
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2014

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Katedra psychologie a patopsychologie

Magister : reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47
OLOMOUC

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu
kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN**
1805-7152.

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)
doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D. (místopředsedkyně rady)
Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)
doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)
doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)
prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)
prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)
prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowiczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)
Mgr. Jana Kreiselová (odpovědný redaktor)
Ing. Jan Částka (autor obálky)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou
úroveň tohoto čísla.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy
odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat
občanskoprávní, správnoprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Magister : reflection of primary and preprimary education in research

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8,
771 47 Olomouc, the Czech Republic

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012 under
number **MK 67581/2012** and since 7. 12. 2012 has **ISSN1805-7152**.

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D. (Vice-President of Board)

Mgr. Dominika Stolinská , Ph.D. (editor)

doc. PaedDr. Miluše Rašková , Ph.D.

Non-university and International Editorial Board:

doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (University of Prešov)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Kraków)

Editing:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)

Mgr. Jana Kreiselová (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported
the professional level of this part of journal.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards
rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be
based civil, administrative law or criminal liability.

OBSAH

Výzkumná šetření

DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ JAKO MAKROSTRUKTURÁLNÍ FAKTOR
OVLIVŇUJÍCÍ KVANTITU A KVALITU PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

Eva Šmelová _____ 10

HRA JAKO PROSTŘEDEK PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Jitka Petrová _____ 23

MOŽNOSTI PODPORY SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ V ÚSTAVNÍ PÉČI

Vladislava Marciánová _____ 34

ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A JEHO VLIV NA JEDNOTAŽNÉ
LINEÁRNÍ PÍSMO V ELEMENTÁRNÍM ROČNÍKU

Martina Fasnerová _____ 59

STYL VYUČOVÁNÍ UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Andrea Feldmannová _____ 75

Recenze

FASNEROVÁ, Martina. *SOUČASNÉ PŘEDLOHY PÍSMO NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE
JAKO SOUČÁST REFORM VE ŠKOLSTVÍ*

Soňa Divilová _____ 116

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, SOURALOVÁ, Eva, A KOL. *PŘIPRAVENOST
DĚTÍ K ZAHÁJENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V KONTEXTU SOUČASNÉHO
KURIKULA*

Vladislava Marciánová _____ 121

CONTENTS

Research

DEMOGRAPHIC TRENDS SUCH AS THE MACRO-STRUCTURAL FACTOR
INFLUENCING THE QUANTITY AND QUALITY OF PRESCHOOL
EDUCATION

Eva Šmelová _____ 10

PLAY AS A MEANS OF EDUCATIONAL DIAGNOSTICS

Jitka Petrová _____ 23

SUPPORT OPTIONS OF SOCIAL SKILLS OF CHILDREN IN INSTITUTIONAL
CARE

Vladislava Marciánová _____ 34

THE POSTPONEMENT OF THE SCHOOL ATTENDANCE AND ITS EFFECT
ON THE JOINED-UP LINEAR HANDWRITING IN ELEMENTARY YEAR OF
PRIMARY SCHOOL

Martina Fasnerová _____ 59

TEACHING STYLE OF NURSERY SCHOOL TEACHERS

Andrea Feldmannová _____ 75

Reviews

FASNEROVÁ, Martina. CONTEMPORARY ORIGINAL TYPES AT PRIMARY
SCHOOL AS A PART OF EDUCATIONAL REFORMS

Soňa Divilová _____ 116

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, SOURALOVÁ, Eva, et al. PRESCHOOL
EDUCATION IN THE CONTEXT OF CURRICULUM

Vladislava Marciánová _____ 121

Vážení autoři, kolegové, studenti a další zájemci o náš časopis...

Máte možnost otevřít již 3. číslo odborného periodika *MAGISTER*, jehož název (z lat. „učitel“) byl záměrně zvolen s cílem zdůraznit vzornost a nezastupitelnost učitelského povolání. Přesto, že v předešlé větě bylo uvedeno spojení „již 3. číslo“, plně si uvědomujeme, že stojíme teprve na začátku. Tato situace není vůbec jednoduchá - a sice ne pouze z důvodu velké konkurence, ale především proto, že se ocitáme v období bouřlivých změn v *Metodice hodnocení výsledků výzkumu a vývoje*¹, která ovlivňuje již pouhou existenci odborných periodik (mimo jiné samozřejmě). Avšak máme vizi, kterou se budeme pokoušet uplatnit, a také dále rozvíjet. V tom nám může pomoci nejen naše snaha, ale především Vaše přízeň při čtení, studiu, či psaní článků. Náš autorský kolektiv i kolegium recenzentů se pomalu rozrůstá, čehož si velmi ceníme.

Chceme-li se však ucházet (samozřejmě časem) o místo mezi uznávanými odbornými časopisy, je nezbytné již od počátku respektovat jistá kritéria, která deklarují nezájatost redakční rady k autorům a podporují kvalitu samotných článků. S těmito trendy bychom rádi drželi krok. Rozhodli jsme se, že se pokusíme o co možná nejužší přiblížení představě *Publication Ethics*², jejíž koncepce byla vytvořena pro účely „Open Journal System“ (dále OJS), který otevírá možnosti *otevřeného publikování* přes webové rozhraní a usnadňuje tak dostupnost výzkumných článků po celém světě. Předpokládáme, že tento přístup budeme časem uplatňovat i pro náš časopis.

Samotná oblast zahrnující publikační etiku není (především v prostředí českého pedagogického výzkumu) přesně strukturována, a to přesto, že přední odborníci pedagogické vědy vybízejí k připomínkování *Návrhu etického*

¹ Konkrétní informace o proměnách ve strategiích jsou uveřejňovány a pravidelně aktualizovány na webových stránkách www.vyzkum.cz.

² Promoting integrity in research publication. *COPE: Committee on Publication Ethics* [online]. 2014. Dostupné z: <http://publicationethics.org/>

*kodexu*³. Domnívají se, že pro rozvoj poznatkové báze pedagogických kategorií s aspirací na objektivní empirii, je stanovení norem a vzorů chování přinejmenším velmi důležité. Jako inspirace jsou zde prezentovány především zahraniční kodexy, jako např. AERA (*Ethical Standards of the American Educational Research Association*), kodex BERA (*Revised Ethical Guidelines for Educational Research*) a další. Tato doporučení mohou být inspirativními podněty pro naše snahy, avšak vzhledem k našemu nejbližšímu záměru – získat vybrané v RIVu uznatelné kódy – jsme si vybrali cestu plného respektování podmínek OJS, jež konkrétně upravují etické zásady jak pro publikování dat autory, tak na druhé straně redaktory odborných periodik – řeší např. otázku transparentnosti prezentovaných výzkumných podkladů či různá doporučení pro zachování etických zásad při dalším využití těchto dat.

Tímto krátkým úvodníkem bychom Vás na tuto skutečnost rádi upozornili, abyste mohli lépe pochopit naše strategie, které směřují k podpoře publikování kvalitních článků.

Dominika Stolinská

³ Průcha, Jan a Roman Švaříček. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. 2009, roč. 19, č. 2. ISSN 1211-4669.

Na tomto místě bychom rádi uveřejnili stanovisko kolegů z Maďarska, kteří nás oslovili s žádostí o publikování otevřené výzvy, jež vznikla na základě cílené spolupráce jejich zahraničních partnerů.

UNIVERSITY OF WEST HUNGARY BENEDEK ELEK FACULTY OF PEDAGOGY

Sopron, Hungary

7 – 11 April 2014



INTERNATIONAL STUDY VISIT

Innovation and Cooperation in Early Childhood Pedagogy

PROFESSIONAL MESSAGE OF PARTICIPANTS

**FROM BELGIUM, CZECH REPUBLIC, ESTONIA, FRANCE (MARTINIQUE), GERMANY,
HUNGARY, IRELAND, LITHUANIA, MALTA, THE NETHERLANDS, UNITED KINGDOM
AND GUESTS FROM CROATIA AND THAILAND**

The latest national and international research emphasizes childhood as the key factor in determining the life chances of an individual.

High quality education and support for children is crucial for our futures since only happy, well-balanced, confident, resilient and creative children are able to build a prospering and sustainable society. Investment in our children and families now will give us good returns in the future.

Participants in our study visit felt that often there was 'top-down' pressure from governments to push children into more formal educational practice before they were developmentally ready. The group felt strongly that children learnt best through play and in stress free environments and that childhood was an important phase in itself.

It is therefore vitally important that student teachers have very high quality initial teacher education, supported by well-educated and knowledgeable lecturers and pedagogues. It is also important that qualified teachers and other adults working with our youngest children have access to, and opportunities for continual professional development throughout their career. Having highly qualified teachers for young children is vital as the early years are such an important stage of children's development and pave the way for all future learning.

As a group we are committed to helping children reach their full potential through safe and play-based pedagogy and practice, supported by warm, highly qualified and reflective teachers in partnership with their parents and families.

We feel this message needs to be communicated to national government policy makers, who perhaps in the past have had little understanding of the pedagogy and principles of Early Years development and education. We feel that high priority should be given to ensuring that there is adequate financial expenditure early in the child's developmental life cycle.

On behalf of the group

Yours sincerely,

Dr. László Varga, PhD
Vice Dean
University of West Hungary

Arianna Kitzinger
Assistant lecturer
University of West Hungary

Rose White
Senior Lecturer
University of East London

www.bpk.nyme.hu

DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ JAKO MAKROSTRUKTURÁLNÍ FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ KVANTITU A KVALITU PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

Eva Šmelová

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvodem

Mateřská škola je místem, kde by měly mít děti dostatečný prostor pro zažívání pocitů úspěchu a uspokojení při objevování nového, navazování dětských přátelství apod. Děti by zde měly mít dostatečné množství mnohostranných podnětů k jejich aktivnímu rozvoji a učení. K tomu všemu jsou nezbytné zejména materiální a psychosociální podmínky, dále kvalifikovaný personál a samozřejmě vše specifikované v předškolním kurikulu. Uvedenou skutečnost ovlivňuje mimo jiné i demografický vývoj ve společnosti.

1 Klíčové etapy mateřského školství v historickém vývoji

Historie institucionalizované předškolní výchovy v českých zemích se začíná psát od roku 1869. Prvním legislativním dokumentem rakouské monarchie, který vymezoval organizační a obsahové podmínky pro existenci předškolních zařízení i pro české země, byl říšský školský **zákon z roku 1869**, který je více znám pod názvem *Hasnerův zákon*. Vymezil základní organizační a správní pravidla v § 10 *O školních zahrádkách* (školách mateřských) a ústavech jim příbuzných. Zdůvodnění potřeby nepovinné, ale institucionalizované předškolní výchovy bylo formulováno jako nutnost věnovat pozornost „rozumnému a zdravému vychování mládeže u věku povinnosti školní ještě nepodléhajícím“, protože jde o součást vychovávání obecného. Na tento zákon reagovalo prováděcím předpisem č. 4711 ministerstvo záležitostí du-

chovních a vyučování ze dne 22. června 1872. Pro praxi byly určeny tři různé typy zařízení pro předškolní péči a výchovu:

- a) *mateřské školy,*
- b) *opatrovny,*
- c) *jesle.*

Vznik předškolních institucí již nebyl nadále v rukou pouze dobročinných spolků, soukromých osob a charitativních organizací většinou církevního rázu, ale přímo byly vyzývány obce, školní okresy a místní školní rady, aby vznik podobných institucí podporovaly. Nejvíce tedy byly **po roce 1872** zakládány veřejné mateřské školy, opatrovny a jesle ve velkých městech a v místech silné průmyslové a tovární koncentrace. (Rýdl, Šmelová 2012)

V historickém vývoji institucionalizované předškolní výchovy nelze opomenout další významné etapy, a to **počátek 20. století**, který je spjatý s reformním hnutím, kdy se do popředí dostává otázka respektování potřeb dítěte, což souviselo s požadavkem odstranit z mateřských škol školský přístup. V době mezi dvěma světovými válkami vrcholí v českých zemích reformní hnutí. Mateřské školy v tomto období navštěvovalo přibližně 20 % dětské populace. (Zpráva OECD 2000, s. 15)

Politický vývoj **druhé poloviny 20. století** znemožnil v oblasti vývoje předškolní výchovy navázat na předchozí pluralitní a liberálně se vyvíjející systém správy, také obsah výchovy a přípravy pedagogického personálu, ale dovedl tyto instituce do školského systému. Nepodařilo se dokončit plány na deformaci předškolní výchovy ve smyslu pouhé „přípravky“ pro povinnou školní docházku.

Vývoj posledního desetiletí nabízí nejen otevření systému předškolní výchovy všem demokratizačním procesům v souladu s celkovou globalizací a multikulturálními trendy, ale vytváří podmínky pro pojetí dítěte jako jedinečné osobnosti. (Rýdl, Šmelová 2012)

2 Předškolní vzdělávání po roce 1990

Vývoj školství tedy i předškolního vzdělávání ovlivňuje politická, ekonomická i celospolečenská situace. Po roce 1989 jsou výrazné tendence, mnohdy i živelné, odstranit vše, co souviselo s totalitním režimem. Do popředí vystupují snahy o nastolení základů demokratických institucí, umožňujících pluralitu názorů, otevřenou občanskou společnost a prosazování neoliberálních ekonomických představ.

Po roce 1990 prochází naše školství v rámci reformy celou řadou zásadních změn. Zcela nepochybně k nim patří decentralizace, deetatizace a diverzifikace systému. Decentralizace na regionální úrovni proběhla v letech 2001 - 2003. V rukou MŠMT zůstala zejména koncepční kompetence, zřizovatelské a správní kompetence byly dány do pravomoci krajů a obcí. MŠMT je garantem jednotné státní vzdělávací politiky. Odpovědnost za předškolní vzdělávání mají ve svých rukou obce. V současné době všechny mateřské školy zařazené v rejstříku škol MŠMT mají právní subjektivitu. Podmínky byly vytvořeny i pro rozvoj soukromých a církevních škol. Vzniká přirozené konkurenční prostředí s pestrou nabídkou vzdělávacích programů. Za významné lze zcela jistě považovat zařazení předškolního vzdělávání školským zákonem (2004) do vzdělávacího systému.

Docházka do mateřské školy není povinná. Jak stanovuje školský zákon (2004), předškolní vzdělávání je poskytováno dětem **zpravidla** od tří do šesti let věku. Je zajišťováno zejména mateřskými školami. Mohou je navštěvovat také děti starší 6 let (s odkladem povinné školní docházky) a výjimečně i mladší 3 let. K předškolnímu vzdělávání jsou přednostně přijímány děti poslední rok před zahájením povinné školní docházky. V posledním roce před zahájením povinné školní docházky musí být bezplatná docházka (po dobu jednoho roku) umožněna všem dětem.

Předškolní vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání (řadí se na úroveň ISCED 0), ale vytváří předpoklady pro soustavné vzdělávání a pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání. Poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro děti se sociálním znevýhodněním se v posledním roce předcházejí-

cím povinné školní docházce mohou při základních školách (ISCED 1+2) zřizovat **přípravné třídy**, odpovídající úrovni předškolnímu vzdělávání. Je zřejmé, že předškolní vzdělávání má v našem vzdělávacím systému své významné místo.

Uvedenou skutečnost zcela jistě podtrhuje, že v rámci soustavy kurikulárních dokumentů tvoří *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004), (dále RVP PV) první nepovinný článek. „*Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.*“ (RVP PV 2004, s. 5)

3 Struktura předškolního vzdělávání ve statistických ukazatelích

3. 1 Populační vývoj od 90. let 20. století po současnost

Existenci mateřských škol, jejich rozvoj a kvalitu předškolního vzdělávání ovlivňuje řada makrostrukturálních faktorů. Jedním z nich je již zmiňovaný demografický vývoj porodnosti a míra ekonomické aktivity matek.

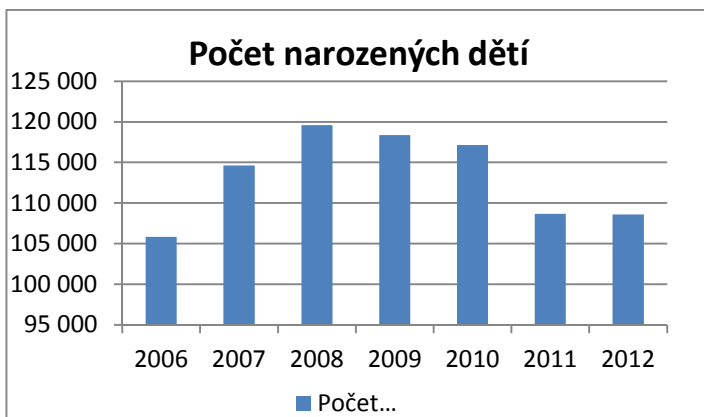
V 90. letech minulého století dochází k výraznému poklesu porodnosti. Například v roce 1995 počet narozených dětí nepřesáhl 100 tisíc a v následujícím roce poklesl až na 90 446. Uvedená skutečnost se v následujících letech odrazila v uzavírání tříd, mnohdy celých mateřských škol nebo jejich přiřazování ke škole základní. Došlo k poklesu hustoty sítě mateřských škol, což bylo ve srovnání s rokem 1989 o 22 % méně. Odrážel se zde nejenom celkový pokles natality, ale i prodloužení mateřské dovolené, což vedlo ke snížení počtu tříletých dětí. Současně ale dochází k nárůstu odkladů školní docházky, čímž se částečně tento pokles srovnal. Účast na předškolním vzdělávání je i tak v tomto období vysoká, s problémy nenaplněných tříd se potýkaly spíše venkovské mateřské školy. V průměru mateřskou školu v tomto období navštěvuje 85,5 % dětí ve věku od tří do šesti let.

Poslední rok před zahájením povinné školní docházky to bylo 98,4 %. (Zpráva OECD 2001, s. 27)

Tab. 1 Počty narozených dětí (2006 – 2012)

Rok	Počet narozených dětí
2006	105 831
2007	114 632
2008	119 570
2009	118 348
2010	117 153
2011	108 673
2012	108 576

Graf 1



Tab. 1 nám ukazuje počty narozených dětí v letech 2006 – 2012. Uvádím ročníky, které mohou v současné době navštěvovat mateřskou školu. Jedná se o děti tří až šesti leté, ale i mladší dvou let a děti s odkladem školní docházky. Z tabulky je zřejmé, že ve srovnání s 90. léty minulého století porodnost opět přesahuje 100 tisíc. Děti narozené v roce 2008 – 2010 lze považovat za silné ročníky. Od roku 2011 má demografická křivka mírně klesající tendenci.

3. 2 Míra účasti na předškolním vzdělávání od 90. let 20. století po současnost

Následující tabulka uvádí míru účasti dětí na předškolním vzdělávání od 90. let minulého století po současnost.

Tab. 2 Míra účasti na předškolním vzdělávání v % z hlediska věku dětí

	1999/00	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Věková skupina 3 roky	66,5	76,5	76,1	75,6	75,3	75,2
Věková skupina 4 roky	89	89,4	88,3	86,7	84,4	86,9
Věková skupina 5 let	98,4	92,8	91,4	91,2	89,1	88,2
Děti do tří let	-	24,8	26,7	27,4	25,9	26,7
Věková skupina 6 let	21,5	21,0	20,6	20,5	20,7	18,0
Děti starší než 6 let	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3

Zdroj MŠMT 2014

Z uvedených dat je zřejmé, že došlo ke zvýšení účasti na předškolním vzdělávání zejména u tříletých dětí. V návštěvnosti čtyřletých dětí nezaznamenáváme výraznější výkyvy, pohybuje se v rozmezí 84,4 % - 89 %. Rok před nástupem do základní školy navštěvovalo v 90. letech minulého století mateřské školy o 10 % dětí více. Odklady školní docházky se pohybovaly ve sledovaných letech mezi 20 % – 21 %. V roce 2012/13 zaznamenáváme mírný pokles (18 %).

V současné době většinou nejsou mateřské školy, a to zejména ve velkých městech, schopné kladně vyřídit veškeré žádosti rodičů o přijetí jejich dítěte. Nejvyšší % v návštěvnosti mateřských škol tvoří děti pětileté, tj. rok před zahájením povinné školní docházky (88,2 %). Stále častěji se ředitelé mateřských škol setkávají s žádostmi rodičů o přijetí dětí mladší tří let. V případě, že mateřské školy nemají naplněnou kapacitu, nebo na základě požadavku zřizovatele, jsou tyto děti přijímány.

Tab. 3 Počet zamítnutých žádostí o přijetí do mateřské školy (včetně škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

Rok	2008	2009	2010	2011	2012
Počet zamítnutých žádostí	19 996	29 632	39483	49186	58939

Zdroj MŠMT 2014

Z Tab. 3 je zřejmý nárůst nevyřízených žádostí o přijetí dětí do mateřských škol. Stále více se projevuje nespokojenost rodičů, kteří se dožadují řešení této situace.

Východisko v současné době je spatřováno v nově navrhované formě péče o děti, čímž má být **dětská skupina**, která je určena pro děti od 1 roku do zahájení povinné školní docházky. S její platností je počítáno v průběhu roku 2014. Zřizovateli dětských skupin budou moci být zaměstnavatelé (soukromé, veřejné i státní organizace), a dále různé neziskové subjekty (obce a kraje, církevní organizace, obecně prospěšné společnosti). Dětské skupiny budou v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí. Budou poskytovat výchovu, nikoliv však vzdělávání. V souvislosti se zřizováním dětských skupin si

lze položit otázku: *Proč dětské skupiny nejsou v gesci MŠMT jako jedna z možných forem výchovy dětí?* I když nebudou tato zařízení poskytovat předškolní vzdělávání v souladu s RVP PV, měla by být dětem zajištěna nejenom péče, ale měl by být podporovaný jejich přirozený rozvoj. V současné době je na tento problém nahlíženo spíše ze strany potřeby vyhovět rodičům v souvislosti s možností jejich zaměstnanosti. Domnívám se, že dítě a jeho potřeby se zde vytrácí. Model osobnostně orientované výchovy jako současný trend v přístupu k dítěti předškolního věku budeme pravděpodobně postrádat.

Existují země, které mají výchovu a vzdělávání dětí od jednoho roku do zahájení povinné školní docházky (např. Slovinsko) v gesci jednoho ministerstva. Pro všechny děti je tak zajištěná nejenom kvalitní péče, ale zejména pod vedením pracovníků s potřebným pedagogickým vzděláním je zajištěný jejich přirozený rozvoj.

3.3 Mateřské školy podle zřizovatele, počty tříd a přijatých dětí

Jak jsem již uvedla, dochází po roce 1990 k rozvoji soukromého a církevního školství. Zřizovatelem mateřské školy může zpravidla obec, kraj, církev nebo soukromý subjekt.

Tab. 4 Počet dětí navštěvujících mateřské školy podle zřizovatelů (1999/2000 a 2008/09 až 2012/13)

	Obec	Kraj	Privátní sektor	Církev	Celkem
1999/00	286196	0	3253	743	290192
2008/09	294025	165	3337	867	298394
2009/10	305766	159	3824	992	310741
2010/11	319379	255	4589	1086	325309
2011/12	342601	182	6627	1547	350957

2012/13	332159	198	5474	1354	339185
2013/14	350201	151	8204	1644	360200

Zdroj MŠMT 2014

Od školního roku 1999 vidíme postupný nárůst počtu dětí navštěvujících předškolní zařízení, což koresponduje s demografickým vývojem. Zvyšující se počty dětí navštěvujících předškolní zařízení, zaznamenáváme u všech zřizovatelů. Od roku 1999/00 po současnost došlo ke zvýšení počtu tříd v privátním sektoru o 320, u církevních škol o 40, u mateřských škol zřizovaných obcí o 1681.

Tab. 5 Počet tříd podle zřizovatelů (1999/2000 a 2008/09 až 2012/13)

Třídy	Obec	Kraj	Privátní sektor	Církev	Celkem
1999/00	12820	0	151	35	13006
2008/9	12503	9	163	40	12715
2009/10	12879	8	197	48	13132
2010/11	13351	13	248	53	13665
2011/12	14149	11	365	71	14596
2012/13	13789	10	297	62	14158
2013/14	14501	8	471	75	15055
2013/14 v %	96,35 %	0,05 %	3,1 %	0,5 %	100%

Zdroj MŠMT 2014

V současné době se na předškolním vzdělávání podílí 96,35 % mateřských škol zřizovaných obcí, 3,1 % školy soukromé a 0,5 % školy církevní.

Doposud jsme hovořili spíše o kvantitě, nelze ale opomíjet i potřebnou kvalitu předškolní výchovy. Jedním z předpokladů je, aby v mateřských školách nebyly přeplněné třídy a dětem mohla být věnována pozornost

s ohledem na jejich potřeby a individualitu. Průměrné počty dětí ve třídách podle zřizovatele ukazují následující tabulka.

Tab. 6 Průměrné počty dětí ve třídách podle zřizovatele – srovnání (1999/00-2013/14)

	Obec	Kraj	Privátní sektor	Církev	Celkem
1999/00 / počet dětí	286196	0	3253	743	290192
1999/00/ počet tříd	12820	0	151	35	13006
prům. počet dětí ve třídě	22,3		21,6	21,2	
2013/14 /počet dětí	350201	151	8204	1644	360200
2013/14/ počet tříd	14501	8	471	75	15055
prům. počet dětí ve třídě	24,1		17,4	21,9	

Zdroj MŠMT 2014

U mateřských škol kde je zřizovatelem obec, se počty dětí ve třídách pohybují v roce 1999/2000 v průměru 22,3, v roce 2013/2014 dochází k nárůstu na 24,1. Vyhláška č. 14/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů říká v § (2) *Třída mateřské školy se naplňuje do 24 dětí.* Mateřská škola může mít výjimku z počtu dětí ve třídě, která povoluje maximální počet 28 dětí. V posledních letech mají zejména mateřské školy ve větších městech tuto výjimku. Pokud vezmeme v úvahu, že předškolní kurikulum je koncipováno na základech osobnostně orientované výchovy, lze se domnívat, že jen těžko mohou pedagogové v plné míře plnit stanovené úkoly v kontextu dané filozofie. Privátní sektor má v současné době naplněnost tříd v průměru 17,4 dětí. Z nárůstu počtu předškolních zařízení v tomto sektoru je zřejmý zájem ze strany rodičů o tyto mateřské školy, a to i přestože je zde ve srovnání s mateřskými školami zřizovanými obcemi dalece vyšší školné. Pestrost programů, variabilita dne, nižší počty dětí ve třídách, možnost přijetí dětí mladších tří let, snaha o maximální otevřenost atd., to vše rodiče upřednostňují před přeplněnými mateřskými školami, kde nelze v plné míře uplatňovat individuální a osobností přístup k dítěti. Využití služeb těchto

zařízení souvisí samozřejmě i s ekonomickou situací rodiny. Církevní mateřské školy mají třídy naplněné v průměru 21,2 %.

4 Učitelé

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2001) doporučuje, aby v mateřských školách pracovali pedagogové, kteří mají vzdělání na terciární úrovni. Již několik roků můžeme zaznamenávat určitý tlak na předškolní pedagogy pracující ve státních mateřských školách, aby si potřebné vzdělání doplnili, a to zejména v rámci vysokoškolského studia v bakalářském studijním programu se zaměřením na předškolní pedagogiku. Důvodem je potřeba získat odborné znalosti a dovednosti v kontextu současného pojetí předškolní výchovy.

Tab. 7 Nekvalifikovaní předškolní pedagogové (v %)

	Obec	Kraj	Privátní sektor	Církev
2007/8	6,3	18,8	15,8	27,9
2008/9	7,41	16,8	20,8	23,9
2009/10	8,4	18,7	19,5	22,6
2010/11	9,8	15,8	23	21,9
2011/12	11,09	17,7	29,5	18,5
2012/13	9,8	15,5	26,2	19
2013/14	9,3	13,2	26	20,7

Zdroj MŠMT 2014

Jak ukazuje tabulka, v mateřských školách stále pracují nekvalifikovaní pedagogové. Privátní sektor se sice výrazně rozvíjí, ale má nejvyšší procento nekvalifikovaných pracovníků, i když od roku 2012 vidíme mírný pokles (2 %). Církevní mateřské školy mají nižší podíl nekvalifikovaných učitelů (cca o 6 %) nežli privátní sektor. Přetrvávající nekvalifikovanost

předškolních pedagogů lze považovat za znepokojující, neboť mateřské školy by měly vytvářet pro děti profesionální zázemí, jehož garancí by měl být kvalifikovaný personál. Domnívám se, že zejména ve státních mateřských školách by tento negativní jev měl být koncepčně a zejména nekompromisně řešený. Můžeme se inspirovat v zahraničí, kde nekvalifikované síly jsou na příklad na pozici asistentů (např. Slovinsko), kteří zajišťují dětem potřebnou péči (Vodopivec, 2006, s. 55) a kvalifikovaný personál odpovídá za odborné předškolní vzdělávání.

Závěrem

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2011-2015) pro následující období řadí mezi priority zvýšení kvality a efektivity ve vzdělání v kontextu konkurenceschopnosti České republiky v mezinárodním srovnání. V souvislosti s prezentovanými daty se domnívám, že zvýšení kvality předškolního vzdělávání by zcela jistě přispělo vyřešit kvalifikovanost pedagogického personálu. Dále jako aktuální se jeví péče o dvouleté děti, které potřebují specifické podmínky pro batolata (počty na třídách, úprava organizace dne, stravování atd.). Za ztěžující podmínky pro realizaci osobnostně orientovaného modelu lze považovat i přeplněné třídy. Stále častěji je zdůrazňovaný předškolní věk jako významné období pro další rozvoj člověka, na to bychom neměli zapomínat. Dítě by mělo být pro nás vždy prioritou.

Literatura

RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*.

Olomouc: UP v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

VODOPIVEC, J. L. *Okoljska vzgoda v vrtcu*. MA-TISK, Ljubljana, 2006. ISBN 961-91763-0-8.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015. Dostupné: www.msmt.cz

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péči o děti předškolního věku v České republice. OECD - THEMATIC REVIEW OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE POLICY. MŠMT ČR, 2000. ISBN 80-7168-746-4.

Eurypedia - The European Encyclopedia on National Education Systems. Dostupné http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele MŠMT 2006-2014. Dostupné: WWW.msmt.cz.

HRA JAKO PROSTŘEDEK PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Jitka Petrová

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

Na dětskou hru můžeme nahlížet z mnoha úhlů pohledu, a proto je hra předmětem zkoumání mnoha osobností či teorií (H. Spencer, G. S. Hall, K. Groos, J. Piaget, S. Freud aj). Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností, díky níž získává zkušenosti se světem, ale zároveň poznává i samo sebe. Dítě do hry promítá celou svou osobnost, kterou prostřednictvím hry také rozvíjí. Rozvíjí se jeho intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazie, tvořivost, ale také charakter a morálka. Tímto vším hra připravuje dítěti podmínky pro další život. Hra však má ještě jednu důležitou vlastnost, a to, že je příjemná sama o sobě.

Hra je náplní dětství, její účastníci v ní žijí intenzivním životem, vkládají do ní všechny své schopnosti, rozum i cit. Pojem hry splývá dětem s pojmem práce především v tom, že hra je tvůrčí a dává uspokojení a radost, zvláště je-li úsilí završeno úspěchem.

Aby byly hry skutečně efektivní, měly by splňovat několik požadavků, tedy rozvíjet aktivitu, zájmy a fantazii dětí a stimulovat jejich tvořivost; mít jasný cíl; být pro děti přitažlivé a být vhodně načasovány, aby se neminuly účinkem. Hra totiž není jakoukoli činností, ale má svůj řád. Probíhá v určitém čase a vymezeném prostoru a má pravidla, která jsou závazná pro všechny účastníky. Obsahuje prvky napětí a uvolnění. Dává člověku možnost vyjádřit se, projevit sílu, důvtip, odvahu, fantazii, vytrvalost, tvůrčí schopnost či estetické citění (Košátková, 2005).

1 Historie a současnost hry

Hra (a hračka) provází lidskou společnost už od nepaměti. V antice byly hry spojeny s náboženstvím a kultem bohů (hry olympijské a scénické), v Římě se hra uplatnila dokonce do té míry, že školy nesly název „ludi“, tedy hry, a problematika hry se odrazila i v dílech řeckých filozofů Platóna a Aristotela (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Hře věnovali pozornost také středověcí myslitelé, kteří doporučovali, aby se děti z nejvyšších společenských tříd učily číst hravým způsobem pomocí písmenek ze dřeva a slonoviny. V období renesance se začaly ve výchově uplatňovat hry pohybové, k nimž se postupně přidaly i hry intelektuální (hádanky aj.). Pro potřebu názornosti ve výchově vznikaly hry s obrázky (Thomas Murner sestavil pro své žáky první didaktickou hru ve formě obrázků roku 1510). Hra se tak začala čím dál více dostávat do popředí zájmu pedagogů (Millarová, 1978).

Hru, jako základní činnost dítěte, popisuje ve svých dílech také Jan Amos Komenský. Ten objasnil její mnohostranné využití ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže, neboť tvrdil, že hra je v životě dítěte důležitá stejně jako výživa a spánek. Ve hře spatřoval přirozený projev činnosti dítěte, který mu přináší radost a potěšení, ale slouží i k obohacování znalostí a k rozvoji smyslů a myšlení. Radost, typická pro hru, by si, podle Jana Amose Komenského, měla nalézt cestu i do školy, aby učení bylo příjemné a zábavné (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Od 17. století se podle charakter hry a hračky v zásadě mění, a to zejména v důsledku využití hry v procesu učení, technického pokroku, změn v životním prostředí a změn nároků na člověka. V tomto období vznikaly především hry, které dětem pomáhaly v orientaci a učení řecké gramatiky, dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, náboženství, morálce a vojenství. Vymýšlely se hry a hračky s vojenskou tematikou (v oblíbě byli zejména vojákci a zbraně z různých materiálů).

K výraznému posunu v oblasti her a hraček však došlo až v 18. století, v souvislosti s rozvojem psychologie a většího povědomí o odlišnostech dětské psychiky. Hry se užívaly s ohledem na věk dítěte a jeho individuální zvláštnosti. Hry a hračky se postupně v tomto období vyvíjely a vznikaly hry, jako je domino, loto, hry s hudebními kartami apod. K rozvoji hry a hračky

významně přispěl počátkem 19. století německý pedagog Friedrich Fröbel, který vytvořil speciální soubor hraček, nazvaný „dárky“, obsahující míč, kouli, krychli, válec, různá barevná dřívka, slámky, špejle a barevné papíry s předlohami pro různorodé ruční práce a rukodělná zaměstnání, se kterými děti nakládaly podle instrukcí dospělých. Mimo to vznikaly nové hračky, které odrážely technický pokrok a děti měly k dispozici velké množství her a hraček jak doma, tak i v mateřských školách a jiných výchovně vzdělávacích institucích.

Ve 20. století, které je nazýváno stoletím dítěte, se velmi zvýšil zájem o hru a hračku, což bylo podmíněno zvyšujícími se nároky na člověka a současně hledáním nových způsobů, jak zvyšovat jeho vzdělání a zdatnost. Hra se proto stala předmětem zájmu různých věd, jako jsou psychologie, pedagogika, fyziologie, sociologie, kulturní antropologie apod. (Dostál, Opravilová, 1985).

V současném pojetí osobnostně orientované výchovy má hra své nezastupitelné místo. Díky novému pojetí kurikula na státní úrovni, Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV), je hlavním úkolem předškolního vzdělávání rozvíjet osobnost dítěte, tedy dbát na jeho správný tělesný rozvoj, zdraví, spokojenost a pohodu, chápání okolního světa, naučit dítě žít ve společnosti ostatních lidí a přiblížit mu hodnoty a normy uznávané společností (RVP PV, 2004). Toto všechno dítěti umožňuje právě hra, která je hlavní a významnou činností dítěte předškolního věku, každodenně vstupuje do jeho života a patří mezi jeho základní potřeby. Proto RVP PV nabádá učitele, aby všechny učební aktivity probíhaly formou hry, a to jak volné, dětmi spontánně vytvářené, tak také při hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle.

2 Hra jako prostředek pedagogické diagnostiky

Pro předškolního pedagoga je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě pochytilo ze světa kolem sebe, a tím se stává zároveň i zpětným zrcadlem vlastní práce pedagoga. Proto je pro pedagoga nutné rozumět teoretic-

kým i praktickým dimenzím hry tak, aby na jejich základě mohl sledovat a analyzovat jednotlivé hrové aktivity dítěte, které mu slouží jako prostředek poznávání dítěte, tedy prostředek pedagogické diagnostiky. Každé dítě předškolního věku je jiné, jedinečné. Pedagog tedy potřebuje znát jeho individuální zvláštnosti, aby mohl volit vhodné výchovně vzdělávací metody a přístupy. Pozorování hry může být jakousi orientační sondou do kolektivu, kdy je pozornost zaměřena na všechny děti, na vztahy a skupinové projevy. Zároveň však je možné vidět specifické projevy jednotlivců a posuzovat je individuálně.

Sledování hrové činnosti je východiskem pro pedagogickou diagnostiku, ale i pro pedagogickou reflexi a evaluaci. Poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu, zda děti zvládly poznatky a dovednosti, nebo ne. Odráží pedagogovi i jeho pedagogickou úspěšnost a inspiruje ho k dalšímu plánování. Vede pedagoga k tomu, aby učinil následná pedagogická opatření k rozvoji vědomostí, dovedností a postojů nejprve jednotlivce a následně i celého kolektivu. Pozorováním hrové činnosti každého jednotlivého dítěte získá pedagog podklady pro to, aby si stanovil dosaženou úroveň jeho celkového vývoje, určil kladné i záporné vlivy, které na dítě působí, určil vzdělávací nabídku a sestavil plán svého dalšího působení. Věnuje se pozorování spontánní i záměrně navozené hry a neopomíjí-li dítě vnímat v psychologické, biologické a sociální jednotě, tedy komplexně, utváří si ucelený obraz o každém dítěti.

Jak uvádí J. Swierkoszová (2010), pro správné pozorování je vždy nutné si předem stanovit cíl pozorování, podmínky pozorování, vhodný pozorovací inventář, dobu, v níž bude k pozorování docházet, způsob mapování výsledků, aby byly eliminovány náhodné projevy, způsob vyhodnocování a stanovování závěrů, formulování diagnóz a navrhování pedagogických opatření, s ohledem na možnou prognózu. Přitom by však měla být respektována daná pravidla, tedy dbát na diskretnost a objektivnost a snažit se analyzovat také vlastní chování vůči dítěti.

Podle K. Smolíkové (2007) by měl pedagog také zvážit, jaký způsob pozorování zvolí. Zamýšlí se zejména nad tím, zda:

- sledovat dítě při samostatné hře;

- partnersky vstoupit do jeho hry;
- pozorovat dítě ve skupině spolu s ostatními;
- navázat rozhovor a naslouchat;
- připravit konkrétní individuální zadání a sledovat, jak si vede;
- rozebrat výsledky činnosti dítěte;
- porovnat výsledky svých pozorování se závěry ostatních kolegů;
- připravit se spolupracovníky společný plán pozorování;
- konzultovat otázky s dalšími odborníky (SPC, PPP, pediatr apod.) či
- zapojit do pozorování dítěte také rodiče.

Zejména spontánní hra o dítěti mnohé vypovídá a je jedinečnou výchozí situací k zachycení přirozených projevů dítěte. Je však nutné si uvědomit, že jinak si dítě hraje v rodinném prostředí a jinak se může projevit v mateřské škole mezi ostatními dětmi. Proto je vhodné při pozorování spontánní hry sledovat charakter či obsah hry, respektive, jaký druh dítě zvolí (námětová, konstruktivní, skupinová, manipulační, apod.); jak dítě vnímá okolí, rodinný život, kolik má vědomostí o světě, tzn. jaký je odraz reality v jeho hře; jaké upřednostňuje hry, co ho baví/co naopak ne, kde se rádo uplatňuje, čímž projevuje své zájmy; obratnost v jemné i hrubé motorice a lateralitu; úroveň prostorové orientace; vizuomotorickou koordinaci; vnímavost (smyslové vnímání); chápavost (myšlení, porozumění řeči); komunikativní dovednosti (slovní zásoba, výslovnost, gramatika, plynulost řeči, vyjádření představ, názorů, neverbální výrazové prostředky, navázání kontaktu a domluva s ostatními); sociální dovednosti (dodržování pravidel, kooperace, empatie, řešení konfliktů, chování k ostatním, přijímání role, společenské chování); emoce (změny nálad, způsob vyrovnávání se s neúspěchem, vyjadřování pocitů); soustředěnost (zaujetí, vytrvalost, pohroužení do hry, zda dítě často střídá předmět činnosti, zda odbíhá od započaté herní situace) atd.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), který je závazným dokumentem při tvorbě školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol hovoří o vyváženosti poměru spontánních a řízených činností. V denním harmonogramu má být umožněna jak volná, spontánní hra, tak naplánovány i cílené aktivity, které nemají být založeny na přesných instrukcích, ale spíše na možnosti volby dítětem. Pokud se toto děje prostřednictvím hry, hovoříme o didaktické hře. Pedagog volí nabídku herní aktivity s pedagogickým záměrem rozvíjet dítě v nějaké oblasti a přispět tak ke zdárnému rozvoji jeho dosavadních znalostí, dovedností a postojů.

Při záměrném navození a motivování k herní aktivitě je nutné si všimnout (Opravilová, 2004):

- jak se dítě dovede soustředit a jak dlouho udrží pozornost;
- jak ve hře využívá svých zkušeností;
- jak je v přístupu k řešení nápadité a tvořivé;
- jak reaguje na pokyny a pravidla, které se ve hře musí dodržet;
- jak dovede předvídat důsledky svých rozhodnutí;
- jak umí hodnotit své vlastní chyby a poučit se z nich;
- jak důsledně postupuje a snaží se činnost dokončit;
- jak snáší neúspěch, nezdar;
- jak se během hry vyjadřuje a spojuje řeč s činností, již provádí.

Pokud pedagog zpracuje své postřehy z pozorování spontánní či řízené hry, je následně nutné zamyslet se nad aktuálními vzdělávacími potřebami dítěte a jeho dalším rozvojem pomocí vhodných aktivit, metod a postupů. Jestliže je na základě výsledku sledování konstatováno, že úroveň sledované schopnosti či dovednosti dítěte není dostačující, je nutné se zamyslet nad tím, co je možné udělat pro to, aby se dítě zdokonalilo. Průběžná diagnostika by se tedy

jednoznačně měla promítat do tvorby třídního vzdělávacího programu. Konkrétní zpětná vazba v pedagogické diagnostice je nezbytnou samozřejmostí pro smysluplnou výchovně vzdělávací práci v každé mateřské škole a jejím cílem je dosažení žádoucích výchovných a vzdělávacích efektů, se zajištěním individuálního přístupu k jednotlivým dětem.

3 Postoj předškolních pedagogů ke hře jako prostředku pedagogické diagnostiky

Na základě výše uvedených skutečností a s ohledem na jednoznačnou potřebu provádět pedagogickou diagnostiku v mateřských školách, byla pozornost v provedeném výzkumném šetření zaměřena na praktické užití hry jako diagnostického nástroje.

3. 1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo ověřit pohled učitelek mateřských škol na hru v předškolním věku. Zda si uvědomují její význam a nespornou hodnotu pro výchovně vzdělávací proces a je-li věnována pozornost hře jako diagnostickému prostředku v MŠ.

Dílčím cílem bylo zjistit, zda je využívání hry jako prostředku pedagogické diagnostiky ovlivněno počtem dětí ve třídě a délkou praxe učitelek. Tedy, zda bude nalezena souvislost mezi délkou praxe učitelek MŠ a četností používání hry jako diagnostického prostředku a zda mají učitelky mateřských škol ve třídách, v nichž je počet zapsaných dětí nižší, více času a prostoru na pozorování dítěte při hře než jejich kolegyně ve třídě s vyšším počtem dětí.

Ze stanovených dílčích cílů tedy vyplynuly výzkumné otázky a následně formulované hypotézy, prostřednictvím nichž se ověřovala statistická významnost vztahu mezi jednotlivými proměnnými. Výzkumné šetření se nažilo nalézt odpovědi na následující otázky:

1. Využívají učitelky mateřské školy pozorování hry jako nejčastější diagnostický prostředek?
2. Existuje souvislost mezi délkou praxe učitelky mateřské školy a využíváním hry jako prostředku pedagogické diagnostiky?
3. Ovlivňuje počet dětí ve třídě používání hry jako diagnostického prostředku?

3. 2 Metodologie výzkumu a výzkumný vzorek

Prováděný výzkum naplňoval kritéria kvantitativně orientovaného výzkumu, neboť jako výzkumná metoda byl zvolen nestandardizovaný dotazník a také sběr dat a jejich vyhodnocování odpovídalo postupu výzkumu tohoto druhu.

Dotazník byl tvořen 14 otevřenými položkami, v nichž měli pedagogové vyjádřit svůj názor na daný problém. Otevřené položky byly zvoleny záměrně, aby nebyla respondentovi nabídnuta zavádějící odpověď, čímž byla částečně zaručena objektivita získaných dat.

Výběr výzkumného vzorku byl proveden záměrným, dostupným výběrem, a to mezi studenty kombinovaného studia oboru Učitelství pro mateřské školy na PdF UP v Olomouci, kde podmínkou byla profesní zaměřenost oslovených respondentů. Výzkumu se tedy zúčastnily pouze učitelky mateřských škol, které působí v praxi. Konkrétně bylo osloveno 63 učitelek mateřských škol, z nichž se do výzkumného šetření zapojilo 57. Vzhledem ke způsobu distribuce výzkumného nástroje, tedy osobní předání, se návratnost dotazníků rovnala 100%. Výzkumné šetření tedy bylo realizováno s 57 respondenty.

3. 3 Interpretace zjištěných dat

Na základě statistických testů významnosti (test nezávislosti chí kvadrát a test dobré shody chí kvadrát) byly ověřovány hypotézy, zpřesňující výzkumné otázky. Bylo potvrzeno, že učitelky mateřských škol využívají

v nejvyšší míře pro pedagogickou diagnostiku metodu pozorování, avšak děti cíleně pozorují zejména při řízených činnostech, nikoli při spontánní hře. V souvislosti s tímto zjištěním se zdá být alarmující, že se v dotazníkovém šetření opakovaně objevila výpověď, že učitelka v době volného hraní dětí zajišťuje organizační záležitosti třídy, tudíž na pozorování dětí nemá čas. Taktéž výsledky položky, zda je dítěti vždy umožněna volba spontánní hry, byly překvapivé, vzhledem k vysokému podílu odpovědí, že záleží na časové organizaci dne, což vede k zamyšlení, co by mohlo narušit denní harmonogram tak významně, že by byla omezena možnost volné hry. Při pozorování se učitelé nejčastěji zaměřují na sociální interakci mezi dětmi, na naplňování kritérií školní zralosti (u dětí před vstupem do základní školy) a dodržování nastavených pravidel chování v mateřské škole. Pozitivním faktem v této souvislosti je, že diagnostikování se učitelky mateřských škol věnují většinou (73%) denně, tzn., provádějí diagnostiku průběžnou, a se zjištěnými fakty dále intenzivně pracují (komunikace s rodiči, individualizace v přístupu k jednotlivým dětem, změny ve vzdělávací nabídce, konzultace s odborníky apod.).

V dotazníkovém šetření nebyla prokázána souvislost mezi délkou praxe učitele a využíváním hry jako diagnostického prostředku. Při stanovování hypotéz bylo vycházeno z názoru, že učitelé s delší praxí dokáží, na základě svých zkušeností, ve hře dětí lépe identifikovat signály využitelné v pedagogické diagnostice. Tato domněnka se ovšem nepotvrdila a mezi odpověďmi jednotlivých respondentů nebyla signifikantní rozdílnost.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku, operacionalizovanou v hypotézu, zaměřenou na porovnání vztahu mezi proměnnými počet dětí ve třídě a používání hry jako diagnostického prostředku, zní ano. Ve statistickém testu významnosti se potvrdil vztah mezi danými proměnnými a z výsledků je možné vyčíst, že je-li početnost tříd do 20 dětí, učitelka má více prostoru pro provádění pedagogické diagnostiky při hrových aktivitách. Za zmínku však ještě stojí fakt, že je-li do třídy zařazen větší počet dětí tříletých, či dokonce ještě mladších, je provádění průběžné diagnostiky při jakékoli aktivitě velmi obtížné, protože v takových případech učitel plní roli spíše pečovatelskou, než profesně odbornou.

Závěr

Hra dítě přitahuje, protože je to tvor aktivní a protože hra vyplývá z dětské potřeby orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a naplňuje cíl, který je obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti, kterou jí dítě věnuje a ve zkušenostech, které při ní získává.

Hra hraje významnou roli také v oblasti pedagogické diagnostiky, kde pomocí analýzy hry může pedagog rozpoznat řadu problémů. Při spontánní hře dítěte může sledovat jeho temperament, představitost, chování k ostatním dětem, změny nálad, jaké volí hračky, co se mu líbí, úroveň řečových schopností a mnoho dalších důležitých informací o dítěti. Proto by měla být hra pro každého předškolního pedagoga základním diagnostickým nástrojem, denně využívaným a cíleně uplatňovaným.

Literatura

DOSTÁL, Antonín a OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky*. SPN Praha, 1985. 264 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Panorama Praha, 1978. 360 s.

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří a FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989. 143 s.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II. HRA*. Liberec: TU v Liberci, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP, 2007. 48 s. ISBN 978-80-87000-10-6.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: OU v Ostravě, 2010. 77 s. ISBN 80-7368-084-X.

MOŽNOSTI PODPORY SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ V ÚSTAVNÍ PÉČI

Vladislava Marciánová

Dětské centrum Ostrůvek v Olomouci, p. o.

Úvod

Život a normální vývoj dětí by měl být prvořadým zájmem a také snahou každé společnosti (Madge, 1994).

Úmluva o právech dítěte (OSN, 1989) ve svém článku 20 apeluje na zvláštní ochranu a pomoc poskytovanou státem dítěti dočasně nebo trvale zbaveného svého rodinného prostředí nebo dítěti, které ve svém vlastním zájmu nemůže být ponecháno v tomto prostředí.

V České republice vyrůstá zhruba 1% dětí mimo vlastní rodinu. V ústavních zařízeních stále žije kolem devíti tisíc dětí, přestože jejich počet postupně klesá (Sulek, 2014).

I přes pokračující společenské a politické tendence (související především s vydáním novely Zákona č. 359/1999 o sociálně - právní ochraně dětí) umísťovat děti ze sociálně znevýhodněného prostředí do náhradní rodinné péče, zůstává v těchto zařízeních stále početná skupina dětí.

Je tedy nezbytné zajistit, udržet a kontinuálně zlepšovat kvalitu péče o děti v ústavech.

K ústavním zařízením, která poskytují péči sociálně znevýhodněným dětem, patří i zařízení spravovaná resortem Ministerstva zdravotnictví – tedy dětské domovy pro děti do 3 let věku. Nezřídka se ale stává, že v těchto zařízeních (s alternativními označeními jako jsou dětská centra, kojenecké ústavy, dětské domovy apod.) pobývají i děti starší, až do věku 6 let.

Právě děti předškolního věku jsou cílovou skupinou, na rozvoj jejichž sociálních dovedností je zaměřen tento článek.

Žádné období nemá na život člověka takový vliv jako to, které prožije do svých prvních 6 let života (Šulová, 2010; Matějček, 1994).

Již v období předškolního věku se začínají vytvářet základy, na kterých bude člověk stavět po celý život.

Sociální dovednosti můžeme považovat za základním stavební kámen pro zdravou existenci v dnešní společnosti.

První zkušenosti získává dítě z běžného sociálního prostředí přirozenou cestou v rodině, v předškolním období pak v dětském kolektivu. Ve zdravých funkčních rodinách jsou to především rodiče, kteří dítěti předávají svou lásku, péči, své zkušenosti. Funkční rodina je pochopitelně nejlepším prostředím pro vývoj dítěte (Sobotková, 2005).

Jsou ale děti, o které se rodiče starat nechtějí, neumějí, či v některých případech nemohou. Některé z těchto dětí, které nejsou, popř. nemohou být umístěny do náhradní rodinné péče, vyrůstají v ústavech.

Děti, vyrůstající mimo rodinu, mohou mít množství příležitostí k rozvoji sociálních dovedností omezené, jak po stránce kvantitativní, tak po stránce kvalitativní.

Nejpočetnější skupinou, která zajišťuje péči o děti ve zmiňovaném ústavním zařízení, jsou zdravotníci, většinou dětské sestry. Tito profesionálové, kromě své hlavní činnosti – tedy ošetrovatelské péče – zajišťují rovněž péči výchovnou.

V souladu se současnými principy kurikulárního vzdělávání je výchově a vzdělávání dětí předškolního věku věnována velká pozornost. Hlavní požadavky, pravidla a podmínky vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Rozvoj sociálních kompetencí je jednou z nedílných součástí komplexního rozvoje dětí. V mateřských školách, spadajících do resortu školství, je mu věnována patřičná pozornost.

Je neoddiskutovatelným faktem, že děti, žijící mimo rodinu, mají právo na rovnost podmínek předškolní výchovy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je ale závazný „pouze“ pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. (RVPPV, s. 4). Na zařízení spadající do resortu ministerstva zdravotnictví se nevztahuje. Cílená podpora sociálních kompetencí, se kterou se setkáváme v mateřských školách, nemusí být ve zdravotnických zařízeních obvyklá, přestože je u mnoha dětí zřejmý deficit v dané oblasti.

Cílevědomý a systematický rozvoj sociálních kompetencí proto považujeme pro tuto skupinu dětí za obzvláště stěžejní problematiku.

Činitele, ovlivňující výchovu v obecném slova smyslu (a tedy i rozvoj sociálních kompetencí), můžeme definovat do třech kategorií, kterými jsou osoba vychovatele, vychovávaný jedinec a výchovné metody a prostředky.

V tomto sdělení se zaměřujeme na třetí oblast výchovného působení – tedy metody a prostředky, kterými vychovatelé (v našem případě personál dětského domova) rozvíjí sociální kompetence svěřených dětí.

Vymezení základních pojmů

V teoretické i praktické části práce jsou použity jak běžně užívané odborné pojmy, tak pojmy specificky definované pro tuto práci. Patří k nim:

- sociální kompetence
- sociální dovednosti
- dětský domov pro děti do 3 let věku
- dlouhodobý pobyt
- cílová skupina výzkumu
- pečující osoba

Sociální kompetence definujeme v naší práci jako soubor jednotlivých sociálních dovedností. Rozvíjí se učením, které se uskutečňuje v mezilidských interakcích. Zároveň jsou podmínkou rozvoje těchto interakcí. Sociální do-

vednosti jsou tedy předpokladem k aktivitám, při kterých jedinec uplatňuje své sociální kompetence jako celek.

Sociální dovednosti lze vymezit jako predispozici sociálně kompetentního chování. Dílčí sociální dovednosti můžeme chápat jako indikátory vývojové úrovně sociálních kompetencí.

Dětským domovem pro děti do 3 let věku se dle zákona o zdravotních službách (273/2011 Sb.) oficiálně označuje zdravotnické zařízení, které poskytuje péči ohroženým dětem. V naší práci je tento pojem plnohodnotně zastoupen pojmem ústav, ústavní zařízení, zdravotnické zařízení či zkráceně dětský domov.

Dlouhodobý pobyt pro účely našeho průzkumu je specifikován minimální délkou pobytu dítěte v zařízení 6 měsíců vzhledem k eliminaci adaptačních potíží.

K **cílové skupině výzkumu** zařazujeme děti, dlouhodobě umístěné v dětském domově pro děti do 3 let věku, které jsou starší 3 a mladší 6 let. Uvědomujeme si, že toto vysvětlení může být poněkud zavádějící. Je třeba ale respektovat skutečnost, že v uvedeném zdravotnickém zařízení jsou často umísťovány právě děti starší 3 let, ačkoliv to z názvu instituce explicitně nevyplývá.

Termín **pečující osoba** označuje v této práci pracovníka (resp. pracovníci) zaměstnanou v dětském domově pro děti do 3 let věku, která poskytuje přímou péči umístěným dětem. Z této skupiny osob jsou vybráni respondenti výzkumné části práce. Profesně se jedná o všeobecné sestry, dětské sestry a sociálně-zdravotní pracovníci.

Obecný smysl práce

Předkládané sdělení je členěno na část teoretickou a empirickou.

V nejšířší rovině lze specifikovat obecné cíle práce do 3 oblastí (dle Maxwella, 2005). Jedná se o oblasti:

- **intelektuální** - zde si klademe za cíl rozšířit odborné poznání v oblasti možnosti podpory sociálních dovedností dětí předškolního věku;
- **praktické** – získané informace chceme využít k případnému návrhu opatření směřujících ke zlepšení rozvoje v dané oblasti;
- **osobní** – samotným procesem výzkumu, rozhovory s pečujícími osobami a diskuzí nad závěry s kolegy podpořit profesní zájem autorky i respondentů, kteří se aktivně podílí na péči o ohroženou skupinu dětí.

Teoretická část

Zájem o rozvoj sociálních kompetencí je v současné době velmi aktuálním tématem. Toto koresponduje rovněž s tendencí pedagogiky přehodnotit dosavadní důraz na oblast znalostí na oblast schopnosti žít úspěšný život, společensky se uplatnit, chápat a orientovat se ve svém okolí a porozumět sám sobě. To vše předpokládá schopnost ovládat a uplatňovat jisté sociální dovednosti.

Stejně tak i z hlediska bio-psycho-sociálního se upouští od zaměření na nemoc (tedy na patologické jevy) k podpoře zdraví a lepšího využití potenciálu jedince (Cavell, 1990).

Sociální dovednosti jsou významné pro úspěšný život a spokojenost lidí (Pfeffer, 1998).

Rozvoj těchto dovedností je realizován (byť mnohdy nevědecky) od útlého věku dítěte. První zkušenosti získává dítě obvykle v rodině (chování a vztahy ke svým nejbližším).

V ústavní péči je tato biologicko-sociální vazba mnohdy výrazně oslabena. Dítě vyrůstá od počátečních dní v kolektivu, obklopuje ho více pečujících osob, než je obvyklé v rodinném prostředí. Také materiální podmínky se v mnohém mohou lišit.

Pojem **sociální kompetence** je pojímán mnoha autory různě. Liší se rovněž úhel terminologického pohledu pedagogů a psychologů. V psychologicky pojaté literatuře se objevuje termín „kompetence“ v jednotném čísle, v pedagogicky orientovaných textech v čísle množném.

Někteří autoři rovněž definují pojem sociální kompetence nadřazeně pojmu sociální dovednosti (Řezáč, 1998; Straková, 2010). Další zdroje považují tyto pojmy za prakticky totožné. Při nazírání na sociální kompetence jako na souhrn sociálních dovedností, které jedinec ve své sociální interakci uplatňuje, je třeba respektovat i vnitřní předpoklady jedince pro sociálně vhodnou reakci, které bývají formulovány jako sociální (nebo emocionální) inteligence, jindy jako sociální schopnosti.

E. A. Doll, který jako první použil termín sociální kompetence, ve svém díle *The Measurement of Social Competence* (Doll, 1953) pojímá sociální kompetenci jako obecný předpoklad úrovně pozorovatelných aktivit jedince, jež mají sociální význam. Tyto aktivity jsou hodnoceny z hlediska sociální nezávislosti a odpovědnosti; syntéza těchto atributů je označována pojmem sociální zralost. Představuje konstrukt, který v sobě implicitně obsahuje vztah mezi konstitučními schopnostmi jedince a na nich založenými sociálními aktivitami, ovlivňujícími prostředí.

Dle Cavella(1990) vede sociální kompetence k efektivnímu sociálnímu chování.

Sociální kompetence řeší několik společenských věd z hlediska svého předmětu zkoumání – kromě pedagogiky také psychologie, sociologie, antropologie a filozofie.

Díličí sociální dovednosti můžeme chápat jako indikátory vývojové úrovně sociálních kompetencí.

Takové indikátory předkládá Bednářová jako jednotlivé položky ve vývojové škále, které slouží spíše jako vodítko, náměty pro to, co sledovat, v čem dítě podporovat, na čem pracovat (Bednářová, 2011).

Sociální dovedností kategorizuje Bednářová do několika oblastí, přičemž za základní považuje:

- komunikaci (verbální i neverbální);
- přiměřené reagování na nové situace;
- adaptování se na nové prostředí;

- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání;
- porozumění emocím a chování druhých lidí;
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru;
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sociální dovednosti a schopnosti adaptovat se na nové situace velmi ovlivňují chování ostatních lidí k dítěti (a to jak dítěti, tak i dospělých). Děti, které mají sociální dovednosti lépe vyjádřeny, jsou svým okolím snáze přijímány, dokážou lépe navazovat kontakty se svým okolím, bývají více oblíbené a dostává se jim z okolí více pozitivních zpětných vazeb. Tyto okolnosti velkou přispívají k rozvoji autonomie, sebedůvěry, samostatnosti a nezávislosti a zvyšují sebevědomí (Bednářová, Šmardová, 2010).

Terminologicky se v naší práci přikláníme k pedagogickému pojetí kompetencí a používáme pro tento termín množné číslo. V souladu s Řezáčem (1998) chápeme termín kompetence nadřazeně pojmům sociální dovednosti.

Dětský domov pro děti do 3 let věku poskytuje péči ohroženým dětem umístěným z indikací zdravotních, zdravotně-sociálních a sociálních. V praxi jsou užívána různá označení, viz Vymezení základních pojmů. Charakter těchto zařízení je však ve většině případů v zásadě totožný. Do těchto zařízení jsou často umístěny i děti starší 3 let (obvykle do věku 5 – 6 let). Příčinou setrvávání dětí předškolního věku ve zdravotnických zařízeních je především snaha o udržení sourozeneckých vazeb a v některých případech nevyzrálост dětí, které nejsou připraveny na podmínky dětského domova pro děti od 3 let spravovaného resortem ministerstva školství, případně (u dětí se zdravotním postižením) do domovů pro osoby se zdravotním postižením, které jsou spravovány ministerstvem práce a sociálních věcí.

Péče o znevýhodněné děti je tedy nejednotná a roztržštěna do několika resortů.

Současné politické tendence považují za jednu z priorit také sjednocení této nejednotnosti.

Praktická část

Výzkumný záměr

Výzkumný záměr předkládaného sdělení směřuje ke zjištění možností ovlivnění rozvoje sociálních kompetencí dětí předškolního věku umístěných dlouhodobě v dětském domově pro děti do 3 let věku.

V empirické části zjišťujeme, jaké metody a prostředky využívají osoby pečující o danou skupinu dětí k rozvoji jejich sociálních kompetencí.

Následnou analýzou a interpretací rozhovorem a pozorováním získaných informací poukážeme na jednotlivé jevy, jejich vztahy, ovlivňující faktory (včetně možných bariér). Smyslem výzkumu je popsat, jaké metody a prostředky jsou využívány pro rozvoj sociálních kompetencí a navrhnout případná opatření ke zlepšení v dané oblasti.

Cíle výzkumu

Cílem výzkumu, který probíhal v měsících dubnu a květnu 2014, je:

1. Popsat a analyzovat metody a prostředky, které využívají pečující osoby pro rozvoj sociálních kompetencí dětí dlouhodobě umístěných v dětských zařízeních spadajících do resortu ministerstva zdravotnictví.
2. Popsat a analyzovat okolnosti a podmínky, ve kterých se uskutečňuje rozvoj těchto kompetencí, především z hlediska výchovného působení, a odkrýt možné příčiny nedostatečného rozvoje.
3. Induktivním přístupem sestavit přehled využívaných metod a prostředků, včetně těch, které jsou rozebírány, ale využívány nejsou.
4. Navrhnout vhodná opatření ke zmírnění (eliminaci) případného negativního dopadu ústavní péče na rozvoj sociálních dovedností dětí.

Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka zní:

1. Jaké metody a prostředky využívají pečující osoby pro rozvoj sociálních kompetencí dětí předškolního věku umístěných v dětských domovech pro děti do 3 let věku?
2. Další výzkumnou otázkou je:
3. Jsou sociální kompetence rozvíjeny systematicky a záměrně?
4. Třetí výzkumná otázka směřuje k detekci nedostatků a slabých míst při rozvoji sociálních kompetencí:
5. Existují faktory a okolnosti, které ovlivňují rozvoj sociálních kompetencí v daném typu ústavní péče?

Metodologie

Výzkum je koncipován jako kvalitativní. Tento design považujeme za vhodný v situaci, kdy usilujeme o porozumění a zjištění podstaty zkoumaných jevů a získání nových a „neotřelých“ názorů na jevy, o nichž už něco víme. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11).

Ke komplexnímu posouzení problematiky jsme zvolili kombinaci dvou výzkumných metod. Tato strategie si klade za cíl důkladněji porozumět zkoumanému fenoménu a podpořit validizaci výzkumu.

Výzkumné metody

Základní použitou výzkumnou metodou je **rozhovor**, zaměřený na zjištění metod a prostředků rozvoje sociálních kompetencí, které využívají dotazovaní při péči o svěřené děti. Rozhovorem zjišťujeme rovněž názory respondentů na metody, prostředky a podmínky, které by využívané být měly, nicméně z nejrůznějších důvodů nejsou.

Vzhledem k tomu, že k rozhovoru využíváme připravený seznam témat (resp. dílčích sociálních dovedností), které je nutno probrat, můžeme tento rozhovor označit jako tzv. rozhovoru pomocí návodu (Hendl, 2008). Formulace ani přesné pořadí otázek nebude stanoveno. Alternativně lze tuto metodu označit za rozhovor polostrukturovaný.

Doplňují metodou výzkumu je **pozorování**. Konkrétní technikou je zúčastněné přímé pozorování v přirozených podmínkách. Tento postup slouží k doplnění informací o zkoumaných jevech, které dotazovaní explicitně nevyjádřili při rozhovoru. Slouží rovněž k ověření sdělených informací.

Výběr respondentů

Výběr respondentů byl záměrný. Podmínky výběru:

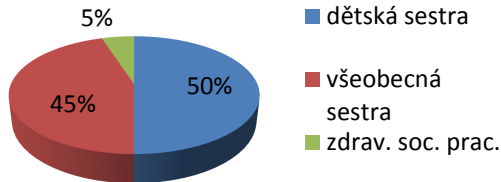
- zaměstnanec zdravotnického zařízení poskytující ústavní péči
- přímá práce s dětmi v ústavní péči staršími 3 let
- délka praxe minimálně půl roku
- ochota a čas k hloubkovému rozhovoru.

Všechny dotázané byly ženy (žádný z pracovníků zařízení, kde probíhal průzkum, poskytující přímou péči svěřeným dětem, není mužského pohlaví).

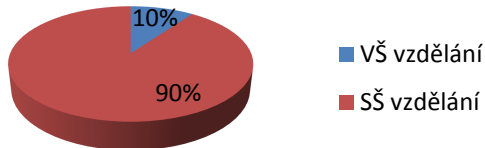
Celkový počet dotázaných tvořilo 20 respondentů, z toho 50% (10) dětských sester, 45% (9) všeobecných sester a 5% (1) zdravotně-sociální pracovnice (viz graf č. 1)

10% dotázaných (2) má vysokoškolské vzdělání zdravotnického nebo pedagogického zaměření, ostatní respondenti mají vzdělání středoškolské odborné. (viz graf č. 2)

Graf č. 1: Odbornost respondentů



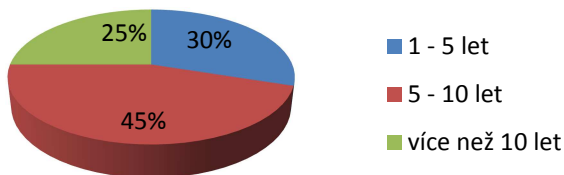
Graf č. 2: Vzdělání respondentů



Délka praxe respondentů je uvedena v grafu č. 3. Všichni dotazovaní mají praxi s dětmi umístěnými dlouhodobě v ústavní péči delší než 1 rok. Z toho 6 osob (30 %) má praxi v rozmezí 1 – 5 let, více než 10 let pracuje s dětmi 25 % respondentů (5).

Největší skupina respondentů pracuje s dětmi v rozmezí 5 – 10 let (45 %).

Graf č. 3: Délka praxe s dětmi v ústavní péči



Záznam výsledků

Výsledky rozhovorů a pozorování jsou zaznamenávány přímo do záznamových archů. Pro lepší přehlednost jsme sociální kompetence rozdělili do 8 oblastí a ke každé oblasti zapisovali možnosti jejího rozvoje.

Při rozhovoru s prvními respondenty se ukázalo, že pečující osoby popisují více metod a prostředků k rozvoji sociálních kompetencí, než při své práci skutečně využívají. Toto zjištění jsme považovali za důležité pro další sběr, analýzu a interpretaci dat a záznamový arch jsme proto rozdělili do dvou skupin – skutečně využívané možnosti a prostředky rozvoje sociálních kompetencí a možnosti, které respondenti sice popisují, nicméně při své práci z nejrůznějších důvodů nevyužívají. Ukázkou záznamového archu bez volných řádků předkládá tabulka č. 1.

Tab. č. 1 – Záznamový arch

<i>základní oblast</i>	<i>skutečnost</i>	<i>nevyužívané možnosti</i>	<i>poznámky</i>
Řeč, komunikace			
Vztah k blízké osobě			
Vztah k ostatním lidem (především dětem)			
Rozdíly mezi pohlavím			
Hra			
Společenské chování a návyky			
Konflikt			
Vlastnosti, obavy..			

Zpracování dat

Při zpracování získaných dat vycházíme teoreticky z Hellera (2007).

Pro účely našeho výzkumu používáme pro zpracování získaných informací nadřazený pojem **transformace dat**, která bude realizována ve třech fázích (typech transformace). Těmi jsou popis dat, jejich analýza a interpretace. Každý z těchto typů můžeme charakterizovat otázkami:

- a) **Popis** – „Co jsme zjistili?“ Data získaná rozhovory, pozorováním.
- b) **Analýza** – „Proč tomu tak je, co to ovlivňuje? Proč to funguje nebo naopak nefunguje?“ Analýza identifikuje podstatné rysy a vztahy mezi nimi. Jejím základem je kategorizace získaných informací, tedy hledání pravidelností rozčleněných do vytvořeného systému kategorizací. Tato fáze transformace dat bude prováděná induktivním přístupem.
- c) **Interpretace** – „Co to znamená, co z toho vyplývá?“ Otázky směřující k významům a kontextům.

Výsledky výzkumu

Výzkumná otázka č. 1: Jaké metody a prostředky využívají pečující osoby pro rozvoj sociálních kompetencí dětí předškolního věku umístěných v dětských domovech pro děti do 3 let věku?

Analýzou rozhovorů a pozorováním jsme získané informace rozčlenili do 7 kategorií:

1) Příklad dospělé osoby

Příklad dospělé osoby, jako metodu využívanou k podpoře sociálních dovedností, uvádí v rozhovoru spontánně 45% dotázaných. Zmiňují, že se před dětmi „musí chovat slušně“, používat zdvořilostní fráze – „poděkovat“, „poprosit“, nesmí mluvit sprostě, projevovat dítěti lásku objetím, pohlazením. Výsledky pozorování dokládají, že ve skutečnosti působí příkladně na rozvoj sociálních dovedností všichni respondenti.

2) Příklad dítěte

Učení nápodobou vrstevníků – čili „děti si jdou vzájemně příkladem“, uvádí všichni (100%) respondenti. Jako konkrétní příklady bylo nejčastěji uváděno v pozitivním smyslu chování u stolu, rozvoj komunikace, půjčování hraček, projevy lítosti a soucítu. 80% respondentů současně upozorňuje na negativní stránky učení nápodobou, „naučí se, hlavně od těch starších, všechno, i to špatné.“ Toto bylo ověřeno pozorováním, které danou skutečnost potvrdilo.

3) Ocenění správného jednání

Zajímavým zjištěním se jeví, že 70% dotazovaných se domnívá, že se sociální dovednosti rozvíjí nejlépe oceněním správného jednání a to především „když něco za to dostanou, hlavně nějakou sladkost“, tedy materiální odměnou.

Pochvalu, jako výchovný prostředek využívají při své práci všichni dotazovaní, což potvrzuje rovněž pozorování.

Zároveň bylo ale ve dvou případech pozorováním zjištěno použití výhrůžky a trestu jakožto výchovné metody: „jestli nevydržíš být chvilku potichu, nebudeš se dívat na pohádku“, „protože jsi nechtěla říct tu básničku, nedostaneš po obědě cukroví“.

4) Slovní vysvětlování

Tuto oblast respondenti vnímají jako popis žádoucího chování a jednání a vysvětlování příčin a důsledků chování. Zdůrazňují potřebu častého opakování a jednotného působení pečujících osob. „Když druhému odmítá půjčit hračku, vysvětlím mu, že je důležité si hračky půjčovat, protože se máme rádi a druhý ti na oplátku půjčí také něco zajímavého“. Tuto metodu využívá 95 % respondentů.

Pozorováním bylo zjištěno, že v několika situacích je metoda slovního vysvětlování málo využívána. Pečující osoby řeknou dítěti, že jeho chování není správné, ale již nevysvětlí, z jakého důvodu a jak se chovat lépe.

5) Hra

70 % dotazovaných uvádí, že rozvoji sociálních dovedností, převážně v oblasti komunikace, vzájemné tolerance a sebeprosazení slouží dobře využití her, převážně kolektivních. 60% pečujících osob se domnívá, že důležité jsou především hry soutěživé a ty také často zařazují do svého plánu činností.

6) Vycházky a výlety mimo areál ústavního zařízení

Pobyt dítěte mimo zařízení považují všichni respondenti za významný faktor, který napomáhá přirozenému rozvoji sociálních dovedností. Tyto aktivity organizují záměrně, cíleně a plánovitě. Pozorováním bylo zjištěno, že při pobytu dětí mimo zařízení je často omezována jejich spontaneita, mají přísná pravidla (např. stále se držet za ruce, dělat všichni všechno stejně).

7) Využívání materiálních pomůcek – knihy, didaktické hry

40 % respondentů využívá cíleně především didaktických her k rozvoji sociálních dovedností v oblasti řeči, komunikace a porozumění. Knihy (s následným vysvětlováním) považují za důležitý příklad, na které lze dětem ukázat, jak se správně chovat a jednat.

Výzkumná otázka č. 2: Jsou sociální kompetence rozvíjeny systematicky a záměrně?

Všichni dotázaní se shodují na tom, že rozvíjí sociální kompetence dětí **systematicky**. Tento termín vnímáme jako soustavné, trvalé působení na děti, s cílem rozvíjet jejich sociální dovednosti. Toto působení se uskutečňuje prakticky při všech běžných každodenních činnostech, při hře, jídle, akcích.

Záměrný rozvoj sociálních kompetencí (chápeme jako úmyslný, plánovaný, předem promyšlený) zmiňuje spontánně 70 % (14) respondentů. Na cílený dotaz (např. „Jak rozvíjíte dovednost dítěte udržovat pořádek?“) připouští činnosti konané záměrně i všichni zbývající dotazovaní.

Nejvíce se záměrnost a systematickosti rozvoje sociálních kompetencí projevuje ve snaze umožnit dětem pobyt v co nejpřirozenějších podmínkách (jít

nakupovat, cestovat městskou hromadnou dopravou apod.) a maximální individualizací péče (možnost povídat si s dítětem o samotě, jít s ním na individuální vycházku).

Z výsledků rozhovorů a pozorování vyplývá, že pečující osoby působí na rozvoji sociálních kompetencí dětí systematicky, záměrně a cíleně.

Výzkumná otázka č. 3: Existují faktory a okolnosti, které ovlivňují rozvoj sociálních kompetencí v daném typu ústavní péče?

Získané informace vztahující se k této výzkumné otázce jsme rozčlenili do tří základních kategorií, které jsou dále specifikovány:

1) pozitivně působící faktory a okolnosti

- a) pobyt v kolektivu vrstevníků od útlého věku dítěte
 - příklad správného chování a jednání druhých dětí
 - „konkurence“ ostatních dětí
 - vzájemná korekce chování druhými dětmi (zajištění zpětné vazby)
- b) kontinuální vzdělávání personálu v oblasti péče o ohroženou skupinu dětí – profesionálně mají dostatek odborných informací, jak rozvíjet sociální kompetence dětí, jak je správně vést a vychovávat. Tento faktor ale ovlivňuje pouze některé sociální dovednosti, především v oblasti konfliktu a společenského chování.

2) negativně působící faktory a okolnosti

K těmto faktorům patří

- a) absence „primární“ osoby podílející se na citové deprivaci dítěte
- b) málo přirozené prostředí – neúčastní se běžných činností, jako je např. vaření, praní, údržba domácnosti, práce na zahradě, apod.
- c) přílišná odpovědnost pečujících osob a z ní vyplývající omezení přirozeného vývoje dítěte; děti jsou více „hlídané“

- d) nedostatek individualizovaného „majetku“ dětí, tedy oblečení, hraček.
- e) genetická vybavenost dětí - děti se rodí rodičům alkoholikům, narkomanům, rodiče sami jsou často simplexní osobnosti, často bezdomovci. Děti jsou sociálně stigmatizovány již od narození. Jsou neklidnější, těžko udrží pozornost. Toto, dle vyjádření respondentů, není způsobeno ústavní výchovou.
- f) spoluúčast rodiny na péči o dítě (dítě pobývá po určitou, obvykle krátkou, dobu u svých biologických příbuzných a po návratu do ústavního prostředí mají „zmatek“)
- g) absence mužského vzoru
- h) „žítí ve sladkém ráji“ – takto popisuje několik respondentů jev, jehož základ spočívá v tom, že děti nejsou konfrontovány s běžnými životními problémy – např. hádka rodičů, nedostatek času rodiče důsledkem akutních pracovních povinností apod.

3) faktory a okolnosti, které mají souběžně pozitivní i negativní vliv

- a) Materiální podmínky – pozitivní vliv spatřují respondenti v dostatečně stimulujícím prostředí; je k dispozici řada knih a didaktických pomůcek, které mohou pečující osoby využít pro rozvoj sociálních kompetencí. Negativně ovlivňuje rozvoj těchto kompetencí naopak přebytek stimulů, převážně hraček. Děti si neumí vážit věcí, nepocítí např. důsledek toho, že hračku rozbijí, protože mají k dispozici spoustu dalších. Vše dostávají bez zásluh a vlastního přičinění.
- b) Více pečujících osob – každá z pečujících osob má jiné vlastnosti a výchovné způsoby. Děti tedy mají více dospělých vzorů a jsou nuceny se rychleji orientovat v sociálních vztazích, čímž se urychluje jejich sociální obratnost. Na straně druhé jim z téhož důvodu chybí ukotvení a jistota, která je pro vývoj dítěte v sociální oblasti nezbytná.
- c) Relativně přísná výchova (v porovnání s výchovou, které se dětem dostává v běžném sociálním prostředí). Tato výchova je nezbytná

z důvodů usměrnění chování dětí ve skupině. Negativně působí jako omezující faktor dětské spontánnosti. Pozitivně ale ovlivňuje společenské návyky a vzájemnou toleranci dětí.

Diskuse

Z odpovědí na první výzkumnou otázku jsme sestavili výčet metod a prostředků, které respondenti využívají pro rozvoj sociálních dovedností dětí. Většina z nich koresponduje se současným stavem poznání, při kterém k vhodným metodám patří především učení nápodobou (Šulová, 2010; Pfeffer, 2003; Langmeier, Matějček, 2011 a další). Respondenti si uvědomují (a prakticky dokazují), že příklad pečující osoby a druhých dětí je nejsilnějším prostředkem vývoje sociálních dovedností. Úskalím trvalé výchovy dítěte v kolektivním zařízení je fakt, že děti příkladu využívají nejen v rozvoji pozitivních, ale i negativních dovedností.

Z toho vyplývá význam další metody, a to slovního vysvětlování. Toto je velmi důležité obzvláště v situacích, když se děti chovají a jednají sociálně negativně, a když je třeba řešit určitý problém.

Ocenění správného jednání pochvalou je velmi důležitou metodou, jak takové jednání podpořit. A to jak u dítěte, které se ho dopustilo, tak příkladě u ostatních dětí. Zajímavým (a určitě i zarážejícím) zjištěním je skutečnost, že jsou děti za své jednání velmi často odměňovány materiálně. Nadužívání materiálních odměn nepovažujeme za příliš vhodné právě pro rozvoj sociálních dovedností (dítě se učí, že za „dobrý skutek“ musí něco dostat, což může vést k pozdějšímu rozvoji ziskuchtivosti a prospěchářství se všemi negativními důsledky). Tento fakt považujeme za významné podrobit dalšímu zkoumání, které ale přesahuje rámec tohoto sdělení.

Použití trestu (jako je např. odejmutí odměny) lze za jistých okolností připustit. Je ale důležité zachovat převahu pochval a trest používat jako nejzazší řešení.

Využití hry jako výchovné metody je v případě předškolních dětí jednoznačně vhodnou metodou (Bednářová, Šmardová, 2010). Řada publikací předklá-

dá návrhy her, které jsou zaměřeny na rozvoj sociálních dovedností dětí (např. Pfeffer, 2003; Strassmeier, 2000). Mnozí autoři, převážně z řad psychologů, svými výzkumy upozorňují na rizika nadměrného využívání her soutěživých (např. Matějček, 1994; Klenková, Kolbábková, 2010) a doporučují spíše hry k podpoře spolupráce a kooperace.

Pobyt dětí v maximálně přirozeném prostředí je výraznou slabinou ústavní péče všech druhů. S tím souvisí pozitivní zjištění, že si tuto skutečnost pečující osoby uvědomují a aktivně usilují o to, aby dětem přirozené prostředí co nejvíce přiblížily.

Didaktické pomůcky a specificky zaměřené hry využívá při své práci pouze 40 % respondentů. Při diskuzi nad daným tématem jsme otevřeli otázku záměrnosti výchovného působení, kdy jedna skupina je zastáncem maximální přirozenosti („nic neorganizovat, všechno má přijít přirozeně s životem“) a druhá naopak určitou míru aktivního ovlivňování připouští („musíme jim trochu pomoci, jinak by vyrůstaly jako dříví v lese“). Je nutno konstatovat, že v dané oblasti se rozcházejí i odborníci. V souladu s ideou pedagogického realismu se kloníme k názoru, že využívání didaktických námětů je v přiměřené míře vhodné i pro rozvoj sociálních dovedností a jedná se o jednu z oblastí, kde může poměrně snadno dojít ke zlepšení.

Z výsledků výzkumů vyplývá, že sociální kompetence jsou rozvíjeny záměrně a systematicky. Ve zkoumaném zdravotnickém zařízení ale neexistuje program, který by se rozvojem těchto kompetencí cíleně zabýval, a nejsou přítomny ani zpětnovazební mechanismy, které by ověřovaly účinnost tohoto záměrného a systematického působení.

Analýzou faktorů a okolností, které ovlivňují rozvoj sociálních kompetencí v daném typu ústavní péče, byly definovány jak ty, které rozvoj sociálních kompetencí ovlivňují pozitivně, tak ty, které působí negativně. Některé faktory mají zároveň pozitivní i negativní vliv.

Respondenti uvádí, že mají dostatek odborných informací, jak rozvíjet sociální kompetence dětí, jak je správně vést a vychovávat. Tato skutečnost nebyla dále ověřována a může být jedním z námětů na pokračování výzkumu.

Jednoznačně negativním faktorem, který je ale za daných podmínek neovlivnitelný, je určitá míra psychické deprivace, způsobená absencí primární osoby (Bowlby, 2010; Langmeier, Matějček, 2011).

Dalším z faktorů, které nezměníme, je genetická vybavenost dětí, která může rozvoj sociálních kompetencí negativně ovlivnit.

Zajímavým zjištěním je, že faktor „žití ve sladkém ráji“ nepopisuje žádný z respondentů jako souběžně negativní i pozitivní. Všichni jej uvádí jako vyloženě negativní. Tato problematika, označovaná některými respondenty také jako „skleníkový efekt“, je otázkou nepochybně vhodnou k další diskuzi. Je skutečně negativní, že děti nejsou svědky hádky rodičů a nezažijí „běžné každodenní problémy“? V souladu s Matějčkem (1994) se domníváme, že ano, protože tak nemohou být na tyto problémy v budoucnosti dostatečně připraveny.

Diskuzi nad problematikou přísnosti výchovy a přemírou pravidel jsme rovněž odkryli dva názorové tábory, což rovněž souvisí s otázkami pedagogického optimismu a pesimismu. Každopádně skutečnost, že děti v kolektivním zařízení mají přísnější pravidla, než děti z běžného sociálního prostředí, potvrdilo i pozorování. Tento fakt je daný tím, že na jednu pečující osobu připadá až 5 dětí, což vede k tomu, že je nutno pravidla stanovovat a dodržovat především s ohledem na bezpečnost svěřených dětí.

Absence mužského vzoru při rozvoji sociálních dovedností dětí, především v oblasti diferenciacce pohlaví, je faktorem, který je obecně znám (ve zdravotnických zařízeních, ostatně podobně jako v pedagogických institucích, mužské vzory stále chybí) a možnosti změny jsou pramalé.

Naopak nedostatek individualizovaného „majetku“ dětí, tedy oblečení a hraček jistě ovlivnit lze.

Uvědomujeme si, že výsledky předkládaného výzkumu nezahrnují všechny obecně známé metody a prostředky, kterými mohou být sociální kompetence rozvíjeny. Podstatné ale je, že většina těchto možností je pečujícími osobami při péči o děti předškolního věku v ústavní péči využívána.

Interpretací získaných informací jsme vytvořili **návrhy opatření** ke zlepšení rozvoje sociálních kompetencí dětí předškolního věku umístěné v dětském domově pro děti do 3 let věku, s ohledem na možnosti, které pečující osoby využívají:

- Omezit materiální odměňování jako výchovný prostředek rozvoje sociálních dovedností.
- Trestu využívat v nejzazších situacích a vždy po pečlivém zvážení jeho důsledků.
- Častěji využívat vysvětlování (nestačí jen říci, že je jednání dítěte špatné, je také nutno vysvětlit proč a ukázat správné řešení).
- V rámci kolektivních her zařazovat více hry podporující spolupráci (ve vyváženém poměru s hrami podporujícími soutěžení).
- Poskytnout dětem více prostoru pro sebevyjádření a spontánnost (což předpokládá změny podmínek péče, především omezení počtu dětí ve skupině).
- Umožnit dětem co nejčastější přístup k běžným denním činnostem (vaření, nákupy apod.)
- Podporovat kolektivní faktor ovlivňující sociální kompetence, ale zároveň zajistit dítěti potřebnou individuální péči.
- Zajistit maximálně možnou individualizaci oblečení a hraček.
- Sjednotit výchovné působení na děti a tím částečně eliminovat negativní faktor většího počtu pečujících osob.

Kladem tohoto výzkumu je, že výše uvedené návrhy opatření byly sestaveny společně s respondenty, čímž byla podpořena jejich aktivní spolupráce na možnosti rozvoje sociálních kompetencí svěřených dětí.

Závěr

Chceme – li zajistit dětem v ústavní péči co nejlepší podmínky pro rozvoj jejich sociálních kompetencí, musíme nejprve dobře znát jak potřeby a potenciál jednotlivých dětí, jejich silné i slabé stránky, tak možnosti, které můžeme využít při jejich výchově.

Proto je důležité monitorovat, jaké metody a prostředky pečující osoby užívají, posoudit jejich vhodnost, případně navrhnout opatření ke zlepšení v dané oblasti.

Za významné ale považujeme i možnosti, které využívány z nejrůznějších důvodů, výše specifikovaných, nejsou. Domníváme se, že právě monitorování a upozorňování na možnosti rozvoje sociálních kompetencí dětí v ústavní péči, které využívány nejsou, může napomoci vylepšovat a určovat směr, kterým by se adekvátní pomoc dětem měla dále ubírat.

Výzkumné šetření je pouze orientační a nemůžeme vzhledem k omezenému počtu respondentů a lokalitě vyvozovat hlubší závěry a získané výsledky zobecnit. Tento nedostatek respektujeme. Naším cílem bylo nicméně získané informace využít jako cennou součást složité mozaiky, popisující rizikovou skupinu ohrožených dětí.

Ukázalo se, že pečující osoby (ačkoliv až na jedinou výjimku bez pedagogického vzdělání) využívají dostupné pedagogické možnosti k ovlivnění sociálních kompetencí svěřených dětí. Výzkum také potvrzuje, že při rozvoji sociálních dovedností, jako ve výchově obecně, je nutno dodržovat základní pedagogické zásady a to zásadu přiměřenosti (znát dítě, využívat individuální přístup), jednotnosti (působit na dítě ve spolupráci s kolegy) a emocionálnosti (probouzet v dítěti citové prožitky a zajistit radostnou atmosféru).

Výzkum odhaluje některé negativní, ale i pozitivní faktory, které ovlivňují rozvoj sociálních kompetencí dětí v ústavní péči v působnosti resortu ministerstva zdravotnictví.

UVĚDOMUJEME SI, ŽE NĚKTERÉ NEGATIVNÍ VLIVY ZA STÁVAJÍCÍCH PODMÍNEK ZMĚNIT NELZE. K TĚM PATŘÍ NAPŘÍKLAD ABSENCE PRIMÁRNÍ HLUBOKÉ CITOVÉ VAZBY.

Některé nedostatky, které ústavní péče přináší, jsou za určitých okolností reverzibilní. K těm patří např. zajištění „vlastnění“ hraček, oblečení a podobně.

Problematika rozvoje sociálních kompetencí dětí předškolního věku zůstává stále velmi diskutovanou a vyvolává ve společnosti celou řadu otázek. Ty směřují především k záměrnosti výchovného působení. Výsledky výzkumu prokázaly, že pečující osoby působí na rozvoj sociálních dovedností systematicky a záměrně.

Žádná ústavní péče, ani ta nejdokonalejší, nemůže dítěti plně nahradit rodinu. Dokud ale budou děti do těchto zařízení umísťovány, musíme vynaložit maximální úsilí, aby péče o jejich zdárný rozvoj (a v oblasti sociálních kompetencí především) byla co nejkvalitnější.

Literatura

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. 2010. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno : Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno : Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

CAVELL, T. A. 1990. Social adjustment, social performance and social skills: a tricomponent model of social competence. In *Journal of Clinical Child Psychology*, roč. 19, č. 2, s. 111 – 122.

DOLL, E. A. 1953. *The measurement of social competence: a manual for the Vineland social maturity scale*. Minneapolis : Educational Test Bureau, Bez ISBN.

HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-785-4.

KLENKOVÁ, J. KOLBÁBKOVÁ, H. 2010. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství. Bez ISBN.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.

MADGE, N. 1994. *Children and Residential Care in Europe*. London : National Childrens Bureau. ISBN 874579253.

MATĚJČEK, Z. 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. ISBN 80-85282b83-6.

MAXWELL, J. A., 2005. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks (California): Sage Publications. ISBN 076-192-60-89.

PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha : Portál. ISBN80-7178-764-7.

ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Praha : Paido. ISBN 80-85931-48-6.

SOBOTKOVÁ, I. 2005. Proč je u nás tolik dětí v ústavech a proč jejich počet stále stoupá? *Psychologie dnes* [online] 18. 2. 2005 [cit. 2014-03-28].

STRAKOVÁ, A. 2010. *Institucionální výchova a sociální kompetence dětí v předškolním věku*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí diplomové práce Helena Klimusová.

STRASSMEIER, W. 2000. *260 cvičení pro děti raného věku: soubor cvičení pro děti s nerovnoměrným vývojem a děti handicapované*. 2. vyd. Praha : Portál. ISBN: 80-7178-103-7.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Nakladatelství Albert. ISBN 808-58-83-460X.

SULEK, P. 2014. Právo na dětství, MPSV spouští kampaň na podporu pěstounské péče. *Deník veřejné správy, MPSV ČR*. [online] 20. 1. 2014 [cit. 2014-03-28]. Dostupné na: <http://www.mpsv.cz/cs/17094>

ŠULOVÁ, Lenka. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3.

Úmluva o právech dítěte. 1989. London : OSN [cit. 2014-03-28]. Dostupné na: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.

Zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování, v platném znění.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí, v platném znění.

ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A JEHO VLIV NA JEDNOTAŽNÉ LINEÁRNÍ PÍSMO V ELEMENTÁRNÍM ROČNÍKU

Martina Fasnerová

Univerzita Palackého v Olomouci

1 Vliv odkladu školní docházky na písmo žáků primární školy

Jedním z typicky lidských projevů, prostřednictvím kterých člověk zachycuje, analyzuje a předává informace a své vlastní zkušenosti druhým, je písmo. Jedná se o lidský produkt, bez kterého si nelze představit dosaženou míru pokroku v lidské společnosti. Prostřednictvím zachovaných písemných památek lze i v současné době poznávat nové civilizace, zkoumat pokrok lidstva a světa a zároveň poznávat sebe sama. Prostřednictvím písma každý člověk získává své vzdělání a rozšiřuje si své vědomosti. Vzhledem k tomu, že písmo má nezastupitelnou funkci nejen pro rozvoj písemnictví jako takového, je zároveň součástí vzdělanosti každého národa a vyjadřuje identitu národa. S písmem se setkávají děti již v nejtětlejším věku. Rukopis a psaní je fixováno grafomotorickým pohybem. Funkční koordinaci písma zajišťuje centrální nervová soustava člověka a lze tedy souhlasit s názorem, že psychické projevy pisatele se identicky promítají do grafické podoby jazyka, tedy písma. Není cílem se na tomto místě zabývat rozborem písma po stránce grafologické a hodnotit písmo v souvislosti s psychickým stavem jedince, neboť tuto diagnostiku lze provádět až po uceleném dozrání psychiky jedince, tedy v dospělosti, ale zaměřit se na aktuální problémy, které vedou k nutnosti zabývat se písmem žáků primární školy, tedy faktory, které mohou ovlivňovat jeho úspěšnost.

Jedním z faktorů, se kterým jsme se setkali, a mohl by ovlivňovat písmo žáků primární školy, je odklad povinné školní docházky o 1 rok. V České republice je vstup do základní školy vymezen zákonem č. 561/2004 Sb. o předškol-

ním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. (dále i školský zákon) Legislativně je ukotven odklad školní docházky ve zmíněném školském zákoně, a to v § 36 – 38 ods. 1 zákona 561/2004 Sb.

Odklad školní docházky o 1 rok je pro dítě velmi důležitý, neboť se jedná o preventivní opatření, které má chránit dítě, pro vzdělávání nezralé, před selháním ve škole. (Klégrová, 2003)

Vzhledem k tomu, že před vstupem do školy by dítě mělo být dobře vybaveno kompetencemi v mnoha oblastech svého rozvoje, a také v oblasti rozvoje motoriky, potažmo grafomotoriky, které výrazně ovlivňují úroveň a nácvik elementárního psaní v 1. třídě základní školy. Zajímalo nás v této souvislosti, jakým způsobem se podílí odklad školní docházky na úspěšnosti žáků v elementární třídě při nácviu jednotažného lineárního písma.

Záměrem předkládaného článku je provést rozbor současného lineárního jednotažného písma, kterým se učí psát žáci v elementární třídě v základním vzdělávání vzhledem k odkladu školní docházky o 1 rok. Žáci získávají zkušenosti s technikou psaní, popř. s automatizací v písmu během výuky na primární škole. Základy grafomotorických dovedností jsou položeny již v preprimárním vzdělávání. Cílem článku bylo porovnat a vyhodnotit faktory, které mají vliv na kvalitu písemného projevu žáků. Jako je například úroveň grafomotorických dovedností získaná v mateřské škole a vliv odkladu školní docházky na bezproblémový vstup k základnímu vzdělávání.

V souvislosti s psacím písmem lze konstatovat, že jednotlivá písmena, nebo číslice se skládají z jednoho nebo více prvků, které se však mezi sebou liší nejen tvarem, ale i způsobem grafického provedení. Z těchto důvodů je nesmírně důležité, aby se začínající písař naučil nejprve jednotlivé prvky číslic a písmen, a až poté celé tvary a jejich vazebnost.

"Písmo vzniká jako stopa pohybu ruky, který je ve své podstatě krouživý." (Penc, 1968, s. 24) Daným pohybem vznikají kružnice, které se pak různě protahují, až z nich vzniknou ovály.

U jednotažného lineárního písma můžeme tedy hodnotit kvalitativní prvky písma a kvantitativní prvky písma. Na tomto místě se nebudeme zabývat kvantitativními prvky písma, což je rychlost písma, neboť tato kategorie vzhledem k našemu výzkumu se jevila jako irelevantní. Popíšeme vybrané prvky kvalitativních znaků písma, a to pouze ty, které se nám pro naše posuzování jevily jako aktuální při srovnávání s jinou předlohou písma, kterou je Comenia Script, která je součástí rozsáhlejšího výzkumného záměru, ale v tomto článku prezentujeme pouze dílčí výsledky výzkumu.

2 Kvalitativní znaky písma

Penc (1968), Křivánek, Wildová (1998), Fabiánková, Havel, Novotná (1999) i Mlčáková (2009) uvádějí jako kvalitativní znaky písma:

- tvar písmen (tvaropis),
- velikost písma,
- úměrnost velikosti písma
- stejnosměrnost velikosti písma,
- jednotažnost a vazebnost,
- sklon písma,
- hustota a rytmizace písma,
- úprava písemností.

Jarmila Wagnerová (1998) přidává ještě tlak na podložku v písmu.

Úměrnost velikosti písma

Podle Křivánka a Wildové (1998, s. 73) "*poměr mezi písmeny střední výšky (i, e,...) a horní délky (l, h,...) a dolní délky (y, j,...) by měl být v poměru 1 : 1 : 1.*"

Jedná se tedy o výškový poměr mezi písmeny. Dá se tedy konstatovat, že horní a dolní klíčky jsou stejně velké jako střední velikost písmen.

U začínajících pisařů se setkáváme s prodlužováním horních nebo dolních klíčků. Mlčáková (2009, s. 26) úměrnost a stejnosměrnost řadí jako jednu kategorii posuzování kvality písma. "*Stejnoseměrnost považujeme za dodržování stále stejných výšek u týchž typů písma*".

Penc (1968) naopak stejnosměrnost písmen řadí jako samostatnou kvalitu písma.

Stejnoseměrnost velikosti písma

Stejnoseměrnost písma chápeme v dodržování stejných výškových poměrů mezi jednotlivými písmeny.

Většina autorů (Hřebejková, 1987, Křivánek, Wildová, 1998, Doležalová, 1998, Mlčáková, 2009) zabývajících se počátečním psaním doporučuje v elementárním ročníku pro zkvalitnění nácviku stejnosměrnosti písma dokreslovat pomocné linky ve výšce 5 - 6 mm u střední výšky písmen. Nedoporučují je však předkreslovat všem žákům, pouze žákům s obtížemi.

Jednotažnost a vazebnost písma

S jednotažností u slov se setkáváme po celou dobu jeho tisíciletého vývoje. Pro zvýšení efektivity psaní se již v době gotiky písaři snažili o co nejúčelovější napojování písmen. Přípojnost, jak můžeme také nazvat jednotažnost a vazebnost písmen jsou důležitým požadavkem pro čitelnost a úhlednost písma. Téměř všechna písmena malé abecedy se dají napsat jedním tahem. Pouze písmeno "x" se píše dvěma tahy. Ve velké psací abecedě jsou všechna písmena s výjimkou "K, T, X, F" také jednotažná. Uvedená písmena velké abecedy píšeme dvěma tahy, písmeno F třemi tahy.

Doležalová (1998) se zabývá problematikou psaní slov s diakritickými znaménky. Autorka doporučuje psaní diakritických znamének okamžitě, tzn. přerušit slovo, napsat diakritické znaménko a pokračovat v dopsání slova. Jak autorka sama uvádí, může však dojít k narušení vazebnosti slova. Proto je nutné naučit písáře nejprve slova bez diakritiky a po zautomatizovaném pohybu dojde ke snazší vazebnosti.

Naopak Mlčáková (2009) se spíše přiklání k tomu, aby se písáři nejprve naučili psát celé slovo a poté se kontrolou (autodiktátem) přesvědčili o správnosti. Přerušování vazebnosti u písmen s diakritikou doporučuje pouze u dysgrafií.

Křivánek, Wildová (1998) vazebnost slov doporučují nepřeceňovat. Zejména u začínajících písářů (1. ročník ZŠ) doporučují přistupovat k této problematice individuálně. V žádném případě nenutit písáře jednovazebně psát celé slovo na úkor další motivace.

Některá písmena můžeme označit jako přípojná, některá jako nepřipojná. Velká písmena psací abecedy připojujeme vždy z pravé strany, protože jimi začíná slovo nebo věta. Písmena T, F, P jsou nepřipojná. U písmen, která končí tahem vlevo (písmeno B), používáme k připojení k dalšímu písmenu tzv. vratných (krycích) tahů. (Penc, 1968) Vratné tahy nijak nedeformují písmo, ale naopak udržují jeho čitelnost.

Úprava písemnosti

Na celkovou úpravu písemnosti by měl písář velmi dbát. U začínajících písářů, kteří se ještě potýkají s technikou psaní, jak uvádí autoři Křivánek, Wildová, (1998) Doležalová, (1998), Mlčáková (2009) stačí, když dodržují psaní od začátku do konce linky tak, aby jejich písmo bylo čitelné a úhledné. S vzrůstajícím věkem mladého písáře a s nabývajícím písářskými zkušenostmi se poněkud úprava písemnosti snižuje. Zejména pozorujeme skutečnost, že se do psacího písma implementují prvky písma tiskacího. Tuto zkušenost objevila ve svých průzkumech grafička Radana Lencová při tvorbě písma Comenia Script, které v roce 2010 navrhla jako písmo alternativní k písmu stávajícímu.

3 Vymezení výzkumné oblasti

Od roku 2010 se objevila možnost využít v základním vzdělávání na primární škole novou předlohu písma pro elementární nácvik psaní pod názvem Comenia Script. Vymezili jsme si v této souvislosti téma výzkumné oblasti a tou je ověření, zda je doposud používaná norma jednotažného lineárního písma pro žáky na primární škole vhodná. A zároveň do jaké míry je předepsaná norma žáky v elementární třídě dodržována vzhledem k odkladu školní docházky o 1 rok.

3.1 Příprava na výzkum

V první fázi výzkumu jsme se teoreticky, studiem české i zahraniční odborné literatury, připravovali na zpracování poznatků, vztahujících se k dané problematice. Studium rešerší bylo konstatováno, že v poslední době nebyl v České republice realizován takový výzkum, který by vyhodnocoval kvalitativní znaky jednotažného lineárního písma prostřednictvím kvantitativních výzkumných metod. Z těchto důvodů bylo přistoupeno ke stanovení kritérií, podle kterých se výzkum realizoval.

3.2 Formulace výzkumného problému

Na základě studia literatury a zjištění absence empirických výsledků, byla výzkumná oblast zúžena a byl stanoven hlavní výzkumný problém, a to: Je jednotažné lineární písmo pro žáky primární školy vhodnou předlohou pro výuku elementárního psaní?

Nebudeme na tomto místě seznamovat s celým realizovaným výzkumem v této oblasti, ale pouze s jednou z jeho částí, a to je posuzování kvalitativních prvků písma vzhledem k jedné proměnné, a tou je odklad školní docházky o 1 rok.

3.3 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem provedeného výzkumného šetření bylo zhodnotit a analyzovat míru dodržení předkládané normy písma při hodnocení kvalitativních znaků jednotažného lineárního písma kvantitativními výzkumnými metodami.

Klíčovou otázkou, kladenou ve výzkumném šetření, tedy bylo, zda je současná písemná předloha psacího lineárního spojeného písma pro dnešní žáky vhodná a vyhovuje požadavkům dnešní doby. Tuto otázku dále zpřesňovaly dílčí otázky, které byly konkrétním vodítkem i pro volbu a modifikaci výzkumného nástroje a pro vlastní analýzu získaných údajů:

- Má vliv na čitelnost písemností u žáků odklad školní docházky o jeden rok?

3.4 Hypotézy výzkumu

Na základě formulace výzkumného cíle a dílčí otázky byly stanoveny následující hypotézy.

Věcná hypotéza č. 1: Jednotažnost a přípojnost jednotlivých grafémů v písemném projevu jedince s uděleným odkladem povinné školní docházky o 1 rok vykazuje větší nedostatky než jednotažnost a přípojnost jednotlivých grafémů v písemném projevu jedince bez uděleného odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

2 H_0 : Jednotažnost a přípojnost jednotlivých grafémů v písemném projevu není závislá na udělení odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

2 H_A : Jednotažnost a přípojnost jednotlivých grafémů v písemném projevu je závislá na udělení odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

Věcná hypotéza č. 2: Úměrnost a stejnoměrnost jednotlivých grafémů v písemném projevu jedince s uděleným odkladem povinné školní docházky

o 1 rok vykazuje větší nedostatky než úměrnost a stejnoměrnost jednotlivých grafémů v písemném projevu jedince bez uděleného odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

3 H_0 : Úměrnost a stejnoměrnost jednotlivých grafémů v písemném projevu není závislá na udělení odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

3 H_A : Úměrnost a stejnoměrnost jednotlivých grafémů v písemném projevu je závislá na udělení odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

Věcná hypotéza č. 3: Jedinci s uděleným odkladem povinné školní docházky o 1 rok vykazují vyšší úroveň úpravy písemností než jedinci bez uděleného odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

4 H_0 : Úroveň úpravy písemností jedince není závislá na udělení odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

4 H_A : Úroveň úpravy písemností jedince je závislá na udělení odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

3.5 Realizace předvýzkumu a tvorba výzkumných nástrojů

Jako primární výzkumná metoda byla zvolena metoda průzkumné sondy, která byla realizována prostřednictvím nestandardizovaného rozhovoru s učiteli náhodně vybraných škol. V letech 2005 - 2007, kdy se začali připravovat učitelé na tvorbu školních vzdělávacích programů, se vytvořila v Olomouci skupina učitelů, která se pokusila zabývat problematikou písemného projevu žáků na primární škole. Údaje získané rozhovorem s učiteli základních škol v průběhu jednoho roku, jsme zahrnuli do vyhodnocení pouze jako určitou vstupní sondu (screening), sloužící ke zjištění názorů, postojů a námětů ke zkoumané problematice. Tyto poznatky posloužily ke snadnější orientaci v problematice a při vytvoření skupiny učitelů a žáků pro longitudinální výzkum, který hodnotil písemný projev konkrétních žáků prostřednictvím kvalitativních prvků písma, jež tvoří základní výzkumný nástroj.

Byli osloveni učitelé z 10 základních škol, kteří zároveň dělali koordinátory pro ŠVP a učili na primární škole. Pro zkvalitnění výuky a naplnění školního vzdělávacího programu si kromě jiného dali za svůj cíl, posoudit písemnosti svých žáků ve svých třídách. Vzhledem k tomu, že při této činnosti vyvstalo mnoho problémů a nejasností, bylo potřeba vytvořit skupinu učitelů, která by se systematicky zabývala a hodnotila po dobu 5 let (tedy po dobu docházky žáků na primární školu) posuzováním kvalitativních prvků jednotlivých písmen a písemností žáků.

Pro objektivitu posuzování kvalitativních znaků jednotažného lineárního písma žáků byli hodnotitelé vybráni na základě principu tzv. sněhové koule (snowball technique). Jedná se, podle Hendla (2008), o oblíbenou formu výběru případů v kvalitativním výzkumu, kdy výzkumník zvolí několik málo jedinců k posuzování, kteří na sebe dále nabalují další posuzovatele do té doby, než se vyselektují jedinci, kteří jsou při posuzování ve shodě.

Vzorek 10 písemných projevů žáků původně hodnotili 3 posuzovatelé, kteří měli za úkol sledovat jednotlivé skupiny písma, tedy přesně dané kategorie. Na principu sněhové koule byli v konečné fázi vybráni čtyři posuzovatelé, učitelé 1. stupně základních škol.

Vyhodnocené písemnosti byly doplněny o položky, které se jeví, vzhledem k dané problematice jako klíčové. Ty sloužily zároveň jako kategoriální proměnné v hypotézách, vztahujících se k výzkumnému šetření. Jednou z těchto proměnných byl udělený odklad povinné školní docházky o 1 rok, tedy problematika popisovaná v tomto článku.

Data vyhodnocování jednotlivých kvalitativních prvků písma žáků 1. stupně základních škol byla vyhodnocována kvantitativní statistickou metodou *U-test Manna a Whitneyho*.

Pro formulované nulové a alternativní hypotézy bylo vypočítané testové kritérium, které slouží k potvrzení nebo vyvrácení uvedených hypotéz. Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro určování míry těsnosti vztahu byl použit *Kendallův koeficient shody*. Kendallův koeficient se zabývá hodnotami v intervalu od 0 do +1. Čím vyšší

je hodnota, tím těsnější je vztah mezi srovnávanými pořadími. (Chráská, 2007)

Při vyhodnocování a zpracovávání hromadných výsledků bylo nutné naměřené hodnoty dobře „reprezentovat“, tedy je výstižně a stručně charakterizovat. K těmto účelům jsme použili *aritmetický průměr* a *medián*. Prostřednictvím mediánu byly seřazeny hodnoty podle velikosti a soubor byl rozdělen na dvě části. V případě, že nebyla zaznamenána statistická významnost dat, výsledky byly dále interpretovány prostřednictvím mediánu.

Získané údaje byly vyhodnoceny a zpracovány v programu Excel a Statistica 12 a zaneseny do grafů a tabulek.

3.6 Výzkumný vzorek

Pro vyhodnocení získaných dat je nutné pro přehlednost nastínit faktografická data, se kterými bylo při vyhodnocování pracováno.

Ve výzkumu jsme pracovali s 98 respondenty (elementárních tříd), jejichž věkový průměr byl 7, 5 let. Minimální věk respondenta byl 7 let a maximální věk respondenta byl 8 let a 4 měsíce. Z tohoto celkového počtu bylo 53 dívek, což bylo 54,08% a 45 chlapců, tedy 45,92 %

Tabulka č. 1 Věk respondentů

Category	All Groups Frequency table: pohlavi (Data Fasnerová.sta)			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
D	53	53	54,08163	54,0816
CH	45	98	45,91837	100,0000
Missing	0	98	0,00000	100,0000

Další proměnnou bylo udělení **odkladu školní docházky** o 1 rok. Z celkového počtu 98 respondentů byl udělen odklad 11 žákům, tedy 11,22% a neudělen 87, tedy 88,77% žákům při celkovém počtu 98 respondentů.

Tabulka č. 2 Odklad školní docházky

Category	All Groups Frequency table: Odklad (Data Fasnerová.sta)			
	Count	Cumulative Count	Percent	Cumulative Percent
A	11	11	11,22449	11,2245
N	87	98	88,77551	100,0000
Missing	0	98	0,00000	100,0000

3.7 Důkazy hypotéz

Na základě formulovaných hypotéz bylo přistoupeno k ověřování jejich statistické významnosti a jednotlivé výsledky byly podrobně okomentovány.

Věcná hypotéza č. 1: Jednotážnost a přípojnost jednotlivých grafemů v písemném projevu jedince s uděleným odkladem povinné školní docházky o 1 rok vykazuje větší nedostatky než jednotážnost a přípojnost jednotlivých grafemů v písemném projevu jedince bez uděleného odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

Tabulka č. 3 Velikost písma, úměrnost a stejnoměrnost, jednotážnost a přípojnost versus odklad školní docházky o 1 rok v jednotlivých ročnících

variable	Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (Data Fasnerová.sta)									
	By variable Odklad Marked tests are significant at p <.05000									
	Rank Sum A	Rank Sum N	U	Z	p-value	Z adjusted	p-value	Valid N A	Valid N N	2*1sided exact p
VP1	520,500	4330,50	454,500	-0,26447	0,79141	-0,2964	0,76691	11	87	0,78991
VP2	537,000	4314,00	471,000	-0,07878	0,93720	-0,0877	0,93008	11	87	0,93807
VP3	561,000	4290,00	462,000	0,18006	0,85709	0,2008	0,84078	11	87	0,85904
VP4	614,500	4236,50	408,500	0,78217	0,43411	0,8589	0,39034	11	87	0,43598
VP5	564,000	4287,00	459,000	0,21383	0,83067	0,2342	0,81476	11	87	0,83296
UM1	564,500	4286,50	458,500	0,21945	0,82829	0,2492	0,80317	11	87	0,82431
UM2	614,500	4236,50	408,500	0,78217	0,43411	0,8650	0,38703	11	87	0,43598
UM3	648,500	4202,50	374,500	1,16481	0,24409	1,2881	0,19768	11	87	0,24549
UM4	592,500	4258,50	430,500	0,53457	0,59294	0,5894	0,56568	11	87	0,59377
UM5	666,500	4284,50	456,500	0,24196	0,80880	0,2675	0,78901	11	87	0,80706
J1	511,500	4339,50	445,500	-0,36576	0,71454	-0,8807	0,37843	11	87	0,71403
J2	478,500	4372,50	412,500	-0,73715	0,46102	-1,2982	0,19419	11	87	0,46279
J3	467,500	4383,50	401,500	-0,86095	0,38926	-1,4204	0,15548	11	87	0,39122
J4	518,000	4333,00	452,000	-0,29261	0,76982	-0,3410	0,73308	11	87	0,77285
J5	527,000	4324,00	461,000	-0,19132	0,84827	-0,2185	0,82698	11	87	0,85033

Na základě statistického výpočtu dle U-testu Manna a Whitneyho a Kendallova koeficientu shody lze konstatovat, že v jednotažnosti a přípojnosti, v závislosti na odkladu školní docházky o 1 rok nedocházelo postupně v jednotlivých ročnících (1. – 5. ročník) ke statisticky významné signifikanci. V tomto případě přijímáme nulovou hypotézu H_0 a odmítáme alternativní hypotézu H_A . Jednotažnost a přípojnost jednotlivých grafemů v písemném projevu jedince s uděleným odkladem školní docházky o 1 rok nevykazuje větší nedostatky než jednotažnost a přípojnost jednotlivých grafemů v písemném projevu jedince bez uděleného odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

Výsledky posuzování jednotažnosti a přípojnosti u žáků byly velmi pozitivní v souvislosti s odkladem školní docházky o 1 rok. Medián se pohyboval kolem hodnoty 1. Krabíčkový graf také kolem hodnoty 1 v obou posuzovaných skupinách. U žáků bez odkladu školní docházky se rozptýl respondentů sice pohyboval mezi 1-3, ale u žáků s uděleným odkladem kolem hodnoty 1. Jednotažnost a přípojnost tedy žákům primární školy s největší pravděpodobností nedělá žádné problémy v psaní, ba naopak. V této posuzované kategorii dosahovali těch nejlepších výsledků. I v tomto případě lze potvrdit, že žákům odklad školní docházky o 1 rok zjevně pomohl v jejich připravenosti na školní zátěž.

Věcná hypotéza č. 2: Úměrnost a stejnoměrnost jednotlivých grafemů v písemném projevu jedince s uděleným odkladem povinné školní docházky o 1 rok vykazuje větší nedostatky než úměrnost a stejnoměrnost jednotlivých grafemů v písemném projevu jedince bez uděleného odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

Tabulka č. 4 Sklon písma, hustota a rytmizace a úprava písemností versus odklad školní docházky o 1 rok v jednotlivých ročnících

Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (Data Fasnerová.sta)							
By variable Odklad							
Marked tests are significant at p <.05000							
variable	Rank Sum A	Rank Sum N	U	Z	p-value	Z adjusted	p-value
Sk1	554,0000	4297,000	469,0000	0,101288	0,919322	0,134144	0,89322
Sk2	592,0000	4259,000	431,0000	0,528950	0,596840	0,683513	0,49422
Sk3	510,0000	4341,000	444,0000	-0,382645	0,701983	-0,467439	0,64011
Sk4	545,5000	4305,500	477,5000	0,005627	0,995510	0,006475	0,99483
Sk5	542,5000	4308,500	476,5000	-0,016881	0,986531	-0,018901	0,98492
H1	543,5000	4307,500	477,5000	-0,005627	0,995510	-0,006164	0,99500
H2	457,5000	4295,500	402,5000	-0,379636	0,704216	-0,418850	0,67532
H3	517,0000	4334,000	451,0000	-0,303865	0,761231	-0,340737	0,73330
H4	548,0000	4303,000	475,0000	0,033763	0,973066	0,038984	0,96890
H5	534,0000	4317,000	468,0000	0,112543	0,910393	0,129619	0,89600

Na základě statistického výpočtu dle U-testu Manna a Whitneyho a Kendallova koeficientu shody lze konstatovat, že v úpravě písemností žáků v závislosti na odkladu školní docházky o 1 rok nedocházelo postupně v jednotlivých ročnících (1. – 5. ročník) ke statisticky významné signifikanci. V tomto případě přijímáme nulovou hypotézu H_0 a odmítáme alternativní hypotézu H_A . Opět lze konstatovat, že medián výskytu výsledků respondentů se pohyboval kolem hodnoty 2 a krabičkový graf se pohyboval spíše mezi hodnotami 1-2, a to jak u jedinců s odkladem školní docházky o 1 rok, tak bez odkladu školní docházky o 1 rok. Lze opět zastávat názor, že úměrnost a stejnoměrnost písma nedělá žákům žádné potíže. I na tuto kategorii jsou žáci po absolvování odkladu školní docházky o 1 rok připraveni.

Věcná hypotéza č. 3: Jedinci s uděleným odkladem povinné školní docházky o 1 rok vykazují vyšší úroveň úpravy písemností než jedinci bez uděleného odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

Tabulka č. 5 Sklon písma, hustota a rytmizace a úprava písemností versus odklad školní docházky o 1 rok v jednotlivých ročnících

Mann-Whitney U Test (w/ continuity correction) (Data Fasnerová.sta)										
By variable Odklad										
Marked tests are significant at $p < .05000$										
variable	Rank Sum A	Rank Sum N	U	Z	p-value	Z adjusted	p-value	Valid N A	Valid N N	2*1sided exact p
Sk1	554,000	4297,00	469,000	0,10128	0,91932	0,13414	0,89328	11	87	0,92043
Sk2	592,000	4259,00	431,000	0,52895	0,59684	0,68351	0,49428	11	87	0,80150
Sk3	510,000	4341,00	444,000	-0,38264	0,70198	-0,46743	0,64018	11	87	0,70575
Sk4	545,500	4305,50	477,500	0,00562	0,99551	0,00647	0,99483	11	87	0,99114
Sk5	542,500	4308,50	476,500	-0,01688	0,98653	-0,01890	0,98492	11	87	0,98229
H1	543,500	4307,50	477,500	-0,00562	0,99551	-0,00616	0,99508	11	87	0,99114
H2	457,500	4295,50	402,500	-0,37963	0,70421	-0,41885	0,67532	10	87	0,70398
H3	517,000	4334,00	451,000	-0,30386	0,76123	-0,34073	0,73330	11	87	0,76436
H4	548,000	4303,00	475,000	0,03376	0,97306	0,03898	0,96890	11	87	0,97344
H5	534,000	4317,00	468,000	-0,11254	0,91039	-0,12961	0,89686	11	87	0,91163
Upr1	553,500	4297,50	469,500	0,09566	0,92379	0,11602	0,90763	11	87	0,92043
Upr2	515,000	4336,00	449,000	-0,32637	0,74414	-0,38196	0,70248	11	87	0,74746
Upr3	589,000	4262,00	434,000	0,49518	0,62046	0,59131	0,55431	11	87	0,62496
Upr4	559,000	4292,00	464,000	0,15756	0,87480	0,18312	0,85470	11	87	0,87652
Upr5	538,000	4313,00	472,000	-0,06752	0,94616	-0,07698	0,93683	11	87	0,94691

Na základě statistického výpočtu dle U-testu Manna a Whitneyho a Kendallova koeficientu shody lze konstatovat, že v úpravě písemností žáků v závislosti na odkladu školní docházky o 1 rok nedocházelo postupně v jednotlivých ročnících (1. – 5. ročník) ke statisticky významné signifikanci. V tomto případě přijímáme nulovou hypotézu H_0 a odmítáme alternativní hypotézu H_A . Úprava písemností a písma u jedinců s odkladem školní docházky není závislá na ročníku, který žák navštěvuje. Přestože výsledky nevykazují statistickou závislost, je možné konstatovat, že medián v kategorii upravenosti písemností žáků v 1. -5. třídě je na hodnotě 1. V 1. a ve 2. třídě nepozorujeme žádné rozdíly v písemném výkonu žáků. V 4. – 5. třídě se jedinci s odkladem školní docházky o 1 rok vyskytují v krabíčkovém grafu mezi hodnotou 1-2 a jedinci bez odkladu školní docházky o 1 rok mezi 1 – 3 hodnotou. Z těchto výsledků vyplývá, že odklad školní docházky o 1 rok evidentně žákům pomáhá ve zvládnání školní zátěže.

Závěr

Jak nám ukazují výše uvedené důkazy hypotéz, které jsme si v rámci výzkumu stanovili, došli jsme k velmi zajímavým závěrům a zjištěním. Naše předpoklady a všeobecně tradované úzy o slabých výkonech žáků v oblasti psaní

na primární škole, které se markantně odlišují od normy, se nepotvrdily. Zkoumali jsme jednotažné lineární písmo z více úhlů pohledu, ale pro potřeby tohoto článku jsme se zaměřili pouze na hodnocení vybraných kvalitativních kategorií vzhledem k odkladu povinné školní docházky o 1 rok.

Ve výzkumném šetření jsme dokazovali hypotézy v programu STATISTICA 12, dle U-testu Manna-Whitneyho a dále dle Kendalova koeficientu shody, což jsme popsali v metodách výzkumu. Je nutné konstatovat, že ve většině případů jsme přijímali H_0 , tedy nulovou hypotézu, neboť statisticky ověřované hypotézy nevykazovaly významné rozdíly.

Z výsledků výzkumů lze tedy konstatovat, že jednotažnost a přípojnost, úměrnost a stejnosměrnost a úprava písma nejsou závislé na udělení odkladu školní docházky o 1 rok. V tomto případě se nepotvrdila skutečnost, že by se u některých posuzovaných kategorií objevil statisticky významný výsledek, tedy problém u žáků s nácivkem jednotažného lineárního písma.

Potvrdil se však náš předpoklad, že není nutné do předlohy písemného lineárního písma v zásadě zasahovat, neboť většina žáků na primární škole píše podle normy, popřípadě se mírně od normy odklání, což nenasvědčuje faktu, že by se zásadně měl v základních školách měnit způsob výuky psaní podle předlohy jednotažného lineárního písma.

Literatura:

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-938-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum, základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k výuce ČJ v 1. ročníku ZŠ*. Praha: SPN, 1987.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script universal praktický manuál*. Praha: Svět, 2010. 46 s. ISBN 978-80-87201-02-2.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

PENC, Václav. *Metodika psaní*. Praha: SPN. 1968.

PUNCH, F. Keith. *Developing Effective Research Proposals*. SAGE Publications of London. 2006. přeložil HENDL, Jan. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-468-7.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>.

STYL VYUČOVÁNÍ UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Andrea Feldmannová

Mateřská škola Hvězdička, Šlapanice

Úvod

Chování učitele vůči jednotlivým dětem ve třídě se postupně rozvíjí v jejich vzájemnou interakci během výuky. Kolikrát vstoupí učitel s dítětem do interakce, do jaké míry je práce intenzivní, co od něj očekává, jakým způsobem mu v jeho učební činnosti pomáhá a zejména, jak ho za jeho dosažené výkony chválí, oceňuje či kárá – tyto faktory závisí na učitelově očekávání úspěchů dítěte při učení. Každý učitel má svůj specifický přístup k dětem a to znamená, že má i jiný styl vyučování. Od zmiňovaného závisí i různorodost motivace u jednotlivých učitelů.

Učitel má být schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat a hodnotit ji. Dále je schopen přemýšlet a analyzovat, co se skrývá za jeho činnostmi. Tím je myšleno jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky promítá do svého vyučování. Od počátku nástupu do své vlastní praxe si učitel formuje určité koncepty a vzorce chování (tedy i svůj styl vyučování), které by však v rámci proměnlivé pedagogické reality bylo potřeba měnit. Tato uvedená skutečnost podnítila naše snahy zaměřit se na reflektování této situace v praxi mateřské školy. Analýzou vyučování zjišťujeme styl pedagoga a motivaci dětí k učení se v mateřské škole. Učitelé si tak mohli uvědomit, který vyučovací styl používají a co na své pedagogické práci mohou změnit.

Výzkumné šetření v mateřské škole Hvězdička probíhalo na přelomu dubna a května 2014 pomocí mikroanalýzy. Nahráno a analyzováno bylo 6 učitelů, u kterých byl zjišťován index motivace a index direktivity. Jelikož byl výzkum veden v jedné mateřské škole, musel být přísně dodržen pedagogický kodex a tento příspěvek je tedy spíše inspirativní nikoli normativní. Videoanalýza probíhala za pomoci pozorovacího schématu N. Flanderse. Vyučova-

cím stylem učitele je potřeba podnítit žáky tak, aby přijali motivaci vnější za tu svou – vnitřní. Proto se v této práci budeme zabývat stylem učitelů a motivací, neboť motivace je jednou z nejdůležitějších složek ve vyučování a slouží k tomu, aby sám žák měl potřebu se něčemu novému naučit. Proto by měl sám učitel vědět, v jakém vyučujícím stylu vyučuje a jak je pro děti motivující.

1 Teoretická východiska

Článek nabízí jednu z možných variant přístupu k analýze. Pro tento výzkum bylo zvoleno teoretické východisko s důrazem na fenomenologii.

Fenomenologie je jedním z filozofických východisek (paradigmat) kvalitativního výzkumu. Opírá se mimo jiné o tyto myšlenky: Vnější svět existuje ve spojení s osobností našeho „Já“. J. Patočka (1995, s. 76) píše: *„Svět, okolí, jsoucno – to původně nepoznáváme, a přece mu rozumíme. Je zásadní rozdíl mezi tímto bytostným porozuměním a mezi poznáním. Původně svět nepoznáváme, protože mu rozumíme. Člověk rozumí tak, jak dýše.“*. Svět – to jsou na jedné straně lidé a objekty, tj. „sociální a objektivní svět“, a poté je to „svět osobní“.

Fenomenologie tedy představuje výzkumný směr, resp. speciální oblast pedagogicko-psychologického výzkumu. Klade si otázky, jak subjekt rozumí světu, jak získává zkušenosti a vytváří si pojmy. Popisuje způsoby jednání subjektu a jeho uvažování o vybraných aspektech reality. Termín fenomenologie je odvozen z řeckých slov „fainemon“ (výskyt, objevení se fenoménu) a „graphein“ (popis). Za zakladatele fenomenologie je považován německý filozof Edmund Husserl (1997). Výzkumník uplatňující fenomenologii usiluje o porozumění jednání subjektu, a to ve vztahovém rámci, ve kterém subjekt interpretuje své jednání i uvažování o realitě. Základní metodou je fenomenologický rozhovor. Zabývá se jím také prof. Mareš (např. 1998, s. 87). Doplňujícími metodami jsou: skupinový rozhovor, pozorování, kreslení, psané odpovědi na podněty, popřípadě historické dokumenty. Výstupy získané s použitím těchto popř. dalších výzkumných metod mají často podobu

textu. Důležitou součástí fenomenologických metod je analýza materiálu získaného uvedenými metodami.

1.1 Výchovné styly Neda FLANDERSE

Článek se pokouší pouze o jeden z přístupů sledování vyučovacího stylu učitele a motivace dětí k učení se. Proto se v tomto příspěvku budeme zabývat níže popsanou analýzou podle N. Flanderse.

Základem analýzy N. Flanderse (1978) je dimenze **direktivnosti** a **nedirektivnosti** učitele. Direktivita se projevuje v potlačujícím rozhovoru, do kterého patří např. tyto znaky: rozkazování, dirigování, přednášení, moralizování, kritizování dětí, naprostá organizace práce v třídě a instruování. Oproti tomu stojí druhý nedirektivní (humanistický) typ učitele, který se projevuje povzbuzováním dětí; vyslovováním důvěry; od dětí si žádá otázky; podporuje hodnotící a tvořivé myšlení dětí; zadává divergentní úlohy a otázky; všímá si jejich citů, prožívání, nálady, potřeby a zaujetí dětí; respektuje je a plně je rozvíjí.

Flanders (1978) vypracoval vyučovací schéma hodin:

O (nula) – ticho v třídě, nic se neděje, tichá práce

S (speaking) – žáci mluví

T (talking) – učitel mluví (kromě otázek pro žáky)

R (rejection) – odmítání, trestání, kritizování žáků

A (akceptation) – akceptace, empatie, odměny, povzbuzování žáků, pochvala

Q (questions) – otázky, možné je rozlišení otázek konvergentních a divergentních

Základem diagnostiky stylu je sledování aktivit a hodiny, nebo analýza protokolů (mikrovyučovací analýzy) a zde počet reakcí učitele v jednotlivých oblastech.

Po sečtení kategorií se prvky dosadí do *vzorce direktivity*:

$$I_d = \frac{A + Q}{T + R}$$

(Zelina, 2009, s. 102)

N. Flanders (1978, in Zelina, 2009, s. 101) zjistil, že přibližně 80 % učitelů je direktivních více jak v polovině interakcí, které předvedli na hodině. Zjistil dále, že:

- dvě třetiny času někdo na hodině mluví,
- dvě třetiny z tohoto času mluví učitel,
- dvě třetiny z tohoto času učitel používá direktivní styl.

Oproti tomu méně direktivní učitelé používali 5 – 6 krát více akceptace a povzbuzení žáků. Nedirektivní učitelé (Zelina, 1994, str. 41–42):

- používali 5 – 6 krát méně kritiky, příkazů a nařízení,
- mluvili o 10 % méně,
- povzbuzovali 2 – 3 krát více žáků než direktivní učitelé.

Flandersův systém na pozorování komunikace ve třídě:

Gavora (2000) používá Flandersův systém na pozorování komunikace v třídě. Dominantou je jeho jednoduchost. Obsahuje v sobě deset kategorií jevů, takže se používá lehčeji než systém, který má v sobě obsaženo mnoho kategorií. Tento systém můžeme používat při volbě frontální organi-

zační formy vyučování. Nehodí se však pro skupinové nebo individuální vyučování. Činnosti dětí jsou v tomto systému méně strukturované, proto systém poskytuje jen velmi hrubý obraz o činnosti dětí. Naopak kategorie činností učitele jsou strukturované a systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele.

Flandersův systém vyšel z teorie o tzv. přímém pozorování a nepřímém vlivu učení se. O přímém vlivu učitele pojednávají kategorie 5–7, které redukuje žákovu volnost a spontánnost, také přináší horší vyučovací výsledky. Oproti tomu stojí nepřímý vliv učitele, což nám ukazují kategorie 1–4, který povzbuzuje volnost dítěte a iniciativu, přináší lepší vyučovací výsledky. Tento systém existuje i ve velkém množství úprav.

Tabulka 1: Kategorie Flandersového pozorovacího systému (Gavora, 2008):

Řeč učitele	Akceptuje žákové city Chválí a povzbuzuje Akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí Klade otázky Vysvětluje Dává pokyny nebo příkazy Kritizuje nebo projevuje svoji autoritu
Řeč žáka	Odpovídá Hovoří spontánně
10. Ticho, pauzy, zmatek	

Flanders se svými spolupracovníky analyzoval 78 vyučovacích hodin a udělal závěr, že je možné identifikovat prvky, které potlačují projevy, osobnost a motivaci žáků. Dále zjistil, že asi 80 % je direktivních více jak v polovině interakcí, které předvedli na hodině (Zelinová, Zelina, 1991, s. 57).

Pod nepřímým vlivem učitele (dle N. A. Flanderse) rozumíme akceptování žákových pocitů učitelem, pochvalu a povzbuzování žáků a kladení otázek. Přímý vliv je vysvětlování učiva učitelem, dávání pokynů a příkazů, kritizování žáků a prosazování vlastní autority.

Flandersův systém je tedy postaven na poměru direktivnosti a nedirektivnosti. Jedná se o oblast interakce učitel-žáci ve vyučování, kde si může učitel cvičit jak humánní přístup, tak i diagnostikování.

Indirektivní styl spočívá v povzbuzování a akceptování žáků a ve vyslovování důvěry v jejich schopnosti. Projevuje se také v tom, že učitel žákům často dává otázky především na hodnotící myšlení, a dále otázky, které umožňují tvořivější projev žáka. Tím zvyšuje participaci (účast) žáků na vyučování, více žáků aktivizuje a motivuje k činnosti, učení se. Na rozpracování indirektivní techniky přispěl velkou měrou C. R. Rogers. Tuto techniku přenesl do pedagogické oblasti, označil ji termínem „na studenta nebo žáka zaměřené postupy“ (Mandžáková, 2008, s. 68).

Oproti tomu stojí direktivní styl, který se projevuje v potlačujícím rozhovoru, do kterého patří projevy, jako je například kritizování žáků, vydávání příkazů, negativní hodnocení nebo organizování práce v třídě. Direktivní přístup učitele k žákům je charakteristický převážně pro tradiční edukaci, kde učitel odevzdává žákům učivo v hotové podobě, převážně tedy metodou monologu, kde poté nemá zpětnou vazbu; neví, jak se žáci učí, zda rozumí probírané látce a tomu, co jim vykládá.

E. Walterová (2006) zdůrazňuje, že direktivní řízení determinuje vzdělávací cestu člověka, podporuje konkurenci a orientaci na výkon.

Zelina (2009, s. 32) říká, že direktivnější přístup je omluvitelný v situacích chaosu a krize u dětí s nízkou motivací, kde je potřebné dosáhnout vysokého výkonu za krátký čas, nebo v případě, kdy je motivace a koncentrace naruše-

ná. Myšleny jsou tím stavy, jako je únava, rozrušení apod. Tímto je poukázáno na negativní stránky direktivního stylu. Může se však změnit na příznivý, pozitivní směr, který by měl zvýšit efektivnost vyučování samozřejmě ve prospěch žáků.

Tabulka 2: Přeměna tradiční – direktivní edukace na humanisticko-direktivní edukaci (Mandzáková, 2008).

Atributy tradiční výchovy a vzdělávání	Atributy humanistické výchovy a vzdělávání
<p>pasivita žáka</p> <p>monolog učitele – psychopedia</p> <p>žák jako objekt vyučování</p> <p>encyklopedismus, memorování,</p> <p>direktivita učitele</p> <p>vzdělávací cíle (kognitivní sféra)</p> <p>jednosměrné působení učitele</p> <p>negativní motivace</p> <p>preferování monologických metod</p> <p>v centru vyučování stojí učitel</p>	<p>aktivita, samostatnost žáka</p> <p>dialog učitele</p> <p>svoboda žáka</p> <p>tvořivost, komplexní rozvoj osobnosti žáka</p> <p>indirektivita učitele</p> <p>výchovné cíle (citově-motivační a hodnotová sféra)</p> <p>vzájemná interakce učitel – žák</p> <p>variabilita pozitivní motivace</p> <p>variabilita metod a forem práce</p> <p>v centru pozornosti je žák</p>

Přeměna



J. Mareš (1998, s. 97) charakterizoval styl jako pravidelnosti ve způsobu jednání, jako lidskou aktivitu, která je konzistentní (pro jedince ucelená), transverzální (prostupující mnoha úrovněmi psychiky) a integrující (spojuje mnoho úrovní psychiky).

Starší literatury uvádějí Flandersovo rozdělení vyučovacího stylu na direktivní a nedirektivní. Současné učitelovo působení na žáky by mělo směřovat od direktivního vedení žáka k podněcování jeho samostatnosti a odpovědnosti za vzdělávání. Přechod od direktivního vedení k nedirektivnímu je podmíněn profesními kvalitami učitele, záleží na jeho toleranci a empatii k žákům, dále pak na jeho kreativitě a pedagogickému umu (Flanders 1970; in Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Dále teorii vyučovacích stylů zpracoval především V. Švec (1999), který popsal vyučovací styl jako vlastní postup učitele při řešení pedagogických situací. Je potřeba zdůraznit, že většina autorů chápe vyučovací styl jako promyšlenou, na základě rozhodnutí vytvořenou strategii, a ne pouze jako tápání a konání v návaznosti na okolnosti, které v průběhu vyučování přicházejí, jak se to může stávat u začínajících učitelů (Švec, 1999; in Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 20).

K. Starý (2007, in Dyrtrtová, Krhutová, 2009, str. 21) charakterizoval vyučovací styl jako „*něco, co vychází z učitelova pojetí výuky a projevuje se jednak v projektování (plánování, přípravě) konkrétních vyučovacích hodin, jednak přímo ve výuce, a to jak v učitelově implicitním myšlení, tak i ve vyučovacích postupech*“. Tento vyučovací styl se může zdát něčím neuchopitelným, imaginárním ve své podstatě, ale navenek se projevuje vyučovacími postupy. Rozkrytí uvedeného chápání vyučovacího stylu nabízí K. Starý v tematickém popisu vyučovacího stylu, ve kterém paralelně probíhá učitelova činnost se vzdělávací činností žáka.

1.2 Motivace

V předškolní výchově má motivace důležitou roli při sebekontrolě, schopnosti sebeřízení a také motivaci k výkonu. Velký význam má pak vnitřní motivace, která ústí v činnost, k níž dítě dává podnět samo a následně ji řídí. Vnější motivaci učitel/ka používá převážně před začátkem činnosti, avšak je motivující i samotnou řečí a celou osobností. V předškolním období tvoří motivace

nedílnou součást jakékoliv činnosti a aktivity výchovně-vzdělávacího procesu.

Motivace je jedna z klíčových otázek výchovy. B. Thisellin (in Vágnerová, 2000, s. 164) ve svém výzkumu dokázal, že motivace je základní otázkou pro rozvoj tvořivosti, nadání a schopnosti každého žáka. Vágnerová (2000, s. 164) uvádí, že analýzy slavných lidí již v minulosti dokázaly, že jejich hlavním společným znakem byla velká pracovitost, vytrvalost, velká snaha a touha něco dosáhnout. Někdy pak zaujatost pro věc, až velký fanatismus; rozvinuté zájmy a nespokojenost se současným stavem věcí sebou.

Studium a význam motivace při sledování vývoje lidské osobnosti, a také při zefektivňování různých lidských činností narůstá souměrně s tím, jak se využije úloha subjektivního faktoru při vývoji společnosti. Společenské hodnocení každého člověka ve společnosti se orientuje na to, co dokáže, a faktor toho, co je člověku vlastní, jde již do pozadí.

Proto je velmi důležité, jakým způsobem bude učitel dítě k učení motivovat, aby byly děti vůbec k učení dostatečně motivovány. Tím se udrží jejich pozornost a zájem o učivo. Všechny tyto faktory budou mít za následek lepší výkonnost a zájem o školu. Aktivizace žáků znamená usměrňování aktivity žáků a studentů ve výchovně-vzdělávací práci v intencích cílů školy a společnosti. Princip aktivizace a motivace žáků či studentů neplatí jenom ve škole, ale univerzálně v životě. Učitel naopak může být ve své práci aktivizovaný i tím, že se u něho hodnotí významné věci. Přemýšlí nad prací, tvořivostí a nezajímá se pouze o formální stránku učení. Potom je důležité, aby aktivita vyučování nebyla pouze situace, ve které jsou žáci jenom pasivními posluchači nebo diváky, ale ve které také sami účinkují (Vágnerová, 2000, s. 163).

Podle Říčana (2008, s. 177) pochází slovo motivace z latinského „motus“ = pohyb, zároveň rozhoduje o směru a síle, kterou autor pojmenovává jako určitou energii a svou aktivitu. Ovšem na druhé straně tu máme ještě kompetence jako je např. inteligence, paměť, schopnost koncentrace (pozornosti), kreativita atd. Pokud bychom se na to podívali z širšího pohledu, patří sem i svalová a další výbava zajišťující výkonnost organismu. Říčan tedy říká, že

motiv je jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka (nebo jiný organismus) vede k aktivitě.

Motiv je poháněn určitou potřebou, a jak udává Říčan (2008, str. 177), již bičíkovci jsou poháněni určitou potřebou. Motivem tedy rozumíme činitel, který působí v dané chvíli např. hlad či také trvalá vlastnost daného člověka jako je například silná potřeba bezpečí, která se projeví jen v určité situaci (Říčan, 2008, str. 177).

Co všechno zahrnuje pojem motivace (Zelina, 1994, s. 48): instinkty, pudy, potřeby, zájmy, cíle, aspirace, ideály, hodnoty, životní filozofii.

Podle R. Atkinsona (2003, s. 350–351) je motivace stav, který aktivizuje chování a dává mu směr. Subjektivně je vnímán jako vědomá touha např. přání jíst, milovat se. Většinou se můžeme rozhodnout, zda těmto touhám vyhovíme. Předmětu své touhy se můžeme vzdát, ale také se můžeme přinutit udělat něco, co bychom raději nedělali. R. Atkinson (2003) uvádí, že se dokonce můžeme naladit na touhy, které naplnit chceme, tedy na ně budeme myslet. Mezi příčiny motivace patří neurologické stavy mozku a těla, stejně jako naše kultura a sociální interakce s jedinci v našem okolí. Tyto motivace se do jisté míry zakládají na našem biologickém dědictví a odkrývají obecné principy o tom, jak fungují motivace a odměna při řízení chování. Psychologové tradičně rozlišují dva typy motivace podle toho, odkud motivace pochází (co ji zapřičiňuje) a jak působí na chování jedince. Na jedné straně pracuje s pudovými teoriemi, které kladou důraz na **vnitřní motivaci**. Na druhé straně hovoříme o incentivních teoriích motivace, které zdůrazňují motivační roli **vnějších událostí** nebo podmětů touhy (jídlo, pití, sex, partnerský vztah) a odměňování úspěchu, to všechno jsou incentivy, neboli pobídky. Incentivám říkáme předměty motivace (Atkinson, 2003, str. 350-351).

Motivace podle Asejeva (1976; in Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 16-17) může být chápána jako stav organismu či potencialita osobnosti. Může být kladen převažující důraz buď na obsahovou, nebo na procesuální stránku. Výsledné pojetí motivace pak vychází z jejich jednoty, nakonec jsou tedy obě složky propojeny. Jednota aktuálního a potenciálního, procesuálního a rezultativního momentu motivace se projevuje v tom, že smyslem života

člověka není prosté uspokojení některých potřeb, dosažení některých výkonů, smysl je i v samotné činnosti, samotné existenci člověka, v jeho lidské kvalitě. Proto má smysl se dívat na motivaci i z hlediska formy lidské činnosti, která je podmíněná zvnějšku společensko-historickým prostředím. Může se stát, že v některých případech konkrétní situace vystupuje spíše jako konkrétní prostředek k uskutečnění aktuálního motivu, v širším pojetí naopak motivační systém představuje konkrétní a v závislosti na pohnutkách variabilní prostředek organizace lidské životní činnosti. „*V širším slova smyslu chápeme motivaci jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledání odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinnou jeho chování. K tomu, abychom mohli pochopit příčiny chování určitého jedince, je však třeba znát obecné motivační zákonitosti.*“ (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 16-17).

Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování

„*Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. **incentivy**.*“ (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 17).

Člověk, který jí, může třeba jíst, protože měl hlad, tedy neměl uspokojenou primární potřebu potravy. Další z možností je, že se dítě nudilo, z toho vyplývá, že nemělo uskutečněnou potřebu aktivity.

Potřeby jsou motivačními činiteli vrozené i získané během života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku či přebytku.

Incentivy by se daly nazvat jako vnější podněty, jevy nebo události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Rozlišujeme incentivy pozitivní a negativní. Pozitivní incentivy vyvolávají chování směřující k nim (např. potrava). Negativní naopak chování směřující od nich (např. hrozba). Negativní incentivy dokážou vyvolat potřebu, k uspokojení však nedojde. Pokud je potřeba vzbuzena, vzniká motiv zvaný důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí

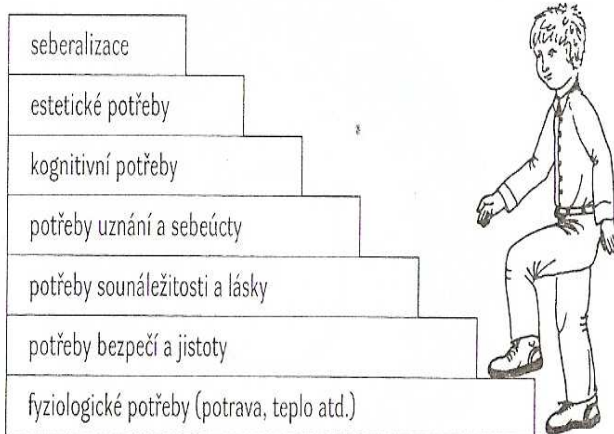
ve vzájemné interakci potřeb a incentív, mají tedy těsný vzájemný vztah k chování člověka (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 17).

Podle Čápa (1980, s. 132) motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy. Motivace je ve všeobecnosti souhrn lidských činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem vnímáme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo ho naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal. Základním termínem pro označení jednotlivých motivů je potřeba. Potřeba je Čápem chápána jako vlastnost, aspekt biologický, u člověka též psychologický a sociologický. Termín potřeba má řadu předností ve srovnání s jinými termíny, kterých se užívá při rozboru lidské motivace. Je zde znázorněn vztah jednice s prostředím. Tedy každá potřeba je potřeba něčeho, vztahuje se k něčemu objektivnímu. Můžeme říci, že je to spojení jednice s vnějším světem, což je důležité přirovnání s koncepcí instinktivistů, kteří motivaci nesprávně chápali pouze jako čistě „vnitřní“ jev, který není ovlivnitelný zvenčí. Termín potřeba se používá i v jiných vědních oborech od biologie až po politickou ekonomii a filozofii (Čáp, 1980).

Motivace je specificky psychická aktivita, při které v procesu odráží řadu různých možných pohnutek. S tímto se pojí dva významné aspekty

1. Aspekt individuálního výběru jednoho obsahu a způsobu konání z různých možných alternativ.
2. Aspekt závislosti mezi silou motivace a úrovní výkonu.

Čáp (2008, s. 150) chápe motivaci jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti, také jako souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje. Dále Čáp popisuje termín potřeba, který vyjadřuje jak aktivaci, určitý energizující moment v motivaci, tak i směřování motivace, tedy k čemu směřuje aktivace a jedincovo jednání. Různorodost v směřování může vyjádřit druhem potřeby. Výčet lidských potřeb a jejich třídění stanovil Maslow.

Obrázek 1: Maslowova hierarchie motivů (Řičan, 2008, s. 188)

Některé položky zahrnují několik relativně odlišných potřeb, než pouze jednu potřebu. Každá z uvedených potřeb může mít tedy rozličné podoby. Také jsou tyto potřeby mezi sebou spjaty. Proto různí autoři podávají potřeby také s obdobným seřazením, avšak s různými odchylkami. Nepovažujeme to za zásadní otázku vzhledem k uvedenému vzájemnému propojení různých dílčích potřeb i jednotlivých skupin a také vzhledem k bio-psycho-sociální jednotě, která platí v oblasti motivace výrazně (Čáp, Mareš, 2001, s. 147-149).

Získanému motivu říkáme zájem, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti. Příkladem může být zájem o hudbu, o výtvarné umění či zájem o sport apod. Zájem se projevuje soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní a naopak nelibostí při jejím omezování. Zájem můžeme rozlišit obsahem a hloubkou. Obsahem máme na mysli to, o co se člověk zajímá, k čemu se zájem vztahuje. Za hloubku je považován zájem počáteční, povrchní, rozvinutý, nebo opravdu velmi hluboký zájem. Díky

tomuto rozlišení určujeme zájem přechodný a zájem trvalý (Čáp, Mareš, 2001, s. 147-149).

Znaky motivace:

1. Aktivizace činnosti a chování – vystupuje v pozici regulátora.
2. Směrovost či zaměřenost lidské činnosti a chování – souvisí s činnostmi organismu a osobnosti (Boroš, 1995, s. 19).

Podle Zeliny (1994, s. 48) je motivace jedna z klíčových otázek výchovy, např. pro rozvoj tvořivosti a dalších schopností každého člověka. Z historického pohledu by se dalo říci, že většina lidí, kteří žili v minulosti a chtěli něčeho dosáhnout, měli několik společných znaků, a těmi byla pracovitost, vytrvalost, velká snaha a touha něco dosáhnout, zaujatost až fanatismus, rozvinuté zájmy a nespokojenost se současným stavem věcí, popřípadě se sebou. Motivace odpovídá na otázku „proč“ ohledně lidského chování a má velmi blízký vztah k citům člověka. City člověka jsou velkým pohonem, energií pro lidskou motivaci a vyúsťují do hodnotového systému osobnosti (tamtéž).

Člověk má většinou několik zájmů najednou. Mohou to být zájmy podobné a navzájem se podporující, nebo jeden zájem podporuje vznik toho druhého. Jak autor sám uvádí, zájem o určitý jazyk může probudit zájem o literaturu a následně také zájem o historii. Ovšem může také vzniknout konflikt mezi dvěma zájmy téhož člověka, protože se nemůže věnovat oběma v takové míře a formě, jak by si sám přál. Mohou ho omezovat třeba časové nebo finanční možnosti. Za zdravý vývoj jednice se v takovém případě považuje, existuje-li kompenzační vztah dvou odlišných zájmů, např. pracovník v oblasti techniky, průmyslu nebo obchodu realizuje ve svém volném čase některý zájem sportovní nebo umělecký, tím si vyváží jednotvárnost, která by mohla vzniknout při naprosté jednostrannosti profese. Také u jednice v jednom zájmu může působit současně několik potřeb. Ovšem v některém životním období je mezi nimi více sycena jedna potřeba, která v dalším období může ustoupit.

Složitost lidské motivace se zvyšuje tím, že si jedinec nemusí plně uvědomovat svou motivaci v celé její složitosti. Může si pouze uvědomit jednu nebo dvě potřeby působící v určité činnosti, popřípadě v určitém zájmu, ovšem jiné potřeby, které zde také působí, si neuvědomuje. Motivace hraje důležitou roli v sebepoznávání, autoregulaci a sebevýchově. Tyto činitele podporují zdravější způsob života a vývoje a patří také k plnějšímu poznávání a uvědomování si vlastní motivace v celé její složitosti (Čáp, Mareš, 2001, s. 148-150).

Motivace podle Zeliny je chápána v nejširším smyslu (Zelina, 1994, s. 48). Jedná se o souhrn činitelů, které podněcují, usměrňují, udržují a také vytyčují cíl lidské chování. Motivace chování člověka vychází z vnitřních stimulů, potřeb člověka, ale také z vnějších popudů – incentív. Když se vzbudí potřeba, vzniká motiv neboli důvod, pro který se začíná člověk chovat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentív.

V pedagogickém slovníku je motivace vysvětlena takto: „*Motivace žáků při výuce – výsledek procesu motivování, na němž se podílí žák sám, učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim. 1. vytváření adekvátního obrazu o žácích, 2. učitelovo očekávání vůči žákům, 3. probouzení poznávacích potřeb žáků, 4. probouzení sociálních potřeb žáků, 5. probouzení výkonové motivace, 6. využití odměn a trestů, 7. eliminování pocitu nudy, 8. předcházení strachu ze školy, určitého předmětu či zkoušení.*“ (Průcha J., 2003, s. 128).

Existuje rozličné dělení metod motivace studentů ve vyučování. Například podle stupně samostatnosti, podle zapojení dětí do činností, podle samotného obsahu činnosti. Tyto metody dělí M. Zelina (1996, s. 11) takto:

- aktivizace žáků pomocí úloh a komplexního rozvoje poznávacích funkcí,
- aktivizace a motivace žáků a studentů pomocí jejich hodnocení,
- aktivizace žáků pomocí aktivujících metod a strategií vyučování,
- aktivizace stylem řízení vyučovacího procesu, atmosférou ve třídě, optimalizováním vztahu učitele v interakci se žákem, osobností učitele.

1.3 Etický kodex

Tato kapitola se zabývá etickým kodexem. Pro tento výzkum je kapitola o etickém kodexu velice důležitá, protože se zde pracuje s opravdu citlivými údaji. Pedagogové musí mít důvěru k výzkumníkovi a jeho metodám. Pouze za takových diskrétních podmínek mohlo být výzkumné šetření realizováno a následně analyzováno. Kapitola přesně zmiňuje a vysvětluje definici etického kodexu.

Pedagogická terminologie termín „etický kodex“ nezná. Tento termín nenajdeme v žádném ze současných pedagogických slovníků, není obsažen ani v mezinárodním tezauru Evropské komise TESE (2006), jenž jinak zohledňuje různé aspekty pedagogického výzkumu.

Kodex je obecně soubor předpisů, norem a zvyklostí určitého oboru. Ve spojení „etický kodex“ jde o taková pravidla a normy, které se týkají morálky. Etický kodex tedy určuje mravní zásady, jimž se (dobrovolně či nepovinně dle právních ustanovení) podřizují jedinci ve svém společenském jednání. Účelem etických kodexů je tedy poskytovat těm, jichž se týkají, určité normy či vzory chování, jež mají být dodržovány. (Průcha, Švaříček 2009, s 90-91)

Výzkumník by měl získat svobodný a poučený souhlas účastníků bádání a měl by to také nějakým způsobem zdokumentovat. Např. nahrát na diktafon, vyplnit formulář atd. Poučený souhlas (*informed consent*) vyžaduje, aby účastníci výzkumu byli pravidelně seznámeni s povahou a veškerými možnými důsledky své účasti na výzkumu (jak pozitivní, tak i negativní), a na základě toho se svobodně rozhodli pro účast ve výzkumu. Účastníkům musí být také sděleno právo odstoupit od účasti na výzkumu bez udání důvodu. (Průcha, Švaříček 2009, s. 90-91)

Důvěryhodnost (*confidentiality*) znamená, že nebudou zveřejněny žádné informace, které by umožnily čtenáři identifikovat účastníky výzkumu. Pokud by toto výzkumník nedosáhl, nemůže výzkumnou zprávu publikovat.

Nejčastější chybou je, když výzkumníci zatajují důležité informace a záměrně klamou (jelikož se domnívají, že by nezískali souhlas s provedením výzkumu v dané instituci). Domníváme se, že v pedagogických vědách neexistuje

tuje příliš mnoho výzkumných otázek, které by si svou povahou vyžadovaly provést výzkum v utajení. V takovém případě se jeví jako poměrně užitečný etický kodex výzkumu a funkce poradní etické komise. Etické komise jsou poměrně dlouhou dobu součástí univerzit a jejich účelem je posuzovat etické dimenze všech výzkumů na dané univerzitě. Důležité je podotknout, že poučený souhlas se liší od předpokládaného souhlasu, který je v pedagogickém výzkumu mnohem častější: osoba povolující vstup výzkumníka do prostředí (ředitel) se vyjadřuje nejen o svém souhlasu s výzkumem, ale i o souhlasu ostatních (učitelů a žáků). Podstatné je, aby klíčové osoby vždy jednali v co nejlepším zájmu všech účastníků výzkumu. Nikdy v prvé řadě v zájmu výzkumníků. (Průcha, Švaříček 2009, s 92)

V kvantitativním výzkumu panuje obecná shoda, že by výzkumník, pokud je to možné, měl účastníkům zkoumání nabídnout výsledky šetření. Zejména v kvalitativním výzkumu se dlouhodobě diskutuje o tom, jakým způsobem by závěrečná zpráva měla být zpřístupněna. Problematické je to, že odborný diskurs a diskurs praktické pedagogiky hovoří jiným jazykem. V mnoha případech to může vést k nepochopení výzkumné zprávy, zejména je-li založena na kvalitativní metodologii. Je žádoucí, aby autoři výzkumné zprávy uměli zprostředkovat závěry svého šetření účastníkům výzkumu, a to takovým způsobem, aby je mohli plně pochopit. Jednou z výhod obecně přijímaného etického kodexu v dané profesi je to, že se nejen vyžaduje profesionální práce od badatele, ale i od posuzovatelů jeho výzkumu. (Průcha, Švaříček, 2009, s 90-91)

Někteří autoři kvalitativního výzkumu uvádějí, že jejich hloubkové rozhovory byly anonymní. To je jedna z častých chyb: anonymní může být dotazník, který respondent vyplní bez uvedení svého jména. Sběr dat pomocí rozhovoru s účastníkem výzkumu anonymní není, známe jeho jméno, tvář či telefonní číslo. Důvěryhodnost se tedy vážně především ke kvalitativně orientovaným studiím, kdy je zajištěno diskrétní zacházení s těmito informacemi (Průcha, Švaříček, 2009, s. 11).

2 Design výzkumného šetření

2.1 Průběh výzkumného šetření

Analyzováno bylo 6 učitelů z jedné mateřské školy Hvězdička ve Šlapanicích. Jedná se tedy o kvalitativní výzkum s dostupným výzkumným vzorkem. Pro zachování přísné anonymity učitelů není ve výzkumu uvedena širší dílčí analýza pedagogů. U pedagogů byly sledovány kategorie z mikrovyučovací analýzy.

Výzkum byl realizován na přelomu dubna a května 2014. Vzhledem ke skutečnosti, že se výzkumu účastnili pedagogové z jedné mateřské školy, nebyl výzkum u všech účastníků dobře přijat. I přes zodpovězení a seznámení s otázkami se výzkum po celou dobu realizace potýkal s negativními ohlasy.

Výzkum se uskutečnil během hlavních ranních činností u všech 6 pedagogů. V jedné třídě jsou vždy dvě učitelky, které se střídají. Učitelky byly nahrány v časovém rozpětí 45-75 minut.

Původní výzkumné šetření N. Flanderse bylo pro základní školy. Interakce byly zaznamenány v rozpětí od 5-10 sekund. Pro tento výzkum bylo původní zaznamenávání upraveno pro podmínky v mateřské škole a také bez záznamu interakcí v sekundových sekvencích. Zaznamenány byly interakce dle četnosti.

2.2 Metodologie výzkumu

- Mikrovyučovací analýzy
- Zajišťování terénu - tedy hledání škol a ochotných pedagogů i vedení školy
- Sběr dat – nahrání vyučovacích hodin
- Přepis hodin

- Kódování
- Výpočet indexů
- Interpretace zjištěných dat

Vzhledem k malému počtu zkoumaných osob a k charakteru výzkumu můžeme říci, že se jedná o kvalitativní výzkum.

Cíl výzkumu: Zjistit direktivu učitele v závislosti na motivaci učitele.

Výzkumná otázka č. 1: Který vyučovací styl bude u učitelů převládat?

Výzkumná otázka č. 2: Jsou učitelé vysoce motivující nebo nízko motivující?

Výzkumná otázka č. 3: Budou nízko motivující učitelé také vysoce direktivní?

Výzkumná otázka č. 4: Jsou vysoce motivující učitelé zároveň i nízko direktivní učitelé?

Výzkumný vzorek: dostupný – analyzováno bylo 6 učitelů v jediné MŠ.

Mikrovyučovací analýzy

Analytické schéma podle M. Zeliny (2006, s. 83-84):

Analyzovány jsou tyto kategorie:

- A. - Akceptace žáků,
- Q. - Otázky učitele a žáků,
- R. - Negativní hodnocení žáků,
- T. - Mluva učitele.

Každá kategorie má svoji charakteristiku:

Akceptace žáků

- souhlasy, akceptace žáka nebo jeho odpovědi, činu
- pochvala, odměna, dobrá známka, pozitivní hodnocení žáka nebo třídy
- vyslovení důvěry žákům, povzbuzení k činnosti
- Tato kategorie je určena jako „pozitivní motivace“

Otázky učitele žákům

- na vnímání, senzomotoriku a paměť
- otázky na pochopení, konvergentní myšlení, logické myšlení (příčinnost, analýza, syntéza, aplikace, zevšeobecnění, dedukce, indukce)
- otázky na hodnotící myšlení – podněty, které požadují od žáka něco ohodnotit, zaujmout vlastní postoj. Může to být v oblasti racionální: správné-nesprávné, v oblasti etické: dobré-zlé, v oblasti estetické: krásné-škaradé. Patří sem hodnocení výkonu, mluvení žáků s žáky, když k tomu dá podnět učitel.
- otázky a podněty na tvořivé, divergentní myšlení
- otázky žáků pedagogovi (osobní, organizační, tematické, otázky na postup práce)

Tato kategorie je určena jako „rozvoj kognitivních funkcí“.

Negativní hodnocení žáků

- negativní hodnocení, kritika, nesouhlas se žáky

- opravy, korekce
- ironie, sarkasmus, výsměch, nadávání žákům
- ponižování, trestání
- chybějící hodnocení výkonu žáka po jeho odpovědi, výkonu

Tato kategorie je určena jako „negativní motivace“

Mluvení učitele

- pokyny na práci, organizační pokyny
- příkazy, dirigování, nařízení, povely
- vysvětlování látky, výkladu učiva, přednáška
- neodůvodněné mluvení, odbíhání od tématu, opakování už povedeného zdůrazňování autority učitele, tedy „Já“
- poučování, moralizování, neustálé „kázání“
- jazykové, komunikační prohršky, kterými jsou myšleny tzv. slovní berličky, jako je např. „tak“, „ach“, nebo také nespisovné výrazy, rychlá řeč, nejasná řeč, složité věty, cizí výrazy apod.

Tato kategorie je určena jako „instrukce, vysvětlování látky“

V mikroanalýze vyučovacích hodin se zaznamenávají tzv. „interakční jednotky“. Interakční jednotkou je myšlena např.: věta, otázka, kterou vysloví učitel směrem k žákům. Interakční jednotka ovšem může být také i myšlenka, věta při výkladu učiva.

Za interakční jednotku je tedy považována:

Otázka učitele ⇒ odpověď dítěte

Otázka učitele ⇒ reakce dítěte, např.:

„Které zvíře patří mezi domácí? (učitel) ⇒ „kravička“ (dítě)

2.3 Pozorování

Pozorování se nejčastěji využívá jako nestrukturované pozorování v kvalitativním výzkumu. Určeny bývají jenom konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat. Tímto způsobem pozorování se většinou odhalují nové, nepředpokládané nebo skryté jevy a souvislosti. Kvalitativní výzkum může mít několik variant. Liší se podle toho, jestli pozorovatel zaznamenává všechny jevy, které se vyskytují, nebo naopak pracuje selektivně. Jedná se o vzorcích událostí nebo o terénních zápiscích. U participačního pozorování se výzkumník osobně zúčastňuje v činnosti pozorovaných osob. Je tedy do činnosti také sám vtáhnut (Gavora 2000, s. 149).

Participační pozorování

Výzkumník se jím snaží proniknout do problematiky a poznat zkoumanou realitu. Participační pozorování je dlouhodobé, trvá většinou několik týdnů až měsíců. Takový časový rozsah je potřebný z toho důvodu, aby mohl pozorovatel proniknout do chování a myšlení pozorovaných osob, tedy aby pronikl hluboko do zkoumané reality. Tímto se právě liší od strukturovaného pozorování i od škálování, kde zpravidla bývá pozorování krátkodobé a většinou i jednorázové. Při tomto způsobu pozorování je důležité, aby se pozorovatel snažil sžít s prostředím, které pozoruje. Takové pozorování se nazývá „zúčastněné“. Pozorovatel se zúčastňuje aktivit pozorovaných osob. Výzkumník může například navštěvovat vyučování ve třídě, účastnit se mimoškolních aktivit apod. Když je pozorovatel v neustálém kontaktu s pozorovaným vzor-

kem, často pak před ním ztratí zábrany a chování lidí je tak bezprostřední, otevřené. Tímto způsobem dokáže výzkumník zajistit kvalitní důvěryhodné údaje (Gavora, 2000, s. 152).

Mikrovyučovací analýzy

V širším slova smyslu se jedná o mikroedukativní analýzy a snaží se o zvědečtění pedagogiky, zvědečtění působení na kultivaci osobnosti, na pozitivní ovlivnění jejího formování, utváření, růstu a rozvoje. Nejedná se o podstatu samostatného zvědečtění jako procesu kontroly jevů a proměnných. Konečným smyslem je zdokonalení, sebeutváření kultivace dítěte, žáka, studenta a člověka. (Zelina, 2006, s. 51).

D. C. Orlich Orlich, (2010, s. 217) zmiňuje v kapitole 7 o procesu kladení otázek žákům ve vyučovacím procesu. Hlavní závěry z výzkumu kladení otázek, který probíhá již sto let, jsou:

- Dotazování se, kladení otázek je univerzální vyučovací strategií.
- Kladení otázek vede k systematizaci učení se žáků.
- Klasifikace otázek je založená na jejich třídění do kognitivních a afektivních oblastí.
- Systematické ptaní se může determinovat úroveň zručností a vědomostí ve specifických oblastech.
- Otázky mají být uspořádané logicky a systematicky.
- Žáky je možné motivovat pomocí otázek.
- Žáky je třeba podporovat v kladení jejich otázek.
- Klíčové otázky je dobré napsat do příprav na hodiny, zařadit správně do struktury jako direktivní.
- Otázky mají být přizpůsobené úrovni žakových schopností.

- Strategie kladení otázek mohou být aplikované ve všech edukačních situacích.

Glickman a McKenzi (in Orlich, 2010, s. 217) uvádí, že učení se, jak klást otázky, může být vedené přes mikrovyučovací situace. Např. tím, že si žáci navzájem kladou otázky, ptají se spolužáků v malých skupinách. Je to ideální způsob, jak naučit žáky ptát se.

„Pozorování procesů vyučování a učení objektivem videokamery se stává poměrně často využívanou metodou pedagogické výzkumu“ (Janík, Najvar, 2008, s. 7).

Konkrétní výzkumy, které jsou založené na analýze videozáznamu, se označují jako **videostudie**. Mohou se zaměřovat na různé aspekty zkoumané problematiky. Podstata videostudie pak spočívá v iterativní analýze videodat. Audiovizuální data jsou zakotvená v situačních kontextech (Janík, Najvar, 2008, s. 7).

S prvními empirickými výzkumy zaměřenými na procesy vyučování a učení různých předmětů se setkáváme již od počátku 20. stol. Rozvíjejí se zejména v provenienci experimentální psychologie (Meumann, Lay, Příhoda a další, in Janík, Najvar, 2008, s. 7), dále pak v provenienci reformní pedagogiky a didaktiky (Petersen, Montessoriová, Köhlerová, Čáda a další, in Janík, Najvar, 2008, s. 7). Po roce 1945 se začínají různě rozrůstat a to v celosvětovém měřítku. Ve Spojených státech amerických je rozvíjena tradice empirického výzkumu.

V návaznosti na předešlé výzkumy se na přelomu 20. a 21. stol. začínají ve velké míře rozvíjet a prosazovat videostudie, které umožňují lépe dokumentovat a analyzovat komplexní pedagogické a didaktické jevy a děje. Zpravidla se opírají o komplexní modely vyučování a učení, které umožňují sledovat stránku vzdělávací nabídky.

Ve slovu mikroanalýza jde o analýzu drobných jednotek, činností, komunikačních aktů, nebo i pohybů, gest a jednání, která se vyskytují na vyučovací

hodině. Všimá si tedy detailů, konkrétně mikrofaktů, ze kterých se potom dedukuje a usuzuje vliv na kvalitu práce učitele a na chování žáků.

Existují základní přístupy k analýze účinnosti vyučování a výchovy. První přístup je založený na výpovědích žáků, učitelů nebo rodičů, které jsou získané pomocí různých rozhovorů, dotazníků, postojových škál, sociometrických technik a podobně. Druhý přístup je založený na pozorování a monitorování edukačních procesů se snahou zaznamenat co nejpřesněji co se děje. Třetí přístup je založen na měření, na testech, výkonových zkouškách.

Videostudie

Pojem video se používá v užším slova smyslu pro označení videozáznamu, v širším slova smyslu odkazuje k celému komplexu souvisejících procesů. Taktéž se uplatňuje pod pojmy jako videostudie, videoanalýza apod. (Janík, 2011, s. 15).

Oblast je zastřešena pod pojmem videovýzkum, popřípadě výzkum založený na videu (z angl. video research, popř. video-based research, z něm. Videoforschung) a rozvinula se do značné míry nejen v oborech společensko-vědních a humanitních, ale také v oborech přírodovědných a lékařských.

Janík (2011) uvádí, že o možnostech využití videa v sociálně vědním výzkumu pojednává např. Howaová a Hadfield (2011), Health, Hindemarsch a Luff (2010), ve výzkumu v sociologii např. Knoblauch (2006) a Bohnsach (2009), v psychologii Mittenecker (1987), v pedagogice a didaktice Aufschneider a Welzelová et al. (2001), Goldman, Pea, Barronová a Derryová et al. (2007), Janík a Seidelová et al. (2009) a další.

O možnostech a limitacích využití videa ve výzkumu jsou zmínky i v některých českých a slovenských učebnicích metodologie, např. u Pelikána (1998, s. 198), Švaříčka, Šedřové et al. (2007, s. 192-201), Švece et al. (2009, s. 83-85) a dalších. Tento výklad není jediný a úplný, což je pouhým dokladem o tom, že se jedná o oblast neustále se dynamicky rozvíjející a nabývající na významu.

Videostudie tedy představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit řada dalších různých strategií, metod či technik sběru a analýzy videodat. Výzkumný potenciál videostudie spočívá v tom, že komplexní jevy a děje zachycené na videozáznamu jsou přístupné analýzám, které se mohou ex-post zaměřovat na různé aspekty zkoumané problematiky.

Nutno podotknout, že videostudie jsou získány zprostředkováním pozorování. Obecně lze pozorování charakterizovat jako postup, jehož prostřednictvím jsou získávány (nové) informace o pedagogickém výzkumu. Historie metody pozorování dokumentuje cestu jejího postupného zdokonalování, na jehož počátku bylo pozorování laické, tedy to nevědecké, které se později začalo systematizovat a utvářet do své současné podoby – vědeckého pozorování.

Využíváním videa ve výzkumu je reprezentován vizuální přístup ke zkoumané realitě. Vedle přímého pozorování se uplatňuje pozorování zprostředkované, kdy se pozorovatelé edukačních procesů přímo neúčastní, ale pozorují a analyzují je právě za využití různých médií, tedy v našem případě videostudií. Využíváním videa ve výzkumu je reprezentován vizuální přístup ke zkoumané realitě. Ten vychází vstříc potřebám a požadavkům současné vizuální kultury, která připisuje klíčový význam „jazyků obrazů“. Přestože má tento přístup relativně široký záběr, jeho metodologické reflexe jsou teprve na počátku. Při analýze založené na videozáznamu ještě neustále převládají metody textově-interpretáční, a to např. při zkoumání procesů odehrávajících se ve škole či ve školní třídě, kde je těžištěm analýza transkriptů verbálních, popř. neverbálních projevů různých aktérů. Metody, které by operovaly přímo s videodaty, tedy bez nutnosti právě zmiňovaného převodu do textové podoby, teprve čekají na své uvedení na oborovou scénu (Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011).

Videodata umožňují zachytit obsah výuky, situace ve třídě a zároveň zachovat značnou míru původní komplexity. Videodata zahrnují vizuální obsah (jako je např. zápis na tabuli, vyvěšené plakáty na stěnách apod.), stejně jako obsah (Jacobs et al., 1999, s. 720), zachycují jednání učitele i jednání žáka v pedagogické realitě. Hlavní přednost videonahrávek spočívá v uchování informací vizuální a akustické povahy při zpracování jejich přirozené časové

dimenze. Zde můžeme pozorovat rozdílnost oproti písemným záznamům hodin, u kterých je právě časová dimenze „obětí“ redukce komplexity.

Jak uvádí Janík (2011, s. 32), video je v určitém slova smyslu považováno za mikroskop sociálních věd, neboť příchod mikroskopu a teleskopu byl příležitostí pro bezprecedentní rozvoj přírodních věd. Přinesl zcela nové možnosti v pozorování objektů velmi malých, resp. objektů velmi vzdálených. Tedy příchodem videa do metodologie v oblasti společensko-vědního výzkumu můžeme nahlédnout na procesy zcela novým způsobem. Na rozdíl od přímého pozorování v reálném čase, kdy je výzkumník schopen postihnout pouze několik málo aspektů a interakcí, u videa pozorovatel takto omezen není (Hiebert et al., 2003, s. 5-6). Také můžeme videozáznam rozčlenit na určité sekvence, které potom mohou být analyzovány s vysokou mírou přesnosti a podrobnosti. Také je nutno si uvědomit, že videodata jsou trvanlivá, protože data zachycena na videozáznamech jsou uchována pro pozdější (re)analýzy (Janík, 2011, s. 33). Mohou být uchována pro *post hoc* nebo sekundární analýzy podle toho, jak se mění výzkumné otázky a teorie v průběhu času (Jacobs et al., 1999, s. 721).

Videonahrávky, jak uvádí Gavora (1996, s. 50–51), je možno nahrávat dvěma kamerami, nebo pouze jen jednou. V prvním případě je jedna kamera statická a druhá může být dynamická (tedy otočná v případě potřeby). Pokud se pracuje jen jednou kamerou, jak tomu bylo v tomto výzkumu, bylo by dobré, aby byla pohyblivá. Jak upozorňuje Mareš (1979), rozhodnutí o tom, co je právě ohnisko děje je důležitým metodologickým krokem. Toto rozhodování není lehká práce, protože děj hodiny je dynamický a členitý, proto se kameraman musí rozhodovat velmi rychle.

Výzkumný nástroj

Na základě stylu vyučování učitelů jsme v této práci sledovali několik aspektů. Počítali jsme indexy direktivity, kognitivních funkcí a samozřejmě motivace. Zjišťovali jsme, který vyučující styl má u dětí větší motivační akcent.

Jedná se tedy o tyto indexy:

- Index direktivity (Zelina, 2009)

$$I_d = \frac{A + Q}{T + R}$$

- Index motivace (Zelina, 2009)

$$I_{dm} = \frac{A}{R}$$

Zkratky ve vzorcích:

A - Akceptace žáků

Q - Otázky učitele a žáků

R - Negativní hodnocení žáků

T - Mluva učitele (dále charakterizováno)

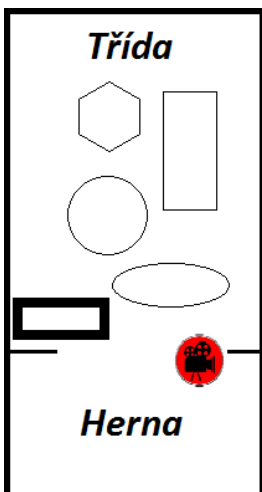
Pokud je hodnota indexu direktivity nízká (pod jedna), svědčí to o vysoké direktivě; čím je hodnota indexu direktivity větší, tím je učitel méně direktivní. Tedy pod hodnotu jedna je učitel spíše direktivní, nad hodnotu jedna je učitel spíše indirektivní.

Pokud je hodnota indexu motivace nad jedna platí, že takový učitel spíše děti motivuje, povzbuzuje, chválí.

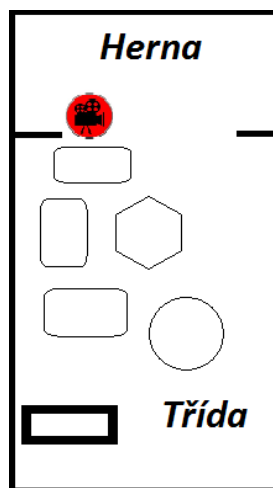
Nejnovější výzkum, který se zabýval vyučovacím stylem, je popsán v disertační práci Dominiky Stolinské (2012), která se zabývala interakčními styly vyučování odvislými od Bellackovy interakční mikroanalýzy. Ve výzkumu nebylo však těžiště ve videonahrávkách, jako je tomu při tomto výzkumu.

Umístění kamery ve třídách

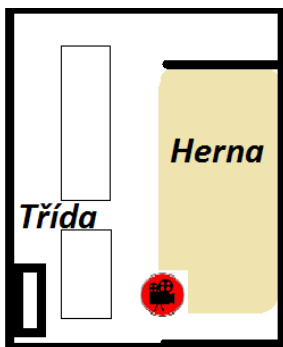
Umístění kamer bylo ve dvou třídách Včeliček a Berušek podobné. Tyto dvě třídy jsou umístěny ve stejné budově. Jsou jen zrcadlově otočeny s malými změnami v každé ze tříd. Třetí třída Motýlků se nachází v budově základní školy, proto má jiné prostory a jiné rozložení třídy.



Obrázek 2: Kamera umístěna ve třídě Včeliček



Obrázek 3: Kamera umístěna ve třídě Berušek

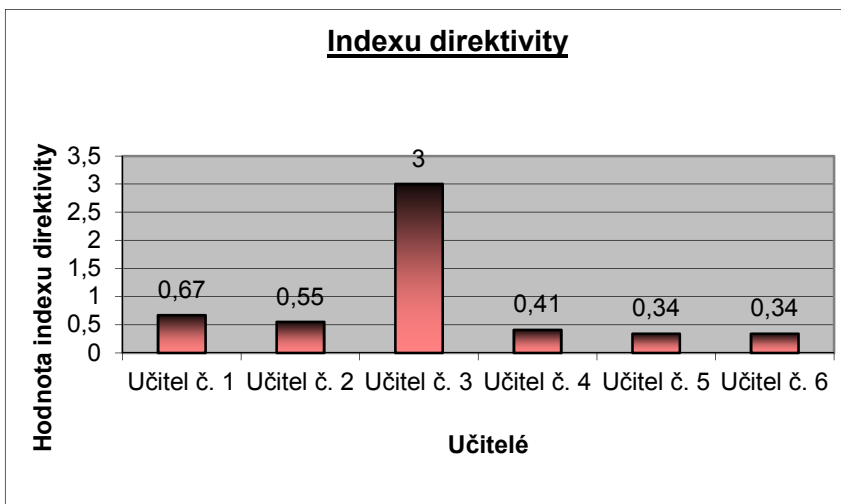


Obrázek 4: Kamera umístěna ve třídě Motýlků

Index direktivity učitelů

Index direktivity byl sledován u 6 učitelů. Nejvyšší hodnota indexu je u učitele č. 3 s hodnotou 3, jedná se tedy o nízkou míru direktivity – tvořivě-humanistického učitele. Nejnižší hodnota byla u dvou učitelů – učitel č. 5 a učitel č. 6. Tato hodnota 0,34 je zařazena k vysoké direktivnosti učitelů.

Graf 1: Index direktivity



Z grafu můžeme pozorovat umístění pedagogů ve škále direktivnosti. Z čehož můžeme říci, že jeden z pedagogů s hodnotou 3, má nízkou míru direktivnosti. Tři pedagogové jsou zařazeni do vysoké direktivnosti s hodnotou 0,34 a 0,41. Tito pedagogové používají ve svém stylu vyučování velký počet kritiky a málo podněcujících otázek. Také se zde zobrazil velký podíl hodnoty vysvětlování, tedy stálého mluvení pedagoga s hodnotou těchto interakcí 51 nebo 63.

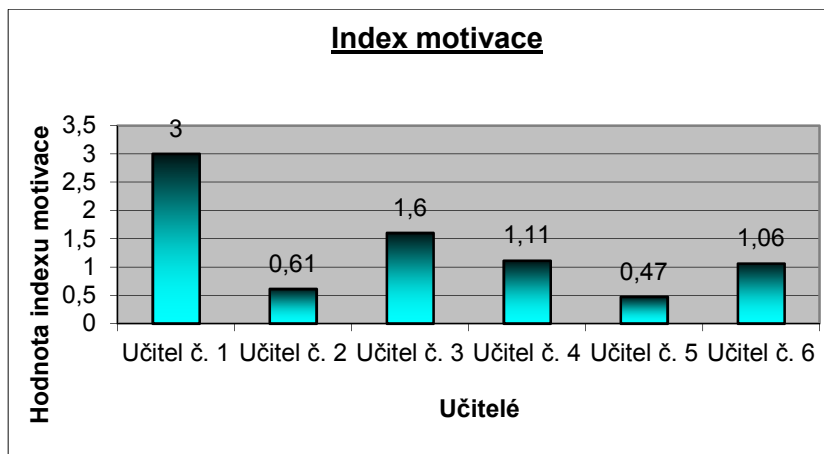
Dva pedagogové vyučují střední měrou direktivnosti s hodnotou 0,55 a 0,65. Tito učitelé mají také velký počet vysvětlování a nařizování dětem různé aktivity s počtem interakcí 43 a 49.

Učitel č. 3 s hodnotou direktivity 3 je jediný z celé mateřské školy, který má nízkou míru direktivnosti. Paní učitelka děti velice chválí a dětem klade velký počet podněcujících otázek. Děti ji velice respektují a rády s ní diskutují o různých vzniklých problémech. Negativních reakcí měla paní učitelka pouze 8. Převládala tedy kategorie akceptace, tedy pochval.

Index motivace učitelů

Index motivace byl obdobně jako index direktivity analyzován u 6 učitelů. Z výzkumu vyplynulo, že jeden učitel dosahuje velmi vysoké míry motivace s hodnotou 3. Dva učitelé dosahují nízké míry motivace s hodnotami 0,47 a 0,61. Tři učitelé mají také vysokou míru motivace s hodnotami 1,11; 1,06; 1,6.

Graf 2: Index motivace

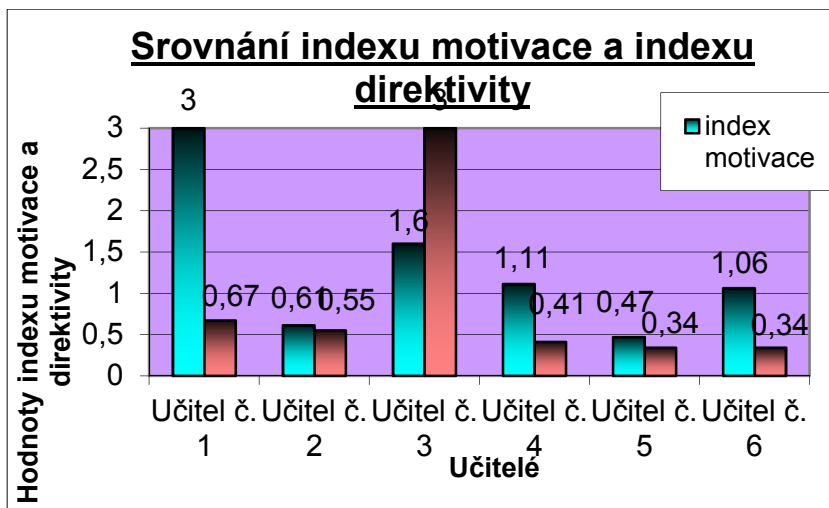


Z grafu můžeme pozorovat učitele č. 1, který má velmi vysokou míru motivace s hodnotou 3. Zelina (2001) udává nad hodnotu 1 vysokou míru motivace. V průměru se však hodnoty indexu motivace objevují okolo hodnoty 1. Hodnota 3 se řadí již k velmi vysoce motivujícím učitelům. Takový učitel dává dětem podněcující otázky a má velmi vysokou četnost pochval, která převyšuje nad kritikou dětí. Učitelé č. 3, č. 4 a č. 6 mají také vysokou míru motivace. Zatímco učitel č. 2 a č. 5 mají nízkou míru motivace. Nejmenší míru motivace má učitel č. 5, který má jen hodnotu 0,47. Takový učitel děti ve velké míře kritizuje, málo používá podněcující otázky a velké míře také sám hovoří. Tedy dává dětem malý prostor pro vyjádření se. Z celkového počtu 6 učitelů jsou 4 učitelé vysoce motivující a pouze 2 učitelé jsou málo motivující.

Srovnání indexu direktivity a indexu motivace

Někteří učitelé, kteří měli vysoký index motivace, neměli vysoký index direktivity. Neplatí zde tedy pravidlo, že s vysokým indexem direktivity má učitel i vysoký index motivace. U každého pedagoga byla hodnota indexu rozdílná od hodnoty motivace. Učitel č. 1 má vysokou míru motivace s hodnotou 3, ale nízkou míru direktivity s hodnotou 0,67. Učitel č. 3 jako jediný z učitelů má vysokou hodnotu motivace a také velmi vysokou hodnotu direktivity. Učitel č. 5 má ze všech učitelů nejnižší hodnotu motivace 0,47 a nejnižší hodnotu direktivity s hodnotou 0,34. Učitel č. 2 má také nízkou hodnotu motivace a nízkou hodnotu direktivity, avšak učitel č. 5 má hodnoty z celého zkoumaného vzorku nejnižší. Učitel č. 6 a učitel č. 4 mají vyšší hodnotu motivace a nižší hodnotu direktivity.

Graf 3: Srovnání indexu motivace a indexu direktivity



Učitel č. 1

Paní učitelka má velmi vysokou míru motivace, ovšem nízkou hodnotu direktivity. Vysoká hodnota motivace ukazuje na pedagoga, který děti spíše chválí, motivuje děti, odměňuje za dobré výkony. Tato paní učitelka má velmi dobrou artikulaci a příjemný hlas. Zde se tedy ukazuje, že nízká hodnota direktivity, tedy konkrétně střední stupeň direktivity nemá souvislost s hodnotou motivace, která je velmi vysoká. Tento učitel je tedy direktivní, ale zároveň velmi vysoce motivující.

Učitel č. 2

Paní učitelka dosáhla nízké hodnoty motivace, která je charakteristická pro pedagoga, který je spíše direktivní, používá otázky na nižší poznávací funkce a děti spíše trestá a kritizuje. Pokud jsou rozvíjeny jen nižší poznávací funkce, nebude dítě dobře hodnotit věci a tvořit reakce, jednání, myšlenky a po-

stoje. Hodnotu direktivity má 0,55. Tato hodnota je zařazena mezi střední direktivitu.

Učitel č. 3

Paní učitelka má vysokou míru motivace charakteristickou pro četný počet akceptací, tedy pochval, a otázek pro rozvoj kritického myšlení. Hodnota direktivity je 3, je to velmi vysoké číslo, které je charakteristické pro pedagoga nedirektivního, tedy tvořivě-humanistického. U této paní učitelky si můžeme všimnout shody s vysokými čísly. Vysoké číslo motivace s vysokým číslem direktivity. Paní učitelka je tedy vysoce motivující a velmi vysoce tvořivě-humanitní.

Učitel č. 4

Paní učitelka má hodnotu motivace vysokou s hodnotou 1,11. Je tedy vysoce motivující. Oproti tomu má nízký index direktivity, který je charakteristický pro velmi direktivního pedagoga. Hodnota indexu direktivity je 0,41. Tento učitel děti spíše trestá a kárá, používá otázky na nižší poznávací funkce.

Učitel č. 5

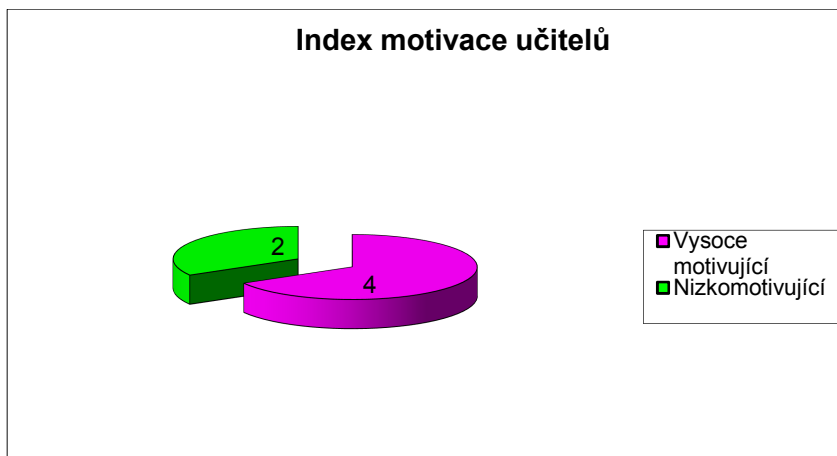
Paní učitelka má nízkou hodnotu motivace a také nízkou hodnotu direktivity. Hodnota motivace je 0,47 a hodnota motivace je 0,34. Tato paní učitelka má oba indexy nízké. Tento pedagog děti málo povzbuzuje a chválí. Spíše tedy používá otázky na nižší poznávací funkce a ve své pedagogické práci používá převahu vysvětlování a četnost mluvení. Děti od tohoto pedagoga dostávají málo motivačních stimulů.

Učitel č. 6

Tato paní učitelka má rozdílné indexy. Index motivace je vysoký, ale index direktivity velmi nízký. Index motivace má hodnotu 1,06 a index direktivity 0,34. Hodnota indexu direktivity je opravdu velmi nízká a řadí se mezi vysoce direktivní učitele. Pedagogický styl vyučování vede tedy k vysoké direktivitě. Učitelka je sice vysoce direktivní, ale zároveň motivující.

Index motivace a direktivity vyhodnocení

Z výzkumu tedy vyplývá, že 2 učitelé v mateřské škole jsou nízce motivující, oproti 4 učitelům, kteří jsou vysoce motivující.

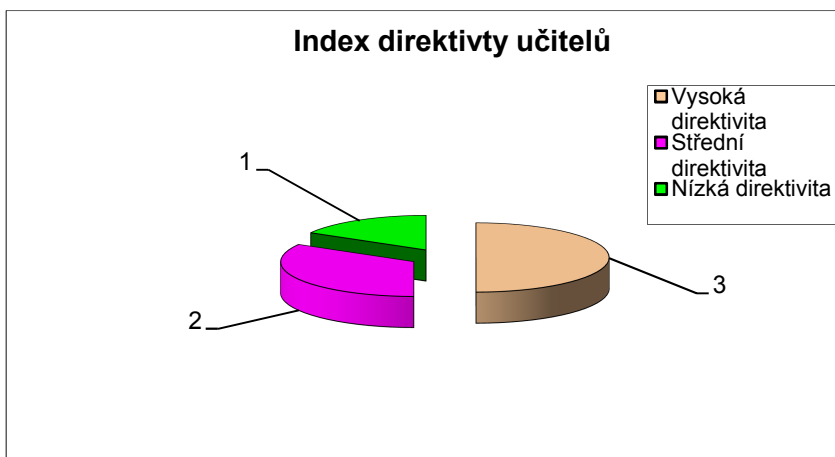
Graf 4: Index motivace učitelů

Graf nám ukazuje procentuální vyjádření vysoce motivujících pedagogů a nízce motivujících učitelů. Výzkum prokázal, že v mateřské škole je převažující učitelé, kteří mají vysoký index motivace a tím jsou ze 4 učitelé vysoce motivující. U 2 učitelů se prokázal nízce motivující pedagogický styl. Dětem dávají méně podněcujících otázek s malou četností pochval.

Index direktivity

Celkové výsledky indexu direktivity jsou rozděleny na 3 kategorie. Vysoká direktivita učitele, střední direktivita učitele, nízká direktivita učitele. V mateřské škole s počtem 3 učitelů se vyskytl vysoce direktivní styl vyučování. Nejméně byl zastoupen vyučovací styl s nízkou direktivitou. V tomto vyučovacím stylu byl zastoupen pouze jeden učitel. Vyučovací styl se střední direktivitou se objevil u 2 učitelů.

Graf 5: Index direktivity učitelů



Z grafu můžeme pozorovat různé stupně direktivity. Největší zastoupení měli tři pedagogové s vysokou direktivitou. Střední direktivita byla zastoupena u dvou učitelů. Nízká direktivita pouze u jednoho učitelů.

Závěr

Ačkoliv se výzkum od počátku realizace potýkal s různými neshodami zkoumaných učitelů, nakonec se podařil zrealizovat. Zkoumané osoby měly nejspíše strach o své pedagogické místo v mateřské škole. Také jedna

z možných obav mohla být nedokonalost v pedagogickém působení a následném řešení u paní ředitelky. Z těchto zmíněných důvodů byla přislíbena přísná anonymita pedagogů a samozřejmě i výsledků výzkumu. Proto zde není uveden podrobný popis a analýza každého pedagoga zvlášť. Etický kodex byl v tomto výzkumu přísně dodržen.

Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že v mateřské škole Hvězdička se nejvíce vyskytoval styl vyučování učitele vysoce direktivní v zastoupení u tří učitelů. Druhý nejčtenější byl styl vyučování učitele se střední mírou direktivity u dvou učitelů. Nejméně byl zastoupen vyučovací styl učitele s vysokou direktivitou, pouze u jednoho učitele. Tento vyučovací styl je styl tvořivě-humanistický. Výzkumný cíl „zjistit, jaký vyučovací styl pedagoga bude u učitelů převládat,“ byl výzkumem naplněn. Výzkumem se zjistilo, že nejvíce převládá vyučovací styl s vysokou direktivitou.

Z výzkumu vyplynulo, že se nestává pravidlem, aby vysoce direktivní učitelé byly zároveň nízko motivující. Naopak se výzkumem zjistilo, že učitelé, kteří mají vysokou direktivnost, jako se tomu ukázalo v případě učitele č. 3, mají také i vysokou hodnotu motivace. Z hodnot výzkumu tedy můžeme vyčíst, že vysoce direktivní učitel může být nízce motivující. Učitel č. 6 má hodnotu motivace 1,06, což je vysoce motivující učitel, ale naopak má nízkou hodnotu direktivity. Nízká hodnota direktivity značí vysoce direktivní styl pedagoga. Námětem pro další výzkumy by pak mohlo být analyzování druhů učitelových otázek nebo sledovat hodnotu direktivity a hodnotu motivace v rozličných činnostech.

Výzkumná otázka č. 1: *Který vyučovací styl bude u učitelů převládat?* Výzkumem se zjistilo, že nejvíce převládá vyučovací styl vysoce direktivní u 3 pedagogů v MŠ.

Výzkumná otázka č. 2: *Jsou učitelé vysoce motivující nebo nízko motivující?* Výzkum ukázal, že jsou učitelé spíše vysoko motivující. Tato skutečnost se prokázala u 4 učitelů.

Výzkumná otázka č. 3: *Budou nízko motivující učitelé také vysoce direktivní?* Výzkum tedy neprokázal, že učitelé, kteří jsou nízko motivující, jsou zároveň také vysoce direktivní. Jen učitelé 2 a 5 splňují tyto kritéria.

Výzkumná otázka č. 4: *Jsou vysoce motivující učitelé zároveň i nízko direktivní učitelé?* V celém výzkumu se našel jeden pedagog, který je vysoce motivující a zároveň nízko direktivní. U tří učitelů výzkum prokázal, že jsou vysoce motivující, ale zároveň také vysoce direktivní. Neplatí zde pravidlo, čím vyšší direktivnost, tím vyšší motivující styl pedagoga.

Paní ředitelce a všem pedagogům mateřské školy Hvězdička ve Šlapnicích patří velké poděkování za účast v tomto výzkumném šetření a ochotu k videonahrávkám.

Literatura

ČÁP, J., MAREŠ, J. 1995. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál ISBN 80-7178-463-X

ČÁP, J. 1980. *Psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-225-87

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-463-x

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel příprava na profesi*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-2863-6

GRASHA, A., Fů, 1996. *Výuka ve velkém stylu*. Pittsburgh, PA : Alliance Publishers.

GRASHA, RIECHMAN, 2013, *Teaching Style Survey*, dostupné na <<http://longleaf.net/teachingstyle.html>>

HRABAL, V., HELUSM, Z. 1984. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. (2010) *Jaký jsem učitel* Praha: Portál 2010, s. 240. ISBN 978-80-7367-755-8

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8

GAVORA, P. 1996. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. 2003. *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2003. ISBN 80-223-1716-0

JANÍKOVÁ a kol. 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-183-6

JANÍKOVÁ, M., 2011. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno : Paido, 2011, *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 978- 80-7315-208-6

JANDOVÁ, R., 2007. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice. ISBN 978-80-7394-061-4

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-2857-5

KOLB, D. 1984. *Experiential learning*. New Jersey : Dentice-Hall 1984, ISBN 0-13-295261-0

LINHARTOVÁ, D. 1998. *Psychologie pro učitele I*. Brno : Mendeloeova zemědělská a lesnická univerzita v Brně ISBN 80-7157-315-9

MADSEN, K. B. 1979. *Moderní teorie motivace*. 1979. 472 s. Praha : Academia, ISBN 509-21-857

MAZDÁZKOVÁ, S., 2008. *Mikrovyučovací analýza komunikáte*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc. ISBN 978-80-7182-245-5

MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál ISBN 80-7178-246-7

MAREŠ, J., GAVORA. P. 2004. *Interpersonální styl učení*. Pedagogika [č. 2, cit. 101-128]

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V., 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů v Brně, ISBN 80-210-1444-X

MUSILOVÁ, M. 2003. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc : Univerzita Palackého Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0749-3

NAJVAR, P., NAJVAROVÁ V., JANÍK, T., ŠEBESTOVÁ S. 2011, Videostudie v pedagogickém výzkumu. Brno : Paido 2001. ISBN 970-80-7315-222-2

ORLICH, D. C. a kol. 2010. *Teaching Strategies*. Wadsworth, 2010. ISBN 13-978-0547-21293-3

PAŘÍZEK, V., 1988. *Učitel a jeho povolání*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. 272 s. ISBN80-7178-399-4

PRŮCHA, J., ŠVAŘÍČEK, R. 2009. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*. Pedagogická orientace [č. 2,cit. 89- 103] dostupné na <http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/PedOr09_2_EtickyKodexCeskePedagogickeVedy_PruchaSvaricek.pdf>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 1998, 324 s. ISBN 80-7178-772-8

ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno : Paido.

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

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. 324 s. ISBN 978-80-247-1821-79

STOLINSKÁ, D., 2011, *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání*. Disertační práce. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. dostupné na <https://theses.cz/auth/id/jp1111/Dominika_Stolinsk_-_Interakce_uitel-k_v_promnch_primrnho_.pdf>

ŠVARŤÍČEK, Ř., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál . 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, Š. (Ed.) 2009. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvantitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno : Paido.

WALTEROVÁ, E., 1994. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno, CDVU MU.

ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrivyučovací analýzy*. Bratislava : Vydavateľstvo Pol'ana, 2006. ISBN 80-89192-29-7

ZELINA, M. 1996. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1996. 40 s. ISBN 80-8045-042-0

ZELINA, M. 1994. *Strategie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7

FASNEROVÁ, Martina. *SOUČASNÉ PŘEDLOHY PÍSMO NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE JAKO SOUČÁST REFORM VE ŠKOLSTVÍ*

Soňa Divilová

Univerzita Palackého v Olomouci

Jaká je současná nabídka písemných předloh v primární škole? Co je to jednotazné lineární písmo a písmo Comenia Script? Jaké jsou jejich klady a zápory a která z nabízených předloh je vhodnější? Právě tyto otázky se staly ústředním tématem odborné publikace *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*, kterou napsala doktorka Martina Fasnerová působící od roku 2007 na Katedře primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V roce 1990 absolvovala na této fakultě obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a v roce 2004 obor Český jazyk a literatura pro 2. stupeň základní školy. Od roku 2004 se jako koordinátorka podílela na vytváření školních vzdělávacích programů na základních školách v Olomouci. Nyní působí jako didaktik elementární školy, didaktik elementárního čtení a psaní a jako metodik pedagogických praxí na již zmiňované katedře.

Obsahem publikace je, jak už jsme zmínili výše, nalezení odpovědí na otázky týkající se současných předloh písma na primární škole. O důležitosti a naléhavosti daného tématu není pochyb. Problematika elementárního psaní je považována za velmi významnou, neboť je na psaní (společně se čtením) nazíráno jako na zdroj počátečních učebních dovedností žáků primární školy (Fasnerová, 2014, s. 5). O aktuálnosti této problematiky svědčí fakt, že od roku 2012 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky schválilo novou předlohu písma pod názvem Comenia Script, kterou některé školy akceptují a implementují ji do svých školních vzdělávacích programů. Stává se tak alternativou k běžně užívané psací abecedě, avšak podmínkou pro školy, které ho zařadí do své výuky, je souhlas rodičů s výukou tohoto typu písma. Předpokládané výhody by měly dle autorky písma Radany Len-

cové spočívat v jednoduchosti písma, které si žáci rychle osvojí a zapamatují. Jednoduchost písma by měla nejvíce pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, především pak dysgrafikům. Protože je písmo nespojené, mohlo by docházet k psaní diakritických znamének ihned za písmenem, nikoliv za slovem, a tím by mohlo dojít k eliminaci chyb a praktičtějšímu psaní. Písmo Comenia Script by mohlo žákům zjednodušit systém čtení a psaní, jelikož by se nemuseli učit písmena čtyři (velké a malé psací, velké a malé tištěné), ale pouze dvě (Wildová, 2012).

Publikace je obsahově strukturována do sedmi kapitol, ve kterých nás autorka seznamuje s teoretickými východisky a empirickým šetřením základních ukazatelů, které by mohly posoudit míru vhodnosti používání jak jednotazného lineárního písma, tak písma Comenia Script. V první kapitole autorka popisuje historický vývoj ve školství od první světové války po současnost. Upozorňuje také na skutečnost, že s vývojem lidské společnosti je nutné reagovat a podporovat reformní snahy v českém školství. Druhá kapitola nás seznamuje se vznikem a vývojem písma z pohledu historického i geografického. Autorka v této kapitole čtenáře informuje o předstupních písma, o písmech starých národů a o vývoji současné latinky. Další kapitola, zaměřená na současnou podobu psacího písma, detailně charakterizuje dvě základní předlohy písma - jednotazné lineární písmo a písmo Comenia Script. Čtvrtá kapitola se věnuje formování grafomotorických dovedností, které jak sama autorka uvádí *„tvorí základ pro plnění jednoho z hlavních cílů současného základního vzdělávání, a tím je naučit žáky kultivovaně psát a číst, a tím zcela jednoznačně vytvořit základ pro dnes tak připomínanou gramotnost ve škole“* (Fasnerová, 2014, s. 55). V této kapitole jsou popsány jednotlivé druhy percepce, které jsou nezbytné pro osvojení si psacích dovedností. Zmíněny jsou také faktory ovlivňující dovednosti, které vedou k rozvoji písemných schopností dětí a závěr patří podkapitole popisující vývoj motoriky rukou. Poslední teoreticky zaměřená kapitola se věnuje složité komplexní činnosti, a to psaní. Po definici tohoto pojmu a popsání očekávaných výstupu v oblasti písemného projevu (dle RVP ZV) se autorka zmiňuje o jednotlivých etapách výuky elementárního psaní a metodice psaní jak praváků, tak leváků. Za důležitou považujeme podkapitolu o hygienických zásadách při psaní,

kteřá upozorňuje na správné sezení a držení těla při psaní. Dále neméně důležité správné držení psacího náčiní a zabezpečení dalších podmínek, mezi které patří např. osvětlení, teplota, čistota, připravenost pracovního prostředí aj. Danou problematikou se zabývá také např. Mlčáková (2012), která ještě mezi základní hygienu psaní řadí natočení psací podložky a vytváření radostné pracovní nálady a celkově pozitivní atmosféry. Tyto správné návyky jsou důležité pro další rovnoměrný rozvoj jedince a jako prevence nejrůznějších ortopedických vad. A jak autorka výstižně dodává: „*Je samozřejmě účinnější a efektivnější si zafixovat správné psací postupy, než přeučovat špatně ukotvené stereotypy*“ (Fasnerová, 2014, s. 76).

Šestá a sedmá kapitola popisuje výzkumy, které těsně souvisejí se sledovanou problematikou v teoretické části publikace. První výzkumné šetření se týká rychlosti písma, jakožto kvantitativního znaku, který je vyjádřen počtem napsaných grafémů za jednu minutu. Hlavním cílem bylo zjistit, kolik grafémů a diakritických znamének napíší žáci 2. – 5. postupného ročníku základních škol. Hlavní výzkumnou otázkou bylo, zda jednotažné lineární písmo odpovídá požadavkům dnešní doby i v rychlosti a hbitosti písma. Dílčí výzkumné otázky byly zaměřeny na to, zda se mění rychlost písma v souvislosti se zvyšující se zkušeností písaře, tedy s jeho postupem do vyššího ročníku, a zda může lateralita, pohlaví, dyslexie či dysgrafie jedince ovlivnit rychlost a hbitost jeho písma. Výzkumný vzorek tvořili 103 respondenti a byla zvolena metoda přepisu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že chlapci i dívky a praváci i leváci píší stejně rychle. Změna v rychlosti písma ovšem nastává u žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, kteří napsali méně grafémů, a je tedy prokazatelné, že je pro tyto žáky činnost psaní náročnější a tedy i pomalejší. Změna v rychlosti písma se potvrdila taktéž v závislosti na postupu žáků do vyšších ročníků. S přibývajícím věkem u žáků dochází k upevňování a automatizaci psacích dovedností, žáci se stávají zkušenějšími a rychlost písma se u nich zvyšuje.

Druhý výzkum byl zaměřen na rozbor písemných dokumentů žáků primárních škol. Hlavním cílem bylo analyzovat a popsat klady a zápory písemných textů, které napsalo jednotažným lineárním písmem 18 žáků a 15 žáků písmem Comenia Script. U těchto dvou rozdílných písemných předloh si autoři

výzkumu všímali zejména velikosti jednotlivých písmen, mezer v písmu, dělení slov na konci řádku, úhlednosti písma, diakritických znamének a určení hranice slov ve větě. Součástí analýzy písma byla i anamnéza každého žáka (rodinná, školní a osobní), a to z důvodu, aby se popřípadě poukázalo na souvislosti, které by mohly ovlivnit psaný projev žáka jako např. nefunkčnost či neúplnost rodiny, udělení odkladu školní docházky, oční vady, diagnostika specifických poruch učení aj. V případě posuzování jednotažného lineárního písma nedošlo k zjištění žádných výrazných nedostatků nebo záporů. Za zajímavý považujeme fakt, že u poloviny žáků byl zaznamenán odklad povinné školní docházky, nicméně na grafomotoriku tato skutečnost neměla žádný negativní vliv. U písma Comenia Script nemohlo dojít k posouzení jednotažnosti a přípojnosti písmen, jelikož tohle písmo není jednotažné ani přípojně. Velký počet chyb byl zjištěn v případě dělení slov na konci řádku a určování hranice slov ve větě. V případě ostatních posuzovaných faktorů nedošlo k žádným významným nedostatkům. V závěrečné diskuzi autorka poukazuje na klady a zápory jednotlivých písemných předloh. Jednotažné lineární písmo hodnotí pro první nácvik jako náročnější, ale trvalejší v pochopení zaznamenání slova, jakožto základní jednotky mluvené a psané řeči. Důvodem je psaní slova jedním tahem, což způsobuje lepší pochopení a určení hranice jednotlivého slova ve větě. U písma Comenia Script se jeví tato skutečnost jako problematická, jelikož je každé písmeno psáno odděleně. Významným kladem u jednotažného lineárního písma je beze sporu jeho osobitost, kterou lze využít například v psychoterapii formou rozboru písma, ze kterého lze usuzovat na charakterové vlastnosti, životní traumata, nestabilitu v psychice žáka aj. Závěrem této kapitoly autorka dodává, že „*vzhledem k tomu, že úkolem vzdělávání na primární škole prostřednictvím současného kurikula je naučit žáky psát úhledně a čitelně, tuto skutečnost naplňují obě nabízené předlohy*“ (Fasnerová, 2014, s. 119).

Publikace je psána srozumitelnou formou a členěním do kapitol a podkapitol se text stává přehlednějším. Prostudováním teoretické části je možné získat základní znalosti z oblasti historie písma až po současnou podobu psacího písma, dále přes charakteristiku jednotlivých písemných předloh až po formování grafomotorických dovedností a výuku elementárního psaní. Praktická

část obsahující dvě výzkumná šetření doplňuje teorii o výsledky z praxe a podává tak ucelený přehled o kladech, záporech či vhodnosti používání dvou současných písemných předloh primární školy. Publikace je vhodně doplněna o velké množství tabulek, obrázků a ukázek písma, které jsou v případě zpracování tohoto tématu nezbytné a pomáhají čtenářům lépe pochopit informace obsažené v textu. Je zřejmé, že autorka ve svých 139 stranách publikace nemůže plně uchopit danou problematiku. Pro hlubší proniknutí do tématu však může zvědavý čtenář využít závěrečného soupisu citovaných publikací. Dozvědět se více o písmu Comenia Script je možné přímo od autorky tohoto písma Radany Lencové, o lineárním jednotažném písmu např. z publikací Václava Pence, Zdeňka Křivánka nebo Radky Wildové. Publikace je určena převážně učitelům základních škol, studentům pedagogických fakult, odborným pedagogickým pracovníkům a, dle našeho názoru, také laické, v této problematice zainteresované, veřejnosti.

Literatura

FASNEROVÁ, Martina. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3992-1.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počítačové psaní*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

WILDOVÁ, Radka. *Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script*. Praha: PdF UK, 2012 [cit. 2014-06-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/30967?highlightWords=comenia+script>.

**ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, SOURALOVÁ, Eva,
a kol. PŘIPRAVENOST DĚTÍ K ZAHÁJENÍ
POVINNÉ ŠKOLNÍ
DOCHÁZKY V KONTEXTU SOUČASNÉHO KURIKULA**

Vladislava Marciánová

Dětské centrum Ostrůvek v Olomouci, p. o.

Recenze posuzuje monografii představující ucelený a přehledný pohled na problematiku připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Problematika školní zralosti se v současnosti stává velmi aktuální. Nelze přehlédnout skutečnost, že uvedená problematika nebyla v ČR v několika desetiletích uceleně a systematicky řešena tak, jak je tomu v této monografii.

Význam publikace spočívá jednak v přehledném a komplexním vhledu do problematiky připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky a také v závěrech rozsáhlého výzkumu (studie projektu GAČR č. 406/09/0206) zohledňujícího současné potřeby primárního a preprimárního vzdělávání v kontextu současného kurikula.

Po teoretické stránce řeší problematiku připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky několik autorů (z českých např. Kutálková, Jak připravit dítě k povinné školní docházce; ze zahraničních potom např. Anderson, Dobrý start do školy, jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy). Jedinečnost recenzované monografie je postavena na skloubení teoretické části s rozsáhlým výzkumem na mezinárodní úrovni.

Autorský kolektiv publikace, stejně jako řešitelský tým předkládaného výzkumu, tvoří odborníci z oblasti preprimárního a primárního vzdělávání, psychologové a speciální pedagogové působící na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci výzkumu probíhala spolupráce se zahraničními vysokoškolskými institucemi v Polsku, Slovinsku a Slovensku. Jedná se o státy, v nichž prochází předškolní vzdělávání rovněž reformou, jako je tomu v ČR.

Kolektivní monografii tvoří dvě části. První, teoretická část představuje teoretická východiska problematiky školní připravenosti. Tato část je rozdělena do šesti kapitol.

První kapitola popisuje vývoj předškolního kurikula a požadavků pro zahájení povinné školní docházky v ČR. Historický vhlad se soustředí především na výstupy jako požadavky pro zahájení školní docházky od roku 1945 do roku 2012.

Další kapitola je zaměřena na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integraci v podmínkách běžné mateřské školy. Zde autorky předkládají stručný historický exkurz problematiky jedinců se speciálními potřebami a předkládají současné pojetí inkluzivního vzdělávání, včetně praktického základního terminologického vymezení.

Následující kapitoly teoretické části jsou zaměřeny na psychologickou problematiku školní zralosti.

Autorky detailně popisují vývoj dítěte předškolního věku v oblasti tělesné, motorické, kognitivní, emocionální a sociální. Podkapitola Hra rozebírá významný socializační činitel předškolního vývoje.

Kapitola čtvrtá, Vstup do školy, charakterizuje tuto radikální a náročnou životní změnu života dítěte. Je zdůrazněna potřeba komplexního chápání odolnosti vůči školní zátěži.

Je definován pojem školní zralost, který je následně rozčleněn do základních oblastí – tělesné, kognitivní, emocionální, motivační a sociální. V souvislosti se zdůrazněnou potřebou kvalitní připravenosti dětí ke školní docházce je zde podpořeno stanovení povinného zařazení dítěte do preprimárního vzdělávání rok před zahájením školní docházky.

Následující kapitola představuje psychologickou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Je koncipována podobně jako kapitola třetí (Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku), s důrazem na srovnání obou vývojových období.

Kapitola Výtvarný projev v dětském věku deskribuje jeho vývojová stádia a poukazuje na možný význam a využití dětské kresby. Autorky zároveň varují před radikálními a spekulativními závěry z kreseb dětí a doporučují ponechat interpretaci této pomocné diagnostické metody zkušenému odborníkovi.

Druhá část publikace popisuje připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu výzkumu realizovaného v rámci projektu GAČR č. 406/09/0206 v letech 2009 - 2012.

První kapitola informuje o výzkumném záměru a popisuje čtyři etapy výzkumného šetření. Jsou zde definovány a detailně rozebrány použité výzkumné metody.

Výzkumný vzorek tvořilo 931 dětí z ČR a 448 dětí z vybraných evropských zemí (Slovinska, Slovenské republiky a Polska).

Ve speciální výzkumné části jsou formulovány hypotézy v souvislosti s působením proměnných, jako jsou pohlaví dětí, úroveň vzdělání rodičů, odklad školní docházky, laterální preference, sourozenské konstelace, bydliště. Celkem je formulováno 31 hypotéz.

Významným dílčím cílem výzkumu bylo srovnání vzorků dětí z některých zemí EU. Autorky upozorňují na náročnost této části výzkumu (podstatně omezenější vzorek dětí, nebylo možné využít všechny nezávislé proměnné vzhledem k jejich velmi nevyrovnanému zastoupení).

Tělesná konstituce dětí (s možností nalezení souvislostí mezi tělesným a psychickým vývojem, které autorky neopomíjí) byla vzhledem k organizační složitosti posuzována orientačně, tato část výzkumného plánu a závěrů je považována jako orientační předvýzkum.

Významnou částí publikace je detailní diskuze. Výsledky provedeného výzkumu jsou diskutovány s využitím aktuálních publikací v oblasti školní připravenosti. Autorky zároveň zařazují srovnání výsledků s některými studiemi dané problematiky.

Vybrané aspekty výzkumu včetně svých výsledků jsou zařazeny do pedagogického kontextu v následující kapitole, kterou autorky vymezují důležitě pojítka mezi teoretickou a výzkumnou částí. Přehledně jsou znázorněny dílčí kompetence (dle RVP PV 2004), nechybí pojetí různých klasifikací kompetencí. S reflexí teoretické části jsou propracovány jednotlivé komponenty školní zralosti. V této kapitole je komparována teorie s praxí graficky zvýrazněnými schémata „Co ukazuje výzkum“ (tab. 30 – 54). Jsou prezentovány a diskutovány výsledky stěžejních oblastí, mezi které patří Předškolní vzdělávání a jeho vliv na zaškolení dítěte, Motivace a intelektový vývoj dítěte, Hra – základní činnost dítěte předškolního věku, Kognitivní a percepční zralost, Jemná motorika, grafomotorika a vizuomotorika, Poruchy učení a Soustředěnost, samostatnost a emoce.

V Závěru je shrnut aktuální systém kurikulárních dokumentů a kurikulární reformy předškolního vzdělávání. Je vytyčen cíl samotného předškolního vzdělávání. Důraz je kladen na chápání předškolního vzdělávání jako doplnění výchovy rodinné. Předškolní období je charakterizováno jako období, v němž jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí, jejichž význam je v závěru publikace taktéž definován.

Autorky se vyjadřují rovněž k současné kritice odkladů povinné školní docházky, přičemž se na základě výsledků výzkumu přiklání k přínosu těchto odkladů, za dodržení podmínky multidisciplinárního přístupu.

Monografie má 312 stran, obsahuje anglické resumé, 4 obrázky. Výzkumná část obsahuje 54 tabulek. Součástí publikace je 10 příloh, všechny vztaheny k výzkumné části.

Členění teoretické části textu je přehledné, zahrnuje všechna obsáhlá hlediska problematiky připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v logické návaznosti.

Výzkumná část obsahuje všechny náležitosti náročného výzkumu.

Závěry výzkumu poskytují cenné poznatky včetně inspirujících námětů.

Domnívám se, že recenzovaná monografie je odborně erudovanou, vědecky kvalitní, ale i prakticky využitelnou, čtivou a zajímavou publikací, která motivuje ke svému využití jak odbornou veřejnost (učitele mateřských, základních škol, psychology), tak i studenty pedagogických a psychologických fakult.

Literatura

ANDERSON, Jean, Susan Fischgrund a Lobascher Mary. *Dobry start do školy: Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 978-80-8528-266-5.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, SOURALOVÁ, Eva, a kol. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. 2012. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

Eva Šmelová. *Demographic Trends such as the Macro-structural Factor Influencing the Quantity and Quality of Preschool Education.*

Abstract: This paper presents the situation how the demographical development could affect not only the quantity but also the quality of early childhood education. The starting point are the data obtained from statistical yearbooks and the Ministry of Education data.

Key Words: preschool education, nursery school, preschool age, statistical data, pre-school teacher, qualification.

Jitka Petrová. *Play as a Means of Educational Diagnostics.*

Abstract: The article discusses about the play, as a means of pedagogical assessment in ordinary kindergarten. The introduction is given to the general characteristics of the playing, the historical context of the playing and the current concept playing activities in the curriculum, the Framework Educational Programme for Pre-School Education. Furthermore, the article focuses on the characteristics of the play, as a means of pedagogical assessment and at the end presents the results of the questionnaire survey on the issue.

Key words: play, kindergarten, pedagogical assessment, questionnaire, research.

Vladislava Marciánová. *Support Options of Social Skills of Children in Institutional Care.*

Abstract: The paper deals with the possibilities of social skills development of the preschool children placed in institutional care. Based on observations, and especially on the interviews with the staff of home for children under 3 years of age, the specific options, which the respondents use for their work, are described, analyzed, and interpreted. This survey also uncovers the options, that are known, but not used. The research also mentions the issue of orderliness and purposefulness of the educational influence on children. We discuss the eventual shortcomings of the social competence development of children in institutional care under the Czech Ministry of Health. Based on this, the measures are proposed to improve the current situation in the given region.

Key words: social skills, social competence, institutional care, the views of carers.

Martina Fasnerová. *The Postponement of the School Attendance and its Effect on the Joined-up Linear Handwriting in Elementary Year of Primary School*

Abstract: The Department of Primary and Pre-primary Education of the Pedagogical Faculty of Palacky University in Olomouc was carried out during 2009 - 2013 extensive research, which was dealt with a research that was focused on qualitative analysis of the joined-up linear handwriting. The investigation was conducted at the primary schools in Olomouc, which cooperate with our faculty for the long term. The author introduces only one part of that research. For the purpose of the presentation was assessed the joined-up linear handwriting due to the postponement of the school attendance and in selected categories of quality.

Key words: The joined-up linear handwriting, the postponement of the school attendance, primary school, handwriting education, qualitative characters of handwriting

Andrea Feldmanová. *Teaching Style of Nursery School Teachers.*

Abstract: This research investigated teaching style and motivation of children for learning. This investigation was carried out using microanalysis of teaching of 6 nursery school teachers during main morning activities. For achieving accurate results of teacher's teaching style, following methods have been used: observation, record and video analysis. The theoretical part provides information about the styles of teaching and explains the concept of motivation. In the practical part, the microanalysis provides a qualitative analysis of each teacher, but characters of the research sample are not specified. Indexes of directivity and indexes of motivation of teachers in kindergarten were determined.

Keywords: teaching style, motivation, teacher, learning, microteaching.

Kontakty na autory – řazeno abecedně

Mgr. Soňa Divilová
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: sona.divilova@upol.cz

**PhDr. Martina Fasnerová,
Ph.D.**
Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail:
martina.fasnerova@upol.cz

**Mgr. Andrea Feldmanová,
Ph.D.**
MŠ Hvězdička
Šlapanice, Brno
e-mail: andrejka.f@centrum.cz

Mgr. Vladislava Marciánová
Dětské centrum Ostrůvek v Olo-
mouci, p.o.
e-mail:
vladkamarcianova@centrum.cz

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: jitka.petrova@upol.cz

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: eva.smelova@upol.cz

Contacts for authors - in alphabetical order**Mgr. Soňa Divilová**

Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: sona.divilova@upol.cz

PhDr. Martina Fasnerová,**Ph.D.**

Department of primary and pre-
primary education
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail:
martina.fasnerova@upol.cz

Mgr. Andrea Feldmanová,**Ph.D.**

Nursery School Hvězdička
Šlapanice, Brno
e-mail: andrejka.f@centrum.cz

Mgr. Vladislava Marciánová

Children´s center „little island“ in
Olomouc
e-mail:
vladkamarcianova@centrum.cz

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Department of primary and pre-
primary education
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: jitka.petrova@upol.cz

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Department of primary and pre-
primary education
Pedagogical faculty
Palacký University in Olomouc
e-mail: eva.smelova@upol.cz

Informace pro autory

Účelem vznikajícího časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- Dominika.Stolinska@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);

- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5 , 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - Dominika.Stolinska@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10 April and 10 October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.