

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2021

Michaela Lečbychová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Lečbychová

Rozvoj časové orientace u dětí předškolního věku

Olomouc 2021

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Janka Křížová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Rozvoj časové orientace u dětí předškolního věku“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Janky Křížové a na základě studia odborných pramenů, které jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji tímto Mgr. Jance Křížové za její ochotný a trpělivý přístup, odborné vedení, a především za její osobní zájem, čas a ochotu podílet se na vypracování mé bakalářské práce. Dále mé poděkování patří všem pedagogickým pracovníkům a vedení mateřské školy, která mi umožnila a vytvořila podmínky pro realizaci výzkumu k bakalářské práci.

Abstrakt

V bakalářské práci na téma „Rozvoj časové orientace u dětí předškolního věku“ se zabývám především problematikou kognitivního vývoje a rozvojem vnímání a orientace v čase u dětí od narození po nástup do základní školy. Cílem praktické části bylo zjistit, zda lze přímou pedagogickou činností v podobě sestaveného programu na rozvoj časové orientace zlepšit tuto schopnost. Program rozvoje časové orientace byl sestaven na deset dní. Tvořily ho speciální aktivity, které jsem navrhla na základě studia odborné literatury v této oblasti. V praktické části bylo zjišťováno, zda po absolvování tohoto programu dětmi v posledním ročníku předškolní docházky dojde ke zlepšení výsledků v oblasti časové orientace. Vytvořený program má sloužit jako inspirace pro pedagogické pracovníky nejen v mateřských školách.

Klíčová slova

Orientace v čase, vnímání času, předškolní dítě, rozvoj, dovednost, schopnost

Abstract

In the bachelor's thesis on the topic "Development of time orientation in preschool children" I deal mainly with the issue of cognitive development and the development of perception and orientation in time in children from birth to primary school. The aim of the practical part was to find out whether this ability can be improved by direct pedagogical activity in the form of a compiled program for the development of time orientation. The time orientation development program was compiled for ten days. It consisted of special activities that I designed based on the study of professional literature in this area. In the practical part, it was found out whether after the completion of this program by children in the last year of preschool will improve the results in the field of time orientation. The created program is to serve as inspiration for pedagogical staff not only in kindergartens.

Keywords

Orientation in time, perception of time, preschool child, development, skill, ability

Obsah

1. TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Předškolní věk	10
1.2 Kognitivní vývoj	11
1.3 Vývoj myšlení	13
1.4 Vývoj paměti	16
1.4.1 Dětská amnézie	17
1.4.2 Paměť dětí předškolního věku	19
1.5 Vývoj vnímání	19
1.6 Čas	20
1.7 Vnímání času	22
1.7.1 Vnímání a orientace v čase u dětí předškolního věku	23
1.7.2 Oslabení vnímání času	27
2. PRAKTICKÁ ČÁST	28
2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	28
2.2 Metodologie	28
2.2.1 Metody sběru dat	28
2.2.2 Ukázka hodnotících tabulek	30
2.3 Výzkumný vzorek	32
2.4 Průběh výzkumu	32
2.5 Výsledky výzkumného šetření a diskuze	32
2.5.1 Úkol č. 1	33
2.5.2 Úkol č. 2	36
2.5.3 Úkol č. 3	39
2.5.4 Úkol č. 4	42
2.5.5 Úkol č. 5	45
2.6 Diskuze	49

Referenční seznam.....	53
------------------------	----

Úvod

U dětí předškolního věku shledáme mnoho zajímavostí a specifických projevů nejen v oblasti jejich myšlení. Mnoho z nich se váže k zvláštnostem dětské psychiky. Většina dospělých jedinců už jistě zapomněla na to, jakým způsobem mysleli a uvažovali v dětském věku. Zapomínají, že děti v tomto období vnímají celý svět úplně odlišným způsobem než my. Je velice důležité neustále si připomínat a uvědomovat vývojová specifika a zvláštnosti dětské psychiky, abychom tak lépe porozuměli svým dětem. Není to ovšem jen otázka nutnosti. Dětská psychika a její projevy jsou přinejmenším velice zajímavé a při jejich studiu si určitě každý z nás zavzpomíná na své dětství a připomene si toto krásné a bezstarostné období.

Jednou ze zvláštností dětské psychiky je vnímání času. V začátcích svého studia na pedagogické fakultě jsem začala pronikat do tajů a záhad, které v sobě ukrývá vývojová psychologie dětí. Přiznám se, že by mě před začátkem studia ani nenapadlo zamyslet se nad tím, jak moc se dětské myšlení liší od toho našeho, například u vnímání času a orientace v čase. Děti v předškolním věku žijí v přítomnosti a čas pro ně nehraje velkou roli. Děti si nic neplánují, ani to neumí. Časové pojmy se učí na základě vlastních zkušeností a vyprávění blízkých osob. Děti si neumí představit a naplánovat činnosti. Pokud dítěti řekneme, že zítra půjde spát k babičce, neznamená to pro něj nic víc než to, že jde spát k babičce. Ale kdy? Co to je zítra? Zítra je pro dítě nic neříkající pojem. Neexistuje žádný smysl, který umožňuje zachytit běh času. Dítěti tuto informaci přibližujeme například větou: „Ještě jednou se vyspinkáš a potom půjdeš k babičce.“ Takové tvrzení je pro dítě pochopitelnější a snáze uchopitelnější. Děti se orientují v čase na základě opakujících se činností, uvědomují si, že když zapadne sluníčko, jdou spát, když slunce vychází, vstávají apod.

Vnímání času a orientace v něm je výsledkem zrání centrální nervové soustavy, avšak jeho zpřesňování, upevňování a chápání časových pojmů je možné i nutné rozvíjet. Oslabení v této oblasti se může projevit později ve školních dovednostech.

Veškeré uvedené informace pro mě byly stěžejní při výběru tématu mé bakalářské práce. Téma vnímání času zasahuje nejen oblast psychologickou, ale také filosofickou a dotýká se i přírodních věd. Ve své bakalářské práci se budu zabývat především oblastí psychologickou. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se zabývá charakteristikou předškolního věku, vývojem a periodizací myšlení. Dále se věnuji charakteristice kognitivního vývoje, jeho zvláštnostem a především

vnímání a orientaci v čase u předškolních dětí. Praktická část bakalářské práce má podobu kvalitativního výzkumu. V této části jsou popsány cíle výzkumu, použité metody, podmínky, charakteristika vzorku, příprava, zadání a vyhodnocení experimentu i kritéria hodnocení. Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, zda lze přímou pedagogickou činností ovlivnit rozvoj orientace v čase pozitivním směrem.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Předškolní věk

Podle Langmaiera a Krejčířové (2006) v širším pojetí začíná předškolní věk narozením dítěte a končí jeho nástupem do základní školy, ke kterému dochází zpravidla v šesti nebo sedmi letech. V užším pojetí trvá předškolní období od tří do šesti nebo sedmi let věku dítěte. Langmaier a Krejčířová toto období nazývají jako „věk mateřské školy“, přičemž podotýkají, že toto označení nese svá úskalí. Především ne každé dítě od tří let věku navštěvuje mateřskou školu a dále se na výchově a rozvoji dítěte podílí z velké míry jeho rodina. V této bakalářské práci bude pojem předškolní věk či předškolní období označovat období mezi třetím až šestým rokem dítěte.

Předškolní období představuje významné vývojové období života jedince, které je bohaté na změny. Jak uvádí Šimíčková et. al. (2008) předškolní dítě prochází v tomto období hned dvěma sociálními mezníky. Nejprve ve věku tří až čtyř let nastupuje do mateřské školy. Poté, ve věku šesti až sedmi let je to vstup do základní školy.

Významné změny zaznamenáváme ve všech oblastech vývoje, tzn. v oblasti biologické i psychosociální. V motorickém vývoji dochází ke zpřesňování a zdokonalování celkové pohybové koordinace. Postupně se začíná automatizovat chůze, pohyby nohou i rukou jsou koordinovanější. Pokroky lze pozorovat také ve zdokonalování dalších přemístovacích pohybů, jakými jsou běh, skoky a chůze po nerovném terénu. Na konci předškolního období dítě zvládá například jízdu na koloběžce, kole, plavání, bruslení a lyžování (Šimíčková et. al. 2008).

Na základě rozvoje jemné motoriky dochází u předškolního dítěte k rychlému rozvoji kresby. Ta je podle Novotné (2004) zvláštním způsobem dětské řeči. Šulová (2015) uvádí, že podle aktuálních názorů, je ztvárnění lidské postavy jako hlavonožce odrazem toho, jak tříleté dítě vnímá svět a osoby, které jej obklopují. Dítě ve svém zorném poli nejčastěji vidí nohy a hlavu člověka, což jsou také dominující části v kresbě dětské postavy dítětem.

Řeč předškolního dítěte se v průběhu tohoto období zdokonalí. U většiny dětí před nástupem do školy vymizí patlavost, která je charakteristickým rysem ve výslovnosti dětí. Pokroky se objevují i v rozsahu a složitosti větných skladeb. Dítě začíná mít zájem o mluvenou řeč, například v podobě pohádek či povídek. Na začátku předškolního období se dítě začíná učit říkadla a písničky, jejichž počet se neustále zvyšuje. Postupný vývoj řeči umožňuje dítěti osvojení většího množství poznatků o světě a jeho okolí. Důležitým pokrokem

v tomto období, který souvisí s rozvojem řeči je užívání řeči k regulaci svého chování. (Langmaier, 2006). Řeč je v tomto období především monologická – dítě si povídá samo pro sebe. (Novotná, 2004).

Předškolní dítě jeví celkovou potřebu socializace s okolním světem. Toto tvrzení podporuje Vágnerová (2012), která předškolní období chápe jako důležitou fázi přípravy dítěte na život ve společnosti. Dítě se začíná odpoutávat a přesahovat rámec své rodiny a začíná si tvořit vztahy se svými vrstevníky. Tyto nově vytvořené vztahy jsou důležitým faktorem, které dítě učí prosociálnímu chování.

Dítě se v tomto období nejčastěji věnuje hře, která je jeho hlavní činností a skrze niž se u dítěte rozvíjí psychické funkce. (Novotná, 2004). Hra dítěti slouží k odreagování, uvolnění napětí a vnitřních konfliktů. Pomáhá dítěti v socializaci a odráží se v ní složité sociální vztahy dítěte s jeho prostředím. Dítě hru doslova potřebuje, je jeho základní psychickou potřebou. V předškolním období se ve hře dětí stále častěji objevují námětové hry, které svým způsobem odrážejí to, jak dítě vnímá svět. Ve vývoji hry začínáme u dívek a chlapců pozorovat rozdílnou volbu námětů her. Volba hraček i herních partnerů je také odlišná v závislosti na pohlaví dítěte (Šimíčková et. al. 2008). Ke hře dále Novotná (2004) dodává, že pokud jsou děti v tomto období v hrové činnosti omezovány, může to mít velmi neblahý vliv na jeho vývoj.

Jak bylo zmíněno v předchozím odstavci, u dětí se začínají ve hře projevovat rozdílné potřeby v souvislosti s pohlavím dítěte. Langmaier (2006) k tomuto uvádí, že v předškolním období dochází ve vývoji sociálních rolí k diferenciaci mužské a ženské role, které se promítají do jejich zájmů a postojů.

1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivním vývojem se rozumí postupné změny v myšlení v průběhu života člověka. Psychologové, zabývající se těmito změnami, zkoumají budování mentálních schopností, které zahrnují změny kvalitativní, tzn. změny ve způsobu myšlení a změny kvantitativní, tzn. nárůst znalostí a schopností. Vývojové změny jsou následkem vzájemného působení procesů zrání a učení. Proces zrání CNS je vrozený, zatímco na procesu učení se podílí sociální vlivy, jako je výchova a prostředí, které nás obklopuje a působí na nás. Interakce těchto dvou procesů začíná narozením dítěte (Sternberg, 2009). Novotná (2004, s.10) uvádí definici zrání takto: „*Zrání je projevem určitého genotypového programu a vztahuje se na funkční způsobilost nervových struktur. Na elementární úrovni je procesem myelinizace (opouzďování) nervových vláken.*“

Dále se zabývá procesem vývoje dětského nervového systému. Uvádí, že mozek dítěte se po narození neustále zvětšuje a dochází k myelinizaci velké části nervových vláken, což umožňuje rozvoj senzomotorických schopností. Myelin, který vyživuje a odděluje od sebe nervová vlákna, umožňuje rychlejší procházení nervových impulzů. Čím více podnětů na dítě v jeho vývoji působí, tím se zvyšuje stimulace nervů, která vede k postupné myelinizaci nervových vláken dítěte.

„Učení je produktem psychického vývoje a zároveň jeho realizátorem. Všechny vývojové změny psychiky podložené zkušeností jsou získané, naučené.“ (Novotná, 2004, s.11). Naproti tomu Plháková (2004, s.159) uvádí tuto definici: *„Učení lze definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností.“*

Na kvalitě a úrovni poznávacích procesů se podle Čačky (2000) podílí faktory psychofyzické a racionálně imaginativní, mezi něž patří zrání CNS. Kognitivnímu vývoji se věnovalo a stále věnuje velké množství odborníků. Existuje velké množství teorií a přístupů, které se jim zabývají. Největší vliv má dodnes v této oblasti dílo Jeana Piageta (1896–1980), který se v něm zabývá stádií kognitivního vývoje dítěte.

Ve vývoji dětské kognice se podle Piageta uplatňují stejnou měrou procesy zrání i učení. Dítě je podle Piageta aktivním činitelem vyvíjejícím vlastní poznávací aktivity – vytváří si vlastní názory neboli schémata. Tato schémata dítě využívá při snaze porozumět novým životním situacím, dochází tak k asimilaci nových skutečností vzhledem k již vytvořeným schématům. Dále Piaget využívá pojem akomodace pro modifikaci nevyhovujících dosavadních schémat na nová (Musil, 2006). Kombinace těchto dvou procesů tvoří podle Piageta základní princip kognitivního vývoje.

Piaget (2000) ve své knize „Psychologie dítěte“ představil kognitivní vývoj dítěte, který rozdělil do čtyř fází. Prvním stádiem je fáze senzomotorická, druhá předoperační, třetí fáze konkrétních operací a čtvrtá je fáze formálních operací. Podle Piageta se v první senzomotorické fázi dítě orientuje ve světě pomocí fyzické manipulace s předměty, pro které zatím ještě nemá pojmenování, jelikož nemá vyvinutou řeč. Touto manipulací si dítě osvojuje poznatky o předmětech, jejich vlastnostech a vzájemných vztazích. Tímto stádiem si dítě prochází od narození do zhruba dvou let jeho života. Zatímco na počátku tohoto období dítě ještě nechápe stálost předmětů (pokud není předmět v jeho zorném poli, dítě si neuvědomuje jeho existenci), v průběhu tohoto stádia se u dítěte začíná vytvářet tzv. schéma trvalého předmětu – dítě si již uvědomuje, že předmět existuje, i když jej zrovna nevidí. Piaget dále uvádí,

že senzomotorické struktury ve vývoji poznávacích funkcí dítěte jsou základem pro vytváření pozdějších myšlenkových operací. Další fází, která je spojená s nástupem a vývojem řeči, je fáze symbolického a předpojmového myšlení. Toto období nastává okolo druhého roku věku dítěte a trvá asi do čtyř let. Dítě si na konci senzomotorického období osvojilo schéma trvalého předmětu, teprve však v tomto období k těmto předmětům přiřazuje slova a v mysli jsou tyto předměty reprezentovány určitými představami.

Třetí fázi nazval Piaget fází konkrétních operací proto, že se v jejím průběhu u dítěte začínají organizovat právě konkrétní operace, které jsou již založeny na logickém myšlení. Z konkrétních operací, které se u dítěte v tomto období formují jsou například třídění a řazení. Chápe stálost počtu objektů a později i stálost hmotnosti objektů. Stádium formálních operací, které nastupuje během adolescence (kolem dvanáctého roku), je charakteristické logickým, myšlením o abstraktních pojmech. (Piaget, 1999).

1.3 Vývoj myšlení

Předškolní dítě se kolem čtvrtého roku dostává na úroveň **názorového**, neboli **intuitivního myšlení**, jemuž v předchozím období předcházelo myšlení symbolické (předpojmové). Rozdíl spočívá v užívání slov a uvažování. Zatímco v předpojmovém stádiu dítě užívalo slova či symboly jako předpojmy, toto stádium mu umožňuje uvažovat v celostních pojmech, které jsou výsledkem toho, že dítě dokáže vystihnout podstatné záležitosti. (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Stádium názorného myšlení, označované taky jako prelogické, je charakteristické tím, že se dítě ještě plně neřídí zákony logiky a jeho myšlení je velkou měrou ovlivněno subjektivním vnímáním reality. Subjektivní zkreslení reality nastává pod vlivem aktuálního emočního stavu dítěte a pod vlivem vjemové nepřesnosti. (Vágnerová, 1996).

Dle Vágnerové (2012) má uvažování předškolního dítěte své typické znaky. Nejznámějším z nich je **egocentrismus**, který se v myšlení dítěte projevuje ulpíváním na jednom, pro dítě nápadném znaku, v důledku čehož dítě přehlíží ostatní, byť jsou tyto znaky mnohdy objektivně podstatnější. S egocentrismem souvisí také tzv. předpoklad apriorní správnosti a platnosti. To znamená, že dítě ve svém uvažování považuje názor, který zastává, jako jediný možný. Ostatní názory dítě přehlíží, neboť pouze jeho názor je jediný a správný. Podle Šulové (2015) je dítě přesvědčeno, že u ostatních lidí dochází ke stejnému nazírání na svět. Pokud se však setká u ostatních osob s odlišným hlediskem, je to pro něj velice obtížně

přijatelné. Vliv egocentrismu na dětské myšlení se upravuje prostřednictvím kontaktu s ostatními vrstevníky.

Další typickou vlastností v myšlení dítěte, kterou popisuje Vágnerová (2012), je **fenomenismus**. Pro dítě má největší význam aktuální zjevná podoba světa. Svět je pro dítě přesně takový, jak ho vidí, jak vypadá. Tato zvláštnost nedovoluje dítěti pochopit trvalost podstaty a nezávislosti změny její vnější podoby, tzn. že pokud nějaký objekt změní svou podobu, je to stále ten stejný objekt, akorát jinak vypadá. Pokud tedy dojde ke změně vnější podoby nějakého objektu, dítě tuto proměnu chápe jako ztrátu jeho původní totožnosti. Schopnost uvažovat v obou směrech, tzv. chápání vratnosti změn určitého objektu, se začíná rozvíjet koncem předškolního období. Vágnerová (1996) se dále v této souvislosti zabývá podobným problémem. Již bylo zmíněno, že dítě v tomto období již chápe trvalost předmětů v prostoru a čase, jinak tomu je však při uvědomování **trvalosti množiny předmětů**. Příkladem je změna tvaru, kterou dítě chápe i jako změnu v množství. S fenomenismem úzce souvisí **prezentismus**, který se vyznačuje vázaností na přítomnost.

Zpracování informací a jejich interpretace probíhá v myšlení dítěte skrze **magičnost**, **antropomorfismus**, **artificialismus** a **absolutismus**. **Animismus** souvisí s interpretací reálného světa. Projevuje se přisuzováním lidských vlastností neživým předmětům a objektům. **Artificialismus** se projevuje ve způsobu, jakým si dítě vykládá vznik světa a jeho znaků. Dítě se ve svém myšlení domnívá, že všechno musel někdo (nějaký člověk) stvořit. Dětská potřeba jistoty se projevuje skrze **absolutismus**, který znamená, že každé poznání má definitivní platnost a žádné jiné tvrzení není možné. **Magičnost** v myšlení je spojována s nedostatečným rozlišováním mezi fantazií a realitou. Dítě si při vysvětlování reálného světa pomáhá svou fantazií, která jeho poznání zkresluje. K tomuto Langmaier (2006) dodává, že není zcela pravda, že by dítě nerozlišovalo mezi realitou a fantazií. Již tříleté dítě si dokáže uvědomovat rozdíly ve vlastnostech věcí reálných a imaginárních. Chápe, že vymyšlené předměty si můžeme ve vlastní mysli upravovat a měnit, ale u reálných, fyzických věcí to nelze. K tomuto uvádí zajímavý experiment, jež poukazuje na to, že určitý vliv imaginace se projevuje i v myšlení dospělých lidí. V experimentu byl před zraky dospělých jedinců naléván cukrový roztok do dvou prázdných sklenic. U jedné z nich poté experimentátor tvrdil, že je v ní kyanid a ve druhé šťáva. I přesto, že dospělí lidé na vlastní oči viděli nalévat experimentátora do obou sklenic roztok ze stejného džbánu, projevovali velmi silný odpor k vypití sklenice, ve které byl údajně kyanid. Toto dokazuje, že aktuální emoční náboj ovlivňuje myšlení dětí i dospělých, a nemusí hned nutně znamenat nedostatečný pohled na realitu. Šulová (2015) se v kognitivním

vývoji dítěte zabývá tzv. dětskou konfabulací, která souvisí s nesnadným rozlišováním mezi realitou a dětskou konfabulací. Konfabulace jsou dětské smyšlenky, které dítě považuje za pravdivé, a kterými si doplňuje mezery mezi vnímanými jevy a jejich detaily. Tyto představy jsou často dospělými osobami milně chápány jako lži, za které by se ovšem předškolní dítě nemělo být trestáno. Tyto představy jsou pro předškolní dítě nutné, protože skrze ně si dítě přizpůsobuje pro něj již tak těžko pochopitelnou realitu.

Vágnerová (2012) se dále zabývá vývojem způsobu uvažování, které je u našeho dítěte ovlivněno egocentrismem (viz výše). Autorka v této souvislosti uvádí tři hlavní způsoby uvažování. Jsou jimi uvažování induktivní, deduktivní a kauzální. **Induktivní uvažování** je založené na zpracovávání a srovnávání informací z vnějšího světa, ve kterých se dítě snaží hledat nějakou podobnost, aby z nich později mohlo vyvodit obecně platné poznatky. V tomto způsobu uvažování se setkáváme s pojmem klasifikace a třídění, to je založené na rozdělování a přiřazování určitých objektů do kategorií, které se vyznačují typickými rysy. V klasifikaci se projevuje nepřesnost v třídění objektů do kategorií. Dítě zatím klasifikuje a posuzuje objekty podle jejich vzájemného vztahu, který je založen na působení emotivních prožitků, tzn. třídění a uspořádání je prováděno podle toho, co dítěti připadá zajímavější, nikoli podle toho, co je z daného hlediska podstatné a důležité. Dále se v klasifikaci projevuje tzv. řetězové pojetí uvažování. Tento projev se při klasifikaci objektů vyznačuje libovolnou změnou kritérií, podle kterých dítě objekty třídí. **Kauzální uvažování** se váže k hledání a poznání příčinných vztahů a souvislostí, které dítěti pomáhají lépe porozumět podstatě veškerého dění. Někdy si děti mohou kauzálně spojit i události, které mezi sebou nemají žádný vztah. **Deduktivnímu způsobu uvažování** se předškolní děti učí postupně, je pro ně totiž zatím složité porozumět deduktivní logice. Pro rozvoj deduktivního uvažování je potřeba porozumět konkrétní realitě. Děti v tomto věku ještě ulpívají na vnější podobnosti objektů a všechno si potřebují empiricky potvrdit.

Proces zpracování informací a následné řešení problémů u předškolních dětí lze dělit na dvě fáze. V první fázi dochází k vymezení a interpretaci problému, pro níž je důležité pochopení podstaty řešeného problému. To je ovšem pro předškolní dítě složitý proces, jelikož se stále orientuje na viditelné znaky a ve svých úvahách není schopno potlačit informace, které pro pochopení úkolu nemají žádný význam. Často tak dochází k nesprávným řešením jenom proto, že dítě celou situaci nepochopilo. Ve druhé fázi dochází k hledání vhodných řešení a jejich realizaci. Celý tento proces lze označit jako plánování. Plánování předškolního dítěte je ovšem velice specifické. V tomto období je proces plánování založen na tom, co má dítě již z

předešlých zkušeností naučené. Z různých výzkumů vyplývá, že proces plánování je pro dítě velice obtížný, a že ani pětileté děti nejsou schopny si naplánovat postup, natožpak jej realizovat. (Vágnerová, 2012).

1.4 Vývoj paměti

Vývoj paměti je závislý na zrání centrální nervové struktury a jejich příslušných struktur, její vývoj probíhá v interakci s rozvojem ostatních kognitivních schopností. Vzájemný vliv můžeme pozorovat ve vztahu myšlení a paměti. Rozvoj myšlení nám umožňuje kvalitní zpracování informací, což napomáhá i jejich snadnějšímu uchování. (Vágnerová, 2012). „*Paměť rozumíme psychickou funkci, jež zpřítomňuje minulé psychické jevy*“ (Říčan, 2005, s. 85).

Podle Plhákové (2004) je schopnost učit se založena na existenci paměti, která umožňuje uchovávat vzpomínky, na jejichž základě dochází k reflektování naší existence. Paměť má tedy obrovský význam v psychickém životě člověka a umožňuje nám normální psychické fungování. Plháková dále uvádí model tří pamětních systémů, jimiž jsou **senzorická paměť**, neboli ultrakrátká paměť, dále **krátkodobá paměť**. Označována také jako paměť operační či pracovní a **paměť dlouhodobá**. Senzorická, neboli ultrakrátká paměť, se vyznačuje uchováním přesného obrazu smyslových podnětů po dobu nezbytně nutnou ke zpracování potřebných informací, které vyhodnotíme jako důležité. Krátkodobá paměť nám slouží k uchování potřebných informací po dobu, po jakou s nimi pracujeme. Jakmile již s informací nepracujeme, z krátkodobé paměti se vytratí. Studie délky časového intervalu, po který krátkodobá paměť dokáže uchovat informaci v naší mysli přišly se závěrem, že tato doba se pohybuje okolo osmnácti sekund. Další experimenty v této oblasti uvádějí časový interval mezi patnácti až třiceti sekundami. Kapacita krátkodobé paměti nám většinou umožňuje uchovat vybavit si něco kolem pěti, nejvíce devíti informací. V dlouhodobé paměti uchováváme obrovské množství informací. Někteří odborníci zastávají názor, že její kapacita je neomezená. V dlouhodobé paměti ukládáme své myšlenky, představy, vzpomínky, informace a psychické obsahy z vnitřních zdrojů atd. Ukládání a uchování údajů a informací do dlouhodobé paměti probíhá buď záměrně, nebo bezděčně.

U dlouhodobé paměti rozlišujeme dva hlavní subsystémy, které objasňují, jak probíhá ukládání, organizace a utřídění informací do dlouhodobé paměti. Prvním subsystémem je **paměť explicitní**, do níž vědomě ukládáme veškeré informace a údaje. Jsou to faktické informace o světě, vzpomínky na životní události apod. Explicitní paměť dále dělíme na **paměť**

epizodickou (jejíž součástí je **paměť autobiografická**) a **paměť sémantickou**. Epizodická paměť zachycuje události a příhody, které jsme subjektivně prožili a které mají časové a místní určení. Autobiografická paměť se týká výhradně osobních zážitků a vzpomínek subjektu. Zajímavostí je, že osobní zážitky jsou pravděpodobně do epizodické paměti ukládány podél časové osy. Někteří autoři zastávají názor, že díky autobiografické paměti, jsme schopni předvídat průběh budoucích dějů a událostí a i to, jak v nich budeme reagovat. (Plháková, 2004). Vágnerová (2012) v této souvislosti poukazuje na to, že schopnost předvídat budoucí děje a jejich možné důsledky, dokáží již děti předškolního věku. Dle Plhákové (2004) do sémantické paměti, na rozdíl od paměti epizodické, ukládáme faktické informace a znalosti o světě, u kterých si nepamatujeme jejich původní zdroj, čas ani místo jejich osvojení. V sémantické paměti dále uchováváme obecné znalosti, různá data, termíny, významy konkrétních i abstraktních pojmů, slov a vztahů mezi nimi.

Implicitní paměť se projevuje ve zlepšování dovedností a výkonů bez toho, aniž bychom si to vědomě uvědomovali nebo si dokázali rozpomenout, kdy jsme si danou schopnost nebo její dílčí část osvojili či zlepšili. Paměť je tedy vyjadřována implicitně. (Atkinsonová et. al., 1995).

1.4.1 Dětská amnézie

Amnézie je nejčastěji vysvětlována jako ztráta paměti. Ta může být buď dočasná, či částečná a na jejím vzniku se může podílet mnoho faktorů a příčin. Rozeznáváme amnézii anterográdní, pro kterou je typická neschopnost osvojit si nové informace a amnézii retrográdní, u které je naopak příznakem neschopnost vzpomenout si na události, jež se udály před vznikem amnézie. Na vzniku obou zmíněných typů amnézie se podílí mnoho rozdílných faktorů a příčin. Mezi nejčastější příčiny patří mozková onemocnění či zranění, alkoholismus, operace mozku a encefalitida. V roce 1905 přišel s pojetím dalšího druhu amnézie Zikmund Freud. Tento druh amnézie pojmenoval Freud jako **dětská amnézie**. (Atkinsonová et. al., 1995).

Freud (1991) se v kapitole archaických rysů a infantilnosti snů zmiňuje o dětské infantilní amnézii v souvislosti s výkladem snů sexuální a zlé, agresivní povahy. Tvrdí, že dítě v raném dětství pociťuje ke svým rodičům agresi či sexuální touhu, a jeho láska k nim má povahu egoistických důvodů – něco nám přinášejí, starají se o nás, jsme na nich závislí. Tyto pocity a obsahy dítě vytěsňuje do nevědomí, což Freud pokládal za dětskou amnézii. Dále také tvrdil, že tyto zapomenuté, vytěsňené obsahy a zážitky, se nám později mohou vynořovat ve snech.

Plháková (2004) vysvětluje dětskou amnézii jako neschopnost vybavit si jakékoli události či vzpomínky z prvních tří let života. Atkinsonová (1995) se dále ve své publikaci zabývá alternativními vysvětleními dětské amnézie z pohledu současné vědy. Jedno z vysvětlení souvisí s biologickým vývojem, konkrétně s vývojem hipokampu, který je podle neurologů přibližně do dvou let dítěte nevyzrálý, a který se účastní uspořádáváním našich vzpomínek a zážitků do paměti, tudíž události z prvních let života ještě nemohou být do paměti uloženy. Další vysvětlení vzniku dětské amnézie je založené na rozdílu kódování vzpomínek malých dětí a organizací vzpomínek dospělými osobami. Plháková (2004) si toto vysvětluje tak, že dětské vzpomínky a zážitky nezapadají do novějších a dokonalejších schémat, vytvořených v dalším období vývoje dítěte. Dítě v tomto období disponuje preverbální implicitní pamětí. To dokazuje fakt, že si z dětství pamatujeme naučené senzomotorické dovednosti a schopnosti. V tomto období si také osvojujeme základy mateřského jazyka a významy prvních slov, to vše poukazuje na to, že dětská amnézie se týká především paměti epizodické, která se začíná postupně vyvíjet kolem třetího roku života dítěte, kdy u dítěte dochází k uvědomování si sebe sama a kdy dětská amnézie končí. (Šobková a Plháková, 1993).

Veškeré výše uvedené informace by mohly vést k názoru, že děti do dvou až tří let věku nemají žádnou paměť. Dle Ingrama (2010) však to, že si nyní nejsme schopni vzpomenout na naše zážitky a vzpomínky z dětství neznamená, že bychom v tomto období neměli paměť. Ve své knize cituje nahrávku téměř dvouleté holčičky, jak si před spaním povídá v posteli o tom, co nedávno zažila. Dokonce je prokázáno, že si jsou některé děti mladší dvou let schopny vzpomenout na události v šestém měsíci jejich života. Z analýzy monologů této dvouleté holčičky vyplynulo, že se ve svých vzpomínkách zabývá nepodstatnými záležitostmi a nikoli událostmi, které jsou pro nás dospělé pokládány za podstatné. Tento názor ve své knize zastává i Freud (1991), který uvádí, že normálně si uchováváme v paměti důležité vzpomínky, naproti tomu děti si ve své paměti uchovávají především vzpomínky banální.

Problematikou dětské amnézie se zabývalo mnoho studií a experimentů. V jedné z těchto studií byli dvaceti pokusným osobám pokládány otázky, vztahující se k významným událostem z jejich dětství. Věrohodnost odpovědí respondentů byla ověřena jinými osobami, které si na tyto události pamatovaly. Otázky se týkaly události narození respondentova mladšího sourozence. Bylo zjištěno, že pokud v době narození mladšího sourozence byli respondentovi méně než tři roky, pak si tuto událost nevybavil. Ostatní respondenti, dosahující v době narození jejich sourozence tří let a výše, si již byli schopni tuto událost alespoň z části vybavit. (Atkinsonová et al., 1995).

1.4.2 Paměť dětí předškolního věku

Paměť je v předškolním věku ještě krátkodobá, bezděčná, konkrétní a mechanická. (Vágnerová, Valentová, 1994). Dítě z důvodu přelétavé pozornosti se každou chvílí soustředí na jiný předmět zájmu, který je pro něj zrovna zajímavý. Stejně tak si dítě nejvíce a nejdéle v paměti uchová zážitky, které se vyznačovaly určitou mírou citového zabarvení a které pro dítě byly atraktivní. První projevy úmyslné paměti a pozornosti se začínají rozvíjet teprve na konci školního období. Ty se začínají formovat například při hrách, kde se děti učí vštěpovat si pravidla hry. Bezděčnost a přelétavost pozornosti se projevuje osvojováním velkého množství materiálu. K zapamatování dochází bez pochopení logických souvislostí, což se označuje jako mechanická paměť, která u dítěte přetrvává i v prvních letech školní docházky. (Čačka, 2000).

1.5 Vývoj vnímání

Vnímání patří mezi základní kognitivní procesy. Objekt, který působí na naše smysly a který aktuálně vnímáme, vytváří psychický obraz objektu, který označujeme jako vjem. Jde tedy o proces, ve kterém dochází k příjmu informací působících na nás z okolí, jejich výběru a zpracování (Říčan, 2005). Vnímání je základní formou, která nám umožňuje lepší orientaci v prostředí. Na vnímání se podílí zapojení více analyzátorů současně, pomocí nichž si vytváříme odraz vnějšího světa. Tato součinnost analyzátorů znamená, že při vnímání nějakého předmětu či jevu zapojujeme více analyzátorů, např. pokud jíme jablko, v jednu chvíli vnímáme nejen jeho chuť, ale také barvu a vůni, na čemž se podílí chuťový, čichový i zrakový analyzátor. (Holeček, Prunner, Miňhová, 2003). Plháková (2004, s. 129) uvádí, že „*Vnímání neboli percepce lze definovat jako organizaci a interpretaci senzorických informací.*“ Senzomotorické informace se dostávají do mozku, kde probíhá jejich třídění a zpracovávání. Následná interpretace a pochopení těchto informací je záležitostí našeho vědomí. V současnosti existují dvě hlavní teorie vnímání, jakožto duševního procesu. První z nich je konstruktivní percepce, která je založena na přesvědčení, že vnímání je výrazně ovlivněno dřívějšími zkušenostmi a ostatními kognitivními procesy. Druhá teorie, jejíž autorem je James Gibson (1904-1979), předpokládá to, že každý živý organismus má v sobě od narození zabudovanou určitou senzitivitu k významným podnětovým vzorcům a nezávisí tedy velkou měrou na našich zkušenostech. Při empirickém ověřování těchto teorií se dospělo k závěrům, které nasvědčují tomu, že lidé jsou již od narození vybaveni určitými percepčními dispozicemi. Pro plný rozvoj

percepčních nervových struktur je ovšem potřeba tyto dispozice rozvíjet přísunem pravidelných a proměnlivých podnětů, především v prvních měsících našeho života.

U dítěte předškolního věku se vnímání vyznačuje jeho celistvostí. To se u dítěte projevuje orientací na ty předměty, které zrovna upoutaly jeho pozornost a které se vztahují k aktuálně prováděné činnosti. U vnímaných předmětů nedokáže vyčleňovat podstatné části. Zrakem již dítě dokáže rozlišovat doplňkové barvy jako jsou fialová, růžová či oranžová. Dochází ke zlepšení sluchového, čichového i chuťového vnímání. Hmat je ve vnímání dítěte stále velmi důležitý, dítěti již dovoluje rozlišovat různé vlastnosti předmětů, které je již dítě schopno i pojmenovat. Celkově jsou počítky podle Čačky (2000) v předškolním věku dostatečně rozvinuty. Citlivost čivosti lze zlepšovat cvičením např. V rozpoznávání různých podnětů pomocí hmatu, sluchu či čichu. (Šimíčková et. al., 2008).

Čačka (2000) dále uvádí tři stádia dětského vnímání. Jsou jimi stádium předmětů, stádium činností a stádium vztahů. V prvním stádiu jde o prostý výčet předmětů, které se nachází v jeho sensorickém poli nebo na obrázku. Ve druhém stádiu je již dítě schopné postihnout jednotlivé aktivity, prostorové vztahy a u opakujících se jevů jsou děti schopny vnímat i logický sled těchto událostí. Tyto dvě stádia jsou charakteristická pro předškolní období. Ve třetím stádiu jsou děti schopny pochopit pointu a logický smysl výjevů a událostí.

1.6 Čas

Existuje obrovské množství pojetí času z různých hledisek a nazírání různých autorů. Povahou času se zabývala filosofie hned od počátku svého vzniku, a dodnes neexistuje jednoznačná definice či jeho pojetí. Názory a představy o tom, co je čas, se v různých údobích života lidstva neustále vyvíjely a měnily. Čas současně s prostorem jsou jedny z nejvýznamnějších kategorií v oboru filosofie i přírodních věd. Aristoteles chápal čas jako něco, co existuje hlavně v našich myslích, tedy díky lidskému duchu, ale také jej pojal jako pohyb počítaný vzhledem k dřívějšímu a pozdějšímu. (Blecha, 1995). Mareš (1929) se zabýval pojetím času z pohledu Ernesta Macha, pro kterého čas i prostor znamenali hlavně pocit. Ze dvou uvedených pocitů však Mach považoval pocit času za všudypřítomný a mnohem významnější, narozdíl od pocitu prostoru. Tuto svou myšlenku hájil názorem, že časová posloupnost neboli časový pořádek dává veškerému dění smysl. Dojde-li k narušení tohoto pořádku, ztrácí všechno svůj smysl a význam. Čas má podle něj nevratný ráz. Dále se zabývá srovnáním náhledu na čas z Kantovi perspektivy. Kant považuje čas za jakousi čistou formu a dodává, že není možné myslet si, že žádný čas není, ale že existuje čas, ve kterém se nic neděje. Kries o času říká, že

sice čas není jako konkrétní smysl, ale přesto skrze něj poznáváme objektivní děje. Představa času podle Kriese nelze nijak vysvětlit, jenom pociťovat.

Ingram (2010) ve své knize píše, že ačkoli každý z nás ví, co je čas, je pro nás velice obtížné tento pojem objasnit. Sokol (2004) v souvislosti s tímto názorem ve své knize cituje slavný výrok Augustina, „*dokud se mne nikdo neptá, vím (co je čas), chci-li však vysvětlit tázajícímu, nevím*“. Můžeme tedy pozorovat, že ačkoli čas pojmají různí autoři odlišně, většinou se shodují v jednom – představa času existuje v mysli každého z nás, každý určitým způsobem chápeme čas, ale vysvětlit, co čas znamená, je velice obtížné.

Sokol (2004) se věnuje problematice času a jazyku. Tento náhled se zabývá časem a jeho vyjádření v řeči. Když se řekne čas, je to především nějaký pojem, který vyjadřujeme v podobě slova. Z toho vyplývá, že řeč a čas jsou spolu v určitém vztahu. Slovy totiž vyjadřujeme, co o čase míníme, jak ho chápeme, co pro nás znamená.

Psychologickým pohledem na čas se zabývá Mareš (2010), ten se ve své knize věnuje dvěma podobám času a dosavadními psychologickými výzkumy, psychologickými pojetími a zvláštnostmi v prožívání času. V běžném životě se v čase orientujeme pomocí přístrojů, které měří čas. Čas, který lze určitým způsobem měřit a definovat nazývají odborníci jako čas objektivní. Naproti tomu lidé vnímají a prožívají čas velmi odlišně v závislosti na prováděné činnosti či aktuální situaci, na osobnostních zvláštnostech jednotlivých lidí a také v závislosti na přírodním, kulturním či sociálním kontextu, tomuto času se říká čas subjektivní. Mareš dále v tabulce obecně shrnul, čím se v různých historických obdobích až po současnost zabývali hlavní představitelé psychologických výzkumů času. V období před rokem 1890 se psychologie věnovala formulování obecných zákonitostí vnímání času. Zkoumalo se odhadování délky trvání různých podnětů a určování časové souslednosti. V následujícím, raném období, se psychologie začala zabývat dětským chápáním času, především tím, jak děti dospívají k chápání času a jak jej chápou dospělí lidé. Střední období (1927–1958) bylo obdobím útlumu, zájem o zkoumání mentálních procesů a vnímání času na určitou dobu vymizel. Zkoumáním vzniku dětského pojetí času se začala zabývat dětská psychologie. Hlavními představiteli byli J. Piaget, K. Lewin, N. Israeli, H. Häfner a P. Gausse. Tito odborníci zkoumali dětské pojetí času sledováním vztahů mezi vzdáleností, rychlostí pohybu a trváním v čase a srovnáváním simultánnosti a následnosti jevů u dospělých a u dětí. Zásadou dětské psychologie se v této době začala formovat koncepce „životního prostoru“, která se zabývá pojetím minulosti, současnosti a budoucnosti jedince. V moderním období (1959-1999) se výzkumy

psychologického času začala zabývat kognitivní psychologie. Objevilo se pět různých směrů, jež se zabývaly studii tzv. „vnitřních hodin“, životního tempa, prospektivním a retrospektivním vnímáním času a časové perspektivy. V současné době se od roku 2000 psychologie zabývá vlivem emocí a osobních hodnot a rozumových schopností na jedincovo vnímání, prožívání a hodnocení času.

1.7 Vnímání času

Již bylo zmíněno, že na vnímání se podílí současně více receptorů. Rozlišujeme např. vnímání zrakové, sluchové, hmatové nebo čichové. Existují však další druhy vnímání, na kterých se podílí více receptorů současně. Patří mezi ně vnímání tvaru, vnímání prostoru a vzdálenosti, vnímání pohybu a vnímání času. (Holeček, Prunner, Miňhová, 2003).

Na vnímání tvaru se velkou měrou podílí zrakové a hmatové receptory, důležitou roli však sehrává i naše vlastní zkušenost. Při vnímání prostoru a vzdálenosti se zapojují receptory zraku, sluchu, dále pohybové ústrojí a opět i zkušenost člověka, která hraje důležitou roli. Vnímání pohybu je umožněno díky zrakovému, sluchovému a pohybovému analyzátoru. Na vnímání pohybu má největší vliv zrakový analyzátor, který nám zabraňuje vnímat určité rychlosti. Příkladem je pohyb malé hodinové ručičky, která se pohybuje tak pomalu, že tento pohyb nemůžeme vidět přímo. Ve druhém případě, překročí-li předmět určitou rychlost, tento pohyb také nezaznamenejeme. Příkladem může být výstřel z pušky. (Holeček, Prunner, Miňhová, 2003).

Čas vnímáme velmi specificky, protože pro vnímání času neexistuje žádný konkrétní analyzátor. Vnímání a tok času pozorujeme sledováním určitého jevu či děje, u kterého vnímáme jeho začátek, průběh a konec. Základem tohoto vnímání je všímání si postupných změn a časové následnosti, kterým podléhají konkrétní předměty a jevy, ale také lidé. Naše vnímání času je značně ovlivněno naší zkušeností a značný vliv na něj mají rytmické procesy, které probíhají v našem těle – trávící procesy, puls, dýchání apod. Člověku napomáhá při orientaci v čase cyklické střídání dne a noci, jež se dále člení na dny, týdny, měsíce a roky. Vedle těchto činitelů ovlivňuje vnímání času dosažený věk jedince, jeho zkušenosti, emoce, pozornost, očekávání, únava apod. (Holeček, Prunner, Miňhová, 2003).

Boroš (1986) se dále zabývá subjektivním vnímáním trvání času. Při posuzování délky trvání času dochází často k jejímu přeceňování, nebo naopak podceňování, a to vzhledem k atraktivnosti a náplni prováděné činnosti a citovému vztahu jedince k aktivitě. Pokud se člověk věnuje aktivitám, které vnímá jako jednotvárné a nezajímavé, pak mu připadá vynaložený čas

na tyto aktivity jako dlouhý. Naopak věnuje-li se jedinec pro něj zajímavým a dynamickým aktivitám, vnímá tento časový úsek jako krátký i přesto, že obě činnosti trvaly stejně dlouhou dobu. Holeček (2003) k této problematice uvádí fyziologické vysvětlení. Je-li člověk zaměstnán zajímavými a dynamickými činnostmi, pak v mozkové kůře probíhá zvýšená látková výměna a jedinec vnímá plynutí času rychleji. Při nedostatku činností, nebo činností nezajímavých nastává útlum a tok plynutí času vnímáme jako pomalý. Stejně tak člověk vnímá tok času jako pomalý tehdy, je-li ve stresu nebo má z něčeho strach. Obecně platí, že pokud se příliš soustředíme na čas, bude nám trvání času připadat dlouhé. Nejpřesněji lidé ze vzpomínek odhadují patnáctiminutové úseky. Kratší a delší podceňujeme nebo přeceňujeme.

1.7.1 Vnímání a orientace v čase u dětí předškolního věku

V Piagetově dělení kognitivního vývoje se dítě v prvních dvou letech života nachází v senzomotorickém období. Tato fáze se vyznačuje nevyzrálostí psychického aparátu. Dítě zhruba do jednoho roku života nemá vytvořeno schéma trvalého předmětu, které úzce souvisí s časoprostorovým uspořádáním. Dítě je tedy v tomto období neschopno pojímat něco tak složitého, jako je čas. Časoprostorovou organizaci si dítě začíná vytvářet souběžně s ustálením schématu trvalého předmětu. V prvních měsících má tedy dítě z hlediska časoprostorových struktur pouze některé časové dojmy neboli očekávání. (Piaget, Inhelderová, 2007). Tato očekávání se podle psychoanalytičky Anny Freud vztahují k tomu, jak matka dítěte uspokojuje jeho základní životní potřeby a jak dlouhé či krátké jsou intervaly mezi krmením a znovuobjevením matky. To, že dítě začne na základě pravidelného uspokojování jeho potřeb matkou toto uspokojení očekávat, předznamenává počátky pojmu budoucnost. (Schücková, 2008).

Již u kojence se tedy setkáváme s primitivní formou uvědomování si příčiny a následku, která se u něj projevuje jistým očekáváním, spojeným s uspokojením jeho potřeb. Kojenec se brzy naučí přivolat si matku pláčem, čímž si získá její pozornost, v tomto případě dítě vyslalo podnět – pláč, později se naučí očekávat následek-příchod matky. Stejně tak se kojeneček naučí, že pokud vidí láhev s mlékem – což je podnět, naučí se, že potom přijde krmení – což je následek. Postupně si dítě z těchto sledů událostí dokáže vyvodit, co se bude dít dál, čili naučí se očekávat následující situaci a připravit se na ni. Takto se dítě postupem času naučí zpracovat mnohem více situací, jež po sobě následují. (Bednářová, 2008)

Na konci senzomotorického období, tj. kolem jednoho a půl roku se u dítěte rozvíjí symbolická funkce, která spočívá ve schopnosti představovat si např. konkrétní předmět

pomocí něčeho jiného, co tento předmět v jeho představě označuje. Dítě již tedy není vázané na přítomné okamžiky a přímé interakci s prostředím, ale může si na základě minulých zkušeností, přítomných podnětů a budoucích očekávání utvářet rozsáhlejší časové představy. Toto období je dále charakteristické rozvojem řeči, které dítěti umožňuje oprostit se od přítomného okamžiku a v myšlení se zabývat širšími časoprostorovými oblastmi. (Piaget, Inhelderová, 2007). Kolem druhého roku se u dítěte rozvíjí schopnost vnímat čas i první pojetí kontinuity času ve smyslu nárůstu schopností propojovat a chápat minulost, současnost a budoucnost. V předchozím stádiu dítě ještě nemělo vytvořenou stálost objektu, která se již ve stádiu symbolických funkcí ustálila a díky níž je již dítě schopno chápat čas jako trvání. Schücková (2008). Vytvoření schématu stálosti objektu je v myšlení dítěte obrovský skok. Dokud si dítě nedokázalo uvědomovat, že něco existuje, i když to zrovna nevidí, jeho svět tvořili jen prchavé obrazy, které se v jednu chvíli objevili a vzápětí zase zmizeli. Jakmile si v tomto období začne chápat stálost objektů, začne si uvědomovat i to, že jeho matka stále existuje, i když zrovna není u něj, což pro dítě znamená, že bez ní dokáže také déle vydržet.

Pro lepší orientaci v této problematice, snadnějšímu porozumění a pochopení celého procesu a souvislostí bylo výše shrnuto, jak se vytváří pojetí a chápání času u dětí zhruba do tří let věku. Nyní se zaměříme na vnímání a orientaci v čase v období od tří let po nástup dítěte do školy.

S orientací v čase úzce souvisí pojmy jako vnímání plynutí času, vnímání časové posloupnosti nebo časového sledu. Dítě se začíná učit orientovat v čase na základě cyklického střídání dne, noci a pravidelně se opakujících činností typických pro ráno, poledne, odpoledne a večer. Pravidelnost prováděných činností je pro dítě důležitá. Nejen, že dítěti dodává pocit jistoty a bezpečí, které jsou (nejen v předškolním věku) velice důležité pro jeho normální vývoj, ale také mu umožňuje lepší vnímání časové posloupnosti a časového sledu, které vedou k uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce nějaké činnosti či jevu. (Bednářová, Šmarda, 2009)

Doyon (2010, s.84) říká: „*Když mluvíme o časové orientaci dítěte, znamená to, že dítě pochopí posloupnost a trvání dějů nebo činností a měření času.*“ První pojem se týká sledu událostí, u druhého pojmu jde o délku trvání a časový interval mezi těmito událostmi a nakonec, třetí pojem se vztahuje k ubíhání času např. u konkrétních činností a tomu, za jak dlouhý tento čas považuje dítě. Orientaci a pochopení těchto tří stupňů dává do souvislosti s rytmem, u

kterého se domnívá, že představuje způsob, vnímání, vštěpování si do paměti a vybavování si časových úseků subjektem.

V předškolním věku se pomalu rozvíjí porozumění času a časovým pojmům. V myšlení dítěte stále převládá egocentrická perspektiva a názorový konkretismus, jež ovlivňují vnímání času tak, že dítě měří čas především podle událostí a opakujících se jevů, které jsou pro dítě nějakým způsobem subjektivně významné. Aktuální subjektivní významnost ovšem zkresluje jeho představu o délce trvání dané činnosti či události. I přes toto zkreslení již dítě dokáže rozlišit, co trvá krátce a co dlouze, také chápe rozdíl mezi před a po a mezi dříve či později. (Vágnerová, 2012). Ve věku dvou až tří let dítě rozumělo především významu pojmu teď, chápalo jen prostou následnost děje a uvědomovalo si bezprostřední minulost. Umělo vyjadřovat časové vztahy pomocí zhruba deseti termínů, jež zahrnovali například pojmy dnes, včera a zítra. (Doyon, 2010). V pozdějším období, tedy v období předškolního věku začíná dítě pro členění času užívat i dny v týdnu a také chápe, že stalo-li se něco před týdnem, pak je to blíže naší současnosti než událost, která se odehrála např. před pěti týdny. Znalost pojmů označující dlouhodobější časové intervaly, jako jsou roční období a názvy měsíců, se omezuje spíše na mechanické zapamatování těchto názvů než na hlubším pochopení jejich významu. Dítě se ve svých úvahách o času orientuje na základě událostí, ve kterých je nějak angažováno. (Vágnerová, 2012). Dítě předškolního věku se často orientuje v delších časových úsecích pomocí otázek, jako jsou např. „kolikrát se ještě vyspím, než...“, což dokazuje, že je pro ně představa trvání těchto delších časových úseků velice obtížná. Podobné dotazy se u dítěte objevují ještě v počátcích povinné školní docházky. (Bednářová, 2008).

Dle Vágnerové (2012) vliv prezentismu v nazírání na svět můžeme pozorovat i při vnímání času. Prezentismus se vyznačuje vázaností na přítomnost a aktuální dění, jež dítě vnímá. Jinak řečeno, předškolní dítě žije hlavně přítomností. Předškolní dítě obtížně rozumí významu pojmů, které se váží k budoucnosti a přítomnosti, tudíž i veškeré dění týkající se budoucnosti dítě vnímá jako nezajímavé a nereálné. Dalo by se říci, že je pro něj budoucí a minulý čas tak nezajímavý, že jej dokonce obtěžuje. Dítě nemá důvod nikam spěchat, jelikož právě probíhající přítomnost je pro něj nejvýznamnější. Přes to všechno se již u čtyřletého dítěte vytváří elementární porozumění vztahu mezi přítomností, budoucností a minulostí. Dítě je zhruba již kolem čtvrtého až pátého roku schopno uvažovat o minulých událostech a také je schopno si představit budoucí dění. Ovšem představa budoucnosti je pro dítě mnohem obtížnější než úvahy o minulosti a to z toho důvodu, že k představám o budoucím dění je zapotřebí mít již určité zkušenosti s průběhem předešlých událostí a také to zahrnuje schopnost

představit si, jak by mohlo budoucí dění probíhat. Vývoj schopnosti uvažovat o minulých a budoucích událostech se váže ke schopnosti odpoutat se ve svých úvahách od přítomnosti. O této schopnosti mluvíme jako o časové determinaci.

Již od tří let děti dokáží předvídat, co se bude dít v budoucnosti. Tyto představy mají ovšem pouze epizodický obsah, což znamená, že se omezují pouze na konkrétní představy. V tomto věku si děti dokáží představovat budoucí dění na základě toho, co již někdy prožili, tzn., že v předvídání využívají minulých vzpomínek a zkušeností. Další, ale mnohem složitější schopností, je plánování. Tato schopnost je vlastní dětem až okolo pátého roku věku, neboť vyžaduje více zkušeností a znalostí. U plánování jde o předvídání něčeho, co se ještě nestalo. Stejně jako schopnost předvídání i plánování se vztahuje ke konkrétní situaci či kontextu. Při procesu plánování je důležité dokázat si představit, co by se mohlo stát a co je potřeba udělat, aby vše dobře dopadlo. Například při plánování výletu již pětileté děti vědí, že by si s sebou měli vzít vodu, aby neměli žízeň – jde zde o aplikaci znalostí, získaných nárůstem zkušeností. I u předškoláků se však stává, že občas nedokáží rozlišit mezi svým přáním a reálnými možnostmi a nechají se unést svou fantazií. (Vágnerová, 2012).

Ve věku čtyř až pěti let se u dítěte rozvíjí porozumění časové posloupnosti v tom smyslu, že dokáže rozlišit následnost časů v průběhu dne. Při opakování vyprávění již zachovává logickou stavbu příběhu a později, kolem pátého roku již dokáže příběh dotvářet a přitom zachovat jeho základní prvky. V tomto období také zaznamenáváme velký nárůst slov, které slouží k označování času. (Doyon, 2010). Kromě pořadí událostí již dítě chápe i délku trvání nějaké události či činnosti, kterou odvozuje z pochopení vztahů mezi začátkem, průběhem a koncem nějaké události. Dítě považuje za déletrvajíc tu činnost nebo událost, která skončila později, přičemž ignoruje význam počátku činností a často dochází ke špatným závěrům. (Vágnerová, 2012).

Je v zájmu rodičů i pedagogů mít znalosti a orientovat se v tom, co by mělo předškolní (a nejen předškolní) dítě v určitém věku umět a zvládat. Odpověďmi na tyto otázky se zabývá diagnostika předškolního dítěte i Rámcový vzdělávací program. Bednářová se ve své knize Diagnostika předškolního dítěte snaží o poskytnutí uceleného systému, v němž se zaměřuje na možnosti rozvíjení dílčích oblastí vývoje dítěte a udává přehled toho, co by mělo dítě v určitém věku v dané oblasti přibližně zvládat. Kniha se věnuje i oblasti vnímání času, jeho možnostmi rozvoje a stručným přehledem toho, co by přibližně mělo dítě v této oblasti zvládat. Pro následující praktickou část je důležité orientovat se v tom, co by mělo zvládat v oblasti

časového vnímání dítě v posledním ročníku předškolní docházky. Bednářová nabízí shrnutí, co se očekává od předškolního dítěte v tabulce, jež slouží pro diagnostiku. Z této tabulky vyplývá, že kolem šestého roku by se dítě již mělo orientovat v pojmech včera, dnes a zítra (později, kolem sedmého roku i v pojmech předevečírem a pozítří) a orientovat se i ve dnech v týdnu. Mělo by být schopné rozdělit činnosti typické pro ráno, dopoledne, odpoledne, večer, uspořádat kartičky s obrázky podle časové posloupnosti, poznat a určit co se stalo nejdříve, později a co naposled. Mělo by se již orientovat v ročních obdobích, umět je vyjmenovat a zvládnout k nim přiřadit činnosti, které jsou pro dané období typické. Očekává se také, že bude rozlišovat a rozumět pojům nejdříve, před, nyní a potom. (Bednářová, Šmardová, 2011).

Rámcový vzdělávací program v očekávaných výstupech v oblasti poznávacích schopností a funkcí uvádí, že by dítě na konci předškolního období mělo „*chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), elementární časové pojmy (ted', dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase*“. (RVP PV, 2018, s.20).

1.7.2 Oslabení vnímání času

Oslabení vnímání času u dítěte pozorujeme pozvolnějším vývojem vnímání času a časové posloupnosti. To se poté odrazí v nesprávném užívání a horším osvojování časových pojmů. Dítěti činí potíže správně seřadit jednotlivé kroky různých činností, zaměňuje jejich pořadí a hůře si navyká na sled činností, jež každodenně vykonává. (Bednářová, 2009).

Vnímání času přesahuje do všech oblastí činností dítěte. Je důležitou výbavou pro jeho další rozvoj školních dovedností. Oslabené vnímání se ve školních dovednostech může projevit například při nácviu čtení a psaní. Pokud dítě nedodržuje časovou posloupnost čili to, jak jdou činnosti v čase za sebou, může se to promítnout do psaní, čtení i počítání. Toto náhodné vnímání může mít za následek nedodržování správného pořadí písmen ve slově, správného pořadí číslic, popřípadě jejich úplné vynechání. Dále se přiměřené vnímání času odráží v hospodaření s časem, jež je důležité pro plánování a organizování činností. Tyto potíže způsobují například to, že si dítě nedovede představit, kolik času potřebuje ke konkrétním činnostem, ať už se to týká učení či zábavy. Při psaní testů dítě odhaduje, kolik času potřebuje na splnění dílčích úkolů či kroků, což může být v případě nedostatečně rozvinutého hospodaření s časem velice obtížné až nemožné. Dítě s oslabeným časovým vnímáním často zaměňuje pořadí názvů dnů v týdnu, měsíců, písmen v abecedě apod. (Bednářová, Šmardová, 2011)

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V předškolním období děti postupně získávají schopnost správné časové orientace. Jedná se o proces, který je podmíněn zráním organismu. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda je možné u dětí předškolního věku zlepšit úroveň časové orientace záměrnou pedagogickou činností

Dílčí cíl:

Ověřit účinnost vytvořeného programu zaměřeného na rozvoj časové orientace u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky:

Na základě těchto cílů byly formulovány tyto výzkumné otázky:

VO1: Projeví se při výstupním testu u dětí zlepšení v testu časové orientace?

VO2: Ve kterých úkolech testu časové orientace se projeví nejvýraznější zlepšení?

2.2 Metodologie

2.2.1 Metody sběru dat

Praktická část bakalářské práce má podobu kvalitativního výzkumu, který se skládá ze tří částí. Těmi jsou vstupní a výstupní nestandardizovaný test časové orientace a týdenní projekt na rozvoj časové orientace.

Na začátek byl sestaven vstupní test časové orientace. Tento test byl zadáván před samotným experimentálním působením a jeho cílem je zjištění aktuální úrovně v oblasti časové orientace u dětí předškolního věku. Na konci experimentálního působení byl pak proveden závěrečný test. Cílem výstupního testu je zjištění, zda pod vlivem přímého pedagogického působení došlo ke změnám v úrovni časové orientace. Testy byly sestaveny na základě studia odborné literatury týkající se zkoumané oblasti. Při sestavování testu jsem vycházela především z odborných publikací autorky Jiřiny Bednářové, která se zabývá diagnostikou předškolního dítěte a rozvoje orientace v prostoru a čase. Mezi vstupním a výstupním testem se děti účastnily aktivit týdenního projektu rozvoje časové orientace. Testy časové orientace jsou zaměřeny na následující oblasti:

- a) Orientace v pojmech ráno – dopoledne – odpoledne – večer**
- b) Orientace v pojmech včera – dnes – zítra**
- c) Vnímání časového sledu a posloupnosti**
- d) Orientace v ročních obdobích**
- e) Orientace ve dnech v týdnu**

Tyto testy se skládaly z pěti úloh, pro které byl použit obrazový materiál. Pro každou úlohu byly předem vytvořeny otázky, jež u jednotlivých úloh uvádím. Vstupní i výstupní test měly stejnou strukturu i otázky. Pro výstupní test byl vybrán odlišný obrazový materiál, jelikož děti mají výbornou vizuální paměť, a mohlo by dojít k ovlivnění výsledků výstupního testu. Odpovědi byly zaznamenávány do předem připravených tabulek, ve kterých jsou zaznamenané kritéria hodnocení.

Na základě studia odborné literatury zabývající se rozvojem časové orientace u dětí předškolního věku a prvního stupně základních škol jsem dále sestavila projekt, který se skládal ze speciálních aktivit, zaměřených na tyto oblasti:

- a) Orientace v pojmech ráno – dopoledne – odpoledne – večer**
- b) Orientace v pojmech včera – dnes – zítra**
- c) Vnímání časového sledu a posloupnosti**
- d) Orientace v ročních obdobích a dnech v týdnu**

Pozn. Obrazový materiál a scénář celého projektu i testu je uveden v přílohách.

2. 2. 2 Ukázka hodnotících tabulek

ÚKOL Č. 1		Vyjmenuje alespoň tři denní doby (ráno, odpoledne, večer)	Seřadí kartičky ve správném pořadí (1,2,3,4)
Jméno dítěte	ano/ne		ano/ne
Počet správných odpovědí	X		X

ÚKOL Č.	Vyjmenuje dny v týdnu tak, jak jdou po sobě	Ukáže na kalendáři dny, ve které se chodí do školky	Vyjmenuje dny, ve které se chodí do školky	Ukáže na kalendáři, ve které dny se do školky nechodí	Vyjmenuje dny, kdy se nechodí do školky
2					
Jméno dítěte	ano/ne	ano/ne	ano/ne	ano/ne	ano/ne
Počet správných odpovědí	X	X	X	X	X

ÚKOL Č.	Ví, jaký je dnes den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu dnes (na základě vyprávění a diskuze s dítětem)	Ví, jaký bude zítra den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu zítra (na základě vyprávění/diskuze s dítětem)	Ví, jaký byl včera den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu včera (na základě vyprávění a diskuze s dítětem)
3						
Jméno dítěte	ano/ne	ano/ne	ano/ne	ano/ne	ano/ne	ano/ne
Počet správných odpovědí	X	X	X	X	X	X

ÚKOL Č. 4	Správné seřazení obrázků v první hromádce v pořadí 1,2,3	Správné seřazení obrázků ve druhé hromádce v pořadí 1,2,3	Správné určení posloupnosti hromádek v pořadí 1,2
Jméno dítěte	ano/ne	ano/ne	ano/ne
Počet správných odpovědí	X	X	X

ÚKOL Č. 5	Vyjmenování názvů všech čtyř ročních období	Přiřazení názvu ročních období k obrázkům a jejich správné seřazení – jaro, léto, podzim, zima	Zařazení kartiček - jaro	Zařazení kartiček -léto	Zařazení kartiček -podzim	Zařazení kartiček -zima
Jméno dítěte	ano/ne	ano/ne	1/2	1/2	1/2	1(2)
Počet správných odpovědí a bodů	X	X	X	X	X	X

Tabulka hodnocení dosažených výsledků jednotlivých úkolů vstupního a výstupního testu

	Celkový možný počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí (vstupní test)	Počet správných odpovědí (výstupní test)
Úkol č. 1	20	X	X
Úkol č. 2	50	X	X
Úkol č. 3	60	X	X
Úkol č. 4	30	X	X

2.3 Výzkumný vzorek

Pro výzkum jsem si zvolila třídu předškolních (šesti až sedmiletých) dětí jedné mateřské školy v Olomouckém kraji. Testu se zúčastnilo deset vybraných předškolních dětí, které od září 2021 nastupují do základní školy. Všechny děti v době provádění výzkumné části byly ve věku pěti let a jedenácti měsíců až šesti let a pěti měsíců. Děti byly v zastoupení pěti dívek a pěti chlapců. V bakalářské práci je zachována anonymita dětí, jména v tabulkách jsou smyšlená.

2.4 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal na začátku měsíce června v období 7.6. – 11.6. 2021 a 14.6. – 18.6. 2021. Vstupní test byl proveden 7.6. 2021 v pondělí. Vstupní test byl prováděn jednotlivě s každým dítětem zvlášť v přirozeném prostředí třídy, kterou děti navštěvují. Ve třídě bylo vybráno tišší místo a bylo zajištěno, aby každé dítě mělo klid a nebylo rušeno ostatními dětmi. Testování probíhalo od rána do oběda a každé testování trvalo přibližně 40 minut. Výsledky byly zapisovány do předem připravených tabulek. Od úterý 8.6. 2021 jsem s vybranými dětmi prováděla speciální aktivity zaměřené na rozvoj časové orientace. Tyto aktivity děti dělaly většinou ve skupinkách po dvou nebo třech během dopolední a odpolední volné hry. Některé aktivity byly realizovány i na školní zahradě, kde byly přichystané stolečky a židle a veškeré potřebné pomůcky, což děti velice bavilo. Původně byly aktivity rozvrženy do deseti dní, ale nakonec jsme všechno stihly během osmi dní, takže poslední aktivity byly prováděny ve čtvrtek 17.6. 2021. Následující den, pátek 18.6. 2021 byl s dětmi prováděn výstupní test. Testování opět probíhalo od rána do oběda a každé dítě provádělo úkoly samostatně, opět v prostředí třídy, kterou navštěvují.

2.5 Výsledky výzkumného šetření a diskuze

V následující kapitole budou porovnány výsledky vstupního a výstupního testu. Jednotlivé výsledky testů jsou zaznamenány do tabulek. Dále jsou zodpovězené výzkumné otázky, které byly stanoveny v úvodu praktické části. U tabulek jednotlivých úkolů je vždy komentář, kde se nachází vyjádření k výsledkům dílčích úkolů a možným faktorům, jež mohly mít vliv na výsledky jednotlivých testů (vstupního a výstupního).

2.5.1 Úkol č. 1

VSTUPNÍ TEST

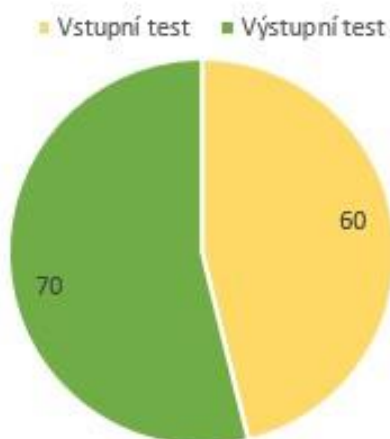
ÚKOL Č. 1	Vyjmenuje alespoň tři denní doby (ráno, odpoledne, večer)	Seřadí kartičky ve správném pořadí (1,2,3,4)
Anežka	ne	ne
Beáta	ano	ano
Cecilie	ano	ano
Dana	ano	ano
Emilka	ne	ne
Tomáš	ano	ano
Jonáš	ano	ano
Kryštof	ne	ne
Filip	ano	ano
Adam	ne	ne
Počet správných odpovědí	6	6

VÝSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 1	Vyjmenuje čtyři denní doby (ráno, dopoledne, odpoledne, večer)	Seřadí kartičky ve správném pořadí (1,2,3,4)
Anežka	ano	ne
Beáta	ano	ano
Cecilie	ano	ano
Dana	ano	ano
Emilka	ne	ne
Tomáš	ano	ano
Jonáš	ano	ano
Kryštof	ano	ne
Filip	ano	ano
Adam	ne	ne
Počet správných odpovědí	8	6

	Celkový možný počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí (vstupní test)	Počet správných odpovědí (výstupní test)
Úkol č. 1	20	12	14

Úkol č. 1



Při první testové úloze jsem zjišťovala znalosti názvů denních dob a orientaci v nich pomocí obrázků, na nichž byly znázorněny činnosti typické pro konkrétní denní dobu. Při vstupním orientačním testu prokázalo znalost pojmů týkajících se denních dob šest dětí. Při seřazování obrázků bylo úspěšných také šest dětí. Je však nutné poznamenat, že dvě z dětí, které tuto úlohu nesplnily, seřadily kartičky v pořadí 4,1,2,3 – což nelze brát jako špatnou úvahu, jelikož před ránem je vždy noc, a každé dítě mohlo zadání otázky pochopit jinak. Při hodnocení, zda tyto děti zadání úkolu splnily jsem však dala ne, protože byly předem určené podmínky hodnocení, podle kterých jsem se řídila. Ve srovnání s výstupním testem, který děti prováděly po desetidenním účasti se aktivit zaměřených na rozvoj orientace v čase můžeme pozorovat zvýšení počtu dětí (ze šesti na osm), jež prokázaly znalost pojmů týkajících se denních dob. Osvojení si názvů či pojmů je ovšem spíše otázkou mechanického zapamatování, nikoli otázkou orientace a porozumění. Při vstupním testu bylo obvyklé, že děti při žádosti, aby vyjmenovali denní doby nevěděly, co přesně po nich žádám. Napovídala jsem tedy dětem otázkami typu: „Kdy vstáváš/chodíš spát?“ Při těchto nápovědách již děti většinou věděly, co se po nich žádá a většina z nich dokázala vyjmenovat alespoň ráno a večer. Při výstupním testu si již děti byly jistější a tyto nápovědy nepotřebovaly.

2.5.2 Úkol č. 2

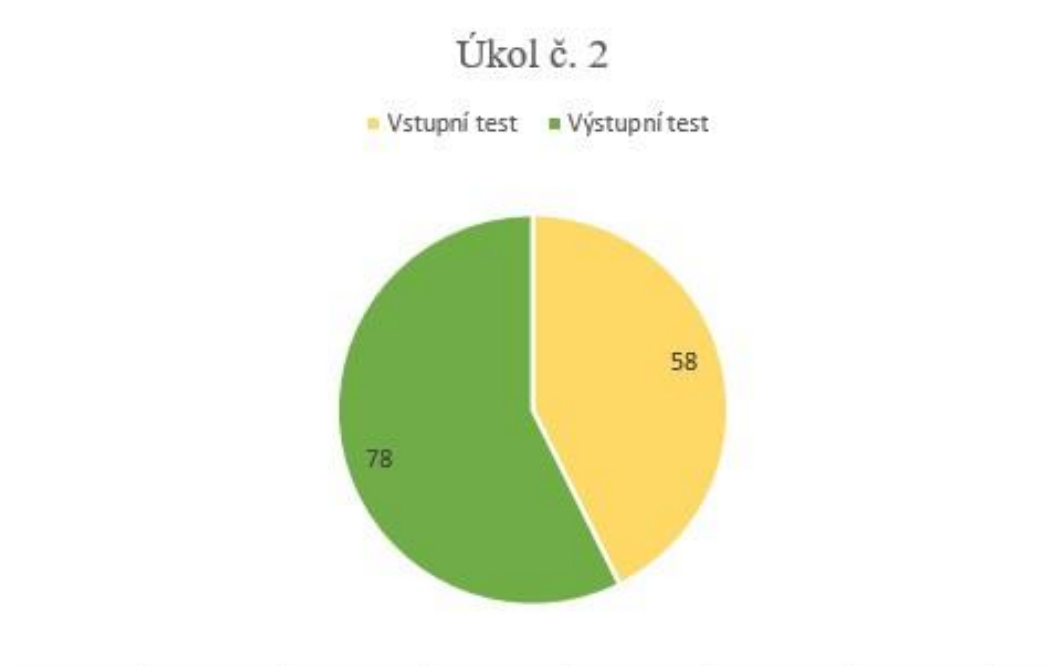
VSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 2	Vyjmenuje dny v týdnu tak, jak jdou po sobě	Ukáže na kalendáři dny, ve které se chodí do školky	Vyjmenuje dny, ve které se chodí do školky	Ukáže na kalendáři, ve které dny se do školky nechodí	Vyjmenuje dny, kdy se nechodí do školky
Anežka	ne	ne	ne	ano	ano
Beáta	ano	ano	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano	ano	ano
Dana	ano	ano	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano	ano	ano
Tomáš	ne	ne	ne	ne	ne
Jonáš	ne	ano	ne	ano	ne
Kryštof	ne	ne	ne	ne	ano
Filip	ne	ne	ne	ne	ano
Adam	ne	ano	ne	ano	ano
Počet správných odpovědí	4	6	4	7	8

VÝSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 2	Vyjmenování dnů v týdnu	Ukáže na kalendáři dny, ve které se chodí do školky	Vyjmenuje dny, ve které se chodí do školky	Ukáže na kalendáři, ve které dny se do školky nechodí	Vyjmenuje dny, kdy se nechodí do školky
Anežka	ne	ne	ne	ano	ano
Beáta	ano	ano	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano	ano	ano
Dana	ano	ano	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano	ano	ano
Tomáš	ano	ano	ne	ano	ne
Jonáš	ne	ano	ne	ano	ano
Kryštof	ne	ano	ne	ano	ano
Filip	ne	ano	ne	ano	ano
Adam	ano	ano	ano	ano	ano
Počet správných odpovědí	6	9	5	10	9

	Celkový možný počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí (vstupní test)	Počet správných odpovědí (výstupní test)
Úkol č. 2	50	29	39



Druhá úloha zjišťovala, jestli děti znají názvy dnů v týdnu a jestli se v nich orientují (zda rozlišují všední dny od dnů víkendu). Orientace ve dnech v týdnu byla zjišťována ukazováním všedních dnů a dnů víkendu na kalendáři a diskuzí s dětmi. Ne každé dítě dokáže všechny dny pojmenovat a pak by bylo těžší se od nich dozvědět, zda se orientují alespoň v tom, kdy chodí do školky a kdy jsou doma, proto jsem zvolila metodu, ve které tyto dny ukazovaly prstem na kalendáři. Z výsledků testů vyplynulo, že dětem činí potíže vyjmenovat názvy dnů v týdnu, ale většina z nich dokázala alespoň ukázat na dny, ve které se chodí a nechodí do školky čili rozlišují všední dny a dny víkendu. Zajímavostí je, že i když některé děti v první části nedokázaly vyjmenovat dny v týdnu, na konci úkolu v poslední části některé z nich dokázaly říct názvy dnů víkendu. Domnívám se, že to může být tím, že při první otázce si ještě děti pletly názvy dnů týdnu s názvy měsíců či ročních období, ale na konci úlohy se již zorientovaly a dokázaly vyjmenovat alespoň názvy dnů víkendu. Při vstupním testu prokázaly znalost názvů dnů v týdnu čtyři děti, kdežto po absolvování tuto znalost prokázalo již šest dětí. Při ukazování všedních dnů a dnů víkendu na papírovém kalendáři se tento počet zvýšil ze sedmi na devět u všedních dnů a ze sedmi na deset při ukazování dnů víkendu. Děti si již byly mnohem jistější při plnění úkolu. Z obou dvou testů vyplývá, že dětem dělalo nejmenší obtíž orientovat se a vyjmenovat názvy dnů víkendu. Při výstupním testu již dokázalo tyto dny pojmenovat všech deset dětí. Obecně lze tedy říct, že děti po absolvování desetidenního programu dopadly ve výstupním testu o něco lépe než při testu vstupním.

2.5.3 Úkol č. 3

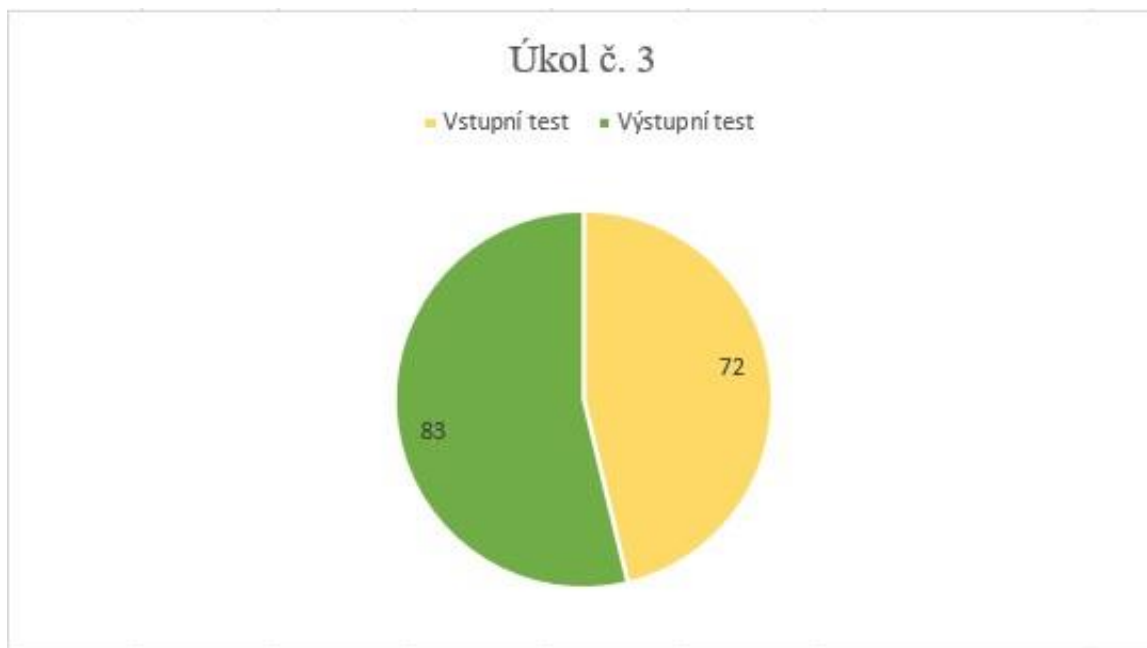
VSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č.	Ví, jaký je dnes den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu dnes (Na základě vyprávění a diskuze s dítětem)	Ví, jaký bude zítra den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu zítra (Na základě vyprávění/diskuze s dítětem)	Ví, jaký byl včera den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu včera (Na základě vyprávění a diskuze s dítětem)
Anežka	ano	ano	ne	ano	ano	ano
Beáta	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Dana	ne	ano	ano	ano	ano	ano
Baťa	ne	ano	ne	ano	ne	ano
Tomáš	ano	ano	ano	ano	ne	ano
Jonáš	ne	ano	ne	ano	ne	ano
Kryštof	ano	ano	ano	ano	ne	ano
Filip	ne	ne	ne	ano	ne	ano
Adam	ne	ano	ne	ano	ne	ano
Počet správných odpovědí	5	9	5	10	4	10

VÝSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 3	Ví, jaký je dnes den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu dnes (Na základě vyprávění řekne, co dnes dělal/a, kam se chystá apod.)	Ví, jaký bude zítra den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu zítra (Na základě vyprávění/diskuze s dítětem)	Ví, jaký byl včera den (název dne)	Chápe/Rozumí pojmu včera (Na základě vyprávění řekne, co dělal, jaké bylo počasí, jestli byl ve školce apod.)
Anežka	ano	ano	ano	ano	ne	ano
Beáta	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Dana	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Baťa	ne	ano	ne	ano	ne	ano
Tomáš	ano	ano	ano	ano	ne	ano
Jonáš	ne	ano	ne	ano	ne	ano
Kryštof	ano	ano	ano	ano	ne	ano
Filip	ano	ano	ano	ano	ne	ano
Adam	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Počet správných odpovědí	8	10	8	10	4	10

Celkový možný počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí (vstupní test)	Počet správných odpovědí (výstupní test)
60	43	50



Ve třetí úloze jsem se zaměřila na to, zda děti správně používají a chápou pojmy dnes, včera a zítra. To jsem zjišťovala pomocí diskuze a rozhovoru s dětmi. Děti byly dotazovány, co dělaly nebo budou dělat, zda byly/budou včera, dnes a zítra ve školce apod. V této úloze jsem se zajímala také o to, zda se děti orientují v tom, jaký je dnes den, jaký byl včera a jaký bude zítra (myslím tím název dne). Z obou testů je zřejmé, že děti těmto pojmům rozumí, umí je správně užívat, ale názvy dnů jim dělají problém. Zajímavostí je, že při zkoumání výsledků všech úloh je patrné, že i když některé děti neuměly vyjmenovat dny v týdnu v úloze č. 2, v úloze č. 3 znaly název dnešního dne. Toto zjištění přičítám tomu, že si děti každý den ve třídě ráno opakují, jaký máme dnes den a nejspíše si to lépe pamatují. V úloze č. 3 došlo k mírnému zlepšení (zvýšení respondentů se správnými odpověďmi) v první dílčích úlohách, kde se počet dětí, které dokázaly říct název aktuálního a zítřejšího dne zvýšil z původních pěti na osm u obou dílčích úloh. Na toto zlepšení však mohlo mít vliv více věcí. Výstupní test byl prováděn v pátek a děti se již těšili na nadcházející víkend. Je tedy možné, že si díky nadcházejícímu víkendu více uvědomovali, co je a bude za den.

2.5.4 Úkol č.4

VSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 4	Správné seřazení obrázků v první hromádce v pořadí 1,2,3	Správné seřazení obrázků ve druhé hromádce v pořadí 1,2,3	Správné určení posloupnosti hromádek v pořadí 1,2
Anežka	ano	ano	ano
Beáta	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano
Dana	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano
Tomáš	ne	ano	ano
Jonáš	ano	ano	ano
Kryštof	ano	ano	ano
Filip	ano	ano	ano
Adam	ano	ano	ano
Počet správných odpovědí	9	10	10

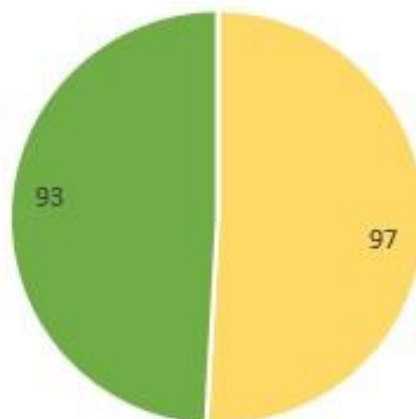
VÝSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 4	Správné seřazení obrázků v první hromádce v pořadí 1,2,3	Správné seřazení obrázků ve druhé hromádce v pořadí 1,2,3	Správné určení posloupnosti hromádek v pořadí 1,2
Anežka	ano	ano	ano
Beáta	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ne
Dana	ano	ano	ano
Cecilka	ano	ano	ano
Tomáš	ano	ano	ano
Jonáš	ano	ano	ne
Kryštof	ano	ano	ano
Filip	ano	ano	ano
Adam	ano	ano	ano
Počet správných odpovědí	10	10	8

Celkový možný počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí (vstupní test)	Počet správných odpovědí (výstupní test)
30	29	28

Úkol č. 4

■ Vstupní test ■ Výstupní test



Čtvrtý úkol byl pro děti nejjednodušší a nejlépe zvládnutý ze všech úkolů. Všechny děti napoprvé správně pochopily zadání a nejméně chybovaly. Ve srovnání vstupního a výstupního testu můžeme pozorovat, že při vstupním testu poslední dílčí úlohu zvládly všechny děti správně a při výstupním testu již jen osm dětí. Výstupní test, jak už bylo řečeno byl s dětmi prováděn v pátek, tudíž mohly být děti nesoustředěné a roztržité a ke špatnému seřazení hromádek mohlo dojít proto, že se děti snažily mít test už za sebou.

2.5.5 Úkol č.5

Vysvětlivky k tabulkám úkolu č. 5:

Vstupní test

S – obrázek sněženky

S. v – obrázek sněhové vločky

D – obrázek dýně

V.v – obrázek velikonočních vajíček

K – obrázek kaštanu

B – obrázek budky s ptáčky

M – obrázek melounu

P – obrázek plavek

Číslice – značí počet správně přiřazených obrázků

Výstupní test

V.s – obrázek vánočního stromečku

Č – obrázek čepice

M – obrázek motýla

K – obrázek kuřátka

N.k – obrázek nafukovacího kruhu

J – obrázek jahod

Š – obrázek švestky

P.d – obrázek papírového draka

Poslední hodnotící řádek – při zařazování kartiček do ročních období mohly získat v každém období dva body. V součtu na konci sloupce tedy dohromady bylo možno nejvíce získat 20 bodů.

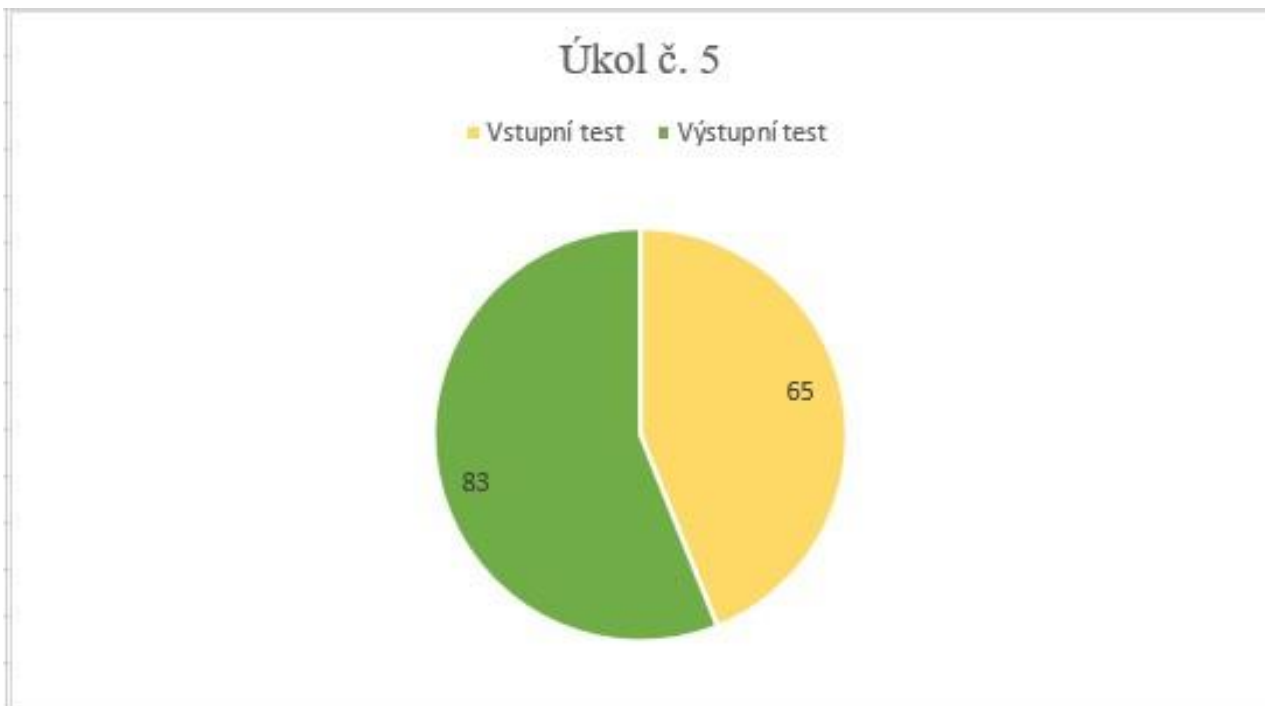
VSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 5	Vyjmenování názvů všech čtyř ročních období	Přiřazení názvu ročních období k obrázkům a jejich správné seřazení – jaro, léto, podzim, zima	Zařazení kartiček - jaro (S, V.v)	Zařazení kartiček - léto (P, M)	Zařazení kartiček - podzim (K, D)	Zařazení kartiček - zima (S.v, B)
Anežka	ne	ne	M, V.v 1	P, S 1	K, D 2	S.v, B 2
Beáta	ano	ano	V.v, P 1	M, S 1	K, B 1	S.v, D 1
Cecilka	ano	ano	S, D 1	P, M 2	K, B 1	V.v, S.v 1
Dana	ano	ne	M, P 0	B, V.v 0	D, K 2	S, S.v 1
Emilka	ano	ano	S, D 1	P, M 2	K, V.V 1	S.v, B 2
Tomášek	ano	ano	S, P 1	M, D 1	V.v, K 1	S.v, B 2
Jonášek	ano	ano	S, B 1	P, M 2	K, D 2	V.v, S.v 1
Kryštof	ano	ne	S, M 1	P, D 1	K, B 1	S.v, V.v 1
Filip	ano	ano	S, V.v 2	P, M 2	K, D 2	S.v, B 2
Adam	ne	ne	M, V.v 1	P, S 1	B, D 1	S.v, K 1
Počet správných odpovědí	8	6	10 b.	13 b.	14 b.	14 b.

VÝSTUPNÍ TEST

ÚKOL Č. 5	Vyjmenování názvů všech čtyř ročních období	Přiřazení názvu ročních období k obrázkům a jejich správné seřazení – jaro, léto, podzim, zima	Zařazení	Zařazení	Zařazení kartiček	Zařazení
			kartiček -jaro (K, P)	kartiček - léto (N,k, J)	- podzim (P,d, Š)	kartiček – zima (V,s, Č)
Anežka	ano	ne	J, P 1	N.k, Š 1	P.d, K 1	V.s, Č 2
Beáta	ano	ne	K, J 1	N.k, P 1	P.d, Š 2	V.s, Č 2
Cecilka	ano	ano	K, P 2	N.k, J 2	P.d, 2	V.s, Č 2
Dana	ano	ano	K, P 2	N.k, J 2	P.d, Š 2	V.s, Č 2
Emilka	ano	ano	K, Š 1	N.k, J 2	P.d, P 1	V.s, Č 2
Tomášek	ano	ano	K, P 2	N.k, J 2	P.d, Š 2	V.s, Č 2
Jonášek	ano	ano	K, P 2	N.k, J 2	P.d, Š 2	V.s, Č 2
Kryštof	ano	ano	N.k, J 0	K, P 0	P.d, Š 2	V.s, Č 2
Filip	ano	ano	J, P 1	N.k, K 1	P.d, Š 2	V.s, Č 2
Adam	ano	ano	K, P 2	N.k, J 2	P.d, Č 1	V.s, Š 1
Počet správných odpovědí	10	8	14	15	17	19

	Celkový možný počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí (vstupní test)	Počet správných odpovědí (výstupní test)
Úkol č. 5	100	65	83



Poslední úkol přinesl nejvýraznější zlepšení. Tento úkol byl zaměřený na orientaci v ročních obdobích. Zkoumala jsem, jestli děti znají názvy ročních období a jestli znají jejich charakteristické znaky. Při vstupním testu vyjmenovalo názvy všech čtyř ročních období osm dětí, kdežto při výstupním testu tohoto byly schopny všechny testované děti. Zde musíme přihlížet k tomu, že tyto výsledky jsou velkou měrou ovlivněny tím, že děti v posledních deseti dnech tyto názvy neustále slýchávaly a opakovaly. Otázkou je, zda by byly děti takto úspěšné i třeba za dva týdny. Ve druhé úloze si již byly při výstupním testu děti jistější. Zejména při vstupním testu si děti nejvíce pletly jarní a letní strom, kdežto při výstupním testu se již více zaměřovaly na detaily. Při řazení kartiček byly děti mnohem úspěšnější než při vstupním testu. Je však možné, že při výstupním testu byly kartičky jednodušší na přiřazení, neboť obrázky na nich byly charakterističtější pro dané období a pro děti bylo srozumitelnější, která kartička kam patří. Při výstupním testu a řazení kartiček si také děti více promýšlely, kam kartičku zařadí a jakmile kartičky zařadily, ověřovaly si správnost jejich zařazení do konkrétního období. Pokud se jim zdálo, že některá kartička nesedí do daného období, své řešení opravily, což při prvním testování děti většinou nedělaly

2.6 Diskuze

Vzhledem ke koronavirové krizi a pandemii, která zasáhla velkou měrou oblast celého školství, včetně mateřských školek, nebylo možné provést výzkum v předpokládaném termínu. Celková situace ovlivnila i velikost výzkumného vzorku, tedy počet dětí, se kterými byl výzkum prováděn. Jelikož je výzkumný vzorek malý, výsledky této práce jsou pouze orientační a nedají se vztahovat na reprezentativní část populace, kterými jsou předškolní děti.

2.6.1 Diskuze k výzkumné otázce VO1

VO1: Projeví se při výstupním testu u dětí zlepšení v testu časové orientace?

Na základě předem stanovených kritérií, výsledků v hodnotící tabulce a grafů lze porovnat rozdíl v úspěšnosti vykonání testu časové orientace před působením přímé pedagogické činnosti v této oblasti a po jejím působení. Ve čtyřech úkolech došlo ke zlepšení výsledků o nejméně deset, nejvíce však dvacet procent. U jediného úkolu, kterým byl úkol č. 4 došlo k mírnému zhoršení, které ovšem k celkové úspěšnosti dětí v tomto úkolu považují za zanedbatelné. Lze tedy říci, že při výstupním testu došlo k celkovému zlepšení výsledků.

2.6.2 Diskuze k výzkumné otázce VO2

VO2: Ve kterých úkolech v testu časové orientace se projeví nejvýraznější zlepšení?

U úkolu č. 1 můžeme pozorovat, že celkově došlo ke zvýšení počtu správných odpovědí v tabulce výstupního testu. Zatímco ve vstupním testu měly děti celkově dvanáct správných odpovědí z možných dvaceti, u výstupního testu byl konečný výsledek čtrnáct správných odpovědí z možných dvaceti. Jde tedy o mírné zlepšení výsledků u výstupního testu. Úspěšnost v procentech byla při vstupním testu šedesát procent a při výstupním již sedmdesát. Jde tedy o zvýšení úspěšnosti při zvládnání úkolů o deset procent. Pokud se podíváme na jednotlivce, není ani jedno dítě, které by u výstupního testu dosáhlo horších výsledků než v testu vstupním, zatímco dvě děti dosáhly zlepšení alespoň v jedné z dílčích částí úkolu.

Úkol č. 2, kde bylo celkově možno dosáhnout maximálního počtu padesáti správných odpovědí, dosáhly děti ve vstupním testu dvaceti devíti správných odpovědí. V závěru výzkumu při výstupním testu děti měly třicet devět správných odpovědí. Úspěšnost v procentech byla při vstupním testu padesát osm procent, zatímco při výstupním již sedmdesát osm procent. Jde tedy o zvýšení úspěšnosti při zvládnání úkolů o dvacet procent. Opět při

pohledu na odpovědi jednotlivých dětí zjistíme, že se žádné z dětí nezhoršilo ve svých odpovědích, ale naopak došlo u pěti dětí k lepším výsledkům ve výstupním testu.

Úkol č.3 měl nejvyšší hranici dosažení šedesáti možných správných odpovědí. Děti celkově při vstupním testu dosáhly čtyřiceti tří správných odpovědí a při výstupním testu získaly padesát správných odpovědí. Procentuálně se zlepšily o necelých dvanáct procent.

U úkolu č. 4 byla hranice třiceti možných správných odpovědí. U vstupního testu bylo dětmi zodpovězeno dvacet devět správných odpovědí a při výstupním testu pouze dvacet osm správných odpovědí. Procentuálně jde tedy o mírné zhoršení při výstupním testu o zhruba tři a půl procenta.

Při úkolu č. 5 děti získaly šedesát pět správných odpovědí z možných sta. U výstupního testu se tento počet zvýšil na osmdesát tři správných odpovědí. Úspěšnost v řešení tohoto úkolu se zvýšila o osmnáct procent.

Nejvýraznější zlepšení u jednotlivých úkolů se projevilo v úkolu č. 2., který byl zaměřen na oblast orientace a porozumění v pojmech včera, dnes a zítra. Zde se děti celkově zlepšily při výstupním testu o dvacet procent. Dalším úkolem, v němž bylo zaznamenáno druhé nejvýraznější zlepšení byl úkol č. 5, který se zaměřoval na oblast orientace v ročních obdobích a jeho charakteristikách. Naproti tomu došlo k mírnému zhoršení o zhruba tři a půl procenta u úkolu č. 4. Zde je ovšem nutné podotknout, že tento úkol byl celkově dětmi zvládnut nejlépe jak při vstupním testu, tak při výstupním, což můžeme pozorovat na grafu. Při vstupním testu měly děti v tomto úkolu úspěšnost necelých devadesát sedm procent a při výstupním testu zhruba devadesát tři procent. Zhoršení výsledků mohl ovlivnit výběr obrázků, s nimiž děti pracovaly nebo nepozornost. Při výstupním testu, který probíhal v pátek již byly děti roztržitější a méně pozorní.

Závěr

Bakalářská práce na téma „Rozvoj časové orientace u dětí předškolního věku“ se v teoretické části zabývá obecnou charakteristikou předškolního věku. Blíže se zaměřuje na kognitivní procesy, jejich vývoj a zrání CNS. Tyto procesy ovlivňují veškeré schopnosti a dovednosti včetně rozvoje orientace v čase. Hlavním tématem teoretické části bylo vnímání času u dětí předškolního věku. V této části byl popsán rozvoj vnímání času od narození po období vstupu do základní školy, zvláštnosti dětské psychiky související s vnímáním času a také to, co by mělo předškolní dítě zvládat v oblasti časové orientace. Poslední kapitola se zabývala oslabením vnímání času u dětí a možnému dopadu na školní dovednosti a schopnosti.

V praktické části byly stanoveny cíle a výzkumné otázky. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda je možné přímou pedagogickou činností, zaměřenou na rozvoj časové orientace, zlepšit úroveň v této oblasti. Dílčím cílem bylo poté zjistit, ve kterých úkolech testu časové orientace se projeví nejvýraznější zlepšení. Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní výzkum, jehož součástí bylo sestavení vlastního nestandardizovaného testu časové orientace a programu na rozvoj této oblasti.

Na základě výzkumného šetření a realizace sestaveného programu v mateřské škole s předškolními dětmi byly zodpovězené výzkumné otázky. Bylo zjištěno, že přímá pedagogická činnost zaměřená na rozvoj časové orientace mírně zlepšila výsledky v testu časové orientace. Dále bylo zjištěno, v jakých úkolech testu časové orientace dosáhly děti po absolvování programu nejvýraznějšího zlepšení.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá orientací v čase především u dětí v posledním ročníku předškolní docházky, tedy ve věku 5-6 let. Práce je členěna na dvě hlavní části, na teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na vývoj předškolního dítěte v obecné rovině, blíže pak na vývoj kognitivních funkcí a vývoj vnímání a orientace v čase od narození po nástup do prvního ročníku základní školy.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda se dá orientace v čase u dětí předškolního věku zlepšit působením přímé pedagogické činnosti v podobě navrženého desetidenního programu, sestaveného ze speciálních aktivit na rozvoj této oblasti. Na základě provedeného výzkumu se došlo k závěru, že tento program měl pozitivní vliv na rozvoj časové orientace. Dále bylo zjištěno, ve kterých oblastech a úkolech došlo k nejvýraznějšímu zlepšení výsledků. Práce má sloužit jako inspirace pedagogickým pracovníkům či rodičům dětí nejen předškolního věku.

Summary

This bachelor's thesis deals with time orientation, especially for children in the last year of preschool, ie aged 5-6 years. The work is divided into two main parts, theoretical and practical. The theoretical part focuses on the development of preschool children in general, then on the development of cognitive functions and the development of perception and orientation in the period from birth to the first year of primary school.

The aim of the practical part was to find out whether the orientation in time can be improved in preschool children by direct pedagogical activities in the form of a proposed ten-day program, composed of special activities for the development of this area. Based on the research, it was concluded that this program had a positive effect on the development of time orientation. It was also found out in which areas and tasks the results were most significantly improved. The work is to serve as inspiration for teachers or parents of children not only preschool age.

Referenční seznam

- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN isbn80-85605-35-x.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN isbn978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v čase: [pracovní listy]*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Praha: DYS-centrum Praha, [2010]-. ISBN isbn978-80-904494-1-1.
- BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995. ISBN isbn80-7182-014-8.
- BOROŠ, Július. *Psychologie pro mladé*. Praha: Mladá fronta, 1986. Prameny (Mladá fronta).
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 8085799030.
- DOYON, Louise. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte: pro děti do 6 let*. Přeložil Miloslava LÁZŇOVSKÁ. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X.
- HOLEČEK, Václav, Pavel PRUNNER a Jana MIŇHOVÁ. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 80-86473-50-3.
- INGRAM, Jay. *Divadlo mysli: pohled za oponu vědomí*. Praha: Dybbuk, 2010. ISBN isbn978-80-7438-028-0.
- MAREŠ, František. *Fysiologie smyslů*. V Praze: Mladá generace lékařů při Ú.J.Čsl.l., 1929. Příruční knihovna časopisu Praktický lékař.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN isbn978-80-262-0977-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN isbn80-200-1086-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN isbn80-7178-923-2.

SOKOL, Jan. *Čas a rytmus*. 2., rozš. vyd. Praha: Oikoymenh, 2004. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-7298-123-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN isbn978-80-244-2141-4.

VONDRÁČEK, Vladimír. *Vnímání*. V Praze: Zdravotnické nakladatelství Spolku lékařů a vědeckých zdravotních pracovníků, 1949, 321 s.

Internetové zdroje

MAREŠ, J. *Člověk a subjektivní čas*. Studia pedagogica [online]. 2010, roč. 15, č. 1, s. 9 - 27 [cit. 2015-02-27]. ISSN 1803-7437. Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/95/198>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s.

[cit. 6. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.

Seznam zkratek

tzn – to znamená

RVP PV – Rámcový program pro předškolní vzdělávání

tj – to je

apod – a podobně

např – například

tzv – takzvaně

VO – výzkumné otázky

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Vstupní test časové orientace

Příloha č. 2 – Program rozvoje časové orientace

Anotace

Příjmení a jméno autora: Michaela Lečbychová

Název katedry a fakulty: Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta

Název bakalářské práce: Rozvoj časové orientace u dětí předškolního věku

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Janka Křížová

Rok obhajoby: 2021

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 21

Rozsah práce: 56 stran

Jazyk práce: Český jazyk

Annotation

Surname and name of the author: Michaela Lečbychová

Name of department and faculty: Department of Psychology and Pathopsychology, Faculty of Education

Title of bachelor thesis: Development of time orientation in preschool children

Thesis supervisor: Mgr. Janka Křížová

Year of defense: 2021

Number of attachments: 2

Number of titles of used literature: 21

Scope of work: 56 pages

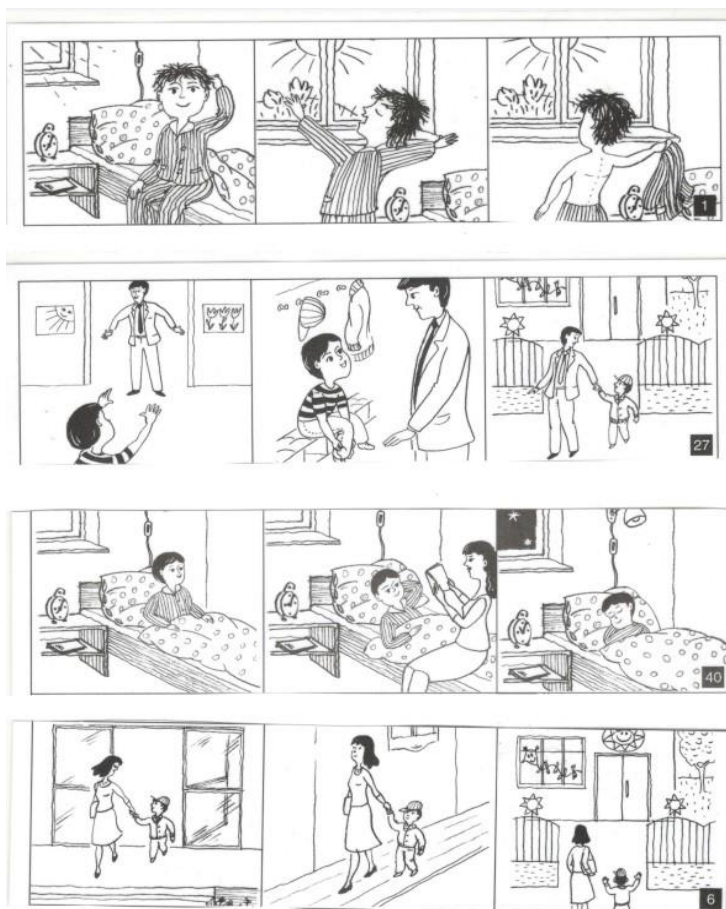
Language of work: Czech language

Přílohy

Příloha č. 1 – Ukázka vstupního testu časové orientace

Úkol č.1

Dítě dostalo 4 kartičky s obrázky různých činností typických pro konkrétní denní dobu. Jeho úkolem bylo vyjmenovat, jaké denní doby zná a jak jdou činnosti v průběhu dne za sebou.



(Zdroj: Bednářová, Šmarda, 2009)

- Podívej se na tyto čtyři kartičky, co je na nich podle tebe znázorněno?
- V jakých denních dobách chlapeček vykonává tyhle činnosti? Myslím tím, kdy se vstává, kdy se chodí spát, kdy se chodí do a ze školky?

- Dokázal by si mi seřadit kartičky tak, jak jsou tyto činnosti v průběhu dne za sebou?
- Dokázal by si mi vysvětlit, proč si je tak seřadil?

Úkol č.2

Dítě dostalo papírový kalendář se sedmi okénky. Úkolem bylo správně vyjmenovat dny v týdnu tak, jak jdou po sobě a určit, ve které dny se chodí do školky, a ve které dny jsme doma.

Po	Út	St	Čt	Pá	So	Ne
?	?	?	?	?	?	?

(vlastní návrh)

- Podívej se na tento kalendář. Okénka v kalendáři jsou dny v týdnu, dokážeš mi tyto dny vyjmenovat tak, jak jdou po sobě?
- Zkus mi vyjmenovat a ukázat na kalendáři dny, ve které se chodí do školky?
- Ukážeš a vyjmenuješ mi dny, ve které normálně nechodíme do školky?

Úkol č.3

S dítětem jsem vedla krátký rozhovor, který byl zaměřený na to, zda dítě chápe a rozumí výrazům včera, dnes, zítra.

- Co je dnes za den?
- Co si dnes děláš, kde jsi byl?
- Byl si včera ve školce? Pamatuješ si, jaké bylo počasí?
- A co bylo včera za den?
- Co jsi včera dělal?
- Jaký den bude zítra?
- Půjdeš zítra do školky?

Úkol č.4

V tomto úkolu dítě řadilo vždy trojici obrázků podle časové posloupnosti. Poté určilo, která činnost předchází té druhé.



(Zdroj: Bednářová, 2009)



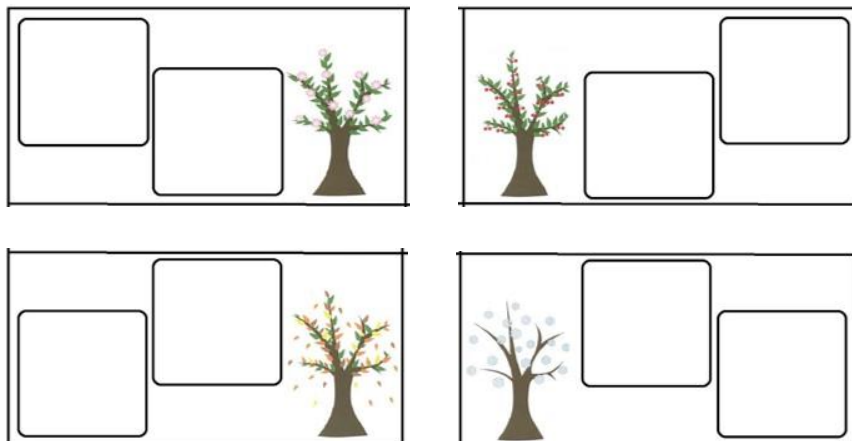
(Zdroj: Bednářová, 2009)

- Vyber si jednu z hromádek a poskládej její obrázky tak, aby tvořily příběh. To samé udělej i s druhou hromádkou.
- Dokážeš mi popsat, co je na obrázcích znázorněno?
- Zkus mi určit, kterou činnost znázorněnou na obrázcích bys dělal jako první a kterou až po ní

Úkol č. 5

Poslední úkol byl zaměřený na orientaci v ročních obdobích. Dítěti byly předloženy kartičky s obrázky stromů charakteristických pro jednotlivé roční období. Dítě mělo za úkol stromy přiřadit k jednotlivým ročním obdobím a správně je seřadit tak, jak jdou jednotlivá roční

období za sebou. Ke každému ročnímu období mělo přiřadit takové dva symboly, které jsou pro dané roční období charakteristické.



(Zdroj: *UnoDuo.cz*)

- Před tebou leží čtyři obrázky stromů, zkusil by si mi u každého stromu říct, jaké představuje roční období?
- Vyjmenuješ mi roční období tak, jak jdou po sobě?
- Zkus mi podle toho seřadit stromy.
- Na hromádce máš další kartičky se symboly. Zkus mi ke každému ročnímu období přiřadit ty symboly, které k němu podle tebe patří.

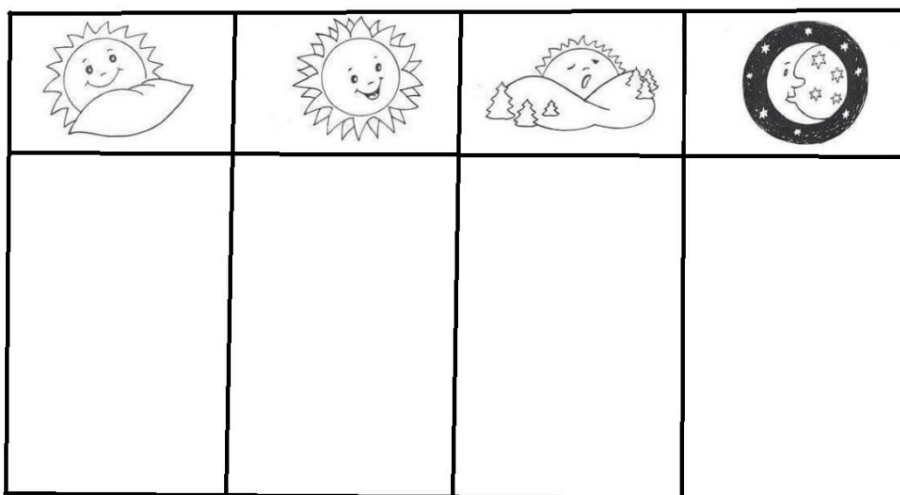
Program rozvoje časové orientace

„A kdy už půjdu do školy?“

1. Den

1. Aktivita „Můj den“

Pomůcky: Papír se čtyřmi okénky, pastelky popřípadě jiné psací pomůcky



Popis aktivity: Dáme dítěti papír s okénky. Jeho úkolem bude do jednotlivých okének namalovat cokoli, co dělá ráno, dopoledne, odpoledne a večer. Poté dítě komentuje, co nakreslilo do okének. Následně zkusí vyjmenovat další činnosti, které dělává během dne.

2. Aktivita „Kdy mě potřebuješ?“

Pomůcky: obrázky s předměty denní potřeby



Popis aktivity: Obrázky s předměty připravíme na zem. Vybidneme dítě k výběru obrázků s předměty.

„Já jsem dneska ráno potřebovala zubní kartáček a pastu.“

„ Používáš ji také ráno?“

„A kdy ještě ji používáme?“

„Během dopoledne obvykle používáš co?“

Necháme dítě, aby si postupně samo vybíralo obrázky s předměty a určovalo, kdy tyto věci potřebujeme.

Dítě bude dále určovat, které předměty potřebuje a užívá v průběhu dne vícekrát a kdy.

2. Den

1. Aktivita „Ráno vstávám, večer spím, ve školce pak hraji si. Odpoledne, to je čas, kdy si hraju doma zas.“

Pomůcky: Skládanka časové osy, laminované kartičky s obrázky činností na suchý zip



1 časová osa dne (vlastní návrh)



(Zdroj kartiček s činnostmi: Bednářová, 2009)

Popis aktivity: Dítě necháme poskládat časovou osu dne. Poté si s dítětem povídáme o tom, co je na časové ose znázorněno a jak podle postavení slunce na obloze můžeme poznat určitou denní dobu. Řekneme si, proč je na časové ose měsíc dvakrát.

Dále dítěti dáme obrázky s činnostmi a necháme jej obrázky poskládat na časovou osu. Poté si s dítětem povídáme o tom, co je na obrázkách znázorněno a v jakou denní dobu obvykle tyto činnosti vykonává. Dále si s dítětem povídáme o tom, jak vypadá jeho den o víkendu, kdy nechodí do školky.

2. Aktivita „Sestav děj“

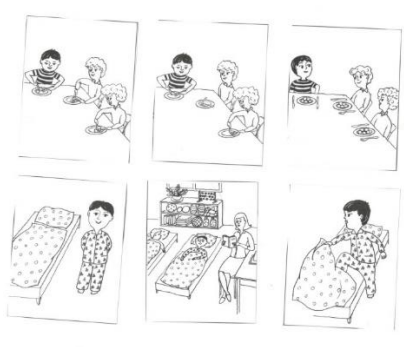
Pomůcky: laminované kartičky s obrázky časové posloupnosti



(Zdroj: Bednářová, 2009) 1



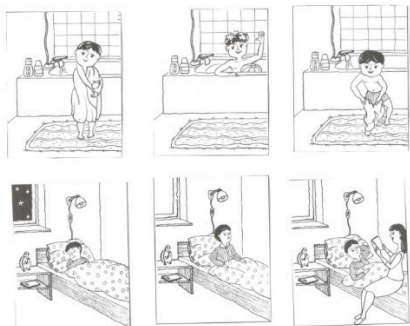
(Zdroj: Bednářová, 2009) 2



(Zdroj: Bednářová, 2009) 3



(Zdroj: Bednářová, 2009) 4



(Zdroj: Bednářová, 2009) 5

Popis aktivity: Před dítě dáme kartičky, které umístilo na časovou osu. Ke každé kartičce přidáme další dvě, které dohromady tvoří časovou posloupnost konkrétního děje. Dítě požádáme, aby zkusilo u každé činnosti poskládat kartičky tak, jak si myslí, že jdou po sobě. Při řazení obrázků dítě motivujeme k pojmenovávání činností a komentování děje. Povídáme si s dítětem o tom, podle čeho poznalo posloupnost děje.

Poté se dítěte zeptáme, zda si pamatuje, kterou činnost kdy vykonává.

3. Den

1. Aktivita: „Pondělí až neděle, to je týden přátel!“

Pomůcky: Pracovní list s týdenním kalendářem, kartičky s obrázky

Popis aktivity: Dítěti dáme pracovní list s týdenním kalendářem, se kterým se setkal už při testu časové orientace. Každé okýnko znázorňuje jeden den v týdnu přesně tak, jak jdou po sobě. Necháme dítě, aby nám vyjmenovalo dny v týdnu, a přitom ukazovalo na jednotlivé články.

Po	Út	St	Čt	Pá	So	Ne
?	?	?	?	?	?	?



(zdroj: Bednářová, 2019)

Před dítě položíme 7 kartiček. Na 5 z nich je obrázek dětí ve školce a na zbylých dvou jsou děti s rodiči. Necháme dítě, aby se na obrázky podívalo a zkusilo říct, co je na obrázcích znázorněno. Poté ho necháme, aby kartičky přiřadil ke dnům v týdnu. Následně se dítěte zeptáme na to, proč kartičky seřadil tímto způsobem a popovídáme si o tom, jak se nazývají dny volna a dny, kdy chodíme do školky a jejich počtu.

Dále se dítěte ptáme na otázky týkající se názvu a určování dnů v týdnu a necháme jej ukazovat určené dny na housence.

„Co je vůbec dnes za den?“ (Úterý)

„Ukážeš mi na kalendáři, který den to je?“

„A jaký den bude zítra?“

„A věděl by si, co bude po zítřku za den?“

„Jaký se jmenuje první den v týdnu, kdy chodíme do školky?“

2. Aktivita „Barevný týden“

Pomůcky: Pracovní list s týdenním kalendářem, 7 různě barevných obdélníků

Popis aktivity: Před dítě položíme pracovní list s týdenním kalendářem a vedle rozložíme 7 různě barevných obdélníků se jmény v týdnu. Dítě má za úkol zjistit jména barevných obdélníků (okének) a správně je přiřadit na housenku. Jelikož předškolní dítě ještě neumí číst, bude se ptát paní učitelky na názvy jednotlivých okének.

Otázka dítěte: „Jak se jmenuje žluté okénko?“

Odpověď učitele: „Žluté okénko se jmenuje středa“

Po poskládání koleček můžeme aktivitu obměnit tak, že se dítěte budeme ptát my.

Otázka učitele: „Jaký den v týdnu má červenou barvu?“

Odpověď dítěte: „Pátek“

Po	Út	St	Čt	Pá	So	Ne
?	?	?	?	?	?	?

PO	ÚT	ST	ČT	PÁ
SO	NE			

4. Den

1. Aktivita „Co se děje pod mou vládou?“

Pomůcky: Papírový kalendář ročních období, obrázky na kolíčkách s charakteristickými znaky jednotlivých období

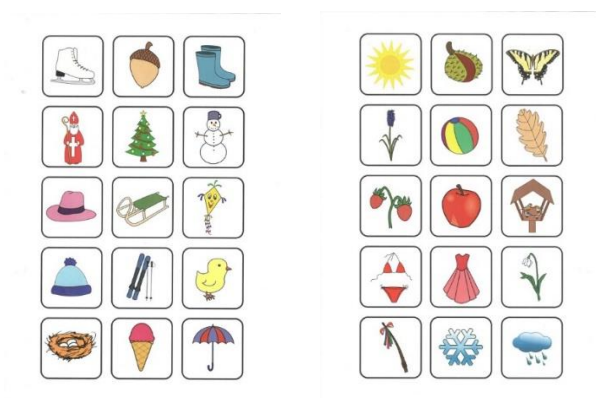


Popis aktivity: Nejprve požádáme dítě, aby vyjmenovalo názvy ročních období. Poté dítě vyzveme, aby k jednotlivým ročním obdobím přiřadilo obrázky, jež se k nim vztahují. Dítě motivujeme ke slovnímu popisování toho, co je na obrázcích znázorněno a ke zdůvodnění jejich řazení k daným obdobím.

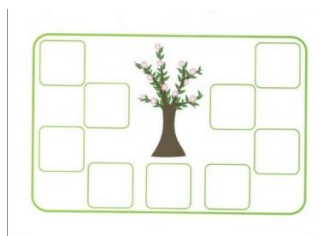
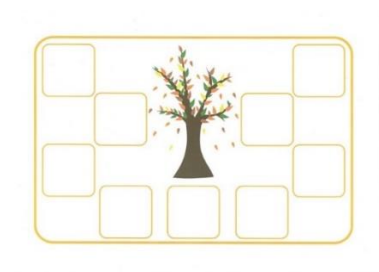
Poté si s dítětem povídáme o tom, jaké roční období má nejraději a proč, a které naopak rádo nemá.

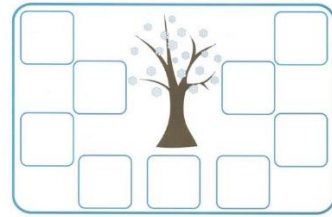
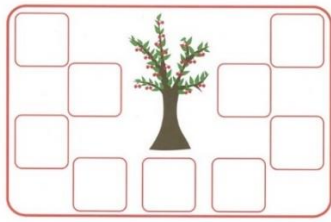
2. Aktivita „Loto roční období“

Pomůcky: 4 hrací desky s ročním obdobím, laminované kartičky s obrázky s charakteristickými znaky jednotlivých ročních období



(Zdroj: UnoDuo.cz)





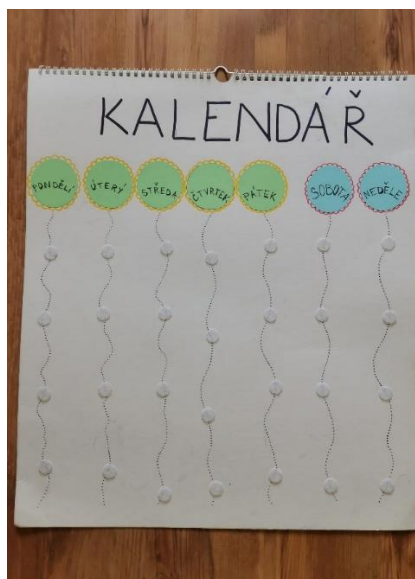
(Zdroj: UnoDuo.cz)

Popis aktivity: Hra, při které dítě a učitelka umísťují příslušné obrázky na svou hrací desku s ročním obdobím. Dítě i učitelka si vyberou jednu hrací desku s ročním obdobím. Na stolku budou rozloženy kartičky s obrázky otočenými tak, aby nebyly vidět. Hráči na přeskáčku odkrývají jednotlivé kartičky. Pokud se jim kartička hodí, umístí ji na svou hrací desku, pokud ne, nechá ji otočenou ležet na stole. Vyhrává ten, kdo svou hrací desku dříve zaplní.

5. Den

1. Aktivita „Zapiš si, abys nezapomněl“

Pomůcky: Týdenní papírový kalendář, obrázky s činnostmi



(Vlastní návrh) 1



(Vlastní návrh)

Popis aktivity: Dítě bude zaznamenávat činnosti do kalendáře. Před dítě dáme papírový kalendář a obrázky s činnostmi. Poté budeme určovat, co v jaký den bude vykonávat.

„V pondělí jdeš na fotbal“

„V sobotu jdeš k babičce na návštěvu“

„Ve středu jdeš na očkování k paní doktorce“

Při první hře dáváme jednoduché zadání týkající se pouze dne v týdnu. Při druhé hře již dítě zaznamenává den v týdnu a konkrétní denní dobu.

„V Sobotu ráno jdeme do zoo a večer si uklidíš pokoj.“

„Ve středu dopoledne jsi ve školce a odpoledne spolu jdeme do obchodu.“

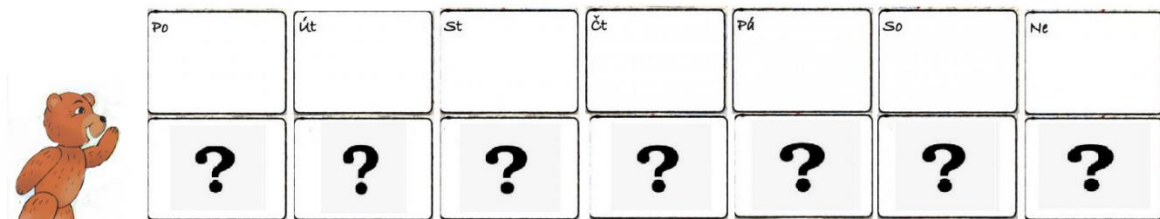
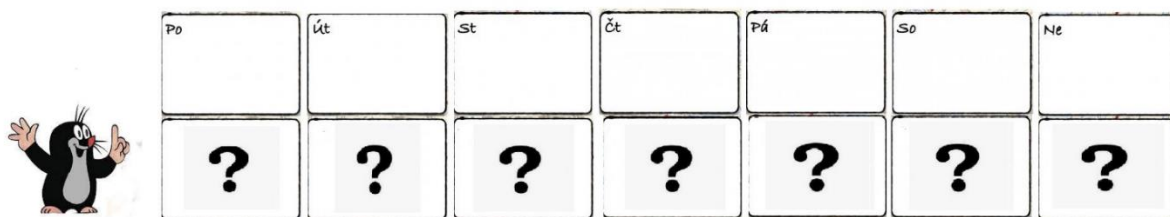
„Ve čtvrtek dopoledne jsi ve školce a odpoledne jdeš plavat.“

„V sobotu ráno jedeme na kolo, dopoledne hraješ na housle a odpoledne jdeme na pout’.“

2. Aktivita „Kdo kdy co dělá?“

Pomůcky: 2 pracovní listy s týdenním kalendářem medvěda a krtečka, kartičky s motivy činností těchto zvířátek

Popis aktivity: Dítě bude podle slovního zadání do okének kalednáře přiřazovat, co dělají zvířátka v určité dny.



(Vlastní návrh)



Medvídek hraje v pondělí fotbal.

Krteček jde ve středu sáňkovat.

Medvídek jde ve středu s kamarády do cukrárny.

Krteček chodí v pondělí malovat.

Medvídek jde v pátek s rodinou do přírody na piknik..

Krteček jde v úterý pouštět draka s kamarády.

Medvídek se domluvil na sobotu s dětmi, že spolu půjdou na pískoviště.

Krteček v sobotu slaví své narozeniny!

Po přiřazení aktivit se dítěte budeme ptát.

„Dnes je středa, co dělá krteček?“

„Jaký den byl včera, když dneska je středa?“

„A co dělal v úterý medvídek?“

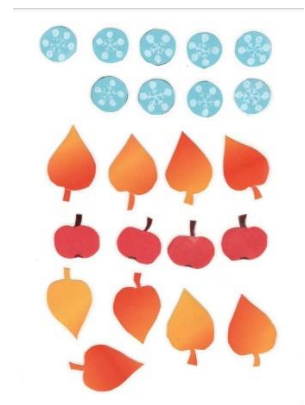
„Co dělali medvídek a krteček o víkendu?“

„Ve který den chodí krteček malovat?“

6. Den

1. Aktivita „Ozdob stromy“

Pomůcky: 4 laminované holé stromy, listy, plody, sněhové vločky na suchý zip

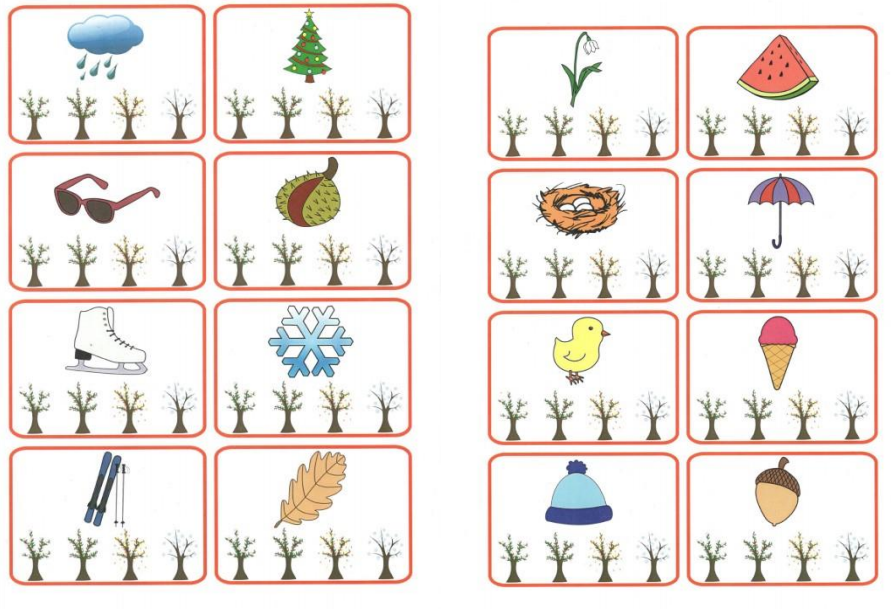


(Vlastní návrh)

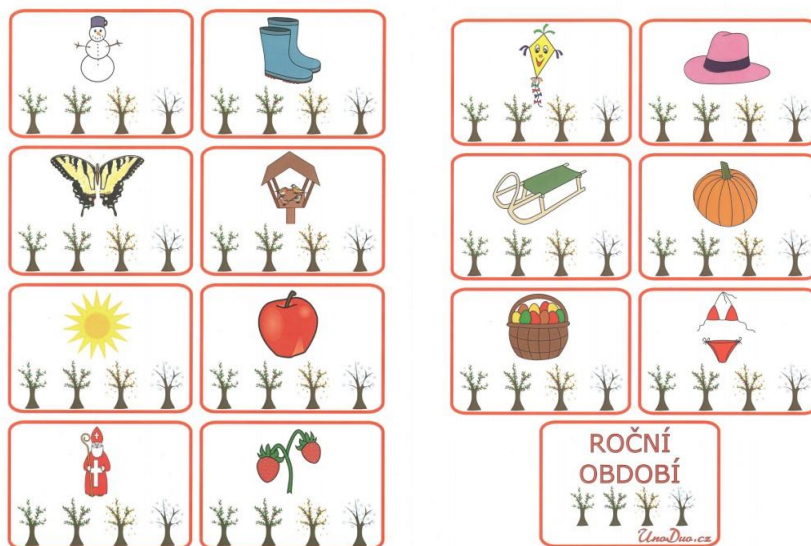
Popis aktivity: Dítě má za úkol ozdobit stromy tak, aby každý strom představoval určité roční období a správně je seřadit.

2. Aktivita „Kroužkování“

Pomůcky: laminované kartičky s obrázky, mazatelný fix



(Zdroj: UnoDuo.cz)



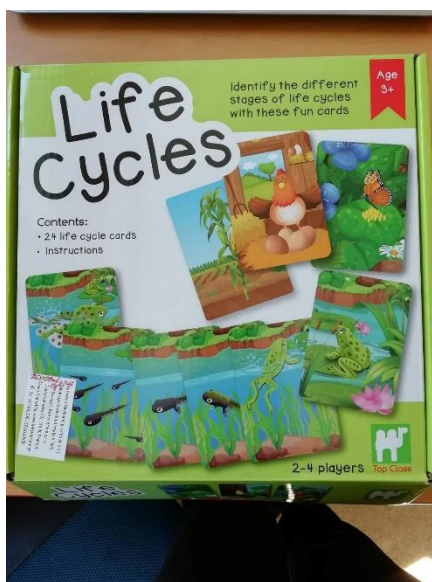
(Zdroj: UnoDuo.cz)

Popis aktivity: Dítě bude u každé kartičky určovat, ke kterému ročnímu období obrázek náleží. Podle toho zakroužkuje symbol konkrétního období

7. Den

1. Aktivita „Jak vzniká život“

Pomůcky: didaktická hra „Life cycles“ (kartičky s obrázky vývojových cyklů žáby, kuřete, motýla, obilí)



Popis činnosti: Na stole vytvoříme 4 řady obrázků znázorňující životní cyklus žáby, motýla, kuřete a obilí. Obrázky v řadě budou záměrně v nesprávném pořadí. Úkolem dítěte bude poskládat obrázky životních cyklů podle toho, co se stalo nejdříve, co později, co ještě později, co před koncem a co se stalo úplně naposled a poté okomentovat, co je na obrázcích znázorněno a jak probíhá vývoj těchto živočichů. S dítětem si popovídáme o tom, jak se vyvíjí člověk. Dítě zkusí slovně popsat, jak se vyvíjí člověk. Nejprve je miminko u maminky v bříšku, později se narodí a postupně roste. Poté chodí do školky, do školy a nakonec do práce a založí vlastní rodinu.

2. Aktivita „Kniha života“

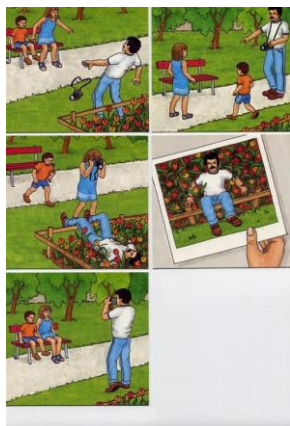
Pomůcky: tvrdé čtvrtky papíru, tužka, pastelky, barevný papír

Popis činnosti: Dítě si vybere životní cyklus živočicha, který ho nejvíce zaujal a nakreslí 4 obrázky jeho vývoje. Společně s paní učitelkou potom obrázky nalepí na barevný papír a vznikne tak kniha života určitého živočicha. Dítě si může místo živočichů vybrat a nakreslit vývoj člověka.

8. Den

1. Aktivita „Hra na detektiva“

Pomůcky: rozstříhané kartičky s obrázky znázorňující jednoduchý děj



(Zdroj: www.pinterest.ca) 1



(Zdroj: www.pinterest.ca) 2

Popis činnosti: Před dítě rozložíme obrázky znázorňující jednoduché děje.

Úkolem detektiva je přijít na to, jak se co přihodilo. Co se stalo nejdřív a co nejpozději.

2. Aktivita „Detektiv pokračuje v pátrání“

Pomůcky: laminované karty se čtveřicí obrázků charakteristických pro určité roční období, laminovaná kartička s křížkem





(Vlastní návrh)

Popis aktivity: Dítě detektiv dostane kartičku s křížkem. Kartičky s obrázky vždy znázorňují konkrétní období. Do čtveřice obrázků se však vždy připeletl jeden, který k danému období nepatří. Úkolem detektiva je vypátrat, který obrázek se do řady připeletl a ten označit křížkem. Poté podle zbylých třech určí, o jaké roční období se jedná.

9. Den

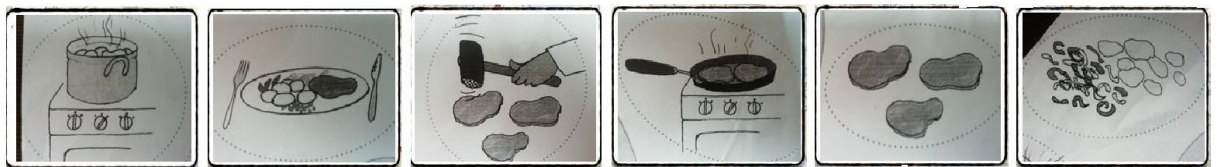
1. Aktivita „Stavitel či kuchař aneb. pracovní postupy“

Pomůcky: obrázky znázorňující profese a pracovní postupy

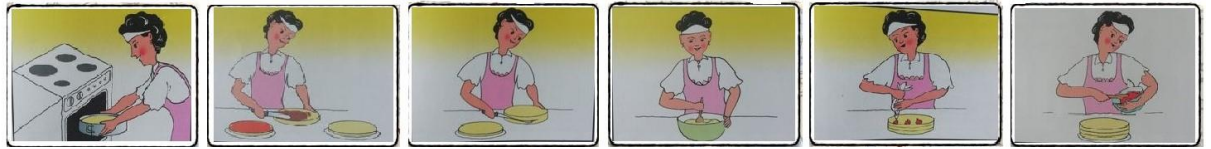
Popis aktivity: Dítě se na chvíli stane kuchařem, zedníkem a cukrářkou. Jeho úkolem bude určovat posloupnost činností při pracovním postupu.



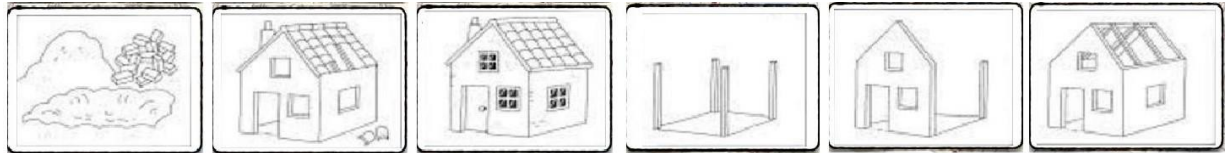
(Zdroj: Bednářová 2019)



(Zdroj: Bednářová 2019)



(Zdroj: Bednářová 2019)



(Zdroj: Pinterest.cz)

2. Aktivita „Hra na vojáka“

Pomůcky: různé předměty či hračky ve školce

Popis činnosti: Dítě se na chvíli vžije do role vojáka. Ten musí plnit rozkazy od svého velitele přesně v tom pořadí, v jakém jdou za sebou. Dítěti zadáváme slovně příkazy, které musí plnit v přesném sledu. V příkazech velitele jsou užívány slova nejdřív, potom, později, nakonec.

Poznámka: Předpokladem této hry je rozvinutá sluchová paměť u dítěte.

„Nejdříve si vezmi papír, potom papír zmačkej, později ho opět narovnej a nakonec ho vrať na své místo.“

„Nejdřív si lehni na zem, potom se doplaz jako had ke klavíru, tam si stoupeš, nyní zmáčkneš jednu klávesu a nakonec si lehneš na záda.“

Obměna:

Můžeme zkusit i obměnu, pokud vidíme, že dítě bez problému zvládá předchozí úkoly. Příkazy nebudeme zadávat tak, jak jdou za sebou, ale od konce.

„Na konci třikrát skočíš na místě, před tím si dřepneš a jako první si sedneš.“

V tomto případě zadáváme pouze 3 pokyny, aby dítě úkol zvládlo.

10. Den

Poslední Aktivita „Popletený příběh“

Pomůcky: Příběh o klukovi, co se mu všechno pletlo

Popis aktivity: Dítěti vyprávíme příběh o popleteném Adámkovi, který splete všechno, na co přijde. Dítě naslouchá příběhu o Adámkovi a opravuje nesmysly v příběhu.

„Ráno, sotva vyskočí Adámek z postele si začne *oblékat pyžamo*. Převléká se velice rychle, protože ví, že mu každé ráno maminka chystá něco dobrého *k večeři*. No a jelikož má Adámek ještě dost času, než se vydá do školky, jde se dívat na televizi, kde zrovna *hrají večerníček*.“

Odpoledne odvádí tatínek Adámka do školky. Adámek pokaždé tatínka přemlouvá, zda by jej mohl ze školky vyzvednout *po snídani*. Tatínek ale chodí přes den do práce a tak Adámka vyzvedne *dopoledne po spaní*, jako vždycky.

„Jelikož má Adámek ráno dost času, vždycky se jde dívat na televizi, kde tou dobou hrají večerníček.“

„Odpoledne Adámka tatínek vede do školky a dopoledne ho vyzvedává“

„Školku Adámek navštěvuje pravidelně každou Sobotu a Neděli“

„Když přijde Adámek ze školky, nasnídá se jde si vyčistit zuby“

„Večer si sní oběd a jde s tatínkem a kamarádem na hřiště“

„Před spaním mu maminka s tatínkem popřejí dobré ráno a jde spát“