



*Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta*

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pozornost u předškolních dětí Attention in preschool children

Jméno: Veronika Černá

Rok předložení práce: 2011

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Dobromila Trpišovská, Csc.

Datum a místo odevzdání práce: V Praze, dne 8. dubna 2011

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze, dne 8. dubna 2011

.....
Veronika Černá

Poděkování

Ráda bych poděkovala těm, kteří se významnou měrou podíleli na vzniku bakalářské práce, především tedy paní doc. PhDr. PaedDr. Dobromile Trpišovské za odborné vedení práce, vyučujícím v mateřské škole za umožnění praktické části a všem dalším za ostatní cenné rady a připomínky.

Obsah práce

Úvod	7
1. Teoretická část	
1. 1. Vymezení oblasti zkoumání, stručná historie	9
1. 2. Ukotvení problému a jeho teoretické souvislosti	10
1. 3. Vymezení pozornosti	12
1. 3. 1. Definice pozornosti	12
1. 3. 2. Vymezení a druhy pozornosti	14
1. 3. 3. Charakteristiky pozornosti	17
1. 4. Fyziologický základ pozornosti	20
1. 5. Podmínky ovlivňující pozornost	22
1. 6. Charakteristika pozornosti u předškolního dítěte	23
1. 6. 1. Obecná charakteristika předškolního dětství	23
1. 6. 2. Pozornost v předškolním věku	24
1. 7. Poruchy pozornosti	26
1. 7. 1. Vymezení poruch pozornosti	26
1. 7. 2. Drobné poruchy pozornosti	27
1. 8. Jakým způsobem lze upoutat a udržet pozornost dětí	28
2. Výzkumná část	
2. 1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky	30
2. 2. Použité metody	30
2. 3. Charakteristika výzkumných podmínek a vyšetřovaných souborů	31
2. 4. Časový plán řešení	31
2. 5. Způsoby zpracování získaných údajů	32
2. 6. Výzkum pozornosti – empirická studie	32
2. 7. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	42
2. 7. 1. Popis a analýza jednotlivých úkolů	42
2. 7. 2. Tabulky	47
2. 7. 3. Zhodnocení výsledků	49
Diskuze	53
Závěr	56

Použitá literatura.....	58
--------------------------------	-----------

Úvod

Každý člověk je souhrn složitých vztahů, v jeho těle probíhá velké množství procesů. Mezi nejdůležitější procesy, co se psychické stránky týče, patří procesy kognitivní, neboli poznávací. Kognitivní procesy jsou pro každého lidského tvora velmi důležité. Bez nich by nemohl optimálně fungovat, orientovat se v prostředí ani zapamatovávat a zpracovávat nové informace. Mezi základní kognitivní funkce, které nám umožňují plnohodnotně se zapojit do každodenního života, patří především pozornost, paměť, zrakově-prostorové schopnosti, jazyk a myšlení.

Každý proces poznávání závisí na třech základních schopnostech – schopnosti pamatovat si, tzn. paměti, schopnosti co nejpřesněji vnímat a zpracovávat informace, tzn. vnímání a schopnosti soustředit se, tzn. pozornosti.

Zvláště důležité je pro rozvoj kognitivních procesů období předškolního věku (předškolním věkem se rozumí období od 3 do 6 let). Dítě prochází složitým rozvojem celé osobnosti. Poprvé není pouze doma s rodiči, vstupuje do prostředí své vrstevnické skupiny, potkává se s novými nároky na svou osobu a získává mnoho poznatků a vědomostí.

Právě tehdy dochází k velkému rozvoji poznávacích procesů: vnímání, pozornosti, paměti, představivosti a myšlení.

Výběr tématu tedy není náhodný. Již z výše uvedeného vyplývá, že téma pozornosti není ničím zanedbatelným či nepotřebným, její teoretické studium i samotné výzkumy jsou pozitivním přínosem do oblasti kognitivní psychologie, i do běžného života.

Já sama se zajímám o problematiku malých dětí, mými ambicemi je věnovat se v budoucnu právě práci s předškolními dětmi. Proto se i bakalářská práce týká právě předškolních dětí. Práce bude pro mne velkou zkušeností a přínosem do budoucna, avšak může znamenat mnohé i pro další kognitivně-psychologickou praxi.

Název bakalářské práce zní: Pozornost u předškolních dětí. Již z názvu zřetelně vyplývá, že jejím úkolem je mapovat a zjišťovat pozornost dítěte předškolního věku. Dítě, které je v mateřské škole pozorné, si odnese do základní školy vždy více, než dítě nepozorné. Pokud se dokáže soustředit, je pro něj vše lehčí, jednodušší, musí věnovat méně času i domácí přípravě. Malé děti jsou však většinou neklidné, je těžké je přimět k delšímu soustředění. Důležité je správné rodinné a výchovné vedení, jakož i osobnost samotného dítěte.

Bakalářská práce bude členěna na dva oddíly. Na prvním místě je část teoretická. Pochopení teoretického pozadí je nezbytné. Teoretická část bude dále vnitřně členěna

na jednotlivé podkapitoly. Bude věnována vymezení pozornosti, podá ucelený přehled počínající historií problematiky, popíše jednotlivé druhy, charakteristiky, poruchy pozornosti a podmínky ovlivňující pozornost. Dále představí fyziologický základ pozornosti, nedílnou součástí se stane i charakteristika pozornosti právě dítěte předškolního.

Na základě pochopení teoretické části bude praktikována část v pořadí druhá, výzkumná. Ta se bude věnovat konkrétní empirické studii s předškolními dětmi. Tato studie bude provedena v mateřské škole, na malém městě. Výzkumu se budou aktivně účastnit dvě čtyřčlenné skupiny dětí – čtyřleté a pětileté, které budou vybrány z kolektivu školní třídy. Za hlavní použitou metodu, bude stanovena analýza testových úkolů, které budou zadávány dětem každý měsíc, po dobu jednoho školního roku. Testy se budou týkat primárně čtyř charakteristik pozornosti, kterými jsou koncentrace, přenášení, rozsah a rozdělení pozornosti. Na konci výzkumné studie budou tyto testy vyhodnoceny, analyzovány a zpracovány do schématu a tabulek.

Cílem výzkumného snažení bude zjistit aktuální úroveň pozornosti jednotlivých dětí, tzn. jejich výkon v jednotlivých testech, porovnání výkonů skupiny čtyřletých a pětiletých dětí, a dále pak potencionální vliv procvičování na rozvoj pozornosti. Základním kritériem pro hodnocení bude stanoven počet chyb v jednotlivých úkolech.

Získané hodnoty by měly potvrdit či vyvrátit mou tezi, že pětileté děti budou zdatnější a šikovnější, jejich pozornostní výkon bude na vyšší úrovni. Zajímavé bude sledovat vliv procvičování na rozvoj pozornosti čtyřletých dětí.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1. 1. Vymezení oblasti zkoumání, stručná historie

Předmětem bakalářské práce bude pozornost člověka, konkrétně pozornost předškolních dětí.

Oblast pozornosti není novým, či neznámým tématem. V současnosti existuje mnoho informací, celá řada autorů se již pozorností zabývala. Je to fenomén, který je znám od dávných dob.

Počátky výzkumů v psychologii pozornosti se datují do poloviny devatenáctého století. Souvisejí s rozvojem empirické a experimentální psychologie. V popředí zájmu byla otázka, jak smyslové počítky a vjemy dosahují jasného a zřetelného vědomí.

Toto období mělo převážně fenomenologický charakter. Důraz byl kladen na zjišťování individuálních vlastností člověka, hlavní metodou byla introspekce.

Pozornost měla v psychologii poměrně široký význam. Někteří autoři ji chápali jako všeobecnou charakteristiku a podmínku každého psychického dění, ne zřídka byla spojována s vědomím vůbec. Podle jiných tvořila pozornost jednu ze základních duševních funkcí.

Stav pozornosti byl tedy nejčastěji chápán jako jasnost, živost, zřetelnost intenzity určitých psychických obsahů, nadvláda určitých prvků nad jinými.

K dalším otázkám patřila také koncentrace pozornosti, její vztah k rozsahu pozornosti, problematika rozdělování a kolísání pozornosti.

Výrazným obohacením v oblasti pozornosti bylo učení I. P. Pavlova o podmíněných reflexech a zákonitostech průběhu nervových procesů, které jsou považovány za základ regulace psychických procesů.

S přicházejícím obdobím behaviorismu pozornost ustupuje spíše do pozadí, je vyčleněna ze základních psychických kategorií.

Nový vzestup zájmu o problematiku pozornosti je možné zaznamenat od 30. let 20. století. Pohled na pozornost se začíná měnit. Začíná být chápána jako proces, jako součást činnosti člověka. Lidem začíná být jasné, že pozornost není jednotný fenomén, ale má řadu rozličných forem, podle charakteru vykonávané činnosti a dalších podmínek.

Od 60. - 70. let 20. století se zájem některých autorů (např. Cherry, Treismanová

a další) začíná přesouvat na objasnění mechanismů selektivity a dominantnosti pozornosti. „Podstatou selektivní pozornosti je výběr podnětů před jejich vstupem do vědomí“.
(Plháčková, 2003, str. 82). Selektivita se považuje za samostatný korový proces, nezávislý na diskriminaci podnětů. Rozumíme tím skutečnost, že část informace se připustí a další zůstane odmítnuta. Dominantnost spočívá v převládnutí jedné, z několika vzájemně neslučitelných aktivit. Pokud člověk vykonává např. dvě úlohy najednou, utváří se hlavní a vedlejší program, tzn., vedlejší úloha není zcela odmítána.

V našich zemích se problematice pozornosti věnoval ku příkladu Vilém Chmelař, který se zabýval výzkumem aktivní optické a akustické pozornosti, později také auditivní pozornosti. Další významnou osobností byl Bohumír Chalupa, jehož kniha Pozornost' a její úloha v psychické regulácii činnosti je významným přínosem do oblasti psychologie pozornosti.

Od počátku výzkumů pozornosti se podařilo dokázat samostatnost pozornostních jevů. Pozornost má významnou úlohu při přípravě, koordinaci, integraci a kontrole vnější i vnitřní činnosti člověka.

V současné době je pozornost interpretována jako faktor, který řídí přenos informací mezi senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou pamětí, při kódování a vybavování znalostí.

I v dnešní době nadále probíhá řada výzkumů, řada dalších odborníků se pojmem pozornost zabývá a zabývat bude. Je to oblast, která nabízí řadu možností.

1. 2. Ukotvení problému a jeho teoretické souvislosti

Lidé jsou v aktuálním okamžiku bombardováni podstatně větším množstvím informací a podnětů, než mohou zvládnout a zpracovat.

Některé podněty zachycujeme sluchem, jiné zrakem. Vnímáme vlastní pohyb, stimulaci zevnitř organismu, dotýkáme se věcí, cítíme bolest, chlad, vidíme světlo, slyšíme zvuky...

Všechny podněty samozřejmě nejsme schopni přijmout. Z onoho velkého množství aktivně volíme, který podnět přijmeme k dalšímu zpracování. Na něco se soustředíme, ostatní podněty vytěsníme.

Pozornost je mentální proces, jehož úkolem je vpouštět do vědomí omezený počet informací a chránit tak organismus před zahlcením velkým množstvím podnětů.

Pozornost umožňuje člověku vybírat z vnějšího i vnitřního prostředí pouze ty podněty, které jsou pro něj v daném okamžiku důležité a potřebné.

Pozornost je proces a současně i psychický stav, zahrnuje i schopnosti a zručnosti, má vztah k organizaci celé osobnosti, což se projevuje množstvím zjištěných korelací v normě i patologii. Jde o složitě organizovanou funkci. (Chalupa, 1981, str. 15).

Pozornost však nemusí znamenat jen teoretický, odborný termín. I obyčejný člověk, z každodenní zkušenosti, pozná rozličné projevy pozornosti a nepozornosti lidí, např. žáka, chodce, prodavače, číšníka... Nejběžnějším příkladem se může stát právě žák ve vzdělávací instituci, na kterém nejvíce vidíme, zda se při práci soustředí, či ne.

K pozornosti mají bezprostřední vztah také další kognitivní procesy. Souvislost pozornosti se objevuje nejen s vědomím, ale také s vnímáním, pamětí, učením, a dalšími. Vědomí zahrnuje to, co si uvědomujeme a také obsah toho, co si uvědomujeme. V paměti pozornost vyhledává mentální obsahy potřebné k aktuálnímu psychickému fungování. Pozornost je předpokladem bezděčného i záměrného učení. Ovlivňuje i kvalitu myšlení, při němž hraje důležitou roli koncentrace na daný problém a schopnost vybírat podstatné informace. Souvisí také s emocionálními a motivačními procesy, které určují především její zaměření.

Podle Plhákové (Plháková, 2003, str. 78) definuje James pozornost jako „výběrové zaměření a soustředění vědomí na určité objekty a aktivity. Vstup psychických obsahů do vědomí je však konečnou etapou procesu pozornosti, které muselo předcházet jejich rychlé zaregistrování, zpracování či vyhodnocení z hlediska jejich osobního významu“. Pozornost lze dělit do dvou fází:

- 1) Zaměření (upoutání) pozornosti. Podstatou je výběr důležitých podnětů či objektů. Tato fáze bývá označována jako selektivní pozornost, probíhá obvykle nevědomě.
- 2) Vlastní soustředění vědomí na určitý psychický obsah či mentální aktivitu.

Pozornost může být zaměřena dvěma směry - do vnějšího, okolního světa, kdy člověk bedlivě sleduje dění v okolním prostředí a do vnitřního světa člověka, k jeho vnitřním, psychickým obsahům.

Vědomá pozornost má tři hlavní funkce (Sternberg, 2002, str. 102):

- a. detekuje signály - bdělost – schopnost věnovat dlouhodobě pozornost určitému jevu
- b. je selektivní, neboli výběrová – zvolíme, které podněty jsou důležité, kterým budeme věnovat pozornost, a které podněty budeme ignorovat
- c. umožňuje dělení pozornosti – rozdělujeme pozornostní potenciál tak, abychom sladili provádění více než jedné úlohy ve stejnou chvíli.

Bdělost

Podle Sternberga (Sternberg, 2002, str. 104) je bdělost „schopnost věnovat pozornost podnětovému poli dlouhou dobu, v jejímž průběhu se jedinec snaží určit, zda se objevil nějaký jiný druh zajímavého cílového podnětu. Bdělost je vyžadována za okolností, v nichž se daný podnět objevuje jen vzácně, nicméně jak se objeví, vyžaduje okamžitou pozornost“.

Podle mého názoru je však vhodnější formulace, kterou uvádí Hartl a Hartlová (Hartl, Hartlová, 2000, str. 71) tedy, že „bdělost, čili vigilita, je stav připravenosti a pohotovosti organismu k reagování na podněty“.

Vyhledávání

Pokud bdělost znamená pasivní očekávání signálního podnětu, pak vyhledáváním označujeme aktivní vyhledávání cíle. Mapujeme prostředí za účelem zjištění jistých znaků, které přesně nevíme, kde se objeví. Při vyhledávání se mohou objevit rušivé podněty, jež označujeme jako distraktory.

1. 3. Vymezení pozornosti

1. 3. 1. Definice pozornosti

V odborné literatuře se můžeme setkat s více definicemi. Jmenujme si některé z nich:

Sternberg (Sternberg, 2002, str. 90) definuje pozornost jako „nástroj, jehož prostřednictvím aktivně zpracováváme omezené množství informací z obrovské zásobárny

údajů v dlouhodobé paměti, jakož i informací dopadajících na naše smyslové systémy, případně informací pocházejících z dalších kognitivních procesů“.

„Pozornost představuje tu stránku psychické činnosti, která umožňuje výběrové zaměření a koncentraci vědomí člověka na určité předměty a jevy. Je nezbytnou součástí vnímání myšlení a dalších poznávacích procesů. Znamená zlepšení jakékoliv činnosti“.
(Lokša, Lokšová, 1999, str. 54).

„Pozornost je selektivní zvýšení některého chování na úkor jiného chování“.
(Hopkins, str. 286).

„Pozornost se zaměřuje na určitou úlohu, kterou člověk vykonává. Nejčastěji se můžeme setkat s definicí pozornosti jako výběrové zaměřenosti a soustředěnosti vědomí na určitý objekt“.
(Lokša, Lokšová, 1999, str. 54)

„Pozornost se uplatňuje ve všech psychických procesech. Je projevem vysoké organizovanosti psychiky při zpracování informací z vnějšího světa a při kontrole vlastního myšlení a konání“.
(Chalupa, 1981, str. 18).

„Pozornost je schopnost zvolit ze všech podnětů, které na nás současně působí, ty nejdůležitější“.
(Pokorná, 2000, str. 1)

„Pozornost úzce souvisí s pamětí. Je funkcí vědomí a zajišťuje jeho zaměření určitým směrem. Zároveň nás ochraňuje před záplavou jiných, v danou chvíli méně důležitých podnětů“.
(Vágnerová, 2005, str. 68).

Čáp (Čáp, 1987, str. 39) definuje pozornost jako „stav člověka, určitou měrou soustředěného na jednu oblast jevů, kdežto ostatní jevy jsou upozaděny, případně si je vůbec neuvědomujeme“.

To bylo jen několik z mnoha dostupných definic, které jsou si však v mnohém podobné. Autoři se shodují na tom, že pozornost je jakýsi nástroj člověka, jehož prostřednictvím může vpouštět a vybírat do svého vědomí informace a podněty, které jsou pro něj v danou chvíli důležité.

1. 3. 2. Vymezení a druhy pozornosti

Chalupa uvádí, že pozornost má regulační funkci (Chalupa, 1981, str. 18).

Regulační mechanismy pozornosti se vztahují na čtyři skupiny proměnných:

1. na stimulační podmínky
2. na druh vykonávané úlohy
3. na vnitřní podmínky osobnosti
4. na výsledky činnosti

Chalupa uvádí (Chalupa, 1981, str. 19) tři základní vlastnosti pozornosti a to selektivitu, zaměřenost a koncentraci.

Selektivita dle něj označuje proces vyčlenění jednoho nebo několika významných podnětů, ze skupiny jiných podnětů. Zmiňuje také výše uvedené výzkumy v oblasti selektivity pozornosti ve spojitosti se jmény Cherry, Treismanová, Broadbent aj.

Zaměřenost pozornosti představuje přípravnou organizaci psychické činnosti na operování v určitém směru.

Koncentrace pozornosti souvisí se stupněm aktivity, kterou věnuje osoba sledování pro ni užitečné stimulační, v porovnání s účinkem vedlejší stimulační.

Podle Plhákové (Plháková, 2003, str. 77) je základní vlastností pozornosti selektivita, tedy výběrovost. Selektivitou pozornosti označuje, podobně jako výše zmíněný Chalupa, proces vyčlenění jednoho nebo více významných podnětů ze skupiny ostatních, v tu chvíli nevýznamných podnětů.

Linhart a Sedláková (Linhart a Sedláková, 1983, str. 136) uvádějí jako nejvýznamnější znaky pozornosti zaměřenost a koncentraci (soustředěnost). Zaměřenost je vymezována předmětně, tzn. tím, nač se člověk zaměří, koncentrace představuje sílu, intenzitu zaměřenosti člověka, na určitý předmět.

Zaměřenost je výsledkem mnoha faktorů. Odráží potřeby i zájmy subjektu, jeho motivační dispozice, emoce.

Koncentrace souvisí se stupněm aktivity, kterou osoba věnuje sledování předmětu, jeho ponořením se do určité činnosti a odvrácením od všeho ostatního.

Druhy pozornosti

Lokša a Lokšová (1999, str. 56), ve své publikaci uvádějí dva základní druhy pozornosti.

- Neúmyslná, tedy mimovolní
- Úmyslná, tedy volní

Pozornost neúmyslná, mimovolní je pozorností bezděčnou a pozornost úmyslná, volní, je pozorností záměrnou.

Již výše byla zmíněna důležitost učení I. P. Pavlova o podmíněných reflexech a zákonitostech průběhu nervových procesů. Orientačně-pátrací reflex je vrozené schéma chování, jež je odezvou na změny okolního prostředí. Tento reflex byl považován za vrozený základ bezděčné pozornosti, která je pravděpodobně fylogeneticky starší, nežli pozornost záměrná (Plháková, 2003, str. 79).

Teorie Théodoule Ribota a Edwarda Titchenera bezděčné a záměrné pozornosti

Tito autoři přispěli k vymezeným druhům pozornosti svými teoriemi. Linhart a Sedláková uvádějí (Linhart, Sedláková, 1983, str. 151), že Ribot poprvé poukázal na sociální charakter záměrné pozornosti. Dopustil se však jedné chyby, a to, že nedělal rozdíly mezi vývojem pozornosti u lidí a u zvířat. Redukoval proces přechodu od bezděčné k záměrné pozornosti na pouhý vznik jednoduchého, izolovaně chápaného podmíněného reflexu na distantní podnět, signalizující jiný podnět, který vyvolává bezděčnou pozornost. Mechanismus vytváření podmíněných reflexů je přirozený základ přechodu od bezděčné pozornosti v záměrnou, je však nutno zdůraznit úlohu celého funkčního systému, nikoli pouze jednotlivého podmíněného reflexu.

Titchener hovoří naopak o třech vývojových stádiích. Zavádí jakýsi přechod mezi pozorností bezděčnou a záměrnou – druhotnou pozornost, která je stadiem plýtvání nerovné energie, i když je nezbytnou podmínkou pro další vývoj. Záměrná pozornost je tedy až stadiem třetím, ve kterém je uplatněn zřetel k šetření duševní energií.

Zaměřenost pozornosti se vztahuje k bezděčné, neúmyslné pozornosti. Neúmyslná pozornost souvisí s reflexními postoji. Vzniká bez vědomého úmyslu člověka. Je to prvotní forma pozornosti, mimovolní produkt zájmu. Podnět, který je objektem mimovolní pozornosti, se musí vyznačovat určitými rysy. Mimovolní pozornost vyvolávají podněty:

- nové, asociované s nebezpečím

- intenzivní, pohybující se a měnící
- změny dobře známých podnětů
- nezvyklé podněty
- podněty kontrastující s okolím
- podněty s osobním nebo sociálním významem

Zaměření pozornosti je výrazně ovlivněno emocemi a motivy konkrétního člověka.

Vědomě řízená pozornost je pozorností záměrnou. Na její udržení je třeba vynaložit určité úsilí, bývá provázena prožitkem duševní námahy. Záměrná pozornost se podílí na dvou aktivitách, a to ostražitosti a pátrání.

„Ostražitost je snaha jedince delší dobu soustředěně sledovat percepční pole a dávat pozor na něco, co se může přihodit „neznámo kdy“. Uplatňuje se v situacích, v nichž se určitý, důležitý podnět vyskytuje poměrně zřídka, ale je třeba na něj ihned reagovat“.
(Plháková, 2007, str. 80).

Pátrání je velmi aktivní činnost. Provádíme ho při mnoha činnostech, například chceme li něco najít. Mnohem snazší je, pokud známe nějaký významný rys hledané věci.

Úmyslná pozornost je vědomě zaměřena a řízena, člověk sám si vybírá, na co se zaměří. Má vždy zprostředkovaný charakter. Má velký význam při práci, při učení. Jejím využitím překonáváme působení jiných, rozptylujících a v onu chvíli méně podstatných podnětů, které usilují o naši pozornost jiným směrem. Čím náročnější je činnost, kterou vykonáváme, tím více je třeba úmyslné pozornosti. Její rozsah je samozřejmě závislý na věkové úrovni dítěte.

Úmyslná pozornost se začíná významněji uplatňovat právě po třetím roce života dítěte, při nástupu do mateřské školy, a při jiných činnostech, kdy na dítě začínají být kladeny nároky na soustředěnou činnost.

Kromě pozornosti úmyslné a neúmyslné, můžeme rozlišovat také pozornost poumyslnou. Tento termín se užívá ve chvíli, kdy je pozornost zpočátku nuceným záměrem, avšak v průběhu činnosti se stává spíše zábavou. Člověka činnost natolik zaujme, že v ní pokračuje dále i po dosažení stanoveného cíle. Ze začátku musí tedy vyvinout určitou vůli k soustředění na danou činnost, avšak zaujetí činností způsobí schopnost udržet pozornost dále, i bez vůle.

Oba druhy pozornosti spolu souvisí. Přechod mezi nimi není vymezený a jednoznačný, obvykle se na aktivitě podílejí oba druhy. Přechod pasivní pozornosti v aktivní má neobyčejný teoretický i praktický význam pro správnou a cílevědomou organizaci práce, zejména studia. Úmyslná pozornost se však také může změnit v neúmyslnou a to podle toho, do jaké míry nás zaujme práce, na kterou jsme pozornost vědomě zaměřili.

1. 3. 3. Charakteristiky pozornosti

Pozornost charakterizuje několik ukazatelů. Jednotliví autoři se ovšem zcela neshodují ve vymezení všech charakteristik, objevují se mezi nimi jisté rozdíly. Uvedené, vybrané charakteristiky, popisují ve své publikaci Lokša a Lokšová (1999, str. 56):

- **Rozsah** (kapacita) – je dán množstvím objektů, které pozornost obsáhne při simultánním vnímání. Je mnohem větší u prvků, které tvoří významový celek, než u izolovaných a nesouvisejících předmětů. Rozsah pozornosti se mění vzhledem k věku člověka. Žák na počátku školní docházky je schopen zachytit dva až tři objekty, adolescent tři až čtyři a dospělý člověk od čtyř do šesti objektů. Toto číslo odpovídá rozsahu bezprostřední paměti člověka a tzv. magickému číslu G. A. Millera, které je 7 ± 2 .
- **Intenzita** (napětí) – určuje jí stupeň soustředěnosti na určitý objekt nebo činnost, přičemž si člověk nevšímá ničeho jiného. Jejím fyziologickým základem je existence výrazného vzruchu v některé části mozkové kůry při současném stejně výrazném útlumu ostatních částí mozku. Silná intenzita předpokládá výrazný zájem o daný předmět a dostatečnou sílu podnětu působícího intenzivněji oproti ostatním.
- **Stálost** – tj. časová intenzita, délka pozornosti – je doba, během níž jsme schopni soustředit se na jeden či více objektů. Je prokázáno, že pozornost podléhá výkyvům. Nejkratší naměřené hodnoty stálé pozornosti jsou 0,3 sekundy, naopak nejdélejší 2 – 5 – 8 sekund. Její fyziologický základ spočívá v tom, že ty části mozkové kůry, které řídí úkony tvořící části dané činnosti, se postupně stávají ohnisky vzrušivosti. Stálost pozornosti nevyklučuje její přenášení na jiný objekt. Protikladem stálosti je **rozptýlenost** pozornosti – jejímž fyziologickým základem je buď silný útlum vyvolaný vnějšími podněty,

nebo vnitřní útlum, který vzniká v důsledku působení jednotvárné činnosti nebo dlouhodobě stejných podnětů.

- **Rozdělování** – je organizace duševní činnosti, při níž u člověka probíhají současně dvě či více psychických aktivit. Fyziologický základ spočívá v tom, že kromě vzniku dominantního ohniska vzruchu nastává v některé jiné oblasti mozkové kůry jen částečný útlum, což umožňuje uskutečňování dvou činností současně. Mezi nejdůležitější podmínky rozdělování pozornosti patří co nejlepší ovládnutí (automatizace) jedné nebo dvou činností.
- **Propojování** – je to schopnost rychle přerušit jedno zaměření pozornosti a zapojit se do druhého, které lépe odpovídá podmínkám. Znamená i pružnost pozornosti. Fyziologickým základem je, že v předcházejícím ohnisku vzruchu nastal útlum, přičemž v mozkové kůře vzniklo nové ohnisko optimální vzrušivosti. Periodické výkyvy nebo oslabování pozornosti, které se střídají s návraty ke stejnému objektu, se potom nazývají **fluktuací, kolísáním** nebo **oscilací** pozornosti. Představují přesouvání ohniska pozornosti z detailu na detail. Oscilace je tedy kolísání pozornosti, odklon je však pouze krátkodobý, jedinec ho mnohdy nepostřehne.
- **Fluktuace** – jedná se o periodický výkyv (oslabování pozornosti, které se střídá s jejím zesílením nebo s návratem ke stejnému objektu), který může vzniknout při velkém soustředění na práci nebo delším zaměření pozornosti na určitý objekt. Fyziologický základ je v přirozeném střídání procesů vzruchu a útlumu v mozkové kůře. Zatímco oscilace má svůj biologický smysl, vyčerpaná centra v průběhu odklonu regenerují, fluktuace naopak znamená neschopnost soustředění se vůbec, většinou je způsobena vnitřně rušivým konfliktem, který je třeba vyřešit, jinak člověk nebude schopen se plně soustředit.
- **Koncentrace** (soustředěnost) – je intenzivní soustředění pozornosti na určitou činnost nebo objekty. Je založena na podráždění určitých nervových center při současném útlumu ostatních center v mozku. To umožňuje zaměřit psychickou činnost na konkrétní objekty.

Mezi další charakteristiky patří také **přenášení**, neboli vigilita – tj. schopnost přenášet pozornost z jednoho předmětu na druhý.

Výzkumná část bakalářské práce je zaměřena na zjišťování koncentrace, rozsahu, rozdělení a přenášení pozornosti. Dle knihy Testy pro předškoláky a malé školáky (Kolářová, 2007, str. 5, 13, 19, 25) zní definice těchto charakteristik následovně:

- **Koncentrace** pozornosti – schopnost dítěte soustředit se na jeden nebo několik objektů. Koncentrací své pozornosti se dítě snaží soustředit na splnění určitého úkolu, při čemž se rozsah jeho pozornosti zužuje a zkoumaný předmět se jeví podrobněji, výrazněji a jasněji. Jedním z ukazatelů pozornosti jsou úkoly, ve kterých dítě musí správně rozmístit značky v obrázcích nebo najít na obrázku vyznačené části.
- **Rozdělení** pozornosti – je schopnost dítěte soustředit se ne na jeden, ale na dva nebo více různých předmětů. To dává dítěti možnost vykonávat současně různé činnosti a sledovat několik na sobě nezávislých dějů, aniž by přestalo všechny vnímat. V době plnění úkolů se dítě musí umět soustředit na důležitý předmět, nevěnovat pozornost nepodstatným věcem.
- **Rozsah** pozornosti – schopnost vědomí dítěte pojmout současně velké množství zobrazených předmětů v daném okamžiku. Vědomí dítěte může současně zobrazit od 5 do 7 předmětů. Rozsah pozornosti se u dítěte může rozvíjet pomocí následujících úkolů: určování předmětů vydělených ze společné skupiny, spojování několika předmětů do jedné skupiny.
- **Přenášení** pozornosti – schopnost dítěte uvědoměle přenášet pozornost z jednoho předmětu na druhý, rychle se orientovat situaci a přecházet od jedné činnosti k jiné. Pro děti je přenášení poměrně složité. Trénovat se dá porovnáváním obrázků, hledáním rozdílů, hledáním určitého předmětu mezi množstvím jiných.

Jako vše ostatní, tak i jednotlivé charakteristiky pozornosti mají specifický charakter v závislosti na věku. Například právě vigilita pozornosti se s rostoucím věkem výrazně zhoršuje, naopak selektivita pozornosti zůstává poměrně stabilní.

Zvláště v předškolním a školním období se charakteristiky pozornosti liší s věkem, pohlavím a druhem činnosti. Delší rozpětí pozornosti je obecně nalezené u starších nežli mladších dětí, u dívek nežli u chlapců. Děti jsou obvykle schopny udržet pozornost tím déle, čím zajímavější je pro ně vykonávaná činnost, čím více odpovídá jejich schopnostem

a zájmům. U většiny dětí se rozvíjí očekávaná koncentrace pozornosti během povinné školní docházky, avšak některé děti mají problémy s rozpětím pozornosti a mohou se u nich vyvinout i specifické poruchy učení. Typicky bývá problém s rozpětím pozornosti spojován s poruchami pozornosti (ADD, ADHD).

1. 4. Fyziologický základ pozornosti

Všeobecné mechanismy pozornosti mají fyziologický a psychologický charakter. Vychází z nepodmíněných a podmíněných reflexů. Nejvyšší úroveň tvoří vědomá motivovaná činnost zaměřená na určitý cíl. Pozornost je chápána jako přípravná, koordinační a kontrolní funkce, která zabezpečuje ekonomičnost činnosti CNS.

„Fyziologickým základem pozornosti je ohnisko optimální vzrušivosti v kůře velkého mozku (tj. vzruch se koncentruje v určitých částech mozkové kůry) a současný útlum v jeho ostatních částech“. (Lokša, Lokšová, 1999, str. 55). Činnost mozkové kůry probíhá na základě nerovnováhy procesů vzruchu a útlumu. Vzruch vyvolává činnost mozkové kůry a jí regulovaných orgánů, útlum její činnost potlačuje a brzdí. Procesy vzruchu a útlumu operují ve vzájemné součinnosti, jejíž fungování vyjadřují specifické zákony. Tyto zákony jsou důležité pro pochopení fyziologické podstaty pozornosti i učení.

- Zákon o vzájemné indukci – v mozkové kůře se utvoří ohnisko vzruchu a současně probíhá i proces útlumu.
- Zákon iradiace a koncentrace – v mozkové kůře vzniká vzruch, který se rozšiřuje do okolí, tzn. proces iradiace. Současně s tím vzniká útlum, který tlačí vzruch do výchozího bodu, tzn. proces koncentrace.

Pozornost má svůj obecný základ v procesu centrální excitace a inhibice a ve vztazích vznikajících mezi vnějšími a vnitřními útlumy. Podstata pozornosti spočívá ve střídání procesů vzruchu a útlumu v mozkové kůře. Vzniká jako důsledek vzájemných vztahů mezi vzruchem a útlumem, dle zákona o vzájemné indukci. Každé ohnisko podráždění vyvolá v mozkové kůře útlum okolních částí, přičemž se neustále nerovnoměrně pohybuje z jedné části mozkové kůry do druhé. Pozornost zaměřená na jakýkoliv předmět nebo jev vede ke zvýšené vzrušivosti odpovídajícího smyslového analyzátoru a ke snížení vzrušivosti jiných analyzátorů. (Lokša, Lokšová, 1999, str. 55)

Tento mechanismus umožňuje člověku zaměřit svou pozornost na určité objekty, které jsou pro něj důležité. Orientační reflex je typickým příkladem zaměřenosti psychické činnosti člověka, představuje fyziologický základ jednoduchých případů pozornosti. Naši pozornost ihned zaujme například klakson auta.

Zkoumají se také formy pozornosti na základě vlastností funkčního systému, ve kterém jsou integrovány tři hlavní složky jednotného psychického odrazu.

1. odraz vnější podnětové situace
2. odraz vnitřního stavu subjektu
3. odraz průběhu i výsledku chování a činnosti, které probíhají v náročné interakci s životním prostředím.

Na základě tohoto systému a v souladu s potřebami člověka vzniká zaměření, které je prvotní podobou pozornosti.

Pozornost tedy vyrůstá z orientační činnosti. Zpočátku je vzbuzována konfigurací podnětů nebo něčím novým v okolním prostředí. To vyvolává instinktivně orientačně-pátrací reakce a zvědavost a v souvislosti s tím i otázky, čím je daný předmět nebezpečný nebo prospěšný. V určité fázi ontogeneze psychiky, okolo třetího až čtvrtého roku, nastává tzv. verbalizace orientačního reflexu v podobě otázek: „Co to je, k čemu to je?“ apod. (Linhart, Sedláková, 1983, str. 149).

Pozornost, která je vyvolána prvotně, tedy bezděčná, souvisí s vrozenými orientačními reflexy, které dozrávají v průběhu vývoje člověka. Toto dozrávání je podmíněno zráním mozkové kůry, rozvojem vztahů mezi podrážděním a útlumem.

Tyto útlumy jsou stále diferencovanější a více ohraničené. To způsobuje, že je dítě schopno stále více a hlouběji zaměřovat pozornost na určitý předmět. Vrozené předpoklady bezděčné pozornosti přerůstají v ontogenetickém vývoji do pozornosti volní, záměrné. Záměrná pozornost je předstupněm volní aktivity. Svůj fyziologický základ má ve vytváření podmíněného podráždění a útlumu. Dítě se může úmyslně zaměřit na předmět své činnosti. Zaměřit se na určitý jev a vydržet u něj určitý časový úsek však znamená vynaložit více energie. Pro děti je tedy vhodné, aby u nich byl vytvářen zájem o určité předměty, a tím je převáděno úmyslně navozené zaměření v sekundárně bezděčné.

Pochopení mechanismů pozornosti a fyziologického základu obecně může být pro vyučujícího ve škole velmi prospěšné.

I vyučující v mateřské škole musí využívat tyto poznatky pro práci s dětmi. Musí se přizpůsobit věkové úrovni dítěte a v závislosti na ní strukturovat pracovní činnost. Může tak lépe porozumět dítěti, stanovit si přiměřená kritéria a klást na dítě optimální zátěž. Činnost v mateřské škole má být pro dítě spíše hrou, nežli přísným programem. Zvyšuje se tak efektivnost provedené práce.

Udržení koncentrace pozornosti malých dětí v mateřské škole je možné pouze v krátkých časových intervalech. Tento interval se postupně prodlužuje během docházky do mateřské školy i přechodem dítěte na základní školu.

1. 5. Podmínky ovlivňující pozornost

U různých lidí je zaznamenáván různý stupeň koncentrace pozornosti. Ani u téhož člověka není koncentrace stále stejná. Soustředěnost je tedy duševní stav člověka, který je závislý na vnějších (tzn. situačních) a vnitřních (tzn. osobnostních) podmínkách.

Vnitřní podmínky, které na člověka působí, jsou tedy osobnostní vlivy. Lokša a Lokšová (Lokša a Lokšová, 1999, str. 57) uvádějí několik osobnostních vlivů, působících na pozornost člověka.

- Celkový tělesný stav – negativní vliv na pozornost má např. choroba, únava, špatná životospráva apod.
- Psychické stavy a nálady – negativní vliv mohou mít pocity strachu, nejistoty, naopak pozitivního vlivu se dočkáme u dobré psychické pohody, vnitřní vyrovnanosti.
- Vůle – podíl vůle je při pozornosti nezanedbatelný. Pomáhá člověku udržovat soustředěnost pozornosti na určitý objekt. Pomocí vůle je člověk schopen rychle změnit ohnisko koncentrace pozornosti.
- Emoce a zájmy – kladný citový vztah a zájem o předmět zvyšuje úroveň soustředění. Toto je jeden z faktorů, proč jsou žáci schopni v některých předmětech a při některých činnostech a aktivitách podávat lepší výkony.
- Stupeň náročnosti úlohy – vyučující či vychovatelé musí být schopni najít správnou míru obtížnosti pro dítě, která netlumí koncentraci pozornosti, naopak ji zvyšuje. Vyučující musí vědět, co by mělo být pro dítě v určitém věku a na určité vývojové úrovni samozřejmé, s čím si umí poradit a co je pro něj v tento moment ještě

poněkud předčasné a v závislosti na tom klást na dítě přiměřené a adekvátní požadavky.

Vnější podmínky nemůže žák svou osobností nijak ovlivnit. Jsou závislé na situačních vlivech. Mezi vnější podmínky autoři řadí:

- Pracovní prostředí – pokud jsou v optimální konstelaci, působí pozitivně – např. osvětlení, teplota, ovzduší apod.
- Sociální prostředí – výzkumy ukazují, že 46,3 % dětí vyrůstajících v příznivém prostředí má vytrvalou koncentraci, naopak pouze 27,5 % dětí vyrůstajících v neuspořádaných rodinách se dokáže plně soustředit (in Lokša a Lokšová, 1999, str. 59).
- Síla, intenzita a délka působení podnětu – podněty, které působí intenzivně, sami od sebe upoutají pozornost.
- Novost, neočekávanost a malý výskyt podnětu.

Pro vznik pozornosti mají význam zejména podmínky vnější, pro udržení pozornosti jsou rozhodující podmínky vnitřní.

1. 6. Charakteristika pozornosti u předškolního dítěte

1. 6. 1. Obecná charakteristika předškolního dětství

Období od dovršení třetího roku věku po vstup do školní docházky nazýváme předškolní dětství. Toto období je v různých zemích různé. U nás je to však dovršení šestého roku života. Toto období bývá označováno různými termíny. Starší předškolní věk, druhé dětství, předškolní dětství, věk mateřské školy, věk otázek.

Z uvedeného je zřejmé, co si pod jednotlivými termíny můžeme představit. Dítě vstupuje z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy, setkává se s novými, neznámými dětmi, ocitá se pod vlivem nové dospělé autority - vyučujících, musí se přizpůsobit dalším změnám, které na něj čekají. Tento krok tedy předpokládá určitou zralost a připravenost dítěte. Období třetího roku je však dle vývojových psychologů obdobím odpoutání se od matky, poznáváním nového, proto dítěti nečiní odloučení od rodičů a nastoupení do mateřské školy mnohdy velké potíže. Charakteristickou otázkou se stává PROČ...? Dítě je zvědavé, je připravené na zařazení do společnosti. Celková výbava pro přizpůsobení prostředí je již dána, všechny analyzátory fungují poměrně

dokonale. Všechny kategorie psychického života, které rozeznává empirická psychologie, tedy vnímání, představování, paměť, pozornost, myšlení i volní kontrola nejsou přítomny jen v zárodečném stavu, ale dítě prožívá i bohatý subjektivní odraz skutečnosti.

V předškolním období dochází k pozoruhodným změnám v tělesných, pohybových funkcích, nastávají emocionální změny, pro naši potřebu jsou však důležité změny v oblasti poznávacích procesů. Poznávací procesy se vyvíjejí velmi intenzivně, umožňují dítěti kromě jiného lepší orientaci v sociálním prostředí a v důsledku toho adekvátnější kontakt s ním. (Kuric, 1986, str. 137).

Černá (Černá a kol., 2008, str. 142) ve své publikaci uvádí, že „v období mezi třetím a šestým rokem věku dítěte dochází k intenzivnímu rozvoji poznávacích procesů: vnímání, pozornosti, paměti, představivosti a myšlení. Zcela nových kvalit dosahuje sociální a emoční vývoj. Hlavní činností dítěte je hra, která je významným socializačním činitelem. V předškolním období dochází k výraznému rozvoji poznávacích schopností, k formování dětské osobnosti a rozvoji sociálního chování“.

Trpišovská (Trpišovská, 1998, str. 31) uvádí, že „vývoj poznávacích procesů je velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem něho. Přesto ve všech poznávacích procesech není ještě na úrovni dospělého člověka, charakteristické odlišnosti odpovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte. Vývojové zvláštnosti jsou ve vnímání prostoru i času, paměti, obrazotvornosti i myšlení. Poznávací procesy se v předškolním věku kvalitativně mění“.

1. 6. 2. Pozornost v předškolním věku

U dětí v mateřské škole je nutnost stimulovat jejich psychický a kognitivní vývoj, aby byly připravovány na následující zátěž, kterou přináší škola základní. Mezi nejdůležitější kognitivní procesy patří právě pozornost, jako předpoklad k dobrému učení, zapamatování, řešení problémů a dalších.

Mateřská škola představuje pro dítě již určité nároky. I když nejsou stále takové, jako později ve škole základní, určitý tlak na pozornost dítěte se objevuje. Stále více musí dítě zapojovat pozornost záměrnou, nejen bezděčnou, soustředit se na určité jevy a objekty, na plnění zadaných úkolů. Dítě však nevydrží příliš dlouho se soustředit na jeden jev. Hledá nové podněty, rozptýlí ho každá maličkost. Nechá se snadno rozptýlit novými,

neobvyklými věcmi, ale i svými pocity a aktuálním rozpoložením. Při práci s nimi je tedy nutné nesetrvávat dlouho u jedné činnosti, ale činnosti obměňovat, musí být prostor pro práci, ale stále je velmi potřebný i velký odpočinek.

Na výkonnost dětí v mateřské škole mají silný vliv jejich psychické i kognitivní stavy. Primárním ukazatelem výkonnosti člověka je právě pozornost, která nejvíce podléhá únavě. Pokles soustředěnosti a stálosti pozornosti se pokládá za nejtypičtější příznak snížení výkonnosti člověka. Praktickým důkazem je skutečnost, že úroveň výkonnosti se nejčastěji zkoumá prostřednictvím měření stavu pozornosti.

Vývoj dětí v předškolním věku je však velmi individuální. Po třetím roce věku jsou individuální odlišnosti stále patrnější a stále se zvětšují. Vývoj závisí na mnoha faktorech, jeho dovednosti ovlivňuje i rodina a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Každé dítě tedy dozrává v jiném věku nejen fyzicky, ale hlavně mentálně.

Jednotlivé charakteristiky pozornosti se u dítěte vyvíjí také každá jinak.

Pozornost je v předškolním věku ještě nezralá, krátkodobá a povrchní. Převládá především neúmyslná forma pozornosti, dítě je velmi snadno upoutáváno zejména nápadnými, neobvyklými a atraktivními podněty. V předškolním věku lze pozorovat i počátky úmyslné pozornosti, např. ve hře. (Vágnerová, Valentová str. 62)

Čtyřleté až pětileté děti s oblibou přecházejí od jedné činnosti ke druhé, ale s postupujícím věkem se zlepšuje koncentrace i délka soustředění pozornosti. Zatímco dítě ve věku dvou let se dokáže na činnost plně soustředit asi po dobu pěti minut, předškolák, ve věku 5 – 6 let, by se měl již dokázat soustředit minut patnáct.

Koncentrace pozornosti je základním předpokladem učení s porozuměním. Rozvoj pozornosti souvisí se zráním CNS a schopností tlumit a diferencovat reakce na různé podněty.

Před počátkem školní docházky převládají stále procesy vzruchu nad procesy útlumu, což podmiňuje časté přerušování pozornosti.

Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematické aktivní explorační, tj. systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti ještě nemají rozvinuty všechny potřebné složky pozornosti, např. nedovedou rozdělovat pozornost a zaměřovat ji selektivně.

Dochází ke zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, což souvisí se zlepšující se schopností selektivního a systematického zaměření pozornosti, které se

mezi 3. a 6. rokem velmi vyvíjí, i když doposud ne tak výrazně jako v mladším školním věku.

1. 7. Poruchy pozornosti

1. 7. 1. Vymezení poruch pozornosti

Poruchy pozornosti jsou v posledních letech velmi diskutovaným problémem. Proto je třeba jim věnovat stručnou kapitolu i v této práci, přestože nejsou ústředním tématem práce.

Poruchy pozornosti (attention deficit disorder = ADD) a poruchy pozornosti provázené hyperaktivitou (attention deficit/hyperactivity disorder = ADHD) nelze považovat za nemoc, kterou lze léčit. Nedá se ani předpokládat, že tato porucha časem vymizí, i když jednotlivé projevy se časem mění. Trpí jimi cca 3-10 % dětí školního věku. Příčiny můžeme hledat například v dědičnosti, v některých rodinách dochází k opakovanému výskytu. Lékaři popisují ADHD jako neurologickou poruchu, která postihuje tu část mozku, která řídí zpracování impulzů a podílí se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti koncentrace. Z dalších možností vidíme příčinu v komplikaci při těhotenství či porodu, při otravě olovem, stravě, užívání alkoholu a drog během těhotenství.

V každém případě má porucha pozornosti svůj počátek již v raném dětství. Dítě se syndromem ADD je snadno rozptylováno vnějšími podněty, má problémy s plněním úkolů, se zaměřením a udržením pozornosti. Jeho výkony v práci jsou nevyrovnané, má potíže s prací samotnou.

Při syndromu ADHD se kromě problémů s pozorností objevují ještě přidružené problémy s hyperaktivitou. Děti jsou vysoce aktivní, nevydrží v klidu, neustále si musí s něčím hrát. Jsou impulzivní, skáčou do řeči ostatním, nevydrží čekat, jejich reakce jsou přehnané a mnohdy agresivní.

Na poruchy pozornosti neexistuje žádný lék, který by je nadobro odstranil, avšak dá se mírnit doporučeným léčebným plánem, který vyžaduje spolupráci rodičů, vychovatelů i zdravotníků. Tato porucha ovšem nepředstavuje pro člověka závažný problém, se kterým se nedá žít. Z řady dětí se syndromem ADD/ADHD vyrostou úspěšní lidé. Jde o to poznat, v čem jsem výjimečný a naučit se toho využít. Většina těchto dětí bývá velmi nadaná v jiné oblasti. Důležité je nepoddát se pocitu neschopnosti.

Významným faktem je včasná diagnostika této poruchy, kterou lze předejít selhání a frustraci z klesajícího sebevědomí dítěte.

1. 7. 2. Drobné poruchy pozornosti

S drobnými poruchami pozornosti se můžeme setkat i u běžné populace, u zdravých lidí, kteří nemají diagnostikovány žádné formy ADD či ADHD. Mezi tyto poruchy patří roztržitost, těkavost a rozptýlenost.

Roztržitost je opakem koncentrace pozornosti. Bývá důsledkem nadměrné koncentrace na vnitřní psychické obsahy, kdy je pozornost obrácena do vnitřního světa člověka. Charakterizuje ji určitý stupeň slabosti pozornosti a její koncentrace.

Roztržitost se ve školství týká především nejmladších žáků, kteří chodí do mateřské školy, či nastoupili poprvé do základní školy. Jedinec de-facto přestává řídit koncentraci pozornosti a ztrácí se v okolní realitě, nevěnuje dostatečnou pozornost situaci, která ji vyžaduje a tak se může snadno dopouštět chyb, nebo omylů. Důvodem je pak pokles pracovního, nebo učebního výkonu.

Můžeme rozlišit dva typy roztržitosti:

- Nestálost úmyslné pozornosti – člověk se nedokáže delší čas na něco soustředit, jeho pozornost neustále přeskakuje z jednoho předmětu na druhý. Fyziologicky můžeme tento stav vysvětlit tím, že v mozkové kůře není žádné silné ohnisko vzruchu.
- Příliš velká intenzita pozornosti – je to stav hlubokého soustředění, příliš dlouhé setrvávání na určitém objektu. Je to velmi silné soustředění na jednu činnost nebo aktivitu, která na druhou stranu vyvolává nepozornost v ostatních oblastech.

Těkavost, je nadměrná fluktuace pozornosti. Je to stav, při kterém každý nový podnět, mnohdy i nevýznamný, upoutá pozornost. Těkavost se typicky objevuje u dětí s hyperkinetickou poruchou. Ti mají poté sklon přecházet od jedné nedokončené aktivity k druhé.

Rozptýlenost je neschopnost udržet pozornost pouze v daném směru. Rozptýlenost je protikladem stálosti. Fyziologickým základem rozptýlenosti je buď silný útlum vyvolaný vnějšími podněty, nebo vnitřní útlum, který vzniká obvykle v důsledku působení dlouhodobě stejných podnětů, nebo jednotvárnou činností.

1. 8. Jakým způsobem lze upoutat a udržet pozornost dětí

Upoutat a udržet zájem a pozornost malých dětí nebývá vždy snadné. Jak bylo již řečeno, rozptýlí je každá maličkost. Vyučující v mateřské škole to při práci s dětmi nemá lehké. Může aktivizovat pozornost dětí promyšlenou přípravou a vedením času, kdy chce, aby dítě bylo soustředěné.

V posledních letech je zaznamenán narůstající počet dětí, které jsou hůře zvladatelné a mají velké množství zvláštních potřeb. Úkolem vyučujících je vytvářet pro dítě správné prostředí, ochota a laskavost. Zároveň musí být dítě vedeno jasnými a konkrétními požadavky. Program v mateřské škole musí být bohatý na hudbu, pohyb, praktické činnosti. Je vhodné dětem dát na výběr aktivitu, kterou by rády plnily, aby nedošlo ke zbytečnému vyrušování. Program pro ně musí být přitažlivý, zábavný, potřebují stálost každodenní praxe a pevný rozvrh. Aktivity pohybové se musí střídát se sezením, musí být dodržován jejich pevný sled. Tomu předchází dobré naplánování a příprava.

Dítě potřebuje mít zájem o učení, chuť poznávat, důležitá je schopnost záměrné koncentrace pozornosti na danou činnost. Některé děti se dokážou dobře soustředit na hru, v tom případě však mluvíme o bezděčné pozornosti na činnost, kterou si dítě zvolilo samo, na podnět, který ho spontánně zaujal. To samé dítě se však může rychle unavit u činnosti vyžadující záměrnou koncentraci pozornosti, ztrácí zájem, odbíhá od činnosti, odmítá pokračovat. Některé děti nevydrží ani u hry, jsou přelétavé, střídají často činnosti – reagují na všechno, ale nesoustředí se na nic. Duševní práce klade nároky na všechny kvality pozornosti (intenzitu, stálost, vytrvalost, odolnost vůči rušivým podnětům).

Práceschopnost je podmíněna zralostí CNS, ale také výchovným vedením, souvisí se samostatností. Patří sem míra soustředění, jakou dítě dokáže věnovat určité činnosti, jak je přitom schopné odolávat rušivým vlivům, neméně důležitá je vytrvalost pozornosti.

Při záměrné pozornosti je nutné zaměřit pozornost na určitý objekt a ostatní podněty vyčlenit. Čím více podnětů na nás působí, tím je složitější udržet pozornost jedním směrem, soustředit se na jeden objekt. Některé děti mají tuto schopnost oslabenou, nedokážou vyčlenit požadovaný podnět a věnovat mu pozornost. Bývají poté označovány za nesoustředěné, neposlouchající. Mohou vnímat spoustu podnětů, které jsou však pro ně v danou chvíli nepodstatné.

Některé děti mohou být také nevyzrálé pro práci a úkoly, které si nárokují plné soustředění, stále u nich převažuje hra. Takové děti jsou pak neschopné systematicky pracovat, jsou nepozorné, nestálé, nevydrží u žádné činnosti, pozornost při řízených

činnostech je málo odolná vůči rušivým vlivům, rychle unavitelná. Dítě nedokáže udržet pozornost, často neví co má v danou chvíli dělat, rezignuje, přestane pracovat.

Vyučující musí tedy za každou cenu dítě zaujmout, musí ho zaujmout i samotná činnost, aby se jí důkladně věnovalo. Práce s dětmi by měla probíhat v co nejmenším počtu, zadávány musí být jasné a srozumitelné pokyny, pracovní aktivity se musí střídat, je nutno se věnovat individuálním potřebám dítěte.

Upoutat pozornost se dá různým způsobem. Například tvořivými či zájmovými aktivitami, motivovat dítě. Při motivaci dítěte hodně pomáhá pochvala či odměna. Dítě je samo na sebe pyšné a má se na co těšit, když úkol splní.

Pokud je dítě stále nepozorné, učitel může určitými způsoby jeho pozornost stimulovat. To však vyžaduje změnu forem práce, vhodné je využívání pomůcek a různých nástrojů ke zjednodušení či objasnění činnosti. Dítě musí mít k učiteli důvěru, vědět, že je tu právě pro něj a nebát se požádat o pomoc.

2. VÝZKUMNÁ ČÁST

2. 1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Výzkumů v oblasti pozornosti proběhlo již mnoho. Byla zkoumána pozornost dospělých, školních dětí i novorozenců. Málo z nich se však zabývá problematikou pozornosti dítěte předškolního.

Tato práce nemá na rozdíl od mnohých jiných za úkol měřit pozornost dítěte pomocí přístrojů, složitých testovacích metod, standardizovaných testů či stanovit odchylky ve vývoji dítěte. Výzkum bude prováděn formou, která děti bude bavit a stimulovat jejich vývoj.

Základním východiskem a cílem bakalářské práce bude zjistit aktuální úroveň pozornosti dětí a další možnosti jejího rozvoje. Za tímto účelem jsou stanoveny dvě skupiny dětí – čtyřleté a pětileté. Po dobu jednoho školního roku budou těmto dětem předkládány testy na různé charakteristiky pozornosti – koncentraci, rozsah, rozdělení a přenášení. Hlavním záměrem je zjistit, jak si vedou právě při vyplňování těchto testů.

Cílem bakalářské práce tedy je zjištění aktuální úrovně pozornosti jednotlivých dětí, s pomocí testů na koncentraci, rozsah, rozdělení a přenášení pozornosti, porovnání výkonů skupiny čtyřletých a pětiletých a zjištění potencionálního vlivu procvičování na rozvoj pozornosti. Základním kritériem pro hodnocení byl stanoven počet chyb v jednotlivých úkolech.

Konkrétní výzkumné otázky se týkají především těchto okruhů:

- Jak se vyvíjí pozornost předškolních dětí vzhledem k věku?
- Jaké úkoly jsou pro děti méně obtížné a jaké obtížnější?
- Jaké jsou rozdíly mezi čtyřletými a pětiletými dětmi?
- Má vliv procvičování na vývoj pozornosti?

2. 2. Použité metody

Hlavní výzkumnou metodou byla stanovena analýza testových úkolů na výše uvedené charakteristiky pozornosti.

Tyto úkoly byly vybírány a zadávány z knížky Testy pro předškoláky a malé školáky. Při každé návštěvě mateřské školy bylo dětem zadáno více testů a zjišťováno, jak je vyplňují, jak moc si s nimi vědí či nevědí rady a vyhodnocován konečný výsledek, který z jejich práce vzešel.

2. 3. Charakteristika výzkumných podmínek a vyšetřovaných souborů

Školní třída, ve které byl proveden výzkum, je součástí běžné, středně velké mateřské školy na malém městě. Skýtá celkem 28 dětí. Rozložení dětí je rovnoměrné, co se týče pohlaví i věku. Přichází sem děti z různých rodin, různého prostředí. Objevují se také děti více či méně nadané a šikovné. Klima ve třídě je skvělé, děti do školky chodí rády, mají zde kamarády a vyučující, které je podněcují v jejich rozvoji. Každý den zde probíhá mimo různorodých aktivit a činností také komunikační kroužek, ve kterém děti rozvíjejí jak své verbální dovednosti, tak také paměť, myšlení i pozornost. Vše, co budou v následujícím životě i při studiu na základní škole potřebovat.

Pro účel bakalářské práce není však třeba celá třída. Byl vybrán vzorek pouze osmi dětí. Jedná se o děti ve věku čtyř a pěti let. Děti byly stanoveny a vybrány náhodně, dle mého přání a úsudku vyučujících. Konkrétně se výzkumu zúčastní čtyři čtyřleté a čtyři pětileté děti, z čehož jsou vždy dvě dívky a dva chlapci.

Tyto děti nebyly předem na výzkum nijak připravované, nikdy dříve se se zadávanými úlohami nesetkaly. Nejsou nadprůměrně či podprůměrně inteligentní, jedná se o běžné, průměrné děti z běžného kolektivu.

Testování probíhalo za běžných okolností, v průběhu běžného pracovního dne.

2. 4. Časový plán řešení

Pro potřeby této výzkumné studie bylo nutné naplánovat si návštěvy a docházet do mateřské školy po celý školní rok. Návštěvy počaly říjnem 2009 a byly ukončeny listopadem 2010. Při každé návštěvě byly dětem zadány testy, které se v průběhu střídaly dle jednotlivých charakteristik, aby byly různorodé.

Samotná výzkumná studie se skládá ze čtyř fází.

První fáze byla provedena v měsících říjnu, listopadu a prosinci roku 2009. V říjnu byla provedena úvodní, orientační návštěva, proběhlo seznámení s dětmi a prostředím, poznání struktury pracovního dne. V listopadu a prosinci jsem se již dostala k samotnému centru výzkumu. Byly vybrány děti, které se budou výzkumu aktivně účastnit a byly jim zadány úvodní testy. Testy byly nyní zadávány jak dětem čtyřletým, tak pětiletým. Bylo tomu tak proto, aby byl zjištěn jejich potenciál pro plnění úkolů, aby bylo srovnatelné, zda jsou děti schopny vyplňovat úkoly na stejné úrovni, jestli, a pokud ano, tak o kolik, jsou pětileté děti oproti čtyřletým dětem schopnější a pokročilejší.

Druhá fáze probíhala po zbytek školního roku. Tedy od měsíce ledna, do měsíce května. Testy byly po tuto dobu zadávány pouze mladším, tzn. čtyřletým dětem. Záměrem tohoto kroku bylo zjištění potencionálního vlivu procvičování na vývoj pozornosti dítěte.

Třetí fáze byla provedena na konci roku, v měsíci červnu. Testy byly zadány opět oběma skupinkám dětí. Výsledky z úvodních setkání z počátku školního roku byly porovnány s výsledky současnými, konečnými.

Čtvrtá a závěrečná část, byla provedena po delší nucené pauze, která probíhala během letních prázdnin. V měsících říjnu a listopadu následujícího školního roku byla testována již pouze mladší skupinka dětí. Účelem bylo porovnání výkonu jednotlivých dětí s počátkem studie. Hlavním cílem bylo zjistit, zda se děti posunuly nějakým způsobem vpřed, zda byla chybovost v opětovně zadaných testech menší.

Listopadem 2010 byl celý experiment ukončen.

2. 5. Způsoby zpracování získaných údajů

Data byla vyhodnocována dle jednoho stěžejního kritéria, kterým byl počet chyb, v jednotlivých úkolech, u jednotlivých dětí.

Testy byly jednotlivě a postupně analyzovány a zpracovány do schématu, které vidíme níže.

Experiment proběhl se staršími, tedy pětiletými a mladšími, tedy čtyřletými dětmi.

Ve výsledku budou tedy vyhodnocovány tyto hodnoty:

- Aktuální úroveň výkonu všech dětí k listopadu 2009.
- Porovnání výkonu čtyřletých dětí s pětiletými na počátku (listopad 2009).
- Porovnání výkonu čtyřletých dětí s pětiletými na konci (červen 2010).
- Porovnání výkonu mladších dětí se sebou samými (listopad 2010).
- Porovnání výkonu dětí na stejné věkové úrovni 5 let.

2. 6. Výzkum pozornosti – empirická studie

Výzkum probíhal takovým způsobem, že jsem vybrané děti posadila mimo centrum ostatního dění, ke kulatému stolu v rohu místnosti, aby byly stranou od ostatních. Vždy jsem pracovala postupně nejprve s mladší a poté se starší skupinkou dětí. Rozsadila jsem je od sebe ob jedno místo a položila před ně papír s úkolem, nahlas jsem všem dostatečně vysvětlila zadání a zeptala se, zda chápou, co mají dělat a poté mohly začít pracovat. Během plnění úkolů jsem okolo nich stále obcházela, pokud měly dotaz, byla jsem jim stále k dispozici a mohly se na mě kdykoliv obrátit.

Časový limit pro plnění úkolu nebyl pevně stanoven. Vždy jsem jim nechala dostatek prostoru pro to, aby mohly vyplnit úkol v co nejlepší možné míře.

Průběh výzkumu

Fáze první – zjištění aktuální úrovně výkonu jednotlivých dětí.

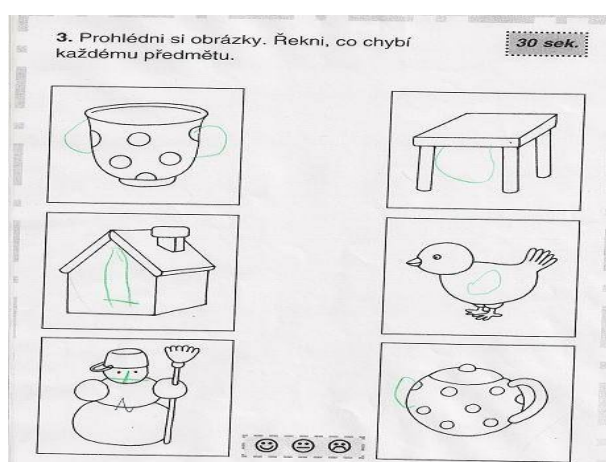
Listopad 2009

Jako první byly dětem zadány dva úkoly.

Úkol číslo 1

Znění úkolu: Prohlédni si obrázky a zakroužkuj, co na každém z nich chybí.

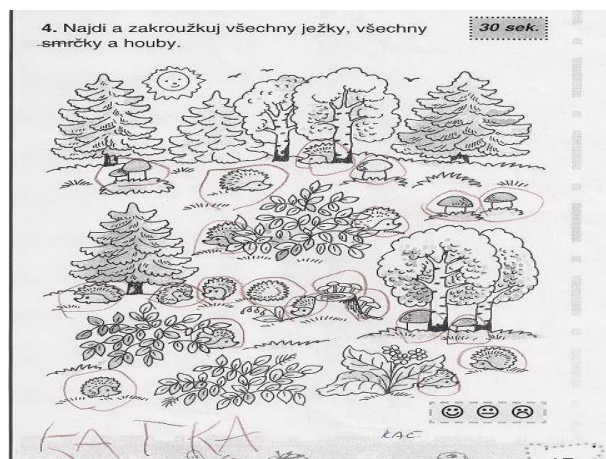
Obrázek č. 1



Úkol číslo 2

Znění úkolu: Vyhledej a zakroužkuj na obrázku všechny ježky a houby, které objevíš.

Obrázek č. 2



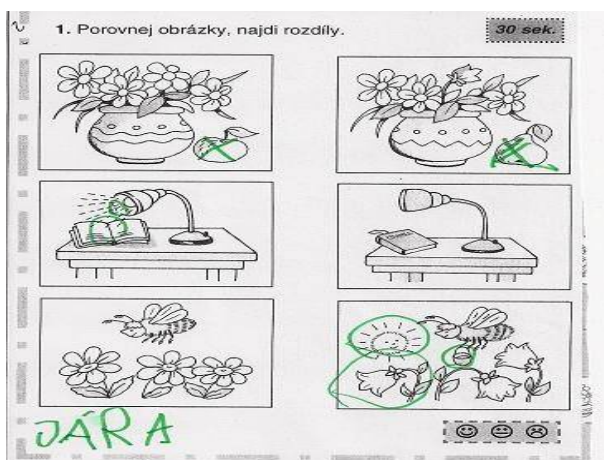
Prosinec 2009

Následující měsíc byly dětem zadány opět dva úkoly.

Úkol číslo 1

Znění úkolu: Porovnej níže uvedené obrázky a označ rozdíly, které najdeš.

Obrázek č. 3



Úkol číslo 2

Znění úkolu: Vyhledej na obrázku dvě stejné panenky.

Obrázek č. 4



Fáze druhá – procvičování úkolů s mladší skupinkou dětí.

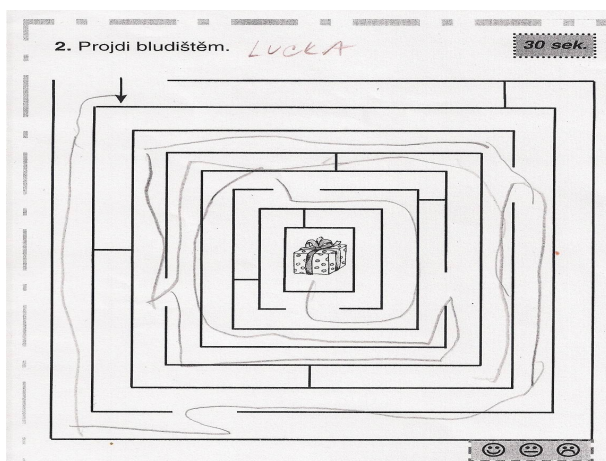
Leden 2010 – květen 2010

Počínaje lednem byly úkoly zadávány pouze mladším, tedy čtyřletým dětem. Tyto děti byly doposud horší. Velmi zajímavé může být tedy sledovat, zda se jejich vývoj bude posouvat vpřed, vlivem procvičování, které bude probíhat půl roku, tedy do června 2010.

Úkol číslo 1

Znění úkolu: Projdi bludištěm.

Obrázek č. 5



Úkol číslo 2

Znění úkolu: Vyhledej na stromě všechny ptáčky.

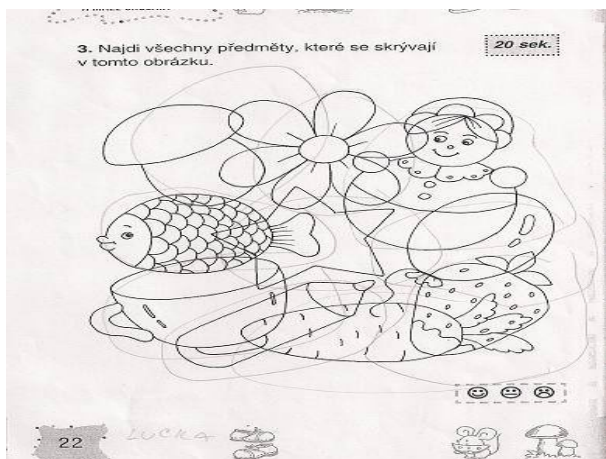
Obrázek č. 6



Úkol číslo 3

Znění úkolu: Podívej se na obrázek a najdi v něm všechny předměty, které se před tebou skrývají.

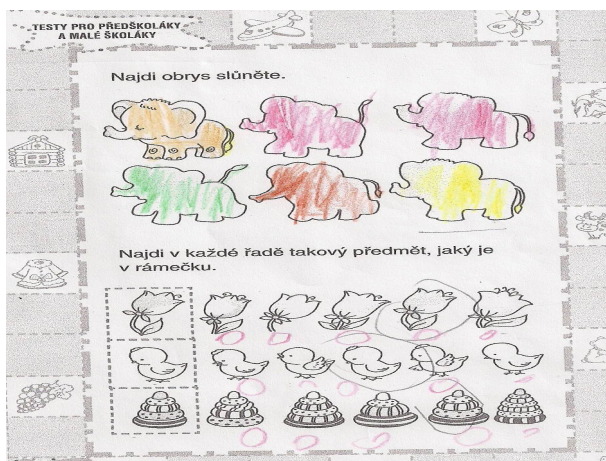
Obrázek č. 7



Úkol číslo 4

Znění úkolu: Najdi stejného slona, stejnou kytičku, kuřátko i dort.

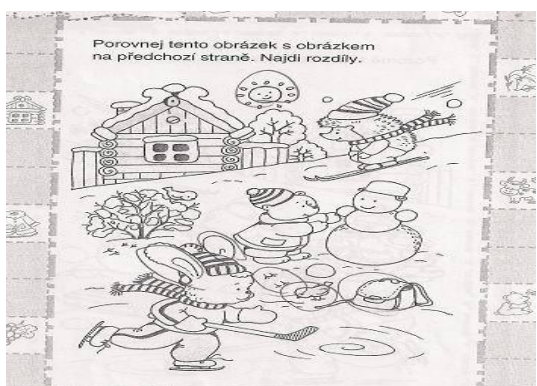
Obrázek č. 8



Úkol č. 5

Znění úkolu: Podívej se na obrázek, zapamatuj si ho, otoč stránku a pak na druhé straně označ rozdíly, které mezi obrázky objevíš.

Obrázek č. 9



Fáze třetí – Porovnání výkonu čtyřletých dětí s pětiletými na konci roku.

Červen 2010

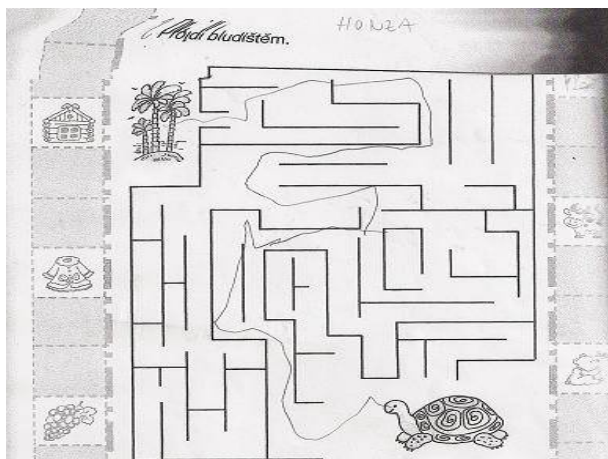
S blížícím se koncem školního roku bylo opět nutno zadat testy obou skupinám dětí, tedy mladším i starším, aby bylo možné srovnání.

Všem dětem byly zadány opět dva úkoly.

Úkol číslo 1

Znění úkolu: Projdi bludištěm.

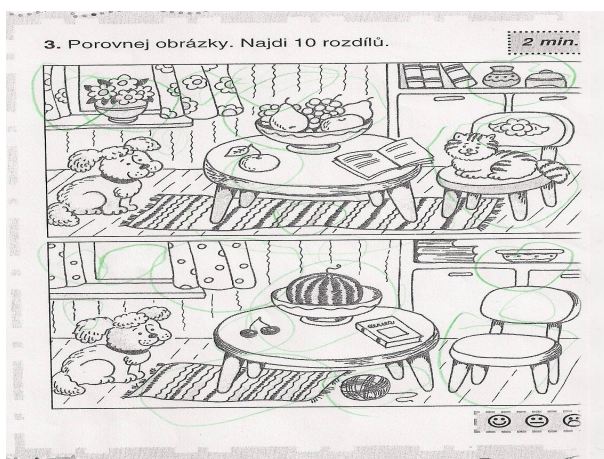
Obrázek č. 10



Úkol číslo 2

Znění úkolu: Porovnej obrázky a najdi mezi nimi 10 rozdílů.

Obrázek č. 11



Fáze čtvrtá – porovnání výkonu mladších dětí s počátkem studie.

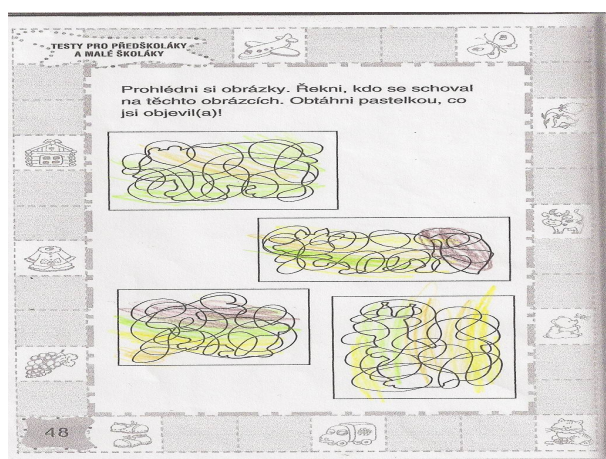
Říjen 2010

V říjnu proběhlo nejprve procvičování, aby si děti osvojily činnost po delší prázdninové pauze.

Úkol číslo 2

Znění úkolu: Vyhledej na obrázku ukrytá zvířátka.

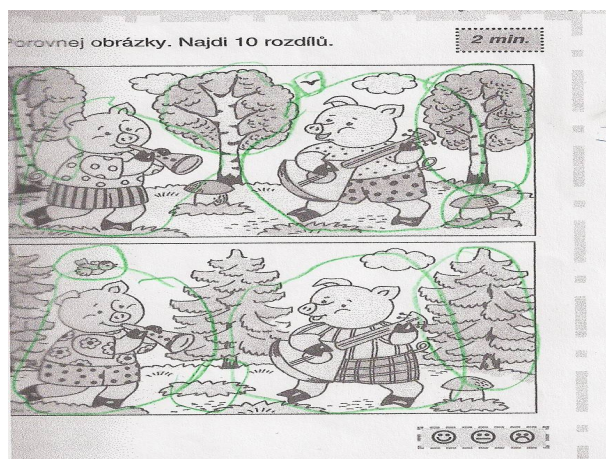
Obrázek č. 12



Úkol číslo 3

Znění úkolu: Prohlédni si obrázky, porovnej je a najdi mezi nimi 10 rozdílů.

Obrázek č. 13



Listopad 2010

V listopadu již proběhla má poslední návštěva. Dětem byly zadány tři úkoly, které nebyly však úplně nové, ale shodné s úkoly již vykonávanými na počátku minulého školního roku. Bylo tomu tak, abych zjistila, zda se projeví určité zlepšení, popřípadě zhoršení dětí.

Úkol číslo 1

První úkol se týkal dokreslování částí, uvedeného na obrázku číslo 1.

Úkol číslo 2

Druhý úkol byl zaměřen na vyhledávání ježků a hub, které vidíme na obrázku číslo 2.

Úkol číslo 3

Úplně posledním zadaným úkolem se stalo vyhledávání rozdílů, které můžeme vidět na obrázku číslo 3.

2. 7. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

2. 7. 1. Popis a analýza jednotlivých úkolů

Fáze první – zjištění aktuální úrovně výkonu jednotlivých dětí.

Listopad 2009

Úkol č. 1

První úkol nečinil dětem nijak výrazné potíže.

Starší děti byly schopné vyplnit úkol bystře, rychle a s malým počtem chyb. Největší počet chyb se objevil u Ondry a to 2. Ostatní pětileté děti měly po jedné chybě, která se objevovala u třetího obrázku, u domečku, kde správným řešením bylo dokreslit dveře a okno a děti dokreslovaly vždy pouze po jednom z nich, což ovšem nelze považovat za výraznou chybu.

U mladších dětí bylo již plnění prvního úkolu problematičtější. Největší počet chyb byl zaznamenán u Matýska a Lucky, a to 3. Nejvíce opomenutí se objevovalo z mého pohledu překvapivě u obrázku pátého, u sněhuláka. Děti nenapadlo dokreslit mu knoflíky a poté u posledního, tedy u konvice, kde chyběla nálevka.

Matýsek a Jurásek ovšem byli schopni dokreslit u domečku dveře i okno, což nenapadlo žádné ze starších dětí.

Úkol č. 2

Při druhém úkolu bylo zaznamenáno více chyb, nežli u prvního a to hlavně u čtyřletých dětí. Matýsek udělal chyb 6 a Jurásek 5. Děvčata si vedla lépe, než chlapci.

Pětileté děti opět tolik nechybovaly. Nejvíce chyb provedl Ondra – 3.

Tento úkol byl jasně zadaný, chyby se tedy objevovaly spíše vinou nedostatečného udržení pozornosti. Starší děti splnily úkol rychle, bez zjevných potíží, mladší však po chvíli přestaly pozornost věnovat pouze úkolu, ale nechaly se rozptýlit i ostatními věcmi okolo.

Prosinec 2009

Úkol č. 1

Úkol s vyhledáváním rozdílů mezi dvěma obrázky byl již pro děti obtížnější.

Co se týče čtyřletých dětí, nejvíce chyb se objevilo u obou dívek (9, 8 chyb), které zjevně úkol nepochopily. Barunka nezakroužkovala konkrétně ani jednu odlišnost a Lucinka objevila pouze jeden rozdíl. Chlapcům se vedlo o trochu lépe, avšak chyb udělali také hodně.

Pětileté děti plnily úkol opět zdatněji. I když se u nich také objevovaly chyby, nebylo to tak dramatické, jako u dětí mladších. Nejvíce chybovala Terežka, se čtyřmi nevyhledanými rozdíly.

Úkol č. 2

Druhý úkol se jevil jako velmi snadný, jelikož všechny děti byly schopné bez chyby a velkého rozmýšlení panenky vyhledat.

Fáze druhá - procvičování úkolů s mladší skupinkou dětí.

Leden 2010 – květen 2010

Úkol č. 1

První úkol, zadávaný pouze mladší skupině dětí, zněl prostě: Projdi bludištěm. Prosté zadání sebou ovšem neslo pro děti složité řešení. Nikdo nebyl schopný bludištěm projít, najít správnou cestu. I když se nakonec Lucince a Matýskovi podařilo doprostřed bludiště dojít, cesta byla absolutně chybná a nepřesná. Děti procházely zdmi, kroužily tužkou bezcílně po papíře. Tento úkol byl tedy pro děti velmi obtížný.

Úkol č. 2

Druhý úkol již dopadl s počtem chyb lépe. Z celkových 32 ptáčků na stromě, jich objevil plný počet Jurásek, Bára i Lucka, pouze Matýsek udělal chyb sedm. Dle mého názoru je to však způsobeno pouhým nezaujetím činností, jelikož tento úkol nebyl tak obtížný. Matýsek udělal tolik chyb pouze vlivem rozptýlenosti, z důvodu že se začal po chvíli věnovat i jiným věcem okolo, nebyl už tolik zaujat činností před sebou. Jinak je pravděpodobné, že by tolik chyb také neudělal.

Úkol č. 3

Třetí úkol opět nepředstavoval žádné velké potíže, nejvíce obrázků opomněl Jurásek, a to dva. Zdánlivě se jednalo opět spíše o nepozornost, roztržitost, kvůli které se plně nesoustředil na zadaný úkol.

Úkol č. 4

Čtvrtý úkol se skládal z několika částí.

V první části bylo zadáno najít shodný obrys slůněte. S tímto měl problémy pouze Matýsek, který pochopil úkol zcela jinak a místo aby našel shodný obrys, všechna slůnata pouze vybarvil. Ostatní děti identifikovaly správného slona.

Druhá část byla podobná, úkol zněl opět vyhledat shodný předmět s prvním uvedeným. Nyní si již všechny děti vedly bezchybně.

Úkol č. 5

Pátý úkol, týkající se vyhledávání rozdílů, představoval pro děti kámen úrazu. Jak si vedly při minulých testech relativně dobře, tímto úkolem si dobré plnění pokazily, tento úkol představoval pro děti výrazný problém. Objevovaly se zde rozdílů, které byly na první pohled zjevné, ale také rozdílů zapeklitější. Děti si dovedly jen velmi špatně poradit i se zjevnými rozdílů, na ty hůře vyhledatelné pak nepřišly vůbec.

Z uvedených patnácti rozdílů nejvíce chyb udělala Barunka, a to 13, Matýsek na tom byl obdobně s 11 chybami. Ani dalším dvěma dětem se nevedlo podle optimistického očekávání.

Tento úkol byl tedy pro děti nejhorší a nejobtížnější ze všech uvedených.

Druhá fáze měla za úkol procvičovat úkoly s mladší skupinkou dětí, aby bylo možné zjistit potencionální vliv procvičování na vývoj pozornosti. Zpočátku se zdálo, že si děti opravdu vedou lépe. Přes počáteční zaváhání u úkolu s bludištěm byla chybovost malá, úkoly byly plněny hbitěji.

V tomto trendu se ovšem nenesl poslední zadaný úkol s vyhledáváním rozdílů, který vidíme na obrázku č. 9. Tento úkol, jak již bylo řečeno, dělal výrazné potíže. I když jindy takový problém s vyhledáváním rozdílů nebyl, tento úkol dětem vyloženě nesedl. Z mého pohledu to bylo právě tím, že nebyly obrázky umístěné na jedné straně, pod sebou či vedle sebe, avšak na opačné straně papíru. Tím se dětem komplikovala práce, jelikož

si musely obrázky prohlédnout, uložit si ho v paměti, otočit na druhou stranu a zhodnotit odlišnosti. Na to bohužel děti ale ještě asi nebyly připravené, protože rozdíly ve většině případů neregistrovaly.

Fáze třetí – porovnání výkonu čtyřletých dětí s pětiletými na konci roku.

Červen 2010

V červnu byly úkoly zadávány opět oběma skupinkám dětí, bylo porovnáváno, jak se čtyřleté děti zlepšily a zda dosáhly stejné úrovně, jako pětileté.

Úkol č. 1

První úkol se vztahoval k procházení bludištěm, jež před několika měsíci představoval pro mladší děti velký problém.

Nyní se však tak neřešitelný jako minule nezdál, což bylo pro mě příjemné překvapení. Všechny děti, mladší i starší, jím prošly bez relativní zátěže, s přesností, bez narážení do stran či zbytečném tápání tužkou po papíře. To vše s relativní rychlostí.

Úkol č. 2

Při druhém úkolu měly děti porovnat na první pohled shodné obrázky a najít mezi nimi deset rozdílů.

I nyní byly obě skupiny dětí na podobné úrovni plnění úkolu. Nejvíce chyb udělala Lucka, a to 4. Ostatní děti chybovaly méně, s maximem dvou nevyhledaných rozdílů.

Fáze čtvrtá – porovnání výkonu mladších dětí s počátkem studie.

Říjen 2010

Na počátku dalšího školního roku byly úkoly zadány po dva měsíce již pouze čtyřem dětem, ze kterých jsou nyní předškoláci. Tyto úkoly pro ně nepředstavovaly výrazný problém. U všech si vedly dobře, objevoval se jen malý počet chyb.

Úkol č. 1

První úkol, týkající se vyhledávání ukrytých zvířat, opět nebyl pro děti neřešitelný. Všechny s jistotou schované zvíře objevily bez většího problému.

Úkol č. 2

S druhým úkolem si děti znovu věděly rady, z uvedených deseti rozdílů se podařilo udělat třem dětem maximálně jednu chybu, Lucka nechybovala ani jednou, což je dobrý výsledek.

Listopad 2010

V listopadu bylo zjišťováno, zda proběhl posun k lepšímu u mladší skupinky dětí. Byly jim zadány opět tytéž úkoly, které plnily před rokem.

Úkol č. 1

První úkol byl původně (v listopadu 2009) vyplněn s větším počtem chyb. Nyní však došlo k viditelnému posunu. Největší počet chyb již nebyl 3, jak tomu bylo předtím, nýbrž 1, a to u Matýska a Juráska. Děvčata si s tímto úkolem poradila bez ztráty.

Úkol č. 2

I u druhého úkolu si děti vedly lépe. Největší počet chyb se objevil opět u chlapců a to 2.

Úkol č. 3

Při minulém plnění tohoto úkolu si děti opět moc dobře nevedly, počet chyb se zastavoval v některých případech až na devíti.

Nyní tomu bylo opět jinak. Úkol všichni zcela pochopili, největší počet chyb byl tři, u Juráska. I v takovémto typu úkolu tedy nastalo očividné zlepšení.

2. 7. 2. Tabulky

Tabulka č. 1 – aktuální úroveň výkonu všech dětí, porovnání výkonu čtyřletých dětí s pětiletými na počátku studie (listopad – prosinec 2009)

Jméno	Čtyřleté děti				Pětileté děti			
	Matýsek	Jurásek	Barunka	Lucinka	Kačka	Terezka	Ondra	Jára
Úkol	Počet chyb				Počet chyb			
Dokreslování částí	3	2	1	3	1	1	2	1
Ježci a houby	6	5	0	3	0	2	3	0
Porovnání, rozdíly	5	5	9	8	1	4	3	3
Stejně panenky	0	0	0	0	0	0	0	0

Při porovnání obou skupinek dětí z počátku experimentu si nelze nevšimnout rozdílných výsledků, které se objevují u mladších a starších dětí. Hned první den se ukázalo to, co jsem očekávala. Aktuální úroveň plnění úkolů se u obou skupin lišila, pětileté děti byly jednoznačně šikovnější, nejen co se týče chybovosti. Byly schopné vyplnit úkol rychle, s malým počtem chyb, velkým nasazením, nadšeností. Menší děti tápaly, počet chyb byl větší, neprojevovaly takové zapálení do úkolu. Nejvíce chyb se objevovalo u úkolu s porovnáváním rozdílů, žádný naopak u úkolu s panenkami. Co se týče jednotlivých dětí, nejlépe si vedla ze starších dětí Kačka, u mladších dětí nelze říci, kdo byl nejhorší a kdo nejlepší, výsledky se lišily úkol od úkolu.

Tabulka č. 2 – Porovnání výkonu čtyřletých dětí s pětiletými na konci roku (červen 2010)

Jméno	Čtyřleté děti				Pětileté děti			
	Matýsek	Jurásek	Barunka	Lucinka	Kačka	Terezka	Ondra	Jára
Úkol	Počet chyb				Počet chyb			
Bludiště 2.	0 – prošel	0 - prošel	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla
Rozdíly	1	1	2	4	0	1	1	2

Zpočátku bylo tedy vidět, že čtyřleté děti za pětiletými zaostávají, chybují více. Při porovnání výsledků na konci studie (tabulka č. 2) takový dojem opadá. Při prvním úkolu si vedly všechny děti shodně, každý dokázal bludiště vyřešit. Druhý úkol sice přinesl určitý počet chyb, avšak ne tak významný, jako na počátku studie, kdy se objevovalo chyb mnohem více. Lucka si vedla nyní nejhůře ze všech, se čtyřmi nevyhledanými rozdíly. Jinak v počtu chyb nepozorují významné rozdíly, jejich počet byl souměrný, napříč věkem i pohlavím.

Z uvedených hodnot vyplývá, že procvičování, které s mladšími dětmi proběhlo, přineslo kýžené výsledky, odrazilo se pozitivně na počtu chyb.

Tabulka č. 3 - Porovnání výkonu mladších dětí se sebou samými (listopad 2009/2010)

Úkol	Dokreslování částí		Houby a ježci		Porovnání, rozdíly	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Matýsek	3	1	6	2	5	2
Jurásek	2	1	5	2	5	3
Barunka	1	0	0	0	9	2
Lucinka	3	0	3	1	8	1

Pokud porovnáme výsledky u mladší skupinky dětí z počátku studie s výsledky konečnými, tedy se sebou samými, určitý pokrok vidíme. V tabulce číslo 3 výše, je uvedený konkrétní počet chyb. Chybovost v počátečním stadiu výzkumu byla relativně velká. Při úkolu prvním, zobrazeném na obrázku číslo 1, to není ještě tak markantní, tento úkol se vyvedl dětem relativně dobře, s maximem tří chyb. Nyní, po opětovném zopakování úkolu, byl však nejvyšší počet chyb jedna, což je velmi dobrý výsledek.

Druhý úkol, zobrazený na obrázku č. 2, s vyhledáváním ježků a hub, dopadl také lépe. Například z původních 6 chyb, které se objevily u Matýska při prvním plnění úkolu, se povedlo dostat na 2, podobné zlepšení se objevilo i u Juráska a Lucinky.

Úkol třetí, poslední (obrázek číslo 3), byl při prvním plnění v prosinci 2009 pro děti obtížný. Počet chyb se zastavil až na maximu, na devíti, což je nejhorší možný výsledek. Nyní však vidíme, že i tento úkol se povedl dětem mnohem lépe, největší zaváhání projevil Jurásek.

I nyní z uvedených hodnot vyplývá zlepšení vlivem procvičování.

Tabulka č. 4 – Porovnání výkonu dětí na stejné věkové úrovni 5 let

Jméno	Mladší děti				Starší děti			
	Matýsek	Jurásek	Barunka	Lucinka	Kačka	Terezka	Ondra	Jára
Úkol	Počet chyb				Počet chyb			
Dokreslování částí	1	1	0	0	1	1	2	1
Ježci a houby	2	2	0	1	0	2	3	0
Porovnání, rozdíly	2	3	2	1	1	4	3	3

Jako další možnost se nabízí také porovnání obou skupin, ovšem stejného věku. V listopadu 2009 byly mladším dětem 4 roky a starším dětem 5 let. Jak již bylo řečeno, starším dětem se vedlo výrazně lépe. Nyní, o rok později, jsou však i děti o rok starší a zkušenější. Z dětí čtyřletých jsou pětiletí předškoláci, stejně tak z dětí pětiletých jsou nyní děti šestileté. V tabulce číslo 4 můžeme vidět srovnání těchto dvou skupin dětí, v tomto případě však na stejné věkové úrovni, tedy v pěti letech.

Tato tabulka se zdá počtem chyb poměrně vyvážená, souměrná. Neobjevuje se žádný markantní rozdíl. To značí, že jsou děti na stejné úrovni plnění úkolů.

To ovšem nekorresponduje s tvrzeními, uvedenými výše. Starší skupina dětí, onoho času pětiletí, byla daným úkolům podrobována v momentě počátku mé výzkumné studie. To znamená, že tyto úkoly byly dětem zadávány jako první, bez předchozího procvičování. Avšak druhá skupina dětí, onoho času čtyřletí, nyní však také pětiletí, se účastnila celé výzkumné studie a až po roce procvičování a plnění úkolů, a je nyní srovnávána s dětmi tehdy procvičováním nepoznamenanými.

2. 7. 3. Zhodnocení výsledků

Z výše uvedených výsledků lze usoudit, že se mladší skupina dětí opravdu zlepšovala. Všechny charakteristiky, které byly zkoumány, se pozitivně vyvíjely s každým úkolem. Jediné významné zaváhání se objevilo u úkolu s vyhledáváním rozdílů (obrázek č. 9), který představoval pro děti opravdový problém. Tento úkol se zaměřoval hlavně na přenášení pozornosti dítěte. Přenášení pozornosti je schopnost dítěte uvědoměle přenášet pozornost z jednoho předmětu na druhý. Již v předchozích úkolech byla tato schopnost testována, avšak vždy se jednalo o obrázky, které byly umístěny na stránce vedle sebe, či pod sebou. Nikdy se prozatím děti nesetkaly s tím, že by musely otočit obrázek na druhou stranu a zde zaznamenat řešení. Jelikož v předchozích úkolech si vedly

vždy pozitivně, shledávám toto selhání právě v tom, že děti v tomto věku nejsou ještě schopny sledu takovýchto, složitějších operací. Prohlédnout si obrázek, zapamatovat si ho, otočit stranu a porovnat souměrnost a shodnost obrázku s předchozím, to vyžaduje mnohem větší námahu, než když jsou obrázky umístěny vedle sebe.

Co se týče dalších úkolů, žádný z nich již takové potíže nečinil. Z toho vyvozují, že u dětí došlo ke zlepšení všech měřených charakteristik pozornosti. Zlepšovala se hlavně koncentrace, děti byly schopné stále více se soustředit na činnost, která jim byla zadána. Určitě významný pokrok vidím i ve stálosti pozornosti. Děti se stále více dovedly soustředit na daný objekt, v kontrastu s tím se však objevovala také rozptýlenost, kdy naopak nevěnovaly úkolu takovou pozornost, jakou by měly. Rozsah pozornosti byl také větší, nežli z počátku, jelikož děti byly schopné zachytit pokaždé více prvků. Až na výše zmíněný, nepovedený úkol (obrázek č. 9), bylo zaznamenáváno i dobré přenášení pozornosti, rozdělení pozornosti shledávám také dobré, jelikož i úkoly na tuto charakteristiku (např. úkol na obr. č. 6), byly splněny s malým počtem chyb.

Při položení další výzkumné otázky, tzn., které konkrétní úkoly byly nejsložitější a které méně, se ukazuje, že nejlepší výsledky se objevovaly:

- při úkolu s vyhledáváním shodných panenek (obrázek č. 4), nejvyšší počet chyb 0
- při hledání schovaného zvířete (na obrázku č. 12), nejvyšší počet chyb 0
- u druhého bludiště (obrázek č. 10), nejvyšší počet chyb 0

Mezi naopak nejtěžší a nejhůře provedené úkoly patřil:

- úkol s prvním zadaným bludištěm (obrázek č. 5), nejvyšší počet chyb 1 (tzn. v tomto případě celé špatně)
- rozdílly na oboustranném papíru (obrázek č. 9), nejvyšší počet chyb 13 (z 15 možných)
- prvý úkol s porovnáváním rozdílů (obrázek č. 3), nejvyšší počet chyb 9 (tzn. nevyšší možný)

Celkové schéma výsledků vyplněných testů

Počátek – listopad 2009

	Čtyřleté děti				Pětileté děti			
Jméno	Matýsek	Jurásek	Barunka	Lucinka	Kačka	Terezka	Ondra	Jára
Úkol	Počet chyb				Počet chyb			
Dokreslování částí	3	2	1	3	1	1	2	1
Ježci a houby	6	5	0	3	0	2	3	0
Porovnání, rozdíly	5	5	9	8	1	4	3	3
Stejně panenky	0	0	0	0	0	0	0	0
Bludiště	1 - neprošel	1 - neprošel	1 - neprošla	1 - neprošla	X	X	X	X
Rámečky – les *	0	6	0	0	X	X	X	X
Stejně tvary *	0	1	1	0	X	X	X	X
Vybarvování různě*	3	13	5	4	X	X	X	X
Rámečky – váza *	1	2	4	0	X	X	X	X
Rámečky – polička*	6	7	1	1	0	1	2	1
Ptáčci	7	1	1	1	X	X	X	X
Rozsah - předměty	1	2	1	0	X	X	X	X
Obrys sluněte	1 - nenašel	0 - našel	0 – našla	0 - našla	X	X	X	X
Předmět, shodný	0 - našel	0 - našel	0 – našla	0 - našla	X	X	X	X
Rozdíly – 2 strany	11	7	13	8	X	X	X	X
Bludiště 2.	0 – prošel	0 - prošel	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla	0 - prošla
Rozdíly	1	1	2	4	0	1	1	2

Říjen – nový školní rok 2010								
	Matýsek	Jurásek	Barunka	Lucinka				
Kdo se schoval?	0 - objevil	0 - objevil	0 - objevila	0 - objevil				
Rozdíly	1	1	1	0				
Porovnání se začátkem (listopadem 2009)								
Dokreslování částí	1	1	0	0				
Ježci a houby	2	2	0	1				
Porovnání, rozdíly	2	3	2	1				

* uvedené úkoly zcela nekorespondují se zkoumanými charakteristikami, proto nebyly v konečné fázi zařazeny do celkového hodnocení

Diskuze

Již z informací uvedených v teoretické části, by bylo možné usoudit určitý charakter toho, jak bude výzkum probíhat. Potvrdilo se mnoho věcí, a také moje očekávání. Rok, který u dospělého člověka neznamena nic výrazného, u malého dítěte znamená velmi mnoho. Jeho vývoj jde kupředu výraznou rychlostí. Během jednoho roku se jistě nenaučí vše potřebné, ale postupnými krůčky se dostává dál a dál. U předškolního dítěte je tento vývojový spurt také výrazný. Zvláště tedy v oblasti kognitivní. Vstup dítěte do školního prostředí je určitě důležitým mezníkem. Dítě je více stimulováno, než kdyby bylo stranou od ostatních vrstevníků. Jsou na ně kladeny určité nároky, které musí plnit. Dosud bylo dítě zvyklé používat pouze pozornost bezděčnou, nyní však musí zapojovat i pozornost záměrnou. Tento poznatek byl významný právě i při vyplňování daných, testových úkolů.

Je jednoduše představitelné, že starší děti jsou více zvyklé zapojovat právě záměrnou pozornost, nedělá jim takový problém se soustředit, jako dětem mladším. V plnění mnou zadaných úkolů i při práci ve třídě, byly čtyřleté děti zpočátku již na první pohled horší. To se projevovalo nejen chybovostí, ale i způsobem, jakým úkol plnily. Starší děti byly schopné vyplnit úkol rychle, s velkým nasazením, nadšeností z práce. Bylo zřetelné, že jim práce přináší jisté uspokojení, tím pádem byly i výsledky lepší. Menší děti tápaly, neprojevovaly takové zapálení do úkolu. Práci se zdály velmi zaměstnány, při touze po dobrém výkonu musely vynaložit větší úsilí. Dokud je úkol bavil, byly schopny se mu plně věnovat. Jakmile jim ale nepřišel dostatečně zajímavý, ihned se to odráželo na jejich výkonu, i rozptýlené pozornosti. Pro starší děti se zdály tyto úkoly spíše zábavou, pro mladší naopak nepříjemnou povinností.

Postupem času byly úkoly zadávány pouze mladší skupině dětí. Začala jsem pozorovat, že jejich výkon se zlepšuje. To nebylo vždy tolik patrné jen na chybách, ale především v přístupu k plnění úkolu. Při každé mé návštěvě jsem viděla, že se na mě děti těší a že je testy začínají bavit. Všechny se postupně zlepšovaly, až nakonec dosáhly stejné úrovně, jako děti pětileté. Jak se může tedy na první pohled zdát, procvičování přineslo kýžené výsledky v podobě pozitivního posunu ve výkonu dětí. Nabízí se však otázka, zda tento pozitivní vývoj byl opravdu pouze zásluhou procvičování? Jak již bylo naznačeno v kapitole 2. 8. 2. o výsledcích výzkumu, starší skupina dětí nebyla před mou první návštěvou žádným způsobem stimulována. Testy, zadávané při první návštěvě, pro ně byly stejně neznámé, jako pro děti v mladší skupině. Přesto se mezi oběma skupinami objevil významný rozdíl v chybovosti. Po celém roce procvičování, se i mladší skupina

děti dostala na věkovou úroveň pěti let, tedy na stejnou, jako tehdy byla starší skupina. A až nyní, byly i tyto mladší děti, schopny plnit úkoly s takovou bravurností, jako děti starší. Tento fakt naznačuje, že samotné procvičování nemá významný vliv na výkon dětí. Veškerý pokrok v plnění úkolů může být dán spíše vývojovou úrovní a věkem dítěte. Mladší děti se za rok dostaly na stejnou vývojovou úroveň, jako děti starší. Nemůžeme tedy s jistotou potvrdit ani vyvrátit tvrzení, že procvičování má vliv na vývoj pozornosti. Naopak s jistotou lze říci, že pozornost vzhledem k věku se výrazně vyvíjí.

Hlavně zpočátku, ale i později, se velmi projevovalo, že upoutat a udržet pozornost dětí není snadné. Rozptýlí je opravdu každá maličkost. Dítě musí být zaměstnáno takovým způsobem, aby to odpovídalo jeho věkové úrovni a individuálním schopnostem a zároveň i jeho momentální chuti k činnosti.

Potvrdilo se, že udržení pozornosti je možné opravdu jen v krátkých časových intervalech, pozornost předškolního dítěte je ještě nezralá a povrchní. Pokud byl některý ze zadaných úkolů delší, těžší, nezáživný, nechaly se snadno rozptýlit a práce s nimi byla horší. Proto jsem zadávala pokaždé malý počet úkolů, aby nebyly přetěžovány a neměly tolik touhu odbíhat pozorností jinam.

Dále mi přišlo zajímavé tvrzení, že dívky by měly být na lepší pozornostní úrovni, nežli chlapci. To se však při tomto výzkumu nepotvrdilo, některé úkoly se vedly lépe chlapcům, jiné dívkám. Vliv pohlaví mi tedy nepřipadal závratný, na rozdíl od vlivu věkového.

Další významnou charakteristikou jsou zajisté vnější a vnitřní podmínky při výzkumu. Určitě záleží na celkovém tělesném i duševním stavu dítěte. Pokud se dítě nebude cítit spokojené či bude nějakým způsobem deprimováno, nebude podávat tak dobrý výkon, jaký je v jeho silách. Pokud dítě nebude mít zájem o splnění úkolu, nic ho nepřiměje, aby se snažilo ho vyplnit v co nejlepší možné míře. Určitá míra vůle a motivace tedy být přítomna musí.

Tvrzení, že významnou roli hraje také pochvala a zadostiučinění dítěte, musím dát také za pravdu. Dítě chce být chváleno a dostávat odměny za své výkony. Některé děti projevovaly velký zájem o výsledky svého úkolu, chtěly cítit zadostiučinění, že jsou lepší, nežli ostatní, že mají nejméně chyb.

Co se týče určitého zhodnocení mého snažení, již během studie, ale hlavně při jejím vyhodnocování, jsem si uvědomila některé věci, které jsem mohla udělat lépe. První, co mě napadá, je nedostatečný výběr a rozvržení úkolů. Dětem byly postupně zadávány jednotlivé úkoly. Jelikož jsem ale dopředu nepromyslela, které úkoly a v jakém pořadí budou zadávány, nakonec se mi přihodilo, že jsem měla širokou paletu testů, ovšem ne všechny z nich jsem mohla do práce využít. Jelikož se některé úkoly zcela neshodovaly s cílem a tématem práce, musely být v konečné fázi vyřazeny a nebyly započítány do celkového hodnocení.

Dalším, ne již tolik podstatným bodem, může být forma vyhodnocení výsledků. Hlavním kritériem byl stanoven počet chyb v jednotlivých úkolech. Toto bylo také provedeno a myslím, že i dostatečným způsobem srovnáno. Avšak mohla být použita i řada dalších, pomocných kritérií, jako například měření času plnění úkolu.

Lepších výsledků bych mohla také dosáhnout, pokud bych pracovala s dětmi skutečně samostatně a postupně, v uzavřeném prostředí od ostatních dětí a od rušivých vlivů. Tím, že byly úkoly prováděny sice odděleně od zbytku třídy, ale nikoli v samostatné místnosti, doléhalo na probandy mnoho rozptylujících vlivů.

Některé děti se rozptylovaly i mezi sebou, pokukovaly po ostatních a nesoustředily se pouze na papír před sebou. Snažily se opisovat a nechat si poradit od ostatních, čemuž jsem se snažila největší možnou mírou zabránit. Pravdou tedy zůstává, že čím menší počet dětí, tím lepších výsledků je možné dosáhnout.

S jistotou lze říci, že při plnění úkolů záleží vždy spíše na typu daného úkolu, situačních podmínkách i momentálním vnitřním stavu dítěte, jelikož i u jednotlivých dětí se vyskytovaly různé výkyvy. V některých testech si vedly děti podle očekávání špatně, naopak některé testy jim šly dobře od ruky. Některé úkoly pro mne představovaly překvapující výsledky. Například oba úkoly s bludištěm. Při prvním mne překvapilo, že nejsou schopny si s ním vůbec poradit, a naopak u druhého to, jak dobře si s ním poradily.

Závěr

Tato bakalářská práce měla za úkol zjistit aktuální úroveň pozornosti jednotlivých dětí, tzn., jejich výkon v jednotlivých testech, porovnat výkon skupiny čtyřletých a pětiletých, a dále pak potvrdit či vyvrátit vliv procvičování zadávaných testů na rozvoj pozornosti.

Byla členěna na dva hlavní oddíly, tedy teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část dále popsala historické nahlížení na pozornost. Byla v ní vymezena pozornost samotná, byl popsán její fyziologický základ, jednotlivé charakteristiky, druhy pozornosti, které se u člověka objevují a také podmínky ovlivňující pozornost. Dále byl popsán vývoj a charakteristika období předškolního dětství, nutnost práce s předškolním dítětem. V neposlední řadě byly vymezeny také jednotlivé poruchy pozornosti.

Po pochopení teoretického základu jsem přikročila k empirické studii se dvěma čtyřčlennými skupinami předškolních dětí v mateřské škole. Zde jsem praktikovala metodu analýzy testů, které jsem dětem zadávala při každé mé měsíční návštěvě, po dobu jednoho školního roku. Zadávanými testy jsem se snažila nejprve o zjištění aktuální úrovně výkonu jednotlivých dětí. Tato úroveň byla u pětiletých dětí významně vyšší, ostatně, jak bylo předpokládáno. Následně, po zjištění této úrovně, jsem se snažila potvrdit či vyvrátit vliv procvičování na rozvoj pozornosti čtyřletých dětí.

Nejen tato výzkumná studie, ale i celá bakalářská práce, byly pro mě zajímavým zážitkem. V mnohém byla potvrzena očekávání, která jsem před výzkumem měla, mnohé bylo pro mne překvapením. V počátcích jsem měla jisté obavy z toho, jak aktivně budou děti spolupracovat, a zda mi vyvstanou výsledky, které jsou třeba k splnění cíle této práce. Obavy se však ukázaly jako zbytečné, vše proběhlo v naprostém pořádku.

Z uvedených výsledků i aktivní spolupráce dětí vyvozují, že má práce byla v mnohém přínosná nejen pro mne, ale také pro děti samotné. Vyzkoušely si také jinou formu práce, nežli je v mateřské škole čeká.

Potvrdila se má původní teze, tedy že pětileté děti budou oproti čtyřletým schopnější a pokročilejší, jejich výkonnost bude dosahovat vyšší úrovně. Opravdu se tomu tak stalo.

Významným tématem byl vliv procvičování na výkon jednotlivých dětí. Ten ovšem nebyl s jistotou prokázán ani vyvrácen. Určité pokroky v pozornosti zaznamenány byly, ovšem mohlo tomu tak být spíše zásluhou věkového a vývojového posunu čtyřletých dětí, nikoliv procvičováním samotným. Dle mého názoru procvičování vliv má,

avšak v této formě nikoliv tak závratný, abychom ho mohli hodnotit jako natolik významný.

Ze všech uvedených informací předpokládám, že bakalářská práce splnila očekávaný cíl a nastínila určité poznatky, které lze použít i pro jiné účely a praxi.

Použitá literatura

- BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V., *Školní zralost*, Brno, Computer Press, 2010, ISBN 978-80-251-2569-4
- ČÁP J., *Psychologie pro učitele*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987, ISBN není
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, Praha, Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.
- HOPKINS B., *The Cambridge encyclopedia of Child development*, Cambridge university press, 2005, ISBN 978-0-511-12607-9
- CHALUPA B., *Pozornost' a jej úloha v psychickej regulácii činnosti*, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, ISBN 67-005-81
- KOLÁŘOVÁ N., *Testy pro předškoláky a malé školáky*, Praha, Svojtka.Co, 2007, ISBN 978-80-7352-438-8
- KURIC J., *Ontogenetická psychologie*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1986, ISBN 14-409-86
- LOKŠOVÁ I., LOKŠA J., *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*, Praha, Portál, 1999, ISBN 80-7178-205-X
- LINHART J., SEDLÁKOVÁ M., *Poznávací procesy*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1983, ISBN 17-392-82
- PLHÁKOVÁ A., *Učebnice obecné psychologie*, Praha, Academia, 2007, ISBN 978-80-200-1499-3
- PŘÍHODA V., *Ontogeneze lidské psychiky*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1977, ISBN 74-06-14
- POKORNÁ V., *Rozvoj vnímání a poznávání*, Praha, Portál, 2000, ISBN 80-7178-400-1
- RIEFOVÁ S., *Nesoustředěné a neklidné dítě*, Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-257-7
- SALKIND, N., J., *Child development*, 2002, Macmillan Reference USA, ISBN 0-02-865618-0
- STERNBERG R., *Kognitivní psychologie*, Praha, Portál, 2002, ISBN 80-7178-376-5
- TRPIŠOVSKÁ D., *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*, Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, 1998, ISBN 80-7044-207-7
- VÁGNEROVÁ M, VALENTOVÁ L, *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, Praha, UK, 1992, ISBN 80-7066-384-7
- VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie*, Praha, Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8