ze skupiny předškolních dětí úlohu splnily všechny děti. Pouze Dominik ze skupiny předškolních dětí potřeboval moji pomoc. Když jsem mu položila pomocné otázky, úkol vyřešil také správně. Lucinka dělala úkol pomalu a ze začátku si promýšlela, jak obrázky seřadí, ale nakonec úkol splnila. U předškolních dětí dokázali všichni správně obrázky seřadit, zdůvodnit seřazení a bylo poznat, že rozumí pojmem „předtím - teď - potom“.

Výsledek úkolu u dětí ve věku 3 – 4 roky zřejmě do velké míry ovlivnilo to, že děti nerozeznaly jednotlivé obrázky nebo neměly s uvedeným dějem vlastní zkušenosti. Bylo by vhodnější použít jednodušší nebo dětem bližší situaci (například obrázky miminka, dívky a babičky). Na uvedeném vzorku dětí se mi tímto úkolem potvrdily poznatky z teoretické části, podle které děti znají a používají pojmy „předtím – teď – potom“ v pěti letech.

3.4.3 Úkol č. 3

Děti 3 - 4 roky

	Pozornost	Styl komunikace	Pojem- včera	Pojem- dnes	Pojem- zítra	Splnění úkolů
<i>Petruška</i>	vysoká	nejprve jednoduché věty, poté souvětí, povídá i věci navíc mimo otázky, dobrá výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano
<i>Michalka</i>	vysoká	používá souvětí, povídá i věci navíc mimo otázky, výborná výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano
<i>Maruška</i>	nízká	jednoduché věty, dobrá výslovnost	rozumí	rozumí	nerozumí	ne

<i>Lukášek</i>	vysoká	jednoduché věty, špatná výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano
<i>Vašík</i>	vysoká	jednoslovné odpovědi, jednoduché věty, dobrá výslovnost	rozumí	rozumí	nerozumí	ne

Děti 5 - 6 let

	Pozornost	Styl komunikace	Pojem- včera	Pojem- dnes	Pojem- zítra	Splnění úkolů
<i>Monička</i>	vysoká	používá souvětí, povídá i věci navíc mimo otázky, výborná výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano
<i>Lucinka</i>	vysoká	používá souvětí, povídá i věci navíc mimo otázky, špatná výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano
<i>Dominik</i>	vysoká	jednoduché věty, výborná výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano
<i>Honzík</i>	nízká	používá souvětí, výborná výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano
<i>Ondra</i>	vysoká	jednoduché věty, výborná výslovnost	rozumí	rozumí	rozumí	ano

Úkol považuji za úspěšný, protože ho splnilo 80 % dětí. Všechny děti kromě Vašíka a Marušky při rozhovoru rozuměly a správně používaly pojmy „včera – dnes – zítra“. Vašík i Maruška správně používali pojem „včera a dnes“, ale když jsem se jich zeptala na otázku, co budou dělat zítra, tak neodpověděli. I když jsem řekla, co budu dělat já, na otázku neodpověděli. Je však možné, že pojmu „zítra“ rozumí, ale na otázku neodpověděli z důvodu, že nevěděli, co budou zítra dělat. Malou pozornost jsem zaznamenala u Marušky a Honzíka. Na obou bylo vidět, že si chtějí hrát s ostatními dětmi a rozptylovali se okolím. U ostatních dětí byla jejich pozornost vysoká. Maruška, Lukášek, Vašík, Dominik a Ondra odpovídali jednoslovně nebo v jednoduchých větách. Naopak Petruška, Michalka, Monička, Lucinka a Honzík mluvili v souvětích. Téměř všechny dívky, kromě Marušky, povídaly i věci mimo otázky. Například, když jsem řekla, že půjdu dnes odpoledne s pejskem na procházku, jedna dívka se mě potom ptala, jakou má můj pejsek barvu, jak se jmenuje, a povídala mi o svém pejskovi. Na všech dětech kromě Vašíka a Marušky bylo vidět, že rozumí otázkám a umí na ně odpovědět. Z toho usuzuji, že se v pojmech „včera-dnes- zítra“ orientují dobře. Dle teoretické části děti ve věku 5 – 6 let znají a používají

pojmy „včera – dnes – zítra“. Na uvedeném vzorku dětí se poznatky z teoretické části nepotvrdily, protože tento úkol zvládly i tři děti ve věku 3 – 4 roky.

3.4.4 Úkol č. 4

Děti 3 - 4 roky

	Pozornost	Porozumění zadání	Rychlost	Splnění úkolu
<i>Petruška</i>	vysoká	ano	R	ano
<i>Michalka</i>	vysoká	ano	R	ano
<i>Maruška</i>	nízká	ano	P	ano, s dopomocí
<i>Lukášek</i>	vysoká	ano	P	ne
<i>Vašík</i>	vysoká	ano	R	ano

Děti 5 - 6 let

	Pozornost	Porozumění zadání	Rychlost	Splnění úkolu
<i>Monička</i>	vysoká	ano	R	ano
<i>Lucinka</i>	střední	ano	P	ne
<i>Dominik</i>	vysoká	ano	P	ano
<i>Honzík</i>	vysoká	ano	R	ano
<i>Ondra</i>	vysoká	ano	R	ano

Tento úkol považuji za úspěšný, protože ho splnilo 80 % dětí. Všechny děti porozuměly zadání a u většiny z nich jsem zaznamenala vysokou pozornost. Pozornost jsem sledovala, jak při čtení pohádky, tak i při zadání úkolu. Z dětí ve věku 3 - 4 roky se málo soustředila Maruška, která se rozptylovala okolím, a bylo vidět, že při čtení pohádky je její pozornost nízká. U předškolních dětí dávaly všechny děti pozor, kromě Lucinky, která nedávala pozor při zadání úkolu, ale při čtení pohádky se soustředila. Proto jsem její pozornost označila jako střední. Čtyři děti z deseti vykonávaly úkol pomalu. Marušky jsem se musela doptávat. Když dala první kartu myšky, musela jsem se jí ptát, kdo přišel po ní. Sama od sebe karty nedávala, ale vždy jednu přiřadila a poté si ji prohlížela. Když jsem se jí zeptala, další kartičku již vybrala správně a celkově seřadila obrázky dobře. Myslím si, že to bylo možná způsobeno tím, že ji úkol nezaujal a raději si chtěla hrát s dětmi. Lukášek, Lucinka a Dominik plnili úkol také pomaleji. Všichni tři si promýšleli, jakou další kartičku přiřadí a váhali, jaký další obrázek vyberou. I když Dominik prováděl úkol pomalu, seřadil všechny obrázky správně. Lukášek a Lucinka úkol nespĺnili, protože neseřadili zvířátka na obrázcích správně. Lucinka i Lukášek zaměnili oba žáby se zajícem.

Na první místo dali správně myš a na poslední místo medvěda, ale dvě prostřední kartičky seřadili chybně. U tohoto úkolu jsem nezaznamenala rozdíl mezi předškolními dětmi a dětmi ve věku 3 - 4 roky. U obou skupin nesplnilo úkol jedno dítě, ale zadání pochopili všichni. Na uvedeném vzorku dětí tento úkol také nepotvrdil poznatky z teoretické části, neboť dle teorie děti ve věku 5 – 6 let již umí seřadit obrázky dle časové posloupnosti, ale tento úkol zvládly i děti mladší.

3.4.5 Úkol č. 5

Vysvětlivky k tabulce:

1. obrázek- holčička a medvídek
2. obrázek- maminka a holčička
3. obrázek- dva medvídci

Děti 3 – 4 roky

	Porozumění zadání	Rychlost	1. obr. - splnění	2. obr. -splnění	3. obr. - splnění	Splnění úkolu
<i>Petruška</i>	ano	P	ne	ne	ano	ne
<i>Michalka</i>	ano	R	ano	ne	ano	ne
<i>Maruška</i>	ano	R	ano	ne	ano	ne
<i>Lukášek</i>	ano	R	ano	ano	ano	ano
<i>Vašík</i>	ano	P	ano	ano	ano	ano

Děti 5 - 6 let

	Porozumění zadání	Rychlost	1. obr. - splnění	2. obr. -splnění	3. obr. - splnění	Splnění úkolu
<i>Monička</i>	ano	P	ano	ne	ano	ne
<i>Lucinka</i>	ano	R	ano	ano	ano	ano
<i>Dominik</i>	ano	R	ano	ano, s dopomocí	ano	ano, s dopomocí
<i>Honzík</i>	ano	R	ano	ano	ano	ano
<i>Ondra</i>	ano	R	ano	ano	ano	ano

Poslední úkol splnilo 60 % dětí, takže ho považuji za úspěšný. Ze skupiny malých dětí splnil úkol jen Lukášek a Vašík. U předškolních dětí nesplnila pouze Monička, jinak všichni úkol splnili. Dominikovi jsem musela pomoci u druhého obrázku. Dominik řekl, že maminka peče a holčička si kreslí, a proto usoudil, že pečení trvá delší dobu. Když jsem

mu řekla, že maminka na obrázku spíše loupe pomeranč, určitě správně, že nakreslit obrázek trvá delší dobu než oloupat pomeranč. Největší problém jsem zaznamenala právě u obrázku č. 2 (holčička a maminka). Hodně dětí nepoznalo, co maminka na obrázku dělá. Některé děti řekly, že vaří nebo loupe cibuli. Jen Maruška správně řekla, že maminka loupe mandarinku. Když jsem dětem objasnila, že maminka loupe pomeranč (mandarinku), tak pak již některé děti správně určily, že delší dobu trvá namalovat obrázek. Úspěšnost řešení byla u obrázku č. 1 90 %. Jen Petruška neurčila správně, co trvá delší dobu. Úspěšnost řešení byla u obrázku č. 2 60 %. Ze skupiny dětí ve věku 3 - 4 roky správně určili, co trvá delší a kratší dobu, jen Lukášek a Vašík. U předškolních dětí správně odhadly délku trvání činností všechny děti kromě Moničky. U obrázku č. 3 určily správně, co trvá delší a kratší dobu, všechny děti a úspěšnost řešení u obrázku č. 3 byla tedy 100 %. Tento obrázek byl pro děti zřejmě nejsnazší pro porovnání délky času. Předchozí dva obrázky možná nebyly pro děti dostatečně jasné nebo to pro ně nebyly tak velké rozdíly. Pokud by byly voleny jiné obrázky, je možné, že by úkol dopadl jinak. Na uvedeném vzorku dětí se potvrdilo, že délku trvání určité činnosti jsou děti schopné odhadnout nejdříve v pěti letech, protože všechny předškolní děti kromě Moničky úkol zvládly, ale z dětí ve věku 3 – 4 roky zvládl úkol pouze Vašík a Lukášek.

3.4.6 Celkové zhodnocení experimentu

Na základě předem stanovených kritérií je celkový výsledek experimentu úspěšný. Tři úkoly byly splněny úspěšně a dva úkoly byly neúspěšné. Úkol č. 1 a úkol č. 2 byly neúspěšné. Úkol č. 1 se týkal znalosti ročních období a byl pro děti nejtěžší. Splnilo ho pouze 20 % dětí. Jen dvě děti ze skupiny předškolních dětí tento úkol splnily. Děti ve věku 3 – 4 roky roční období neznaly.

Úkol č. 2 se týkal pojmů „předtím – teď - potom“. Tento úkol splnilo 50 % dětí a byly to děti ze skupiny ve věku 5 - 6 let. Malé děti ve věku 3 - 4 roky tento úkol nesplnily, neorientují se v pojmech „předtím – teď – potom“. Považuji ho tedy pro tuto věkovou skupinu za příliš obtížný.

Úspěšné úkoly byly úkol č. 3, úkol č. 4 a úkol č. 5. Úkol č. 3 splnilo 80 % dětí. Tento úkol se týkal pojmů „včera – dnes - zítra“. Pouze dvě děti ze skupiny dětí ve věku 3 - 4 roky úkol nesplnily. Zde je tedy vidět rozdíl mezi malými dětmi a předškolními dětmi. Většina dětí, které se experimentu zúčastnily, rozumí pojmům „včera – dnes – zítra“.

Úkol č. 4 se týkal seřazení obrázků z pohádky dle časové posloupnosti. Tento úkol byl také úspěšný, splnilo ho 80 % dětí. Jedno dítě ze skupiny malých dětí a jedno dítě ze skupiny předškolních dětí úkol nesplnily. V této oblasti nebyly rozdíly mezi oběma skupinami dětí.

Úkol č. 5 byl také úspěšný a splnilo ho 60 % dětí. Úkol se týkal odhadu doby trvání činnosti. V rámci této oblasti je vidět velký rozdíl mezi malými dětmi a předškolními dětmi, neboť pouze jedno dítě ze skupiny dětí ve věku 5 - 6 let úkol nesplnilo. Ale ze skupiny dětí ve věku 3 - 4 roky úkol nesplnily tři děti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma „Vnímání času u dětí v mateřské škole“ se mi psala velmi dobře. Nejprve jsem měla obavy, zda k tomuto tématu naleznu dostatek zdrojů, ale nakonec bylo literatury poměrně hodně. Také jsem byla zvědavá, jak bude probíhat praktická část a samotný výzkum s dětmi. Nevěděla jsem, zda děti aktivity zaujmou a budou chtít spolupracovat. Naštěstí většinu dětí zadané úkoly bavily a ochotně se mnou spolupracovaly. Protože jsem úkoly prováděla na třítydenní praxi, měla jsem možnost děti z jedné třídy poznat lépe. Proto se mi úkoly v této třídě prováděly snadněji. Ve druhé třídě, kde byly děti ve věku 5- 6 let, jsem děti neznala a seznámila jsem se s nimi až při plnění úkolů, ale také se mi s nimi pracovalo dobře.

Na uvedeném vzorku dětí jsem zjistila:

- a) Roční období znají jen některé předškolní děti.
- b) Orientaci v pojmech „předtím – teď – potom“ zvládají pouze předškoláci.
- c) Všichni předškoláci se orientují v pojmech „včera – dnes – zítra“. Tyto pojmy zvládá více než polovina dětí ve věku 3 – 4 roky.
- d) V oblasti zvládání časové posloupnosti na základě přečtené pohádky nebyly rozdíly mezi skupinou předškoláků a skupinou dětí ve věku 3 – 4 roky.
- e) Odhad délky trvání určité činnosti lépe zvládají předškolní děti.

Práce mi přinesla mnoho zážitků a zkušeností, které mi budou určitě přínosné do mé další praxe. Díky této práci jsem si mohla vyzkoušet zajímavé aktivity s dětmi.

RESUMÉ

Bakalářská práce na téma „Vnímání času u dětí v mateřské škole“ je rozdělená do tří částí- teoretické, metodologické a experimentální. V teoretické části je popsáno předškolní období, předmatematické představy v mateřské škole, vnímání, pojem čas a vnímání času. Metodologická část obsahuje cíle experimentu, použité metody, podmínky, přípravu a zadání experimentu, terminologii a kritéria hodnocení. V experimentální části je popsán experiment s deseti dětmi z 64. mateřské školy. Výzkum byl prováděn pomocí pěti aktivit týkajících se vnímání času. Jednotlivé úkoly byly vyhodnoceny podle předem stanovených kritérií. Výsledkem experimentu je, že tři úkoly dopadly úspěšně a dva úkoly dopadly neúspěšně.

The Bachelor thesis is focused on the topic "Children's perception of time in kindergarten". It is divided into three parts - theoretical, methodological and experimental. The theoretical section describes the preschool period, pre-mathematics concepts, perception, concept of time and time perception. The methodological part describes the terms and conditions of the experiment, its methods, terminology and its complete preparation, accompanied with the evaluation criteria. The experimental part describes the experiment with ten children from the 64th nursery school. The research was conducted by using five activities related to the perception of time. Individual tasks were evaluated according to predetermined criteria. The result of the experiment is that the three tasks were successful and two tasks were not successful.

LITERATURA

BARTUŠKA, K. *Fyzika pro gymnázia: speciální teorie relativity*. Praha: Prometheus, 2001. ISBN 80-7196-209-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Orientace v čase a prostoru pro děti od 4 do 6 let*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0022-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BLECHA, I. A KOL. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.

BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.

BURIÁNKOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2002. ISBN 80-86307-03-4.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.

DOYON, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X.

HAWKING, S. W. *Stručná historie času v obrazech*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-422-7.

HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-50-3.

KASLOVÁ, M. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-96-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

PĚCHOUČKOVÁ, Š. *Přednášky z předmětu KMT/RMMŠ2*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2013.

ŘÍČAN, P. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Internetové zdroje:

MAREŠ, J. Člověk a subjektivní čas. *Studia pedagogica* [online]. 2010, roč. 15, č. 1, s. 9 - 27 [cit. 2015-02-27]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/95/198>

ŠVANCARA, J. Čas jako interpretační kategorie v psychologii. In HELLER, D., MERTIN, V., SOBOTKOVÁ, I. (eds). *Psychologické dny 2006 : Prožívání sebe a měnícího se světa: sborník příspěvků z konference 24. Psychologické dny* [online]. Olomouc, 2006 [cit. 2015-02-27]. ISBN 978-80-7308-185-0. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2006/texty/pdf/svancara.pdf>

Boudo budko [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: <http://www.modrykonik.cz/forum/volne-diskuze/boudo-budko-znate-tu-pohadku-nemam-text>

Medvěd hnědý [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: http://www.guh.cz/edu/bi/biologie_obratlovci/html05/foto_045.html

Myš domácí [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: http://www.guh.cz/edu/bi/biologie_obratlovci/html05/foto_025.html

Time management aneb snězte tu žábu! [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z:
<http://petrmacek.bloger.cz/Time-management/Time-management-aneb-snezte-tu-zabu>

Zajíc polní [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z:
http://www.foitfoto.cz/?section=home&action=detail_picture&id=55

64. mateřská škola Plzeň [online]. [cit. 2015-01-30], Dostupné z:
<http://www.ms64.plzen.eu/>

PŘÍLOHA

Pohádka Boudo, budko

Na paloučku uprostřed lesa stála krásná, malá, dřevěná chaloupka. Jednoho dne šla kolem myška.

Postavila se před ní a povídá: „Jé, to je krásná chaloupka. V takové bych také chtěla bydlet. Zaklepu a zeptám se, zda bych v ní také mohla bydlet.“

Myška zaklepala a zeptala se: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

Nikdo se neozval. Myška vešla dovnitř a pěkně se v chaloupce zabydlela.

O několik dnů později skákala přes palouček žabka.

Zastavila se a povídá: „Jé, to je krásná chaloupka. V takové bych také chtěla bydlet.

Zeptám se, zda bych v ní také mohla bydlet.“

Žabka zaklepala a zeptala se: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

A chaloupky se ozvalo: „Já myška Hryzala. A kdo jsi ty?“

„Já jsem žabka Kuňkalka. Mohla bych tu s tebou bydlet?“

„Pojď, budeme bydlet spolu, bude nás víc, nebudem se bát vlka nic.“

A tak tam spokojeně bydlely spolu.

Zanedlouho hopkal kolem zajíček. Zastavil se a povídá: „Jé, to je krásná chaloupka. V takové bych také chtěl bydlet.“

Zaklepal a říká: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

„Já myška Hrabalka, já žabka Kuňkalka a kdopak jsi ty?“

„Já jsem zajíček Ušáček. Mohl bych tu s vámi bydlet?“

„Jistě zajíčku, pojď k nám, bude nás víc, nebudem se bát Vlka nic.“

Šel kolem medvěda a uviděl chaloupku. Zastavil se a povídá: „Jé, to je krásná chaloupka. V takové bych také chtěl bydlet.“

Zaklepal a říká: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

„Já myška Hrabalka, já žabka Kuňkalka, já zajíček Ušáček a kdopak jsi ty?“

„Já jsem medvěd Křivošlap a chtěl bych s vámi bydlet.“

Zvířátka se podívala z okna chaloupky a uviděla velkého medvěda. I ulekla se.

Medvěd na nic nečekal a otevřel dvířka chaloupky. Jak chtěl vlézt dovnitř, zbořil celou chaloupku.

Zvířátka se polekala a utekla zpátky do svých pelíšků.

(www.modrykonik.cz)