

01/2019

Magister

Reflexe primárního a preprimárního
vzdělávání ve výzkumu



Univerzita Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2019

Katedra primární a preprimární pedagogiky

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 ČR E 20929** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN 1805-7152** a od roku 2018 bylo časopisu přiděleno také **e-ISSN 2571-1342**.

Redakční rada:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

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. Drhab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Alžběta Rajsiglová (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

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, správněprávní, 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
undernumber **MK ČR E 20929** and since 7. 12. 2012 has **ISSN**
1805-7152 and from the 2018 has **e-ISSN 2571-1342**.

Editorial Board:

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

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

Doc. PhDr. Ľudmila 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)

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Mgr. Alžběta Rajsiglová (technical editor)

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

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

HRA JAKO UKAZATEL SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Eva Šmelová, Dominika Provázková Stolinská..... 9

ZNALOSTI ŠVÉDSKÝCH ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY V PUBERTĚ

Miluše Rašková, Marcela Otavová 29

TANEČNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V NÁZORECH ŽÁKŮ

Ludmila Miklánková..... 49

INTERNALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dominika Provázková Stolinská..... 55

Recenze

FYZICKÁ GRAMOTNOST V POHYBU: HRY PRO ROZVOJ SEBEDŮVĚRY A FYZICKÝCH KOMPETENCÍ VE SPORTOVNÍCH AKTIVITÁCH

Liqiong Duan, Miluše Rašková 65

ABSTRAKTY 73

INFORMACE PRO AUTORY 75

CONTENT

Research

PLAY AS AN INDICATOR OF SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

Eva Šmelová, Dominika Provázková Stolinská..... 9

THE KNOWLEDGES OF SWEDISH PUPILS IN PUBERTY AT PRIMARY SCHOOL

Miluše Rašková, Marcela Otavová 29

DANCE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL PUPIL'S VIEW

Ludmila Miklánková..... 49

INTERNALIZATION IN KINDERGARTEN

Dominika Provázková Stolinská..... 55

Review

PHYSICAL LITERACY ON THE MOVE: GAMES FOR DEVELOPING CONFIDENCE AND COMPETENCE IN PHYSICAL ACTIVITY

Liqiong Duan, Miluše Rašková..... 65

ABSTRACTS..... 73

INFORMATION FOR AUTHORS..... 75

Vážení kolegové,

dovolujeme si Vám předložit novou vizi našeho časopisu. Změna hodnocení výzkumných výstupů dle strategie *Metodika 17+* výrazně ovlivnila nastávající období vydávání (nejen našeho) časopisu.

Naše katedra vydává časopis *Magister* již 7 let. Vždy jsme usilovali o prezentaci originálních a kvalitních prací, které by vytvářely platformu pro šíření aktuálních trendů a otázek v oblasti primárního a preprimárního vzdělávání. Vzhledem ke skutečnosti, že současnou strategií pro získání bodů, které umožňují finanční ohodnocení, je prezentace výsledků výzkumných bádání v zahraničních časopisech a na konferencích, zájem o publikování v tuzemských časopisech se značně omezuje.

Přesto, že publikace v zahraničí je prestižní záležitostí, velmi neradi bychom přišli o český kontext a sdílení svých zkušeností a výzkumných výsledků právě u nás v tuzemsku. Rozhodli jsme se tedy využít prostoru v našem časopise a rádi bychom Vám prezentovali výsledky výzkumů, kterými se na naší katedře zabýváme.

V návaznosti na vize vzdělávací politiky pracujeme komplexně na naplňování dlouhodobého výzkumného záměru katedry, kterým je *Podpora přechodu dítěte z MŠ do ZŠ a následná podpora jeho rozvoje na 1. stupni ZŠ s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání.*

Budete-li mít zájem rozšiřovat naše pole působnosti, Vaše výsledky jsou stále velmi vítány!

Budeme se tedy těšit.

Za redakční tým

Dominika Provázková Stolinská

Hra jako ukazatel sociálních dovedností dětí předškolního věku v kontextu pedagogické diagnostiky

Eva Šmelová, Dominika Provázková Stolinská

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

Úvodem

V současné době k vysoce aktuálním tématům patří kvalita předškolního vzdělávání v kontextu připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Nezbytnost souvisí se snahou snížit počet odkladů povinné školní, ale i se zavedením od roku 2017 povinné předškolní docházky a s jeho alternativou domácího předškolního vzdělávání rok před nástupem do povinného školního vzdělávání. Jak ukazují naše výzkumy (Šmelová a kol. 2008 - doposud), dále výsledky šetření České školní inspekce (dále ČŠI) pedagogická diagnostika patří ke slabým stránkám v předškolním vzdělávání. Naše výzkumy ukazují, že MŠ mají sice nastavené systémy pro posuzování pokroků dítěte, ale ne vždy je dovedou využít jako podpory rozvoje dítěte. Stanovení pedagogické diagnózy směřující k dosažení klíčových kompetencí a očekávaných výstupů a samotný pedagogický proces není mnohdy realizovaný v souladu s aktuálním stavem poznání dítěte. Uvedená skutečnost je tak v rozporu s aktuálními trendy a požadavky ve vzdělávání, tj. akcent na individualizaci. Přípravovaná online aplikace je v současné době

koncipovaná jako odborná podpora učitele pro potřeby pedagogické diagnostiky. Aplikace nevede v žádném případě ke schematizaci, jak tomu mnohdy bývá s využíváním záznamových archů rozdílné kvality. Řešitelský tým na základě postupných kroků vytváří schéma pro posuzování rozvoje a pokroků dítěte v souladu s výstupy danými předškolním kurikulem. V rámci příspěvku seznamujeme s ověřováním možnosti posuzování interpersonálních vztahů v rámci dětské hry.

1 Předškolní věk - věk hry

Předškolní období v životě dítěte bývá označováno věkem hry, která je dominantní činností tohoto pro dítě významného období. Hra poskytuje dítěti nevyčerpatelné situace, které jsou zdrojem nových podnětů, interakcí a sociálních kontaktů. Ve hře se dítě projevuje spontánně, uplatňuje v ní své znalosti, dovednosti, city atd. Hra je důležitou formou aktivity dítěte předškolního věku, tedy nezbytná pro dítě a jeho rozvoj, ale i pro učitele jako zdroj informací o dítěti.

Má-li hra splňovat výše uvedené kvality, musí mít potřebné podmínky, čímž nemáme na mysli pouze podmínky materiální. Kvalitní hra je ukazatelem kvalitní práce učitelky, její tvořivosti, znalosti dítěte, empatie, schopnosti naslouchat, dokázat hru přirozeným a nenásilným způsobem využít pro posuzování a pro rozvoj dítěte s ohledem na jeho jedinečnost, a to na základech pedagogické diagnostiky. (Šmelová, 2019)

Současné předškolní vzdělávání je realizované na základech osobnostně orientovaného modelu. Hovoříme o individualizaci ve vzdělávání, kterou chápeme jako způsob diferenciacie ve vzdělávání dětí v rámci sociální jednotky, tj. třídy, v níž dochází k diferenciaci vnitřní, obsahové, metodické s respektem k individuálním zvláštnostem a potřebám jedince. Opravilové, která říká: „*Individuální přístup není ničím navíc, není to ani výsada, ani kárné opatření. Je to prostě pozornost a ohleduplnost na jedinečnost každého dítěte, umění jednat s ním tak, jak mu nejvíce prospívá, a umět volit strategii výchovných postupů, které jsou jakoby šity na míru.*“ (Opravilová, E. In Kolláriková, Z., Pupala, B. 2001, s. 136)

2 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy by měl disponovat nezbytnými profesními kompetencemi, k nimž patří *kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.* (Šmelová, Prášilová a kol. 2018, s. 48) Úroveň uvedených kompetencí se odráží v kvalitě vzdělávacího procesu. Dovolíme si tvrdit, že diagnostická kompetence souvisí s celým vzdělávacím procesem. Učitel projektuje, realizuje, provádí hodnocení průběžné i závěrečné, které je následně odrazem pro jeho další pedagogické působení. Veškeré dění sleduje z hlediska stanovených cílů, a to na základě kritérií např. pohled na dítě jako jedince s cílem podpory individualizace, pohled na dětskou skupinu např. s cílem podpory kamarádských vztahů, sounáležitosti atd. Od

průběžného sledování a vyhodnocování pedagogické reality se odráží další podpora a rozvoj dítěte, eliminace problémů, potřebná intervence (Šmelová, Prášilová a kol. 2018, s. 158-159).

Již zmiňované výsledky šetření ČŠI potvrzují naše šetření a ukazují na nepřilíhš dobrou situaci v oblasti pedagogické diagnostiky v českých mateřských školách.

Ze Zprávy ČŠI vyplývá:

*„Systematické sledování individuálního vzdělávacího pokroku je dlouhodobě považováno za slabou stránku vzdělávání, protože ve většině případů (v 56 %) **neměla pedagogická diagnostika požadovanou úroveň a nepodporovala tedy žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání.**“*

*„Přitom bylo zjištěno, že vzdělávání bylo v 66,5 % sice dobře organizačně promyšleno, ale učitelé příliš nedbali na to, aby vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí (zjištěno pouze v 47,4 %). **Tento stav souvisí s nedostatečným využitím pedagogické diagnostiky při stanovení cíle vzdělávání.**“*

*„Znepokojivým zjištěním je, že takřka polovina škol nedokázala vytvořit ucelený systém, který by pomocí pravidelného sledování dětí umožňoval vyvodit konkrétní, odborně podložené závěry podstatné pro další individuální rozvoj dětí. Ze statistik ČŠI je zřejmé, že oblast **pedagogické diagnostiky a příprava individualizované vzdělávací nabídky patří v předškolním vzdělávání dlouhodobě**“*

k nejproblematičtějším.“

(Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2018/2019)

Z výsledků jsou zřejmé problémy zejména na úrovni práce ve třídě. MŠ tvoří školní vzdělávací programy, na základě kterých učitelé plánují pedagogickou činnost, připravují vzdělávací nabídku, aktivity, ale ne vždy vycházejí z konkrétní potřeby dítěte. Uvedená skutečnost může mít řadu příčin, jednou z nich jsou problémy v oblasti pedagogické diagnostiky, a to průběžné, na jejímž základě učitel posuzuje dítě z hlediska pokroků dítěte a jeho celkového rozvoje, v rámci povinné předškolní docházky v kontextu školní připravenosti.

3 Hra a její možnosti při posuzování rozvoje dítěte

Hra je v obecné rovině definovaná jako: *„forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má své specifické postavení, je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 75)

Pro naše potřeby vycházíme zejména z pojetí vývojové psychologie: *„hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100)

Hra nám poskytuje značné možnosti ve zcela přirozených podmínkách podporovat zcela nenásilně rozvoj dítěte. Současně je odrazem úrovně dítěte, kde můžeme sledovat oblast fyzickou (úroveň hrubé, jemné motoriky, grafomotoriky), psychickou (řeč, myšlení, tvořivost atd.) i sociální (vztahy k okolí, schopnost dodržování pravidel, domluvit se, respektovat druhého apod.).

Hrou se zabývala řada odborníků, jejichž poznatky vyústily do teorií. Připomenout si můžeme např. Komenského, Spencera, Halla, Groose, Piageta.

J. A. Komenský poukazuje na významnost dětské hry, kterou má dospělý podporovat a v žádném případě by nemělo docházet k jejímu omezování a zabraňování, neboť hry podporují „*tělesnou čilost a duševní svěžest*“ (Komenský, 1926).

J. Piaget představuje hru v souvislosti s kognitivním vývojem dítěte. Vyslovuje myšlenku, že rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry, které urychlují rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení. Pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce. Při hře dítě uplatňuje řeč, která je propojena s myšlením. (Piaget, Inhelderová 1970)

Piaget rozlišuje základní období intelektuálního vývoje, která dává do souvislosti s úrovní a druhem dětské hry, jedná se o období:

- *senzomotorické* (6 měsíců až 1,5–2 roky (senzomotorické, motorické hry);
- *předoperační* (2–7 let), (symbolická hra);
- *konkrétních logických operací* (7–11 let) abstrakce od názorného, tvoří nadřazené pojmy;
- *formálních myšlenkových operací* (od 12). (Piaget, Inhelderová, 1970)

Pro předškolní období Piaget definuje symbolickou hru, jíž považuje za vrchol dětské hry. Prostřednictvím symbolické hry dítě přenáší činnost náležící jednomu předmětu na předmět zastupující, náhradní. Tyto předměty pak představují určité konkrétní symboly, s čímž souvisí asimilace, která je základní funkcí symbolické hry. (Piaget, Inhelderová, 1970)

Prostřednictvím symbolické hry si dítě upevňuje vlastní zkušenosti, ve hře opakuje vše důležité, co zažilo, vyrovnává se s realitou, která pro něj může být mnohdy nesrozumitelná a zatěžující. Hra má svůj význam také pro uspokojování citových a intelektuálních potřeb dítěte. Symbolická hra je odrazem hrového předstírání a přejímání rolí. (Vágnerová, 2012; Suchánková, 2014)

Také **L. S. Vygotský** upozorňuje na prudký rozvoj hry v předškolním věku, což souvisí se vznikem nových potřeb a motivů, jejichž podstatou jsou momentálně nerealizovatelné tendence a přání trvalejšího charakteru. V tomto momentu se objevuje hra jako prostředek jejich imaginární realizace. Hra samozřejmě nedominuje

pouze kvantitativně, ale zejména kvalitativně, kdy Vygotský uvádí, že se jedná „o vůdčí aktivitu vytvářející zónu nejbližšího vývoje, kde dítě předbíhá sebe samo a kde se formují do budoucna zásadní funkce“. Především potom hra „na něco“ je pro dítě předškolního věku důležitým zdrojem pro rozvoj symbolické reprezentace, autoregulace, plánování činnosti, komunikace a imaginace. Prostřednictvím podpory hry ze strany dospělého je možné dítěti postupně přibližovat svět dítěte složitějšímu světu dospělých, aniž by bylo dítě o dětství připravované. (N. Soukupová, 2012, s. 93)

4 Imaginativní hra možný ukazatel školní připravenosti v oblasti sociálních dovedností

Design kvalitativního výzkumu

Výzkumná otázka: *Lze imaginativní hru využít pro potřeby posuzování interpersonálních vztahů v kontextu školní připravenosti?*

Cílem výzkumu: na základě videozáznamu analyzovat a zhodnotit možnost využití imaginativní hry pro potřeby pedagogické diagnostiky jako ukazatele školní připravenosti v oblasti Dítě a ten druhý (RVP PV, 2018).

Pro potřeby kvalitativní (mikro)analýzy dětské imaginativní hry jsme využili **metodu videozáznamu**.

Objekt posuzování: imaginativní hra dětí v povinném předškolním vzdělávání, a to 5 dívek a 5 chlapců (5 - 7 let).

Sledované jevy: projevy chování v kontextu očekávaných výstupů RVP PV (2018).

Videozáznamy byly pořízeny ve třech MŠ, rámci heterogenních i homogenních tříd, v celkovém čase 270 minut.

Videonahrávky byly zaznamenávány do záznamových archů, a to na základech vytvořeného kategoriálního systému s cílem záznamu výskytu jevů (event. sampling).

V našem případě se jedná o identifikaci jevů, které jsou evidentní, tj. relativně snadno dostupné, tj. s nízkým stupněm vyvozování.

Pořízených videonahrávek jsme nejdříve provedli záznam her, které jsme rozčlenily dle druhů.

Tab. 1 Hry podle druhů aktivit

Hry	Druh aktivity – kolektiv 5-7letých dětí
Imaginativní, námětové	Příběhy z okolního života, televizních příběhů apod.: <ul style="list-style-type: none"> - převažovaly hry na domácnost, zejména s využitím hracího koutku, prolínající se s hrou konstruktivní (stavění domečků, pokojů apod.) - hry na dopravu (prolínající se s hrou konstruktivní)

	<ul style="list-style-type: none"> - hry na vojáky propojené s hrou konstruktivní a fiktivní <p>Hry měly charakter většinou hry sociální.</p> <p>Byly vnitřně motivované, děti si svůj záměr volily samy. Velmi malá část těchto her byla navozená učitelkou. Učitelky zasahovaly do hry minimálně pouze v případě stagnace hry, jako podnět pro rozvoj obsahu hry.</p>
Konstruktivní	<p>Vyhotovení konkrétního výtvoru:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hry s kostkami, se stavebnicemi LEGO (města, dopravní prostředky apod.). <p>Dále byly zaznamenány činnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kreslení (individuální i kolektivní práce) - malování (individuální i kolektivní práce) - lepení, stříhání (individuální) - puzzle, domino.
Fiktivní	<p>Do této kategorie lze zařadit hru s hudebními nástroji, doplněno o pohybové ztvárnění (klavír, flétna, rytmické nástroje)</p> <p>Tento druh her se prolíná s hrou imaginativní - námětovou.</p> <p>Objevovaly se spíše sporadicky. Zaznamenané hry měly charakter hry sociální.</p>
Pohybové	<p>Byly zaznamenány</p> <ul style="list-style-type: none"> - improvizace pohybové, - honičky, - prolézačky. <p>I tyto hry měly charakter sociální. Učitelkami byl</p>

	tento druh her spíše usměrňovaný, a to z důvodu bezpečnosti a hlučnosti ve třídě.
Počítačové	V našem případě jsme tento druh her nezaznamenali.

Lze konstatovat, že v největší míře jsme měli možnost zaznamenat hry imaginativní a konstruktivní. Hry imaginativní většinou probíhaly ve skupinkách 3-4 dětí. U dětí 5-7 letých jsme zaznamenali rozdílnou úroveň hry z hlediska její rozvinutosti. Pokud byla skupina tvořena dětmi 5-7letými byly hry rozvinuté, děti projevovaly více emoce, mnohdy doprovázené drobnými konflikty, které souvisely s odmítáním rolí, podřízením se, dohodnout se apod. V heterogenních skupinách jsme zaznamenali zejména ze strany děvčat snahy pečovat o mladší děti, což mnohdy přecházelo až do úrovně manipulace.

Hodnocení interpersonálních vztahů

Základním východiskem pro posuzování dané oblasti je RVP PV (2018) oblast Dítě a ten druhý.

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů. (RVP PV 2018, s. 23)

Výše uvedený záměr je rozpracovaný do dílčích vzdělávacích cílů, jejichž plněním učitel směřuje k dosažení očekávaných výstupů, které v podstatě ukazují, zda je dítě v této oblasti připravené k zahájení povinné školní docházky.

Sledované jevy - očekávané výstupy (*co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže*)

- 1) *navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho*
- 2) *porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad*
- 3) *přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství*
- 4) *odmítnout komunikaci, která je mu nepřijemná*
- 5) *uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je*
- 6) *chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené*
- 7) *uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou*
- 8) *spolupracovat s ostatními*

- 9) *održovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla*
- 10) *respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.*
- 11) *vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)*
- 12) *bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.*
- 13) *chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými*

(RVP PV 2018 s. 23)

Do záznamových archů byly zaznamenány projevy dětí, které jsme přiřadili k jednotlivým výstupům, abychom tak zjistili, do jaké míry je možné hru využít do online aplikace pro potřeby hodnocení pokroků dítěte.

Tab. 2 Záznam sledovaných jevů v rámci imaginativní hry

Výskyt	Imaginativní hry - záznam sledovaných jevů
(1) Velmi často	1, 3, 4, 7, 8, 9, 10
(2) Občas	5,11,12
(3) Vůbec	2, 6, 13

Ze záznamu je zřejmé, že většina očekávaných výstupů se v různé míře, tj. z hlediska kvality i kvantity objevovaly a byly zaznamenány. Z důvodu velkého rozsahu pořízených záznamů uvádíme pouze shrnutí z hlediska výskytu sledovaných jevů.

Prostřednictvím tabulky č. 3 ukazujeme část pořízených záznamů v rámci interpersonálních vztazích.

Tab. 3 Ukázka záznamů

Výskyt	Hodnocení výstupů v rámci sledovaných her
(1) Velmi často	✓ děti spolu dokázaly komunikovat, problémy se objevovaly zejména ve schopnosti respektovat

	<p>v rámci komunikaci druhého, učitele respektovaly, i když na řeč učitele reagovaly různě, zejména v případě napomenutí byly projevy dětí různé (ukončení hry, orientace na hru jinou, stud, ale i přijetí pokynů ze strany učitelky)</p> <ul style="list-style-type: none">✓ starší děti zejména ve vztahu k mladším dětem byly pozorné, zejména při příchodu mladších dětí do třídy, pomáhaly zapojit se těmto dětem do hry, zejména děvčata projevovala „pečovatelský, až příliš ochránářský přístup, který již může představovat riziko“✓ starší děti dokázaly spolupracovat s ostatními, dokázaly se dohodnout na hře, respektovat dohodnutá pravidla, přijetí rolí apod., a to i po další časový úsek✓ občasné problémy se objevovaly zejména při dělení se o hračku, ale i při dělení úkolu, kde musela někdy zasahovat učitelka a hru usměrňovat✓ v rámci her se snažily děti uplatňovat svá přání či názor, zde docházelo k občasným konfliktům, přijímání kompromisů, které navrhoval většinou
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>učitel, dělalo dětem problémy</p> <p>✓ děti dokázaly bez zábran komunikovat s druhým dítětem.</p>
(2) Občas	<p>✓ pokud se dětem názor, záměr kamaráda nelíbil, dítě komunikaci ukončilo, přestalo si kamaráda všímat nebo si odešlo hrát s jinou hračkou,</p>
(3) Vůbec	<p>✓ chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené</p> <p>✓ chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými</p> <p>✓ uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je.</p>

Z ukázky popisu zaznamenaných jevů je zřejmé, že hra učiteli poskytne potřebné informace o dítěti v oblasti interpersonálních vztahů. V části (3) jsou uvedeny výstupy, které nebylo možné hodnotit, neboť jsme nezaznamenali potřebné projevy.

Zde se domníváme, že i tyto dovednosti lze prostřednictvím hry hodnotit, například když učitel nenásilným způsobem vnese do hry náměty s daným obsahem, např. prostřednictvím modelových situací.

Diskuse

Školní připravenost zahrnuje charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším sociálním činitelům a k procesu učení. Školní připravenost hodnotíme v rámci složky kognitivní, kde je sledovaný rozvoj vnímání, představivost, pozornost, paměť, myšlení. Další složkou je oblast somatická, dále pracovní, kde je hodnocena např. schopnost dítěte převzít pracovní úkol a určitou dobu se mu věnovat.

Poslední sledovanou složkou, ale ne méně důležitou, je oblast emocionálně-sociální. Tato složka souvisí s námi sledovanou oblastí, a to s akcentem na interpersonální dovednosti.

„Kellmer Pringleová zdůrazňuje důležitost lidských vztahů pro dítě, přičemž zvláště vyzdvihuje cit (lásku, bezpečí, ocenění, uznání). Vygotskij, Bruner a Piaget přikládají mezilidským vztahům také velký význam. Podle Vygotského se vyšší funkce rozvíjejí zejména díky sociální interakci.“ (In Bruceová, 1987, s. 52)

V rámci našeho šetření jsme potvrdili významné místo imaginativní hry při posuzování školní připravenosti v rámci interpersonálních vztahů. V podstatě všechny očekávané výstupy, lze prostřednictvím hry nejenom rozvíjet a hodnotit, ale také sledovat pokroky, vývoj v jednání a chování dětí. Ukazuje se, že pro potřeby pedagogické

diagnostiky v rámci připravované online aplikace je nezbytné část očekávaných výstupů, a to zejména (2, 6, 13) blíže popsat z hlediska žádoucích projevů dítěte a současně nabídnout náměty dalších činností pro hodnocení.

Závěr

Analýza videonahrávek nám ukázala, možnost využití hry pro hodnocení očekávaných výstupů oblasti Dítě a ten druhý (interpersonální) v kontextu školní připravenosti. Pro potřeby našeho projektu, tj. pro konstrukci online aplikace se nám podařilo identifikovat sledované jevy, jejich nejčastější projevy, které představují základní indikátory hodnocení. Současně se ukazuje potřeba seskupení očekávaných výstupů. Výsledky budou nyní zpracovány do online aplikace - nástroje pro pedagogickou diagnostiku a ověřeny spolupracujícími učitelkami. Na základě připomínek budou provedeny potřebné korekce.

Příspěvek je vydaný za podpory grantové agentury TAČR TL 02000346

Seznam použité literatury

- Bruceová, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1987.
- Komenský, J. A. *Škola vševědná*. V Praze, 1926.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- Piaget, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- Soukupová, N. *Vědomí a svoboda. L. S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Praha: FF, 2013.
- Suchánková, E. *Hra a její využívání v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014.
- Šmelová, E., Prášilová, M. a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018.
- Šmelová, E. *Unreserved acceptance in child's education*. Olomouc: Palacký University, 2019.
- Švec, Š. a kol. *Metodologie věd ve výchově*. Brno: Paido, 2009.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Praha: MŠMT, 2018.

Znalosti švédských žáků primární školy v pubertě

Miluše Rašková, Marcela Otavová

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

V předcházejícím období jsme již publikovali výsledky testování úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy v České republice, Číně a Španělsku včetně jejich komparace (Rašková, Provázková Stolinská, 2018; Provázková Stolinská, Rašková, 2018). Publikovali jsme též výsledky o vzájemné komunikaci o pubertě mezi českými a čínskými žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou (Rašková, Provázková Stolinská, 2015, 2017; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová 2015). Výsledky tohoto dotazníkového šetření přinesly zjištění o pohledu dětí na komunikaci o pubertě s jejich vrstevníky, rodiči a učiteli. V oblasti verbální komunikace kamarádi a spolužáci společně s matkou a učiteli ve škole patřili ve vyšší míře ke zdrojům zisku informací o pubertě než vizuální zdroje. Pokud žáci mezi sebou komunikují o pubertě, pak jen občas nebo zřídka; žáci vnímají pubertu jako normální, přirozený jev. Žáci posuzovali svoje informace o pubertě, zhodnotili je jako dostatečné a projevíli zájem dozvědět se více.

V této stati popisujeme téma, které je součástí kontextuálního pedagogického výzkumu s počátkem realizace od roku 2015. Téma je realizováno v rámci řešení Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2019_020; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy ve Švédsku; hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.). Klíčovými pojmy našeho pedagogického výzkumu jsou puberta (Vágnerová, 2000) a znalosti o pubertě u žáků primární školy ve Švédsku v kontextu s výsledky respondentů z České republiky, Číny a Španělska.

Puberta je významným prvkem sexuální výchovy v mezinárodním měřítku (Comprehensive sexuality education, IPPF; Standards for Sexuality Education in Europe, 2010) a tvoří důležitou součást komplexní výchovy dítěte. Řada nejen evropských států je akreditovaným členem Mezinárodní federace plánovaného rodičovství (International Planned Parenthood Federation ve zkratce IPPF), která vytyčuje kontext lidských práv a uskutečňuje svůj mandát v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví. Také Světová zdravotnická organizace (WHO) vytvořila v roce 2010 dokument (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010), který má za cíl přispět k zavedení komplexní sexuální výchovy od narození.

Sexuální výchova včetně problematiky puberty probíhá na třech úrovních (Rašková, 2008 aj.), na kterých se spolupodílí řada komponentů, rodina, škola, vnější okolí - svět kolem dítěte atd. Mezi zmíněné tři úrovně patří kognitivní, která představuje rovinu poučení

(tj. rozumovou linii v podobě nejzákladnějších informací, znalostí, dovedností a návyků). Jednotlivé roviny včetně emocionální a vztahové s úrovní dovedností, návyků a chování se vzájemně propojují, nemohou existovat izolovaně, ani nelze žádnou vynechat. Citové vztahy dítěte tvoří základnu, na kterou navazují jeho vzory chování a pak jsou tyto modely chování pilířem pro získávání sexuálního poučení.

Kognitivní a informativní úroveň průběhu získávání znalostí o pubertě reprezentuje rovinu poučení a vyjadřuje množství a kvalitu informací, tj. znalostí, které má žák získat či které již získal. Kognitivní úroveň, která tvoří základní pilíř obecného vzdělání každého člověka, jsme testovali. Znalosti jako ekvivalent vědomostí (Janík, 2005) představují souhrn nabytých poznatků získaných v procesu učení a vyjadřují určitou informovanost žáků. Většina informací je vždy všeobecné povahy (např. puberta, tělesný vzhled, vývoj člověka, rozmnožovací orgány, asertivní chování apod.) a tvoří neoddělitelnou součást všeobecných znalostí.

V rámci zvolené metodologie našeho výzkumu jsme pro sběr dat využili nestandardizovaný didaktický test znalostí (Hendl, 2006; Chráška 2007). Úroveň znalostí o pubertě ověřovalo 9 testových úloh s volnou odpovědí. Obsah testových úloh byl zaměřen na definování puberty (Q1); na věkové rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví (Q2 – 5); na znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek (Q6 – 7); na znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází u obou pohlaví (Q8), a na význam puberty v životě člověka (Q9).

Jednotlivé odpovědi žáků v testu byly číselně kódovány, a to zcela správná odpověď číslicí 2, částečně správná odpověď číslicí 1 a nesprávná odpověď číslicí 0. U testových položek, ve kterých nebyla vepsána odpověď, byla kódována číslicí 5. Pro popis dat jsme využili metody popisné statistiky (Hendl, 2006). Pro zjištění statisticky významných rozdílů v odpovědích žáků ve Švédsku a dalších zemích byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův test.

Výzkumné otázky souvisely s výzkumným problémem a jejich formulace zněla: Jakou úroveň znalostí o pubertě vykazují žáci/žákyně primární školy, tj. v období před jejím nástupem? Výzkumnou otázku doplnily dílčí podotázky: Na jaké úrovni znalostí žáci/žákyně primární školy definují pubertu? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi v otázkách věkového rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi v otázkách tělesných i jiných změn u obou pohlaví? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi o významu puberty pro jejich život? Existují rozdíly v úrovni znalostí o pubertě u žáků/žákyn ve Švédsku v kontextu se znalostmi v České republice, Číně, Španělsku?

Složení souhrnného výzkumného vzorku bylo zastoupeno nejčteněji skupinou žáků a žákyň ve věku 10–12 let.

Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku.

Summary Frequency Table (DATA)				
Marked cells have counts > 10				
(Marginal summaries are not marked)				
COUNTRY	SEX boy	SEX girl	Missing Data	Row Totals
Czech	71	71	4	146
China	69	66	0	135
Spain	12	14	0	26
Sweden	20	22	0	42
Missing	0	0	0	0
All Grps	172	173	4	349

Závěr

Výsledky dokladují ověřenou úroveň znalostí o pubertě u všech našich respondentů. Celkově se bodové skóre dětí v testu (z otázek Q1-Q9) v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p < 0,0001$). Významně odlišné je také srovnání celkového bodového skóre odpovědí žáků na otázky mezi všemi zeměmi.

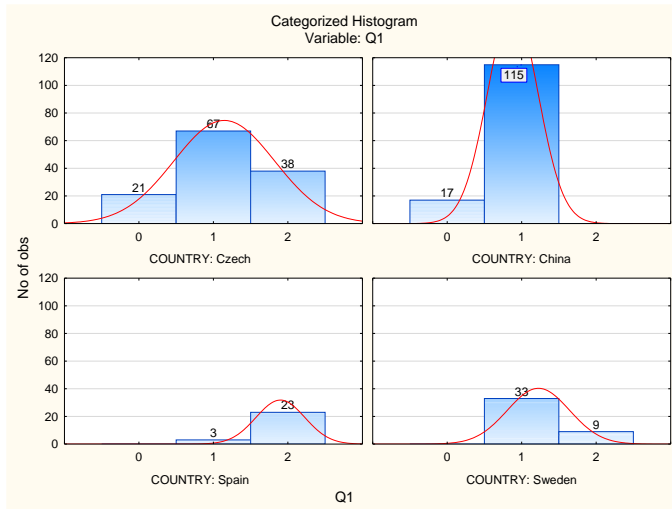
Tabulka 2: Kruskal-Wallis test – srovnání celkového výsledku v testu.

Multiple Comparisons p values (2-tailed); Score (DAT Independent (grouping) variable: COUNTRY Kruskal-Wallis test: H (3, N= 349) =74,64667 p =,000				
Depend.: Score	Czech R:173,40	China R:136,40	Spain R:307,77	Sweden R:222,43
Czech		0,01279	0,00000	0,03309
China	0,01279		0,00000	0,00000
Spain	0,00000	0,00000		0,00419
Sweden	0,03309	0,00000	0,00419	

V následujícím textu jsou uvedeny souhrnné výsledky, které přinesly výpovědi o stavu úrovně znalostí žáků o pubertě v jednotlivých zemích, a to se zaměřením na definování puberty (Q1); věkové rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví (Q2 – 5); znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek (Q6 – 7); znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází u obou pohlaví (Q8); význam puberty v životě člověka (Q9).

Definování puberty

Q1 – definice puberty: Puberta je fáze, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti. Období průběhu puberty se podle českých odborníků vymezuje ve věkovém rozpětí asi 13 – 15 let. Pubertu označujeme za zásadní hormonální proces fyzických změn. Dítě se tedy mění na dospělého jedince, jenž je z biologické stránky zralý k reprodukci. Paralelně se změnami biologickými a psychickým dochází též k sociálním změnám.

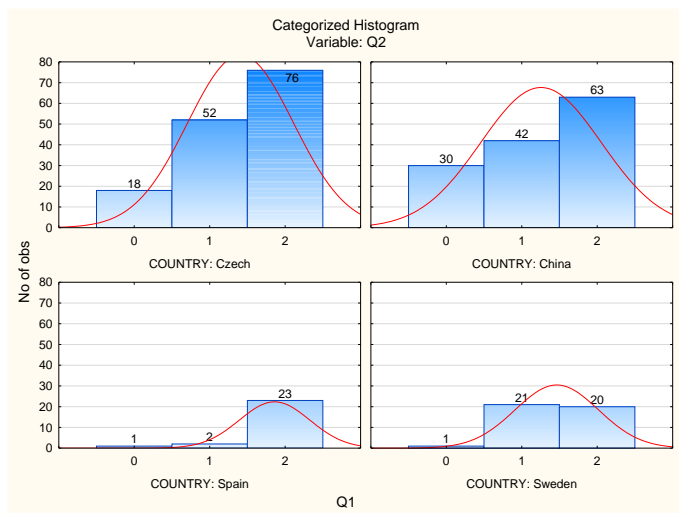


Obrázek 1: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 1 podle zemí.

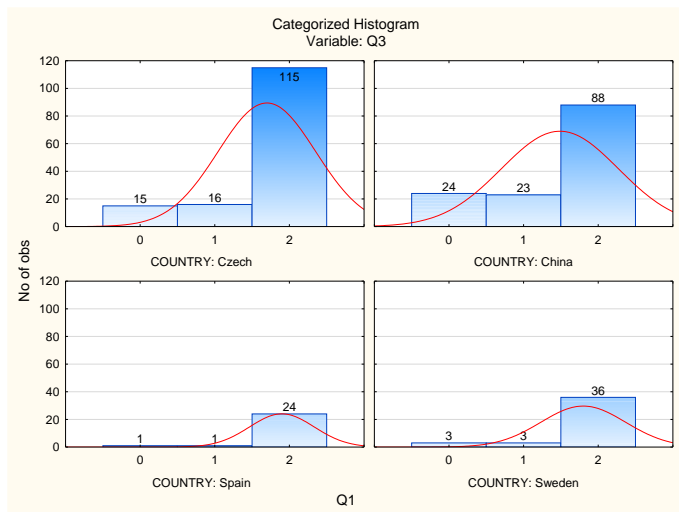
Výsledky (Q1): Respondenti ze Španělska ve svých nejčtenějších odpovědích, tj. v kategorii zcela správné odpovědi prokázali, že jsou nejlépe vybaveni znalostmi v identifikaci puberty. Respondenti z ostatních zemí vykazali ve svých nejčtenějších odpovědích jen částečné znalosti, Částečné znalosti našich respondentů dokladují, že nechápou pubertu komplexně. Nespojují si dovršení reprodukční schopnosti, čili plné pohlavní zralosti a dovršení tělesného růstu, kontinuálně se změnami psychickými a sociálními.

Začátek a konec puberty u chlapců a dívek

Q2, Q3 - začátek puberty u chlapců a dívek; Q4, Q5 – konec puberty u chlapců a dívek: Období průběhu vlastní puberty se podle českých odborníků vymezuje nejčastěji ve věkovém rozpětí od 13 do 15 let. Následuje po prepubertě, která je definována jako přechod od dětství k dospívání. Z hlediska sexové diference podle odborníků trvá prepuberta u dívek asi v rozmezí od 11 do 13 let a u chlapců probíhá fyzický vývoj o 1 až 2 roky později.

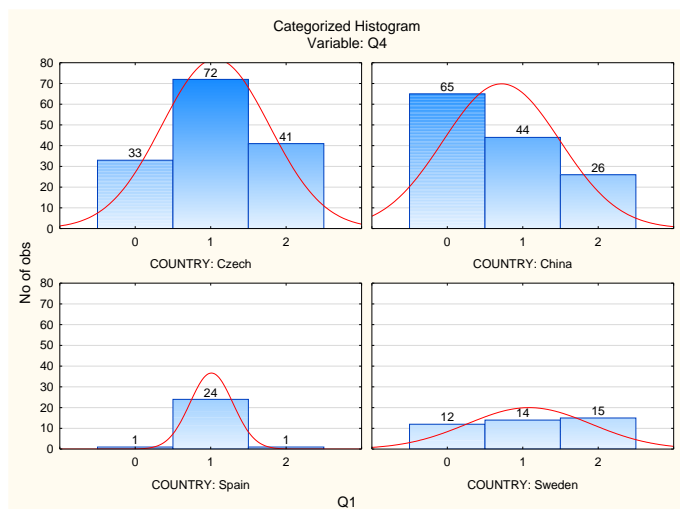


Obrázek 2: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 2 podle zemí.

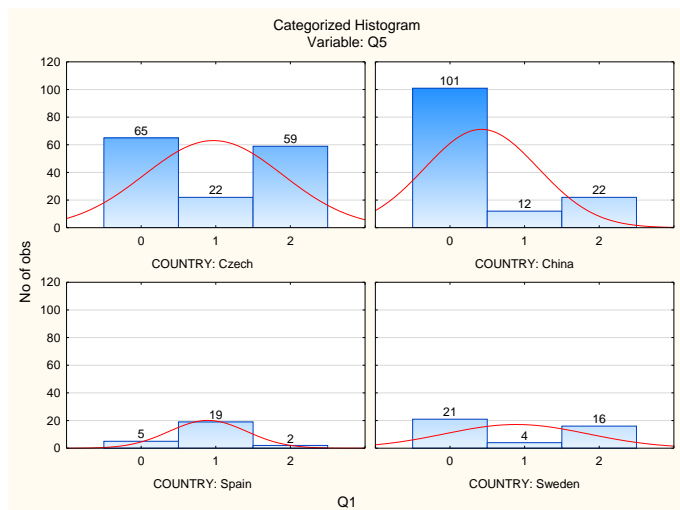


Obrázek 3: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 3 podle zemí.

Výsledky (Q2 – Q3): Z nejčetnějších odpovědí všech našich respondentů (tj. zcela správných odpovědí) k problematice začátku puberty u chlapců a dívek vyplývá, že se v této problematice znalostně orientují. Podle zastoupení částečně správných odpovědí (případně nesprávných odpovědí) u respondentů ze Švédska, z České republiky a Číny vyplývá fakt, že potřeba znalosti žáků o začátku puberty u obou pohlaví zpřesňovat a zdůvodňovat.



Obrázek 4: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 4 podle zemí.

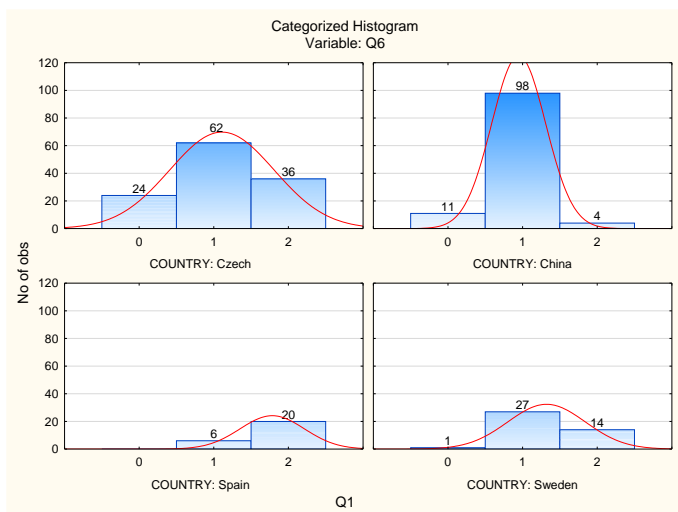


Obrázek 5: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 5 podle zemí.

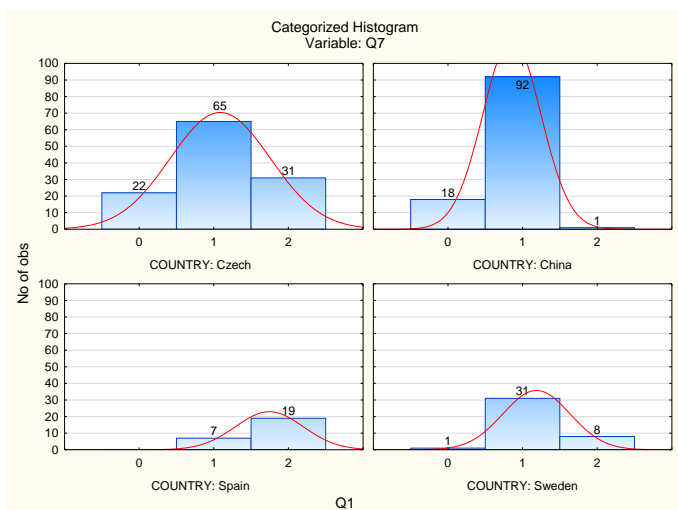
Výsledky (Q4 - Q5): Na rozdíl od odpovědí našich respondentů k problematice začátku puberty u obou pohlaví, ze kterých vyplynulo, že se v této problematice zcela nebo částečně orientují (viz výše v textu), nelze zkonstatovat správnou informovanost žáků o věkovém rozpětí ukončení puberty u obou pohlaví. V této oblasti převládají u respondentů částečně správné nebo zcela nesprávné odpovědi, což dokladuje, že žáci nemají vytvořeny úplné znalosti o době ukončení puberty u obou pohlaví.

Změny tělesných znaků v pubertě u chlapců a dívek

Q6, Q7 – změny tělesných znaků v pubertě u chlapců a dívek: V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změn u obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury. U obou pohlaví je v období puberty růst zpomalován až úplně zastaven. Dále dochází ke změnám v tělesné struktuře a k vytváření sekundárních pohlavních znaků, ke kterým u obou pohlaví patří růst ochlupení v podpaží, kožní změny související zejména vznikem akné. U chlapců se dále jedná o zaoblování těla a růst svalů, růst ochlupení na šourku, počátek růstu vousů a mutace. U dívek se dále jedná o růst ochlupení ve stydké oblasti, zaoblování těla do ženských tvarů a růst prsou.



Obrázek 6: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 6 podle zemí.

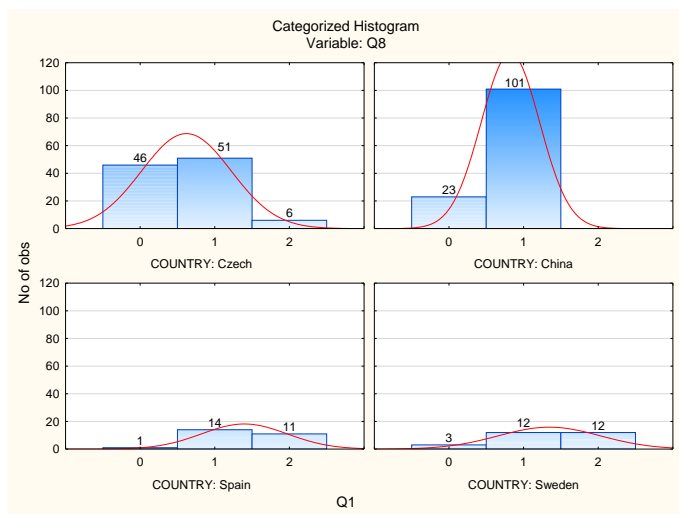


Obrázek 7: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 7 podle zemí.

Výsledky (Q6, Q7): Nejčtenější odpovědi (tj. částečně správné odpovědi) u švédských, českých a čínských respondentů dokladují nejzákladnější orientaci v oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví. Tito respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace změn, což znamená, že nedisponují zcela správnými znalostmi v komplexním pojetí. Španělští respondenti prokázali v nejčtenějších odpovědích správné znalosti o dané problematice.

Jiné změny v pubertě

Q8 – jiné změny v pubertě: V období puberty nedochází pouze ke změnám fyzickým, ale výrazně se mění také psychika, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Mění se sociální role jedince a projevuje se jako výpady proti autoritám. Mění se vztah ke škole i k učiteli, sebehodnocení i způsob myšlení. Pubescenti chtějí spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají, začínají kriticky hodnotit dospělé. Touží trávit čas různými aktivitami a mezi vrstevníky. Dochází k formování citových vztahů v oblasti lásky a zamilovanosti. Podle psychologů je emoční nevyrovnanost primárně důsledkem hormonálních změn a sekundárně k nevyrovnanosti mohou přispívat též změny v oblasti psychiky a mezilidských vztahů.

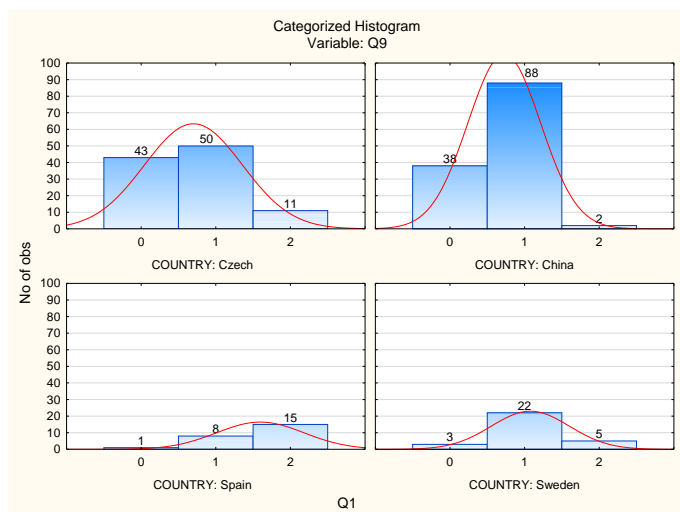


Obrázek 8: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 8 podle zemí.

Výsledky (Q8): Z odpovědí respondentů je patrné, že si uvědomují i výskyt jiných změn než jen biologických. Nejčtenější odpovědi respondentů vyjadřují jen částečně správnou úroveň této znalosti. Respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace jiných změn, a to nejčastěji nutnost trávení volného času s vrstevníky, dále souvislosti s emoční labilitou i oblastí lásky a zamilovanosti, nutností spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají. Čeští respondenti prokázali v této otázce nejvyšší míru neznalosti.

Význam puberty pro život člověka

Q9 – význam puberty: Celé období dospívání je široce vymezenou životní etapou. Na jedné straně je tato životní etapa ohraničena tzv. prvními známkami pohlavního zrání včetně tělesného růstu, na straně druhé dovršením reprodukční schopnosti tj. plné pohlavní zralosti a dovršením tělesného růstu. Pohled na období dospívání ovšem nelze sledovat pouze z biologického hlediska, ale také z hlediska psychických změn, které probíhají současně s biologickými změnami. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám tj. k novému sociálnímu zařazení.



Obrázek 9: Srovnání dosaženého bodového skóre žáků v otázce 9 podle zemí.

Výsledky (Q9): Význam puberty žáci chápou, což se projevilo nejčastěji odpověďmi v kategorii zcela správná odpověď u žáků ze Španělska. Částečně správné odpovědi u švédských, českých a čínských respondentů dokladují neúplné znalosti. Neúplné znalosti dokladují, že respondenti nespátřují význam puberty v komplexním pojetí, ale pouze částečně, a to v podobách různých kombinací v oblasti biologické, psychologické nebo sociální.

Shrnutí výsledků testování znalostí o pubertě

Shrnutí výsledků (Q1 – Q9): Z pedagogického hlediska přispívají znalosti z oblasti problematiky o pubertě k celistvosti rozvoje osobnosti. Částečně správné znalosti o pubertě čili neúplná informovanost školáků vyjadřuje fakt, že žáci a žákyně nemají vybudovány správné znalosti a nepojímají vztahy a souvislosti s problematikou puberty komplexně. Děti mladšího školního věku si často neuvědomují biologické hledisko a jeho význam pro budoucí reprodukční život každého člověka v kontextu s dalšími změnami. V představě žáků a žákyň je názor o pubertě spatřován zpravidla převážně pouze ve změnách psychosociálních. Pro pedagogy vyplývají z těchto zjištění závěry o nutnosti a potřebě posílit neúplné znalosti o pubertě u našich žáků a žákyň z hlediska komplexního přístupu, a to v souvislostech všech změn v oblasti biologické, psychologické a sociální i se zřetelem ke specifitě obou pohlaví.

Děti mají získat potřebné znalosti o pubertě už před jejím nástupem, a to již v období prepuberty, kdy jsou žáky a žákyněmi primární školy. Všechny děti potřebují být včas a adekvátně připraveny na pubertu, a to na všechny změny, vztahy a souvislosti, které s touto etapou souvisejí. Komplexní sexuální výchova včetně problematiky o pubertě má mít těžiště v rodině, nelze však zaručit, že v ní žák bude získávat (pokud nebude tabuizována) subjektivně i společensky žádoucí znalosti, postoje a chování z nejširší oblasti sexuálního chování. Učitelé i jiní vzdělavatelé by měli být odborně i didakticky připraveni k edukaci o pubertě. Komunikovat o pubertě ve škole je profesionální nutností učitele primární školy (Štěrbová, Rašková, 2014). Především škola prostřednictvím učitele má za úkol vytvořit nejen znalosti o pubertě, ale též položit základy postojů a směrů pro rozhodování včetně prevence před rizikovými formami sexuálního chování. Školní či mimoškolní relevantní garance mimo jiné vyplývá z požadavku odbornosti, a to vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad.

Švédsko bylo první zemí, ve které byla včleněna sexuální výchova do školního vzdělávání. Currently, sexuality education is comprehensive in character and spread throughout the entire educational programme in schools. České i čínské školství má včleněnou problematiku puberty ve svých systémech vzdělávání. Puberta jako součást sexuální výchovy je v České republice pro

školní edukaci v primární škole koncepčně i obsahově vymezena v kurikulárním dokumentu na státní úrovni, a to v oblasti výchovy ke zdraví. V čínském školství došlo v nedávném období k razantní změně, a to vlivem zavedení nového předmětu – sexuální výchovy. Sexuální výchova včetně problematiky puberty se začala povinně vyučovat na některých čínských základních školách převážně v Pekingu a Šanghaji a povinné kurzy se stejnou tematikou zavedly dokonce i některé z čínských univerzit. Sexuální výchova ve Španělsku sice není obsažena v národním kurikulu školního vzdělávání, ale v mnohých školách se stala integrální součástí školního kurikula. Implementace sexuální výchovy do školního kurikula je ryze v pravomoci jednotlivých škol. Optimální výsledky, které poukázaly na znalosti o pubertě u našich španělských respondentů (viz výše v textu), dokládají významnost implementace a zejména důsledné realizace sexuální výchovy ve školním vzdělávání, a to bez ohledu na to, zda je či není obsažena v národním kurikulu školního vzdělávání.

Literatura:

Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat.*

Analýza a metaanalýza dat. Praha: Portál.

Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy*

kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing.

International Planned Parenthood Federation. b. (n.d.)

Comprehensive sexuality education. Dostupné z:

<http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education>

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

Provázková Stolinská D., & Rašková M. (2018). Cognitive and Informative Level of Knowledge about Puberty among Primary School Pupils in the Czech Republic and in China. In *Educating for change – The european conference on education, 2018*. Brighton.

Rašková, M. (2008). *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Olomouc: VUP.

Rašková M., & Provázková Stolinská D. (2015). *Cognitive and informative level of knowledge about puberty of Czech elementary school students*. Bulgaria: SGEM.

Rašková M., & Provázková Stolinská D. (2015). *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice*. Vienna: IAC-TLEI.

Rašková M. a Provázková Stolinská D. (2017). Communication about puberty between children of middle school age and parents. In *8th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*. Portugal: WCLTA.

Rašková M., & Provázková Stolinská D. (2017). Teacher-Student Communication about Puberty in Elementary School. In *Ireland International Conference on Education*. Dublin: IICE.

Rašková M., & Provázková Stolinská D. (2018). Knowledge about Puberty among Primary School Children in the Czech Republic. In *11th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville.

Rašková M., & Provázková Stolinská D. (2018). Cognitive and informative level of knowledge about puberty among primary school pupils in the Czech Republic, China and Spain. In *The International conference on Education and Educational Psychology*. Atheny.

Rašková M., Provázková Stolinská D., & Vavrdová A. (2015). *Educational premises of puberty at primary school*. Olomouc: ICLEL.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Retrieved from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Štěrbová D., & Rašková M. (2014). *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University.

Vágnerová M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Retrieved from <http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home>

Taneční výchova na 1. stupni základních škol v názorech žáků

Ludmila Mikláňková

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

ÚVOD

Tanec v adekvátním společenském prostředí pokládáme za významnou součást kultury každého člověka a prostředek kultivaci pohybového projevu. I v době globalizace by se měly zvyky a tradice národa zachovat v povědomí každého občana a to pro další generace. Ideálním prostředím pro seznamování s tradicemi a jejich udržování se jeví škola. Lidový tanec v celé své šíři mnoho znaků pohybové aktivity. K dokonalému provedení scénické formy nestačí jen vrozené dispozice, nácvik vyžaduje určitou úroveň fyzické zdatnosti, pro zvládnutí techniky i dobrou nervosvalovou koordinaci. Spojení hudby a pohybu, přináší velké možnosti pro rozvoj dětské osobnosti. Hudba a pohyb mají společný především rytmus, tempo a dynamiku. Hudba umocňuje prožitek z pohybu, směřuje ke kultivaci pohybu, povzbuzuje, motivuje k pohybové aktivitě a přispívá k rozvoji kinestézie (Baranová, 2002; Škrbina, 2013). Proto by mělo být využití hudby v různých formách tělesné výchovy samozřejmostí. Navíc je pohyb s hudbou pro děti velmi efektní a atraktivní činnost, jeho motivační efekt k pravidelnému provádění pohybových aktivit je tedy zřejmý (Dvořáková, 2002; Mikláňková, 2006).

Cvičení s hudbou působí také jako prevence svalových dysbalancí. U dětí se často setkáváme s vadným držením těla, způsobeným ochablým zádovým svalstvem. Ve stejném stavu bývá i svalstvo hrudníku a břicha. Proto je důležité zařazovat do celého systému školní práce všestranné a pravidelně se opakující pohybové činnosti (Bartík, 2005; Likesas, Zachopopulou, 2006; Vařeková, 1999; Novotná, 2003). Lze sem zařadit hudebně pohybovou výchovu, kdy při nácviku jednotlivých pohybových prvků je nezbytné se zaměřit právě na správné držení těla a dbát na pravidelné dýchání.

Inovativně však tanec pojmáme jako prostředek prevence asociálních jevů v chování, rozvoje komunikace v dané sociální skupině. Pohyb s hudbou umožňuje vyjádřit myšlenky, pocity a nálady, a to i tam, kde dítěti „chybí slova“. Při cvičení ve skupině hudba sjednocuje osobní rytmus jednotlivce s rytmem skupiny, navozuje pocit sounáležitosti mezi cvičícími, nenásilně vede k interakci a kooperaci (Dayarim, Goodill, Lewis, 2006; Efrer, 2006). Součástí lidového tance je také silný psychický náboj, rozvinutý písní a podporovaný hudebním doprovodem. Socializační efekt lidových tanců je zcela zřejmý. Nezanedbatelný přínos spatřujeme v rozvoji klíčových kompetencí žáků, a to zcela cíleně a v kontextu kurikulárních dokumentů.

PROBLÉM

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na taneční výchovu na základních školách, resp. Na výuku lidových tanců. Cílem projektu bylo

deskripce a analýza názorů žáků na výuku lidových tanců v rámci vyučovacích hodin tělesné výchovy na 1. stupni základních škol.

METODIKA

Ke zmapování situace v oblasti výuky lidových tanců na primárním stupni škol bylo užito dotazování. Dotazník vznikl úpravou standardizované formy dotazníku „Diagnostika vyučovací jednotky tělesné výchovy“ (Frömel, 1994). Výzkum proběhl v 10 třídách základních škol běžného typu, se zaměřením na 1. stupeň. Na základě souhlasu managementu byl proveden záměrný výběr probandů výzkumného souboru – celkem 200 žáků, z toho 100 chlapců a 100 dívek (průměrný věk 8.76 ± 3.8 let). Zúčastněným učitelům byl předložen soubor metodických námětů pro výuku 5 lidových tanců včetně audiokazety s hudebním doprovodem. Náročnost učiva byla zvolena s ohledem na věk žáků. Každý vyučující realizoval na základě svého úsudku dva metodické náměty k výuce lidových tanců v běžných vyučovacích hodinách tělesné výchovy. Žáci bezprostředně po ukončení sledované vyučovací jednotky vyplnili dotazníky. Odpovědi z dotazníků byly vyhodnoceny metodou frekvenčního výskytu odpovědí a graficky. Vzhledem k využití jen některých otázek ze standardizovaného dotazníku, a také vzhledem k formulačním úpravám jsme hodnocení výsledků neprováděli podle jednotlivých dimenzí, ale dle logické souvislosti.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Vzdělávací cíl byl sdělen vždy v úvodní části vyučovací jednotky a vzhledem ke specifčnosti lidového tance jako pohybové aktivity byl žákům jasný (obr. 1). Výuka lidového tance byla dle očekávání kladně přijata především dívkami (obr. 2, 4, 12, 17, 18). Reakci chlapců ale nepovažujeme vzhledem k poměru odpovědí ano/ne za negativní (obr. 12, 16, 17). Část chlapců sice uvedla, že by upřednostnila jinou vyučovací hodinu než zrovna tuto, ale na druhé straně uznávají rozšíření vědomostí o nové poznatky. Zcela zřejmá byla pozitivní atmosféra ve sledovaných vyučovacích hodinách, ovlivněná i posílením role žáka (obr. 2, 4, 6, 12, 16, 18). Na té měl pravděpodobně velký podíl i přístup a nadšení konkrétního učitele ve výuce (obr. 3, 11, 13, 15). Přestože bylo možné efektivněji využít reciproční didaktický styl a zapojit žáky do hodnocení a případně i ukázek, vzhledem k věku žáků a v podstatě „neobvyklému“ pojetí hodiny, byla preference příkazového stylu ze strany učitelů vhodná. Lidové tance jako pohybová aktivita splnily i cíl kognitivní a uspokojily zájem žáků o poznávání nového (obr. 9, 13, 16, 18). Výuka lidových tanců zaujala jak dívky, tak i chlapce (obr. 5, 9, 12, 17, 18), i když byl předpokládán spíše zájem ze strany dívek.

Vysvětlivky: Řada 1...počet odpovědí ANO; Řada 2... počet odpovědí NE

2 Závěry

Lidový tanec může být nejen prostředkem ke zvyšování fyzické zdatnosti, ale i prostředkem pohybové kultivace a rozvoje

koordinace žáka. V případě vhodně zvolené motivace a pozitivního přístupu učitele lidový tanec děti mladšího školního věku zaujme. Přístup učitele k taneční výchově je pro motivaci žáků a iniciaci zájmu o dané téma rozhodující. Je ale nutné zajistit dostatek metodických materiálů pro učitele v praxi a prostřednictvím metodických akcí je s výukou lidových tanců seznamovat. Stejně tak je potřebné rozšířit hodinové dotace odpovídajících předmětů jako je např. rytmická gymnastika, tance apod. v pregraduálním přípravě učitelů primárního stupně škol a alespoň formou volitelných předmětů umožnit studentům seznámení s tanci dle regionů.

Literatura

Baranová, E. (2002). Pohybové činnosti v hudobnom procese a ich vlyv na rozvoj hudobnosti žiakov. Banská Bystrica: UMB,PF.Bartík, P. (2005). Zdravotná telesná výchova. Banská Bystrica:UMB.

Dayarim, S., Goodill, S., & Lewis, C. (2006). The Moving Story Effort Assessment as a Means for the Movement Assesment of Preadolescent Children. *American Journal of Dance Therapy*, 28(2), 87-106. Dvořáková, H. (2002). Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte. Praha: Portál.

Efrer, T. (2006). Moving toward cohesion: Group dance/movement therapy with children in psychiatry. Dostupné z: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:529829/FULLTEXT01.pdf>.

Frömel et al: Kreativorientierter Sportunterricht an der
Grundschulen. Tělesná kultura, 1994, 25, pp. 5–27

Likesas, G., Zachopoulou, E. (2006). Music and movement
education as a form of motivation in teaching Greek traditional
Dances. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 552-562.

Miklánková, L. (2006). Tělesná výchova na 1. stupni škol. Olomouc:
Vydavatelství UP.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání - příloha
upravující vzdělávání žáků s LMP. Praha: Výzkumný ústav
pedagogický, 2005.

Novotná, N. (2003). Rozvoj ohybnosti a flexibility u dětí mladšieho
školského veku. Banská Bystrica: UMB, PF.

Škrbina, D. (2013). Art terapija i kreativnost. Zagreb: Veble
commerce.

Vařeková, R. (1999). Výskyt svalových dysbalancí ve vztahu
k pohlaví, věku a tělesné konstituci u dětí školního věku. Disertační
práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Internalizace v mateřské škole

Dominika Provázková Stolinská

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

1 Trendy vzdělávací politiky České republiky

V České republice v současnosti již po dobu přibližně 30 let probíhá kurikulární reforma, jejímž cílem je modernizovat a aktualizovat školu v kontextu 3. tisíciletí. Základním cílem dnešního pojetí vzdělávání je vytvořit rovné podmínky pro celoživotní učení, které může naši společnost proměnit v tzv. učící se společnost.

V rámci transformace české školy již proběhly 3 vlny změn. Proměna pojetí vzdělávání od encyklopedismu k rozvoji kompetencí nezbytných pro život, integrace, v rámci které docházelo k uzavírání speciálních škol a vytváření tzv. otevřených škol (v roce 2008 bylo integrováno 47,1 % všech zdravotně postižených dětí do běžných škol) a aktuálním trendem ve vzdělávání v ČR je vytváření a podpora tzv. inkluzivních škol (Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2016).

Jak uvádí P. Pítnerová a E. V. Maxová (2014) inkluzivní škola představuje uspořádání a fungování školy tak, aby nabízela odpovídající vzdělávání všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Jedná se o reakci na diverzitu ve všech jejích

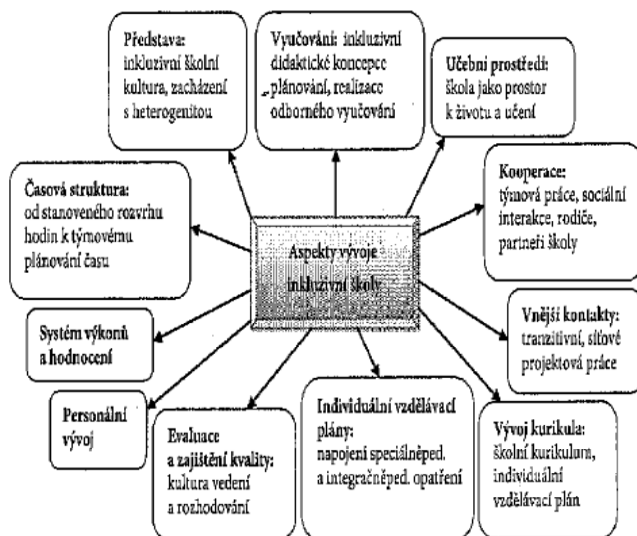
formách se snahou poskytnout všem dětem co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich specifických potřeb.

Autorky realizovaly výzkumné šetření, které sledovalo proces vývoje proměny běžné školy ve školu inkluzivní. Z výsledků vyplynuly závěry hodnotící výhody inkluzivního přínosu ve vzdělávání v podobě zapojení všech žáků bez rozdílu do školní práce, upevnění sebevědomí a důvěry dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu si na dané škole uvědomovali také rezervy, kterými je především složitě finanční zázemí.

V současné době se koncept inkluze nachází v evropských zemích na různém stupni vývoje. Existuje trend k transformaci speciálních škol na podpůrná nebo speciálněpedagogická centra, která garantují další vzdělávání učitelů, vývoj a rozšíření učebních materiálů a metod, podporu běžných škol a rodičů, částečnou podporu jednotlivých žáků atp. Mezi přední země na cestě k inkluzi můžeme uvést Švédsko, Itálie, Finsko, USA a Velká Británie (Vítek, Vítková, 2010). V České republice v posledních 20 letech dochází v dané oblasti k výrazným změnám. Je nezbytné si uvědomit, že jako indikátor úspěchu integrace nepostačí pouze informace o četnosti integrovaných žáků, ale především precizně nastavený koncept pro inkluzivní vyučování. Zde je možné se inspirovat U. Heimlichem a J. Kahlertem (2012), kteří podotýkají, že je třeba vytvořit společné vzdělávání ve škole tak, aby se ho mohli zúčastnit všechny děti, a je potřeba vytvořit také speciálněpedagogickou podporu, aby byly účinně podporovány všechny děti při společném vzdělávání.

Na podkladě těchto podmínek by se vzdělávání a škola měly vyvíjet vstříc trendu učící se organizace, kde se aktéry veškerého dění stávají všichni jeho účastníci – učitelé, děti i rodiče. Ti se společně podílejí na utváření vlastního pojetí školy (viz schéma č. 1).

Schéma č. 1: Vývoj inkluzivní školy



Zdroj: Wilhelm, 2009

2 Internalizace – rozvoj konceptu „kamarádství“ a jeho vliv na socializaci dítěte

Školu vnímáme jako velmi důležité prostředí pro realizaci sociálních situací. Předškolní děti bývají často vystaveny společenskému formování a komunikativním nárokům v každodenních činnostech s dospělými, které vyvolávají nejasnosti a nejistoty, které mohou být následně nevhodně reprodukovány v dětských aktivitách v podobě rutiny. Proto je důležité zapojení dospělého člověka do dětských životních světů (Corsaro, 1988). Interakce dospělého a dítěte je rysem kolegiální kultury. Kulturní rutina předškolních dětí má produktivní i reproduktivní kvality. Úlohou učitele je poskytnout dětem příležitost a prostředky pro sdílení chápání a uvědomění si místa ve skupině (Corsaro, Rizzo, 1988). Je tedy hlavním představitelem, který podporuje internalizaci - utváření konceptu kamarádství. Kamarádství (a přátelství) je důležitá věc v životě člověka pro dospělého i pro dítě. Rodiče jsou nervózní, pokud dítě nemá kamarády, adolescenti jsou nešťastní, pokud nemají přátele a obecně lze říci, že lidé, kteří mají přátele, jsou v životě šťastnější (Hartup, Stevens, 1999).

V prostředí mateřské školy se objevují dva vzorce chování v rámci konceptu internalizace (Rizzo, Corsaro, 1988):

1. Sociální participace, kdy se děti jen zřídka zabývají osamělou hrou, a když se děti ocitnou o samotě, pokouší se získat vstup do jedné z probíhajících epizodních her ostatních
2. Ochrana interaktivního prostoru, kdy se jedná o tendence dětí odolávat pokusům přístupu ostatních dětí (např. při hře)

Jak je patrné, v mateřské škole dochází k významným interakcím při internalizaci, které podporují proces socializace a následné personalizace. Významným pro-inkluzivním argumentem z oblasti vzdělávací politiky je fakt, že integrace podporuje sociální rozvoj všech dětí – jak integrovaných, tak intaktních, a to v reálném prostředí školy. Tento podnět podpořil naše snahy reflektovat vztahy dětí v inkluzivním prostředí mateřské školy.

3 Výzkumné šetření

3.1 Pre-výzkumná sonda

Při stanovení výzkumného designu jsme vycházeli z již dříve realizované výzkumné sondy (Rašková, 2005), která získávala data od předškolních dětí v prostředí mateřské školy před integrační vlnou. Bylo realizováno nestrukturované individuální interviu, které obsahovalo kromě faktografických údajů o respondentovi (věk, pohlaví) 10 otázek zaměřených na význam slov láska mezi lidmi a způsoby projevů lásky.

Výzkumný vzorek tvořily děti (**n=53**, tj. 27 chlapců a 26 dívek) ve věku 3–7 let (tříleté 1,88 %, čtyřleté 9,4 %, pětileté 39,62 %, šestileté 43,39 % a sedmileté 5,66 %) z mateřských škol regionů Olomouc, Zlín, Znojmo a Pelhřimov. **Reprezentativní soubor byl sestaven pomocí náhodného výběru.** Administraci interviu podle instruktaže zadavatele prováděly učitelky v mateřských školách, které se dobrovolně přihlásily ke spolupráci.

Výstupy:

Odpovědi dětí byly kategorizovány bez rozdělení podle sexové diference i podle věku. Děti pocházejí z málopočetných rodin (bez sourozence 22,64 %, 1 sourozenec 50,75 %, 2 sourozenci 20,75 %, 3 sourozenci 5,66 %). Nezjišťovalo se, zda děti žijí v úplných či neúplných rodinách a jaké jejich rodina plní funkce.

Láska mezi lidmi pro děti znamená emocionální vztah - mít rád, milovat se (66,04 %), znamená též projevy kladného chování mezi lidmi (11,32 %) nebo ji označují jako konkrétní fyzické projevy např. líbání, hlazení, objímání (7,55 %). Význam uvedených slov nedokázalo vysvětlit 6 dětí (11,32 %) a 2 děti (3,77 %) uvedly jinou odpověď („princezna“, „někdy se bojí“).

Mezi **způsoby projevů lásky mezi lidmi** děti zahrnují jak projevy *slovní* (3,77 %), tak *fyzické* např. líbání, hlazení, držení se za ruce nebo kolem pasu, objímání, sezení na klíně, vzájemná pomoc aj. (75,47 %) a *materiální* např. dárky, přání, půjčování věcí aj.

(3,77 %). Ke způsobům projevů lásky mezi lidmi se nedokázalo vyjádřit 8 dětí (15,09 %) a jinou odpověď uvedlo 1 dítě (1,89 %) – „dobrovolně si vyberou manžela“.

Děti projevují lásku nejčastěji rodičům (49,06 %), sourozencům (11,32 %) i ostatním příbuzným (16,98 %), ale také vrstevníkům (16,98 %) a přidávají do výčtu i psy (3,77 %). Jen 1 dítě (1,89 %) na tuto otázku neodpovědělo.

Podle odpovědí se děti domnívají, že **jim projevují lásku** taktéž jejich rodiče (52,83 %), sourozenci (9,43 %) i jiní příbuzní (18,87 %) a vrstevníci (11,32 %). Pouze 3 děti (5,66 %) nevědí, kdo jim projevuje lásku a 1 dítě (1,89 %) uvedlo, že nikdo.

Jak je patrné, pojem láska tvoří důležitou součást současného i budoucího života dětí a rozhodně patří k tématům prioritním. Všechny projevy lásky, které byly dotazovány, byly dětmi reflektovány také v kontextu vrstevníků. Zde můžeme tedy spatřovat silný vliv školního prostředí na citový rozvoj dítěte.

3.2 Návazné výzkumné šetření

Současná novelizace Školského zákona v České republice (1. 9. 2016), která deklaruje uplatňování inkluze v reálném prostředí škol, dala podnět pro rozšíření či aktualizaci výzkumných dat. Prostřednictvím výzkumného šetření, zamýšlíme zjišťovat u dětí jejich pojetí konceptu „kamarádství“ (se zaměřením na integrační

situaci v mateřské škole), které je předpokladem pro vyjádření projevů lásky k vrstevníkům.

Prostřednictvím aplikovaného výzkumu plánujeme uplatnit kvalitativní přístup. Pro sběr dat bude využita extenzivní výzkumná metoda, a to strukturované interview s otevřenými odpověďmi, které umožní interpersonální kontakt s dětmi předškolního věku. Na základě tohoto explorativního nástroje získáme odpovědi, které budou nahrány a vyhodnoceny v procesu kategorizace. Interview bude zaměřeno na zodpovězení pěti otázek týkajících se kamarádství v oblasti důrazu na společnou činnost, uspokojování vlastních potřeb a posílení vlastního statusu.

Závěr

Prostřednictvím příspěvku jsme se pokusili nastínit aktuální situaci v České republice, kde se jako velmi výrazná determinanta moderní školy objevuje inkluzivní přístup. Významným pro-inkluzivním argumentem z oblasti vzdělávací politiky je fakt, že integrace podporuje sociální rozvoj všech dětí – jak integrovaných, tak intaktních, a to v reálném prostředí školy. Tento podnět podpořil naše snahy reflektovat vztahy mezi dětmi v inkluzivním prostředí mateřské školy.

Nejprve jsme představili výsledky pre-výzkumu, který probíhal před realizací integrační vlny. Zde jsme zjišťovali pojetí “lásky” z pohledu předškolních dětí. Návazně se plánujeme zaměřit na

jejich pojetí konceptu „kamarádství“ (se zaměřením na integrační situaci v mateřské škole), který je předpokladem pro vyjádření citů lásky k vrstevníkům.

Článek vznikl za podpory projektu „*Společenské aspekty inkluze v základním vzdělávání v kontextu mezinárodního výzkumu*“.

Literatura

Corsaro, W. A. (1988) Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. *Sociology of Education*. Vol. 61, No. 1.

Corsaro, W. A. and T. A. Rizzo. (1988) *Discussion and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children*. *American Sociological Review*. Vol. 53, No. 6.

Hartup, W. W. and N. Stevens. (1999) *Friendships and Adaptation Across the Life Span*. American Psychological Society. Blackwell Publishers, Vol. 8, Numb. 3.

Heimlich, U. a J. Kahlert (2012) *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pitnerová, P. a E. V. Maxová (2014) Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. In Pipeková, J., Vítková, M. et al. *From School Inclusion to Social Inclusion and Participation in Society*. Brno: MU.

Provázková Stolinská, D., Rašková, M. a E. Šmelová. *Inclusive approach - a trend in the transformation of Czech schools.*

EDULEARN. Barcelona, 2016. ISBN 978-84-608-8860-4. DOI: 10.21125/edulearn.2016.1366.

Rašková, Miluše. *Děti mladšího školního věku a jejich pojmání lásky, partnerství, manželství a rodičovství.* Sborník z 13. celostátního kongresu k sexuální výchově 2005. Pardubice.

Rizzo, T. A. and W. A. Corsaro. (1988) Toward a Better Understanding of Vygotsky's Process of Internalization: Its Role in the development of the Concept of Friendship. *Developmental Review* 8. 0273-2297/88.

Vítek, J. a M. Vítková (2010) *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění.* Brno: Paido.

Physical Literacy on the Move: Games for Developing Confidence and Competence in Physical Activity

Liqiong Duan, Miluše Rašková

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

HEATHER, G. (2017). Physical Literacy on the Move: Games for Developing Confidence and Competence in Physical Activity. Champaign, IL. ISBN: 9781492535904

(Book review)

England, Wales, and Canada are the most active leaders in physical literacy. They all deliver physical literacy programs primarily through sport and educational systems. In Canada, Canadian Sport for Life (CS4L) and Physical and Health Education (PHE) Canada both promote physical literacy at the grassroots level across various sectors (e.g., education, sport, recreation, public health). PHE Canada has developed resources for physical educators and parents to help them better understand physical literacy and why it is important (Aspen Institute, 2015). This book was written by a Canadian author to help educators of children and youth aged from 4-17 teach high-quality and fun games and activities that support the unique needs of their learners as they develop physical literacy.

In March, 2017, Gardner, Heather wrote the book “Physical Literacy on the Move: Games for Developing Confidence and Competence in Physical Activity” which was published in Champaign, IL, in United States. Heather is a curriculum consultant in Toronto with decades of experience in public school teaching and a provincial health and physical education (HPE) consultant. She has done a major curriculum consulting work for Ophea, a not -for -profit organization that champions healthy, active living in school and countries. She has been an HPE teacher and curriculum consultant for the Hamilton Wentworth District School Board. She also has been an HPE instructor for Brock University in St. Cathartines, Ontario, and has served as a writer and instructor for the elementary teacher federation of Ontario. This book was her ideas of inspiring movement and healthy living in children.

The book is organized by 8 chapters. Each chapter has three sections to tell the theory at the beginning. 120 activities in this book are grouped into four progressive levels of leaning: beginning (age 4-8), exploring (age 9-11), competent (age 12-15), and proficient (age 16-17). This permits educators to support learner’s individual needs so they can work within their unique levels of optimal challenge. Each activity includes activity adaptations to either increase or decrease the challenge, self-check questions related to the movement skills, concepts, and strategies, except for all the normal information of an activity such as goal, equipment etc.

This book goes beyond instructing sport skills, drills, and fitness training into incorporating a holistic approach to physical literacy instruction. Chapter 1 to chapter 4 focus on comprehensive development of fundamental movement skills (FMS) in different types of activities and games. Chapter 1 is *Low-organization games* which addresses cooperation, inclusion, and fun. Chapter 2 is *Personal fitness* which focuses on four of the health-related components of fitness: cardiorespiratory fitness, muscular endurance, muscular strength, and flexibility. Chapter 3 is *Gymnastics* which emphasizes the FMS of dynamic and static balance, jumping and landing, running and skipping, as well as other locomotor movement skills (rolling, turning), movement concepts (body, space, effort and relationships) and movement principles (center of gravity, laws of motion). Chapter 4 is *creative movement* which provides opportunities to develop the FMS of running, jumping, balance, agility, and coordination.

Chapter 5 to chapter 8 focus on specific FMS. Chapter 5 is *Running and skipping* which provides opportunities to develop and explore the FMS of running, skipping, jogging, sprinting, chasing, and dogging. Chapter 6 is *Throwing and catching* which focuses on the FMS of throwing and catching. Chapter 7 is *Striking with hands* which emphasizes the FMS of striking an object with hands, including the overhead volley in volleyball and the dribble in basketball. Chapter 8 is *Striking with an implement or feet* which addresses the FMS of striking an object with an implement and with the feet.

This book is organized smartly to show how to combine theory and practice closely. At the beginning of each chapter, the author prepares three sections to make readers understand physical literacy clearly. “*Words to know*” offers a glossary of terms as well as illustrations important to physical literacy instruction focused on the fundamental movement skills. “*Where is the physical literacy*” shows the background information and other key learning connected to FMS, movement concepts and movement strategies. “*Educator check and reflect*” gives teaching and safety tips, strategies for creating an inclusive learning environment, and reminders for educators. These three sections tell about what physical literacy is and how to create activities to support children’s physical literacy development. And the following practice part tells about what the physical activities look like in fostering physical literacy. It is helpful for educators to understand physical literacy and to implement it in teaching process easily.

According to the concept of physical literacy, confidence and competent are critical for children to pursuit in taking part in physical activities. The author offers self-check questions in each activity to encourage participants to assess their own development levels by themselves, and guide participants in focusing exclusively on self-awareness and self-monitoring. Participants can analysis their achievement through self-comparison and create motivation and confidence to move more. Therefore, games and activities in this book emphasize participation, challenge, and fun rather than competition. Most of the activities permit participants to choose their

own objects and targets to ensure an optimal level of challenge. This kind of climate is appropriate for children to develop their physical literacy basing on their own needs as well as their stages of physical and emotional development.

This book emphasis knowledge and understanding in the concept of physical literacy.

In the book, the author organizes activities for participants to explore the movement concepts of body (which parts of the body are moving and how), space (direction and pathway), effort (the speed and force of movements), and relationship (how the body moves in relation to others and the environment), as well as the concepts of communication and creative thinking skills. All these concepts contribute to aid participants to understand themselves clearly and communicate with others smoothly in physical activities.

It is a good idea to prepare self-check questions in each activity for children to assess their own development levels by themselves. But at the beginning level, children may be too young to do self-check by themselves or with partners. Educators can discuss the self-check questions with children before they can do by themselves or with partners. Educators need to observe children's performance in the teaching process , share their idea with children about their wonderful performance during or after teaching , encourage children to express their ideas about their performance. Children will learn how to assess themselves step by step.

The 120 physical activities may not be a whole activity plan to be used directly. The activity time is limited most from 15-20 minutes, less from 10-15 minutes, 30-35 minutes. A whole physical activity should include the starting part, the body part, and the relaxing part. I think most of the activities only show a body part according to the time and the content in this book. Educators should add the starting part at the beginning and the relaxing part at the end of the physical activity in organizing a whole physical activity.

In general, this is a book combining theory and practice. It is fit for persons who are interested in fostering children's physical literacy in a variety of settings. There are 120 comprehensive theory-into-practice activities that require minimal equipment and can guide you organize activities for children aged from 4-17. All the activities can be used as main part of your physical activity directly or be refined on your own experience flexibly.

Reference

- Aspen Institute. (2015). Physical literacy: A global environmental scan. Retrieved from https://www.shapeamerica.org/uploads/pdfs/GlobalScan_FINAL.pdf
- Whitehead. (2010). *Physical literacy: Throughout the life course*, London and New York.

Kontakty na autory – řazeno abecedně**Duan Liqiong**

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Sichuan Normal University, Chinae-mail: 315396842@qq.com

Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: marcela.otavova@upol.cz

Doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: ludmila.miklankova@upol.cz

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Doc. PhDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Prof. 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**Duan Liqiong**

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty, Palacký University Olomouc
Sichuan Normal University, Chinae-mail: 315396842@qq.com

Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty, Palacký University Olomouc
e-mail: marcela.ottavova@upol.cz

Doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty, Palacký University Olomouc
e-mail: ludmila.miklankova@upol.cz

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty, Palacký University Olomouc
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Doc. PhDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty, Palacký University Olomouc
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty, Palacký University Olomouc
e-mail: eva.smelova@upol.cz

Abstracts

Eva Šmelová, Dominika Provázková Stolinská. *Hra jako ukazatel sociálních dovedností dětí předškolního věku v kontextu pedagogické diagnostiky*

Abstrakt: Učitelé mateřských škol podporují rozvoj dítěte vzhledem k jeho možnostem. K tomu všemu potřebují dokonale znát každé dítě, jeho rozvojové možnosti, ale i limity, zájmy, potřeby apod. Nezbytné informace o dítěti učitel získává prostřednictvím pedagogické diagnostiky, jejíž metody uplatňuje v průběhu celého dne v mateřské škole. Záměrem autorek je seznámit s projektem TAČR, jehož řešitelský tým se zabývá tvorbou online nástroje pro potřeby pedagogické diagnostiky v podmínkách mateřské školy. Řešitelský tým tak reaguje na aktuální potřeby pedagogické praxe, kde se pedagogická diagnostika ukazuje jako slabý článek vzdělávacího procesu, což může mít negativní dopad na efektivitu a úspěšnost vzdělávání. Nedílnou součástí tvorby online nástroje je ověření možnosti jeho implementace v praxi, které je realizováno prostřednictvím řady dílčích kroků. V příspěvku autorky seznamují s jednou z připravovaných oblastí, kterou je možné v online aplikaci sledovat - posuzováním interpersonálních vztahů v rámci dětské hry. Samotná koncepce vychází z pedagogické teorie i pedagogické praxe, čímž reaguje na aktuální trendy ve vzdělávání i požadavky pedagogické praxe.

Klíčová slova: Dítě, hra, sociální dovednosti, pedagogická diagnostika, školní připravenost, online aplikace.

Miluše Rašková, Marcela Otavová. *Znalosti švédských žáků primární školy o pubertě*

Abstrakt: Článek se zaměřuje na prezentaci výsledků výzkumného šetření longitudinálního charakteru. V návaznosti na projekt IGA_PdF_2019_020 byla řešena otázka kognitivní a informativní úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy ve Švédsku. Jedná se o dílčí šetření z komplexu dat Česká republika, Čína, Španělsko a Švédsko. **Klíčová slova:** puberta, žáci, znalosti, testování, výsledky.

Ludmila Mikláňková. *Taneční výchova na 1. stupni Základních škol v názorech žáků.*

Abstrakt: Taneční výchova je v současné době nedílnou součástí kurikulárního dokumentu pro základní školy. Cílem výzkumného šetření byla deskripce a analýza názorů žáků na výuku lidových tanců v rámci vyučovacích hodin tělesné výchovy na primárním stupni základních škol běžného typu. Na základě záměrného výběru se do výzkumu zapojilo deset základních škol, na kterých bylo zrealizováno dotazníkové šetření.

Ze získaných dat vyplývá, že lidový tanec byl žáky mladšího školního věku pozitivně přijat jako nová forma pohybové aktivity.

Klíčová slova: lidový tanec, primární škola, tělesná výchova

Dominika Provázková Stolinská. *Internalizace v mateřské škole.*

Abstrakt: Dle novely Školského zákona v České republice z roku 2016 by měl být ve školách uplatňován inkluzivní přístup. V našem článku se věnujeme prezentaci konceptu „kamarádství“, které podporuje socializaci a personalizaci dítěte v prostředí mateřské školy. Strukturování internalizace prezentujeme na podkladě aktivit dětí a jejich projevů, což bylo sledováno dle standardních postupů aplikovaného výzkumu, ve kterém jsme uplatnili kvalitativní přístup.

Klíčová slova: kamarádství, socializace, inkluze, dítě předškolního věku, mateřská škola, výzkum

Informace pro autory

Účelem 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):
 - stat' – 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:
 - PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.;
Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
 - journal.magister@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 presenting a spiration qualitywork, 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:
 - PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.;
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - journal.magister@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.