

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
Pedagogická fakulta  
katedra matematiky a didaktiky matematiky

Diplomová práce

**Evidence a zpracování informací kódovaných  
obrazovou formou u dětí pěti a sedmiletých**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Michaela Kaslová

Autor diplomové práce: Jana Dvořáková

Studijní obor: předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Bystřice 13. 11. 2006

Děkuji PhDr. Michaele Kaslové za trpělivost a cenné rady, které mi během zpracovávání diplomové práce věnovala.

Děkuji Ireně Vilímkové, třídní učitelce jedné ze sledovaných skupin v mateřské škole, za spolupráci a pochopení během provádění experimentu.

## **Anotace**

Práce vychází z předpokladu, že na počátku školní docházky převažuje v matematice smíšená komunikace obrazně akustická. Práce popisuje úskalí v procesu zpracování vyslovených informací u dětí před vstupem do školy a dětí v prvním ročníku školní docházky. Respektive do jaké míry lze toto úskalí eliminovat zařazením netradičních aktivit s převažující ústní komunikací.

## **Annotation**

The diploma work is based at the presumption that at the beginning of the school attendance a mixed picture – acoustic communication in mathematics is prevailing. The work describes the difficulty in the process of executing of pronounced information at the children of pre-school age and the children attending the first class at school. The work also describes how to eliminate this difficulty by including of some innovative activities in which an oral communication is prevailing.



## **Klíčová slova**

dítě předškolního věku, mladší školní věk, diagnostická aktivita, informace, akustická informace, kreslená informace, kódování, komunikace, slovní úloha

## **Key words**

child of pre-school age, primary school age, diagnostic activity, information, acoustic information, draw information, coding, communication, lexical theme

## **Vymezení klíčových slov**

**dítě předškolního věku** – pro potřeby diplomové práce pouze dítě v posledním ročníku mateřské školy, respektive rok před vstupem do školy

**mladší školní věk** – období od nástupu do základní školy po ukončení 1. st. ZŠ

**diagnostická aktivita** – reakce na vnější záměrný podnět

**informace** – zpráva, sdělení, zformování

**akustická informace** – sdělení pomocí zvuků (kam řadíme i řeč)

**kreslená informace** – obrazová informace sdělená prostřednictvím obrázku, grafu (apod.)

**kódování** – převedení informace do určitého kódu

**komunikace** – sdělování, dorozumívání

Úvod .....	8
1. Teoretická část .....	10
1.1. Vývoj člověka .....	10
1.1.2. Období před nástupem do mateřské školy (0 do 3 let) .....	10
1.1.3. Předškolní období .....	12
1.1.4. Období po nástupu do školy .....	14
2. Komunikace .....	17
2.1. Jazyk, vývoj lidské řeči .....	17
2.1.2. Řeč v předškolním období .....	20
2.1.3. Řeč po vstupu do školy .....	20
2.2. Vývoj dětské kresby .....	21
2.2.1. Nástup kresby .....	21
2.2.2. Náměty .....	21
2.2.3. Tvar, barva a prostor .....	22
2.2.4. Tendence ke zvláštnostem .....	22
2.2.5. Zákonitosti ve vývoji .....	23
2.2.6. Funkce dětské kresby .....	23
2.2.7. Dítě a barva .....	24
2.2.8. Výtvarný projev a psychický život .....	24
2.2.9. Význam kresby pro dítě .....	25
2.3. Komunikace .....	26
2.3.1. Pedagogická komunikace .....	28
2.3.2. Komunikace v mateřské škole .....	29
2.3.3. Verbální komunikace ve škole .....	30
2.3.4. Nonverbální komunikace ve škole .....	32
2.3.5. Komunikace písemná .....	33
2.3.6. Komunikace davu .....	33
2.4. Požadavky na rozvoj schopností a dovedností v předškolním období .....	35
2.4.1. Požadavky na rozvoj schopností a dovedností po nástupu do základní školy .....	36
2.4.2. Kódování informací ve slovních úlohách .....	37
2.4.3. Situace v předškolním období .....	37
2.4.4. Situace po nástupu do základní školy .....	38
2.4.5. Shrnutí .....	38
3. Experimentální část .....	40
3.1. Cíl, hypotézy, metody a podmínky experimentu .....	40
3.2. Výběr a stručná charakteristika dětí ve sledovaných skupinách: .....	42
3.2.1. Charakteristika dětí skupiny A ( 9 chlapců, 11 dívek) .....	42
3.2.2. Charakteristika prostředí mateřské školy .....	43
3.2.4. Charakteristika dětí skupiny B ( 8 chlapců, 12 dívek) .....	45
3.2.5. Charakteristika prostředí základní školy .....	46
3.2.6. Charakteristika skupiny B .....	47
3.2.7. Rozložení počtu sourozenců v obou skupinách .....	48
3.2.8. Rozložení úrovně slovní zásoby u obou skupin .....	48
3.2.9. Rozložení chování u obou skupin .....	48

<b>3.3. Scénář</b> .....	49
<b>3.3.1. Podmínky</b> .....	50
<b>3.3.2. Výběr a tvorba aktivit</b> .....	51
<b>3.4. Východiska pro vytvoření konkrétních aktivit</b> .....	51
<b>3.4.1. Charakteristika aktivit</b> .....	51
<b>3.4.2. Časové rozvržení, název a základní charakteristika aktivit:</b> .....	52
<b>3.4.3. Sledované jazykové jevy</b> .....	54
<b>3.5. Popis, průběh a charakteristika jednotlivých aktivit</b> .....	55
<b>3.5.1. Aktivita č.1</b> .....	55
<b>3.5.2. Aktivita č. 2</b> .....	60
<b>3.5.3. Aktivita č. 3</b> .....	65
<b>3.5.4. Aktivita č. 4 (dotváření do naznačené plochy, uzavřený prostor)</b> .....	69
<b>3.5.5. Aktivita č. 5 Název: Stůl II.</b> .....	73
<b>3.5.6. Aktivita č. 6 Název: Dům a okolí</b> .....	78
<b>3.5.7. Aktivita č. 7</b> .....	82
<b>3.5.8. Aktivita č. 8</b> .....	86
<b>3.5.9. Aktivita č. 9</b> .....	90
<b>3. 6. Tabulky a grafy (č. 10 – 15)</b> .....	94
<b>3.7. Analýza získaných dat</b> .....	99
<b>3.7.1. Porovnání výsledků jednotlivých druhů aktivit</b> .....	113
<b>3.7.2. Závěr experimentální části</b> .....	118
<b>4. Závěr</b> .....	125
<b>5. Seznam použité literatury</b> .....	128
<b>Přílohy (ukázky výsledných prací)</b> .....	132

## Úvod

Pracuji na prvním stupni základní školy v malém městě Bystřice u Benešova s mladší věkovou skupinou dětí, tedy v první a druhé třídě.

V současnosti procházíme celkovou změnou v přístupu k dětství a vztahu k dítěti. Jedním ze základních rysů této změny je důraz na dětství a jeho význam pro další život jedince až do dospělosti. Pro dospělé, kteří obklopují dítě, to znamená zvýšenou odpovědnost vůči dětem a porozumění dětství. Současná tendence podporuje snahu o pochopení dětí takových, jaké jsou ve své přirozenosti, kdy naplno projevují vlastní emoce a pocity. S tím souvisí i nové pojetí dítěte v roli žáka, přístup učitele k němu a proměny v jejich vzájemné komunikaci.

Zajímá mě problematika přechodu z mateřské školy do základní školy, a to z hlediska celkové změny dosavadního stylu života malého jedince.

Moje práce se zakládá na pozorování skupin dětí právě v období mezi pátým až sedmým rokem života. Tato doba je z hlediska vývoje člověka jedna z nejzajímavějších. Dochází v ní k řadě neopakovatelných procesů v psychické i fyzické oblasti. Mezi vrstevníky v tomto období se vyskytuje široké spektrum individuálních rozdílů v obou oblastech vývoje.

Zaměřila jsem se tedy na sledování úrovně schopností dětí v období přechodu z mateřské do základní školy. V této oblasti lze sledovat mnoho změn, zúžila jsem své pozorování na vybranou partii učiva školní matematiky, respektive na přípravu k tomuto tématu.

Učení matematice v prvním ročníku ZŠ staví mimo jiné i na slovních úlohách. Součástí řešení slovních úloh tvoří mimo jiné i zpracování informací.

Příprava dítěte na školu probíhá v mnoha úrovních. Kladu si tedy otázku, zda jsou děti i na takové aktivity připraveny, jak jsou schopny přijímat a zpracovávat informace od okolí v daném časovém úseku za podmínek, kdy není ještě rozvinuta řada potřebných schopností a kdy se neustále mění forma i obsah komunikace.

V průběhu školní docházky se mění způsob podávání informací. V prvním ročníku žáci dostávají informace převážně ústní formou souběžně s demonstrací popisovaných situací. To je důvod, proč jsem se zaměřila speciálně na to, v jakých konkrétních formách jsou jim informace podávány v mateřské škole, a která forma přisunu informací je pro jejich zpracování snazší. Ve své práci se zabývám specifickými oblastmi komunikace v matematice, respektive v předmatematické výchově. Kde se vyskytují hlavní úskalí, co dělá dětem problémy v jejich přípravě na školu v oblasti této komunikace? Takové otázky si kladu a pokouším se na ně hledat odpověď.

# 1. Teoretická část

## 1.1. Vývoj člověka

Člověk je při svém zrození nesamostatný a zranitelný, čímž se odlišuje od jiných savců. Potřebuje poměrně dlouhou dobu a pomoc okolí, aby se mohl samostatným jedincem stát, závisí tedy na okolí i na komunikaci s ním. Vědci z celého světa zkoumají tělesný i kognitivní vývoj člověka a jednotlivé fáze, jimiž každý jedinec prochází. Zabývají se dvěma ústředními otázkami - vlivem biologických faktorů na průběh vývoje člověka a vlivem faktorů prostředí. V minulosti neustále docházelo k diskusím, zda na vývoj člověka má vliv dědičnost nebo prostředí. V současnosti souhlasí většina psychologů s tím, že oba dva faktory se vzájemně prolínají a vývoj člověka je tedy provázen jejich ustavičnou interakcí.

Každý člověk se při normálním vývoji postupně naučí mluvit. Pokud dítě vyrůstá v prostředí bohatém na řeč a zvuky obecně, naučí se mluvit rychleji.

Člověk během svého života prochází vývojovými stádii. Tato stádia jdou postupně za sebou, nelze některé vynechat nebo přeskočit. Vlivy prostředí mohou tato stádia urychlovat nebo naopak brzdit.

### 1.1.2. Období před nástupem do mateřské školy (0 do 3 let)

Jedinec při svém narození sice není samostatný, ale vstupuje do světa s fungujícími smyslovými systémy a je připraven vnímat podněty ze svého okolí.

Podle Atkinson (2003,s.74): "Základní metodou zkoumání smyslových schopností novorozence je navození změny v jeho okolí a sledování reakce dítěte."

Postupně můžeme sledovat základní lidské smysly. Jako první - zrak, jež při narození není ještě plně vyvinut. Později dochází k větší zrakové ostrosti, i když dítě ještě vidí silně krátkozracc. Počáteční oční kontakt rodiče s dítětem přichází přibližně kolem šestého až osmého týdne života novorozence.

**Sluch** a rozlišování různých druhů zvuku je velmi důležité pro pozdější vývoj řeči. Různé reakce na zvuk jsou dokladem správně se vyvíjejícího sluchu.

Novorozenci rozeznávají rozdíly v **chutích** krátce po narození.

**Hmat** je též značně rozvinut a projevuje se mnoha vrozenými reflexy, příkladně nejznámější sací reflex.

Celosvětové výzkumy stále zkoumají a dokazují, že novorozenci již mají schopnost **učení a paměti**. Tato schopnost je vrozená, ale to, co se dítě naučí, je získané.

Novorozenecké období, o němž jsem se stručně zmiňovala, patří do **období kojeneckého**. Za toto období se většinou považuje etapa od narození do jednoho roku dítěte. Protože se jedná o dobu velmi rychlých změn ve všech oblastech vývoje, považuji za důležité zmínit se zde o některých charakteristických rysech, jež jsou podstatné pro další nastupující období.

Přibližně od druhého měsíce života se dítě začne usmívat při pohledu na známou tvář. Tímto procesem dochází od narození k vzájemně posilující sociální interakci.

Ve třetím až čtvrtém měsíci dávají děti najevo usmíváním nebo broukáním, že poznávají členy rodiny. Jsou však stále dosti vstřícné k cizím lidem.

Zlom nastává mezi sedmým až osmým měsícem věku dítěte, kdy bezpečně pozná své nejbližší. Při setkání s cizím člověkem děti začínají projevovat různé formy úzkosti. Stejnou úzkost může navodit i neznámé prostředí. Po osmnáctém měsíci věku se strach z cizích osob zmírňuje. Při začátku i ústupu strachů je důležitý růst kapacity paměti. Dítěti se totiž zlepšuje schopnost vybavovat si minulé události a porovnávat minulost se současností.

Ve vývoji dítěte je velmi důležitá fáze připoutání, tedy vyhledávání blízkosti určité osoby a pobyt v její blízkosti. Poskytuje totiž dítěti jistotu nezbytnou pro další zkoumání okolí a schopnost utvářet si další interpersonální vztahy v pozdějších letech.

Období mezi jedním a třetím rokem se nazývá **období batolete**. Dochází k výraznému motorickému rozvoji, osvojování mateřštiny, rozlišování sociálních vztahů a sebeuvědomování. Tempo tělesného vývoje již není tak rychlé jako

v předcházejícím období. Jemná motorika vykazuje výrazný pokrok. Dochází k prvním kresebným projevům a experimentům.

Velmi důležitý je nástup symbolické a posléze znakové řeči. Dítě v této době pochopí, že vše kolem něho má nějaké označení. Dítě má intenzivní zájem o názvy všeho, co ho obklopuje.

Sociální interakce dítěte v batolecím období se váže na motorickou a řečovou oblast. Dítě se orientuje na více osob než jen na matku.

Mezi šestnáctým až dvacátým šestým měsícem je dítě schopno navazovat přátelské vztahy. Podle Šulcové (2004,s.64) je toto období: „Období charakteristické rozšířením a formováním vztahů dítěte na další členy rodiny i mimo rodinu.“

### 1.1.3. Předškolní období

Předškolní období může být chápáno jako věk od narození do nástupu do školy. Ve většině vývojově psychologických publikací je však tato etapa chápána pouze jako věk mezi třetím až šestým rokem dítěte. V pedagogické praxi se někdy termínem předškolní rozumí pouze dítě v posledním ročníku mateřské školy. **V diplomové práci budu předškolní období chápat jako období před vstupem do školy a věkovou skupinu, se kterou budu pracovat, budu označovat předškolní dítě (před vstupem do základní školy).**

Předškolní období se nazývá obdobím hry. Aktivita dítěte v tomto období se projevuje především v herních činnostech. Prostřednictvím hry dítě projevuje zájem o okolní jevy. Dítě je již podstatně samostatnější a hbitější. S rozvojem jemné motoriky dochází k rozvoji kresby. Vnímání dítěte je celistvé. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciaci. Prostor dítěte doposud nevnímá tak přesně. Lépe se orientuje ve svém nejbližším známém prostředí. Paměť funguje bezděčně a až kolem šestého roku života se začíná vyvíjet paměť záměrná. Převažuje mechanická paměť. Dítě si lépe pamatuje konkrétní události než slovní popis. Mezi pátým a šestým rokem nastupuje již paměť dlouhodobá, dítě si dlouhodobě pamatuje z předcházejícího období citově zabarvené situace.



Mezi třetím až šestým rokem si dítě osvojuje mateřštinu, postupně si ujasňuje různé pojmy a před nástupem do školy dítě ví, že vše má nějaké označení.

Piaget uvádí, že „...v předškolním období se plně rozvíjí názorné intuitivní myšlení, které je typické pro předoperační stádium (in Šulcová, L. 2004, s.69)“.

V tomto období je dítě plně vázáno na to, co právě sleduje. Tudy vede cesta k postupnému zobecňování. Jedinec už uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení se stále váže na činnost a aktivitu dítěte. V této době se dítě projevuje jako dosti egocentrické, v myšlenkových procesech převládá hledisko zprostředkované jím samým. Zatím zde chybí odlišení od opravdové reality. Dítě se cítí středem vlastního světa a je přesvědčeno, že i ostatní to „vidí“ stejně. Vše se vztahuje k aktuální činnosti, potřebám a pocitům dítěte.

Šulová, Valentová, Vacínová a další uvádějí jako charakteristiky **myšlení** tohoto období: antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty), prezentismus (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti), fantazijní přístup (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností), synkretismus (spřahování nelogických znaků). Tyto charakteristiky myšlení na jedné straně dítěti umožňují proniknout do nových a nových oblastí, na druhé straně ho mohou do jisté míry blokovat.

**Představy** u předškolního dítěte jsou velmi bohaté a barvité. Dospělý by měl sehrát roli průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie.

Podle Bělinové (1986, s.79) jsou: „Představy bohatší, uspořádávají se do systémů různé úrovně obecnosti od konkrétních až po relativně abstraktní, označují celé skupiny předmětů a jevů. Jsou základem pro rozvoj pojmů a pojmového myšlení.“

Šulová (2003, s.69) zdůrazňuje: „Představy předškoláka jsou bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily se často doplňují dětskou konfabulací. Jde o myšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé.“ To znamená, že se dítě obtížně rozhoduje, co je reálné a co je jeho produktem (fantazie, přání).

Barevné vidění se zdokonaluje, pětileté dítě již spolehlivě rozlišuje základní a doplňkové barvy a jejich odstíny. Zřetelně se uplatňuje vnímání prostoru i základní orientace v časových podnětech. Vnímání prostoru umožňuje dítěti lepší orientaci v poloze předmětů i pohyb v prostoru. Dítě lépe rozlišuje časové úseky den a noc nejen díky dennímu režimu, ale i vnímání tmy a světla. Uvedené tendence se však uplatňují jen ve svých prvotních formách, s častými chybami a nedostatky.

V uvedeném období je patrná vzrůstající samostatnost a aktivita v myšlení i jednání. Rozvíjejí se vlastnosti vůle, jež přispívají k větší ukázněnosti v chování, posilují schopnost sebeovládání, zmenšují celkový podíl impulsivnosti. Výrazným rysem konce předškolního období je potřeba sociální komunikace s vrstevníky.

**Hra** zůstává nadále dominantní činností, stává se bohatší a různorodější. Pro dítě tohoto věku tvoří hra analogii pozdějšímu učení či ještě vzdálenější práci. Preference určitého druhu hry může napovědět, k čemu bude mít jedinec v dalším vývoji předpoklady. Dalším důležitým rysem konce předškolního období je rozdíl mezi úrovní schopností u dětí a též rozdíly mezi chlapci a děvčaty, zvláště v oblasti herních zájmů. Temperament a jeho odlišnosti se též velmi patrně v tomto věku dostávají do popředí. Dochází k přijímání norem společensky žádoucího chování, též k osvojování sociálních rolí a k formování pohlavní identity.

#### **1.1.4. Období po nástupu do školy**

Mladší školní věk představuje z hlediska vývoje ve srovnání s předcházejícím obdobím poměrně klidnou etapu dětství. Za normálních okolností se jedná o životní čas bezproblémového, šťastného dětství v relativní harmonii tělesného a duševního vývoje. Po vstupu do školy začíná pro žáky charakteristická značná rozdílnost tzv. „biologického věku“ kalendářně stejně starých dětí (Valentová in Hadj-Mousová, 2003). Děvčata dospívají do šestého biologického roku i o půl roku dříve. Růst těla je ještě zrychlený, zpomaluje se až na začátku osmého roku. Výraznou charakteristikou motorického vývoje je

postupné zklidňování. Pohyby se stávají účelnějšími. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci ruky, zdokonalují se jemné pohyby prstů a součinnost motoriky a smyslů, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace, manuální zručnost. Při relativním zklidnění však přetrvává potřeba aktivity dítěte. Kognitivní zralost dítěte pro vstup do školy souvisí s jeho aktuálním rozvojem poznávacích procesů.

**Logické operace** se rozvíjejí především učením, žák se učí s pomocí učitele uvažovat určitým způsobem. Žáci v tomto období nejčastěji využívají strategii učení pokusem a omylem, nápodobou, dedukcí. Školák tak postupně opouští subjektivní egocentrický postoj ke světu, zaujímá objektivnější, realističtější postoj nejen k věcem, lidem, ale i k sobě samému. S vývojem myšlení se obohacuje i řeč.

**Vnímání** má na počátku školního učení prvořadý význam, tvoří základ poznání, zdroj bezprostřední zkušenosti. Děti již zrakově vnímají celek jako soubor detailů a uvědomují si, jaké se mezi nimi vyskytují vztahy. Z důvodu častější stimulace v předškolním věku se lépe rozvíjí sluchové vnímání. Zralost sluchového i zrakového rozlišování je potřebná pro výuku čtení a psaní.

Úroveň **pozornosti** úzce souvisí se zralostí CNS. Na počátku školní výuky převládají u dítěte stále procesy vzruchu nad procesy útlumu, což se projevuje častými výkyvy v pozornosti. Lokšová, Lokša (1999, s. 54) popisují pozornost jako orientační schopnost, kdy se člověk seznamuje s okolními předměty a jevy a soustředí se na ty, které jsou pro něj nejdůležitější.

**Představivost** ztrácí postupně svoji spontaneitu a nezáměrnost. Svět představ má ale i nadále své kouzlo, ke kterému se děti vrací při hře a četbě.

Dítě získává nové množství **informací**, které zpracovává a vznikají **představy** více či méně správné, někdy deformované. Tyto představy vznikají na herní bázi.

Na začátku školní výuky převládá u většiny dětí mechanická **paměť**. Dítě má tendenci si zapamatovat výrazné a emocionálně působivé události nebo popisy. Školní výuka však od počátku vyžaduje, aby si dítě zapamatovalo informace záměrně. Obě formy paměti (spontánní i záměrná) procházejí v tomto věku změnami.

Je třeba počítat i s výskytem **problémových oblastí**, které se podílejí na celkovém projevu dítěte. Jedná se především o nezralost CNS, možnost určitého stupně retardace nebo problémy s výslovností (logopedické hledisko). Vzájemná spolupráce rodiny, školy a odborníků při odstraňování nebo minimalizování těchto problémových oblastí je nedílnou součástí každodenní pedagogické činnosti.

Po vstupu do školy se výrazně mění životní styl dítěte, ale i celé rodiny. Na počátku školní docházky by mělo dítě dosáhnout určité úrovně socializace. Je to důležité pro to, aby přijalo novou roli, která přináší i zátěžové situace. Paměť různého typu, podobně jako proces socializace, se podílejí na rozvoji komunikace. Dítě se musí podřídit autoritě učitele, přiměřeným způsobem s ním i spolužáky komunikovat a pochopit svou roli žáka. Pod učitelovým vedením se postupně učí vzájemně si pomáhat, spolupracovat, ale i soupeřit mezi sebou. Dítě musí regulovat své chování podle norem, proto postupně ustupuje emoční labilita, impulzivita i dětský egocentrismus. Na rozdíl od předškolního věku se prodlužuje doba soustředění v závislosti na motivaci žáka a přiměřenosti a pestrosti podnětů i na rušivosti prostředí.

## 2. Komunikace

### 2.1. Jazyk, vývoj lidské řeči

„Jazyk je prvotním prostředkem komunikace myšlenek.“ Atkinson (2003, s.306)

Člověk se liší od ostatních živých organismů třemi vlastnostmi: chůzí zpřímá, obratností rukou a **řečí**. K řeči je jedinec doveden výchovou, sám by se k ní nedopracoval. Proto záleží na okolí, jak brzy a jak dokonale si dítě tyto dovednosti osvojí.

Děti musí zvládnout všechny úrovně jazyka, nejen správné řečové zvuky, ale také způsoby, jak se tyto zvuky spojují do tisíců slov a jak mohou být slova spojována do vět vyjadřujících myšlenky a to je velký úkol.

**Křik**, jímž oznamuje novorozeně svůj příchod na svět, je reflexní reakce, která nemá žádnou sdělovací hodnotu. Křik kojenců můžeme pokládat za průpravu k budoucímu užívání hlasu při řeči, s nímž má tento křik jeden společný rys: prudký vdech a delší výdech. Po druhém měsíci života novorozence můžeme pozorovat určité hlasové začátky podle reakcí vyvolaných podněty nelibými nebo libými. Hlas je buď ostrý nebo jemný. Období křiku přechází v období **broukání**. Dítě se baví různými pohyby svých mluvidel. Toto broukání znamená spokojenost. Na vyšším stupni vývoje se objeví v broukání i napodobení zvuků z okolí, dítě si žvatlá. K tomu dochází asi v druhé polovině prvního roku. Při svém **žvatlání** napodobuje také melodii a rytmus řeči svého okolí a tím dělá první krůčky k osvojování řeči. Začíná si tak navazovat s okolím kontakt pomocí řeči a začíná řeči rozumět. Dítě dříve řeči rozumí než ji začne samo užívat. Dítě by ve svém okolí mělo slyšet řeč správnou a čistou. Přibližně koncem prvního roku začne dítě vyslovovat svá skutečná **první slova**.

Roční děti již používají pojmy pro mnoho věcí (pro členy rodiny, domácí zvířata, jídlo, hračky a části těla) a když začínají mluvit, přiřazují tyto pojmy slovům, která používají dospělí. Počáteční slovní zásoba je pro všechny děti přibližně stejná. Ve věku od jednoho a půl do dvou a půl let začíná osvojování slovních spojení a větných jednotek. Ve dvou a půl letech výrazně narůstá

slovní zásoba. Řeč má telegrafickou hodnotu. Dítě vynechává gramatická slova a používá pouze slova, která nesou nejdůležitější obsah. U dětí dochází k rychlému pokroku od dvojslovných sdělení ke složitějším větám. Jde o první složitý proces, který se v řeči dítěte objevuje. Dalším krokem je použití spojek jako **a**. Posloupnost vývoje řeči je u všech dětí pozoruhodně stejná. Ve věku jednoho roku začíná dítě vyslovovat první slova, ve věku dvou let začínají děti tvořit věty ze dvou až tří slov, ve věku tří let začínají být věty gramaticky správné a ve věku čtyř let již dítě hovoří téměř jako dospělý člověk.

Jednou z možností, jak se děti učí jazyk, je napodobování dospělých. Druhou možností je, že si děti osvojují jazyk podmiňováním. Osvojování si jazyka obsahuje jak pravidla, tak asociace. Některé jazykové dispozice jsou vrozené.

Pro správný vývoj řeči je důležitý dostatek slovních podnětů, správný mluvní vzor a co největší příležitost k mluvnímu styku a k dorozumívání se s okolím pomocí řeči. Zdravé dítě se samo od sebe pokouší navazovat mluvní styk s okolím. Vyjadřuje tak svou radost z vlastního mluvního projevu. Důležitá je kladná odezva okolí. Dítě se nejlépe učí řeči na slovech, která označují osoby a věci, které může současně vnímat svými smysly. Učí se nejlépe na kratších slovech. Ze samohlásek je nejsnazší **a**, ze souhlásek **p**, **b**, **m**. Mezi obtížnější patří **sykavky** a **r**. Slova, kde se opakují stejné nebo podobné slabiky, se těší v počátcích mluvení velké oblibě stejně jako slova zvukomalebná, která napodobují zvuky vydávané zvířaty. Na druhé straně se dítě může vyhýbat těm slovům obsahujícím hlásky, které má obtíže vyslovit.

Dětské říkanky a popěvky mají kladný vliv na mluvní průpravu. Jejich rytmus a rým na děti výrazně působí a jsou nástrojem pro rozvoj komunikace.

V období, kdy se už dítě běžně dohoví se svým okolím, přichází období otázek. Dětské otázky jsou projevem zvědavosti dětí a jejich touhy po poznání, jsou odrazem jejich schopnosti pozorovat. Jedná se o přirozený projev chuti k mluvení.

Řeč přejímají děti od nás. Ohnesorg (1976, s. 42) uvádí: „Děti přejmou to, co my jim odevzdáme a čemu je naučíme, a na tom teprve tvoří dále. Okolí je odpovědné za vývoj hlasu dítěte, za vývoj jeho výslovnosti, za rozvoj jeho slovní

zásoby i za jeho způsob mluvy.“ Pokud má dítě s výslovností problémy, může to být důvod k nechuti komunikovat ústně.

Na tento fakt upozorňuje i Kutálková (2005, s.76), zvláště na současné společenské změny a bouřlivý technický rozvoj, který mnohdy zabraňuje rodičům ve větší komunikaci s jejich dětmi. Nedostatek volného času, dokonalejší technické přístroje, větší možnosti, ale také větší pracovní vytížení a ztráta volného času. To jsou faktory, které se v současnosti neblaze projevují na vzájemné lidské komunikaci.

Při vyslovení krátkého slova je výkon mluvidel složitý a závisí na přesné souhře mluvních orgánů, jak rozmanitě po několika setinách vteřiny musí jemný mechanismus mluvidel fungovat. Pro dítě je tento proces složitý a určitý čas trvá než mluvu zvládne. Záleží na osobnostních vlastnostech, na sluchové vnímavosti i na jeho motorické obratnosti. Hlavně však na zkušenosti a trénování mluvidel. Obvykle teprve koncem čtvrtého roku tvoří děti všechny hlásky správně.

Sluch funguje brzy po narození dítěte. Melodie tvoří první prvek mluvené řeči, který dítě vnímá. Ohnesorg (1976, s.58) uvádí: „Jakmile začne dítě chápat řeč okolí, vnímá velmi citlivě všechny její zvukové prvky, a to citlivěji než v pozdějším věku.“

Stálými rozhovory s okolím začne dítě během druhého roku zvětšovat rychle svou zásobu slov. Růst slovní zásoby není však pravidelný. Střídají se v něm období rychlého vzrůstu slovní zásoby a zpomalení. S rozvojem užívání řeči se zrychluje její tempo. Období mezi třetím až šestým rokem je obdobím zkvalitňování řečových dovedností. Je dobou rozšiřování slovní kapacity s velkými individuálními rozdíly. Dochází k osvojování gramatických pravidel.

„Prudký rozvoj myšlení a řeči, charakteristický v podstatě pro celý předškolní věk, je možné hodnotit jako jednu z citlivých etap ve vývoji dítěte, která v tomto období vrcholí. Projevuje se v neobyčejné aktivitě a produktivitě, v řečové intelektuální oblasti, v tendenci pátrat, zkoumat, vymýšlet a tvořit.“  
Bělinová (1986, s.81)

### **2.1.2. Řeč v předškolním období**

V předškolním období převládá komunikativní složka řeči. Řeč tvoří především dorozumivací prostředek mezi jedincem a okolím. Rozvíjí se též kognitivní složka řeči, neboť s rozvojem řeči souvisí rozvoj poznatků a zkušeností. Dítě dokáže ve své řeči jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky, potřeby. V tomto období se řeč užívá k regulaci chování. Obzvláště koncem předškolního období. Zvětšuje se rozsah i složitost vět. Roste zájem dítěte o řeč, delší dobu je schopno poslouchat čtený text. Každodenní zkušenost, bohaté možnosti řečové komunikace s dospělými i vrstevníky, pozitivní motivace dítěte k rozumové a řečové aktivitě, to vše podněcuje zájem dítěte o řeč. Jedná se o nejvhodnější období pro odstranění zbylých logopedických obtíží.

Pokud dítě nekomunikuje, může to mít více příčin: a) retardace, b) sociálně emoční bloky, c) chybí téma ke komunikaci (není motivováno), d) obtíže v oblasti fonetiky, e) malá slovní zásoba a neschopnost si vypomoci jiným než ústním způsobem komunikace. Schopnější děti dokáží překlenout deficit ve slovní zásobě náhradními typy komunikace jako je pantomima, obrazová komunikace a podobné.

### **2.1.3. Řeč po vstupu do školy**

Spolu s vývojem myšlení se obohacuje i řeč. Dítě přichází do školy s praktickou znalostí gramatické stavby mateřského jazyka. Jeho řečový projev se zdokonaluje po stránce formální i obsahové. Obohacuje se slovní zásoba, zlepšuje se artikulace, dítě poznává rozdíl mezi dialektem a spisovnou řečí. Rozvoj řeči úzce souvisí s kvalitou výuky mateřského jazyka a s možností dítěte aktivně komunikovat. Nedostatky v řečovém projevu komplikují adaptaci na školu i budoucí školní úspěšnost dítěte.



## 2.2. Vývoj dětské kresby

První kreslířské začátky se podobají prvním slovům. Vznikají jako jednotlivé, neohrazené a na sebe nenavazující stopy. Radost z právě vznikající stopy je u dítěte větší než zájem na konečném výsledku. V prvopočátcích kreslení je pro dítě důležitější to, že kreslí než to, co kreslí. Dítě tímto způsobem něco vyjadřuje, proto je potřeba povšimnout si vývoje dětské kresby, kterou řadíme do projevů určitého druhu komunikace mezi dítětem a okolím a byla užita v mé práci. Kresba patří mimo jiné k nástrojům komunikace mezi dítětem a dospělým.

### 2.2.1. Nástup kresby

Ovládnutí plochy je proces, jež se určitým způsobem vyvíjí. Zpočátku dítě svou tvorbou překračuje plochu papíru. Později pozoruje hranice papíru a začíná se jimi řídit a respektovat je. Plocha už mu není lhostejná.

Začátky kreslení souvisejí s celkovým přirozeným vývojem dítěte. První „čmáranice“ tvoří nepravidelné ovály. Při kresbě dítě snadno opouští prvotní představu a během kresby ji vyměňuje za jinou, jež je pro ně v daný moment důležitější. V době, kdy mají dětské kresby již věcný obsah a vznikají vědomě, zobrazují zpravidla jen izolované představy. Vývojem dochází k zobrazování více představ a jejich vzájemného vztahu.

### 2.2.2. Náměty

Náměty, lákající dítě ke zobrazení, jsou velmi různorodé. Člověk vychází z obsahu kreseb od sebe k okolnímu prostředí. Dítě znázorňující lidskou figuru prochází značným vývojem ve zvládnutí kresby postavy. Zpočátku zobrazuje jen to, co je pro něj nejdůležitější (hlavonožec). Později si začíná uvědomovat další části lidského těla.

Dítě má velmi srdečný vztah k živé přírodě, ze které čerpá množství nápadů pro výtvarné zobrazení. Velmi často se objevují obrazy zvířat, domů, stromů

nebo dopravních prostředků. Jedná se zde o snahu o věcnost, kde chce dítě vyjádřit shodu mezi obrazem a skutečností. Tuto snahu popisuje Uždil (2002, s. 21) a dokládá jí konkrétními obrázky dětí.

Pro dítě není relativně překážkou pomocí kresby komunikovat o tom, co se mu líbí, co zná, co si představuje.

### **2.2.3. Tvar, barva a prostor**

Tvar a barva mají nezastupitelnou úlohu. Pomáhají dítěti vyjádřit určitý věcný obsah. Zobrazení prostoru je věc vývoje a dítě si s ní poradí po svém. Stejně jako ztvárnění vnitřního objemu, jež je lákavé a dítě je nakreslí pomocí „rentgenového“ vidění (knedlík v břiše člověka).

Děti zobrazují prostor odlišně než dospělí. Jakmile začne dítě považovat dolní okraj papíru za zem, má základ pro prostorové uspořádání scény. Některé děti zobrazují nad dolní okraj papíru ještě jednu, vodorovnou čáru, jež pro ně představuje zem, na kterou vše kladou. Vlivem dalšího vývoje dochází k dalším zajímavým způsobům ztvárnění prostoru. Mezi šestým až sedmým rokem se v dětské kresbě objevuje „horizont“. Je to spíš čára oddělující zemi a nebe. Má ovšem za úkol naznačit možné nerovnosti terénu. V tomto věku někdy dítě zobrazí překrývání tvarů, kdy předměty vpředu zastiňují předměty ležící dál. Ve způsobu, jak dítě zobrazuje prostor, se velmi zřetelně ukazuje, že jeho kreslení, hledání, vynalézání a přemýšlení nad obrázkem. Dětské kresby se nerozvíjejí jen v prostoru, ale i v čase. Vznikne tehdy, pokud dítě potřebuje znázornit sled událostí, tedy zachytit děj. Posupně tak vzniká výtvarné vyprávění.

### **2.2.4. Tendence ke zvláštnostem**

Ve výtvarném vývoji dítěte se objevuje několik zajímavých shodných zvláštností. Patří mezi ně pravidlo pravého úhlu (R-princip), kdy komín je přikreslen ke střeše kolmo bez vědomí toho, že komín má svou váhu. „Pravý úhel je setkání vodorovné a svislé, setkání dvou směrů, které znamenají nejvíc.“ Uždil (2002, s. 54)

Další zajímavý princip je naklánění kresby ve směru písma, jež se označuje jako grafoidismus. Souvisí se zakulacováním ostrých a pravých úhlů.

### 2.2.5. Zákonitosti ve vývoji

**Grafický automatismus** je název pro tendenci opakovat jednoduché a už osvojené tvary (čárky znamenající vlasy, knoflíky na kabátě..). Vytváří základ pro další zvláštní jev, jež se projevuje jako přílišné zdobení (nepravý ornament). Kresba je přezdobená, ale obsahově chudá. Někdy bývá příčinou nepravého ornamentu neschopnost dítěte sledovat určitý tvar.

Mezi principy, jež se v dětské kresbě uplatňují, bezesporu patří **rytmus, opakování a symetrie**. Jsou základem pro kompoziční schopnost členění plochy a formální jednoty celého výtvaru. Základy kompozičního smyslu jsou dětem vrozeny. Jejich přítomnost v kresbě je povzbudivá, protože vypovídá o tom, jak přirozeně probíhá ve výtvarné činnosti integrace tělesných a duševních složek.

### 2.2.6. Funkce dětské kresby

**Sociální** – dítě má vnitřní potřebu něco sdělit. Pomocí čar prezentuje určitou představu, kterou třeba zatím neumí slovně vyjádřit. Potřebuje jí však sdělit svému okolí. Kresbou informuje okolí o důvodu svého počínání, odhaluje své myšlenky, sny, představy a otázky, na něž nezná odpovědi. Tím dochází k **informační a emoční** funkci kresby. S vývojem dětské kresby probíhá vývoj a význam těchto funkcí.

### 2.2.7. Dítě a barva

Dítě nejen kreslí, také maluje a zachází s barvou stejně rádo jako s tužkou. Každý člověk vnímá barvy kolem sebe jinak. Někdy si uvědomujeme jen tvary, světlo, vzdálenosti, ne však barevné kvality, které nás o tom všem informují.

Zajímavým jevem je tzv. barevné slyšení, které se u dětí vyskytuje dosti často. „Pokusy dokládají, že při zaznění určitých zvuků se u téže osoby vynořuje vždycky jedna a táž barva. Podobně i dny v týdnu jsou spojovány s určitou barvou, stejně tak i křestní jména.“ Uždil (2002, s.56). Z toho můžeme usuzovat na velmi hluboké souvislosti „barevné řeči“ dítěte a jeho individuální psychiky.

Na druhé straně platí i v oblasti barevných představ některé stálosti, které se objevují i u ostatních lidí. Různé barvy v nás vyvolávají představy jídel a chutí. **Existuje tedy určitá stabilita vztahů mezi barvou, tvarem a obsahem.**

Dítě si velmi brzy vypracovává určitý barevný přednes, který je pro něj nejpřirozenější. Potřeba rozlišit jednotlivé věci na obraze je příčinou vzniku dětské barevné nadsázky. Dítě při své tvorbě vychází z přirozeného barevného citění.

### 2.2.8. Výtvarný projev a psychický život

Z dětské kresby lze dobře poznat, které dítě vede svou čáru klidně a plynule, které črtá rychle nebo které jen váhavě mění směr linie. Není to však žádné vodítko k odhalení dětské psychiky. Dospělí mohou posuzovat dva typy kreslířů, extrovertní a introvertní. Z těchto dvou základních typů vyplývají ještě další podtypy. Extrovert má snahu zachytit spíše objektivní věci, u introverta rozhoduje určitý zážitek, z něhož si nese svou představu.

Pokud se u dítěte vyskytne naprostý nezájem o kreslení, jde o důkaz, že něco není pořádku. Spektrum toho, co není v normě, je ovšem velmi široké. Může se jednat o nedostatek vztahů z okolí, o nedostatek schopnosti soustředit se na jednu činnost nebo o nedostatek sebevědomí. Se všemi zde uvedenými nedostatky se nechá určitým způsobem pracovat. Problém může nastat, pokud

zůstává grafické vyjádření stále na stejné úrovni a nevyvíjí se. Tento jev zkoumá řada dětských psychologů. Úskalí ve výtvarném projevu odráží úskalí psychického života dítěte.

### 2.2.9. Význam kresby pro dítě

Růst a obohacování představ hrají roli v kreslířském výkonu. „Kreslení, i to nejprimitivnější, je bezesporu jednou z činností, které nutí k smyslovému ověření světa. Pro oko vychovatele je každá kresbička dokladem o šíři dětského poznání světa, o množství uložené zkušenosti, o úplnosti a barvitosti představ.“ Uždil (2002, s. 83)

Dětská výtvarná činnost je úzce spjatá s celkem duševního života dítěte. Zvláště silně se v ní uplatní úloha představivosti a vnímání. Tedy, jak je dítě schopno vnímat a vytvořit si představu. Vnímání souvisí s našimi city, zájmy, vědomostmi a potřebami. Skutečnost vnímáme i jinak než zrakově, všechny naše smysly jsou zahlceny podněty ze všech stran. Člověk si množství informací umí redukovat. Dětské kreslení nejen dokumentuje poznání světa, ale také ho náležitě rozvíjí.

Prožívání a myšlení spolu souvisejí, nejedná se o pochody diametrálně různé ani nepostupují odděleně.

**Vnímání, představivost a myšlení**, jež jdou ruku v ruce s tvořivostí, tvoří duševní funkce, které jsou nezbytné pro dětský výtvarný projev.

### 2.3. Komunikace

Podle Plaňavy můžeme chápat „**komunikaci**“ ve dvou významech: a) oblast odborných studií, b) konkrétní, každodenní lidské počínání.

Hadj-Mousová (2003, s.54) uvádí: „Komunikace mezi lidmi je proces, ve kterém si lidé navzájem předávají informace o svých myšlenkách, názorech, pocitech. Jedná se o sdělování určitých významů v průběhu přímého nebo nepřímého sociálního kontaktu.“

Helus (2001, s.157) rozumí komunikací: „Komunikací myslíme vzájemné dorozumívání, respektive procesy sdělování obsahů.“

Mareš, Křivohlavý (1989, s.19) se opírají o etymologii slova: „Slovo komunikace je latinského původu. V latině *communicare* znamená *communem reddere* – učinit společným.“

Komunikace tedy vyjadřuje interakci mezi lidmi. Základní složku mezilidské interakce. Komunikace probíhá **verbálně**, tedy slovně a **neverbálně**, tedy mimoslovní komunikací, většinou je zapotřebí obou složek k porozumění sdělovaného významu. Důležitý je též tzv. **komunikační čin**, protože každý člověk něco dělá a komunikuje tak činem. Lidé si významy sdělují podle předem dohodnutých symbolů. K problémům v komunikaci může dojít při neshodě v porozumění symbolů. Komunikace probíhá vždy alespoň mezi dvěma osobami. Obsah komunikace přechází od jedné osoby směrem k druhé.

Hadj-Mousová (2003, s.55) prezentuje schéma komunikačního kanálu, který se skládá z komunikátora (zakódované sdělení), komuniké (užití kódu) a komunikanta (dekódování sdělení). Komunikátor je osoba, která vysílá komuniké, komunikantem pak osoba, která ho přijímá. V dialogu se tyto role neustále mění. Záleží též na tom, zda se jedná o přímou či nepřímou komunikaci. Přímou komunikací získáváme okamžitě zpětnou vazbu. Nepřímou komunikací může být příkladně dopis.

Mareš (1989, s.19) v této souvislosti hovoří o tzv. komunikačním řetězci, který spojuje vysílač a přijímač pomocí komunikačního kanálu. Jedná se spíše o technické pojetí komunikace. Převáděno na lidské bytosti by místo vysílače zaujala hovořící osoba (řečník) a místo přijímače naslouchající osoba

(posluchač). Člověk není stroj, proto komunikace mezi stroji a lidskými bytostmi bude mít vždy své odlišnosti. Ve specificky lidské komunikaci se posluchač v určité fázi sdělování stává mluvčím a dochází tak k výměně rolí. Dalším důležitým procesem komunikace je zpětná vazba, kdy se mluvčí z odpovědi posluchače snaží zjistit, do jaké míry a jak mu posluchač porozuměl, aby v dalším kroku formuloval své sdělení. Posluchač zase naopak odhaduje záměr mluvčího.

V procesu komunikace dochází ke sdělování informací, které mají určitou hodnotu a množství. Z hlediska časového se hovoří o informačním toku.

Velmi důležité je **kódování** a **dekódování** obsahu, které se plně váže na kulturně podmíněné konvence o symbolech a významech, jež jsou jimi vyjadřovány. Důležitá je souvislost jazyka a myšlení. K nejvýznamnějším teoretikům patří Vygotskij. Komunikace je podmíněna schopností mluvit, případně číst a psát, (v současné době sem lze zařadit i nové technologie dorozumívání) a samozřejmě si sdělené pamatovat. Dlouhodobá paměť se zakládá na významu položek. Kódování položek na základě jejich významu probíhá i v případě, kdy jsou položkami jednotlivá slova, ale je nápadnější, jsou-li položkami věty. Kódování významu prostupuje celým lidským životem. Lidé vyslechnou určité věty a po chvíli si je nepamatují přesně slovo od slova, ale dokáží vysvětlit obsah toho, co vyslechli. Zapamatují si význam. Někdy lidé nekódují pouze význam, ale i slova sama. Je tomu tak v případě básní.

Do procesu komunikace vstupuje řada dalších prvků, které mohou obsah sdělení komplikovat, ačkoli obě strany používají stejné symboly. Mareš (1989, s. 21) je nazývá komunikačními bariérami. Podle Hadj-Mousové (2003, s.55) dochází v komunikaci k šumům (2003, s.55). Záleží na psychickém stavu účastníků komunikace, též na sdělnosti obsahu, způsobu vyjádření, použití symbolů s osobním významem na straně komunikátora. Na straně komunikanta záleží na úrovni přijetí, interpretaci významu, schopnosti porozumět sdělovanému a soustředění.

### 2.3.1. Pedagogická komunikace

V předškolních zařízeních stejně jako ve školních zařízeních probíhá tzv. **pedagogická komunikace**. Jedná se o vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky, jak uvádí Mareš (1989, s.30).

Pedagogické komunikace se obvykle účastní dvě skupiny: **vychovávající** a **vychovávaní**. Vychovávajícími jsou nejčastěji dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací. Vychovávanými bývají žáci jako skupina, jednotlivec, ale i několik tříd. Počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. V pedagogické komunikaci jde obvykle o přímý osobní styk lidí ve stejném čase a na stejném místě, ale může také probíhat oddálené v prostoru a čase. Zde je zapotřebí prostředník.

Výchovně vzdělávací cíle určují jednak učební osnovy a jednak vzájemná komunikace před nebo po vyučovací hodině. Tedy během celého působení ve škole. Obsah pedagogické komunikace se neztotožňuje pouze s učivem, ale může zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje a emocionální stavy. Její průběh závisí též na zvláštностech učiva a rovněž na dodržování pravidel, kterými se každá komunikace musí řídit. V pedagogické komunikaci jsou jasně stanovená pravidla pro skupinu učitel a skupinu žák.

Sovák (1990, s.80) v této souvislosti upozorňuje na variabilitu komunikačních vztahů mezi žákem a učitelem. Tato rozdílnost pramení z různého způsobu výchovy i vlivů prostředí, což se promítá do výuky i do učení.

Pedagogická komunikace se setkává i s různými druhy úskalí. Mezi nejčastější úskalí patří časové hledisko, dále samotné učivo a v neposlední řadě zvolená organizační forma a použité vyučovací metody.

Mezi tři základní organizační formy patří: hromadné vyučování, skupinové vyučování a individualizované vyučování.



Při hromadném vyučování se nejčastěji využívá obousměrná komunikace mezi učitelem a žáky, ale též jednosměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem a třetí formu tvoří jednosměrná komunikace od učitele k žákovi.

Při skupinovém vyučování je využívána forma spolupráce ve dvojicích a ta je provázena obousměrnou komunikací mezi žáky. Učitel jejich činnost obvykle navodí, rámcově kontroluje a hodnotí.

Individualizovaná forma vyučování je historicky nejstarší. Jeden učitel se věnuje jednomu žákovi, což mění charakter komunikace.

### 2.3.2. Komunikace v mateřské škole

V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem se předškolní vzdělávání přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Předškolní dítě se rozvíjí na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností. Ve vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách se uplatňují spontánní a řízené aktivity vyvážené v poměru, který odpovídá potřebám a možnostem dětí. Předškolní vzdělávání se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou.

Z hlediska **komunikace** se předškolní vzdělávání zaměřuje na systematický rozvoj řeči, rozvíjení schopnosti komunikovat, spolupracovat, spolupodílet se na činnostech a rozhodnutích.

Obsahem předškolního vzdělávání z hlediska jazyka a řeči je rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, porozumění, poslech) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). Dále rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu.

Mezi hlavní činnosti, při nichž dochází k rozvoji komunikace v předškolním období, patří artikulační, řečové (mlsná koza), sluchové a rytmické hry (hádanky, říkadla, rozpočítadla), hry se slovy (slovní kopaná), společné diskuse (povídání na určité téma), rozhovory, individuální a skupinová konverzace, komentování zážitků a aktivit, samostatný projev, poslech vyprávěných nebo

čtených příběhů, přednes, zpěv, prohlížení knížek. Stejně jako nonverbální hry. Dramatizace, vyjádření slov pohybem a mimikou (na řemesla).

**Na konci předškolního období** se dítě zpravidla v těchto činnostech dobře orientuje a zvládá nejen slovní popis určité situace, samostatné vyjadřování, používání nových slov, ale i vést rozhovor, sledovat očima zleva doprava, domluvit se slovy i gesty, formulovat otázky nebo chápat slovní vtip a humor. Je tedy připraveno na další rozvoj v komunikačních schopnostech, jež se uskutečňuje ve školním prostředí.

### 2.3.3. Verbální komunikace ve škole

Komunikace ve škole navazuje na činnosti z předškolního období, staví na nich a prohlubuje je.

Verbální komunikace rozlišuje komunikátora (autora mluvené či psané řeči) a recipienta (příjemce sdělení). U akustické formy řeči rozlišují mluvení a naslouchání, u písemné formy pak psaní a čtení. První druh činnosti se obecně označuje jako **kódování** a druhý jako **dekódování** řeči.

Mezi prostředky zpřesnění smyslu sdělení patří dialog. Přičemž dialog není jakýkoli rozhovor, ale pouze ten, při němž se účastníci snaží zjistit skutečné příčiny neúspěchu a nalézt společné řešení určité situace. Ve školním prostředí by se mohlo jednat o snahu učitele pomoci žákovi, aby se zorientoval ve složité situaci.

Při verbální komunikaci dochází k ovlivňování posluchačů různými formami. Nejvíce rozšířená forma je **přesvědčování**, při němž se příjemce sdělení pod vlivem přesvědčovatele dobrovolně ujišťuje o odůvodněnosti nějakého stanoviska. Výsledkem přesvědčování je přesvědčení.

Další formou ovlivňování je **argumentování**. Jedná se o sdělování důvodů hovořících pro a proti určitému přesvědčení nebo názoru.

Sociální psychologie podrobně studuje rozhovory lidí. Ve škole je zapotřebí použít rozhovoru, který si dává za cíl poskytnout určitou pomoc.

Důležitou problematiku vytvářejí otázky, jež se v rozhovoru užívají. Na otázky otevřené existuje široké spektrum odpovědí. U otázek uzavřených

můžeme s velkou pravděpodobností odhadnout, jaké odpovědi se zřejmě vyskytnou.

Ve smíšené vyučovací hodině dominuje verbální projev učitele. Pomocí verbálního projevu plní učitel nejčastěji tyto funkce: organizování žákovské činnosti, výklad a dotazování.

V pedagogické komunikaci stojí na jednom z předních míst z hlediska důležitosti kladení otázek. **Dotazování** patří mezi jednu z nejfrekventovanějších učitelových činností. Otázka vyjadřuje snahu něco se dozvědět. Odpověď je z komunikačního hlediska replika, která reaguje na danou otázku. Dotazování plní v pedagogické komunikaci různé funkce. Příkladně organizační, vzdělávací nebo výchovnou. Z didaktického hlediska by učitelovy otázky měly splňovat určité požadavky, např.: logičnost uspořádání, postupnost, optimálnost počtu a obtížnost. V pedagogické praxi existuje mnoho prohřešků proti těmto požadavkům. Příkladně: věcná nesprávnost, jazyková nesprávnost, nesrozumitelnost, nejednoznačnost, nepřiměřenost. Pokud učitel položí otázku, měl by nechat žákům určitou pauzu na promyšlení odpovědi. Pro většinu žáků vytváří vyvolání zátěžovou situaci. S tím souvisí i kvalita jeho odpovědi. Na řadu může přijít i typ nelegální komunikace ve škole. Jeho nejčastější podobou je napovídání, kde se mísí verbální i nonverbální forma komunikace. Z hlediska školních norem znamená napovídání přestupek.

**Popis** patří mezi verbální komunikaci ve škole, pedagog jej používá při své každodenní činnosti. Předává nové informace a tím dochází ke vzájemnému porovnávání a upřesňování představ.

Existuje řada situací, kdy se žák ptá sám. Většinou když zůstane sám s učením. Učí se text, zkoumá vlastní myšlenky. V další situaci klade žák otázky ve skupinovém vyučování mezi vrstevníky nebo se ptá učitele při běžném vyučování. S tím souvisí důležitost **zpětné vazby** mezi učitelem a žákem. Učitel by měl žáka naučit vnímat zpětnou vazbu a umět jí zpracovat. To, jak je mu sdělována ústně, písemně, odstínem hlasu nebo pauzou v komunikaci.

### 2.3.4. Nonverbální komunikace ve škole

Nonverbální znamená **mimoslovní** komunikace. Při tomto způsobu komunikování se nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací.

Odborná literatura rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde o sdělování pohledy, výrazy obličeje, pohyby, fyzickými postoji, gesty, dotekem, přiblížením či oddálením těla, úpravou zevnějšku a životního prostředí. Jak uvádí Mareš (1989, s. 104).

Mezi **nejčastější** způsob nonverbální komunikace patří **sdělování pohledy**. Učitel se dívá na žáky a žáci na učitele. Řeč očí disponuje několika důležitými prvky. Je to směr zorné osy (zaměření pohledu na určitý cíl), délka doby jednoho pohledu, četnost pohledů, celkový objem pohledů, sled pohledů (pořadí pohledů), úhel pootevření víček, tvary obočí (svraštění, pokrčení), vrásky kolem očí, frekvence mrkacích pohybů a velikost zornic.

Další způsob nonverbální komunikace je **sdělování výrazem obličeje**. Nejčastěji jde o sdělování emocí. Při rozeznávání psychických stavů druhého člověka je mimika nejdůležitějším zdrojem informací ze všech způsobů nonverbální komunikace.

**Sdělování pohyby** patří též do této skupiny a souvisí s intenzitou emocionálního prožívání situace.

Na **sdělování pohyby** navazuje sdělování fyzickými postoji. Zahrnují souhlasné a nesouhlasné fyzické postoje dvou nebo více osob.

V nonverbální komunikaci se oddělují **gesta** od sdělovacích pohybů a postojů, protože nejde o přirozené mimoslovní projevy, ale o projevy vázané na určitou kulturu. V pedagogické komunikaci se běžně užívají místo slovního sdělení typu „sedněte si, vstaňte“.

**Sdělování dotykem** spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu. Dotykem ruky lze žáka povzbudit i ukázat a přitom může jít o velmi jemný pohyb.

**Sdělování úpravou zevnějšku** je záležitostí poslední doby. Souvisí též s úpravou prostředí, v němž žijeme.

Člověk se od narození učí rozumět mimoslovním citovým projevům druhých lidí. Nonverbální komunikace se pokládá za řeč emocí.

### **2.3.5. Komunikace písemná**

Psaní je grafickou formou mezilidské komunikace a jeho výuka tvoří pevnou součást obsahu vzdělávání na základní škole.

Dítě se v předškolním věku neučí psát, přesto k písemné komunikaci řadíme obrázky, které hrají roli obrázkového písma či mají funkci „fotografie“. V této situaci se dítě nachází zhruba do poloviny prvního ročníku.

### **2.3.6. Komunikace davu**

Zvláštní druh komunikace, který stojí za povšimnutí a setkáváme se s ním ve školních i předškolních zařízeních, tvoří komunikace s větší skupinou jedinců. Vznikají zde zvláštní podmínky a atmosféra, jež se při individuální komunikaci (verbální i nonverbální) nevyskytují. Protože určitým způsobem souvisejí i s mým experimentem, uvádím některé charakteristické znaky.

Dav jako takový má v běžném slova smyslu význam shromáždění jedinců. Jedním z charakteristických znaků davu je ztráta uvědomělé osobnosti, zaměření citů a myšlenek týmž směrem.

Jedinci v davu mají „stejnou duši“ a neohlízejí se na věk, pohlaví, vzdělání a další. Obyčejné vlastnosti se stanou společnými. Proto davy nesměřují k činům vyžadujícím vyšší inteligenci.

Vznik zvláštních vlastností davů určují různé příčiny. Jedinec má v davu pocit nepřekonatelné moci, dovoluje povolit pudům, sám by se neodvážil. Anonymita davu s sebou přináší určitou dávku nezodpovědnosti. Dále se v davu projevují vlastnosti potlačující osobní zájem v zájmu kolektivním. „Jedinec je vlivem davu přiveden do zvláštního stavu, kdy není sám sebou, ale anonymním automatem a jeho vůle se stala neschopnou jej vést. Proto sestupuje na žebříčku civilizace o několik stupňů níže.“ Le Bon (1994, s. 23)

Třída se za normálních okolností jako dav nechová, avšak může k tomu dojít například tehdy, pokud autoritativní učitel dává třídě najevo jejich neschopnost (například komunikovat na určité úrovni).

Tyto teoretické poznatky musí mít učitel zmapované pro svoji úspěšnou práci s dětskou skupinou. Učitel musí skupinu ovládnout jako celek, aniž by z ní vytvořil dav. V tomto úkolu mu pomáhá jeho zkušenost a úroveň komunikace. Úroveň komunikace mezi dětmi navzájem a mezi dítětem a dospělým je zcela odlišná. Proto musí učitel využít pestřejší volbu nástrojů pro snazší komunikaci mezi ním a dětmi. Pestřejší volba nástrojů pro komunikaci je dána rozdílem mezi učitelem a dětmi i způsobem prožívání (sociální, emoční tlak).

## 2.4. Požadavky na rozvoj schopností a dovedností v předškolním období

**Požadavky** v oblasti předmatematické výchovy, které se plně vážou na poznávací schopnosti, myšlenkové operace, představivost a fantazii, jsou v současné době v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání následující:

**Z hlediska předmatematických schopností by mělo dítě na konci předškolního věku dokázat:**

- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení
- postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí
- chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky užívat
- orientovat se v elementárním počtu cca do šesti, chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky, poznat více, méně, první, poslední...
- chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi... v prostoru i rovině), částečně se orientovat v čase
- řešit kognitivní problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, umět se naučit nazpaměť krátké texty
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech

### **2.4.1. Požadavky na rozvoj schopností a dovedností po nástupu do základní školy**

**Základní škola** jako vzdělávací program na výše uvedených požadavcích staví a rozpracovává další fáze vývoje v této oblasti.

Matematika poskytuje žákům vědomosti a dovednosti potřebné pro orientaci v praktickém životě. Rozvíjí paměť, představivost, tvořivost, abstraktní myšlení, schopnost logického úsudku.

**Vyučování matematice v první třídě základní školy směřuje k tomu, aby se žáci naučili:**

- číselnou řadu 0 až 20
- vztahy menší, větší, rovno
- číslice
- znaménka (větší, menší, rovná se)
- součet čísel (bez přechodu přes desítku)
- rozdíl čísel (bez přechodu přes desítku)
- čtení a psaní čísel
- porovnávání čísel
- počítání předmětů v daném souboru
- řešení a vytváření slovních úloh na porovnávání čísel, na sčítání a odčítání a s využitím vztahů o n-více a o n-méně



## 2.4.2. Kódování informací ve slovních úlohách

Nedílnou součástí přípravy dítěte na matematiku tvoří **proces vytváření představ**, jejich porovnávání, úprava, zjednodušení, obměňování, opravy, jejich popis nebo jejich zviditelnění. Pro pojmotvorný proces, který pokračuje ve škole mnohem intenzivněji, potřebuje dítě i stimulaci k tvořivosti, neustálé podněty ze svého prostředí, jejich pestrost, obměnu a různost aktivit.

K řešení a vytváření různého druhu slovních úloh musí mít dítě vytvořené představy, určitou zkušenost s prací s informacemi. Jde o dlouhodobý a individuální proces.

## 2.4.3. Situace v předškolním období

Než však dojdeme k této fázi, čeká pedagoga a dítě proces, kdy se na ní připravují. Děti by jím měly procházet již v předškolním období a plynule na něj navazovat a rozvíjet jej po nástupu do školy. **Přípravu na matematiku nelze odtrhnout od aktivit pohybových, manipulačních, od výtvarných a jazykových činností, od hudebních činností ani od zvládnutí základů hygienických a společenských pravidel.**

V předškolním věku by se dítě mělo učit uvědoměle užívat předložky (před, za, vedle, pod, nad, mezi), jejich prostřednictvím se dítě učí popisovat věci kolem sebe. Polohu objektů vzhledem k vlastní osobě a polohu dvou různých objektů, jak se o tom zmiňuje Kárová (1996, s.24).

Další nedílnou součástí přípravy na matematiku a řešení slovních úloh je cesta k úpravě a korekci představ, jejich porovnávání a rozvíjení schopnosti vidět, všimnout si, zapamatovat viděné, vytvořit a poskládat představu z částí.

Hledání řešení slovních úloh vyžaduje schopnost porozumět otázce, umět na ni odpovědět, neuhnout odpovědí, a dokonce i vytvořit, formulovat otázku, zeptat se, vést rozhovor na elementární úrovni.

#### 2.4.4. Situace po nástupu do základní školy

Máme-li přiblížit dítěti v první třídě pojem **slovní úloha**, musíme začít u příběhu, pohádky. Většina situací vychází z krátkých příběhů, které na konci obsahují úkol nebo otázku. Dítě by mělo vyprávěnému nebo předvedenému příběhu porozumět, představit si jej, umět ho převyprávět, orientovat se v čase, představit si dané situace zahrnující zpracování prostorových vztahů.

Cílem slovních úloh je jednak práce s informací, volba vhodné metody řešení, ilustrace nového učiva, aplikace, motivace, ale i pochopení určitého jevu, na což upozorňují Kaslová, Fialová, Čížková (2001, s.51). Úspěšnost ve slovních úlohách závisí na tvorbě představ, které je nutné obměňovat. Výše uvedené autorky se též zmiňují o důležitosti **jazykových obměn** (volba slov, změna slovosledu, posun v čase), které mohou působit na zvyšování nebo snižování náročnosti při práci se slovní úlohou.

„Děti se ve slovních úlohách učí využívat získané vědomosti a poznatky v praxi a logicky myslet.“ Kárová (1996, s.73)

Děti mají přirozenou touhu odhalovat tajemství, nechat se vtáhnout do děje, rozplétat nitky tajností. Dítě v první třídě zpravidla ještě nebývá dobrým čtenářem, jež čte s pochopením. Proto je na místě úlohu řešit společně, přidávat a zkoušet různé varianty řešení. Právě při zpracování a řešení slovních úloh dochází k přeměně, tedy kódování informací.

#### 2.4.5. Shrnutí

V přípravě na matematiku a obzvláště při řešení **slovních úloh** by pedagog v souladu s aktuálními vzdělávacími programy (v diplomové práci užity: Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy a program Základní škola) měl dbát na celkový rozvoj dítěte, obzvláště na rozvoj komunikačních schopností a dovedností. Pomáhat dětem vytvářet zkušenost s prací s informacemi a tím upřesňovat a vytvářet stále nové představy. Podporovat přirozenou touhu k tvořivosti, nabízet nové podněty a pestré obměny v různorodých aktivitách. Navozovat nové situace a podněcovat děti k jejich řešení. Při tvořivém

vyučování je nutné brát v úvahu individuální zvláštnosti žáků a tak k nim i přistupovat, na což upozorňují i Lokšová, Lokša (1999, s. 109)

K tomuto rozvoji napomáhá i současná nabídka učebnic a pomůcek pro první ročník základních škol. (SPN, Alter, 1+1, Prodos)

### 3. Experimentální část

#### 3.1. Cíl, hypotézy, metody a podmínky experimentu

##### Cíle a úkoly práce

1. Sestavit soubor aktivit rozvíjejících schopnosti přijímat a zpracovat informace týkající se vybraných partií komunikace o prostoru. Na základě prostudované literatury.
2. Soubor aktivit bude vycházet z popisu obtíží dětí v průběhu komunikace o prostoru v posledním ročníku mateřské školy a prvním ročníku ZŠ. Obtíží v komunikaci bude chápán takový jev, kdy v průběhu pozorování dané skupiny se bude vyskytovat alespoň pětkrát.
3. Aktivity budou sestavené tak rozmanitě a v takovém rozvržení, že vzbudí zájem a prodlouží dobu soustředění.
4. Forma i obsah podávaných informací budou adekvátní dané věkové skupině.

##### Hypotézy

1. Předpokládá se, že vlivem netradičních aktivit selepší schopnost **vytváření prostorových představ** minimálně u 50 % dětí normální populace v každé z obou věkových skupin.
2. Předpokládá se, že zařazením netradičních aktivit se alespoň u 20 % dětílepší proces **zpracování** vyslechnutých informací.

### **Metody práce:**

V diplomové práci bylo využito studium literatury, pozorování dítěte v nestandardních aktivitách, popis a registrace vybraných jevů. Dále pak výběr rozvíjejících a kontrolních aktivit, sestavení scénáře, výběr a charakteristika vzorku pro experiment. Pro srovnání výchozí a cílové úrovně byla použita první a poslední nestandardní aktivita. V nestandardních aktivitách se vyskytovaly jak diagnostické, tak rozvíjející aktivity. Praktická část se opírá o metodu přirozeného experimentu. Ve zpracování sledovaných jevů bylo užito elementárních statistických metod a tabulace. Získaná data byla analyzována.

### **Podmínky experimentu**

1. Experimentu se zúčastní v obou skupinách celá třída.
2. Experiment nebude prováděn bezprostředně po dnu volna a před dnem volna.
3. Experiment bude prováděn v rozmezí dopoledních činností a vyučovacích hodin v období jednoho školního roku.
4. Experiment bude prováděn vždy ve stejných místnostech.
5. Průměrná doba každého experimentu nepřekročí dobu patnácti minut.
6. Skupina školních dětí bude vědět, že jejich práce nemá vliv na jejich hodnocení ve třídě.
7. Po ukončení aktivity bude následovat pochvala za úsilí, nikoli za výkon, ten po dohodě s dítětem nebude hodnocen.

### **3.2. Výběr a stručná charakteristika dětí ve sledovaných skupinách:**

**A - skupina MŠ**

**B - skupina ZŠ**

**MATEŘSKÁ ŠKOLA, Družstevní 442, Bystřice u Benešova**

**ZÁKLADNÍ ŠKOLA, Dr. E Beneše 300, Bystřice u Benešova**

#### **3.2.1. Charakteristika dětí skupiny A ( 9 chlapců, 11 dívek)**

Daniel (5;11) - jeden sourozenec, rozvinutá slovní zásoba, klidný, vyrovnaný, pohybově obratný

Fanda (6;0) – dva sourozenci, přiměřená slovní zásoba, neklidný, roztěkaný, pohybově obratný

Lukáš (5;10) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidný, roztěkaný, pohybově neobratný

Martin (6;1) – bez sourozence, přiměřená slovní zásoba, klidný, snaživý, pohybově obratný

Michal ((6;0) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidný, roztěkaný, snaživý, pohybově obratný

Patrik (5;11) – dva sourozenci, chudá slovní zásoba, klidný, pasivní, nevyzrálý, pohybově neobratný

Pavel (6;0) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidný, snaživý, pohybově neobratný

Vitek (5;8) – tři sourozenci, rozvinutá slovní zásoba, neklidný, upovídaný, snaživý, pohybově obratný

Vlasta (5;8) – dva sourozenci, rozvinutá slovní zásoba, neklidný, upovídaný, snaživý, pohybově obratný

Adélka (5;10) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidná, pasivní, pohybově obratná

Aneta (5;8) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidná, snaživá, pohybově obratná

Barbora (5;8) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidná, pasivní, pohybově neobratná

Iva (5;10) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidná, upovídaná, pohybově obratná

Kája (5;9) – jeden sourozenec, rozvinutá slovní zásoba, klidná, vyrovnaná, snaživá, pohybově obratná

Karolína (6;0) - jeden sourozenec, rozvinutá slovní zásoba, neklidná, snaživá, pohybově obratná

Pavčina (5;7) - jeden sourozenec, chudá slovní zásoba, neklidná, roztěkaná, nevyzrálá, pohybově obratná

Simona (5;10) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidná, snaživá, pohybově obratná

Tereza (6;0) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidná, upovídaná, snaživá, pohybově obratná

Veronika (5;9) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidná, pasivní, pohybově neobratná

Verča (6;0) – jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidná, roztěkaná, nesoustředěná, pohybově obratná

### 3.2.2. Charakteristika prostředí mateřské školy

Děti, které se zúčastnily tohoto experimentu, navštěvovaly běžnou mateřskou školu, kde jsou děti rozdělené podle věku do tří skupin. Kapacita školy je 78 dětí. Dané předškolní zařízení se nachází v Bystřici u Benešova. V tomto malém městečku (4000 obyvatel) funguje jedna mateřská a jedna základní škola. Mateřská škola kromě běžných a každodenních činností nabízí i různé nestandardní aktivity. Pedagogický sbor čítá šest plně kvalifikovaných učitelek, včetně ředitelky. Mateřská školka má vlastní kuchyň, kde pracují dvě kuchařky a jejich vedoucí. Spolupráce s místní základní školou je vzájemná a letitá. Časté navštěvování a vzájemné vedení zájmových kroužků ze strany učitelů MŠ i ZŠ umožňuje lepší poznání a propojení těchto navazujících vzdělávacích zařízení.

### 3.2.3. Charakteristika skupiny A

\* Věk dětí je zaznamenán v úvodu k první aktivitě.

Jméno žáka		Věk (rok;měsíc)	Počet sourozenců	Slovní zásoba	Chování	Pohybová úroveň
Daniel	Ch B <sub>1</sub>	5;11	1	rozvinutá	klidný, vyrovnaný	obratný
Fanda	Ch B <sub>2</sub>	6;0	2	přiměřená	neklidný, roztěkaný	obratný
Lukáš	Ch B <sub>3</sub>	5;10	1	přiměřená	neklidný, roztěkaný	neobratný
Martin	Ch B <sub>4</sub>	6;1	0	přiměřená	klidný, snaživý	obratný
Michal	Ch B <sub>5</sub>	6;0	1	přiměřená	roztěkaný, snaživý	obratný
Patrik	Ch B <sub>6</sub>	5;11	2	chudá	pasivní, nevyzrálý	neobratný
Pavel	Ch B <sub>7</sub>	6;0	1	přiměřená	klidný, snaživý	neobratný
Vítek	Ch B <sub>8</sub>	5;8	3	rozvinutá	upovídaný, snaživý	obratný
Vlasta	Ch B <sub>9</sub>	5;8	2	rozvinutá	upovídaný, snaživý	obratný
Adélka	D B <sub>10</sub>	5;10	1	přiměřená	pasivní	obratný
Aneta	D B <sub>11</sub>	5;8	1	přiměřená	klidná, snaživá	obratná
Barbora	D B <sub>12</sub>	5;8	1	přiměřená	pasivní, klidná	neobratná
Iva	D B <sub>13</sub>	5;10	1	přiměřená	neklidná, upovídaná	obratná
Kája	D B <sub>14</sub>	5;9	1	rozvinutá	vyrovnaná, snaživá	obratná
Karolína	D B <sub>15</sub>	6;0	1	rozvinutá	snaživá, neklidná	obratná
Pavčina	D B <sub>16</sub>	5;7	1	chudá	roztěkaná, nevyzrálá	obratná
Simona	D B <sub>17</sub>	5;10	1	přiměřená	klidná, snaživá	obratná
Tereza	D B <sub>18</sub>	6;0	1	přiměřená	upovídaná, snaživá	obratná
Veronika	D B <sub>19</sub>	5;9	1	přiměřená	pasivní, klidná	neobratná
Verča	D B <sub>20</sub>	6;0	1	přiměřená	roztěkaná, nesoustředěná	obratná



### 3.2.4. Charakteristika dětí skupiny B ( 8 chlapců, 12 dívek)

- Adam (6;7) - jeden sourozenec, rozvinutá slovní zásoba, neklidný, roztěkaný, pohybově obratný
- Dalibor (7;0) - tři sourozenci, přiměřená slovní zásoba, neklidný, roztěkaný, pohybově obratný
- David (6;9) - jeden sourozenec, chudá slovní zásoba, klidný, pasivní pohybově neobratný
- Denis (7;1) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidný, pasivní, pohybově obratný
- Dominik (6;6) - dva sourozenci, chudá slovní zásoba, klidný, pasivní, nevyzrálý (psychicky i fyzicky), hravý, pohybově obratný
- Kája (6;6) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidný, vyrovnaný, pohybově obratný
- Karel (7;1) - jeden sourozenec, rozvinutá slovní zásoba, neklidný, upovídaný, snaživý, pohybově neobratný
- Matyáš (6;8) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidný, vyrovnaný, pohybově obratný
- Andulka (7;2) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidná, vyrovnaná, pohybově obratná
- Anička (6;9) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidná, roztěkaná, pohybově neobratná
- Denisa (6;7) - jeden sourozenec, chudá slovní zásoba, klidná, pasivní, nevyzrálá (psychicky i fyzicky), pohybově obratná
- Jolana (7;1) - dva sourozenci, rozvinutá slovní zásoba, neklidná, upovídaná, roztěkaná, pohybově neobratná
- Kateřina (7;2) - dva sourozenci, přiměřená slovní zásoba, klidná, pasivní, pohybově neobratná
- Kristýna (7;0) - dva sourozenci, rozvinutá slovní zásoba, klidná, vyrovnaná, snaživá, pohybově obratná
- Lucie (6;11) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidná, upovídaná, snaživá, pohybově obratná

Markéta (7;3) - dva sourozenci, přiměřená slovní zásoba, klidná, pasivní, pohybově neobratná

Monika (6;7) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, klidná, pasivní, pohybově neobratná

Nikola (6;7) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidná, upovídaná, snaživá, roztěkaná, pohybově obratná

Tereza (6;9) - jeden sourozenec, přiměřená slovní zásoba, neklidná, roztěkaná, pohybově obratná

Téra (7;0) - jeden sourozenec, chudá slovní zásoba, neklidná, roztěkaná, upovídaná, pohybově obratná

### **3.2.5. Charakteristika prostředí základní školy**

Druhá skupina dětí, jež se zúčastnila experimentu navštěvovala Základní školu v Bystřici u Benešova. Jedná se o městskou školu, kde se pracuje podle osnov základní školy. Polovinu dětí tvoří žáci z okolních vesnic. V době experimentu navštěvovalo školu přes 450 dětí celkem. V tomto malém městě má škola dlouholetou tradici. Škola má dvacet pedagogických pracovníků, dva vedoucí pracovníky. Vlastní školní jídelnu, tělocvičnu a přilehlý sportovní areál. Tato škola nabízí dětem kromě každodenních činností i různé nestandardní aktivity.

### 3.2.6. Charakteristika skupiny B

Jméno žáka		Věk (rok;měsíc)	Počet sourozenců	Slovní zásoba	Chování	Pohybová úroveň
Adam	Ch A1	6;7	1	rozvinutá	neklidný, roztěkaný	obratný
Dalibor	Ch A2	7;0	3	přiměřená	neklidný, roztěkaný	obratný
David	Ch A3	6;9	1	chudá	pasivní, klidný	neobratný
Denis	Ch A4	7;1	1	přiměřená	pasivní, klidný	obratný
Dominik	Ch A5	6;6	2	chudá	nevyzrálý, pasivní, hravý	obratný
Kája	Ch A6	6;6	1	přiměřená	vyrovnaný	obratný
Karel	Ch A7	7;1	1	rozvinutá	upovídaný, snaživý	neobratný
Matyáš	Ch A8	6;8	1	přiměřená	vyrovnaný	obratný
Andulka	D A9	7;2	1	přiměřená	vyrovnaná	obratná
Anička	D A10	6;9	1	přiměřená	neklidná, roztěkaná	neobratná
Denisa	D A11	6;7	1	chudá	nevyzrálá, pasivní	obratná
Jolana	D A12	7;1	2	rozvinutá	upovídaná, roztěkaná	neobratná
Kateřina	D A13	7;2	2	přiměřená	pasivní	neobratná
Kristýna	D A14	7;0	2	rozvinutá	vyrovnaná, snaživá	obratná
Lucie	D A15	6;11	1	přiměřená	upovídaná, snaživá	obratná
Markéta	D A16	7;3	2	přiměřená	pasivní	neobratná
Monika	D A17	6;7	1	přiměřená	pasivní	neobratná
Nikola	D A18	6;7	1	přiměřená	upovídaná, snaživá roztěkaná	obratná
Tereza	D A19	6;9	1	přiměřená	neklidná, roztěkaná	obratná
Téra	D A20	7;0	1	chudá	neklidná, roztěkaná upovídaná,	obratná

\* Věk dětí je zaznamenán v úvodu k první aktivitě.

### 3.2.7. Rozložení počtu sourozenců v obou skupinách

Počet sourozenců	Počet dětí A	Počet dětí B
0	1	0
1	15	14
2	3	5
3	1	1

### 3.2.8. Rozložení úrovně slovní zásoby u obou skupin

Slovní zásoba	Počet dětí A	Počet dětí B
Rozvinutá	4	4
Přiměřená	14	12
Chudá	2	4

### 3.2.9. Rozložení chování u obou skupin

Charakteristika, chování *	Počet dětí A	Počet dětí B
Neklidný (p)	4	5
Roztěkaný	6	6
Nevyzrálý (r)	2	2
Upovídaný	4	4
Snaživý	10	4
Hravý	0	1
Vyrovnaný (r)	2	4
Klidný (r)	7	2
Pasivní (r)	4	7

\* Výběr slov zdaleka nepostihuje všechny druhy chování. Pro experiment byly vybrány ty druhy chování, které se nejvíce opakovaly.

Vysvětlivky: (p) pohybově, (r) rozumově

### 3.2.10. Rozložení pohybové zdatnosti u obou skupin

Pohybová zdatnost	Počet dětí A	Počet dětí B
Obratný	15	13
Neobratný	5	7

### 3.3. Scénář

Podle tohoto scénáře byly tvořeny všechny ostatní scénáře konkrétních aktivit.

- 1) Pozdrav
- 2) Seznámení s cílem a plány (vysvětlení podmínek)
- 3) Pokyny (motivace) a) b) c)
- 4) Diskuse, zhodnocení
- 5) Závěr

#### Náplň scénáře:

- Pozdrav – před každým zahájením aktivity vzájemný pozdrav, spočítání účastníků sledované skupiny, postupné individuální seznamování s jednotlivými členy skupiny (v MŠ). V ZŠ vyhrazení volného času na provádění aktivit s ohledem na právě probírané učivo (M, Čj, Prv v 1. třídě). Zařazení jednoduchých her navozujících atmosféru aktivity.
- Seznámení s cílem a plány – aktivity jsou sestaveny tak, aby postupně navazovaly a doplňovaly znalosti obou skupin. Všechny aktivity jsou vedeny frontální formou výuky na základě ústního diktátu. Aktivity jsou čteny dětem jako příběh, který právě probíhá. Po uvítání následuje konkrétní seznámení s danou aktivitou a cílem, jež je proveditelný pouze za určitých předem vysvětlených podmínek. Každá aktivita je nejprve

srozumitelně dětem přečtena. Následuje chvíle pro děti pro to, aby mohly přemýšlet o slyšeném příběhu a poté jim jsou rozdány papíry na vypracování aktivit a aktivita ještě jednou pomalu spolu s doplňováním dětí čtena.

- Pokyny (motivace) – na základě slovního diktátu děti postupně dokreslují vyslechnuté informace na papír. Obě skupiny sedí u stolů po čtyřech až pěti. Každé dítě pracuje samostatně.

Motivace – a) pochvala při práci

b) podpora, pobídnutí

c) kontakt očí

d) témata aktivit jsou odvozena od přirozeného zájmu dětí

e) před aktivitou jsou zařazeny drobné hry na daná témata

- Diskuse, zhodnocení – po dokončení aktivit (s respektováním individuálního tempa) začíná diskuse nad právě dokončenou aktivitou. Debata o tom, co děti při práci baví, zajímá, co je naopak může odradit nebo nudit. U rozpisu každé aktivity je uveden popis a počet sledovaných chyb.
- Závěr a rozloučení – úklid pomůcek a učebny patří k zakončení aktivit stejně jako rozloučení a domluva na příštím shledání (v MŠ domluva s učitelkami). Písemné zhodnocení průběhu výsledku práce.

### **3.3.1. Podmínky**

Všechny podmínky daného scénáře byly v průběhu experimentu respektovány.

### 3.3.2. Výběr a tvorba aktivit

Aktivity byly vybírány a sestavovány tak, aby umožnily sledovat počáteční stav u dětí obou skupin z hlediska schopnosti pracovat s určitým druhem informace (v případě diplomové práce – akustické, kreslené informace). Výběr a řazení slovních druhů v textech byl záměrný. Umožnil tak lepší sledování počátečního, průběžného a koncového stavu v procesu zpracování vyslovených informací u dětí z obou skupin. Některé slovní druhy se proto v různých obměnách opakují nebo s sebou nabalují další slovní druhy. Rozsah práce neumožnil příliš velké rozpětí ve variabilitě aktivit. Pro diplomovou práci byly vybrány aktivity, které ukazují úskalí v procesu zpracování vyslechnutých informací, ale také posun po opakovaném zařazení obdobných slovních druhů. Z přirozeného zájmu o nové druhy práce vznikl příběh rodiny (Novákovi), odehrávající se na různých místech v různém čase.

### 3.4. Východiska pro vytvoření konkrétních aktivit

1. poslech
2. paměť
3. zpracování informací
4. tvoření představ spjatých s pojmotvorným procesem v matematice

#### 3.4.1. Charakteristika aktivit

Prostor	Polotovar		Bílá	Korekce
Uzavřený	Kuchyň	Obývací p.	Stůl II	Kufr
Otevřený	Les a louka		Dům	ZOO
Malý	Stůl I	Pokoj		

Sledujeme aktivity z pohledu:

- a) charakter prostoru (uzavřený, otevřený, malý)
- b) podle obtížnosti (částečně předkreslený – polotovar)
- c) charakter plochy (bílá A4, béžová A4)
- d) druh aktivity (korekce, polotovar, bílá, béžová plocha)

### 3.4.2. Časové rozvržení, název a základní charakteristika aktivit:

1) 17.2. 2005 MŠ počet 20

1.3. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: OBÝVACÍ POKOJ

Charakteristika:

Jedná se o částečné dotváření obrázku podle slovního diktátu.

Obrázek znázorňuje uzavřený prostor. Formát A4.

2) 2.3. 2005 MŠ počet 20

3.3. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: LES A LOUKA

Charakteristika:

Jedná se o částečné dotváření obrázku podle slovního diktátu.

Obrázek znázorňuje otevřený prostor. Formát A4.

3) 16.3. 2005 MŠ počet 20

15.3. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: KUCHYŇ

Charakteristika:

Jedná se o částečné dotváření obrázku podle slovního diktátu.

Obrázek znázorňuje uzavřený prostor. Formát A4.

4) 1.4. 2005 MŠ počet 20

1.4. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: STŮL I.

Charakteristika:

Jedná se o dotváření obrázku podle slovního diktátu do

zmenšeného obrysu stolu z ptačí perspektivy. Obrázek představuje uzavřený prostor. Formát A4.



5) 5.5. 2005 MŠ počet 20

6.5. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: STŮL II.

Charakteristika:

Jedná se o úplné dotvoření obrázku podle slovního diktátu.

Stůl představuje celá plocha formátu A4.

6) 9.5. 2005 MŠ počet 20

10.5. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: DŮM A OKOLÍ

Charakteristika:

Jedná se o úplné dotvoření obrázku na základě slovního

diktátu. Obrázek představuje otevřený prostor. Formát A4.

7) 17.5. 2005 MŠ počet 20

20.5. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: ZOO

Charakteristika:

Jedná se o korekci s libovolnou možností označení určených

částí. Též na základě slovního diktátu. Formát A4.

8) 22.6. 2005 MŠ počet 20

23.6. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: HORY

Charakteristika:

Jedná se o korekci s libovolnou možností označení určených

částí. Rovněž na základě slovního diktátu. Formát A4.

9) 7.7. 2005 MŠ počet 20

8.7. 2005 ZŠ počet 20

Název aktivity: CO BYLO V POKOJI

Charakteristika:

Jedná se o částečné dokončení obrázku na základě slovního diktátu. Obrázek představuje uzavřený prostor. Formát A4.

### **3.4.3. Sledované jazykové jevy**

Sestava aktivit sledovala i stránku jazykovou tak, aby bylo možné zjistit, kterých nástrojů dítě používá v kombinaci v různých kontextech (3.4.1.).

#### **Informace dětem a podané slovní druhy**

V grafickém záznamu se sleduje, které ze slovních druhů dítě nejen registruje, ale i zaznamenává do obrázku. Pro analýzu dětské práce je nutné přistoupit k analýze zadaných informací z pohledu slovních druhů.

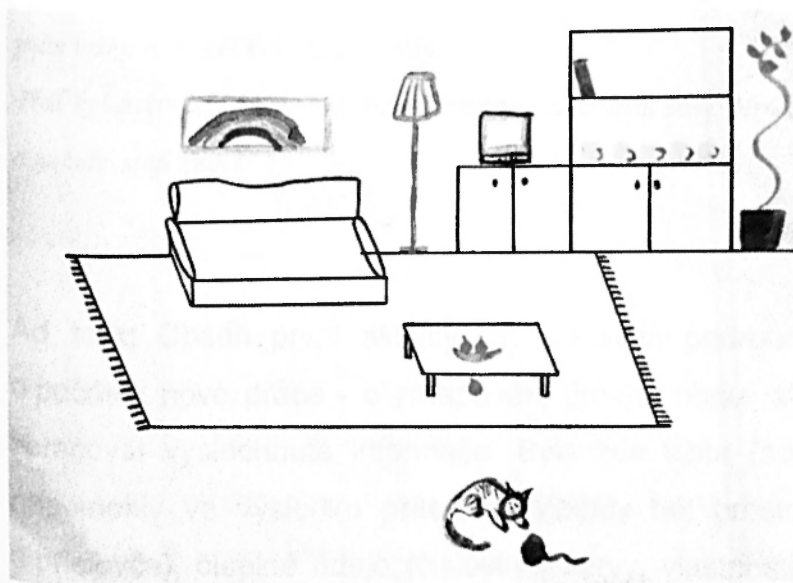
1. Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy (příslovce, předložky)
2. Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje (číslovky)
3. Slovní druhy popisující situaci statickou (stav), dynamickou (děj)
4. Slovní druhy vyjadřující charakter (přídavná jména)
5. Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý) různých velikostí (podstatná jména)

### 3.5. Popis, průběh a charakteristika jednotlivých aktivit

#### 3.5.1. Aktivita č.1

Název: Obývací pokoj

Charakteristika: uzavřený prostor, částečně předkreslený



Obrázek k aktivitě č.1

© JADO

A - 20 dětí

B - 20 dětí

- 1) Vzájemné přivítání, úprava učebny, rozdání pastelek na stůl do skupiny. Při prvním setkání před poslechem a tvořením aktivity byl dětem vysvětlen obvyklý postup při plnění aktivit a cíl plnění aktivit.
- 2) Seznámení s konkrétním tématem aktivity (dokreslení chybějících věcí do obývacího pokoje na základě čteného textu), navození klidu, pozornosti, přečtení aktivity.

**Příběh:** *V tomto pokoji je široké křeslo, obývací stěna, stůl a koberec. Ale něco zde chybí!*

*Mezi křeslem a obývací stěnou stojí na zemi vysoká lampa.*

*Na stole leží miska. V této misce byla tři červená jablka, ale jedno spadlo pod stůl. Jak to s jablky vypadá teď?*

*Na nízké skříni obývací stěny stojí televizor.*

*Nad křeslem visí široký obraz. Malíř na něj namaloval duhu.*

*V rohu u obývací stěny stojí velký květináč, ze kterého roste rostlina, jež se kroutí jako had a na jejím vršku roste pět kulatých lístečků.*

*Před kobercem leží kočka a hraje si s modrým klubíčkem vlny. Hrncečky jsou vždy ve spodní policiče a nahoře stojí kniha.*

**Ad text:** Obsah první aktivity byl sestaven podrobněji, protože se jednalo o počátek nové práce - o zmapování úrovně obou skupin a jejich schopnost zpracovat vyslechnuté informace. Byla zde užita řada slovních druhů, které napomohly ve výsledku práce a vyjádřily tak prostorové vztahy (předložky a příslovce), číselné údaje (číslovky), barvy, vlastnosti (přídavná jména) a děj statický i dynamický (slovesa).

**Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy:**

předložky - na, v, pod, s, nad, u, před, mezi

příslovce - nahoře

**Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje:**

Základní číslovky - tři, jeden, pět (určité)

**Slovní druhy popisující situaci statickou (stav), dynamickou (děj):**

slovesa - stojí, je, leží, spadlo, vypadá, visí, roste, hraje, kroutí,

- byly, namaloval

**Slovní druhy vyjadřující charakteristiku (včetně barev):**

přídavná jména - (rozměry) široké, vysoká, nízká, velký,  
(tvar) kulatých,  
(vzájemná poloha) spodní  
(barva) červená

**Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý) různých velikostí:**

podstatná jména – lampa, miska, jablka, stůl, televizor, obraz, duha,  
květináč, rostlina, lístečky, kočka, klubíčko, vlna,  
hrnečky, kniha

3) Po srozumitelném, pomalém přečtení byly dětem rozdány částečně předkreslené papíry (kresba křesla, stěny, stolu a koberce byla zjednodušena, v MŠ pomohly aktivity podepsat učitelky, v ZŠ si aktivitu podepsaly děti samy). Následovalo opětovné čtení příběhu, při němž děti postupně doplňovaly slyšené informace na papír.

4) Diskuse, zhodnocení: **skupina A** - zmiňovaná první aktivita byla pro tuto skupinu novou záležitostí hned ze dvou hledisek. Děti vykonávaly práci pod vedením nové, i když známé osoby. Samotná aktivita pro ně byla novou formou hry. **Skupina B** - tato skupina měla vyhrazený libovolný časový úsek a pracovala na nové aktivitě se zájmem a zvědavostí.

**Shodné znaky v průběhu práce:** Obě skupiny byly novou prací pohlceny a se zájmem poslouchaly vyprávěný příběh. Práce byla něčím novým, členové obou skupin byli během průběhu pozorní, pouze u některých dětí ze skupiny **A** se objevila lehká dezorientace a pomalejší tempo při plnění aktivity.

## **Chyby ve sledovaných jevech:**

### **skupina A - 3 práce jiný počet jablek**

- 6 prací **jiný počet** hrnečků (většinou méně)
- 13 prací **jiný počet** lístků na rostlině
- 7 prací pojem **před** zaměněn za pojem **vedle**
- 4 práce nepochopení pojmu **mezi**
- 11 prací nedodržení pojmu **široký**
- 4 práce obrácení pojmu **nahore**

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 48** (0 dětí bez chyby)

### **skupina B - 4 práce jiný počet jablek**

- 1 práce **jiný počet** hrnečků
- 8 prací **jiný počet** lístků na rostlině
- 2 práce pojem **před** zaměněn za pojem **vedle**
- 1 práce nepochopení pojmu **mezi**
- 6 prací nedodržení pojmu **široký**
- 0 prací obrácení pojmu **široký**

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 22** (2 děti bez chyby)

*Celkový počet sledovaných jevů: 7*

## **Zajímavé detaily v dětské kresbě:**

**skupina A** – detaily nakreslené navíc: televizor (anténa, dálkové ovládání), tvar rostliny – (děti vycházely z vlastní zkušenosti), zvíře (kočka zjednodušení, naznačení pohybu);

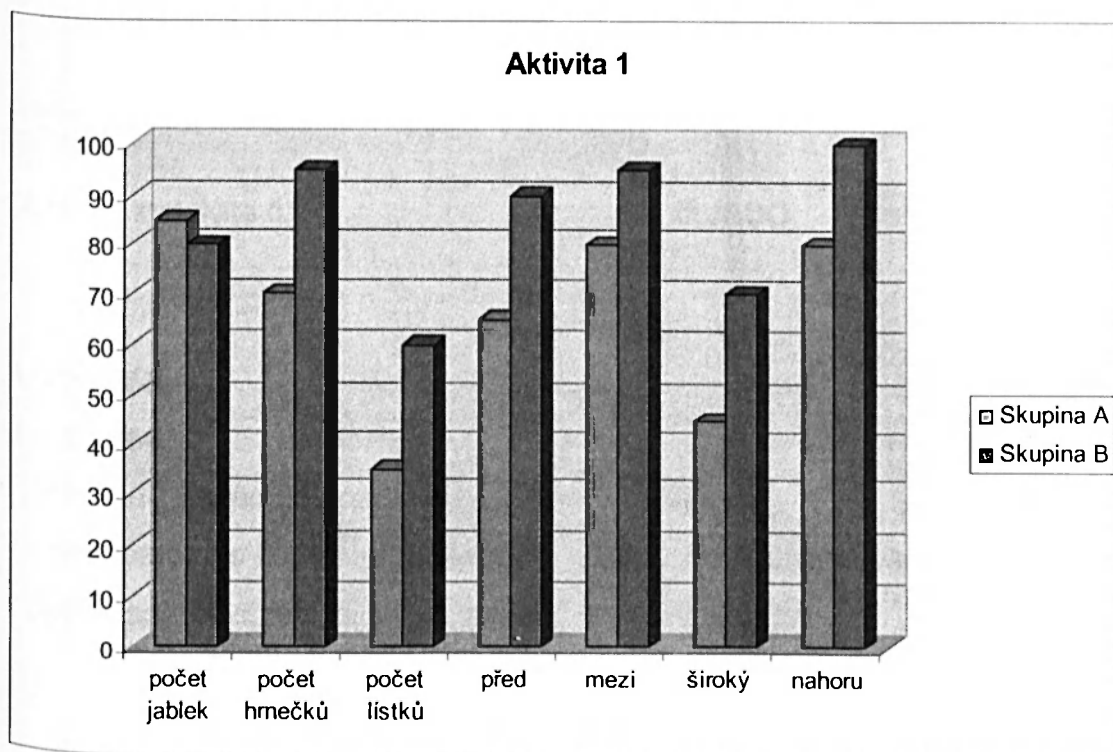
**skupina B** – detaily nakreslené navíc: televizor (hifi věž, video, dálkové ovládání, moderní tvar), hrnečky (barevně ztvárněné, tvarově zajímavé), kniha (uveden název oblíbené knihy), zvíře (kočka, naznačení charakteristických detailů – drápy, vousy, barva, pohyb);

**skupiny AB - nenakreslené věci (chybí) – kniha, hrneček, lampa, jablko.**

Tabulka č.1

Sledovaný jev	počet jablek	počet hrnečků	počet lístků	před	mezi	široký	nahoru
Skupina A	17	14	7	13	16	9	16
Skupina B	16	19	12	18	19	14	20
Úspěšnost v %							
skupina A	85	70	35	65	80	45	80
skupina B	80	95	60	90	95	70	100

Graf č.1

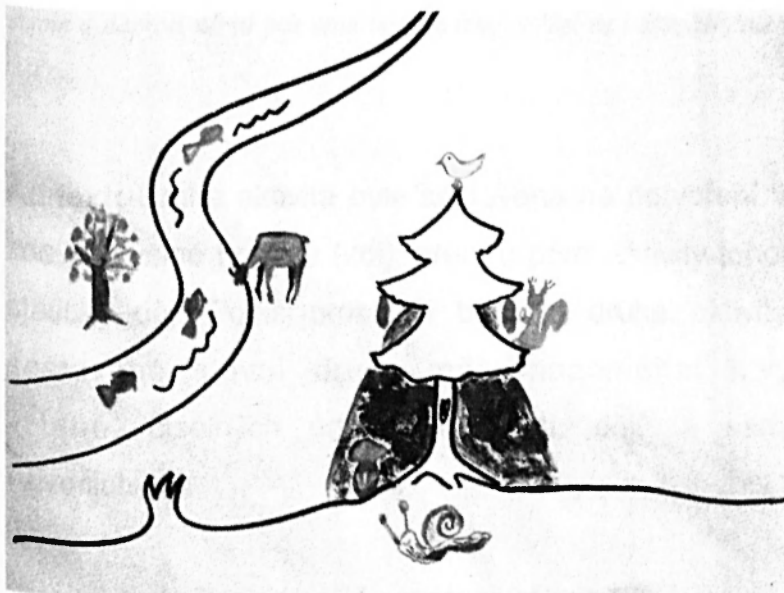


5) Rozloučení s dětmi a sdělení plánu na příští úkol.

### 3.5.2. Aktivita č. 2

Název: Les a louka

Charakteristika: otevřený prostor, částečně předkreslený



Obrázek k aktivitě č.2

© JADO

A - 20 dětí

B - 20 dětí

- 1) Přivítání, vzájemné pozdravy.
- 2) Seznámení s konkrétním tématem aktivity (dokreslení vnějšího prostředí v okolí lesa), navození klidu, pozornosti, přečtení aktivity.



**Příběh:** Na obrázku je vysoký jehličnatý strom a řeka. Strom má tři patra. Dole na spodním patře sedí veverka a v tlapičkách drží oříšek. Uprostřed na stromě visí z každé strany šiška. Vysoko na stromě sedí ptáček.

Těsně za stromem vyrostlo mraveniště, které sahá až k prostřednímu patru stromu. Bydlí v něm mnoho mravenců. Pod stromem roste hříbeček.

Před stromem leze šnek, který má dlouhá tykadla. Z jedné strany řeky stojí malý, kulatý, listnatý strom a naproti němu pije srna vodu z řeky. Běžel tu i divočák, ale utekl do pole. V řece plavou tři rybky.

**Ad text:** Druhá aktivita byla sestavena na dotvoření vnějšího prostředí. Chybí zde pomyslné hranice (zdi), proto u první aktivity tohoto typu byl užit převážně statický děj. Popis prostředí byl i u druhé aktivity podrobnější. Záměrně sestavené slovní druhy měly napomáhat k vyjádření prostorových vztahů, číselných údajů, vlastností, dějů a samotnému ztvárnění věci i živočichů.

#### **Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy:**

předložky - na, z, za, k, pod, před, do, v, naproti

příslovce - dole, uprostřed, těsně, vysoko

#### **Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje:**

číslovky - tři (určitá)

mnoho (neurčitá)

zájmeno - každé

#### **Slovní druhy popisující situaci statickou (stav), dynamickou (děj):**

slovesa - sedí, drží, visí, vyrostlo, sahá, roste, plavou, stojí, pije, běžel, utekl

- vyrostlo, běžel, utekl

#### **Slovní druhy vyjadřující charakteristiku:**

přídavná jména – (rozměry) vysoký, dlouhá, malý

(tvar) kulatý, malý

(druh) jehličnatý, listnatý

**Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý) různých velikostí:**

podstatná jména - veverka, oříšek, šiška, ptáček, šnek, tykadla, srna, rybky

1) Po srozumitelném přečtení této aktivity byly dětem rozdány částečně předkreslené papíry, jako u předchozí aktivity. Následovalo opětovné čtení příběhu, při němž děti postupně doplňovaly vyslechnuté informace na papír.

2) **Skupina A** - skupina se na další aktivitu těšila a živě se zajímala o dané téma. K vytvoření přátelského klima přispěla i ochota a spolupráce učitelek v MŠ. **Skupina B** - využila návaznosti s obsahem výuky právě probíraného učiva v prvouce.

**Shodné znaky v průběhu práce:** V první polovině aktivity se pozornost dětí zdála být zcela v normě. Děti se zájmem poslouchaly nový příběh, i když u některých členů obou skupin zřejmě nebyla tak velká vzhledem k ukazujícím výsledkům ve vypracované aktivitě. Obě skupiny nenuceným tempem doplňovaly slyšené údaje.

**Chyby ve sledovaných jevech:**

**skupina A** - 12 dětí záměna pojmu **těsně za** za pojem **vedle**

4 děti záměna pojmu **před** za pojem **vedle**

9 dětí **jiný počet a místo** šišek

4 děti **jiný počet** ryb v řece (méně)

3 děti **úplné vynechání** zakreslení houby (pod)

3 děti nakreslení houby do **jiného** prostoru

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 35 (0 dětí bez chyb)**

- skupina B** - 7 dětí záměna pojmu **těsně za** za pojem **vedle**  
 7 dětí záměna pojmu **před** za pojem **vedle**  
 1 dítě pochopení pojmu **těsně za** jako **nad**  
 2 děti jiné místo pro šišky, počet správný  
 1 dítě **jiný počet** ryb v řece (méně)  
 1 dítě **úplné vynechání** zakreslení houby (pod)

**Celkový počet odevzdaných prací:** 20

**Celkový počet chyb:** 19 (5 dětí bez chyby)

*Celkový počet sledovaných jevů:* 6

**Zajímavé detaily v dětské kresbě:**

**skupina A** – věci, detaily nakreslené navíc: srna (paroží, kopýtko), veverka (proporce těla, uši, ocas, zbarvení), ryby (tvar, zbarvení);

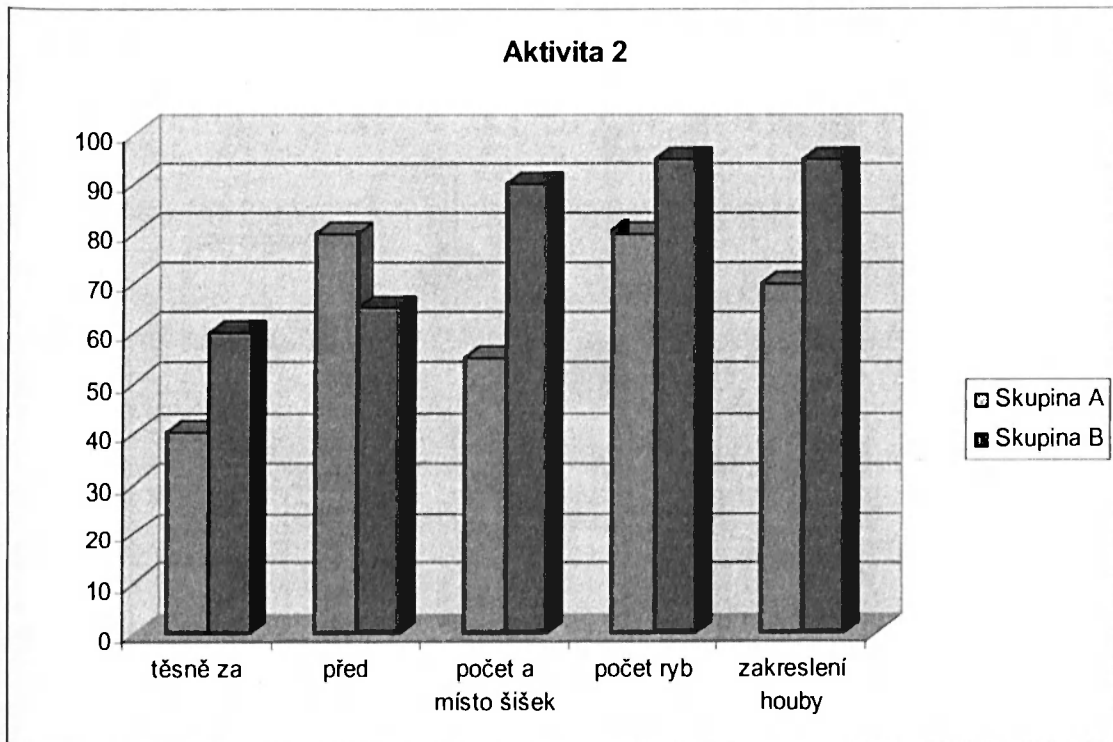
**skupina B** – věci, detaily nakreslené navíc: srna (zbarvení, proporce), mravenci, mraveniště (smysl pro detail), listy na stromě, veverka (uši, ocas), ryby (naznačení jiného druhu);

**skupiny AB** - nenakreslené věci (chybí) - houba, ryba, šnek, štika.

Tabulka č.2

sledovaný jev	těsně za	před	počet a místo šišek	počet ryb	zakreslení houby (pod)
Skupina A	8	16	11	16	14
Skupina B	12	13	18	19	19
Úspěšnost v % skupina A	40	80	55	80	70
Úspěšnost v % skupina B	60	65	90	95	95

Graf. č.2

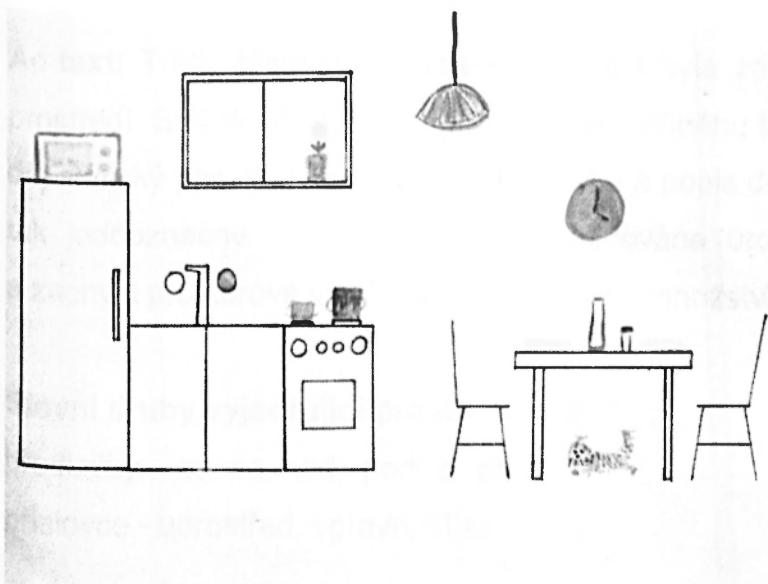


5) Rozloučení se skupinami. Sdělení plánu na příští úkol.

### 3.5.3. Aktivita č. 3

Název: Kuchyň

Charakteristika prostoru: uzavřený, částečně předkreslený



Obrázek k aktivitě č.3

© JADO

A - 20 dětí

B - 20 dětí

- 1) Pozdrav, zařazení hry na procvičení dětských jmen (u obou skupin krátká dramatizace pohádky O řepě).
- 2) Seznámení skupin s konkrétním tématem aktivity (dokreslení vnitřního prostředí, známé místnosti), navození pozornosti, přečtení aktivity.

**Příběh:** *Na obrázku vidíme ledničku, kuchyňskou linku, vařič, stůl a židle, okno a kohoutky na vodu..*

*Na ledničce stojí mikrovlnná trouba. Ze stropu visí lustr. Ještě včera na něm byla pavučina. Už tam byla mnohokrát.*

*Maminka postavila na okno květináč se žlutou kytkou. Na vařiči jsou dva hrnce, jeden je větší.*

*Nad stolem visí kulaté, modré hodiny. Pod stolem spí chlupatý pes. Uprostřed stolu stojí úzká váza.*

*Z každé strany vázy leží talíř. Vpravo, blíže talíři, je slánka.*

*Při mytí nádobí teče z kohoutků teplá a studená voda. Nyní je nádobí umyté a uklizené.*

**Ad text:** Třetí, částečně dokreslená aktivita byla zaměřena na známé vnitřní prostředí. Stejně jako první aktivita, ale text příběhu byl sestaven tak, aby mezi děj statický přibylo i více děje dynamického a popis doplňovaných věcí nebyl již tak jednoznačný. I zde byla u dětí sledována úroveň schopností pochopit a zachytit prostorové vztahy, velikosti, barvy, množství a charakteristiku věcí.

#### **Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy:**

předložky - ze, na, nad, pod, z, při

příslovce - uprostřed, vpravo, blíže

#### **Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje:**

číslovky - dva (určitá), mnohokrát (neurčitá)

slovní spojení (z každé strany)

#### **Slovní druhy popisující situaci statickou (stav), dynamickou(děj):**

slovesa - stojí, visí, spí, leží, je

- postavila

#### **Slovní druhy vyjadřující charakteristiku:**

přídavná jména – (rozměry) úzká, větší

(tvar) kulatou

(barva) žlutou, modrý

(druh) mikrovlnná, chlupatý

#### **Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý) různých velikostí:**

podstatná jména - trouba, lustr, pavučina, kytkou, hodiny, slánka, talíř,

váza, hrnec

pes

1) Po srozumitelném přečtení této aktivity byly opět dětem rozdány částečně předkreslené papíry. Stejně jako u předchozích aktivit. Poté byly připraveny na postupné vypracovávání spolu s pomalým čtením aktivity.

2) **Skupina A** se bystře zapojila do již zaběhnutého systému práce. V některých případech se objevila snaha o zviditelnění, výkřik, otázka a tím i menší koncentrace na danou práci. **Skupina B** pracovala poměrně vyrovnaným tempem a s věku adekvátním soustředěním během celé aktivity.

### **Chyby ve sledovaných jevech:**

**skupina A** - 3 děti záměna pojmu **větší** za pojem **stejný** (hrnce)

4 děti nedodržena **barva** hodin, tvar ano

11 dětí neztvárnění pojmu **úzký**

10 dětí nepochopení pojmu **z každé strany**, množství

8 dětí nevyužití pojmu **blíže**

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 36** (2 děti bez chyby)

**skupina B** - 3 děti nedodržená **barva** hodin, tvar ano

4 děti neztvárnění pojmu **úzký**

5 dětí zachycení pojmu **na okně**, ztvárněno na horním rámu okna

0 dětí **z každé strany, blíže**

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 12** (8 dětí bez chyby)

*Celkový počet sledovaných jevů: 5*

### **Zajímavé detaily v dětské kresbě:**

**skupina A** – věci a detaily nakreslené navíc: pes (zjednodušení), hodiny (snaha o zachycení číslic, mikrovlnná trouba (knoflíky pro ovládání);

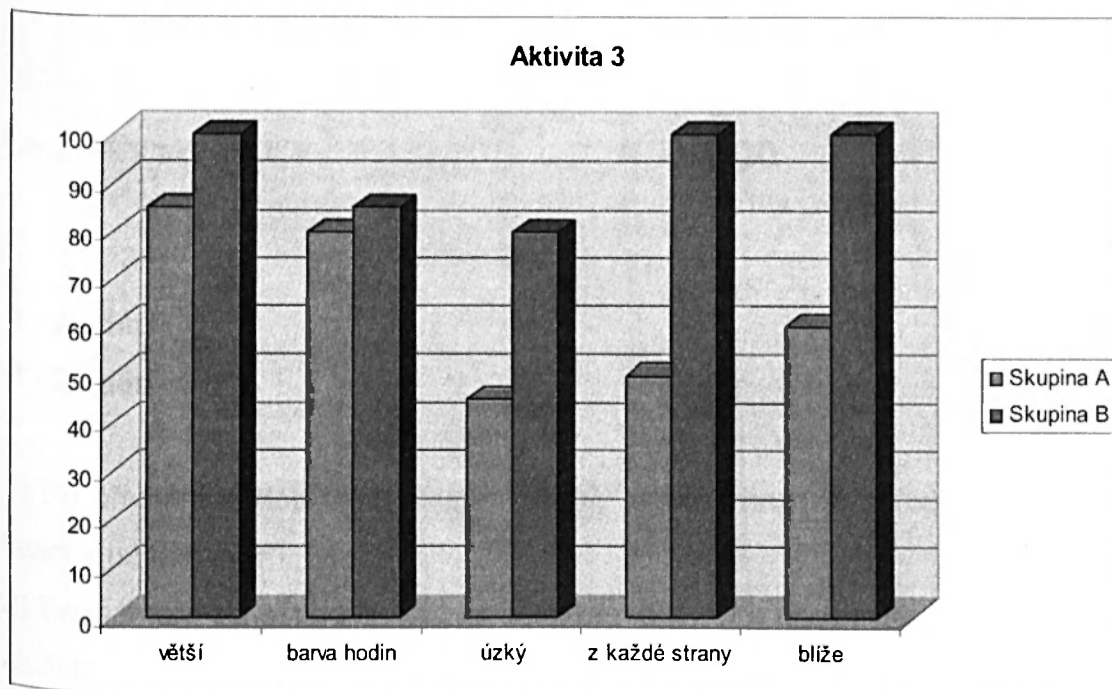
**skupina B** – detaily nakreslené navíc: hrnec i poklička (pára nad hrncem), slánka (detailní otvory), váza (vlastní zkušenost, tvar, ozdoby);

**skupiny A,B** - nenakreslené věci (chybí) - hodiny, slánka.

Tabulka č.3

Sledovaný jev	větší	barva hodin	úzký	z každé strany	blíže
Skupina A	17	16	9	10	12
Skupina B	20	17	16	20	20
Uspěšnost v % skupina A	85	80	45	50	60
Uspěšnost v % skupina B	100	85	80	100	100

Graf č.3



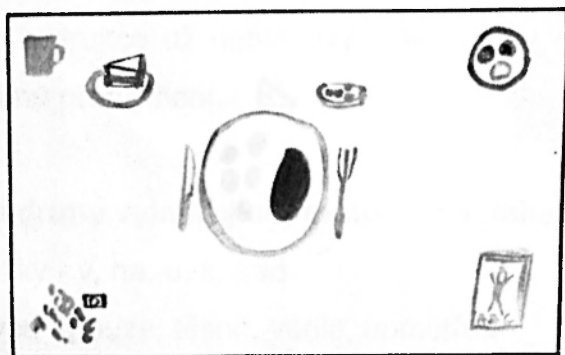
5) Sdělení plánu na příští úkol.



### 3.5.4. Aktivita č. 4 (dotváření do naznačené plochy, uzavřený prostor)

Název: Stůl I.

Charakteristika prostoru: částečně předkreslený, uzavřený prostor



Obrázek k aktivitě č.4

© JADO

A - 20 dětí

B - 20 dětí

- 1) Po přivítání si děti obou skupin zahrály krátkou hru (na to, co jsem měl na lavici a už tam není).
- 2) Seznámení skupin s konkrétním tématem aktivity a upozornění na to, že tato aktivita se bude kreslit shora (ptačí perspektiva), vysvětlení si tohoto pojmu vzhledem k věku skupin.

**Příběh:** *V jednom rohu stolu leží talíř, původně na něm bylo pět koláčů, ale teď zbyl pouze makový, tvarohový a povidlový koláč. V protějším rohu stojí modrý hrneček. Těsně vedle něj leží malý talířek a na něm je dílek šlehačkového dortu. Uprostřed stolu stojí talíř a u něj nesmí chybět nůž ani vidlička. Co bude dnes dobrého k obědu? Řízeček a kuchař k němu naložil pět brambor. Nad talířem leží ubrousek ozdobený žlutou kytičkou. Vedle ubrousku plavou v misce čtyři třešně.*

*V prázdném rohu leží časopis. A co ten poslední roh? Ležely v něm červená, modrá a zelená tužka, ale teď je tam pouze ořezávatko a nepořádek z barevných tužek. Někdo to zapomněl uklidit!*

**Ad text:** Tento příběh již obsahoval více informací týkajících se dynamického děje a instrukce už nebyly detailně řečeny, pouze naznačeny, aby nutily děti k většímu přemýšlení.

**Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy:**

předložky - v, na, u, k, nad

příslovce - pouze, těsně, vedle, uprostřed

**Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje:**

číslovky - jednom, pět, čtyři

podstatné jméno - dílek (množství)

**Slovní druhy popisující situaci statickou (stav), dynamickou (děj):**

slovesa - leží, stojí, plavou

- bylo, naložil, ležely, zapomněl

**Slovní druhy vyjadřující charakteristiku:**

přídavná jména – (velikost) malý

(vzájemnou polohu) protějším

(barvu) červená, modrá, zelená, žlutou

(druh, materiál) makový, tvarohový, povidlový, šlehačkového, prázdném,

**Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý) různých velikostí:**

podstatná jména - rohu, stolu, talíř, koláčů, hrneček, dortu, třešně, časopis, tužka

3) Po přečtení této aktivity následoval stejný, již zaběhnutý způsob postupu práce. Rozdání papírů a postupné doplňování na základě slovního diktátu a zřetelné artikulace.

4) **Skupina A, B** - tato aktivita byla dětem předem podrobněji vysvětlena, protože se jednalo o zpracování z jiného úhlu pohledu (ptačí perspektiva) a o celkové doplnění do vyhraničeného obdélníku (19x12 cm na ploše A4). U předešlých aktivit se jednalo pouze o částečné dokreslení věcí, zde musely obě skupiny vynaložit více úsilí při práci.

#### **Chyby ve sledovaných jevech:**

**skupina A** - 4 děti jiný počet koláčů

7 dětí jiný počet brambor (více)

8 dětí nezvládnutý pojem **uprostřed**

12 dětí nakreslilo pastelky (problém s **dynamickým** dějem)

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 31** (3 děti bez chyby)

**skupina B** - 2 děti nezakreslení koláčů

1 dítě jiný počet koláčů (méně)

3 děti nezvládnutý pojem **uprostřed**

0 dětí pastelky

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 6** (12 dětí bez chyby)

*Celkový počet sledovaných jevů: 4*

#### **Zajímavé detaily v dětské kresbě:**

**skupina A** – věci a detaily nakreslené navíc: vidlička, nůž (zjednodušení), řízek, brambory (reálné barvy, vlastní zkušenost), kniha (oblíbený obrázek), čtyři třešně zakreslené v páru po dvou;

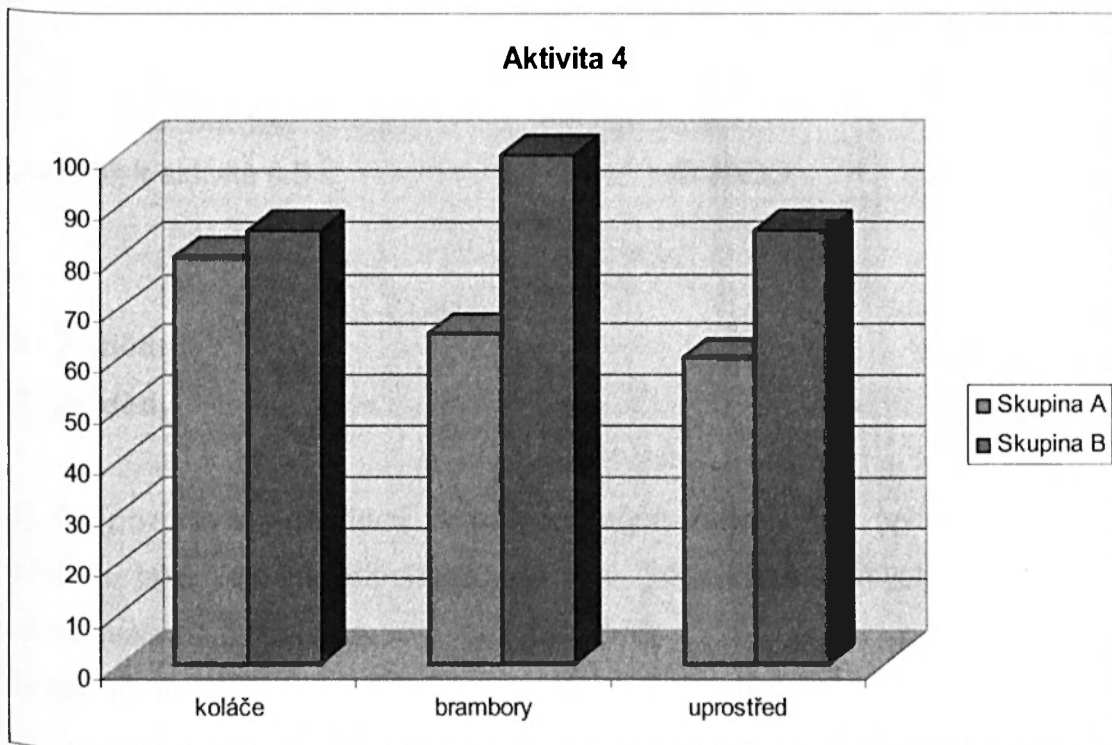
**skupina B** – detaily nakreslené navíc: vidlička, nůž (detailnější), hrnek (kouř), kniha (písmena i obrázek);

**skupiny A,B** - nenakreslené věci (chybí) - brambory, třešně, časopis.

Tabulka č.4

Sledovaný jev	koláče	brambory	uprostřed
Skupina A	16	13	12
Skupina B	17	20	17
Uspěšnost v % skupina A	80	65	60
Uspěšnost v % skupina B	85	100	85

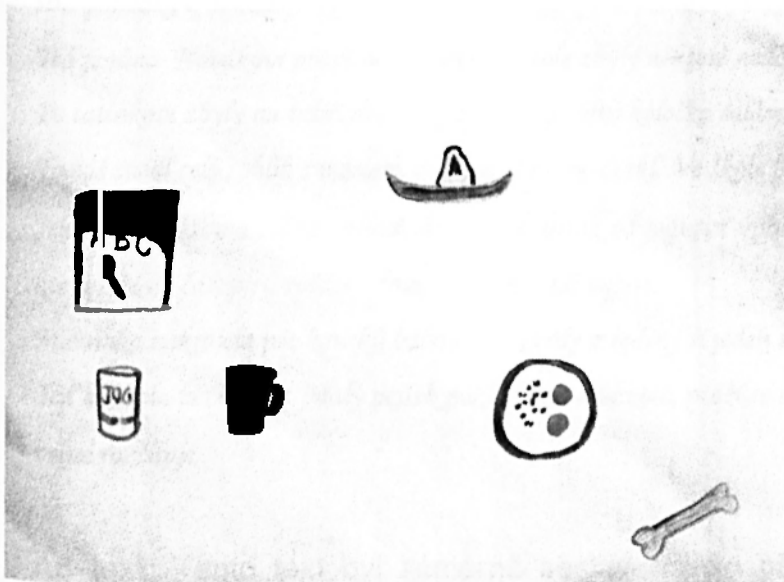
Graf č.4



5) Rozloučení, závěr.

### 3.5.5. Aktivita č. 5 Název: Stůl II.

Charakteristika prostoru: prázdný papír, vnitřní prostředí, formát A4



Obrázek k aktivitě č.5

© JADO

**A - 20 dětí**

**B - 20 dětí**

- 1) Po pozdravu a přivítání si děti společně zahrály hru (vytáhnu si barvu a řeknu, jaké jídlo mi připomíná, jak voní, jak chutná - smysly), která volně navazovala na další téma.
- 2) Na první pohled vypadala aktivita stejně jako předchozí, ale objevil se zde nový prvek (prázdný formát – bílý, béžový A4) a jiný text, který byl obohacen o příběh, jež právě prožívá jedna rodina.

**Příběh:** *Stůl patří rodině Novákových.*

*Každý den se u něj sejdou a společně jedí.*

*Jejich syn Tomáš si na stůl rád odkládá věci, které tam nepatří. Tak třeba v pondělí ráno si položil na stůl ponožky a bouchací kuličky. Maminka mu vyhubovala a Tomáš si vše uklídl.*

*Ted' je ráno. Novákoví právě dosnídali. Na stole zbyly některé nedojedené potraviny.*

*Po tatínkovi zbyly na talíři drobečky z housky a dvě kolečka salámu.*

*Tomáš snědl celý rohlík s máslem, ale čaje se ani nedotkl. Ve škole bude mít žízeň.*

*Jeho sestra Gábina snídá zdravě. Proto je kelímeček od jogurtu úplně prázdný. Jenom špinavá lžička, která leží na časopisu svědčí o tom, že někdo jedl jogurt.*

*Maminka nakrájela pět kousků bábovky a každý z rodiny si jeden snědl. Zbytek leží na stole.*

*Ted' ke stolu běží Azor. Malý pejsek pokládá na stůl kost, otáčí se a utíká za kočkou Micou, která ho velmi rozčiluje.*

**Ad text:** Tento text byl záměrně sestaven jako příběh jedné rodiny. Nabízí větší množství nahodilých informací a střídajícího se děje. Děti musely pečlivě poslouchat, aby zakreslily pouze požadované informace.

**Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy:**

předložky - u, na, v, po, z, ve, od, o, ke, za

příslovce - právě, tam, tak

**Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje:**

číslovky – dvě, pět, jeden

**Slovní druhy popisující situaci statickou (stav), dynamickou (děj):**

slovesa - patří, jedí, leží, je, snídá, jede

- položil, zbyly, snědl, jedl

- bude

### **Slovní druhy vyjadřující charakteristiku:**

přídavná jména – (množství) celý

(rozměr, velikost) malý

(vlastnost) nedojedené

### **Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý) různých velikostí, osoby:**

podstatná jména - rohlík, čaj, máslo, kolečka, salám, potraviny, jogurt

podstatná jména – pondělí, ráno

pes, Azor, kočka, Míca

rodina, syn ,Tomáš, Gábina

1) Děti si aktivitu se zájmem poslechly a následovalo rozdání čistých papírů a samotná práce při opětovném čtení.

2) Tato aktivita měla s předchozí aktivitou společný pouze název. Formát a informace, které se na něj přenášely, byly rozdílné. **Skupina A, B** - děti se zvědavostí poslouchaly linii příběhu a při zmínce o zvířatech se usmívaly, což bylo důkazem jejich pozornosti.

### **Chyby ve sledovaných jevech:**

**skupina A** - 5 dětí jiný počet koleček salámu (více)

4 děti problém (**dynamický děj**) lžička, časopis

13 dětí problém (**dynamický děj**) díl bábovky, většinou původní informace (všechny díly)

6 dětí **miniaturizace** věcí, problém s **ovládnutím velké plochy**

5 dětí **vytvoření** vlastního, **menšího stolu**, boční kresba věcí

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 33** (0 dětí bez chyby)

**skupina B** - 2 děti **jiný počet** koleček salámu (chybí)

6 dětí problém (**dynamický děj**) díl bábovky, zakreslena

původní informace, všechny díly

6 dětí **miniaturizace** věcí, problém s ovládnutím velké plochy

4 děti informace překreslené všechny v **jednom rohu** (plocha)

0 dětí **menší stůl**

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 18** (5 dětí bez chyby)

*Celkový počet sledovaných jevů: 5*

**Zajímavé detaily v dětské kresbě:**

**skupina A** – věci a detaily nakreslené navíc: hrnek, lžice (zjednodušení), drobečky (detailní), kost (ve většině případů dominantní velikost), stůl (hledání hranic, vytvoření si vlastních, menší rozměr);

**skupina B** – věci a detaily nakreslené navíc: hrnek, lžice, kost (stejně detaily), stůl (věci soustředěné v jednom rohu);

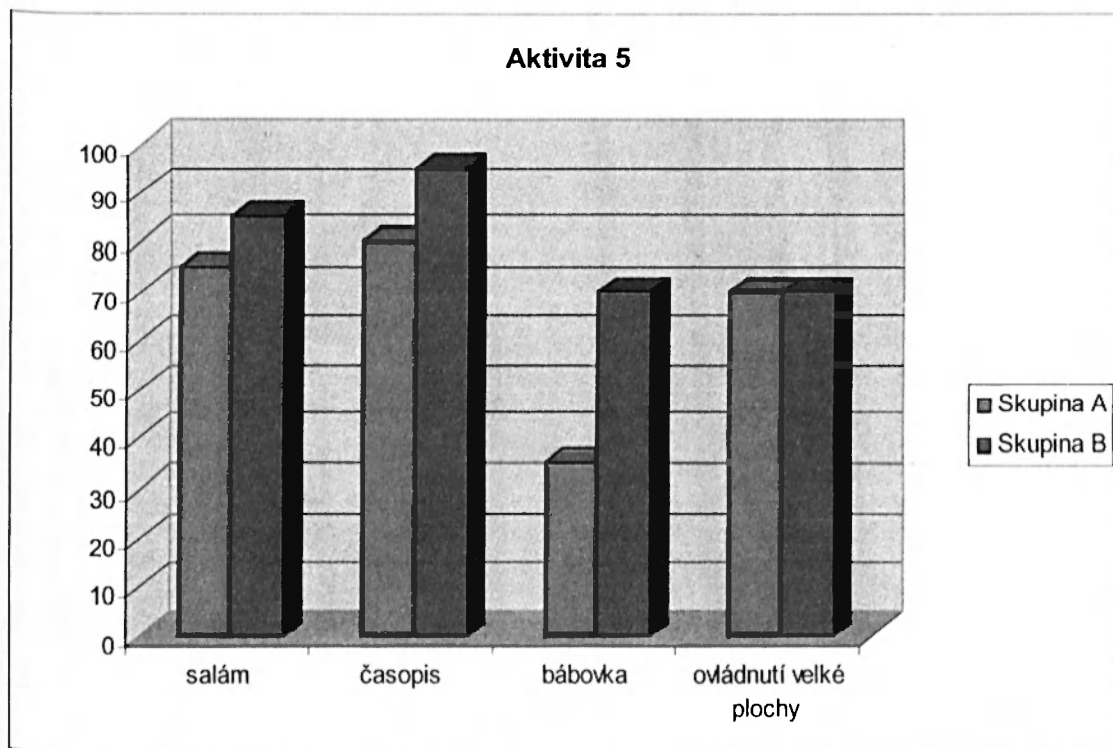
**skupiny A,B** - nenakreslené věci (chybí) - lžice.

Tabulka č.5

Sledovaný jev	salám	časopis lžička	bábovka	ovládnutí velké plochy
Skupina A	15	16	7	14
Skupina B	17	19	14	14
Uspěšnost v % skupina A	75	80	35	70
Uspěšnost v % skupina B	85	95	70	70



Graf č.5



5) Sdělení plánu na příští úkol.

### 3.5.6. Aktivita č. 6 Název: Dům a okolí

Charakteristika prostoru: úplné nakreslení obrázku, otevřený prostor



Obrázek k aktivitě č.6

© JADO

A – 20 dětí

B - 20 dětí

- 1) Pozdrav a přivítání proběhly v přátelské a tvůrčí atmosféře a před začátkem práce si děti povídaly o tom, kde bydlí (formou hry na koberci).
- 2) Seznámení se s aktivitou a vysvětlení požadavků: Obě skupiny měly za sebou už pět obdobných aktivit, proto další měla rozšířit jejich dosavadní zkušenosti s touto formou práce. Jednalo se o úplné vytvoření obrázku ve vnějším prostředí na základě slovního diktátu.

**Příběh:** Dnes se opět podíváme k rodině Novákových. Žijí v rodinném domě na kraji města. Tomáš i Gábina mají každý svůj pokojíček. Maminka jim do oken ušila krajkové záclonky. V kuchyni za oknem má maminka truhlík a v něm pěstuje zdravé bylinky, které pak přidává do polévek a salátů.

Do obývacího pokoje není vidět. V okně je zatažený závěs.

Tatínek je velmi pyšný na dveře, které u domu vyráběl sám.

*A copak dělá Azor? V boudě vedle domu není?! Určitě se zase honí s kočkou Mícou. Utekl a nikdo neví kam. I na kosti, které má zahrabané pod mamčiným záhonem s tulipány, Azor úplně zapomněl.*

*Ale Míca je chytrá kočka. Sedí v koruně stromu, který vyrostl z druhé strany domu než je bouda, a vesele se směje. A jak se tak směje, strom se otřásá a na zem spadlo už tolik lístečků, kolik máte prstů na jedné ruce.*

**Ad text:** Tento text navazoval na předešlý a podával další informace o rodině, kterou už skupiny znají. Orientace v informacích byla osvěžena o vnější prostředí.

**Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy:**

předložky - k, na, do, za, v, u, s, pod, z, než

příslovce - určitě, opět

**Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje:**

číslovky - druhé, jedné (množství)

- tolik, kolik

**Slovní druhy popisující situaci statickou(stav), dynamickou(děj):**

slovesa - žijí, mají, má, honí, sedí

- vyráběl, utekl

**Slovní druhy vyjadřující charakteristiku:**

přídavná jména – (druh) krajkové, zatažený, zahrabané

**Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý)**

**různých velikostí, osoby:**

Podstatná jména - dům, záhon, dveře, kost, město, závěs, oken

rodina maminka, tatínek

kočka, pes,

1) Po přečtení aktivity dostaly děti prázdné papíry (bílý, béžový A4) a tvořily obrázek na základě slovního diktátu.

2) Tato aktivita byla stejně jako předchozí založena na úplném vytvoření obrázku na základě slovního diktátu, ale tentokrát v otevřeném prostoru. Obsah se týkal dětem známých věcí a rodiny, s níž se už setkaly v předchozí aktivitě.

### **Chyby ve sledovaných jevech:**

**skupina A** - 17 dětí **jiný počet** oken v domě (méně)

9 dětí **chybí** rostlinka v okně

10 dětí **jiný počet** spadlých lístků (méně)

15 dětí nedodržení pojmu **z druhé strany než** (strom)

3 děti strom úplně **chybí**

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 54** (0 dětí bez chyby)

**skupiny B** - 4 děti **jiný počet** oken (méně)

2 děti **chybí** rostlinka v okně

6 dětí **jiný počet** spadlých lístků (žádný)

6 dětí nedodržení pojmu **z druhé strany než** (strom)

4 děti strom úplně **chybí**

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 22** (8 dětí bez chyby)

*Celkový počet sledovaných jevů: 5*

### **Zajímavé detaily v dětské kresbě:**

**skupina A** – věci a detaily nakreslené navíc: dům (zjednodušení), komín (u 7 prací R-princip), spadané lístky (detailní žilnatění), kočka (detaily), pro větší množství informací dětem nestačil formát papíru A4, zbytek dokreslen na další pomocné papíry (platí i pro **skupinu B**);

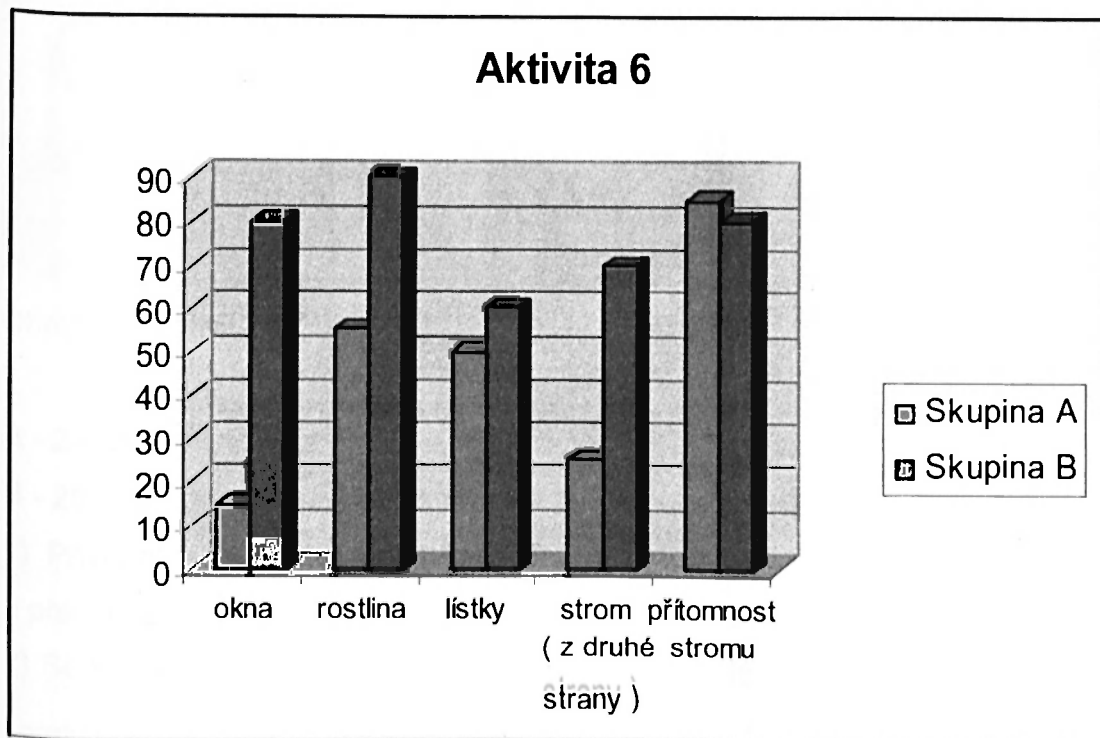
**skupina B** zde se neobjevil R- princip u komínu;

**skupiny A,B** - nenakreslené věci (chybí) - lístky, okna, záhonek, byliny.

Tabulka č.6

sledovaný jev	okna	rostlina	lístky	strom (z druhé strany)	přítomnost stromu
Skupina A	3	11	10	5	17
Skupina B	16	18	12	14	16
Uspěšnost v % skupina A	15	55	50	25	85
Uspěšnost v % skupina B	80	90	60	70	80

Graf č.6



5) Ukončení aktivity, sdělení plánu na příští shledání.

### 3.5.7. Aktivita č. 7

Název: ZOO

Charakteristika aktivity: korekce hotového obrázku s libovolnou možností označení určených částí

Charakteristika prostoru: otevřený prostor



Obrázek k aktivitě č.7

© JADO

**A - 20 dětí**

**B - 20 dětí**

- 1) Přivítání plné atmosféry očekávání a zvědavosti proběhlo obdobně jako u předchozích aktivit i s úvodní hrou (záměna oblečení).
- 2) Sedmá aktivita přinesla nový druh (korekci). Dětem byl vysvětlen postup při korekci i libovolné označování určených částí (přeškrtnutím, podtržením, zakroužkováním...). Poté následovalo přečtení příběhu.

**Příběh:** *Gábina Nováková jela na výlet do ZOO.*

*Viděla tam opičku, slona, křokana, želvy a hada.*

*Výlet se jí moc líbil, proto si hned nakreslila obrázek viděných zvířat. Ale něco na něm popletla!*

*Opravte jí ho tak, aby na něm zůstala jen zvířátka, která viděla.*

**Ad text:** Korekce byla zaměřená na vytvoření a uchování představy zvířat ve vnějším prostředí. A na jejich následném libovolném označení. V průběhu obou aktivit bylo dětem dovoleno si vyřčená zvířata vybarvit.

**Typy grafické korekce:**

- a) škrtnutí jednou čarou – počet 2(A), 5(B)
- b) škrtnutí dvěma čarami (křížem) – počet 11(A), 10(B)
- c) vybarvení – počet 5(A), 4(B)
- d) zaškrtnutí - počet 2(A), 1(B)

**Jiné korekce se v průběhu této aktivity neobjevily.**

3) Po přečtení aktivity děti dostaly předkreslený papír se zvířaty (dětskou rukou). Prohlédly si jej a ještě jednou si poslechly text. Potom udělaly libovolnou korekci.

4) Diskuse a zhodnocení: Aktivita byla pro obě skupiny další novou zkušeností. Děti pracující u stejných stolečků měly většinou stejný typ korekce. Zde se projevilo tápání při plnění nové aktivity a vliv skupiny na jednotlivce (dav, viz str.34).

**Chyby: skupina - A** 10 dětí chybná korekce (více zvířat)

**Chyby: skupina - B** 5 dětí chybná korekce (více zvířat)

Celkový počet odevzdaných prací: 20 (A); 20(B)

Celkový počet chyb: 10 (A); 5 (B)

**Legenda:** ŠJ (škrtnutí jednou)

ŠD (škrtnutí dvakrát - křížem)

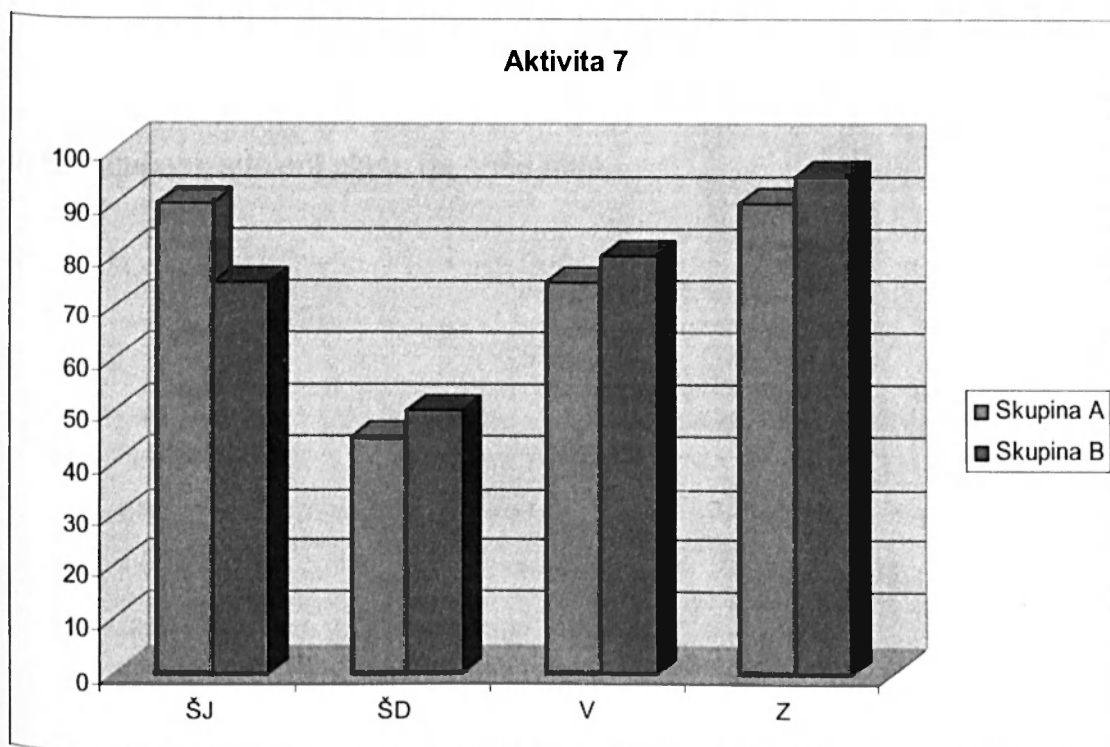
V (vybarvení)

Z (zaškrtnutí)

Tabulka č.7tk (typ korekce)

Typy korekce	ŠJ	ŠD	V	Z
Skupina A	18	9	15	18
Skupina B	15	10	16	19
Úspěšnost v % skupina A	90	45	75	90
Úspěšnost v % skupina B	75	50	80	95

Graf č.7tk (typ korekce)

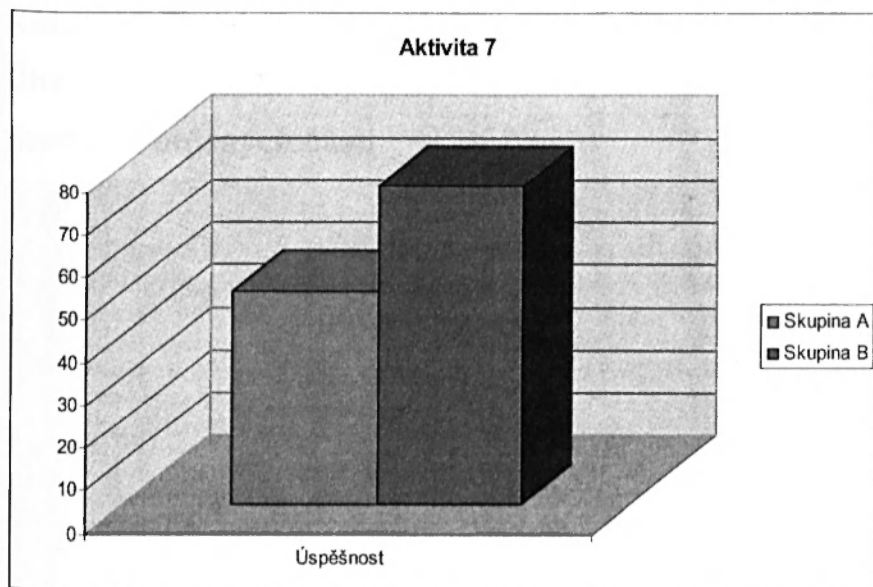


Tabulka č.7úk (úspěšnost v korekci)

Korekce	Úspěšnost
Skupina A	10
Skupina B	15
Úspěšnost v % skupina A	50
Úspěšnost v % skupina B	75



Graf č.7úk (úspěšnost v korekci)

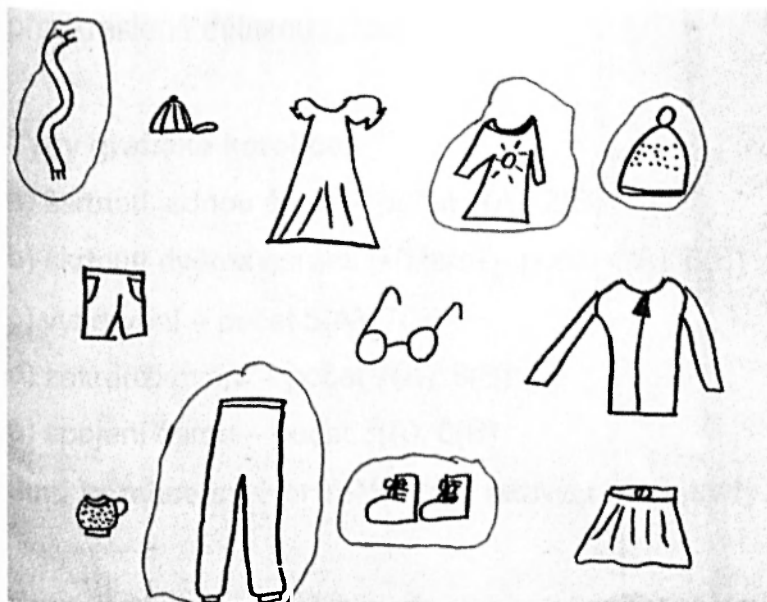


5) Rozloučení, sdělení plánu na příští úkol.

### 3.5.8. Aktivita č. 8

Název: Kufř na hory (libovolná korekce, uzavřený prostor)

Charakteristika aktivity: korekce hotového obrázku s libovolnou možností označení určených částí



Obrázek k aktivitě č.8

© JADO

A – 20 dětí

B – 20 dětí

- 1) Počáteční přivítání se neobešlo bez hry na Mlsnou kozu. Děti se uvolnily a připravily na další práci.
- 2) Pro úspěch předchozí aktivity (korekce) byla dětem nabídnuta ještě jedna aktivita stejného druhu, ale v uzavřeném prostoru.

*Příběh: Tomáš Novák jede se třídou na hory. Sbalil si věci do kufřu a vyrazil na nádraží. Na seznamu oblečení byly tyto věci: šála, kulich, tepláky, boty a triko s krátkým rukávem.*

*Děti právě přijely na hory. Vcházejí do pokojů a otevírají kufřy. A v jednom kufřu našly „tohle“.*  
*Udělejte to tak, aby to bylo správně podle seznamu!*

**Ad text:** aktivita byla vytvořena na libovolnou korekci věcí nepatřících do kufru. Děj opět prochází přítomností a děti jsou do něj vtaženy jako jeho součást.

3) Dětem byl vysvětlen postup s libovolnou korekcí. Přečten ještě jednou příběh a poté rozdány předkreslené (ofocené) papíry pro práci. Kresby byly opět předkreslené dětskou rukou.

#### **Typy grafické korekce:**

- a) škrtnutí jednou čarou – počet 1(A), 2(B)
- b) škrtnutí dvěma čarami (křížem) – počet 4(A), 6(B)
- c) vybarvení – počet 5(A), 7(B)
- d) zakroužkování – počet 7(A), 3(B)
- e) spojení čarou – počet 3(A), 0(B)

**Jiné korekce se v průběhu této aktivity neobjevily.**

**Chyby: skupina A** - 7 dětí chybná korekce (označení méně věcí)

**Chyby: skupina B** - 6 dětí chybná korekce (označení více věcí)

5 dětí záměna (triko – košile)

Celkový počet odevzdaných prací: 20 (A); 20 (B)

Celkový počet chyb: 7 (A); 11 (B)

4) Diskuse a zhodnocení: Aktivita byla charakteristická svou volbou označení. Lišila se od minulé novým typem grafické korekce (zakroužkování) u obou skupin. Obě skupiny si samovolně rozšířily **možnosti volby** při korekci.

**Legenda:** ŠJ (škrtnutí jednou)

ŠD (škrtnutí dvakrát - křížem)

V (vybarvení)

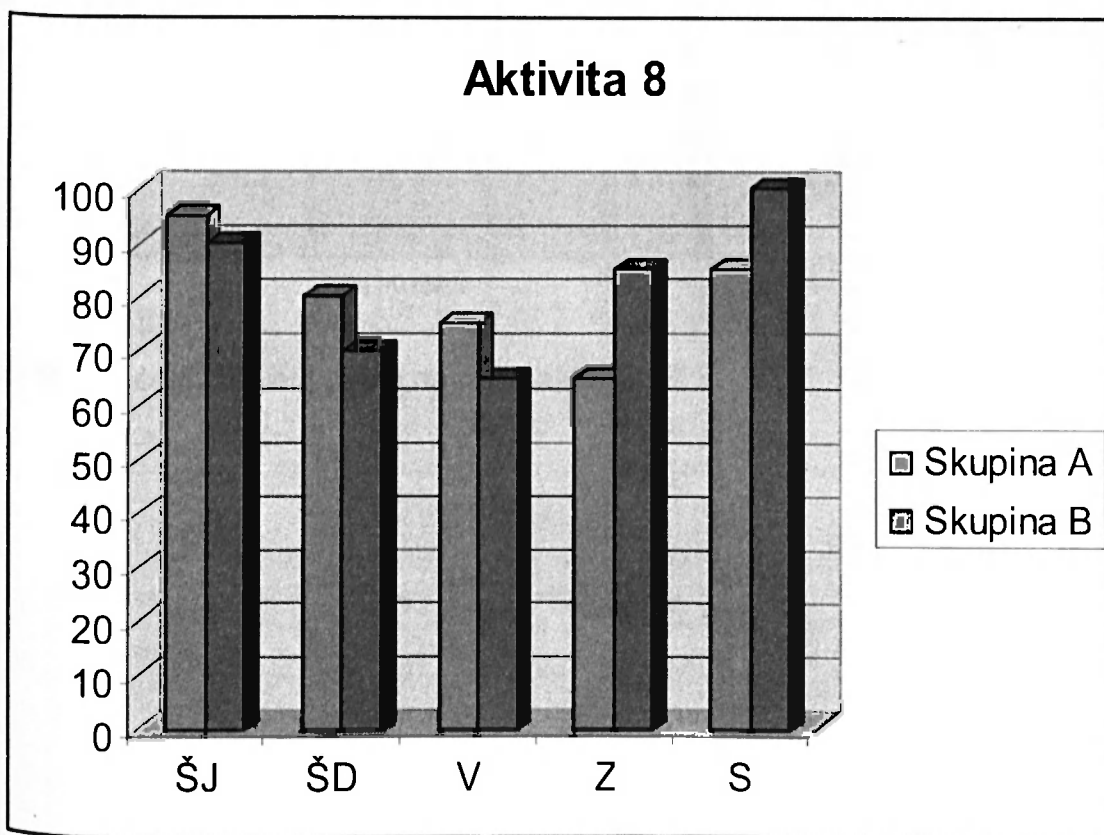
Z (zaškrtnutí)

S (spojení čarou)

Tabulka č.8tk (typ korekce)

Typy korekce	ŠJ	ŠD	V	Z	S
Skupina A	19	16	15	13	17
Skupina B	18	14	13	17	20
Úspěšnost v % skupina A	95	80	75	65	85
Úspěšnost v % skupina B	90	70	65	85	100

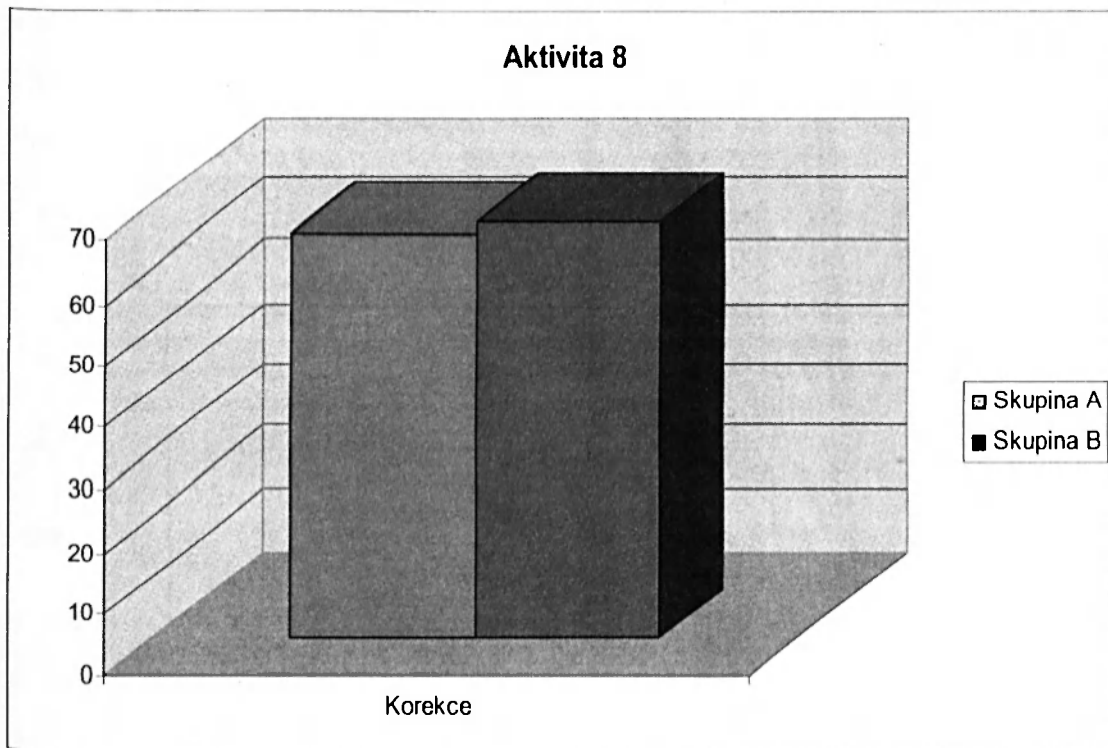
Graf č.8tk (typ korekce)



Tabulka č. 8úk (úspěšnost v korekci)

Korekce	Úspěšnost
Skupina A	13
Skupina B	12
Úspěšnost v % skupina A	65
Úspěšnost v % skupina B	66,7

Graf č.8úk (úspěšnost v korekci)

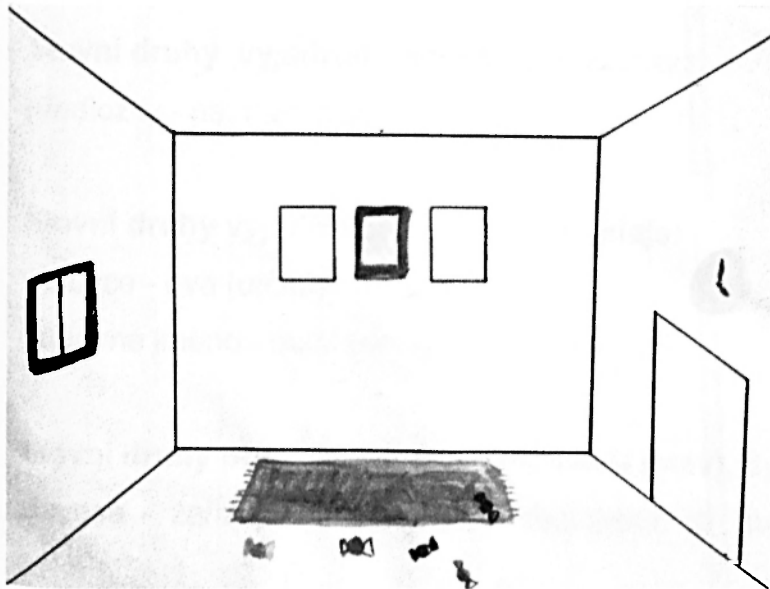


5) Rozloučení, sdělení plánu na příští aktivitu.

### 3.5.9. Aktivita č. 9

Název: Pokoj

Charakteristika prostoru: částečně předkreslený, uzavřený, dvojrozměrný  
vhled do pokoje



Obrázek k aktivitě č.9

© JADO

A - 20 dětí

B - 20 dětí

- 1) Po přátelském pozdravu a přivítání následovala krátká hra vedená k tématu (stěhování). Děti se při ní protáhly, uvolnily svalstvo celého těla.
- 2) Seznámení se s aktivitou a vysvětlení konkrétních požadavků patřilo k tradičnímu postupu při zpracování aktivit. Děti se vrátily zpět k úplnému dokreslování, tentokrát do uzavřeného prostoru.

**Příběh:** *Novákovi si zařizují pokoj. Na stěně měli dva obrazy a dávají tam další. Nad dveře umístí hodiny. Malý koberec rozkládají na zem. Naproti dveřím je okno. Novákovi pod něj stavi stůl, ale nelíbí se jim to, tak ho odnášejí.*

*Azor zase zlobí!*

*Zvědavě běží do pokoje, kde rozsypal sáček s bonbony. Už je zase „fuč“.*

**Ad text:** Text příběhu byl kratší, ale dějově bohatý. V textu se jednalo opět o příběh známé rodiny. Pro dotvoření vnitřního prostoru bylo užito několika slovních druhů vyjadřujících převážně prostorové vztahy, pro kontrolu úrovně po určité době plnění obdobných aktivit.

**Slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy:**

předložky - na, nad, pod, s, naproti

**Slovní druhy vyjadřující kvantitativní údaje:**

číslovce - dva (určitá)

přídavné jméno - další (množství obrazů)

**Slovní druhy popisující situaci statickou (stav), dynamickou (děj):**

slovesa - zařizují, mají, umísťují, rozkládají, je ,staví, nelíbí, odnášejí, běží, běhá

**Slovní druhy vyjadřující charakteristiku:**

přídavná jména – (velikost) malý

(druh) prázdná

**Slovní druhy označující věci (nepohyblivý objekt), zvířata (pohyblivý) různých velikostí, osoby:**

podstatná jména – Novákovi

pokoj, obrazy, hodiny, koberec, stůl, sáček, bonbony

Azor

3) Aktivita byla dětem jednou přečtena. Po rozdání papírů a vysvětlení úkolu, následovalo druhé čtení spolu s doplňováním.

4) Aktivita byla zaměřena na zmapování přetrvávajících problémů při těchto aktivitách.

### **Chyby ve sledovaných jevech:**

- skupina - A** 8 dětí **naproti** chybí okno  
8 dětí **koberec** (zakreslen na stěnu)  
1 dítě **chybí** hodiny (nad)  
0 dětí **okno** v čelním prostoru

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 17** (5 dětí bez chyb)

- skupina - B** 1 dítě hodiny v **čelním** prostoru  
1 dítě **chybí** hodiny (nad)  
1 dítě **koberec** (zakreslen na stěnu)  
1 dítě **okno** v čelním prostoru (naproti)

**Celkový počet odevzdaných prací: 20**

**Celkový počet chyb: 4** (14 dětí bez chyb)

*Celkový počet sledovaných jevů: 4*

### **Zajímavé detaily v dětské kresbě:**

**skupina A** – věci a detaily nakreslené navíc: koberec (umístěn na čelní stěnu, třásně), obrázek (většinou pouze rám), obrázek umístěn mezi dva předkreslené, i když nebylo zmiňované místo (smysl pro soulad), hodiny (zjednodušení);

**skupina B** – detaily nakreslené navíc: koberec (barevné vyjádření, třásně, dekorace), obrázek (též většinou mezi dokreslený motiv – kytky, dům, strom), hodiny (očíslování), bonbony (barevné rozlišení, tvar), okno (truhlík, záclony);

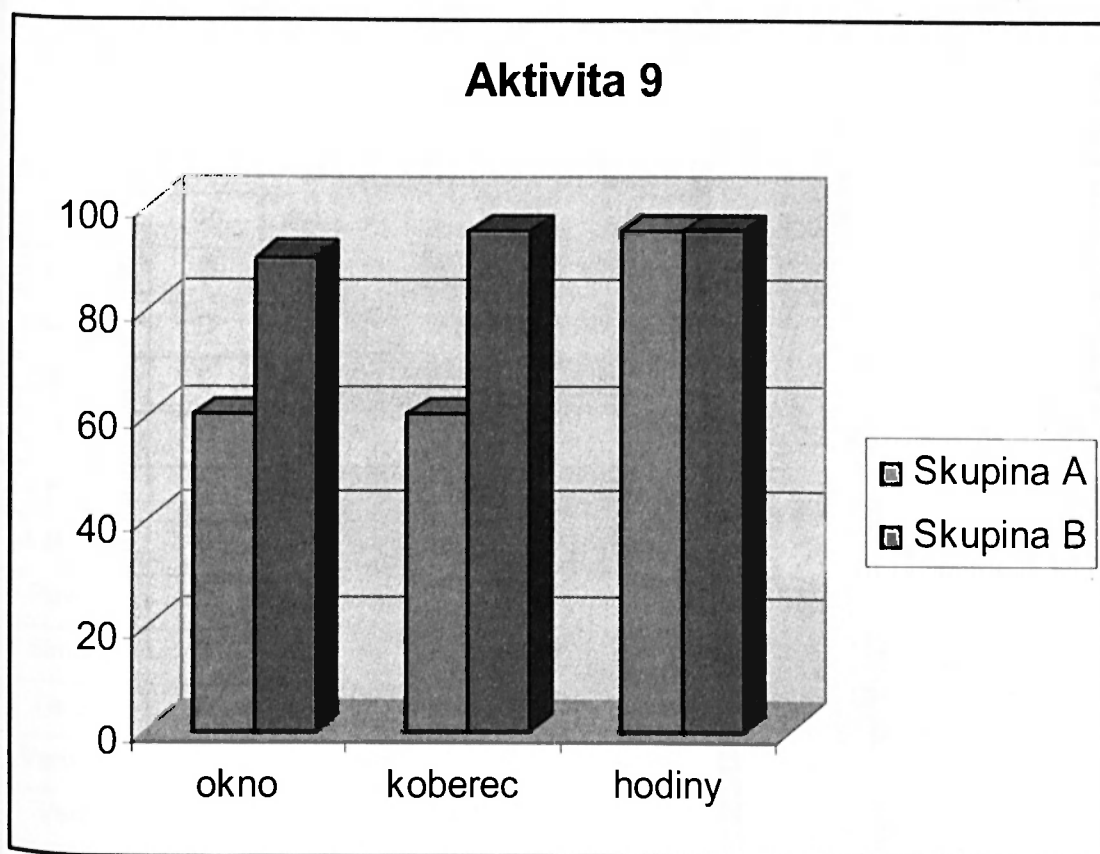
**skupiny A,B** - nenakreslené věci (chybí) - okno, obraz, hodiny.



Tabulka č.9

sledovaný jev	okno	koberec	hodiny
Skupina A	12	12	19
Skupina B	18	19	19
Uspěšnost v % skupina A	60	60	95
Uspěšnost v % skupina B	90	95	95

Graf. č.9



5) Rozloučení, poděkování za pozornost a spolupráci.

### 3. 6. Tabulky a grafy (č. 10 – 15)

Tabulka č.10 úspěšnost (%)

\* V každé aktivitě byl sledován jiný počet jevů (viz kapitola 3.5.)

Jméno žáka	Pohlaví		Aktivita číslo									Úspěšnost žáka
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Daniel	Ch	A <sub>1</sub>	57	83	83	75	60	40	100	100	33	72,3
Fanda	Ch	A <sub>2</sub>	57	67	83	50	60	40	100	80	100	70,2
Lukáš	Ch	A <sub>3</sub>	43	50	67	50	60	60	67	20	33	51,1
Martin	Ch	A <sub>4</sub>	71	83	83	75	60	80	50	80	67	72,3
Michal	Ch	A <sub>5</sub>	29	67	100	75	60	60	50	80	67	63,8
Patrik	Ch	A <sub>6</sub>	43	67	83	100	60	60	67	100	33	68,1
Pavel	Ch	A <sub>7</sub>	71	67	100	25	60	80	83	80	67	72,3
Vítek	Ch	A <sub>8</sub>	86	67	83	100	80	80	100	80	100	85,1
Vlasta	Ch	A <sub>9</sub>	57	50	83	50	60	60	100	60	33	63,8
Adélka	D	A <sub>10</sub>	57	67	83	50	60	40	100	80	67	68,1
Aneta	D	A <sub>11</sub>	71	50	83	25	60	40	83	60	100	63,8
Barbora	D	A <sub>12</sub>	71	67	83	75	60	60	67	80	33	68,1
Iva	D	A <sub>13</sub>	43	67	83	50	60	80	67	60	100	66,0
Kája	D	A <sub>14</sub>	71	67	83	75	60	80	83	60	100	74,5
Karolína	D	A <sub>15</sub>	71	50	83	100	80	60	50	60	67	68,1
Pavčina	D	A <sub>16</sub>	14	50	83	50	60	40	100	60	33	55,3
Simona	D	A <sub>17</sub>	57	83	83	75	60	40	100	80	67	72,3
Tereza	D	A <sub>18</sub>	71	67	83	75	80	0	67	100	33	66,0
Veronika	D	A <sub>19</sub>	71	50	83	75	80	80	83	60	33	70,2
Verča	D	A <sub>20</sub>	71	67	83	50	80	80	100	80	33	74,5
Úspěšnost v aktivitě			59,3	64,2	84,2	65,0	65,0	58,0	80,8	73,0	60,0	68,3

Legenda (k analýze tabulek byla vytvořena vlastní podpůrná metodika)

100 - 95	
94 - 80	
79 - 65	
64 - 50	

Tabulka č.11 úspěšnost (%)

\* V každé aktivitě byl sledován jiný počet jevů (viz kapitola 3.5.)

Jméno žaka	Pohlaví		Aktivita číslo									Úspěšnost žaka
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Adam	Ch	B <sub>1</sub>	86	100	100	100	80	80	100	100	33	89,4
Dalibor	Ch	B <sub>2</sub>	57	83	100	100	60	80	50	80	100	76,6
David	Ch	B <sub>3</sub>	57	67	83	100	100	100	67	60	100	78,7
Denis	Ch	B <sub>4</sub>	86	100	100	100	80	60	100	80	100	89,4
Dominik	Ch	B <sub>5</sub>	57	83	83	50	80	60	50	80	100	70,2
Kája	Ch	B <sub>6</sub>	86	67	83	100	100	60	100	80	100	85,1
Karel	Ch	B <sub>7</sub>	57	83	83	100	60	80	83	60	100	76,6
Matyáš	Ch	B <sub>8</sub>	86	67	83	75	60	60	100	100	100	80,9
Andulka	D	B <sub>9</sub>	86	67	100	50	60	60	67	80	67	72,3
Anička	D	B <sub>10</sub>	86	100	83	75	60	100	100	80	67	85,1
Denisa	D	B <sub>11</sub>	86	67	67	75	80	60	83	100	100	78,7
Jolana	D	B <sub>12</sub>	71	100	83	100	100	100	50	80	100	85,1
Kateřina	D	B <sub>13</sub>	71	83	83	75	100	100	100	80	67	85,1
Kristýna	D	B <sub>14</sub>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,0
Lucie	D	B <sub>15</sub>	71	83	83	100	60	100	100	100	100	87,2
Markéta	D	B <sub>16</sub>	57	83	100	100	80	100	100	80	100	87,2
Monika	D	B <sub>17</sub>	100	67	83	100	80	80	67	100	100	85,1
Nikola	D	B <sub>18</sub>	57	100	100	100	60	100	67	60	100	80,9
Tereza	D	B <sub>19</sub>	71	50	67	50	60	80	67	80	67	66,0
Téra	D	B <sub>20</sub>	71	100	67	75	80	60	67	80	33	72,3
Úspěšnost v aktivitě			75,0	82,5	86,7	86,3	77,0	81,0	80,8	83,0	86,7	81,6

Legenda (k analýze tabulek byla vytvořena vlastní podpůrná metodika)

100 - 95	
94 - 80	
79 - 65	
64 - 50	

Tabulka č.12 (počty chyb v jednotlivých aktivitách)

Jméno žáka	Pohlaví		Aktivita číslo								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Daniel	Ch	A <sub>1</sub>	☺	▲	▲	▲	☺	■	▲	▲	☺
Fanda	Ch	A <sub>2</sub>	☺	☺	▲	☺	☺	■	▲	▲	▲
Lukáš	Ch	A <sub>3</sub>	☹	■	☺	☺	☺	☺	☺	☹	☺
Martin	Ch	A <sub>4</sub>	☺	▲	▲	▲	☺	▲	■	▲	▲
Michal	Ch	A <sub>5</sub>	☹	☺	▲	▲	☺	☺	■	▲	▲
Patrik	Ch	A <sub>6</sub>	☺	☺	▲	▲	☺	☺	☺	▲	☺
Pavel	Ch	A <sub>7</sub>	▲	☺	▲	■	☺	▲	▲	▲	▲
Vítek	Ch	A <sub>8</sub>	▲	☺	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Vlasta	Ch	A <sub>9</sub>	☺	■	▲	☺	☺	☺	▲	☺	☺
Adélka	D	A <sub>10</sub>	☺	☺	▲	☺	☺	■	▲	▲	▲
Aneta	D	A <sub>11</sub>	☺	■	▲	■	☺	■	▲	☺	▲
Barbora	D	A <sub>12</sub>	☺	☺	▲	▲	☺	☺	☺	▲	☺
Iva	D	A <sub>13</sub>	■	☺	▲	▲	☺	▲	☺	☺	▲
Kája	D	A <sub>14</sub>	▲	☺	▲	▲	☺	▲	▲	☺	▲
Karolína	D	A <sub>15</sub>	☺	■	▲	▲	▲	☺	■	☺	▲
Pavčina	D	A <sub>16</sub>	▼	☺	▲	☺	☺	■	▲	▲	☺
Simona	D	A <sub>17</sub>	■	▲	▲	▲	☺	■	▲	▲	▲
Tereza	D	A <sub>18</sub>	▲	☺	▲	▲	▲	▼	☺	▲	☺
Veronika	D	A <sub>19</sub>	▲	■	▲	▲	▲	▲	▲	☺	☺
Verča	D	A <sub>20</sub>	☺	☺	▲	☺	▲	▲	▲	▲	☺

Legenda (chyby)

0 -1	2	3	4	5 a více
▲	☺	■	☹	▼

Tabulka č. 13 (počty chyb v jednotlivých aktivitách)

Jméno žáka	Pohlaví		Aktivita číslo									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Adam	Ch	B <sub>1</sub>	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	☺
Dalibor	Ch	B <sub>2</sub>	■	▲	▲	▲	☺	▲	■	▲	▲	▲
David	Ch	B <sub>3</sub>	☺	☺	▲	▲	▲	▲	☺	☺	▲	▲
Denis	Ch	B <sub>4</sub>	▲	▲	▲	▲	▲	☺	▲	▲	▲	▲
Dominik	Ch	B <sub>5</sub>	☺	▲	▲	☺	▲	☺	■	▲	▲	▲
Kája	Ch	B <sub>6</sub>	▲	☺	▲	▲	▲	☺	▲	▲	▲	▲
Karel	Ch	B <sub>7</sub>	■	▲	▲	▲	☺	▲	▲	☺	▲	▲
Matyáš	Ch	B <sub>8</sub>	▲	☺	▲	▲	☺	☺	▲	▲	▲	▲
Andulka	D	B <sub>9</sub>	▲	☺	▲	☺	☺	☺	☺	☺	▲	▲
Anička	D	B <sub>10</sub>	▲	▲	▲	▲	☺	▲	▲	▲	▲	☺
Denisa	D	B <sub>11</sub>	▲	☺	☺	▲	▲	☺	▲	▲	▲	▲
Jolana	D	B <sub>12</sub>	☺	▲	▲	▲	▲	▲	■	▲	▲	▲
Kateřina	D	B <sub>13</sub>	☺	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kristýna	D	B <sub>14</sub>	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Lucie	D	B <sub>15</sub>	▲	▲	▲	▲	☺	▲	▲	▲	▲	▲
Markéta	D	B <sub>16</sub>	☺	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Monika	D	B <sub>17</sub>	▲	☺	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nikola	D	B <sub>18</sub>	☺	▲	▲	▲	☺	▲	☺	☺	▲	▲
Tereza	D	B <sub>19</sub>	☺	■	☺	☺	☺	▲	☺	▲	▲	▲
Téra	D	B <sub>20</sub>	☺	▲	☺	▲	▲	☹	▲	▲	▲	☺

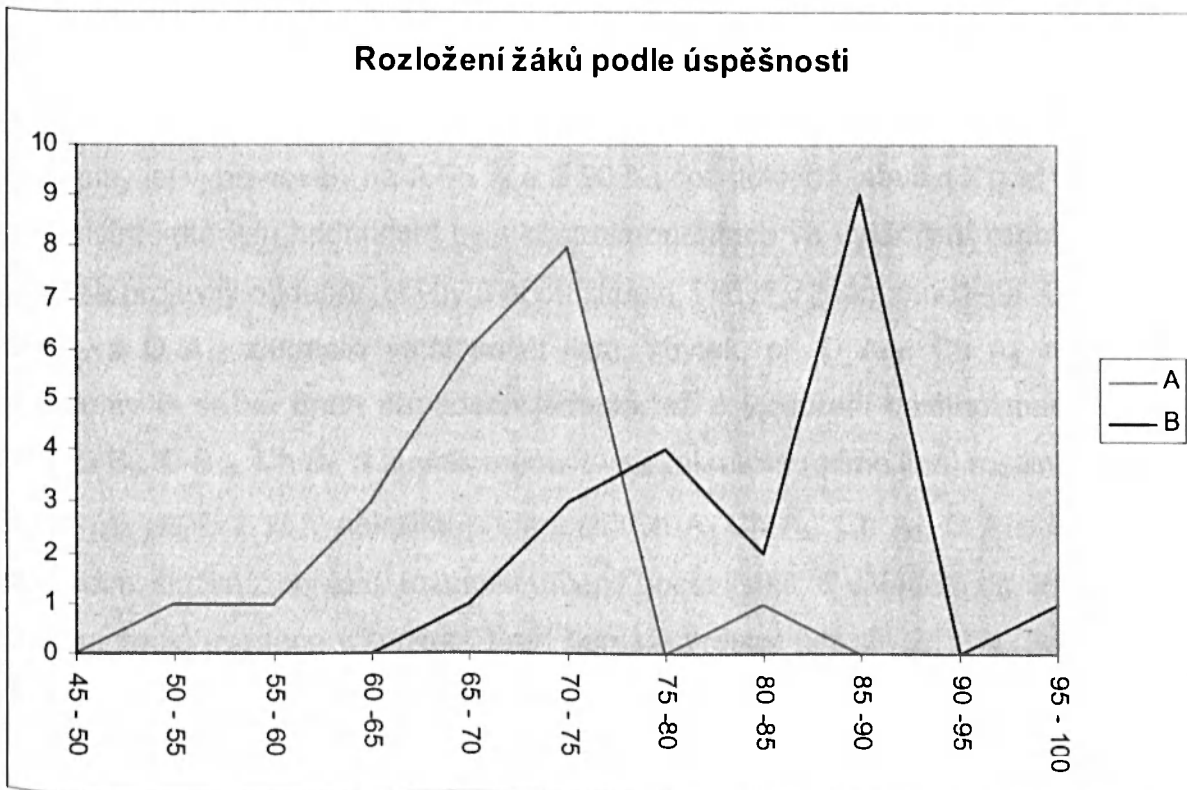
Legenda (chyby)

0 - 1	2	3	4	5 a více
▲	☺	■	☹	▼

Graf č.14



Graf č.15 (úspěšnost %)



Třetím kritériem hodnocení byla kontrola **orientace v ději**. Dynamický děj chybně zaznamenalo celkem sedm dětí z obou skupin, Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>5</sub>, D A<sub>17</sub>, Ch B<sub>7</sub>, D B<sub>13</sub>, D B<sub>18</sub>, D B<sub>19</sub>. Jednalo se o ztvárnění původní situace bez zachycení dějové změny.

Vývoj aktivity u obou skupin probíhal v klidném a vyrovnaném prostředí. Uvedené chyby se shodovaly v druhu chybování, ale lišily se v počtu chyb. **Skupině A** dělalo největší problém určení přesného množství (hrnečky, listy), orientace v prostorových vztazích (mezi, nahoře, před) a orientace v dynamickém ději (jablka). Nejúspěšnější chlapec Ch A<sub>8</sub> získal 81 %. Nejmenší úspěšnost měla D A<sub>16</sub> - 14 % (viz příloha č. 3), Ch A<sub>5</sub> - 29 % a Ch A<sub>6</sub> - 43 %, stejně jako D A<sub>13</sub>. Celkový úspěch skupiny **A** v první aktivitě byl 59,3 % (viz tab.č.10). Ve **skupině B** se ukázal obdobný problém, i když v menším rozsahu, a částečný problém v orientaci v prostorových vztazích. Což uvádí tabulka č. 1. Starší skupina si byla ve ztvárnění počtu jistější, ale chápání dynamického děje (něco bylo...už to tak není) se ukázalo stejným problémem pro obě skupiny. Z hlediska úspěšnosti si nejlépe vedla dívka D A 14 - 100 %, naproti tomu CH A<sub>2</sub>, Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>5</sub>, D A<sub>16</sub> a D A<sub>18</sub> získali shodných 57 %, což byla nejnižší úspěšnost (viz tab.č. 10). Celkový úspěch skupiny **B** v první aktivitě byl 75 % (viz tab. č. 10). Skupina **B** byla o 15,7 % úspěšnější než skupina **A**.

V barevném zpracování aktivity nedošlo k žádným záměnám ani chybám. U podstatných jmen zobrazujících zvířata a věci děti v obou skupinách vycházely z vlastní zkušenosti.

## **Analýza aktivity č. 2**

Prvním kritériem hodnocení v této aktivitě byla kontrola orientace v **prostorových vztazích**. Z hlediska úspěšnosti děti nejlépe zpracovaly prostorový pojem **naproti**, **u**, **v**, **na**. V obou skupinách nedošlo k jedinému chybnému zpracování. Pojem **těsně za** děti zpracovaly ve skupině **A** na 40 % a ve skupině **B** na 60 % (viz tab.č. 2, str. 63).



Děti ve skupině **A** tento pojem zachytily spíše jako **vedle**, Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>2</sub>, Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>4</sub>, Ch A<sub>7</sub>, Ch A<sub>9</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>11</sub>, D A<sub>14</sub> (viz příloha č. 4), D A<sub>16</sub>, D A<sub>17</sub>, D A<sub>20</sub>. Ve skupině **B** rovněž, Ch B<sub>3</sub>, Ch B<sub>6</sub>, D B<sub>9</sub>, D B<sub>13</sub>, D B<sub>15</sub>, D B<sub>17</sub>, D B<sub>19</sub>. Pouze Ch B<sub>2</sub> zakreslil tento pojem jako **nad** nebo **nahore**. (viz příloha č. 5)

Dalším problematickým prostorovým pojmem se v této aktivitě ukázal pojem **před**. Skupina **A** byla v jeho zpracování úspěšnější, dosáhla 80 %, skupina **B** uspěla na 65 % (viz tab.č. 2). Tento prostorový pojem byl zachycen spíše jako **vedle**, Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>9</sub>, D A<sub>16</sub> a D A<sub>19</sub>, ve skupině **A**. Ve skupině **B**, Ch B<sub>6</sub>, Ch B<sub>7</sub>, D B<sub>9</sub>, D B<sub>11</sub>, D B<sub>17</sub>, D B<sub>19</sub>, se jednalo o stejné ztvárnění (vedle). Výjimku tvořil Ch B<sub>8</sub>, který zachytil umístění v prostoru správně, ale nakreslil jinou věc (místo šneka ježka). Zde mohly hrát roli emoce a chuť nakreslit zajímavé podzimní zvíře nebo pokus o vtip. Chlapec se jmenuje Ježek.

Předložka **pod** dělala větší problémy skupině **A**, 70 % (str. 63) - Ch A<sub>6</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>13</sub>, D A<sub>15</sub>, tyto děti zakreslily houbu v jiném prostoru. D A<sub>13</sub> zakreslila dokonce houby dvě. Ve čteném textu se děti doslechly, že se jedná o hřib. D A<sub>16</sub> zakreslila na správné místo typickou červenou muchomůrku. Silný zážitek nebo vzpomínka mohou vést k zobrazování výrazných vzpomínek a vypovídají o duševním životě dítěte. Jak je uvedeno ve Významu kresby pro dítě (viz str. 25).

Dalším kritériem hodnocení byla orientace ve **vyjádření množství**. Pojem **z každé strany jedna** (šiška na stromě) lépe zpracovala skupina **B** - na 90 %, pouze ve dvou případech, Ch B<sub>6</sub> a D B<sub>18</sub>, byl počet správně, ale na jiném místě. Skupina **A** měla s vyjádřením tohoto počtu větší problémy - 55 % (tab. č. 2). Jednalo se převážně o vyjádření různého počtu na libovolném místě. Menší počet Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>9</sub>, D A<sub>11</sub>, D A<sub>19</sub>, D A<sub>20</sub>. Větší počet Ch A<sub>7</sub>, D A<sub>13</sub>, D A<sub>15</sub>.

U dalšího **vyjádření množství** si byly obě skupiny jistější. Jednalo se o **počet ryb** v řece, jenž byl konkrétně daný. Skupina **A** měla 80 % úspěšnost. Pouze Ch A<sub>3</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>13</sub>, zakreslili méně ryb a D A<sub>19</sub> zakreslila ryby do jiného místa (viz příloha č. 6). Ve skupině **B** tvořila výjimku D B<sub>19</sub>, která nezakreslila houbu.



Druhá aktivita probíhala též v přátelském prostředí, plném zvědavosti a aktivity. Uvedené sledované jevy ukázaly následné problémy. **Skupina A** - problém v prostorovém pojmu označujícím **těsně za** a jeho záměna za pojem **vedle**, nejistota v přesném určení počtu určitých věcí nebo zvířat. Mezi nejúspěšnější s 83 % patřilo sedm dětí (čtyři chlapci a tři děvčata). V této aktivitě skupina celkově uspěla na 64,2 % (viz tab.č. 10).

**Skupina B** - u této skupiny se projevovaly obdobné problémy, i když v menším rozsahu. Problém se ukázal též u pojmu **těsně vedle**, ale také u pojmu **před**, který děti zaměňovaly za pojem **vedle**. Vyjádření počtu bylo u této skupin správné. Došlo i k vynechání zobrazení jedné věci (houba). Zmiňovaná věc byla uvedena v závěru čteného textu, kdy křivka pozornosti již klesá. V celkovém hodnocení jednotlivců uspělo na 100 % pět děvčat a dva chlapci (viz tab.č. 11). Nejmenší úspěch - 50 % (tab. č. 11) získala dívka, která podle Charakteristiky chování (viz 3.2.3.), patří mezi neklidné děti a měla kolísavou schopnost udržet pozornost během aktivity. Celkový úspěch skupiny v druhé aktivitě byl 82,5 % (viz tab.č. 11).

Největším problémem obou skupin bylo vyjádření prostorových vztahů. Pokyny k jejich zakreslení byly podávány průběžně během celé aktivity, ale větší chyby děti dělaly v závěru aktivity. Určitou roli zde mohl sehrát i fakt, že aktivita mapovala vnější volný prostor. Děti zde měly pomyslně větší hranice a to na některé mohlo působit nepřehledně.

Obě skupiny dětí pochází z malého města a okolních vesnic. Přírodní prostředí je jim důvěrně známé, což mohlo přispět k celkovým pěkným výsledkům v aktivitách. Jednoznačným důkazem byly detaily v dětských kresbách (jistota v druhu a tvaru houby, tvar zvířecích těl, život v mraveništi...), jak popisuje kapitola Dítě a barva (viz str. 24).

### **Analýza aktivity č.3**

Třetí aktivita byla zvolena ve známém vnitřním prostředí (kuchyň). Jedním z kritérií hodnocení bylo sledování schopnosti zaznamenat **charakteristiku** určité věci. S konkrétním pojmem **větší** (hrnce) neměla skupina **B** žádné obtíže v zakreslení, u skupiny **A** se v případě Ch A<sub>3</sub>, D A<sub>20</sub> jednalo spíše

o nezvládnutou kresební snahu velikosti, než o nepochopení pojmu. Dalo by se též hovořit o rozdílnosti v úrovni jemné motoriky, která je u obou skupin patrná. U D A<sub>11</sub> o záměnu pojmu **větší** za pojem **vyšší**. Skupina **B** v době průběhu této aktivity měla za sebou půlroční trénink jemné motoriky vlivem psaní a uvolňovacích cviků, proto byly kresebné výsledky podstatně dokonalejší.

Další zajímavou charakteristikou bylo zakreslení **barvy** hodin, kde obě skupiny částečně chybovaly. Ch A<sub>7</sub> měl barvu hodin správně, ale při pokusu o zakreslení čísel v hodinách zřejmě usoudil, že se mu to nepovedlo a hodiny silně přebarvil hnědou pastelkou. Ch A<sub>3</sub> použil též hnědou pastelku, Ch A<sub>5</sub> preferoval kombinaci červené a černé a CH A<sub>1</sub> zvolil barvu černou. Barva ovšem nebyla tolik důležitá jako předložka **nad**, která charakterizovala umístění hodin a to se nepodařilo pouze Ch A<sub>3</sub>. U skupiny **B** se v tomto směru dá hovořit o zaujetí detailem hodin na úkor barvy. Ch B<sub>7</sub>, D B<sub>9</sub> a D B<sub>17</sub> poctivě zakreslili číslice v hodinách (děvčata pečlivěji), ale na barvu zapomněli. Umístění hodin (pochopení předložky **nad**) bylo správné.

Třetí problémovou charakteristikou byl pojem **úzká**. U skupiny **A** se vyskytlo více chybných případů, Ch A<sub>1</sub>, D A<sub>18</sub> a D A<sub>20</sub> měli stejný obdélníkový tvar vázy. Tyto děti seděly u stejného stolečku, což naznačuje možnost vzniku stejných váz (opis, obkreslení, viz str. 65), Ch A<sub>6</sub>, Ch A<sub>8</sub>, CH A<sub>7</sub>, Ch A<sub>10</sub>, CH A<sub>11</sub>, Ch A<sub>16</sub>, D A<sub>17</sub> vycházeli z vlastní zkušenosti (prostředí domova) a zakreslili rozličné tvary váz (*DA<sub>17</sub>, viz příloha č. 7*).

U skupiny **B** pojem **úzký** chybně zakreslili D B<sub>10</sub> a D B<sub>16</sub>, Ch B<sub>7</sub> a D B<sub>18</sub> se po skončení práce přišli pochlubit s vázou („*Přesně takovou vázu máme doma*“). Jasně zde zvítězila dosavadní zkušenost a silná vazba na známé prostředí nad nově vylechnutou informací.

Určení množství dělalo i při třetí aktivitě větší problémy skupině **A**. Ve slovním spojení z každé strany jeden se i po podrobném zkoumání a přemýšlení nad dětskými výtvary nedala jednoznačně určit správnost provedení. U osmi dětí z této dvacetičlenné skupiny se projevilo zjednodušení tvarů, charakteristické pro výtvarný projev v tomto období (viz str. 21 -25), tudíž bylo porovnávání výsledků složitější.

Zajímavým jevem, který se vyskytl pouze u skupiny **B** bylo ztvárnění předložky **na** (květináč s kytkou na okně). Pět dětí z této skupiny jí zakreslilo na horním rámu okna (**nad oknem**), což vede k zamyšlení, jak na děti toto (pro dospělé zažité) slovní spojení působí a jak ho chápou, ukázka (*viz příloha č. 8, D B<sub>12</sub>*). Možnost, že by děti obkreslovaly od sebe byla vyloučena, protože chybné výsledky se vyskytovaly od dětí sedících v různých místech třídy.

Tato třetí aktivita byla poslední na dokreslování do částečně předkresleného obrázku ve vnitřním (známém) prostředí. V celkovém porovnání výsledků aktivit (*viz graf č. 14*) dopadla nejlépe ze všech aktivit obou skupin. Příčiny největšího úspěchu mohly být: známé vnitřní prostředí, oblíbené věci v prostředí, určitá zkušenost s tímto typem aktivit z předešlých úkolů.

**Skupina A** - přetrvávající problém s vyjádřením přesného množství, pojem **blíže** částečně nevyužit, stejně jako pojem **větší**, což naznačilo přetrvávající problémy v prostorových vztazích. Z hlediska úspěšnosti zde byly pouze dvě děti se 100 % splněním úkolu (*viz str. 94*). Ostatní děti udělaly drobné chyby.

**Skupina B** - lepší orientace v prostorových vztazích i v určení přesného množství. Z hlediska úspěšnosti 7 dětí 100 % (z toho 3 dívky, *str. 95*). Zajímavostí je výtvarné zachycení pojmu **na okně**. Přestože se v běžné (dospělé) řeči tento obrat používá, dětem by možná přesněji vyhovoval termín **do okna**. Popřípadě by se tento termín mohl vyzkoušet na jiném vzorku stejně starých dětí.

#### **Analýza aktivity č.4**

Čtvrtá aktivita byla zaměřena na malou část známého vnitřního prostředí. U obou skupin se chybování projevovalo v menší míře. U skupiny **A** nadále přetrvával problém s přesným zachycením množství. Dokladem byl problém v přesném zachycení **počtu koláčů** a **počtu brambor** na talíři. Příkladně Ch A<sub>3</sub> zakreslil více koláčů a méně brambor. Mají však stejnou barvu a nabízí se otázka, jestli nejsou brambory dokreslené u koláčů nebo naopak (což nebylo z kresby patrné). Ch A<sub>2</sub>, Ch A<sub>7</sub>, a Ch A<sub>9</sub> též zakreslily více koláčů než bylo řečeno, naproti tomu ve skupině **B** udělala tuto chybu pouze D B<sub>10</sub>. Zajímavostí

byla samovolná korekce u  $D B_{20}$ , která nakreslila pět koláčů a přebytečné škrtla, (patrný vliv školní docházky a určitá zkušenost s řešením slovních úloh). V počtu brambor na talíři si byla skupina **B** jednoznačně jistější (zde se opět projevilo půlroční působení školní docházky). U skupiny **A** došlo u některých dětí k nepřesnostem,  $Ch A_3$ ,  $D A_{10}$ ,  $D A_{11}$ ,  $D A_{14}$ ,  $D A_{19}$ , měli shodně více brambor, ale u  $Ch A_7$  a  $D A_{17}$ , se přesný počet nedal určit (silné zabarvení a překreslení, viz tab. č. 4, str. 72).

Prostorový pojem **uprostřed** se ukázal jako shodný problém pro obě skupiny. U  $Ch A_7$ ,  $D A_{11}$ ,  $D A_{19}$  se jednalo o zakreslení všech vyslechnutých informací do jednoho z rohů stolu. U  $Ch A_2$  a  $Ch A_9$  byla patrná snaha o správné prostorové zobrazení podle vyslechnutých informací, ale umístění talíře je spíše u spodní (bližší) vodící čáry, která symbolizuje bližší hranu stolu pro kreslíře (jistota). Chlapci znázornili talíř blíže sobě. Za zmínku stojí fakt, že seděli u stejného stolu. Stejně vyjádření (spodní umístění) se projevilo i u  $D B_{15}$  a  $D B_{18}$ . Skupina **B** si byla podstatně jistější v určení prostředku a zakreslení do něj. Výjimka  $D B_{19}$ , jež po výše zmiňované korekci zakreslila většinu věcí do levého horního rohu (větší neklid, dezorientace většího množství, (viz příloha č. 9). U této skupiny je perspektivní, že čtyři děvčata a čtyři hoši měli talíř správně umístěný uprostřed, ale blíže spodnímu rohu. V tomto množství se dá uvažovat o spouštění emocí a představ vzhledem ke známému jídlu a touhu mít jídlo před sebou (viz 1.1.4. Období po nástupu do školy).

Hlavním rozdílem obou skupin byla práce s vyslechnutým dynamickým dějem (odřezky z pastelek ležící na stole s ořezávkem). Starší skupina věrohodně zakreslila požadované zbytky odřezků a ořezávátka (výjimku tvořil  $Ch B_8$ ) zakreslil i pastelky, což se povedlo i dvanácti dětem ze skupiny **A**. Shodným rozdělením šest chlapců a šest dívek. Výtvarně velmi zdařilá práce  $Ch A_4$  (viz. příloha č. 10) je též velmi pěkně prostorově rozvržena, pouze došlo k chybě v chápání a následném zobrazení dynamického děje. Naproti tomu práce  $D A_{13}$  není tak výtvarně vyžralá, ale vybízí k otázce zda tužky nakreslené mimo stůl byly záměr, jak se vypořádat s dynamickým dějem nebo se nevešly na požadovaný stůl (vzhledem k odřezkům, viz příloha č. 11).

Čtvrtá aktivita se od předchozích lišila záměrně složitějším obsahem a větší plochou. Skupiny již měly za sebou tři vyzkoušené aktivity obdobného charakteru a v tomto případě nastal patrný malý posun vpřed u obou skupin ve zpracování vyslechnutých informací, jak ukazují tabulka č. 4, str. 72 a graf č. 14, str. 98.

Ve **skupině A** přetrvávala ještě částečná nepřesnost v určení množství, orientace v dynamickém ději a prostorových vztazích. Vše ovšem v menší míře než u předchozích aktivit (viz tab. a graf č. 4, str. 72). Děti velmi správně zakreslily díl dortu i barevné požadavky u aktivity. Z osmi chlapců mělo šest správný výsledek. Situace u dívek byla obdobná, z celkových dvanácti jich úkol správně řešilo šest (viz tab. č. 10)

**Skupina B** měla ještě lepší výsledky a dětské kresby se vyznačovaly větší zkušeností (užití detailu). Zajímavé bylo porovnání nakreslených knih a vliv školní docházky (**skupina A** pouze obrázek, **skupina B** obrázek a slovo).

U obou skupin byl patrný lepší výsledek a přesnější dokreslení obrázku. Tempo plnění aktivity bylo rychlejší u obou skupin.

### **Analýzy aktivity č.5**

Pátá aktivita uvedla děti do příběhu, v němž vystupuje konkrétní rodina se svými členy. Záměrně zde byly zařazeny časté dějové změny. Námět se opakoval jako u předchozí aktivity (pohled na stůl z ptačí perspektivy), ale plocha byla větší (A4).

U skupiny **A** se vyskytlo několik chyb při **kontrole kvantity**. Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>5</sub> a D A<sub>13</sub> nezakreslili salám vůbec nebo méně koleček, naproti tomu Ch A<sub>3</sub> a D A<sub>19</sub> zakreslili celý talíř salámů (seděli vedle sebe), Chlapec (Ch A<sub>13</sub>) neklidný, neobratný, vyrušoval dívku (klidnou) a bral jí pastelky. Výsledkem nepozornosti nesprávné zakreslení počtu ( viz charakteristika skupiny 3.2.4.)

Ve skupině **B** Ch B<sub>2</sub> nezakreslil žádný salám a D B<sub>15</sub> a D B<sub>18</sub> zakreslily salám mimo talíř (D B<sub>18</sub> náznak korekce přebytečných koleček).

Společným problémem obou skupin se ukázalo **určování množství** v rychle se střídajícím ději.

Počet zbylých (nesnědených) dílků bábovky byl ve skupině **A** problémem pro 13 dětí (z toho 7 děvčat) a ve skupině **B** pro 6 dětí (z toho 4 děvčata,

viz příloha č. 12, D B<sub>10</sub>). Děti z obou skupin zakreslily počáteční stav před dějovým zvratem, celou bábovku (výjimka D B<sub>10</sub> - nakreslila bábovku a pak jí celou škrtila). Může to být dokladem správného postupu a uvědomění si děje.

U čtyřech dětí ze skupiny **A** nebyla akceptovaná věc (lžička) v návaznosti na **prostorovou** předložku **na** (na časopise leží..., viz tab. č. 5, str. 78). U D A<sub>18</sub> nebyla vůbec zakreslena a u zbývajících (př. Ch A<sub>1</sub>) není z úrovně kresby patrné a rozpoznatelné, zda tam lžička leží.

V této aktivitě obě skupiny poprvé využily celé, nedokreslené plochy papíru formátu A<sub>4</sub>. Ukázal se zde jasný problém. Jak uchopit, **zvládnout** (pro dítě) tak **velkou plochu**.

Ve skupině **A** se v pěti případech objevil stůl zakreslený z profilu (viz Ch A<sub>5</sub>, příloha č. 13). Projevilo se zde konkrétní myšlení a jasná snaha o ulevení paměti (viz sdělení z přednášek M. Kaslová, Bassini). U skupiny **B** se tento jev nevyskytl ani v jednom z dvaceti výsledků. Pouze v případě D A<sub>10</sub> dívka situovala všechny požadované věci ve spodní části výkresu do jedné řady tak, jak je dějově vyslechla. V souvislosti s využitím celého prostoru byla nápadná minimalizace některých zakreslených věcí hlavně u skupiny **A** (Ch A<sub>4</sub>, Ch A<sub>5</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>17</sub>, D A<sub>18</sub>, D A<sub>20</sub>). V celkových výsledcích dosáhla skupina **B** větších úspěchů (pět dětí 100 %). U skupiny **A** dosáhlo též pět dětí pěkného výsledku s drobnými chybami (80 %), z devíti chlapců jeden a z jedenácti dívek čtyři (viz tab. č. 10 a 11, str. 94, 95).

### **Analýza aktivity č.6**

Šestá aktivita uvedla děti do otevřeného, známého prostoru, i když dějově podstatně složitějšího. Jednalo se o nakreslení rodinného domu a jeho nejbližšího okolí (většina dětí z obou skupin žije v rodinných domech nebo dojíždí k prarodičům). Určení **přesného množství** v souvislosti s dynamickým dějem upozornilo na přetrvávající problém v tomto jevu. Tento problém se objevil i v předešlých aktivitách u obou skupin. Zakreslení přesného **počtu oken** nesplnily tyto děti ze skupiny **A** - Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>5</sub>, Ch A<sub>8</sub>, Ch A<sub>9</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>16</sub>, D A<sub>17</sub>, D A<sub>18</sub>, nakresli menší počet oken. Ch A<sub>2</sub> nakreslil typ

panelového domu s mnoha okny (vycházel z vlastní zkušenosti, bydlí v panelovém domě, viz příloha č. 14).

U skupiny **B** chybovaly v přesném zobrazení **oken** pouze čtyři děti z dvaceti (3 dívky, 1 chlapec, viz tab. č. 6., str. 81). U CH B<sub>2</sub> a Ch B<sub>8</sub> bylo složité rozeznat detaily patřící do jednoho z oken (léčivé byliny), naproti tomu u skupiny **A** se jednalo o jasné vynechání této informace ve čtyřech případech (2 chlapci, 2 dívky) u dalších pěti dětí bylo opět velmi složité rozeznat, zda se jedná o zakreslení rostlinek v okně, či nikoliv. Podstatný a odhalující prvek tvořil náznak tvaru rostliny (Ch A<sub>6</sub>) nebo zelená barva v okně (D A<sub>11</sub>). Zelené rostliny zde byly zachyceny pouze náznakem (symbolicky).

Dalším problémem v určení **přesného množství** se ukázal počet spadlých lístků ze stromu. Tuto informaci děti dostaly až v závěru aktivity a u obou skupin se projeví stejné chyby, zřejmě na základě únavy. Děti obou skupin zakreslily menší počet lístků než byl vyslovený požadavek nebo tuto informaci nezakreslily vůbec (Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>6</sub>, Ch A<sub>7</sub>, Ch A<sub>8</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>11</sub>, D A<sub>15</sub>, D A<sub>16</sub>, D A<sub>18</sub>). Ve skupině **B** nezakreslili tento jev chlapci (Ch B<sub>4</sub>, Ch B<sub>5</sub>, Ch B<sub>6</sub>, Ch B<sub>8</sub>).

Dalším kritériem hodnocení bylo sledování zachycení pojmu **z druhé strany než**. Děti buď pojem úplně vynechaly (Ch A<sub>6</sub>, D A<sub>18</sub>, D A<sub>19</sub>, D B<sub>10</sub>, D B<sub>20</sub>) nebo jej nakreslily na místo, kde jim zbyla volná plocha (Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>2</sub>, Ch A<sub>4</sub>, Ch A<sub>5</sub>, Ch A<sub>7</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>11</sub>, D A<sub>13</sub>, D A<sub>15</sub>, D A<sub>18</sub>, Ch A<sub>4</sub>, Ch A<sub>5</sub>, D B<sub>20</sub>).

Celá plocha nabízená dětem pro ztvárnění znamenala to, že děti většinou zvolily větší formát domu i okolí ve snaze nějak ji ovládnout, uchopit. Na některé informace jim nezbylo místo. Řešily to dvěma způsoby. Buď dokreslily věci před dům (Ch B<sub>1</sub>) nebo si došly pro další papír (D B<sub>16</sub>). Po krátké domluvě s učitelem jej mohly přiložit z obou stran.

Zajímavostí potvrzující rozdílnost úrovně ve vývoji obou skupin bylo zachycení některých výtvarných prvků charakterizujících určité období (r princip komín, viz 2.2.4. Tendence ke zvláštnostem, str. 22) , týkalo se to skupiny **A**. U skupiny **B** se tyto prvky neobjevily ani v jednom případě.

Obsah aktivity byl plný dějových zvrátů a na výsledku u obou skupin byly patrné některé chyby. Největší dezorientaci způsobil správný počet oken (viz tab.č. 6). V aktivitě nebyl záměrně řečen, i když z děje jasně vyplýval. Byly zde

užitý jazykové obměny, které mohou působit na kvalitu, o čemž se zmiňují Kaslová, Fialová a Čížková v souvislosti s řešením slovních úloh (viz str. 38). Děti většinou zaznamenaly počáteční okna a s přibývajícím informacemi došlo k mylnému vytvoření představy (více u skupiny **A**) nebo k působení větší únavy a menší soustředěnosti. Děti ze skupiny, které chybovaly, patřily převážně svým chováním k neklidným, což mohlo hrát roli v konečném zpracování (viz 3.2.4.).

Společný stoprocentní úspěch se podařil u obou skupin v případě zakreslení zvířete (kočky) do této aktivity (viz příloha č. 15, *D B<sub>13</sub>*). Lze z toho usuzovat o vzbuzení zájmu a zapojení emocí, jež v kresbě upřednostňují známé a příjemné věci. U skupiny **B** se v této aktivitě vyskytovalo nepatrně více chyb mezi chlapci, ve skupině **A** byl počet a rozložení chyb rovnoměrný u chlapců i dívek (viz tab.č. 12 a 13, str. 96, 97).

### **Analýza aktivity č.7**

**Korekce** byla další možností práce v oblasti akustického přijímání informací a jejich převedení do podoby kreslené. Při tvorbě této aktivity byly použity ofocené dětské kresby pro lepší pochopení a větší srozumitelnost pro danou věkovou skupinu. Děti měly libovolnou možnost korekce. V průběhu této aktivity vznikly u dětí samovolně čtyři přirozené typy korekce: **a**) škrtnutí jednou čarou, **b**) škrtnutí dvěma čarami, **c**) vybarvení, **d**) zaškrtnutí.

U skupiny **A** děti nejvíce užily typ **b** (Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>2</sub>, Ch A<sub>4</sub>, Ch A<sub>5</sub>, Ch A<sub>6</sub>, Ch A<sub>8</sub>, Ch A<sub>9</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>15</sub>, D A<sub>17</sub>, D A<sub>20</sub>), potom typ **c** (5 dětí), typ **a** (2) stejně jako **d** (2). U *D A<sub>11</sub>* (viz příloha č. 16) se objevila kombinace typu **a** (želva), **b** (tygr, kachna, zebra, žirafa, ryba), **c** (slon, želvy, opice, had žirafa, klokan), **d** (klokan). Chyby projevující se při této korekci upozornily na to, že děti většinou označily více zvířat, než měly. Příkladně D A<sub>12</sub> (navíc žirafa, chybně škrtnutý klokan). Zřejmě zde hrála roli i možná sympatie k určitému zvířeti a zapojení emocí. Z deseti chybných korekcí patřilo pět chlapcům (viz tab. č. 7).

Skupina **B** používala též nejvíce korekci typu **b** (Ch B<sub>1</sub>, Ch A<sub>6</sub>, Ch A<sub>8</sub>, Ch A<sub>7</sub>, D B<sub>11</sub>, D B<sub>10</sub>, D A<sub>15</sub>, Ch A<sub>16</sub>, D B<sub>17</sub>, D A<sub>20</sub>), potom typ **a** (5 dětí), typ **c** (4 děti) a typ **d** (1 dítě). Děti ze skupiny **B** více využily korekce typu **a**, **c**. U dětí, které



v této aktivitě chybovaly, byly zastoupeny všechny typy zmiňovaných korekcí (Ch B<sub>2</sub> - a, Ch B<sub>5</sub> - c, viz příloha č. 17, Ch B<sub>7</sub> - b, D B<sub>9</sub> - d, D B<sub>12</sub> - c). Je to důkazem toho, že druh označení neměl na kvalitu výsledků vliv (viz str. 85, typy korekce).

Většina dětí z obou skupin škrtila neslyšená zvířata a slyšená spíše vybarvila. U obou skupin se v největším počtu objevovala korekce typu **b** (škrtnutí dvěma čarami), což mohlo být způsobeno jednak samotným typem korekce, který zdůraznil odlišení nebo vlivem skupiny a možností obkreslování od sebe navzájem, ve snaze najít správný způsob označení nebo si jen ulevit od vymýšlení typu korekce. Z hlediska charakteru chování se u skupiny **A** objevilo osm neklidných dětí z deseti, které využily tento typ korekce. U skupiny **B** bylo z deseti dětí neklidných pět. Což naznačuje, že typ chování se mohl částečně odrazit na výkonech a výsledcích práce spíše u skupiny **A** (viz 3.2.3., 3.2.6., Charakteristika skupin).

Zvířata jsou lákavým dětským tématem. Proto po ukončení této aktivity vznikla živá debata na téma zvířata (domácí i cizokrajná) a následovala libovolná kresba oblíbeného zvířete.

### **Analýza aktivity č. 8**

Osmá aktivita vznikla též jako **korekce**. Rozdíl mezi touto aktivitou a předchozí spočíval v tom, že osmá aktivita se zaměřovala na malý prostor (věci v kufru). Při tvorbě této aktivity byly opět použity motivy nakreslené dětskou rukou. V průběhu této aktivity vzniklo pět druhů korekce: **a)** škrtnutí jednou čarou, **b)** škrtnutí dvěma čarami, **c)** vybarvení, **d)** zakroužkování, **e)** spojení čarou. U předchozí aktivity vznikly pouze čtyři druhy korekce. V osmé aktivitě nebyl zastoupen typ korekce – zaškrtnutí, ale objevil se nový typ – spojení čarou. Může to být důkazem většího zájmu u dětí nebo výraz zaujetí tímto druhem práce (aktivity).

Ve skupině **A** děti nejvíce používaly typ **d** (Ch A1, Ch A5, Ch A6, Ch A7, Ch A9, D A10, D A11), potom typ **c** (5), typ **b** (4), předposlední typ **e** (3) a typ **a** (1).

Děti měly celkem 12 předkreslených věcí, z nichž měly pět jmenovaných libovolně označit. K největšímu počtu chyb v označování docházelo hlavně z hlediska počtu označených věcí (děti častěji označovaly více věcí).

Ve skupině **A** si nejlépe vedly děti Ch A<sub>1</sub> (**d**), Ch A<sub>6</sub> (**d**), D A<sub>18</sub> (**c**). U dalších úspěšných řešitelů bylo velmi obtížné stanovit, zda se jedná o chybu, či nikoli (D A<sub>10</sub>, D A<sub>17</sub>, D A<sub>20</sub> a Ch A<sub>8</sub>). Například D A<sub>20</sub> (**c**) nepotřebné věci vybarvila a ještě škrtila. Jednu z přebytečných věcí pouze škrtila, ale nevybarvila (svetr). Mohlo se jednat o poslední věc, kterou již nestihla vybarvit nebo si nebyla jistá a nechala svetr záměrně nevybarvený (viz příloha č. 18).

Ve skupině **A** se objevil ve třech případech grafický typ korekce **e** (spojení čarou) Ch A<sub>3</sub> (viz příloha č. 19), Ch A<sub>4</sub> a Ch A<sub>19</sub> seděli při úkolu u společného stolu a jejich práce byly vypracovány tímto grafickým způsobem. Zde je patrný vliv jednotlivce na skupinu, zaujetí něčím novým nebo pouhý opis. Jedno ze zmiňovaných dětí typ zřejmě vymyslelo a zbylé dvě jej opsaly, použily.

Ve skupině **B** děti nejvíce užívaly grafický typ **c** (Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>4</sub>, Ch A<sub>5</sub>, Ch A<sub>6</sub>, D A<sub>11</sub>, D A<sub>15</sub>, D A<sub>16</sub>, D A<sub>18</sub>, D A<sub>20</sub>) ve dvou případech (D A<sub>20</sub>, Ch A<sub>6</sub>) byl kombinován s typem **a** a **b**, následoval typ **b** (6), typ **d** (3) a typ **a** (2), viz str. 87.

Ve skupině **B** se grafický typ (**e**) neobjevil, ale rozmanitost označení zde byla veliká. Příkladně D B<sub>15</sub> rozlišila věci tak, že vybarvila věci, které neslyšela. D B<sub>17</sub> pouze škrtila slyšené věci a Ch A<sub>1</sub> slyšené věci vybarvil a neslyšené přeškrtnul. U skupiny **B** se objevila společná chyba v pěti případech - Ch B<sub>2</sub>, D B<sub>8</sub>, D B<sub>9</sub>, D B<sub>12</sub>, D<sub>16</sub>, byla to záměna požadovaného trika s krátkým rukávem za nepožadovanou košili. Tato věc byla vyslovena jako poslední. Vzhledem k únavě mohlo tedy dojít k nepřesnému zachycení informace a následné chybě. Možná, že kdyby děti dostaly v ústní informaci pouze slovo **triko**, nenutilo by je to přemýšlet nad délkou rukávů. K tomuto jevu došlo u dětí sedících v různých skupinkách, proto se zřejmě nejednalo o opis.

**Skupina A** nejvíce používala typ korekce **d** (zakroužkování). **Skupina B** nejčastěji využila typ korekce **c** (vybarvení), viz str. 87. Což bylo překvapením, protože u předchozí aktivity děti nejvíce preferovaly jiné typy korekce. Svědčí to o hravosti dětí a zájmu o tento druh aktivit (viz graf č. 14).

U obou skupin se objevily obdobné chyby. Děti nejčastěji označovaly více věcí, než v diktátě slyšely. Tři první slyšené části oděvu byly většinou označeny

správně, ale u dvou zbývajících se chybovalo. Obzvláště u informace **triko s krátkým rukávem** docházelo často k záměně i přidání svetru nebo šatů (viz předcházející odstavec).

### **Analýza aktivity č. 9**

Poslední aktivita měla opakující se charakter, zároveň se snažila zmapovat úroveň přijímání a zpracování informací po určité době. Mapovala výsledky toho, co děti v předchozích pěti měsících dělaly. Byla sestavena jako částečné dotvoření známého prostoru (zařizování pokoje), byl v ní užit dvojrozměrný vhled do pokoje (úplně nový prvek).

Ve skupině **A** působil dvojrozměrný vhled orientační problémy. Prostor vyjadřující předložku **naproti** (okno, viz str. 94) chybně zakreslilo osm dětí (Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>5</sub>, Ch A<sub>6</sub>, D A<sub>10</sub>, D A<sub>18</sub>, D A<sub>19</sub>, D A<sub>20</sub>). Jednalo se převážně o zakreslení na stěnu do čelního prostoru nebo úplné vynechání (Ch A<sub>6</sub>). Vnímání podlahy v dvojrozměrném prostoru děti v osmi případech řešily kresbou na čelní stěnu (Ch A<sub>1</sub>, Ch A<sub>3</sub>, Ch A<sub>6</sub>, D A<sub>15</sub> viz příloha č. 20, D A<sub>16</sub>, D A<sub>18</sub>, D A<sub>19</sub>, D A<sub>20</sub>). V jednom případě D A<sub>16</sub> nebyly vůbec zakreslené hodiny.

Devátá aktivita též využívala dynamický děj (pobíhající pes, rozsypané bonbony, viz str. 90). Všem dětem se podařilo správně zakreslit pouze požadované bonbony ležící na koberci. Zde je možné, že se děti soustředily spíše na jasné, příjemné představy v souvislosti s oblíbenou sladkostí.

Ve skupině **B** se vyskytly obdobné problémy, i když v podstatně menší míře. U Ch B<sub>1</sub> se objevilo hned několik problémů najednou. Nevyužil nebo nepochopil předložku **naproti**. Koberec a bonbony neležely na zemi, byly zakresleny na čelní stěně. Umístění hodin bylo správné (viz příloha č. 21). U D B<sub>9</sub> byl koberec zakreslen též na čelní straně a u D A<sub>20</sub> chyběly úplně hodiny. U některých dětí (D B<sub>10</sub>, D B<sub>12</sub>, D B<sub>19</sub>) byl patrný náznak váhání a lehké dezorientace v prostoru (umístění koberce). U ostatních dětí nedošlo k žádným chybám v zakreslení slyšených informací. Kresby byly obohaceny o zajímavé detaily (vzory na kobercích, záclony v okně, bonbony, viz příloha č. 22, D B<sub>14</sub>).

U skupiny A přetrvávalo větší množství problémů v prostorové orientaci. V porovnání s výsledky počáteční aktivity se jednalo pouze o mírné zlepšení (graf č.14). Skupina B byla ve výsledcích jistější, orientace v prostorových vztazích byla velmi dobrá. Zajímavé bylo i porovnávání a vývoj kresebných výsledků obou skupin. Odhalilo rozdíl v množství získaných dosavadních informací o okolním světě a vliv školní docházky u skupiny B.

Tento devátý úkol byl zařazen jako kontrolní, kde bylo cílem ověřit si, zda děti po sériích aktivit získají určité zkušenosti, které jim usnadní vytváření představ při řešení slovních úloh.

Podle výsledků v tabulkách č.10, 11 a též podle grafu č.14 je patrné mírné zlepšení v průběhu aktivit spíše u skupiny B. U skupiny A je patrné zlepšení spíše po opakování stejného druhu aktivit.

### 3.7.1. Porovnání výsledků jednotlivých druhů aktivit

Analyzované aktivity na sebe vzájemně navazovaly, postupně se doplňovaly a obtížnost se stupňovala. Graf č.14 znázorňuje výsledky jednotlivých aktivit u obou skupin.

**První, úvodní aktivita** byla vytvořena jako známé, částečně předkreslené prostředí, které měly děti dokreslit (viz 3.5,1.). Skupina A uspěla na 59,0 %. V celkových výsledcích z této dvacetičlenné skupiny nikdo nedosáhl 100 %. Nejlepší řešitel (chlapec) dosáhl 86,0 %. V porovnání dívky a chlapci dopadla lépe děvčata. Z 11 dívek chybovaly 4. Z 9 chlapců chybovalo 6. To znamená že, v úvodní aktivitě byla úspěšnost dívek v plnění aktivity v převaze.

Skupina B měla dva řešitele se 100 % úspěšností (dívky). V porovnání výsledků chlapců a dívek byla i zde úspěšnější děvčata. Z 10 dívek chybovaly 2, z 8 chlapců chybovali 4.

Je zajímavé, že u první aktivity byla úspěšnější děvčata z obou skupin. Je možné, že úvodní prostředí první aktivity (obývací pokoj) bylo zpracováním dívkám bližší. Mezi chlapci, kteří v této aktivitě častěji chybovali, se mísily charakteru jak klidných, tak neklidných hochů. Z toho vyplývá, že chování nemělo na neúspěchu zřejmý podíl. Příčina chybovosti tedy může být spíše v problémech s nedostatkem slovní zásoby na dané téma. Úvodní aktivita

mapovala stávající úroveň obou skupin. Přirozený a předpokládaný rozdíl úrovně výsledků mezi skupinou **A** a **B** potvrdil vývojové rozdíly u předškolní a školní skupiny (viz kapitoly Předškolní období a Období po nástupu do školy str. 12 - 14).

Příběh, který děti podle slovního diktátu učitele kreslily do částečně předkreslených papírů, byl sestaven z běžně užívaných slovních druhů. Z hlediska jazyka v něm byla užita kratší, srozumitelnější souvětí. Přesná artikulace a intonace hlasu měla dětem pomoci k přesnějšimu vytvoření představy a následnému ztvárnění požadovaných věcí.

Atmosféra ve skupinách byla plná zvědavosti. Zájem o další druh aktivity děti prokázaly různorodými dotazy a informacemi po skončení. (*„Co budeme kreslit příště?, My máme stejný obývací pokoj., Naše kočka také nosí klubička., Maminka s tatínkem koupili novou televizi, takovou jakou jsem nakreslil.,...“*)

**Druhá aktivita** byla sestavena na stejném gramatickém základě jako předchozí. Rozdíl se objevil v prostředí. Jednalo se o vnější, známé prostředí (les a louka). V této aktivitě děti dokreslovaly věci do částečně předkresleného prostoru, stejně jako v první aktivitě.

Skupina **A** celkově uspěla na 64,2 %. V porovnání s předchozí aktivitou se jednalo o mírný vzestup. Bezchybného vypracování nedosáhl v této aktivitě nikdo. Z 9 chlapců měli 2 největší počet chyb. Z 11 děvčat chybovala 4 (viz tab. č. 12). Oba chlapci patřili mezi neklidné děti. U chybujících děvčat byl charakter chování různorodý. Obecně nelze neúspěšnost vysvětlit mírou neklidu, nebo pouze nižší schopností se soustředit.

Kontext přírody zaujal obě skupiny, což bylo patrné ve výtvarném zpracování. Po skončení aktivity vznikla diskuse na dané téma (*„U nás v lese je mraveniště větší než já... . Můj tatínek je myslivec... . Má opravdu veverka blechy? ... Proč nenosí ježek jablíčka?...“*) Text byl sestaven z běžných slovních druhů, se kterými se děti setkávají při své vzájemné komunikaci (ve vrstevnické skupině i s dospělými, viz str. 26).

**Třetí aktivita** měla upevňující charakter a svým druhem doplňovala předchozí typ aktivit, tedy částečné dokreslení prostoru. V porovnání s ostatními aktivitami dopadla ve svých výsledcích nejlépe (viz graf č.14). Obzvláště

výsledek skupiny **A** byl překvapující. K dobrému výsledku zřejmě přispěl fakt, že aktivita se zaměřovala opět na známé vnitřní prostředí a druhově se shodovala s předchozími aktivitami. Jejím cílem bylo ověřit si, zda u dětí došlo ke zlepšení a vytvoření přesnější představy o některých slovních druzích vyjadřujících prostorové vztahy a množství. Úspěšné zvládnutí této aktivity bylo dokladem toho, že jsou děti obou skupin připravené na další druhy aktivit (viz tabulky č. 10, 11 a část 3.5.3.).

Skupina **A** uspěla na 84,2 %. Při porovnání výsledků chlapců a dívek nedošlo k velkým změnám. U chlapců se objevili dva správní řešitelé, ale i dva problémoví (viz analýza str. 102). Dívky naopak dosáhly obdobných výsledků v rámci celé skupiny (viz tab. č. 12).

Skupina **B** uspěla na 86,7 %. Šlo o nejtěsnější rozdíl vůči skupině **A**. 7 dětí z celkového počtu 20 pracovalo bezchybně (viz tab. č. 11).

Tato aktivita završila úspěchem obou skupin první sérii druhově obdobných aktivit. Po jejím skončení se děti obou skupin ptaly, kdy budou kreslit příště, což bylo neklamným znamením, že je práce zaujala. Otázky a sdělení následujícího typu: „*Máte doma mikrovlnou troubu?... Mamince se kouří s hrnců, kdýž vaří....*“, byly nedílnou součástí diskuse.

**Čtvrtá aktivita** přinesla nový prvek v plnění aktivit, byla postavena na dokreslení malého prostoru (stůl). Děti měly k dispozici pouze ohraničenou desku stolu. Slyšené informace děti zakreslovaly opět na základě čteného diktátu. Jelikož se jednalo o zakreslení z tzv. ptačí perspektivy, objevil se nový problém. Rozmístění věcí na danou plochu. Vyskytly se dvě strategie. 1. děti se uchýlily k minimalizaci kreslených informací, 2. děti kreslily požadované věci do jednoho rohu.

Problém, který přetrvával z předchozích aktivit, se potvrdil i při této aktivitě – neschopnost respektovat kvantitativní údaje (u skupiny **A**, viz 3.5.4.), což odpovídá kapitole 2.4.2.

V celkové úspěšnosti skupin došlo opět k většímu rozdílu mezi výsledky skupiny **A** a **B**. Skupina **A** uspěla na 65 %, kdežto skupina **B** na 86,3 %. Ve skupině **A** se objevily dvě děti s největším počtem chyb (chlapec, dívka). Ve skupině **B** se z 20 dětí podařilo správně transformovat informace z mluvené řeči

do psané podoby 12 dětem (6 chlapců, 6 dívek; viz tab. č. 11). To znamená, že u skupiny **B** došlo k posunu ve zpracování daných informací.

**Pátá aktivita** byla sestavena jako prohlubující k předešlé aktivitě. Jednalo se o stejný prostor (stůl). Hlavní rozdíl spočíval v tom, že dětem byla nabídnuta větší plocha (A4). Zde se potvrdil jasný rozdíl ve vývojových fázích u obou skupin. Děti ve skupině **A** v 5 případech zakreslily pomocný stůl (z profilu), i když kresba měla být kreslena z „ptačí perspektivy“ (viz 3.5.5). Těchto pět dětí nesesedlo u stejného stolečku, ale v různých skupinkách, nemohly popisovat. Spíše se zde jednalo o snahu pro ulevění paměti (viz 2.2.5. Zákonitosti ve vývoji), práce s podobným využitím paměti zřejmě v aktivitách chyběla. V této aktivitě se poprvé u skupiny **A** objevila nepozornost a nesoustředění. Mohlo to být z různých důvodů. Buď byla aktivita příliš těžká po slohové stránce (viz 2.1.2. Řeč v předškolním období) a některé děti na obtíže reagovaly nepozorností nebo mohl být příčinou pokles motivace nebo neschopnost transformace informací.

U skupiny **B** se nevyskytnul žádný případ přikreslování stolu, ale v porovnání výsledků z předešlé aktivity se jednalo též o horší výsledek, což bylo překvapující. Mohlo to být způsobeno větší únavou dětí nebo větší obtížností aktivity (viz 2.1.3. Řeč po vstupu do školy). Po skončení této aktivity se děti rozhovořily na téma oblíbená jídla. Celkově dosáhla skupina **A** 65 % úspěšnosti a skupina **B** 77 % úspěšnosti. Z toho plyne, že rozdílné výsledky u skupin jsou v souladu s vývojovými stádii v nichž se děti nacházely.

**Šestá aktivita** postoupila o krok dále v obtížnosti a uvedla děti do otevřeného prostoru. První setkání s čistým, prázdným papírem ukázalo hlavní slabiny: malá schopnost odhadu plochy (příliš velké nebo naopak malé věci). Některé děti využily v počátku aktivity celý formát (A4) a s přibývajícimi informacemi zjišťovaly, že je nemají kam zakreslit. Tento problém se vyřešil přidáním papíru z jedné nebo z obou stran.

Pro skupinu **A** byla tato aktivita podle výsledku (viz tab. č.10) nejméně úspěšná - 58 %. Mezi chlapci i dívkami se vyskytly stejnoměrné přetrvávající problémy, obzvláště ve vyjádření kvantity a ve vyjádření prostorových pojmů.

Skupina **B** byla úspěšná na 81 %. V této aktivitě se více dařilo dívkám (viz tabulky č.10 a 11).

**Sedmá aktivita** představovala další změnu a podle reakcí dětí patrně i osvěžení při řešení aktivit. Šlo libovolnou korekci. Děti měly k dispozici dětskou rukou předkreslený obrázek, což jim zřejmě pomohlo v lepším zvládnutí aktivity. V průběhu práce samovolně vznikly čtyři druhy korekce, nezávisle na skupinkách, ve kterých děti seděly (viz 3.5.7). Úspěch obou skupin se po delší době opět vyrovnal. Aktivita přinášela něco nového, děti pracovaly s nasazením a zájmem. Po skončení aktivit vznikla u obou skupin pestrá debata na téma zvíře, zakončená libovolnou kresbou oblíbeného zvířete.

Skupina **A** pracovala na 80,8 % a skupina **B** rovněž (viz tab. č. 10 a 11). Rozdělení v chybovosti u chlapců a dívek bylo přibližně stejné (viz tab. č. 12 a 13). To znamená, že druh i téma zvolené aktivity vyhovoval oběma skupinám došlo k vyrovnání rozdílů.

**Osmá aktivita** byla vytvořena též jako korekce na základě ohlasu z předešlé aktivity. Děti měly opět k dispozici dětskou rukou předkreslený obrázek (oblečení). V průběhu této aktivity samovolně vzniklo pět druhů korekce. 1. škrtnutí jednou čarou, 2. škrtnutí křížem, 3. vybarvení, 4. zaškrtnutí, 5. spojení čarou. Zajímavé bylo, že děti vytvořily nový druh korekce (spojení čarou) bez ohledu na předcházející druhově stejnou aktivitu. Celkový výsledek obou skupin neukazoval tak velké zlepšení v porovnání s předcházející aktivitou. Skupina **A** uspěla na 73 % a měla 3 správné řešitele. Skupina **B** uspěla na 83 % (viz tab. č. 10 a 11). K problémové oblasti v této skupině patřila hlavně záměna mezi oblečením (triko s krátkým rukávem, svetr). Tato informace byla dětem sdělena v závěru aktivity. Mohlo tedy dojít k nepozornostem při vnímání nových informací. Na neúspěchu aktivity se mohlo podílet špatně zvolené a zprostředkované téma od učitele (viz 2.3.6. Komunikace davu).

**Devátá aktivita** svým způsobem kopírovala předchozí aktivity č. 1.2.3. byl v ní navíc zařazen nový prvek (dvojrozměrný prostor). Skupině **A** zřejmě právě tento prvek dělal problémy, které se projeví v celkovém výsledku 60 %. Příčinou neúspěchu mohla být malá zkušenost s tímto prostorem a malá slovní zásoba (viz 2.3.2. Komunikace v mateřské škole) nebo neschopnost



transformace informací. Oproti tomu skupina **B** uspěla na 86,7 %. S dvojrozměrným prostorem si velmi dobře poradila a roční rozdíl ve vývoji byl právě při zařazení této aktivity patrný (viz str. 30 - 34).

### 3.7.2. Závěr experimentální části

Aktivity byly prováděny od února 2005 do června 2005 se dvěma skupinami dětí.

Pro snazší interpretaci dětských reakcí bylo nutné skupiny připravit tak, aby jejich členové nebyli příliš unavení nebo naopak živí a mohli se tak aktivitám věnovat s radostným nasazením.

**Každá** skupina se skládala z dvaceti dětí. Experimentální skupina čítala čtyřicet dětí.

Aktivity se zaměřovaly na zmapování stávající úrovně zpracování vyslechnutých informací. Rovněž na porovnání výsledků obou skupin a zhodnocení významu aktivit pro tyto skupiny. Informace k aktivitám děti dostávaly ústně. Bylo sestaveno dvanáct aktivit a z nich devět vybráno do experimentu. Obsah aktivit byl přizpůsoben současným požadavkům na rozvoj schopností a dovedností v předškolním období a v období po nástupu do školy (viz 2.4. a 2.4.1.).

Sledujeme-li úspěšnost (chybovost) jednotlivých aktivit u obou skupin, docházíme k následujícím závěrům.

U devíti analyzovaných aktivit, jak se předpokládalo, je patrný progres sledovaných jevů. Tabulky č. 10 a 11 ukazují procentuální úspěšnost v průběhu všech aktivit. Ukazují vývoj jednotlivců i celkovou úspěšnost skupin v daných aktivitách.

První aktivitu úspěšněji vypracovala skupina **B**. Rozdíl mezi oběma skupinami byl zhruba 15 % v obou aktivitách. V druhé aktivitě byla též o 15 % úspěšnější skupina **B**, což odpovídá kap. Charakteristika předškolního období (viz 1.1.3.) a Období po nástupu do školy (viz 1.1.4.). Vyhodnocení třetí aktivity ukázalo, že rozdíl v úspěšnosti obou skupin je minimální. Může to být

zapříčiněno a) nárůstem zkušeností u skupiny **A**, b) přílišnou snadností úkolu. Ve čtvrté aktivitě byla opět úspěšnější skupina **B** o celých 20 %. Příčinou může být jak výraznější obtížnost, tak podcenění úkolu u skupiny **A**, zejména v kontrastu s předchozí aktivitou. Změna prostředí (minimalizování), uvedení nových prvků v aktivitě. Pátá aktivita udržela úspěšnost skupiny **B** o 12 %. Svým obsahem navazovala na předchozí aktivitu. Zásadní rozdíl byl však v nabídnutém prostoru. U páté aktivity děti poprvé dokreslovaly do prázdné bílé plochy velikosti A4. Rozdíl v úspěšnosti skupin nebyl u této aktivity příliš velký, ale celkové výsledky v úspěšnosti obou skupin patřily k nižším. Důvodem mohla být větší obtížnost při vytváření celého obrázku na bílý papír a problémy se zobrazením požadovaných informací nebo a jejich pochopením (viz 2.4.2. Kódování informací ve slovních úlohách). Šestá aktivita znamenala rozdíl v úspěšnosti obou skupin o 23 % ve prospěch skupiny **B**. U skupiny **B** se z hlediska úspěšnosti jednalo o průměrný výkon (viz graf č. 14). Zato u skupiny **A** byla tato aktivita nejméně úspěšná (viz tab. č. 10. 14). Příčinou mohly být a) obtíže spojené s vytvořením celého obrázku do bílé plochy, b) poklesem motivace z důvodů jiného hodnocení (pouze slovní pochvala) než na jaké byla skupina doposud zvyklá, c) přílišnou obtížností úkolu. Sedmá aktivita přinesla překvapení a vyrovnání v procentickém vyjádření úspěšnosti pro obě skupiny. Jelikož se jednalo o nový druh aktivity (korekce), byly výsledky překvapivé. Úspěch mohl nastat na základě a) změny druhu aktivity, b) obrázky do korekce byly dokreslené dětskou rukou, což je pro danou věkovou skupinu přirozenější, c) uvedení zajímavého tématu pro děti (zvířata). Předposlední aktivita znamenala o 10 % úspěšnosti více pro skupinu **B**. U skupiny **A** byl patrný mírný pokles úspěchu oproti předešlé, druhově stejné aktivitě. Důvodem mohl být a) pokles zájmu o tento druh aktivity, b) nárůst únavy z předešlých aktivit, c) nevhodně zvolené téma aktivity. Poslední aktivita odhalila největší procentický rozdíl úspěšnosti 27 % ve prospěch skupiny **B**. Skupina **B** ukončila sérii aktivit s mírným předpokládaným nárůstem úspěšnosti viz tabulka č.11 a 13). U skupiny **A** došlo k překvapivě velmi nízké úrovni úspěšnosti. Příčinou mohla být a) únava, b) náročnost aktivity, c) zařazení nového prvku (dvojrozměrný prostor), jak ukazují tabulky č. 10 a 12.

Z výsledků dvou prvních aktivit je patrný přiměřený rozdíl v úspěchu u obou skupin. Úspěch obou skupin ve třetí aktivitě potvrzuje přivyknutí na nový druh aktivit a částečnou orientaci v některých slovních druzích vyjadřujících prostorové vztahy (viz 3.5.3.). První tři aktivity byly vytvořeny na základě obdobného schématu. Užití slovní druhy rozvíjející prostorové představy vycházely z požadavků současných dokumentů (viz str. 35, 36) pro předškolní a počáteční školní vzdělávání. Charakter těchto tří aktivit byl obdobný. Děti dokreslovaly do částečně předkresleného obrázku, který představoval známé prostředí.

Aktivita č.4 se zaměřila na orientaci dětí v malém prostoru (stůl), což mohlo zapříčinit náhlý propad úspěšnosti u skupiny **A**. Další příčinou neúspěchu mohla být náročnost úkolu, u mladších dětí jde o celkovou nevyzrálou při propojení představ a slovní zásoby (viz str. 37, 38). Neméně podstatnou příčinou neúspěchu mohlo být užití nového prvku (pohled z ptačí perspektivy). Skupině **B** nečinila změna prostoru větší problémy, což odpovídá zvýšené schopnosti vyrovnávat se s novými podněty a tato aktivita patřila k lépe zvládnutým z hlediska úspěšnosti (viz graf č.14).

Pátá aktivita byla proto sestavena na ověření stávající schopnosti orientace v některých prostorových termínech, též na ověření orientace u informací podávajících konkrétní kvantitativní údaje a informací týkajících se dějových zvrátů. Aktivita se věnovala stejnému obsahu, ale základní rozdíl spočíval v ploše, na kterou děti kreslily (bílá A4). Poprvé zde byla použita pouze bílá plocha a děti kreslily celý obrázek. Skupina **A** stagnovala v úspěšnosti a její výsledek byl obdobný jako u předešlé aktivity, což dokazuje přetrvávající problémy ve všech výše zmiňovaných bodech. Zásadní propad ovšem nastal u skupiny **B**, která po sérii čtyř úspěšných aktivit, zaznamenala neúspěch. Příčin neúspěchu mohlo být hned několik: a) nedostatečná slovní zásoba týkající se prostoru, b) problém s využitím celé plochy A4, c) únava z předchozích aktivit kombinovaná s náročností a následná ztráta motivace, která má podíl i na soustředění, d) podcenění aktivity ovlivněné jistou podobností aktivit a dosavadní relativně vysokou úspěšností.

Aktivita č.6 navazovala na předchozí pátou aktivitu stejnou plochou, ale byla sestavena na vytvoření vnějšího, známého prostředí. Úplné vytvoření obrázku se ukázalo i v této aktivitě závažným problémem z hlediska využití plochy, což bylo patrné hlavně u skupiny **A**. Roční rozdíl mezi skupinami dětí naznačil rozdíl v práci s větším prostorem. Skupina **B** v době experimentu již prošla půlročním působením školní docházky a byla vystavena větší životní samostatnosti, která nepřímo napomáhá i orientaci v prostoru, což mohl být jeden z důvodů rozdílnosti v úspěchu skupin, jak dokládá graf č.14. Dalším důvodem rozdílnosti ve výsledcích mohla být jiná úroveň slovní zásoby a komunikace s ní spojená (viz 2.3.1.). Dalšími důvody neúspěchu mohla být náročnost nebo nesrozumitelnost sestaveného textu.

Sedmá aktivita patřila z hlediska porovnání rozdílů mezi úspěšností skupin k nejzajímavějším. Došlo zde k vyrovnání výsledků obou skupin i přesto, že se jednalo o nový druh aktivity jak z hlediska obsahu, tak z hlediska druhu. Jednalo se o libovolnou korekci, která měla přinést osvěžení, uvolnění a samozřejmě kontrolu působení nových druhů aktivit na sledované dětské skupiny. Úspěch v této aktivitě u obou skupin mohl mít tyto příčiny: a) vítaná změna obsahu i tématu, b) téma bylo blízké dětem daných věkových skupin (viz 2.2.2. str. 21) c)odlehčení a menší náročnost aktivity, d) vhodně zvolené slovní druhy v sestaveném textu, e) vhodné předčítání daného textu (artikulace, gesta, mimika, viz str. 29 -33).

Na základě úspěchu v předchozí aktivitě byla sestavena osmá aktivita. Stejná druhově a obdobná obsahově. Jednalo se též o libovolnou korekci. Skupina **B** zaznamenala mírné zlepšení z hlediska úspěšnosti, ale skupina **A** ukázala opět propad v úspěchu. Příčinami neúspěchu v této aktivitě mohly být: a) únava z plnění aktivit, b) pokles zájmu o daný typ aktivit, c) špatně zvolené téma pro danou aktivitu, d) nevýrazná, pro děti nezajímavá prezentace aktivity učitelem (viz. str. 29 -34).

Poslední, devátá aktivita znamenala návrat k částečně předkreslené ploše, i když obsahovala úplně nový prvek (dvojrozměrný vhled do pokoje). Skupina **B** zaznamenala progres. U skupiny **A** došlo k nečekanému propadu

srovnatelnému s propadem u aktivity č. 6 (viz graf č.14). Příčinou neúspěchu mohl být nový prvek (vhled) a s ním spojená dezorientace v prostoru.

Propad v rozdílu úspěšnosti u aktivit č. 4, 6, 9 (u skupiny **A**) vyplýval zřejmě z obohacení textů k daným aktivitám o větší množství slovních druhů vyjadřujících prostorové vztahy a užití většího množství dynamického děje (viz kapitola 3.5.). Vzájemné střídání dějů v kombinaci s kvantitativními údaji mohlo působit náročněji, což se projevilo na výsledku. Společným znakem těchto aktivit bylo vložení nového prvku. Tato skutečnost mohla též zapříčinit neúspěch. Současně musíme brát v úvahu i to, že dítě předškolního věku ještě není ve stádiu, kdy podává stabilní výkon.

Kapitoly Předškolní období (str. 14) a Období po nástupu do školy (str. 16) popisují rozdíl ve vývoji obou skupin, který se projevilo i v úspěšnosti plnění aktivit.

V porovnání první a poslední aktivity je patrné vymizení chyb týkajících se reakce na některé slovní druhy vyjadřující prostorové vztahy (nad, pod, na s), tedy s nabývajícím zkušeností. Avšak přes tyto zkušenosti přetrvává částečná dezorientace v čase (viz 3.5.1. a 3.5.9.).

Tabulky č. 12 a 13 popisují pomocí značek počty chyb u jednotlivců z obou skupin a zároveň počty chyb při každé aktivitě. Z tabulky č. 12 je patrné, že na celkový počet chyb nemělo vliv pohlaví dětí. Dokládá to vzájemné prolínání a různost chybování jak u chlapců, tak u dívek ve skupině **A**. Pouze v první aktivitě měla děvčata menší počet chyb. V ostatních aktivitách je poměr chyb přibližně stejný. Ve skupině **B** došlo k obdobnému efektu. První aktivita byla úspěšnější pro děvčata. U ostatních aktivit se chyby vyskytovaly kolísavě u obou pohlaví (viz tab. č. 13). Nelze tedy tvrdit, že u sledovaných aktivit je jedna z obou skupin (chlapci, dívky) úspěšnější.

V obou skupinách můžeme najít větší počet žáků s obdobným typem chování, který byl charakteristický pro každou danou skupinu (**A**, **B**), ale i žáky s odlišnými prvky v chování, ať již kladnými nebo zápornými. Rozložení dětí z hlediska chování ve skupině **A** bylo následující: z dvaceti dětí bylo deset klidných a tři z těchto deseti až pasivní. Zbytek dětí se projevoval spíše neklidně

(viz 3.2.3.). Ve skupině **B** bylo klidných dětí jedenáct, z nich sedm až pasivních. Zbytek dětí byl spíše neklidný (viz 3.2.6.).

Děti s přiměřenou slovní zásobou (A i B) tvořily největší skupinu (viz 3.2.8). Děti s rozvinutou slovní zásobou nebo naopak s chudou slovní zásobou bylo podstatně méně (viz 3.2.8.). V obou skupinách byl větší počet pohybově obratných dětí (viz 3.2.10.).

Největší počet dětí v obou skupinách mělo jednoho sourozence, objevily se i dva sourozenci, dokonce u obou skupin byly i děti, které měly tři sourozence (viz 3.2.7). Nejmladšímu dítěti ve skupině **A** a zároveň v celé experimentální skupině bylo na počátku experimentu pět let a sedm měsíců (D A<sub>16</sub>). Nejmladším dětem ze skupiny **B** bylo na počátku experimentu šest let a šest měsíců (Ch B<sub>5</sub> a Ch B<sub>6</sub>). Tento třináctiměsíční rozdíl byl adekvátní daným věkovým skupinám. Obě skupiny si byly ve své základní charakteristice podobné (chování, slovní zásoba, pohybové nadání, počet sourozenců, věkové rozložení). Skutečnost, že dítě má – nemá starší sourozence měla statisticky významně vliv na úspěšnost.

Pokud sledujeme práci jednotlivců u obou skupin, docházíme k následujícím závěrům.

Ve skupině **A** byl v průběhu aktivit **nejúspěšnější** chlapec Ch A<sub>8</sub>. Chlapec patřil mezi neklidné, upovídáné děti, s rozvinutou slovní zásobou a pohybovou obratností. Svou neposednost dokázal kladně využít. Věkově průměrně zapadal do skupiny. Měl největší počet sourozenců (3) ve skupině (viz 3.2.3. Charakteristika skupiny **A**). Po celou dobu podával kvalitní výkon, jeho úspěšnost neklesla pod 80% (výjimka aktivita č. 2 – 67 %).

Ve skupině **B** byla **nejúspěšnější** dívka D B<sub>14</sub>. Dívka patřila mezi klidné a snaživé děti. Měla rozvinutou slovní zásobu a věkově též zapadala do vrstevnické skupiny. Shodným znakem s nejúspěšnějším chlapcem skupiny **A** byl větší počet sourozenců (2), což dokládá Charakteristika skupiny **B** (3.2.3.).

Naopak **problémy** při plnění aktivit měli ze skupiny **A** CH A<sub>3</sub>, D A<sub>12</sub>, D A<sub>19</sub>. Chlapec byl roztěkaný a dívky klidné až pasivní. Oba dva druhy chování naznačují problém v soustředění (viz str. 44). Tyto děti chybovaly především ve

vyjádření kvantity a v dějové orientaci. Příčinou jejich chyb mohlo být právě chování, které narušovalo délku soustředění a zájem o práci nebo celková nezralost (viz tab. a grafy č. 1 až 9).

Ve skupině **B** měli největší problémy Ch B<sub>5</sub>, D B<sub>19</sub> a D B<sub>20</sub>. V této skupině byl naopak chlapec klidný až pasivní a obě dívky roztěkané a neklidné. Chlapec patřil k nejmladším dětem ve třídě (viz 3.2.6.). Děti z této skupiny chybovaly především ve vyjádření dějových změn. Kvantitativní údaje jim nečinily takové obtíže jako skupině **A** (viz tab. a grafy č. 1 až 9).

Oba odlišné charaktery chování (pasivita, roztěkanost) narušují komunikaci mezi učitelem a skupinou i mezi skupinou vrstevníků (viz 2.3.2.), což může vést i k chybám při zpracování aktivit nebo k nepochopení požadovaných úkolů.

Graf č.14 ukazuje celkovou procentuální úspěšnost skupin při jednotlivých aktivitách. Z jeho sledování je patrný jasný posun od první do třetí aktivity, mírný pokles úspěchu (**B**) a zlom (**A**) v dalších třech aktivitách a závěrečný rozdíl v úspěšnosti obou skupin. Skupina **A** prodělala postupné zlepšování od první do třetí aktivity, ale u dalších třech aktivit zaznamenala propad. U aktivity č.7 nastal náhlý vzestup a u zbývajících dvou aktivit byl patrný též pokles úspěšnosti. Ve skupině **A** se dostavovala úspěšnost ve vlnách vždy až po vyzkoušení určitého druhu aktivit. Když však přišel nový prvek, opět se objevilo selhání.

Skupina **B** v celkovém průběhu všech aktivit zaznamenala pozvolné zlepšování (výjimka aktivita č. 5, str. 73).

Graf č.15 zobrazuje rozložení jednotlivců podle úspěšnosti. Je zde jasně viditelné rozložení sil obou skupin, bod prolnutí (80 až 60 %). Nejmenší úspěšnost u skupiny **A** (45 %) a u skupiny **B** (60 %). Naproti tomu maximální úspěšnosti dosáhla skupina **A** v 85 – 90 %. Skupina **B** z hlediska úspěšnosti dosáhla 95 -100%.

Hodnotíme-li experiment u skupin, evidentně neúspěšnější z hlediska zpracování se jevila aktivita č.3 (viz tab. č. 3 a graf č. 3).

Větší potíže se očekávaly u aktivity č.7 (korekce), kde se jednalo o zařazení nového druhu práce, ale děti si s tímto druhem úspěšně poradily.

Překvapením jsou horší výsledky u aktivit č.5 (obě skupiny) a aktivit č.6 a 9 (skupina A). Je možné, že se při plnění těchto aktivit projevila určitá únava po sériích aktivit nebo nedočkavost při vědomí poslední práce, ale možná i obtížnost a problémy při zpracování nového prvku v aktivitě.

Na příčinách neúspěchu u provedených aktivit se mohlo podílet hned několik prvků: přílišná snadnost, přílišná obtížnost, únava, zařazení nového prvku, nevyzrálost propojení představ a slovní zásoby, jiný charakter aktivity, nesrozumitelnost textu, nevhodné předčítání, špatně zvolené téma, špatná prezentace aktivity, pokles motivace vlivem jiného hodnocení než jsou děti zvyklé, pokles soustředění.

To vše odpovídalo charakteristice těchto věkových skupin.

#### **4. Závěr**

Experimentální část práce jsem realizovala prostřednictvím devíti aktivit u dvou dvacetičlenných skupin dětí. V období od února 2005 do června 2005 (pět měsíců).

Stanovené podmínky byly respektovány.

Evidované jevy v průběhu devíti aktivit umožnily vyhodnotit stanovené hypotézy.

Plně jsem si uvědomovala, že k ověření hypotéz se nabízí více řešení, respektive více druhů aktivit. S ohledem na rozsah diplomové práce jsem možnosti pro tvorbu aktivit redukovala v rozsahu tabulky 3.4.1. Charakteristika aktivit.

V daném kontextu se na sledovaném vzorku hypotéza č. 1 potvrdila. Ze sledovaných 40 dětí prokázalo posun 23 dětí (viz tab. č.10,11). Je otázkou, jakou roli hrálo moje nadšení (Pygmalion efekt) a do jaké míry má podíl na tomto posunu vliv zrání dítěte. V průběhu analýzy jsem si uvědomila, že opakování tohoto experimentu na jiném vzorku dětí pod jiným vedoucím, respektive použití kontrolní skupiny (absolvovala by pouze první a poslední aktivitu), by umožnilo zpřesnění závěrů. Posun byl markantní u obou skupin, adekvátně k charakteristice jejich věkových skupin. Po absolvování série v obou



skupinách nedošlo k nivelizaci výstupu. To znamená, že zařazení obdobných aktivit do práce mateřské školy by vhodně připravilo dítě na pozdější výuku matematiky.

Hypotéza č. 2 se nepotvrdila zcela úplně. Prokazatelně nelze říct, že s postupem aktivit došlo u dětí obou skupin ke zlepšení v procesu zpracování vyslechnutých informací. Pro takový posun by zřejmě potřebovaly systematictější dlouhodobou zkušenost, která jim v rámci experimentu nebyla poskytnuta. Jistý posun zaznamenán byl. Časoprostorové údaje jsou zjevně pro dítě náročnější a vyžadují větší zkušenost.

Uvědomuji si, že pro splnění úkolů diplomové práce se nabízelo více možných řešení. Například bylo možné zvolit jiné otázky, užít širší spektrum slovních druhů, vymyslet jiné texty, vytvořit jiné podmínky pro splnění aktivit, celkově pozměnit přístup k experimentu. Možná, že kdyby byly aktivity koncipovány jiným způsobem, výsledky hypotéz by byly též jiné a hypotéza č. 2 by se potvrdila, protože je plně vázána právě na obsah a formu aktivit. Podobně se nabízí otázka, jaký vliv na ověření hypotéz měla volba sledovaného vzorku, bereme-li v úvahu: vzdělání rodičů, jejich ekonomickou úroveň, jejich věk, též vzdělání učitelky, její způsob práce nebo i vhodnost prostředí, ve kterém byl experiment prováděn.

Na počátku experimentu jsem se cítila dezorientovaná a nedokázala jsem se pod obrovskou vlnou nápadů, možností a literatury soustředit na vytvoření podmínek pro práci. Dlouhou dobu jsem se trápila nápady, které se týkaly obsahu aktivit, jejich uspořádáním, sledem a účinností. K rozuzlení a lepší orientaci mi pomohlo prostudování literatury, odborných časopisů, diskuse s kolegy i cenné rady odborníků, povídání si s dětmi daných věkových skupin, ale i určitá praxe v pedagogickém oboru a to, že jsem matka a u svých dětí sleduji jejich zájmy, záliby i trápení. To vše mi pomohlo k postupnému hledání řešení, jak vymyslet aktivity tak, aby se dětem nejen líbily, ale aby je i obohatily a určitým způsobem jim pomohly.

Sledovaný vzorek dětí obou skupin jsem znala buď ze zájmového kroužku (skupina **A**) nebo z vlastní pedagogické praxe (skupina **B**), protože na základní škole pracuji s mladší věkovou kategorií dětí a v místní mateřské škole vedu

sportovní kroužek. Přesto jsem si při prezentaci aktivit před dětmi uvědomovala nesnadnost pedagogické práce ve smyslu správné komunikace jako celku (postoj, slova, artikulace, tón hlasu, gestikulace, mimika, napětí). Uvědomovala jsem si, jak je důležité a zároveň těžké jednat s dětmi skutečně spravedlivě a nedat najevo eventuelní pocity větší sympatie či naopak antipatie i to, že se vzájemný vztah v průběhu aktivit vyvíjí a s ním přichází větší či menší nadšení, zájem.

Po dokončení experimentu jsem si uvědomila širší možnosti, které jsem mohla uchopit a zpracovat, a rozmanitost nápadů, jež by obohatily vzájemné vztahy jak mezi vrstevníky, tak mezi vrstevníky a pedagogem.

Závěrem této diplomové práce bych chtěla říci, že samotný experiment obohatil poznatky a zkušenosti nejen u dětí, ale i u mně samotné, vzhledem k mé následné praxi. Naučila jsem se detailně pozorovat práci dětí v průběhu aktivit. A zároveň tuto práci podrobně analyzovat z hlediska jednotlivce i skupiny.

Jsem si vědoma toho, že jsem zdaleka nevyčerpala všechny možnosti hodnocení dětských prací, ne všechny informace však můžeme zpracovat, na všechny otázky nelze odpovědět. Dále jsem si vědoma toho, že výsledky experimentu nelze zobecňovat na českou populaci s ohledem na volbu sledovaného vzorku.

Sestavit sérii aktivit nebylo pro mne jednoduché, na druhé straně mi to pomohlo dospět k závěrům, které nebyly formulovány na základě jedné aktivity, práce byla hodnocena z mnoha pohledů.

Rovněž jsem si vědoma toho, že jsem pracovala s malým vzorkem dětí, a že nelze závěry zobecňovat.

Pro ověření platnosti závěrů z tohoto experimentu by bylo dobré stejné nebo podobné aktivity zadat těm stejným dětem, nyní o rok starším, nebo stejné aktivity opakovat s jinými dětmi shodných věkových skupin a závěry navzájem porovnat.

## 5. Seznam použité literatury

1. ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-640-3.
2. HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Sociální psychologie*. Praha: Pedf UK, 2003. ISBN 80-7290-118-4.
3. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-415-X.
4. HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Pedf UK, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
5. JAKOUBKOVÁ, V. PACKOVÁ, J. PEJŠOVÁ, J. *Výtvarná výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, 1998.
6. KÁROVÁ, V. *Počítání bez obav*. Praha: Portál, s. r. o., 1996. ISBN 80-7178-050-2.
7. KASLOVÁ, M. *Komunikace a interpretace řešení. Cesty (k) poznávání v matematice primární školy*. Olomouc: 2004. ISBN 80-90-1647-8-1.
8. KRÁLÍKOVÁ, M. SINGEROVÁ, J. *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Praha: SPN, 1985.
9. KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing a. s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.
10. LE BON, G. *Psychologie davu*. KRA, 1994. ISBN 80-901527-8-3.
11. LISÁ, L. KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Avicem zdravotnické nakladatelství, 1986.
12. LOKŠOVÁ, I. LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-205-X.
13. MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7.
14. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Avicem zdravotnické nakladatelství, 1989.
15. NELEŠOVÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.
16. PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-0858-2.

17. Průcha, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.
18. *ŘÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM pro předškolní vzdělávání*. Praha: ÚIV TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
19. SLAVÍKOVÁ, V. SLAVÍK, J. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování*. Praha: Pedf UK, 2003. ISBN 8072900161.
20. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, spol. s. r. o., 1998. ISBN 80-90-1647-8-1.
21. SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.
22. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. r. o., 2005. ISBN 80-7178-942-9.
23. ŠAUR, V. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7178-133-5.
24. ŠULOVÁ, L. *Ranný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
25. UŽDIL, J. *Čáry, klíčkyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
26. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976.
27. VEVECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-7106-474-2.
28. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, s. r. o., 2005. ISBN 80-7178-998-4.
29. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-595-X.

## Sborníky

1. *Sborník 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy – Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů.* Praha: APV, 2002.
2. *Sborník příspěvků Mezinárodní konference Prezentace matematiky 05.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-055-8.

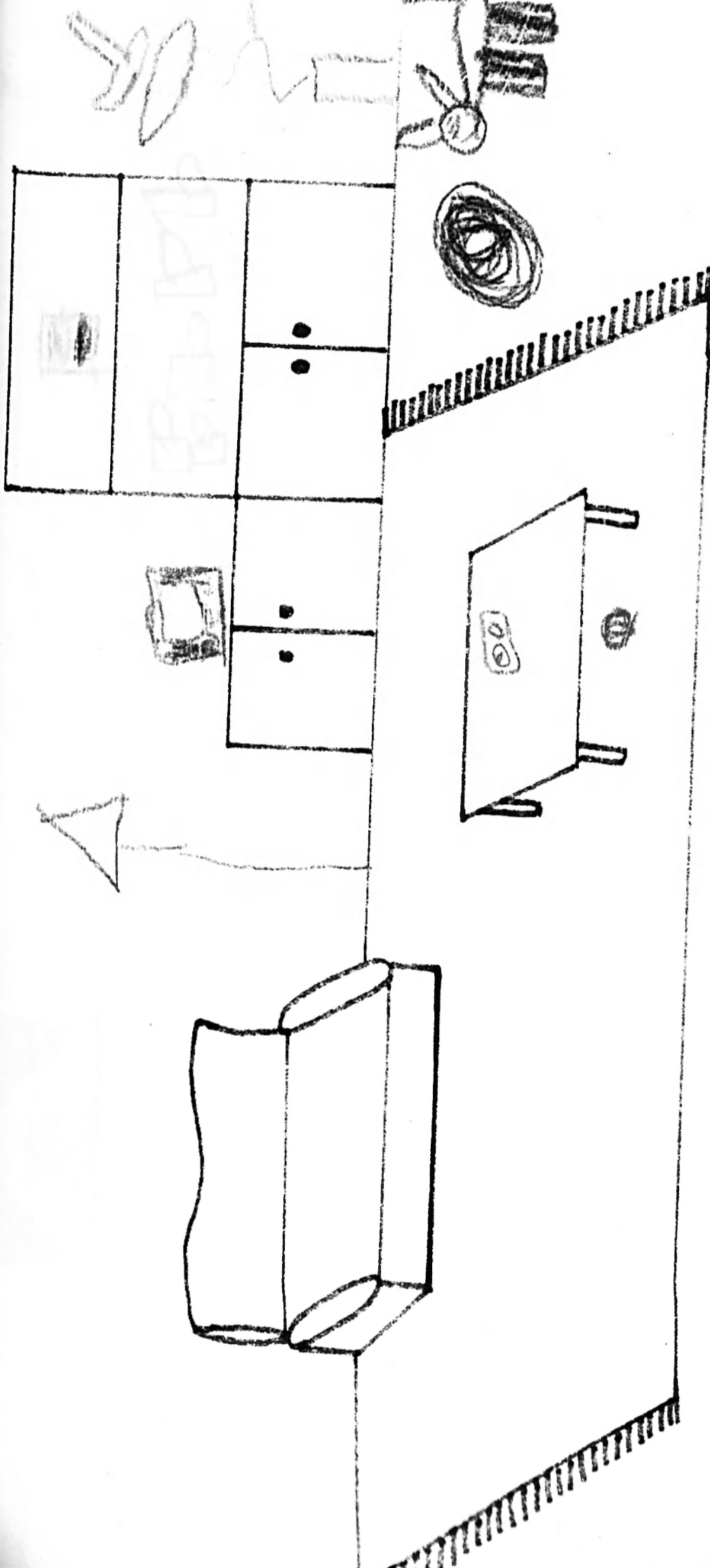
## Učebnice pro první ročník základní školy

1. ČÍŽKOVÁ, M. *Matematika pro 1. ročník ZŠ – 1. díl.* Praha: SPN, 2005. ISBN 80-7235-300-4.
2. FIALOVÁ, D. KASLOVÁ, M. DOSTÁLOVÁ, J. NOVOTNÁ S. *Barevná matematika pro prvníáčky.* Praha: SPN, 2005. ISBN 80-7235-070-6.
3. KASLOVÁ, M. FIALOVÁ, D. *Geometrie a slovní úlohy.* Praha: SPN, 2004. ISBN 80-7235-243-1.
4. KASLOVÁ, M. FIALOVÁ, D. ČÍŽKOVÁ, R. *Sbírka úloh z matematiky.* Praha: SPN, 2001. ISBN 80-7235-168-0.
5. KÁROVÁ, V. *Šimonovy pracovní listy 8.* Praha: Portál, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-224-6.
6. LANDVÁ, V. *Matematika – 1. díl.* Praha: Alter, 1993. ISBN 80-7245-073-5.
7. LANDOVÁ, V. *Matematika – 2. díl.* Praha: Alter, 1993. ISBN 80-7245-073-5.
8. LANDOVÁ, V. *Matematika – 3. díl.* Praha: Alter, 1993. ISBN 80-7245-073-5.
9. LANDOVÁ, V. *Matematika – 4. díl (a,b).* Praha: Alter, 1993. ISBN 80-7245-073-5.
10. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2.* Praha: Portál s. r. o., 2000. ISBN 80-7178-470-2.
11. POTŮČKOVÁ, J. POTŮČEK, V. *Matematika pro první třídu základní školy 1. díl.* Brno: Stodio 1+1, 1998. ISBN 80-901986-3-5.

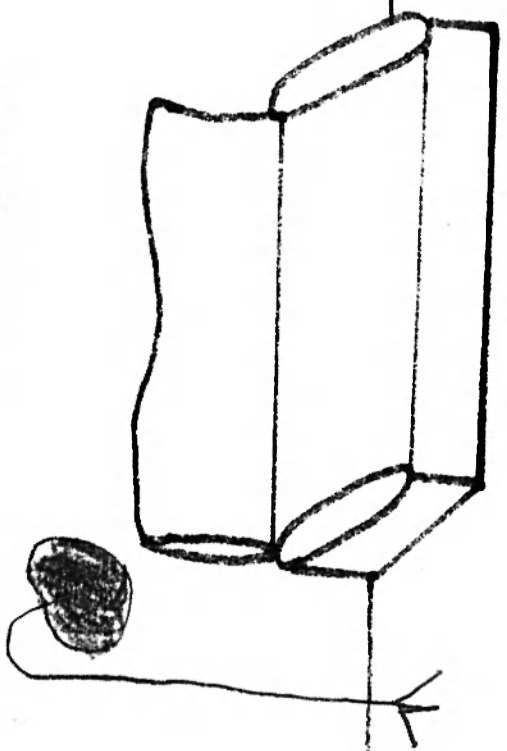
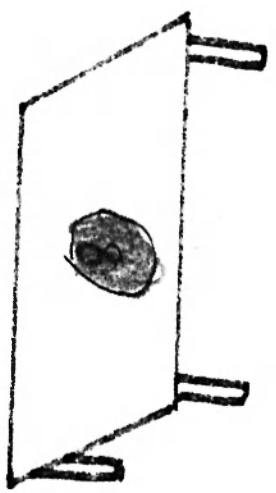
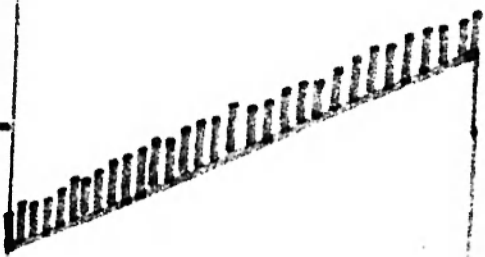
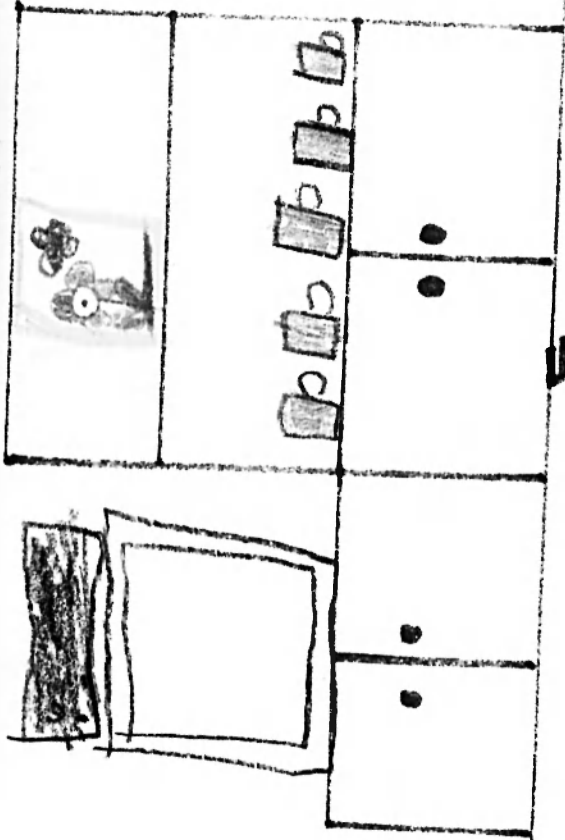
12. POTŮČKOVÁ, J. POTŮČEK, V. *Matematika pro první ročník základní školy 2. díl*. Brno: Stodio 1+1, 1998. ISBN 80-901986-4-3.
13. POTŮČKOVÁ, J. POŮČEK, V. *Matematika pro první ročník základní školy 3. díl*. Brno: Studio 1+1, 1998. ISBN 80-901986-5-1.
14. ZADINOVÁ, J. *Hrajeme si s Filipem 1*. Praha: Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-892-9.
15. ZADINOVÁ, J. *Hrajeme si s Filipem 3*. Praha: Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-898-8.

## **Přílohy (ukázky výsledných prací)**

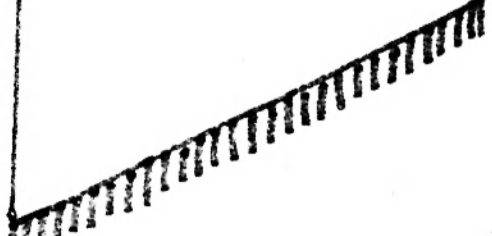
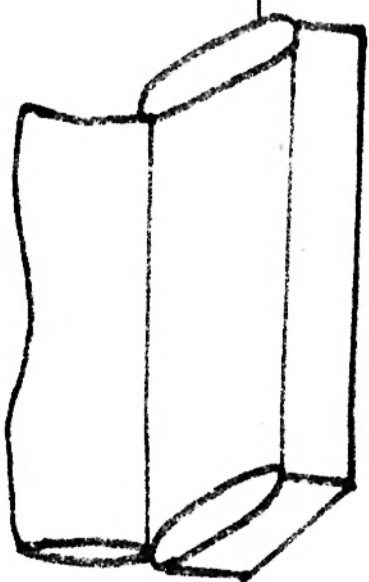
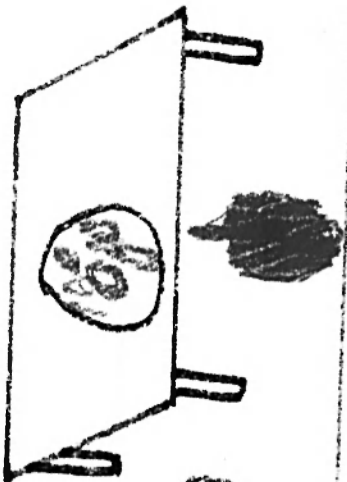
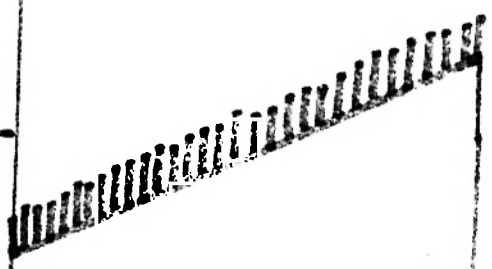
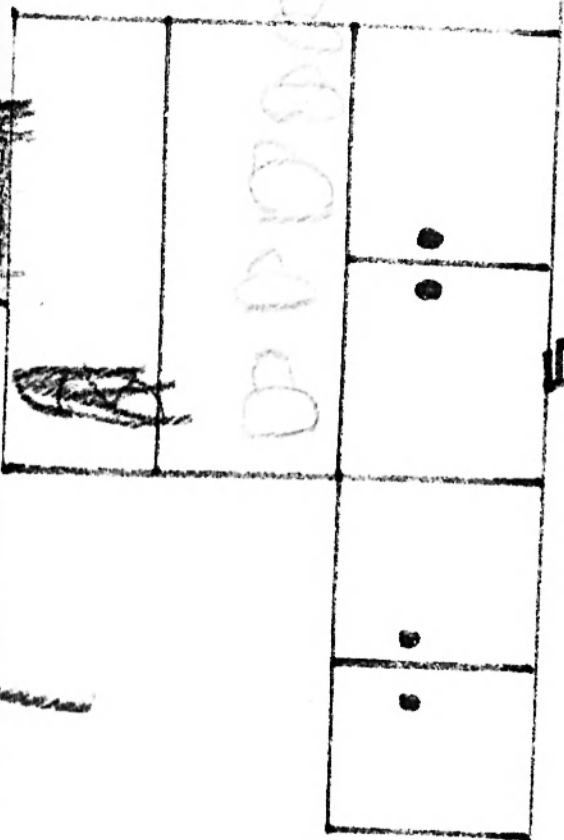
1. Ch A<sub>6</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 1)
2. D B<sub>18</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 1)
3. D A<sub>16</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 1)
4. D A<sub>14</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 2)
5. Ch B<sub>2</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 2)
6. D A<sub>19</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 2)
7. D A<sub>17</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 3)
8. D B<sub>12</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 3)
9. D B<sub>19</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 4)
10. Ch A<sub>4</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 4)
11. D A<sub>13</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 4)
12. D B<sub>16</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 5)
13. Ch A<sub>5</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 5)
14. Ch A<sub>2</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 6)
15. D B<sub>13</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 6)
16. D A<sub>11</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 7)
17. Ch B<sub>5</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 7)
18. D A<sub>20</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 8)
19. Ch A<sub>3</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 8)
20. D A<sub>15</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 9)
21. Ch B<sub>1</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 9)
22. D B<sub>14</sub> (výsledná práce k aktivitě č. 9)

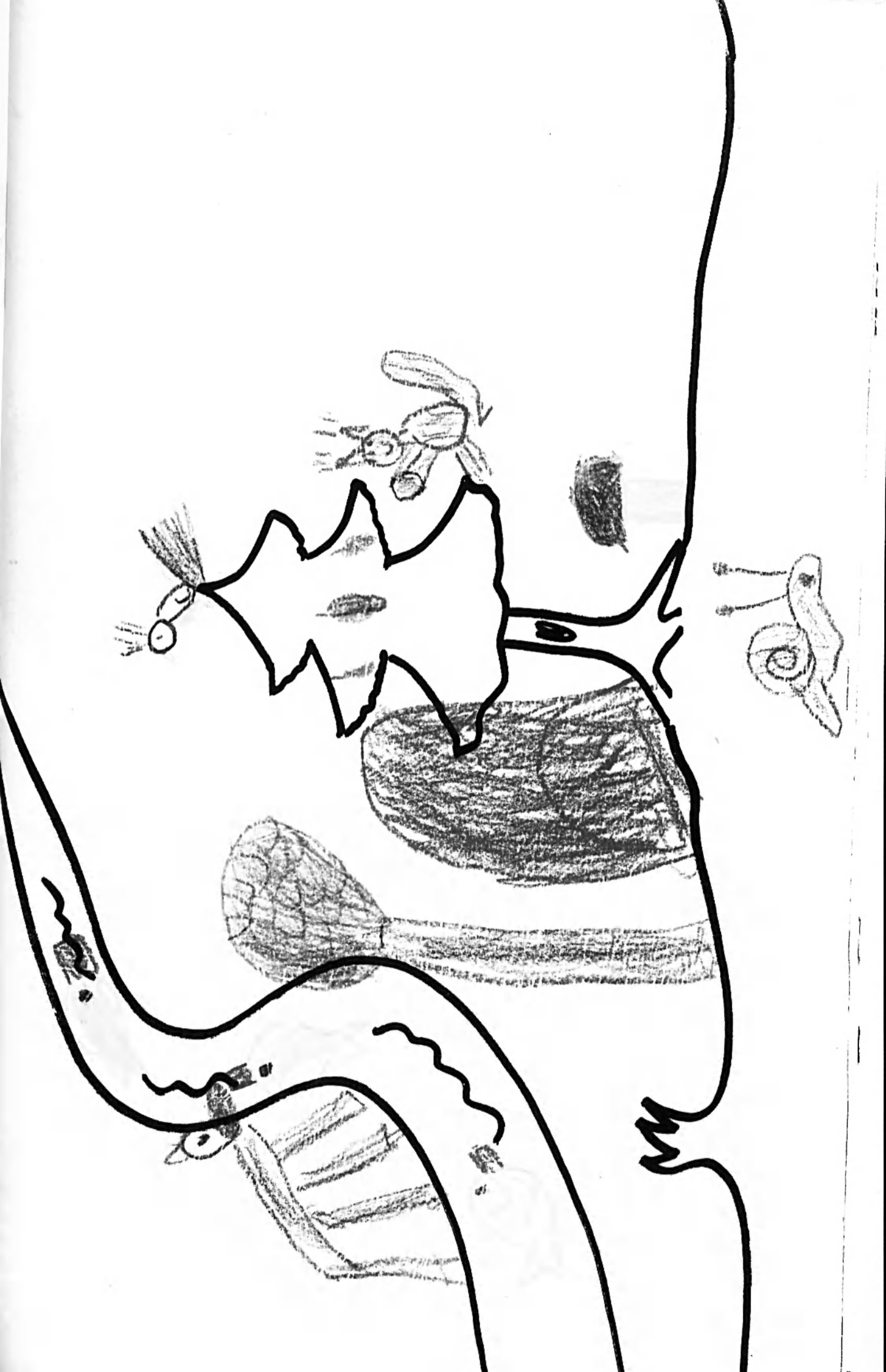


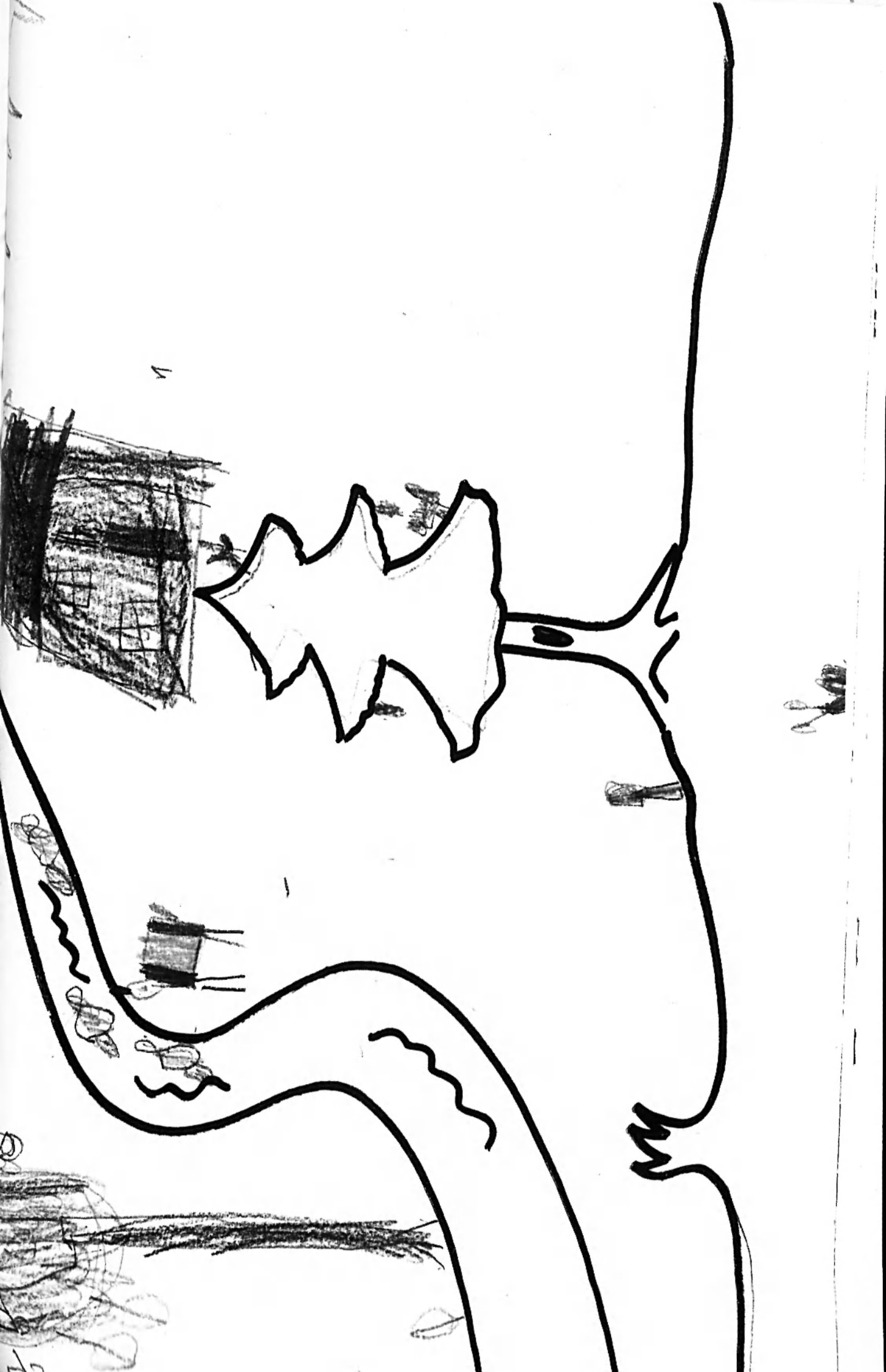


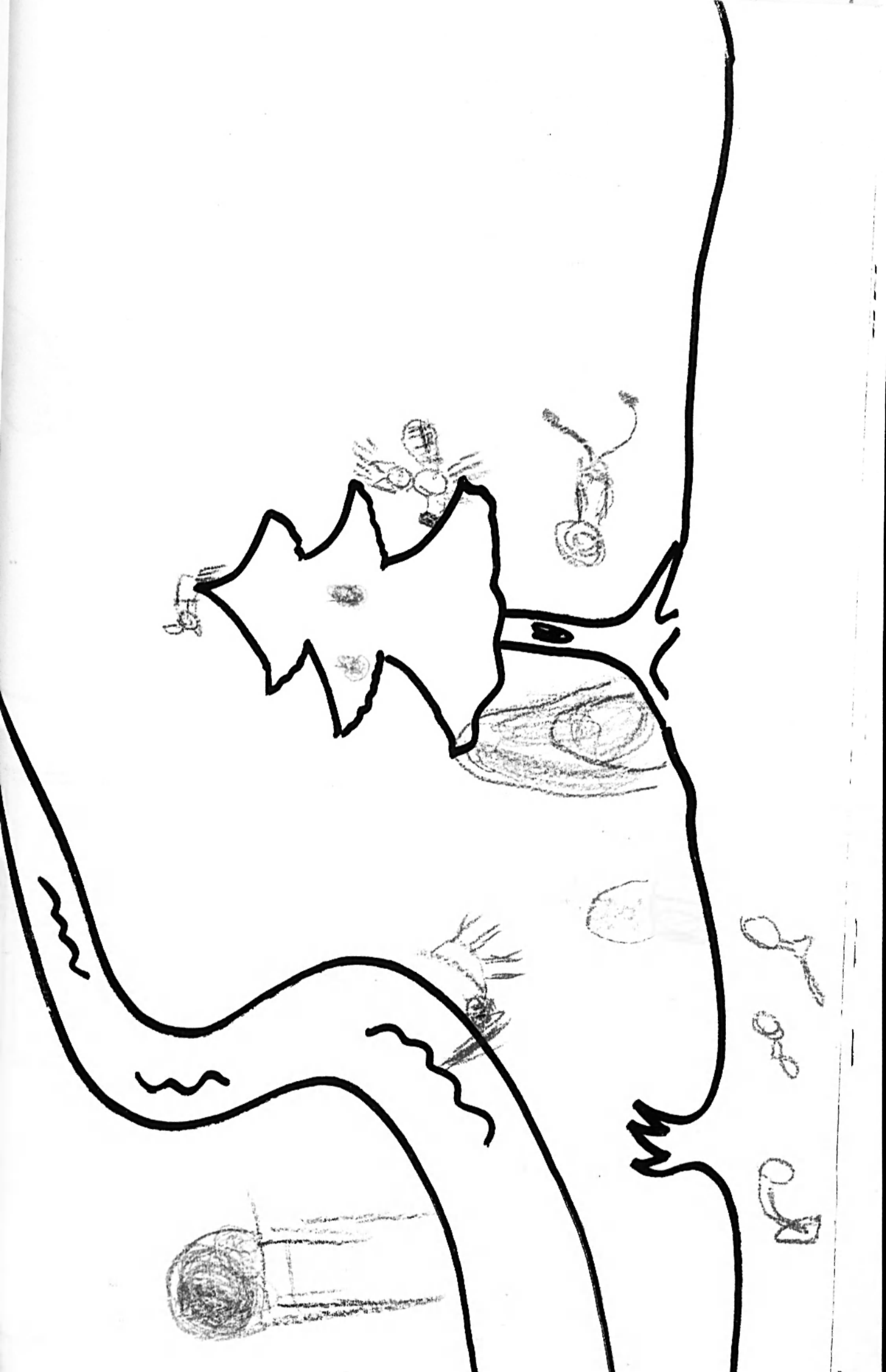


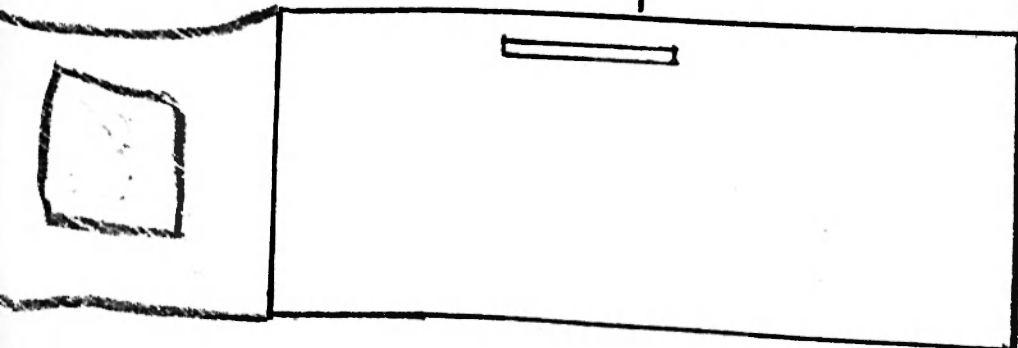
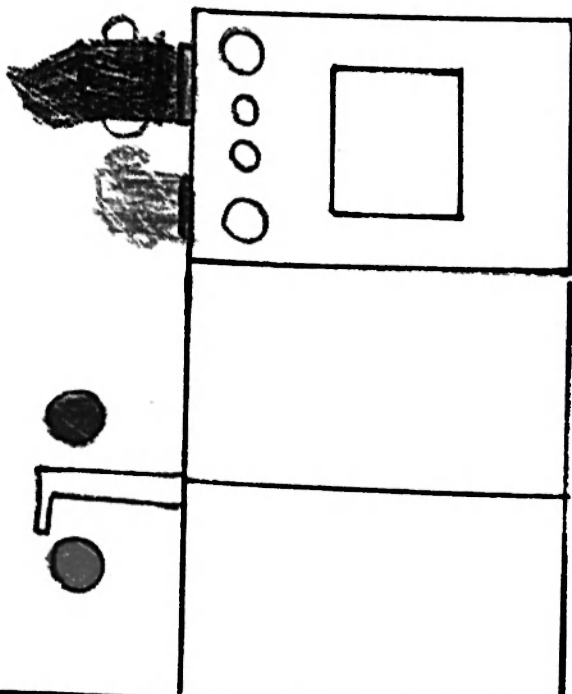
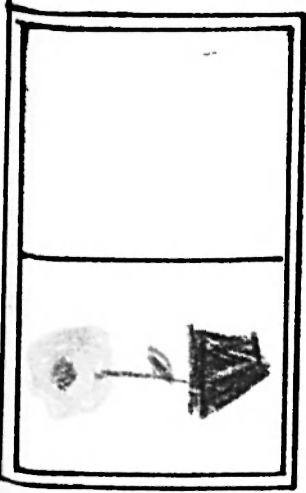
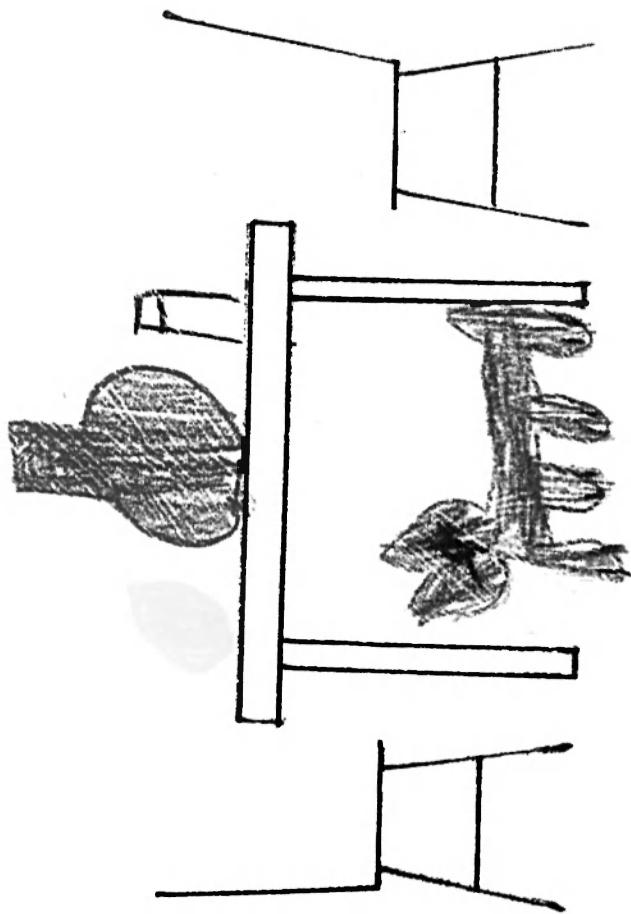
*[Faint, illegible scribbled text]*

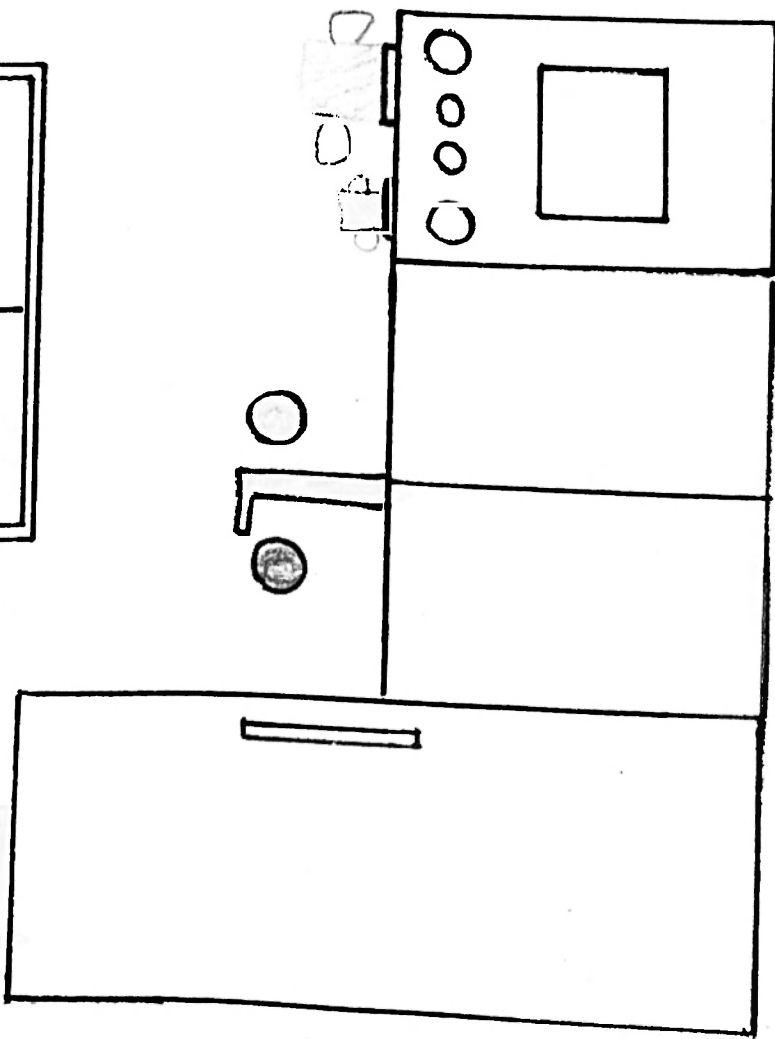
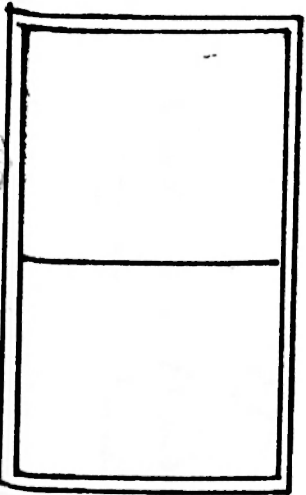
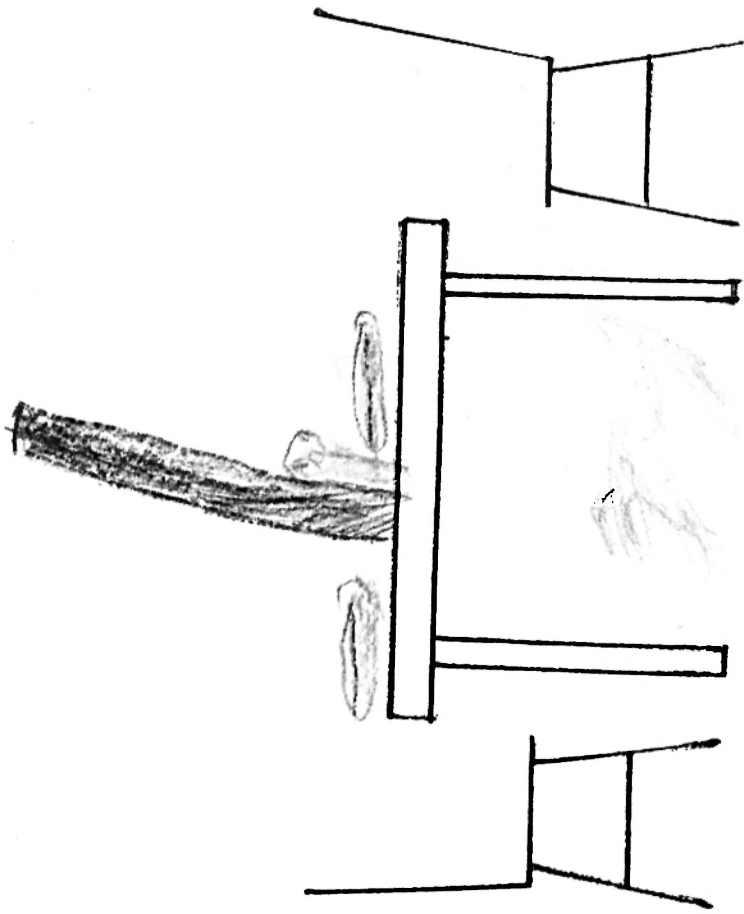




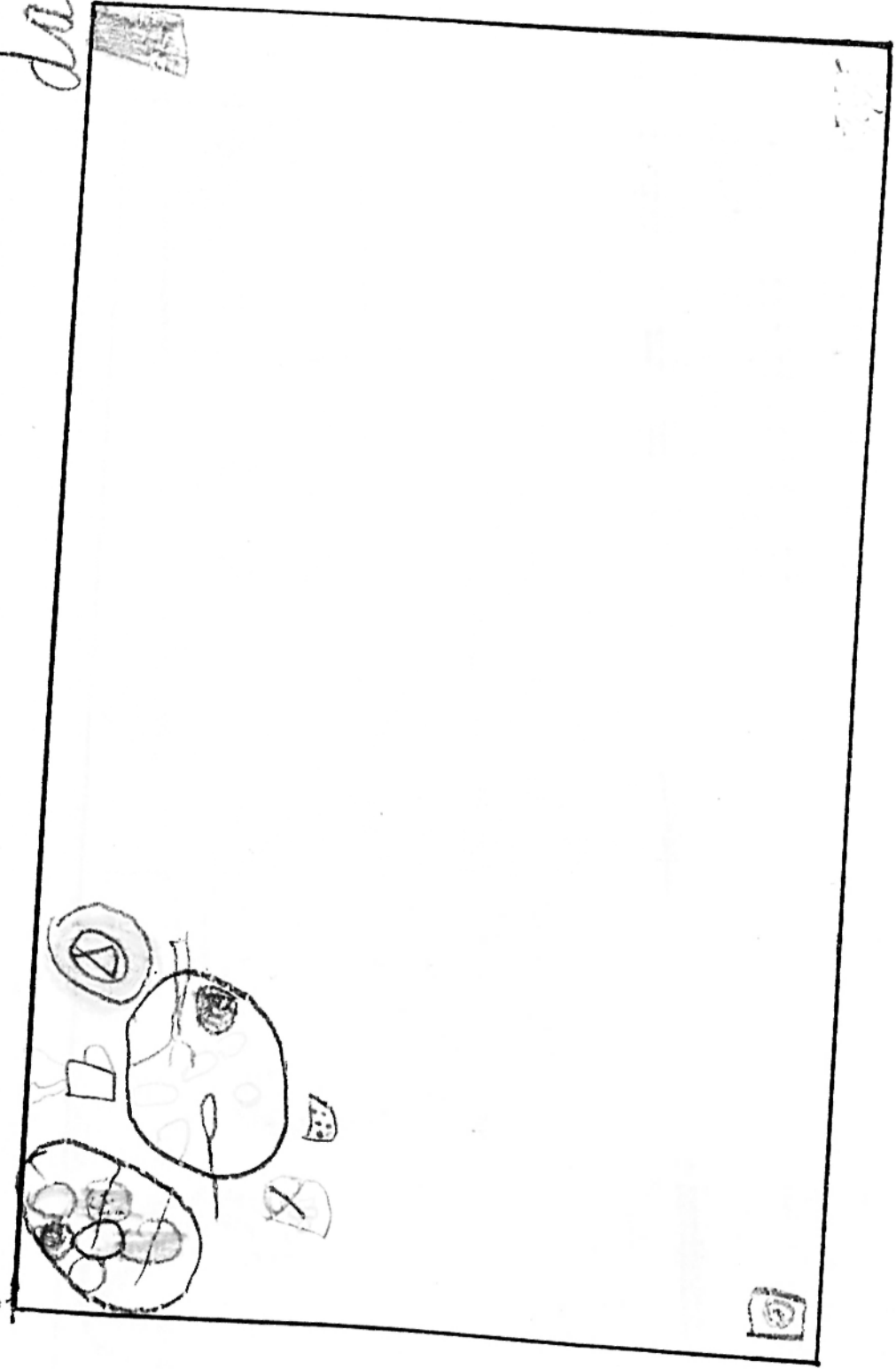




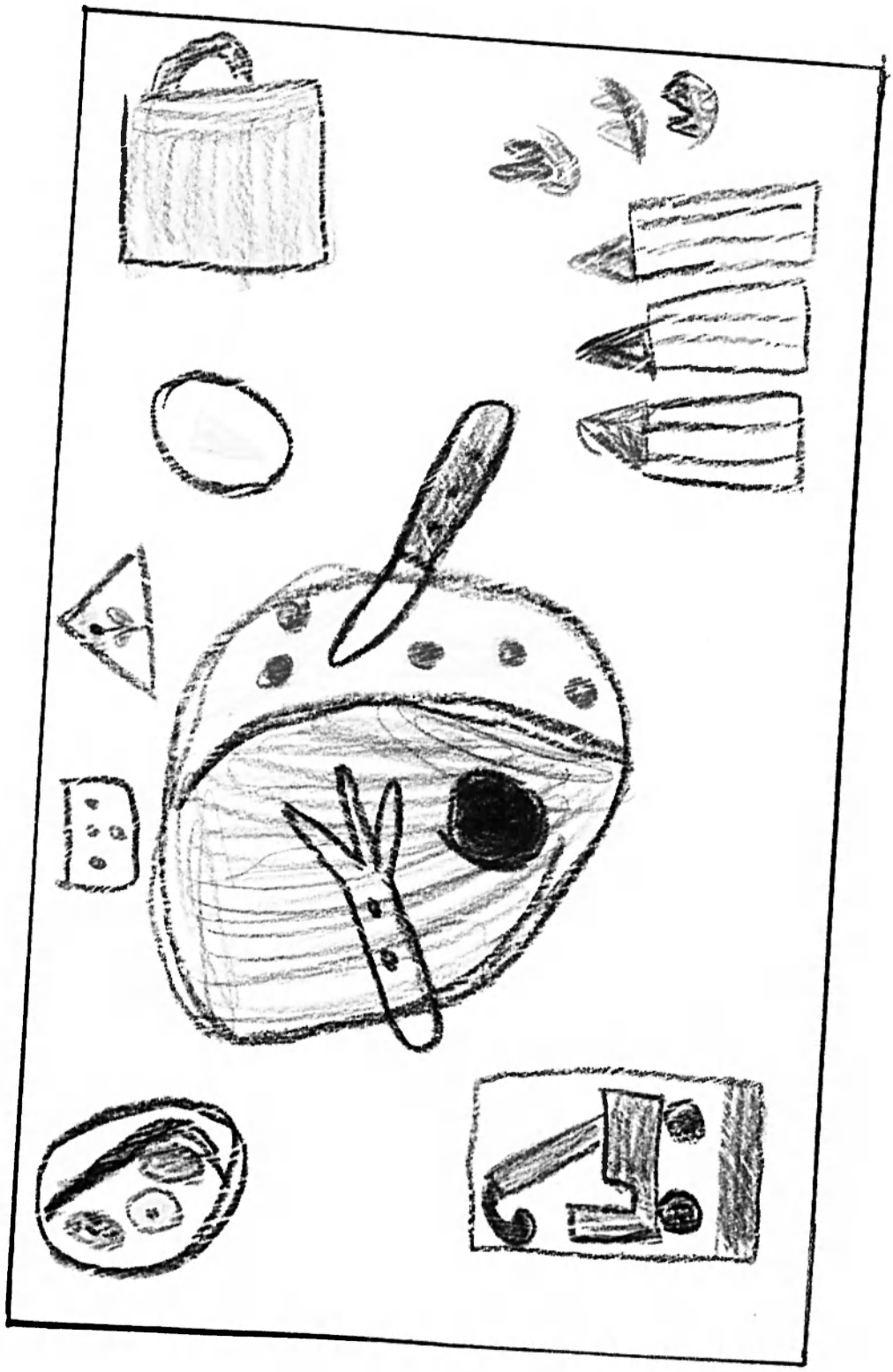


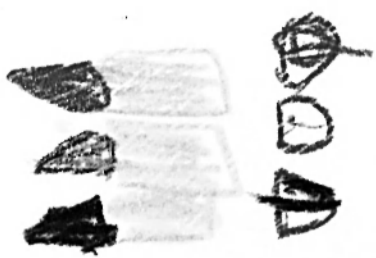
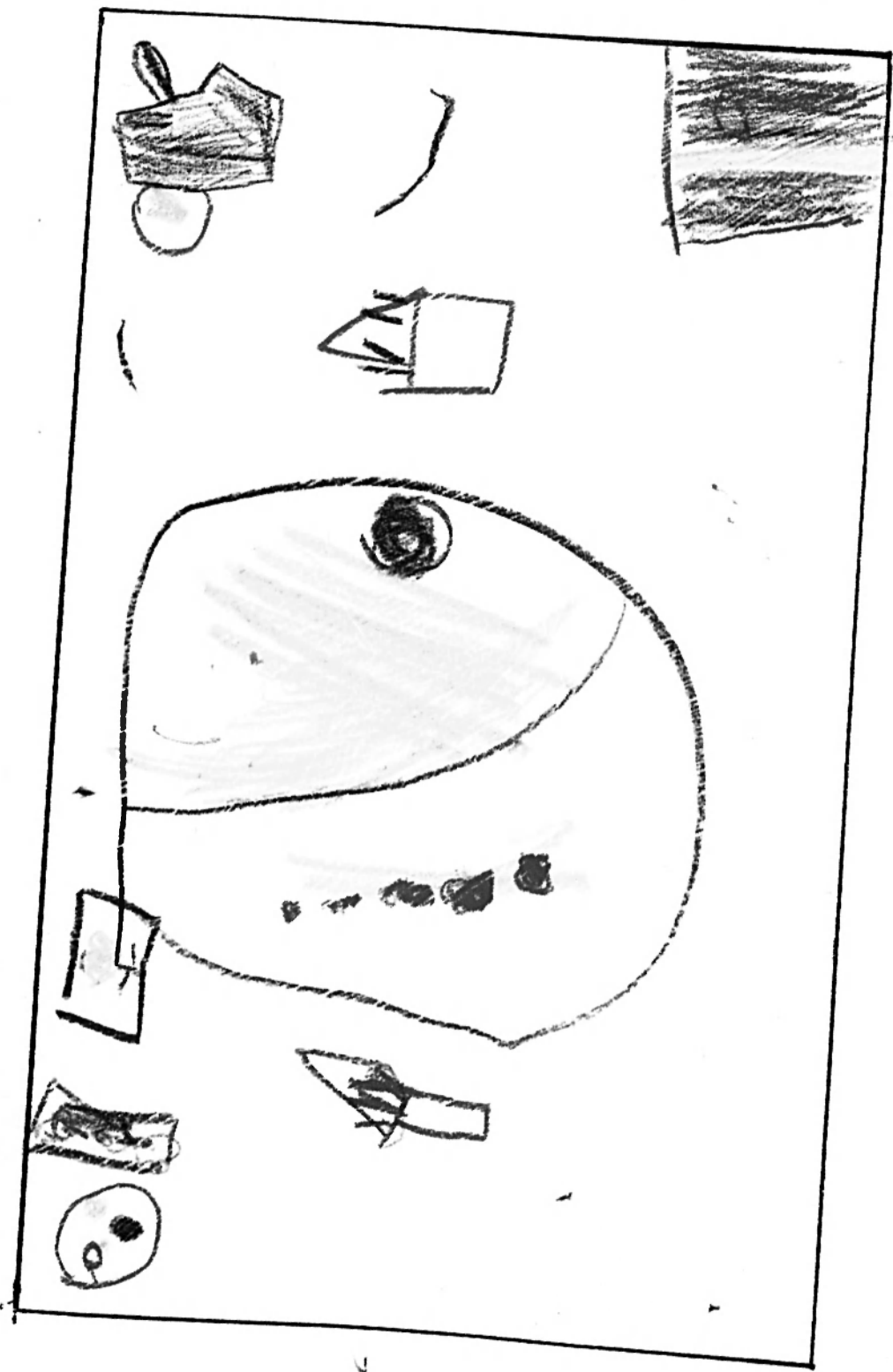


dada

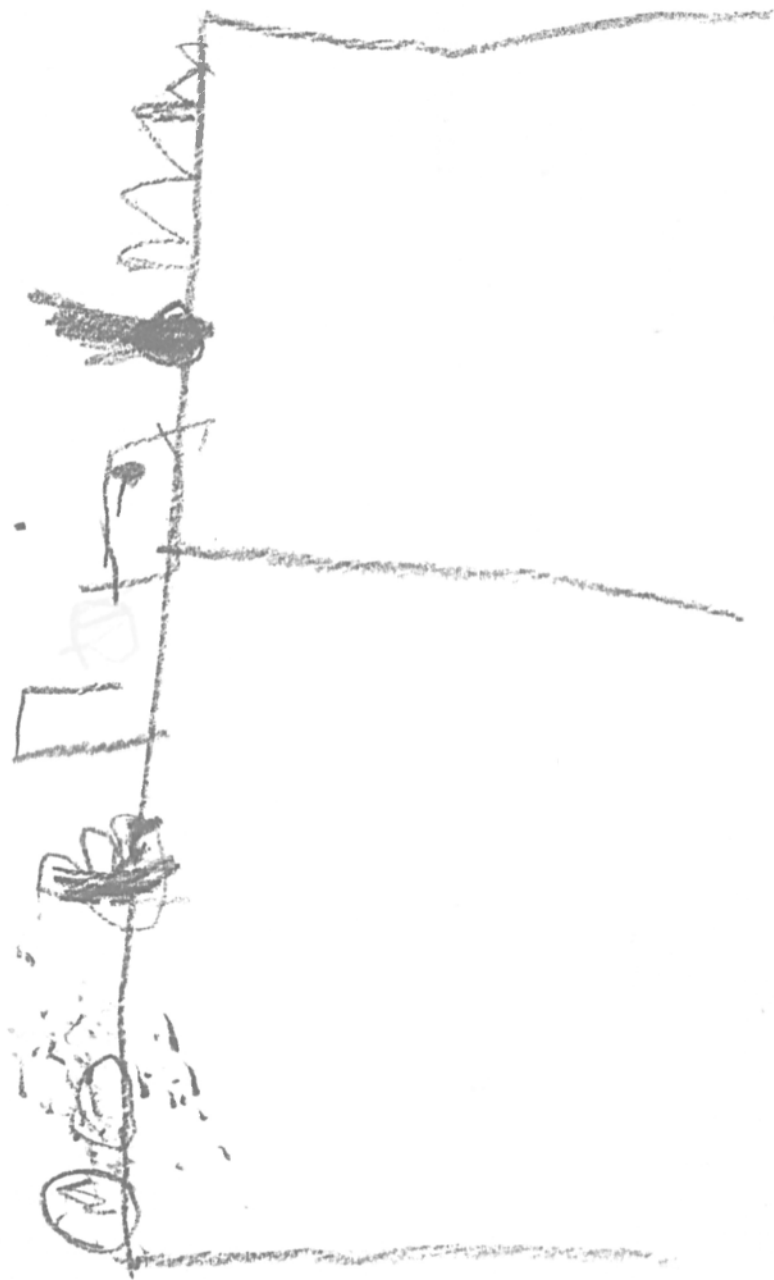


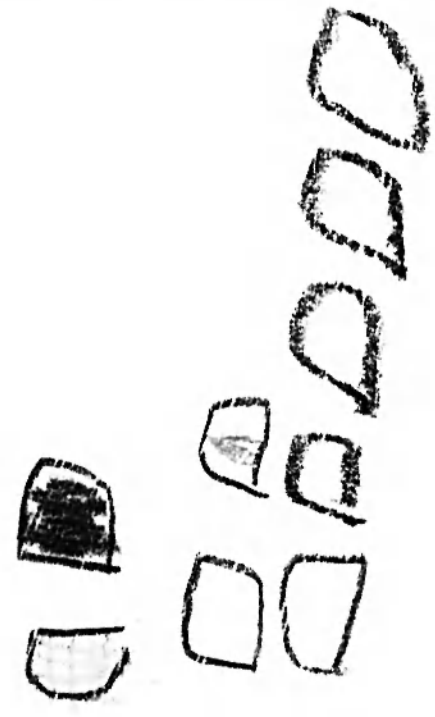


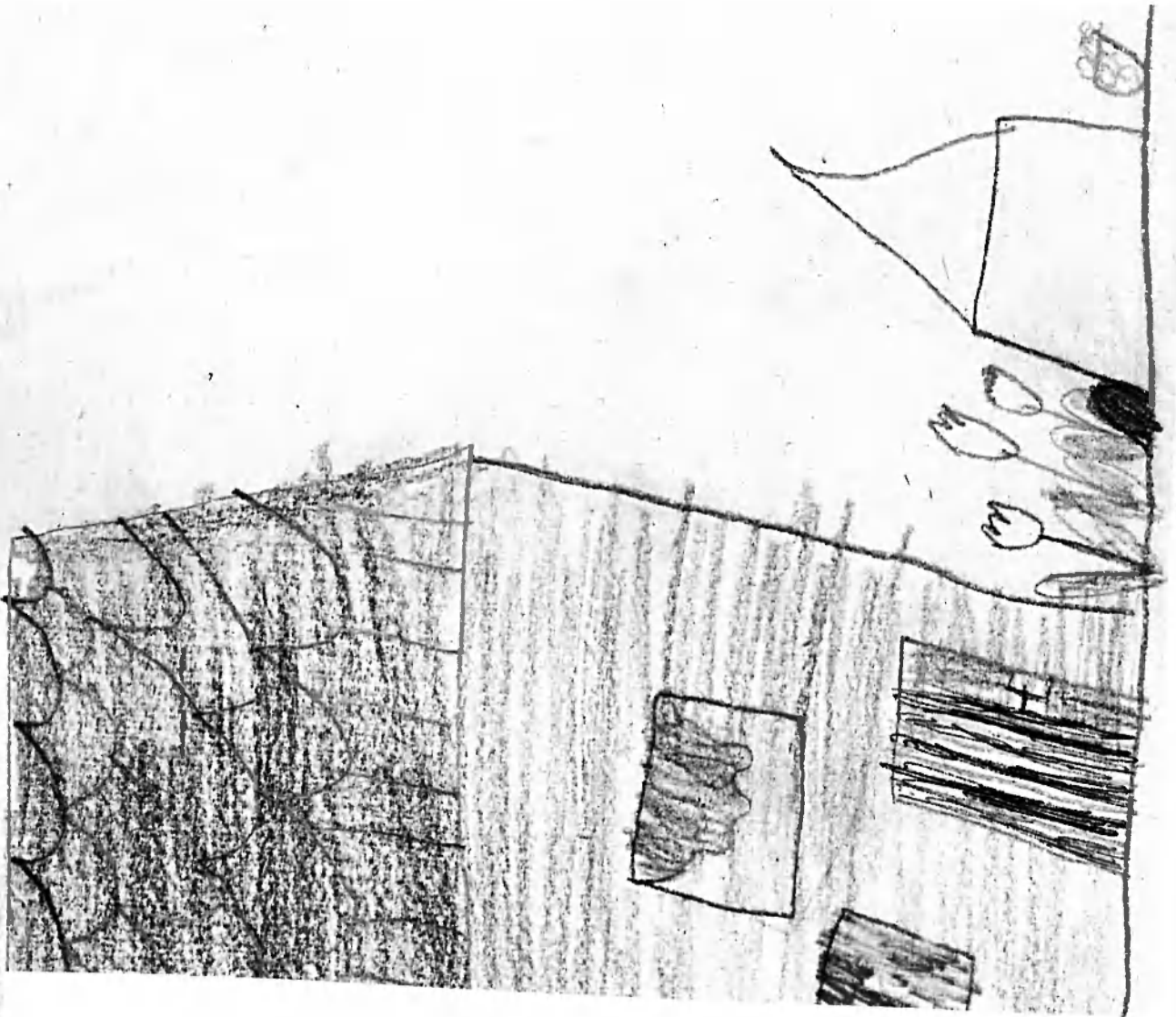




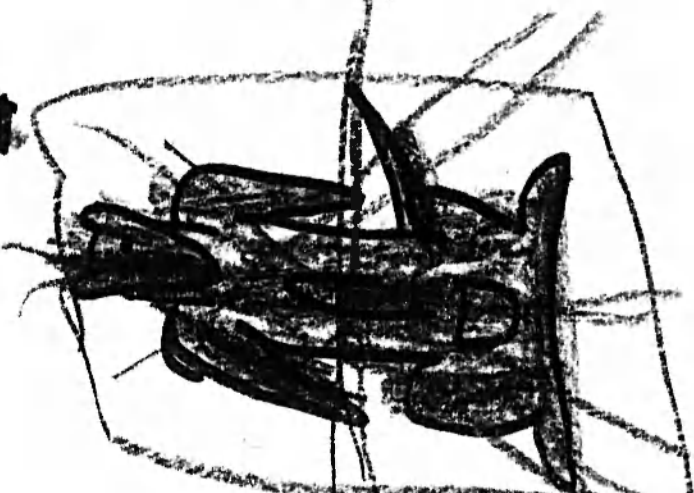
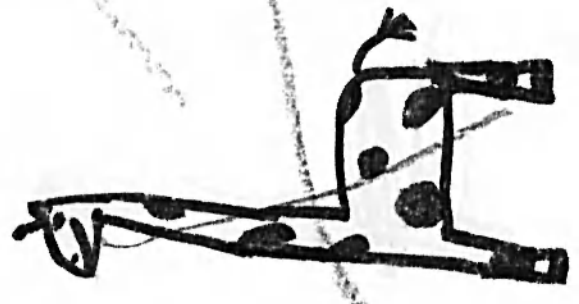
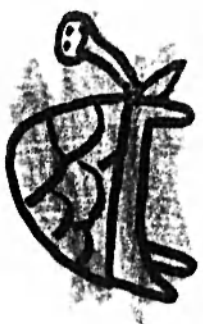
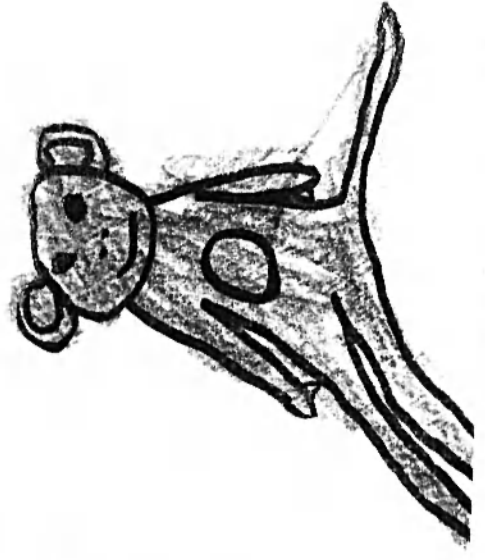
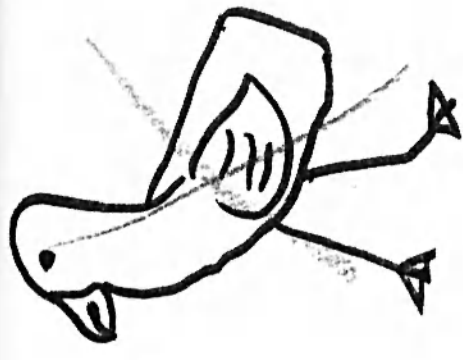


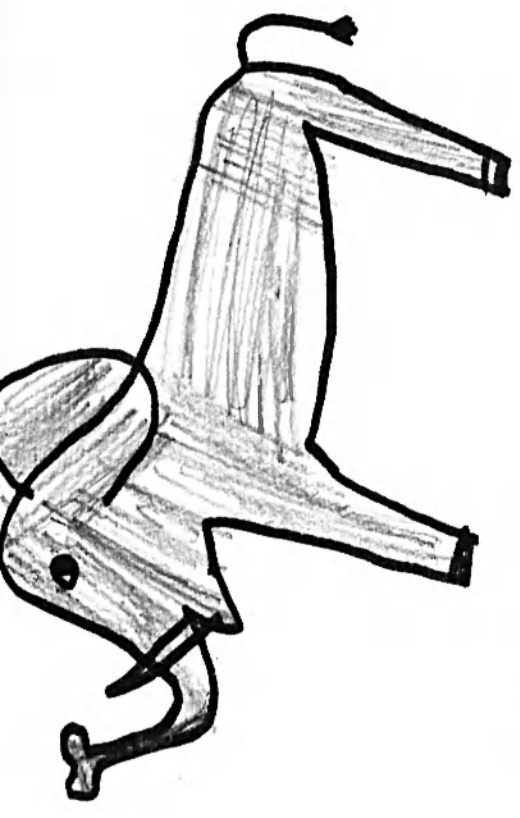
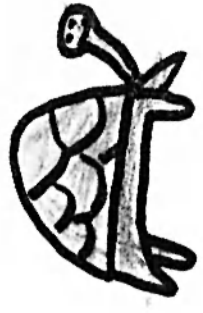
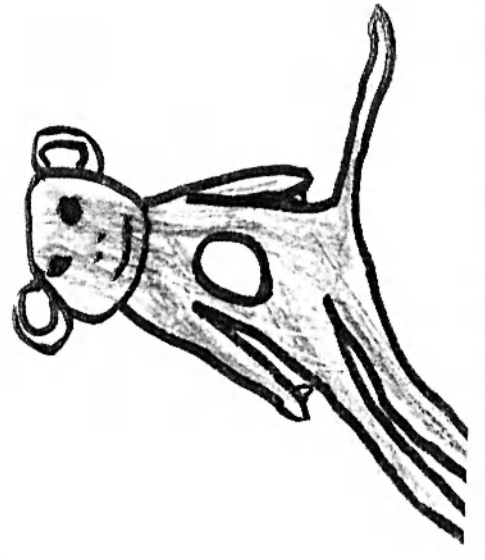
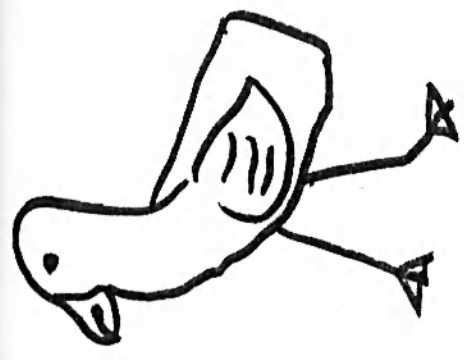




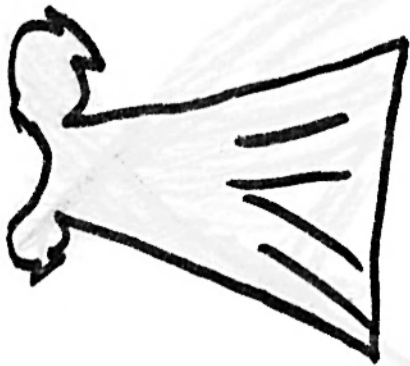
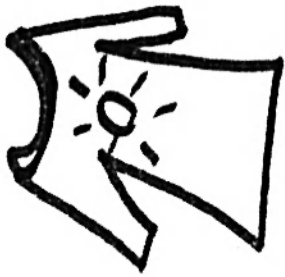
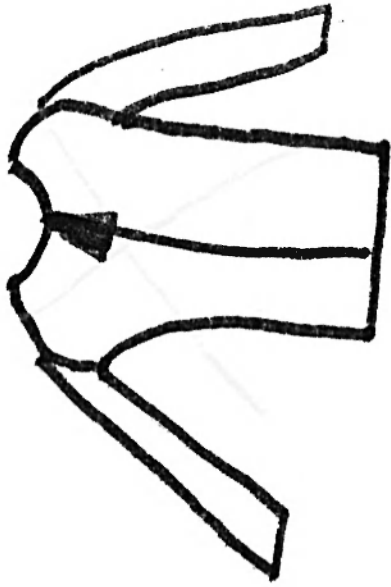


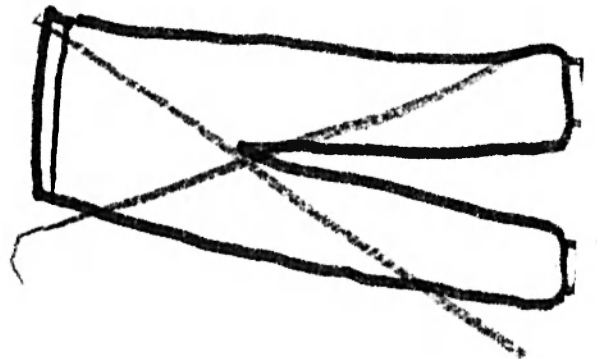
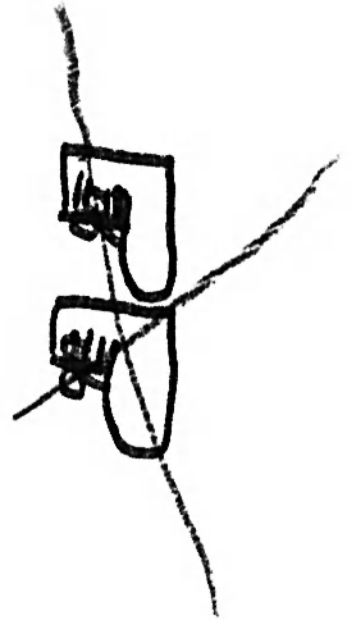
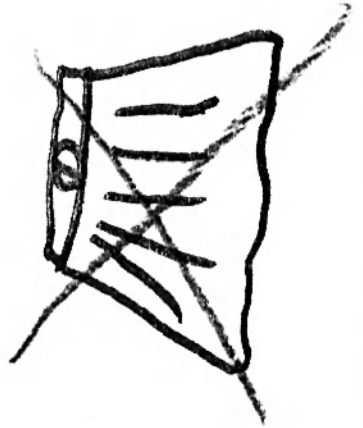
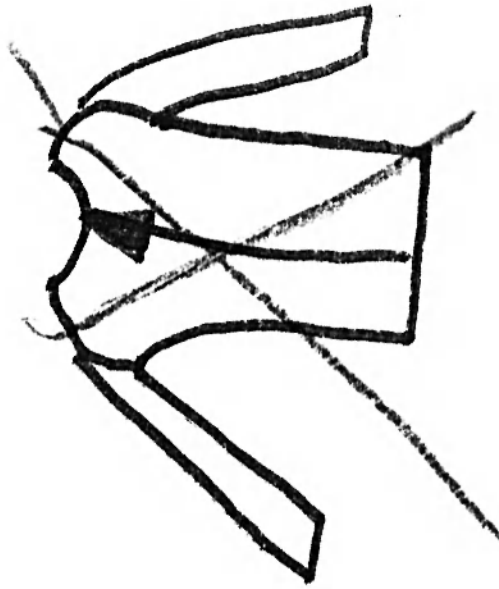
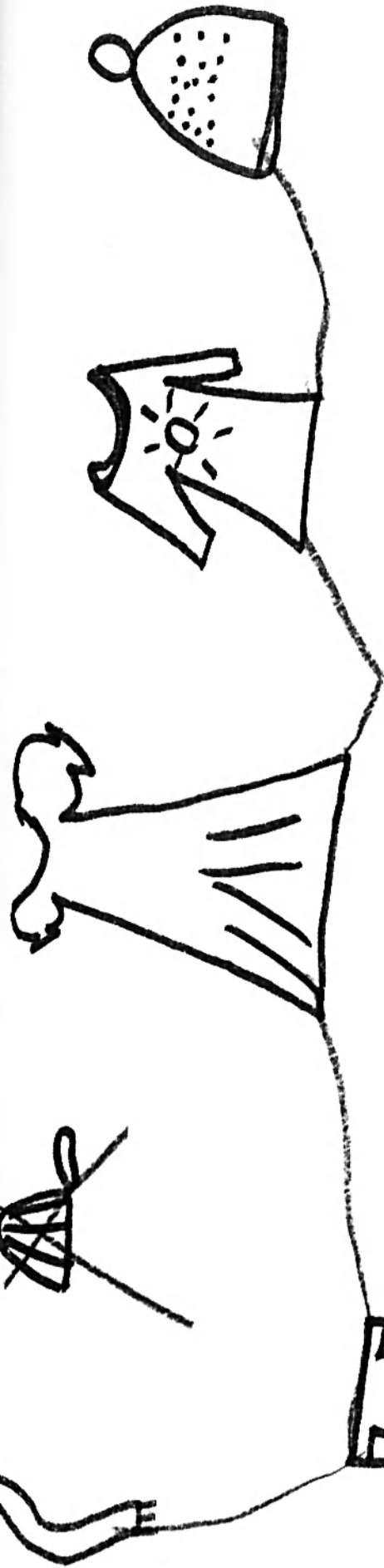
15

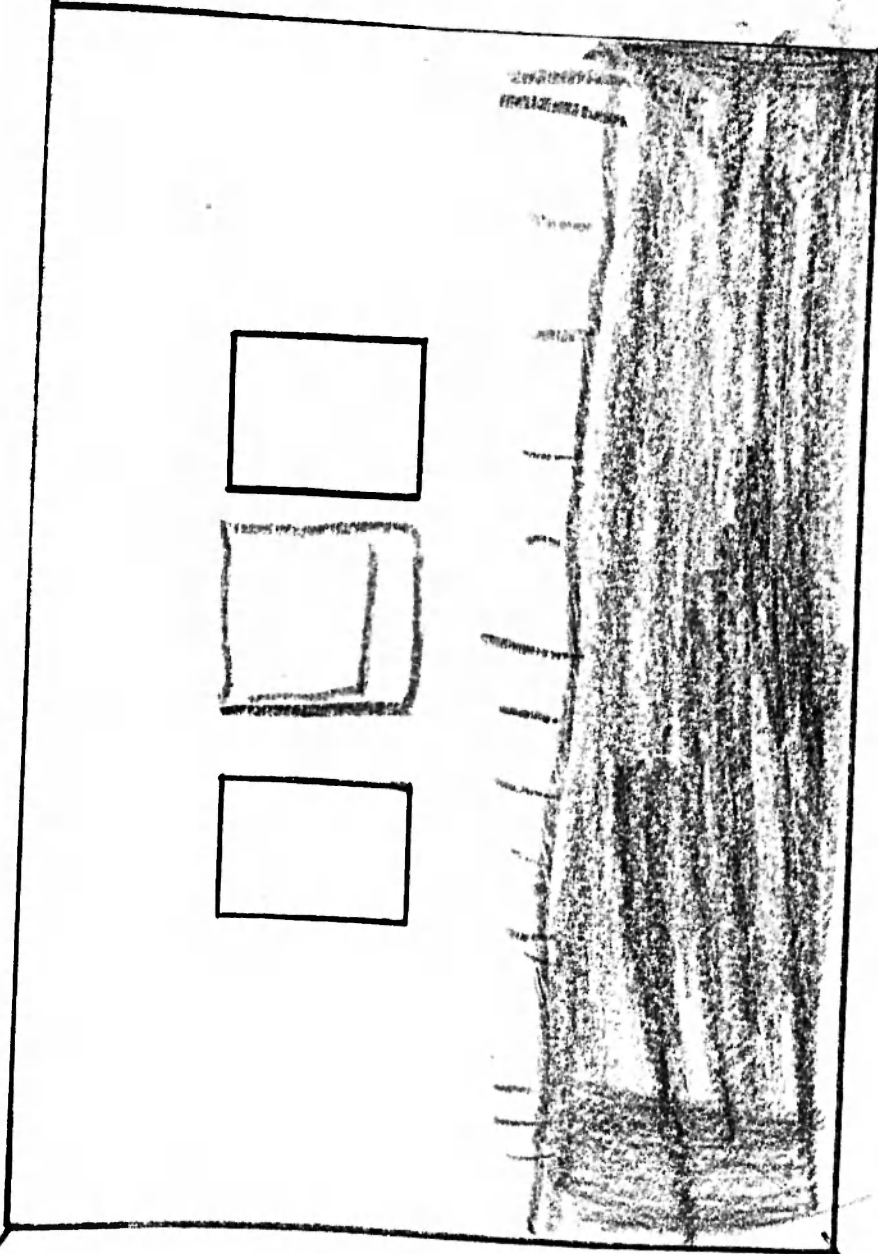
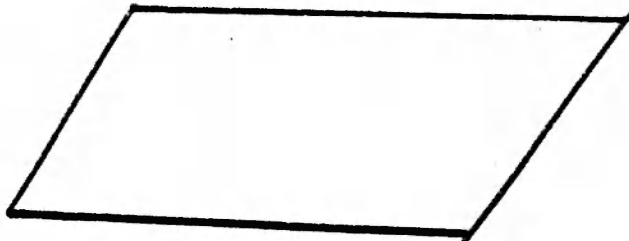
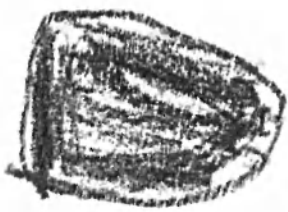


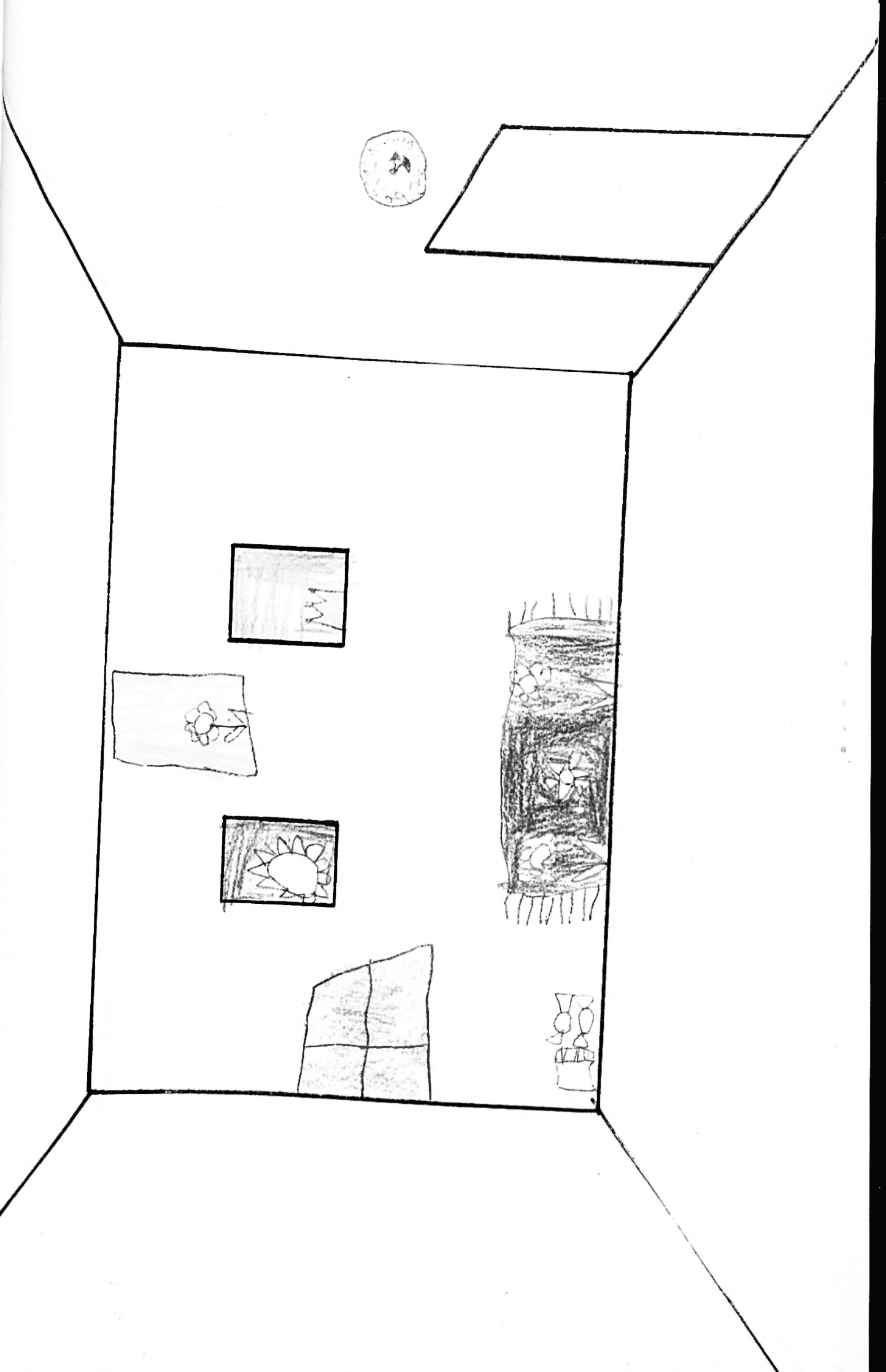


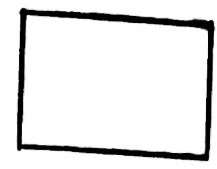
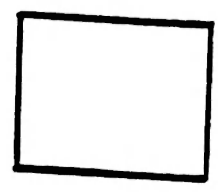
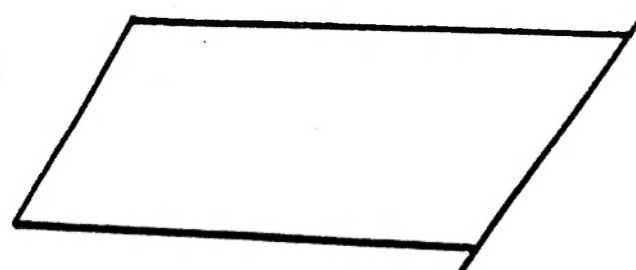
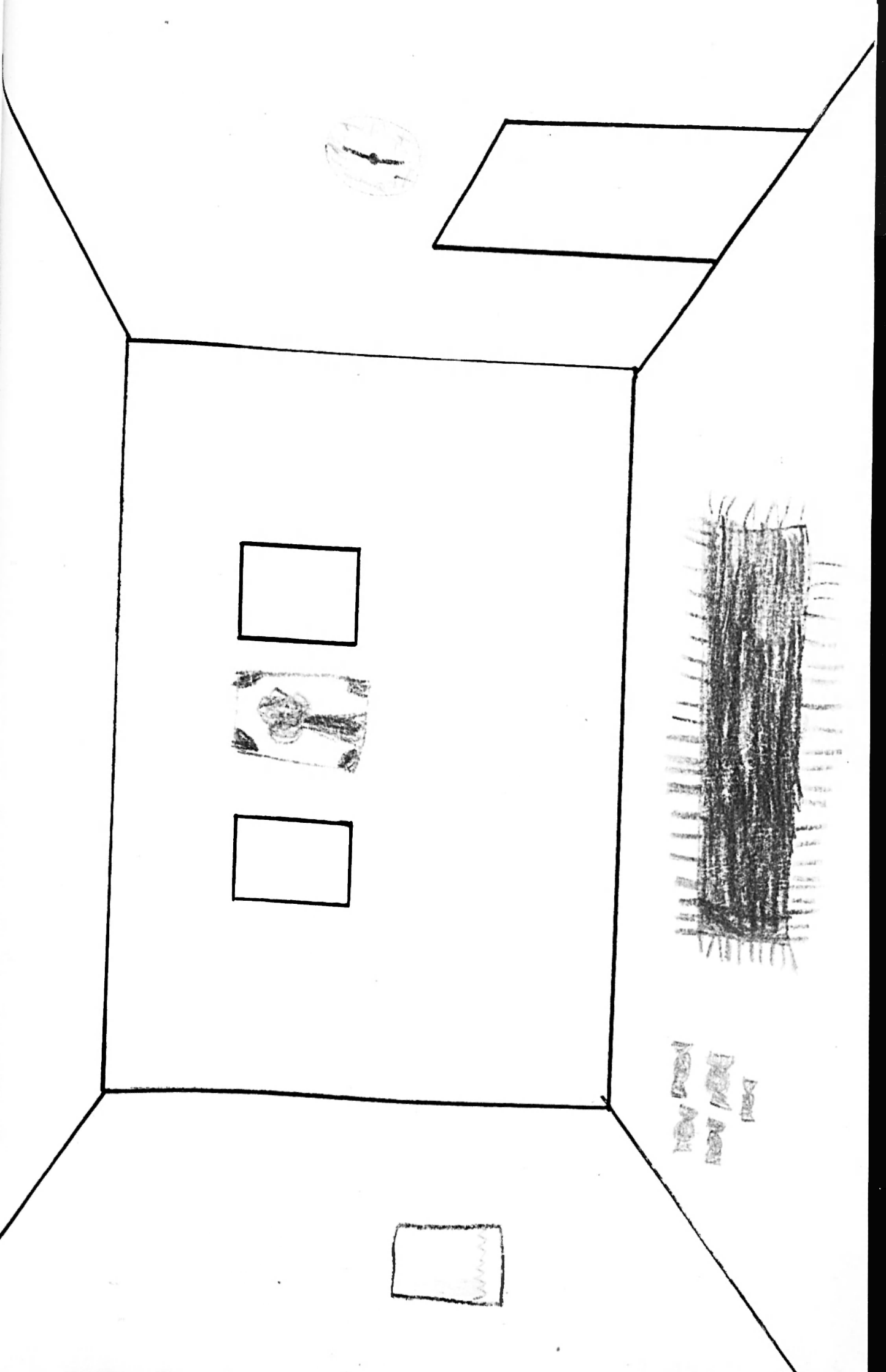












DAN  
DAN / DAN  
DAN / DAN

