

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH  
BUĎEJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

# **Svět očima předškoláka**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**České Budějovice 2012**

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Marta Franclová**

Vypracovala:

**Maria Iurista**

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Děkuji vedoucí této bakalářské práce, PhDr. Martě Franclové za cenné rady,  
připomínky a metodické vedení práce.

*Citát:*

*„Dospělí sami nikdy nic nechápou a děti to hrozně unavuje, stále a stále jim něco vysvětlovat. Děti musí být k dospělým hodně shovívavé“.*

*Antoine de Saint-Exupéry*

## Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na dětskou interpretaci světa v předškolním období. Teoretická část popisuje kognitivní vývoj se zaměřením na zvláštnosti a specifika, objevující se u předškolního dítěte. Pozornost je také věnována předškolnímu vzdělávání, jakožto významnému činiteli ovlivňujícímu poznání dítěte v předškolním věku. V souvislosti se vzděláváním se zabývá pedagogickým konstruktivismem. Praktická část zjišťuje prostřednictvím rozhovorů konkrétní dětské prekoncepty.

Klíčová slova: dětská interpretace, předškolní období, pedagogický konstruktivismus, prekoncepty

## Abstract

This bachelor thesis focuses on children's interpretation of the world in the preschool period. The theoretical part describes cognitive development with the focus on the particularities and specificities occurring in preschool children. Attention is also paid to preschool education as a significant factor influencing the child's knowledge of preschool age. In relation to education is concerned with educational constructivism. The practical part determined through interviews of children's specific preconceptions.

Key words: children's interpretation, the pre-school, pedagogical constructivism, preconceptions

# 1 Obsah

1.1	Úvod .....	9
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	10
2.1	Charakteristika dítěte v předškolním období.....	10
2.1.1	Vývoj poznávacích procesů .....	11
2.1.2	Názorné, intuitivní myšlení .....	12
2.2	Interpretace reality .....	13
2.2.1	Zvláštnosti zpracovávání informací u předškolního dítěte .....	14
2.2.2	Zóna proximálního vývoje .....	16
2.2.3	Pobyt mezi vrstevníky .....	17
2.3	Předškolní vzdělávání.....	18
2.3.1	Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.....	19
2.3.2	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	20
2.3.3	Typy předškolního vzdělávání .....	25
2.4	Poznání .....	27
2.4.1	Teorie J. Brunera .....	28
2.4.2	Pedagogický konstruktivismus.....	28
2.4.3	Prekoncepty .....	30
3	PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
3.1	Cíl výzkumu .....	32
3.1.1	Dílčí cíle .....	32
3.1.2	Výzkumné otázky.....	32
3.1.3	Výzkumný soubor .....	32
3.1.4	Výzkumná metoda .....	34
3.1.5	Metoda sběru dat .....	35
3.2	Vlastní sběr dat .....	37

3.2.1	Průběh rozhovorů .....	38
3.2.2	Záznam rozhovorů .....	39
3.3	Metoda analýzy dat.....	39
3.4	Výsledky.....	40
3.5	Diskuze .....	50
3.5.1	Kritické zhodnocení .....	52
3.6	Závěr.....	53
4	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY: .....	55
4.1	Seznam příloh.....	58



## 1.1 Úvod

Předškolní období představuje důležitou životní etapu. Dítě má za úkol vypořádat se s nároky svého okolí nejen v rodině, ale také mimo rodinu. Nástup do mateřské školy pro něj představuje setkání s institucí, která má závazná pravidla a dítě se musí naučit tyto pravidla respektovat. Získává nové zkušenosti a znalosti. Poznatky a návyky utvořené v tomto období se ukládají hluboko do podvědomí. Co je v této době zvnitřněno, není snadné později změnit.

Myšlení předškolního dítěte se liší od myšlení dospělého člověka. Vyznačuje se jistými specifiky, které mohou někdy působit úsměvně, avšak pro předškolní dítě mají nesmírný význam.

Důvod, proč jsem se rozhodla v této bakalářské práci věnovat dětské interpretaci světa v předškolním období je ten, že tuto dobu považuji za jednu z nejvýznamnějších pro život. Také ráda trávím čas s dětmi, které mě neustále překvapují svými myšlenkovými pochody. Proto jsem se rozhodla, že se v této práci podívám na to, jakým způsobem tyto myšlenkové pochody vznikají a jak se projevují ve vnímání reality.

V teoretické části práce se zaměřuji na vývoj poznávacích procesů v předškolním období. Popisuji zde názorné, intuitivní myšlení, charakteristické pro děti v předškolním věku. Také se zde zabývám zvláštnostmi zpracovávání informací. Popisuji vlivy působící na dětskou interpretaci světa. V návaznosti na tyto vlivy se zabývám předškolním vzděláváním a způsoby, jak toto vzdělávání může probíhat. Dále charakterizuji pedagogický konstruktivismus, který lze považovat za jeden z nejvýznamnějších směrů orientujících se na hodnotné vzdělávání. Teoretickou část zakončuje kapitola popisující dětské prekoncepty, které budu zkoumat v praktické části práce.

Praktická část bakalářské práce kvalitativním způsobem zkoumá konkrétní prekoncepty u 23 tří dětí v předškolním věku. Prostřednictvím rozhovorů s dětmi získáváme velmi zajímavé poznatky o tom, jak předškolní děti vidí svět.

Cílem této práce je pokusit se „vidět svět očima předškoláka“.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Charakteristika dítěte v předškolním období

Předškolní období následuje po zakončení etapy raného dětství. Je doba velkých změn. Dítě se vyvíjí po všech stránkách. Z poněkud nesamostatného batolete se stává poměrně „samostatný“ předškolák, který má před sebou spoustu úkolů a nových situací, se kterými se musí nějakým způsobem vypořádat. Začíná navštěvovat mateřskou školu, kde se ocitá mezi cizími lidmi a už se nemůže schovat za máminu sukni ani zavolat tatínka na pomoc. Musí se naučit spoléhat sám na sebe, vycházet s vrstevníky a poslouchat paní učitelku, která pro něj zprvu představuje v podstatě cizího člověka. Poznává spoustu nových věcí a situací, které ho zajímají a lákají, je velmi zvědavý a zajímá ho svět kolem něj. Ovšem ne všechno, co se kolem něho děje, si dokáže racionálně vysvětlit, a tak se často stává, že použije nějakou pomůcku nebo zjednodušení. Často využívá fantazii, která mu umožňuje vypořádat se se situacemi jak emočního, tak rozumového charakteru. Touha všemu rozumět vzbuzuje u předškoláka sled nekonečných všetečných otázek, které již jistě přivedli nejednoho rodiče do rozpaků. Rozvíjí se všechny složky paměti, i když podle Šulové (2004) je stále spíše bezděčná a mechanická. Zlepšuje se porozumění prostoru, času, počtu a schopnost formulovat své zážitky verbálně. V tomto období má nezastupitelnou roli hra, kterou lze charakterizovat jako „život nanečisto“. Prostřednictvím hry se dítě nevědomě učí mnoha životním situacím a rozvíjí svůj psychický potenciál.

#### Věkové vymezení

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze je určen nejen fyzickým věkem, ale především sociálně a to nástupem do školy (Vágnerová, 2005). Podle Čačky (2000) začíná předškolní období až ve čtyřech letech a trvá do šesti let, toto stádium nazývá „prvním obdobím vytahování“, během kterého dítě dosáhne více než metrové výšky. Lisá (1986) je toho názoru, že předškolní věk je definován dvěma rozmezími. Na počátek, mezi třetím až čtvrtým rokem, kdy dítě vstupuje do mateřské školy, a na konec, po dovršení šestého roku, kdy dítě nastupuje do základní školy.

### 2.1.1 Vývoj poznávacích procesů

Racionálně-kognitivní procesy jako je vnímání, pozornost, paměť, zpracování a osvojování podnětů, vhléd a porozumění situacím jsou závislé nejen na zrání centrální nervové soustavy a narůstající zásobě zkušeností, ale i na dosažené „*vyspělosti subjektivity*“ (Čačka, 2000, str. 69), tedy kvality imaginativně-emočních funkcí osobnosti (prožívání, motivace a Jáství). Tyto psychofyzické a racionálně-imaginativní faktory duševního dění osobnosti se podílejí a rozvíjejí v dynamické interakci s daným charakterem vnější reality. V duševním vývoji jsou tedy biologické předpoklady stále více doplňovány širšími a bohatšími činiteli vnějších vlivů.

#### Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj zahrnuje změny myšlení v průběhu životního cyklu. Tyto změny mohou být buďto fyziologického charakteru, tzv. proces zrání, anebo souvisejí se získáváním zkušeností a s učením (Sternberg, 2002). Teoretické přístupy zabývající se kognitivním vývojem se liší v tom, zdali upřednostňují proces zrání nebo proces učení. Jedním z velmi významných autorů zabývajících se kognitivním vývojem je Jean Piaget, který rozčlenil myšlenkové procesy do vývojových etap. V každé z těchto etap se objevují vývojové zvláštnosti, které jsou postupně přestrukturovány a tím dochází k přechodu do další vývojové etapy. Čáp a Mareš (2001) ve své publikaci vysvětlují Piagetův pohled na dětské myšlení tak, že dítě připodobňuje k malému „badateli“, který provádí určité pokusy s věcmi a s lidmi kolem sebe i samo se sebou. Zkouší, co se stane a vytváří si své vlastní teorie o tom, jak svět asi funguje. Při setkání s novou událostí dítě nejprve zkouší použít svou dosavadní teorii. Když tato dosavadní teorie nestačí nebo nefunguje, dítě ji obmění nebo si vypracuje úplně novou. Piaget tyto teorie označuje jako **schémata**. Nové události a nové objekty si dítě začleňuje do hotového schématu, dochází k tzv. **asimilaci**. Pokud však nová událost nebo nový objekt do schématu nezapadají, pak je dítě nuceno původní schéma přizpůsobit, modifikovat. V tomto případě dochází k procesu **akomodace**. Myšlení dětí a jejich chápání světa tedy vzniká na základě rovnováhy mezi oběma procesy. Pomocí klinických rozhovorů dospěl k závěru, že kognitivní vývoj dítěte prochází určitými relativně

samostatnými stádii. Předškolní období spadá podle Piagetovy taxonomie (Piaget, Inhelderová, 1970) do stádia předoperačního, kdy dítě využívá názorné, intuitivní myšlení.

### 2.1.2 Názorné, intuitivní myšlení

V tomto období je myšlení dítěte vázáno na vlastnosti objektů, které lze dobře vnímat. Dítě je schopné usuzovat a vyvozovat závěry, ale pouze v závislosti tom, co zrovna vidí nebo jej zaujalo. Myšlení nepostupuje podle logických operací. Dominuje bezprostřední vjem, který se spojuje s asociovanou představou a s prožitkem dítěte. Výkony názorného, intuitivního myšlení, které se objevuje přibližně mezi čtvrtým až sedmým rokem života, označil Piaget jako „*předoperační stádium*“ (Čačka, 2000, str. 74). Pro předoperační stádium je charakteristické plné rozvinutí způsobilosti k mentální reprezentaci<sup>1</sup>, což je umožněno bouřlivým rozmachem řečových aktivit. „*Rozsáhlá symbolizace vnějších objektů pomocí slov umožňuje už do značné míry vyprávět, přemýšlet o předmětech, rozumět pohádkám a příběhům. To znamená velké rozšíření poznávacího horizontu*“ (Helus, 2004, str. 52). Řeč však ještě není plně dialogická, dítě si často povídá samo pro sebe, nedokáže se vcítit a předjímat reakce druhého, což je důležitý moment opravdového dialogu. V první polovině předoperačního stádia se totiž projevuje **egocentričnost** dětského myšlení. Dítě nedokáže pohlížet na věci a události z jiné než své vlastní perspektivy. Egocentrismus dětského smýšlení se projevuje např. tehdy, když si malé dítě zakrývá oči, aby ho druzí neviděli (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nedokáže pochopit, že jiný člověk může tu samou věc vidět nebo prožívat jinak než ono samo. Teprve po třetím a čtvrtém roce, kdy děti začínají hrát s jinými dětmi hry na „prince“, „učitele“, „lékaře“, tzv. hry na sociální role, dochází k rozvoji způsobilosti vidět něco tak, jak to vidí jiný člověk.

#### Usuzování

Předškolní dítě již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je vázáno na vnímané či představované, dítě však nedokáže zachytit více hledisek vnímané situace.

---

<sup>1</sup> Schopnost organismu uchovávat myšlenky a manipulovat s představami reprezentujícími realitu, výsledek kódování informací a používání symbolového systému (Hartl, Hartlová 2004).

(Langmeier, Krejčířová, 2006). Pokusy prováděné J. Piagetem toto potvrzují. Dítě se zaměří pouze na jeden aspekt pozorovaného a opomíjí jiné aspekty. V tzv. „korálovém experimentu“ má dítě za úkol naplnit dvě stejné sklenice stejným počtem korálků. Dítě vkládá korálky do obou sklenic, aby si bylo jisté, že jich je v každé sklenici stejný počet. Poté experimentátor přinese sklenici jiného tvaru, např. úzkou a vysokou. Korálky z jedné sklenice jsou přesypány do úzké sklenice, druhá sklenice se ponechá pro kontrolu. Dítě v předškolním věku bude tvrdit, že více korálků je v užší sklenici, „protože je to vyšší“, nebo si bude myslet, že jich je méně, „protože je to tenčí“. V obou případech bude tvrdit, že se celek nezachoval, ačkoliv vidělo, že jsme žádné korálky nepřidali ani neodebrali. Dítě, které tvrdí, že korálků je více nebo méně, „centruje“ svou pozornost na výšku nebo šířku sklenice (Langmeier, Krejčířová, 2006). **Centrace** je tedy „ subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších“ (Vágnerová, 2008, str. 174). V příkladu s korálky si dítě všimne, že v úzké sklenici dosahují korálky výše, a proto si myslí, že jich je také více. Už se ale nezabývá tím, že sklenice je zároveň užší. Nejvíce ho zaujala výška, do jaké korálky dosahují, a ta pro něj představuje nejnápadnější znak, na který se zaměřilo. Nevšimá si již dalších vlastností, protože ho již upoutalo to, co je nejnápadnější.

V dlouhodobém procesu vývoje myšlení se dítě učí porozumět vratnosti okolním jevům v závislosti na jejich složitosti. Pokud se změní jen jedna vlastnost pozorovaného, dítě to chápe. Když však dojde ke změně více aspektů, dítě v předškolním věku není s to pochopit všechny souvislosti a vzájemné vztahy jednotlivých aspektů. (Vágnerová, 2008) Předškolní dítě tak ignoruje informace, které by mu mohli přikázat v jeho pohledu na svět.

## 2.2 Interpretace reality

Protože předškolní děti ještě mnohému ve svém okolí nerozumějí, nedokáží realitu správně interpretovat. Pokud se jim nějaká skutečnost jeví nesrozumitelně, vysvětlí si ji tak, jak vzhledem k svým možnostem umějí. Potřeba jistoty a bezpečí je „nutí“ ujistit se, že svět je poznatelný a že se v něm

dokáží orientovat. Často uvažují zkresleně a nepřesně proto, že tato skutečnost je pro ně emočně přijatelná. Z tohoto důvodu se u dětí v předškolním období objevují tzv. konfabulace. Vágnerová (2008) vysvětluje konfabulace jako kombinace vzpomínek a fantazijních představ. Vytváření konfabulací je ovlivněno nezralostí, aktuálními potřebami a citovým laděním. Pro děti představují konfabulace skutečnost, o které jsou přesvědčeny. Je to způsobeno tím, že fantazie má v předškolním období harmonizující význam. Poskytuje dítěti citovou a rozumovou rovnováhu.

### 2.2.1 Zvláštnosti zpracovávání informací u předškolního dítěte

To, jakým způsobem dítě interpretuje realitu, se odlišuje od interpretace dospělého člověka. Zpracování informací se u předškoláka vyznačuje také následujícími specifickými fenomény:

#### Fenomenismus

Mezi výrazné zvláštnosti dětského myšlení patří fenomenismus. Fenomenismus se v dětském myšlení projevuje tak, že dítě považuje svět za takový, jak vypadá podle něj, jak se mu jeví. Podstatu světa ztotožňuje s jeho viditelnými znaky. Fixní obraz reality pak dítě ve svých představách neumí opustit. Dítě v předškolním věku například nehodlá pochopit, že velryba není ryba. (Kelnarová, Matějková 2010)

#### Prezentismus

Prezentismus vysvětluje Šulová (2004) jako chápání všeho ve vztahu k přítomnosti. Prezentismus velmi blízce souvisí s fenomenismem, oba tyto fenomény představují pro dítě subjektivní jistotu, že svět je doopravdy takový, jak ho dítě aktuálně vidí.

#### Magičnost

Mezi nerealistické fenomény ovlivňující myšlení a zpracování informací patří magičnost. Předškolák má pocit, že jeho slova nebo myšlenky mají určitou výkonnou moc. To se projevuje tak, že dítě nedostatečně rozlišuje čin a přání. Říčan (2004) ve své publikaci uvádí, že dítě, které si něco tak horoucně přálo, a

to se pak skutečně stalo, zažívá skoro stejně tak silný pocit viny nebo radosti, jako kdyby to skutečně způsobilo.

### Antropomorfismus

Antropomorfismus se vyznačuje přiřítáním vlastností živých bytostí neživým předmětům. Vlastní prožívání a chování slouží jako model, podle kterého předškolák vysvětluje různé dění ve světě kolem něj. Dítě je přesvědčeno, že fyzikální pohyb a různé proměny sledují nějaké cíle a jsou něčím motivovány. Názorným příkladem je chlapec, který své plyšové kočce ostříhal chlupy a velice se divil, když se jeho matka zlobila. Na svou obhajobu použil argument, že kočce přece chlupy znovu narostou, stejně jako jemu vlasy. (Strašíková, 2000 in Vágnerová, 2008) Děti v předškolním věku sice umí rozlišit živé a neživé, ale často ještě tyto rozdíly přehlížejí a očekávají od neživých věcí projevy živých bytostí.

### Absolutismus

Jedna ze základních dětských potřeb, potřeba jistoty, je uspokojována prostřednictvím absolutismu, tj. přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost. Pro předškoláka je nepochopitelná relativita<sup>2</sup> názorů dospělých. Pro předškolní dítě představuje aktuální zjevná podoba světa dominantní význam, jejíž zásadnější proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti. „*Dítě sice dávno předtím pochopilo pojem trvalosti existence, ale dosud nechápe trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby*“ (Vágnerová, 2008, str. 176). V předškolním období je těžké pochopit, že určitý objekt se může měnit a zase navracet do původního stavu, a stále to bude ten samý objekt.

Zde bych ráda přispěla svou osobní zkušeností z doby, kdy mi byly asi tři roky. Moje maminka se vracela od kadeřnice s trvalou ondulací na vlasech. Já jsem si hrála na zahradě s dědečkem, a když jsem viděla maminku přicházet s jinými vlasy, vůbec jsem ji nemohla poznat. S brekem jsem se schovala za dědečka a ptala se, kde je moje maminka. Nějakou dobu mi trvalo, než jsem si nechala vysvětlit, že ač s jiným účesem, je to stále moje milovaná maminka.

---

<sup>2</sup> Zákonitost vyjadřující nestálost a proměnlivost poznání (Hartl, Hartlová 2004)

## Analogické uvažování

Často využívaným způsobem myšlení v předškolním věku je analogické uvažování. Analogie<sup>3</sup> jsou dětmi využívány při odvozování a vymezení pojmů, ale mnohdy tak činí velmi nepřesně. Vágnerová (2008) uvádí příklad chlapce, který si odvodil, „že když je kovbojka kniha o kovbojích, tak kytovka bude kniha o kytkách“. Analogické myšlení, pokud má vést ke správnému výsledku, vyžaduje odlišení nepodstatných znaků od podstatných. Důležité je ignorování nepodstatných rozdílů, zejména vzhledu, a zaměření se na podstatné souvislosti. Pro předškolní děti je to však obtížné, protože vzhled pro ně v tomto období má vysokou hodnotu.

## Kauzální uvažování

Slovo „proč“ je v předškolním věku jistě jedno z nejfrekventovanějších. Děti potřebují mít ujasněný řád světa, hledají přímé a jednoznačné příčiny veškerého dění. Poznávání příčin a vztahů usnadňuje porozumění i zapamatování. Logika zde hraje vedlejší roli. Mnohem důležitější je subjektivně uspokojující kauzální výklad. Dítě se například vůbec nepozastaví nad větou: „pejsek a kočička po umytí podlahy vyprali a pak se pověsili na šňůru tak, že nejdřív pejsek pověsil kočičku, pak ona slezla a pověsila pejska a oba se hezky sušili“. (Vágnerová, 2008, str. 180) Primární je potřeba jasně stanovených pravidel a z vyplývající interpretace fungování světa.

Řád a pravidla usnadňují kognitivní orientaci. Děti tyto pravidla přejímají a dovedou je také odvodit ze zkušeností, i když tyto závěry nemusejí být správné. Již tříleté děti dokáží odvozovat jednoduchá pravidla, závislá na souvislosti nebo vztahu, zvláště pokud se týkají něčeho pro dítě aktuálně zajímavého a zároveň srozumitelného.

### 2.2.2 Zóna proximálního vývoje

Předškolní děti se mnoho věcí naučí od starších dětí a dospělých. Učení je efektivnější, když starší člověk postaví problém před dítě tak, aby byl

---

<sup>3</sup> Nalezení stejných rysů nebo vlastností u netotožných objektů, nebo usuzování, kdy na základě shody jedné vlastnosti se usuzuje na shodu dalších vlastností u týchž objektů (Hartl, Hartlová 2004)



srozumitelný a lépe řešitelný. Dospělí mohou usměrňovat a regulovat dětské učení různým způsobem. Vygotskij (2004) vytvořil originální koncepci zabývající se utvářením psychického vývoje. Tuto koncepci nazval zónou proximálního (nejbližšího) vývoje. Vysvětluje ji jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo. Za určitých podmínek ji však může dosáhnout snadněji, než by k tomu došlo při spontánním vývoji. Jako příklad uvádí situaci: „*Představme si dvě děti, jejichž mentální věk byl shodně určen na sedm let. To znamená, že obě děti jsou schopné řešit úkoly, které jsou dostupné dětem starým sedm let. Avšak zavedeme-li oporu pro jedno z dětí a budeme-li testovat jeho výkonnost, ukáže se rozdíl. S pomocí návodných otázek, příkladů a demonstrací může toto dítě řešit úkoly pro devítileté děti, kdežto druhé dítě, jemuž se této pomoci nedostalo, toho schopno není.*“ (Vygotskij, 2004, str. 72) Vygotskij charakterizuje zónu proximálního vývoje jako vzdálenost mezi **aktuální úrovní výkonu** (současná, realizující se úroveň schopnosti řešit určitý úkol) a **potencionální vývojovou úrovní**. Tato vzdálenost může být překonána dobrým vedením nebo spoluprací s dospělým, učitelem. V uvedeném příkladu se tedy první dítě nachází v potencionální úrovni vývoje, zatímco druhé dítě zůstává v úrovni aktuálního vývoje. Podle Vygotského jsou interakce dítěte s dospělým doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností.

### 2.2.3 Pobyt mezi vrstevníky

Pro dítě v předškolním období je pobyt mezi vrstevníky po všech stránkách velmi přínosný. Vrstevník se nachází na rovnocenné úrovni, dítě se tak učí vycházet se sobě rovným, získává přátele. Utvářejí se zde prosociální způsoby chování. Děti se učí jak spolupráci, tak i prosazení sebe sama. V interakci s vrstevníky dítě může uspokojit své různé potřeby a získávat nové zkušenosti. Kontakt s vrstevníky je však i důležitý z hlediska rozvoje kognitivního vývoje. Bruner (1996) vyzdvihuje situaci, kdy dítě na určité vývojové úrovni má za úkol pomoci jinému dítěti ve splnění jeho úkolu. Při interakci, kdy dochází ke konfrontaci dvou různých schémat, může dojít k objevení nových postupů a principů, čímž se obohatí kognitivní schémata obou zúčastněných. V předškolním věku se pobyt mezi vrstevníky často uskutečňuje v předškolních vzdělávacích zařízeních. Matějček (2004)

vysvětluje, že v dnešní době, kdy většina rodin žije ve městech, odpadlo sousedské navštěvování dětí. Také sourozenci jsou mnohdy starší nebo mladší a tak už nejsou vrstevníky, nebo dítě často vyrůstá jako jedináček. Proto má navštěvování mateřské školy nezastupitelnou úlohu v životě předškoláka. V následující kapitole proto považuji za vhodné podívat se, na co je předškolní vzdělávání zaměřeno, z čeho vychází, co je jeho cílem, jaké vyznává principy, a také, jaké jsou v České republice možnosti předškolního vzdělávání.

### 2.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se nejčastěji uskutečňuje v mateřské škole. Dítě v mateřské škole tráví poměrně hodně času a tak je logicky silně ovlivněno tím, co zde zažívá. Dítě zde získává první zkušenosti s institucí, která má závazná pravidla. Mateřská škola ještě nemá na předškoláka takové nároky, s jakými se bude setkávat v základní škole, avšak jsou zde položeny základy pro budoucí studium.

Díky hodnotové orientaci mnoha kultur se může stát, že jsou děti už od útlého věku jednosměrně zatěžovány zvláště v kognitivní oblasti. Jsou vychovávány s cílem orientovat se na výkon, kdy je záměrem trénink znalostí a dovedností, a hlavně schopnost neustále přijímat ohromné množství informací. Nezřídka se stává, že předškolní dítě, poté, co strávilo téměř půl dne v mateřské škole, navštěvuje ještě odpoledne různé zájmové kroužky a skupiny. Rodiče tak jednají často s dobrým úmyslem. Chtějí, aby jejich dítě bylo dobré, aby obstálo ve světě. Proto mu často poskytují maximum příležitostí, aby bylo ještě lepší. Hoskovicová v publikaci *Předškolní dítě a jeho svět* (2003, in Šulová 2003), upozorňuje na to, že „malý človíček tak přichází o to nejcennější, co se v této době má naučit – realizovat vlastní fantazii ve volné hře, naučit se vycházet sám se sebou a naučit se fungovat ve společenství druhých lidí“. (Šulová, 2003, str. 367)

Dle mého názoru je navštěvování mateřské školy v dnešní době téměř nezbytné. Rodiče musejí chodit do zaměstnání, a pokud není nablízku velmi ochotná babička nebo si rodiče nemohou dovolit chůvu, není často jiná možnost, než využití předškolních vzdělávacích zařízení. Přemíra zájmových kroužků je

jistě pro dítě zátěží, záleží ale na každém rodiči, jak dobře odhadne ten správný poměr mezi pobytem v institucích a volným časem předškolního dítěte.

### 2.3.1 Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Základním dokumentem, z něhož vycházejí všeobecné principy vzdělávání v České republice je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, dále tzv. Bílá kniha. Bílá kniha je závazný dokument vydaný ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. *„Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“*. (Bílá kniha, 2001, str. 7)

Bílá kniha se vyjadřuje ke všem stupňům vzdělávání, my se podíváme na to, jak se vyslovuje k předškolnímu vzdělávání.

#### Předškolní vzdělávání podle Bílé knihy

V kapitole o předškolním vzdělávání se můžeme dozvědět, že první roky života mají klíčový význam pro utváření dětské osobnosti. Do značné míry předurčují rozvoj psychických a fyzických předpokladů a také sociálních postojů dětí. Za výchovu odpovídají především rodiče, kteří jsou prvními učiteli dětí.

Institucionální vzdělávání dětí má za úkol podporovat výchovné působení rodiny, obohacovat a rozvíjet jej, a doplňovat ho o specifické podněty. Děti zde získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podklady pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení.

Institucionální předškolní vzdělávání je dnes uskutečňováno převážně v mateřských školách a zahrnuje zpravidla děti od tří do šesti let. Předškolní vzdělávání v České republice není povinné.

V Bílé knize je vyzdvihován význam předškolního vzdělávání jako počáteční etapy celoživotního učení a nutnost stále zvyšovat jeho kvalitu a dostupnost. Jako hlavní podmínky jsou zde uvedeny tyto: upevnění předškolního vzdělávání v systému celoživotního vzdělávání, zlepšení jeho dostupnosti,

přehodnocení jeho cílů a obsahu a v neposlední řadě také zvyšování kvalifikace pedagogů.

Dále zde lze najít konkrétní doporučení vztahující se ke splnění stanovených podmínek.

Mezi tato doporučení patří např. zajištění předškolního vzdělávání každému dítěti, jež má na toto nárok. Dále propracovat systém sociálních úlev, a stanovit systém jejich kompenzace, aby poplatek nebyl překážkou účasti dětí v předškolním vzdělávání. Jako další doporučení zde můžeme najít podporu rozvoje programů, které by v případě dětí se zvláštními výchovnými a vzdělávacími potřebami vyrovnávaly znevýhodnění dětí, se zvláštním zřetelem ke specifičnosti romské populace. Také jsou zde doporučení pro vypracování rámcového vzdělávacího programu a rozvíjení forem vzdělávání pro budoucí předškolní pedagogy.

### 2.3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) se v České republice využívá od roku 2004. Slouží jako předloha nebo rámec pro mateřské školy, které mají povinnost si na základě RVP PV vytvářet svůj vlastní program, který vychází z jeho principů. Jelikož z něj vycházejí ostatní programy mateřských škol v České republice, považuji za vhodné v této kapitole nastínit, čím se RVP PV zabývá a co popisuje.

Mezi hlavní principy RVP PV patří:

- akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítat je do obsahu vzdělávání
- umožňovat vzdělávání a rozvoj dítěte v rozsahu jeho individuálních potřeb
- zaměřovat se na vytváření základních klíčových kompetencí dosažitelných v daném předškolním období
- definovat kvalitu, cíle, obsah, podmínky a výsledky předškolního vzdělávání
- zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených v jednotlivých mateřských školách
- vytvářet prostor pro rozvoj individuálních programů a koncepcí mateřských škol

- umožňovat mateřským školám přizpůsobovat vzdělání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější průběžné hodnocení procesů vzdělávání

V RVP PV jsou dále popisovány úkoly a cíle předškolního vzdělávání.

Úkoly RVP PV jsou následující:

- doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti podnětné prostředí s dostatkem stimulů k jeho aktivnímu rozvoji a učení
- smysluplně a odborně obohacovat denní program dítěte, tak aby čas strávený v mateřské škole byl pro dítě radostnou a příjemnou zkušeností
- rozvíjet osobnost dítěte, napomáhat mu v chápání světa a usnadnit mu tak další vzdělávací i životní cestu
- akceptovat přirozené rozdíly ve vzdělávacích možnostech dětí a promítat tyto psychologická a didaktická specifika do svých forem a metod vzdělávání
- poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a zlepšit tak životní a vzdělávací šance dětem se zdravotním postižením, se sociálním a zdravotním znevýhodněním a s nerovnoměrnostmi ve vývoji

Cíle RVP PV jsou rozděleny na rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy.

Rámcové cíle

- vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání a to jsou tyto:
  1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
  2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
  3. Získání schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Klíčové kompetence

- představují výstupy, respektive obecné způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání. Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:
  1. Kompetence k učení – dítě zkoumá, objevuje, získané poznatky dokáže prakticky uplatnit, má elementární znalosti o světě lidí, klade otázky a hledá

odpovědi, vědomě se učí, odhaduje své síly, hodnotí svoje pokroky a oceňuje výkony druhých

2. Kompetence k řešení problémů – všímá si okolního dění, problémy řeší samostatně nebo s pomocí dospělého, experimentuje, spontánně vymýšlí nová řešení problémů, dokáže volit mezi funkčními řešeními, užívat matematických pojmů
3. Kompetence komunikativní – dokáže se vyjadřovat, samostatně formulovat myšlenky, komunikovat v běžných situacích bez ostychu, využívat informační prostředky
4. Kompetence sociální a personální – samostatně se rozhoduje, je odpovědné za své jednání, respektuje druhé, používá kompromisy, je obezřetné při komunikaci s cizími lidmi
5. Kompetence činnostní a občanské – učí se plánovat, organizovat, přizpůsobovat se okolnostem, chápe lidské hodnoty a normy, dbá na zdraví a bezpečí, zná svá práva

Dílčí cíle a dílčí výstupy

Dílčí cíle se specializují na jednotlivé vzdělávací oblasti a vycházejí z nich dílčí výstupy.

Jednotlivé vzdělávací oblasti a očekávané výstupy:

1. Dítě a jeho tělo – zachování správného držení těla, zvládnout základní pohybové dovednosti, ovládat dechové svalstvo, zvládat jemnou motoriku
2. Dítě a jeho psychika – tato oblast se dále člení na jednotlivé oddíly:
  - Jazyk a řeč - správně vyslovovat, samostatně vyjadřovat své myšlenky, vést rozhovor, vést rým, vyprávět příběh, znát některá písmenka
  - Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – záměrně se soustředit, zaměřit se na to, co je důležité, postupovat podle pokynů, chápat prostorové pojmy
  - Sebepojetí, city, vůle – zachytit a vyjádřit své prožitky, být citlivé ke vztahu k živým bytostem, snažit se ovládat své afektivní chování
3. Dítě a ten druhý – přirozeně a bez zábran komunikovat, chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, spolupracovat s ostatními, uplatňovat své potřeby a zároveň respektovat potřeby jiných

4. Dítě a společnost – uplatňovat návyky společenského chování, chápat společenské role, adaptovat se na život ve škole, porozumět neverbálním projevům citových nálad druhých, jednat férově, vnímat kulturní a umělecké předměty
5. Dítě a svět – osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, orientovat se v něm, chápat význam životního prostředí a pečovat o něj, vnímat řád a rozmanitost světa

#### Podmínky předškolního vzdělávání

Základní podmínky jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami, zákony, vyhláškami a předpisy (např.: Školský zákon, zákon č. 258/2000 o ochraně veřejného zdraví, vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, vyhláška o organizaci školního roku). V návaznosti na ně rámcový vzdělávací program podrobně popisuje materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které ovlivňují kvalitu poskytovaného předškolního vzdělání.

Podmínky jsou rozděleny do sedmi oblastí:

**Věcné podmínky:** zde jsou popsány materiální podmínky, jako vhodné prostory, zdravotně vyhovující vybavení školy, úprava interiéru, na které se děti podílejí, optimálně vybavené hřiště či zahrada, splnění bezpečnostních a hygienických norem

**Životospráva:** dodržování zásad zdravého životního stylu, plnohodnotná strava, pobyt na čerstvém vzduchu

**Psychosociální podmínky:** zde se popisuje klima třídy, které by mělo být vstřícné, přátelské, měl by být uplatňován vhodný pedagogický styl, pobyt dětí ve třídě je příjemný, jasný, přátelský

**Organizace:** v této kapitole se popisuje to, jakým způsobem má škola zorganizovat výuku v předškolním zařízení, tak aby vyhovovala potřebám a možnostem dětí, optimálně využívala jejich potenciál k rozvoji, a zároveň jim poskytla klid, soukromí a prostor k odpočinku

**Řízení mateřské školy:** zde je popsán způsob vedení a řízení školy, pracovníci mají mít jasně vymezené povinnosti a pravomoci, v zařízení panuje pozitivní ovzduší, škola spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány státní správy a samosprávy, s nejbližší základní školou a jinými organizacemi a odborníky poskytujícími pomoc při řešení individuálních problémů dětí.

**Personální a pedagogické zajištění:** všichni pracovníci a pedagogové splňují odbornou kvalifikaci, průběžně si doplňují vzdělání a poskytují dětem optimální pedagogickou péči

**Spoluúčast rodičů:** spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání spočívá ve spolupráci rodičů s mateřskou školou, oboustranné komunikaci mezi rodiči a pedagogy, vstřícnosti, ochotě spolupracovat a podílet se na plánování programu mateřské školy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dále vymezuje způsoby, jak přizpůsobit výuku pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti mimořádně nadané, a to s ohledem zachování všech podmínek, cílů a úkolů zde popsaných.

Mateřská škola by měla provádět pravidelné komplexní hodnocení tzv. autoevaluaci, která se zaměřuje na hodnocení výsledků vzdělávání, hodnocení práce pedagogů, naplňování cílů programu, kvality podmínek vzdělávání a způsobu plánování a realizace obsahu vzdělávání.

RVP PV dále vymezuje zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu, který musí obsahovat následující informace: identifikační údaje, obecná charakteristika školy, podmínky a organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, jeho obsah a evaulační systém.

Další kapitola popisuje kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu a povinnostmi předškolního pedagoga.

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument, z něhož vycházejí Školní vzdělávací programy jednotlivých mateřských škol, proto jsem považovala za přínosné popsat zde, co je jeho obsahem a čím se zabývá.



### 2.3.3 Typy předškolního vzdělávání

V současnosti jsou možnosti předškolního vzdělávání pestřejší, než bývali dříve. Nejrozšířenější jsou běžné mateřské školy, které jsou provozovány obcemi. Každá mateřská škola má svůj vlastní školní vzdělávací program, který, jak je uvedeno v předchozí kapitole, je vytvářen podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Kořátková, 2008). Mateřská škola si tento program vytváří podle svých možností a podmínek, nejlépe ve spolupráci s rodiči dětí.

Dále existují mateřské školy soukromé, které by měli splňovat obecně závazné cíle, rodiče by se měli zajímat o to, jakými způsoby škola pracuje a směřuje k rozvoji a vzdělávání dětí.

Mateřské školy církevní jsou zřizovány příslušnými církvemi, a svůj vzdělávací program mají uzpůsobený v závislosti na náboženském vyznání.

Od roku 1990 se v České republice otevřely dveře tzv. alternativním školám. Alternativní školy jsou takové, které mají ustálený program, který už v zahraničí funguje na stejném principu. Mezi nejrozšířenější typy klasických alternativních škol můžeme podle Kořátkové (2008) zařadit tyto: Waldorfská mateřská škola, Mateřská škola Marie Montessori, Daltonská mateřská škola, moderními typy alternativních škol jsou mateřské školy s programem Začít spolu a školy s programem podpory zdraví.

Projekt „školka bez hraček“

V reakci na konzumní způsob života současné společnosti vznikl v Německu zajímavý projekt tzv. Spielzeugfreier Kindergarten (Školka bez hraček), který byl zařazen organizací Evropské unie „European Network for Mental Health Promotion for Children up to 6 years“ (Evropská síť pro podporu duševního zdraví dětí do šesti let věku) do seznamu efektivních modelových projektů. Autory projektu jsou E. Schubertová a R. Strick a byl vyzkoušen v padesáti školkách v jižním Německu (Schubertová, Strick, 1996 in Hoskovcová, 2006).

Iniciátoři projektu sledovali životní prostor dětí a spotřební zboží, které je obklopuje. Nejoblíbenějším spotřebním zbožím dětí jsou hračky, které sice podněcují k aktivitám, ale v současnosti mají děti hraček nadbytek, a často jejich koupí potlačují nudu, frustraci a neuspokojené potřeby. Autoři projektu chtěli vytvořit prostor pro fantazii, kreativitu a tím i získání sebevědomí a vybudování přístupu „sami k sobě“ (Hoskovcová, 2006).

Projekt spočívá v tom, že se na dobu tří měsíců a po přípravné době postupně odstraní ze školky všechny hračky a to včetně všech podpůrných materiálů např. papírů a pastelek. Nakonec ve třídě zůstane jen nábytek. Autoři zdůrazňují, že tento projekt není zaměřen proti hračkám, cílem projektu je na omezenou dobu vytvořit nový prostor pro hru a získávání zkušeností. Děti se více zaměří na skupinové dění, budou si moci vyzkoušet nové role a pozice ve skupině.

Další změna spočívá v nové funkci vychovatelek, které se na dobu trvání projektu přesouvají do role pozorovatelů, kdy dětem nenabízejí již hotové návrhy na trávení času, ale mají podpůrnou roli partnerek a průvodců dětí.

Zapojeni jsou také rodiče dětí, kteří projekt museli schválit a během jeho trvání a po něm mají možnost získávat informace o jeho průběhu a k výměně zkušeností.

Děti reagovaly na odnesení hraček do sklepa různým způsobem. Rozdělili se na tři skupiny, které výzkumníci pro pracovní účely pojmenovali „berušky, medvědi a rybičky“. Skupina „berušek“ hrála nejčastěji různé pohybové hry a chlapci z této skupiny řešili konflikty formou rvaček, které byly posléze usměrněny ze strany učitelek jasně stanoveným pravidlem, že „máme pusy na mluvení“. V další skupině, „medvědů“ si děti hrály s polštáři a dekami, pomocí stolů vyráběli tunely, často také seděli u paní učitelky. Skupina „rybiček“ zprvu ráda sedávala u stolů a povídala si, později se začali objevovat rolové hry a stavění domečků ze stolů a dek.

Výzkumníci sledovali sociální kompetence dětí, které se výrazně posílily. Významné zlepšení se projevilo u sociálně úzkostných dětí a také u dětí, které prožili traumatickou událost, jako je rozvod rodičů nebo pobyt v nemocnici.

Nejvyšší nárůst sociálních kompetencí byl sledován u dětí matek, které měli vysokou potřebu kontroly vnějších okolností.

Vychovatelky hodnotily projekt pozitivně, zdůrazňovali důležitost vztahu k dětem a projekt pociťovali jako výzvu, pokud jde o splnění podmínky omezit vlastní iniciativu.

Projekt „školka bez hraček“ byl primárně zaměřen na sledování rozvoje sociálních kompetencí předškolních dětí. Dle mého názoru by však bylo velmi zajímavé podívat se také na to, jak děti během trvání projektu rozvíjeli svou kreativitu, zda se více bavili mezi sebou nebo s učitelkami o světě kolem sebe. Zda určitá doba bez hraček podněcovala u dětí zvědavost a tím i rozvoj jejich představ a interpretací. Zajímavé by jistě bylo porovnání vybraných prekonceptů zúčastněných dětí s dětmi s běžné mateřské školy. Z tohoto důvodu mě tento projekt zaujal, avšak v této práci slouží pouze jako zajímavost k zamyšlení.

## 2.4 Poznání

Touha po poznání je u předškolního dítěte velmi zřetelná. Zvědavost dítěte se projevuje ve verbálním projevu a v myšlení. Dítě je zvědavé, všechno ho zajímá, neustále se vyptává. Hartl a Hartlová v psychologickém slovníku poznání definují jako: „*více či méně úplné a přesné obrazy odráženého světa ve vědomí, je zprostředkováno vnímáním, pamětí, myšlením a emocemi.*“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 445)

Prvotní poznání přichází od rodiny a od okolí kde dítě vyrůstá, poté následuje škola. Škola je instituce, jejímž základním posláním je zprostředkovávat poznání nutné pro úspěšný a plnohodnotný život v dnešní civilizaci. Škola je místem, kde se poznání systematicky uskutečňuje. Předškolní vzdělávání má za úkol připravit děti na dlouhou dráhu následného soustavného a několikaletého vzdělávání. Proto by přístup k dětem v mateřské škole měl položit kvalitní základy, jak se k učení postavit, aby děti bavilo a aby měli sami zájem o získávání poznatků a informací ve školním prostředí. Zajímavou teorii vytvořil J. Bruner, který v šedesátých letech upozornil na důležitost rozlišování povahy učiva a jeho vnitřních struktur.

### 2.4.1 Teorie J. Brunera

J. Bruner tvrdil, že každé vyučované téma má svou specifickou strukturu. Tato struktura je sestavena ze tří složek. První složkou jsou dílčí fakty, další složkou jsou pojmy neboli koncepty a poslední složkou je zobecnění tzv. generalizace. Pro žákovu učení jsou důležité všechny tři, avšak klíčové je, aby žák pochopil hlavně generalizace, které jsou determinanty struktury tématu. Čáp a Mareš (2001) uvádějí ilustraci, kterou Bruner využil k vysvětlení důležitosti této struktury. Použil metaforu stromu, kdy listy přirovnal k nespočetným konkrétním faktům, větve přirovnal k pojmům, které uspořádávají téma, a kmen zde tvořil generalizaci, ze které vše vyrůstá a rozvětňuje se. Pokud žák porozumí struktuře tématu, snáze pak pochopí celek a bude pro něj snazší dlouhodobé zapamatování i vybavování učiva. Bude mít mnohem lepší přehled o tom, kde se právě nachází a co bude zřejmě následovat. Nové poznatky bude snadněji zařazovat do systému svých předchozích znalostí.

#### Konstruktivismus

Hendl (2005) popisuje konstruktivismus jako směr, který se zajímá o způsoby, jak lidé individuálně nebo kolektivně konstruují nebo interpretují svět kolem sebe. Každý člověk si vytváří své vlastní hypotézy o dění kolem sebe, vytváří si určité prekoncepty. Tyto prekoncepty se mohou neustále měnit, na základě nových zkušeností a poznatků. Ve světě existuje objektivní realita, avšak každý člověk ji percipuje jiným způsobem. Záleží na úhlu pohledu, jak je na věc nahlíženo.

### 2.4.2 Pedagogický konstruktivismus

Pedagogický konstruktivismus stojí v opozici proti transmisivnímu přístupu ve výuce. Transmisivní přístup ve výuce se vyznačuje tím, že před dítě jsou položeny hotové, logicky utříděné informace. Dítě by mělo tyto informace vzít za své, mělo by je přijmout v takové formě, v jaké mu byly sděleny. Tento tradiční přístup k výuce však není příliš efektivní. Dítě si takto získané poznatky nezvnitřní, nemají pro něj osobní hodnotu. V současné době můžeme vidět snahu odstranit transmisivní přístupy a nahradit je konstruktivistickým pojetím vyučování. Pedagogický konstruktivismus je směr, který prosazuje využívání

tvořivého myšlení při výuce, řešení konkrétních životních problémů, manipulaci s předměty, práci ve skupinách a využívání názorných pomůcek. (Hartl, Hartlová, 2004)

Podobně stanovisko zastává Jiránek (1997), který vyzdvihuje v konstruktivistickém pojetí výuky didaktické postupy, které jsou zaměřeny na aktivní úlohu žáka v procesu učení. Dochází k objevování nových a rozšiřování již stávajících znalostí o obrazu světa. Základní myšlenkou pedagogického konstruktivismu je teze, že poznání a porozumění si každý musí vystavět sám ve svém vědomí. Protože svět a podoby lidského poznání nejsou stálé, neustále se mění a vyvíjejí, nemůže ani smyslem výuky být předání jedné jediné pravdy. Důležité je vybavit žáka schopností orientovat se v nových poznacích a dokázat si vybírat ty správné. Každý člověk si uvědomuje určitou podobu světa, má vytvořenou hotovou strukturu. Piaget (1999) popisuje, že každá tato představa, je jedinečná a závislá na zkušenostech a osobní historii jedince. Nové informace do této struktury zapadnou nebo ji změní. Tuto strukturu lze charakterizovat jako jakýsi celistvý obraz světa tzv. prekoncept. Cílem pedagoga je usnadnit žákovi práci s těmito prekoncepty tak, aby je žák mohl dále zkoumat, upravovat a aby chápal, jakým způsobem k tomu dospěl.

Pedagogický konstruktivismus se zaměřuje jak na obsah, tak i na proces získávání poznatků a vědomostí. Upřednostňuje přirozené procesy učení, ke kterým dochází spontánně. I chyba nebo omyl má svůj důležitý význam, protože žák se tak posouvá k cestě za poznáním prostřednictvím řešení problému. Znalosti a dovednosti získané samostatně nebo s pomocí druhého mají vždy větší význam než jen předložená předem připravená a hotová správná řešení.

Důležitou roli zde hraje vnitřní motivace jedince. Tato motivace je posilována např. důrazem na použitelnost nových poznatků, jejich užitečnost, předkládáním problémových zadání, využití jejich řešení pro život. Významná je také sociální složka učení. Lidské poznání vzniká v interakci, prostřednictvím komunikace. Nelze jej oddělit od prostředí, ve kterém vzniká. Při komunikaci dochází často ke konfrontaci a tak vznikají nové myšlenky, nápady. V pedagogickém konstruktivismu se vyskytuje prostor pro střetávání inspirativních názorů, myšlenek, pro polemiku a pro nové a originální řešení

problémů. Výsledkem takovéto výuky není pouhá znalost, ale žák ví, jak k této znalosti dospěl a dokáže ji v případě potřeby obhájit.

### 2.4.3 Prekoncepty

Prekoncepty jsou podle Čápa a Mareše (2001) dětskými interpretacemi jevů, s nimiž se dítě setkává. Tyto interpretace obsahují tři složky a to složku kognitivní (porozumění jevu), dále složku afektivní (vztah k jevu, jak je prožíván a hodnocen) – (Gavora 1992a in Čáp, Mareš, 2001) a také složku konotativní (co s tím dělají ostatní, co mohu udělat já).

Jiná autorka (Šťastná, 2004) popisuje prekoncepty jako individuální charakteristiky učícího se jedince, které jsou utvářeny všemi dosavadními vlivy a zkušenostmi, školními i mimoškolními, které na něj působily v průběhu dosavadního života.

Prekoncepty nám pomáhají orientovat se v běžném životě. Kalhousť a Obst (2002) vysvětlují, že prekoncepty organizují a zobecňují minulé skutečnosti a vztahují je k současnosti. Díky tomu můžeme vidět skutečnosti na základě minulých zkušeností a také díky nim můžeme lépe predikovat budoucnost.

#### Dimenze prekonceptů

Autoři Doudlík a Škoda (2003) popisují prekoncepty podle čtyř dimenzí: kognitivní, afektivní, zastrukturování a plasticity.

#### Kognitivní dimenze

Kognitivní nebo také vědomostní dimenze prekonceptu je charakterizována jejím obsahem a také rozsahem. Je zjištělná didaktickými testy. Jedinec má tedy určitou kognitivní úroveň, která je zjištělná a lze ji vymezit kvalitou nebo kvantitou informací. Dítě např. zná platnou definici, umí rozlišit podstatné a nepodstatné informace vztahující se ke konkrétnímu prekonceptu, dokáže jej charakterizovat, popsat jeho vlastnosti. Kognitivní dimenze prekonceptu může být vytvářena záměrně prostřednictvím vyučování, nebo k ní může docházet spontánně, kdy se jedinec o danou věc zajímá a sám si vyhledává informace, ptá se rodičů, kamarádů.

## Afektivní dimenze

Při prvním setkání dítěte s dosud neznámým prekonceptem vzniká určitá emocionální reakce. Šťastná (2004) vysvětluje, že tato reakce se tvoří na základě asociací, které u jedince pojem vyvolává. Afektivní dimenze prekonceptu je tedy charakterizována postojem, který k němu zaujímá. Postoj může vzniknout jak na základě emocí, které u jedince daný prekoncept vyvolává, tak také na základě individuální charakteristiky, která je tvořena významem, který pro něj pojem obsahuje. Může tedy být ovlivněn např. minulou zkušeností.

## Zastrukturování prekonceptu

K zastrukturování prekonceptu dochází v kognitivní mapě<sup>4</sup> jedince prostřednictvím interakce prekonceptu s předchozími prekoncepty, nebo s již získanými pojmy a znalostmi. Nový prekoncept se začleňuje k původním prekonceptům. Způsob, jak k tomu dojde, však může být u dětí a u odlišných prekonceptů rozdílný. Vytvářejí se tak různě odlišné struktury, proto dochází k zastrukturování.

## Plasticita prekonceptu

Poslední popisovanou dimenzí je plasticita prekonceptu. Lze na ni nahlížet jako na schopnost pružně reagovat při konfrontaci s jinými prekoncepty. Každý prekoncept se nachází na určité úrovni, která může podléhat změnám na základě toho, v jaké míře je prekoncept pružný a adaptabilní. Plasticita se dále dělí na celkovou, dílčí a potencionální.

---

<sup>4</sup> Mentální obraz okolního světa, který zahrnuje podstatné znaky, souvislosti a asociace s dříve získanými zkušenostmi. (Hartl, Hartlová, 2004)

## 3 PRAKTICKÁ ČÁST

### 3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak předškolní děti rozumí různým pojmům a jevům běžně se vyskytujícím v jejich okolí. Zajímalo mě, zda děti nad těmito běžnými, obvyklými jevy a pojmy přemýšlejí a jakým způsobem si je vysvětlují. Ve výzkumu se zaměřuji na to, jaké představy si děti vytvářejí a jak tato pojetí dokážou interpretovat.

#### 3.1.1 Dílčí cíle

- Poukázat na skutečnost, že prekoncepty a pojetí vytvářené v předškolním věku slouží jako základní východisko pro budoucí interpretace a pochopení složitějším jevům.
- Poskytnout možná řešení, jak lze tyto primární prekoncepty ovlivnit tak, aby byly vhodně utvářeny a směřovány.

#### 3.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Budou odpovědi dětí vykazovat specifické znaky typické pro myšlení předškolních dětí?

Výzkumná otázka č. 2: Jak se budou lišit prekoncepty tří až čtyřletých dětí od prekonceptů dětí pěti a šestiletých, příp. sedmiletých?

#### 3.1.3 Výzkumný soubor

K vytvoření výzkumného souboru byla použita metoda záměrného (účelového) výběru. Metoda záměrného výběru patří mezi nejrozšířenější metody výběru, se kterými se v kvalitativním výzkumu můžeme setkat. Miovský (2006) považuje jako metodu záměrného výběru postup, kdy výzkumník cíleně vyhledává účastníky podle jejich určitých vlastností. Na základě těchto žádoucích vlastností jsou stanovená kritéria, podle kterých jsou záměrně vyhledávání pouze ti jedinci, kteří tyto kritéria splňují a zároveň jsou ochotni účastnit se výzkumu. (Patton, 1990 in Miovský, 2006)



Metoda záměrného výběru se dále dělí na různé varianty. V této práci byla použita varianta institucionálního záměrného výběru. Záměrný účelový výběr přes instituce si vybíráme v případě, kdy využíváme činnost určitého zařízení, které poskytuje služby pro cílovou skupinu, jež je pro nás zajímavá z hlediska výzkumu.

V našem případě byla jako instituce zvolena mateřská škola. Mateřská škola byla zvolena z toho důvodu, že většina dětí v předškolním věku mateřskou školu navštěvuje. Proto zastávám názor, že takto získaný vzorek by mohl být dostatečně reprezentativní.

Výzkumný soubor čítá celkem 23 dětí. Z toho je zde 15 chlapců a 8 dívek (tabulka č. 1). Věk dětí se pohyboval v rozmezí od tří do sedmi let. Nejvíce dětí bylo čtyřletých a pětiletých, hned potom šestiletých a nejméně dětí bylo ve věku tří a sedmi let. Přehledný rozpis věku účastníků lze najít v tabulce č. 2.

Rozdělení dětí dle pohlaví	
Chlapci	15
Dívky	8
Celkem	23

Tabulka č. 1

Rozdělení dětí dle věku	
Počet dětí	Věk dětí
6	4
6	5
5	6
3	7
3	3

Tabulka č. 2

Při výběru výzkumného vzorku bylo uplatňováno jediné kritérium, a to, že děti musejí být v předškolním věku. Průměrný věk respondentů byl 4,9 let.

### 3.1.4 Výzkumná metoda

Jako metodu výzkumu jsem se rozhodla zvolit kvalitativní přístup. Ferjenčík (2000) ve své publikaci objasňuje, že kvalitativní přístup nám umožňuje získat vhled, porozumění a lepší orientaci ve zkoumaných jevech. Kvalitativní přístup je charakteristický tím, že se pokouší zachytit jedinečnost a neopakovatelnost daného fenoménu. To znamená, že jeden jev mohou různí lidé vnímat úplně jinak, v odlišných rovinách a z jiných hledisek. Z těchto důvodů se mi jeví kvalitativní přístup jako vhodná metoda pro zjišťování prekonceptů předškoláků.

V kvalitativním výzkumu se však objevují také jevy, které mohou ovlivnit průběh výzkumu a jeho výsledky. Tyto jevy je nutné vzít v potaz a počítat s nimi. Významnou charakteristikou kvalitativního přístupu je podle Miovského (2006) kontextuálnost. Velké množství psychologických fenoménů se váže na určitý kontext, to znamená, že mnoho zákonitostí a pravidel nelze zobecnit. Citlivou součástí tohoto přístupu je také reflexivita. Výzkumník se při kvalitativním přístupu podílí na procesech, které zkoumá, a tím pádem je určitým způsobem ovlivňuje. Snahou výzkumníka je porozumět a popsat tuto interakci a zohlednit ji v rámci výzkumu. Kvalitativní přístup by měl také brát zřetel na dynamiku zkoumaného fenoménu.

Induktivním postupem budu zpracovávat jednotlivá data tak, aby mohlo dojít k jejich zevšeobecnění. Indukce je nástrojem kauzální analýzy. Jejím cílem je tedy snaha o příčinné vysvětlení jevů (Ferjenčík, 2000). Získané informace se nejprve roztřídí do kategorií, které se budou vyznačovat určitými vlastnostmi. Z těchto vlastností vysuzujeme pravidelnosti, z kterých lze usuzovat na obecnější planost. Výstupem indukce pak jsou nové teorie nebo hypotézy. Tyto teorie však budou platit pouze pro skupinu předškoláků, se kterými byl výzkum prováděn, a za podmínek které byly v tomto výzkumu stanoveny.

### 3.1.5 Metoda sběru dat

Pokud je naším cílem dozvědět se, jak druhý člověk porozuměl určité situaci, nejvhodnější způsob, jak to zjistit, je pomocí rozhovoru. Podle Ferjenčíka (2000) je v tomto případě rozhovor nenahraditelnou metodou. V kvalitativním výzkumu patří rozhovor mezi nejčastější metody sběru dat, jak uvádějí ve své publikaci Švaříček a Šed'ová (2007). Rozhovor nám umožňuje zkoumat členy určitého prostředí a určité sociální skupiny a získat tak stejné pochopení jevů, jakým disponují tito členové dané skupiny. Podle Miovského (2006) patří rozhovor (nebo také tzv. interview) mezi nejobtížnější a zároveň nejvýhodnější metodu pro získávání kvalitativních dat. Nejobtížnější je dle jeho názoru proto, že při jeho zvládnutí je nutné získat potřebné sociální dovednosti a citlivost, a zároveň oplývat schopností pozorovatelskou. Obě tyto složky by výzkumník měl umět vzájemně provázat a vytěžit tak z rozhovoru pro výzkum maximum. Rozhovor je prováděn nejlépe s jednou, maximálně se třemi osobami.

Nevýhodou rozhovoru by mohla být jeho interaktivnost. Tím, že výzkumník vystupuje aktivně v rozhovoru, ovlivňuje nejenom záměrně, ale také nezáměrně množství a povahu informací, které mu je respondent ochoten sdělit. Další nevýhodou může být nemožnost popsat vše, co respondent cítí, adekvátně pomocí řeči. Zádrhel může také nastat v interpretaci řečeného, kdy si výzkumník určitou odpověď vyloží jinak, než byla respondentem zamýšlena. (Ferjenčík, 2000)

Pro tento výzkum jsem se rozhodla jako metodu sběru dat použít polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem stanovených schémat, která jsou pro tazatele závazná. Na základě tohoto schématu jsou specifikovány okruhy otázek, které budou předkládány účastníkům výzkumu. Tyto otázky nemají stanovený přesný řád, jak by měli být pokládány za sebou. Jejich pořadí může být měněno v průběhu dotazování, pokud to přispěje k maximalizaci výtěžnosti z rozhovoru. Tyto okruhy lze v průběhu rozhovoru přizpůsobovat aktuálním potřebám. Někdy je nutné dávat doplňující otázky, jindy mohou být odpovědi vyčerpávající a není nutné se více doptávat. U polostrukturovaného rozhovoru má výzkumník stanovené tzv. „*jádro interview*“ (Miovský, 2006, str. 160), které obsahuje minimum témat a

otázek, které je nutné probrat. Jádro interview nám tedy poskytuje určité vodítko, které nás ujišťuje, že témata nutná k výzkumu budou probrána. K tomuto jádru se pak přidávají rozšiřující témata a otázky vhodně doplňující dané interview.

V tomto výzkumu je jádrem rozhovoru deset předem připravených pojmů. Tyto pojmy lze rozdělit do tří kategorií, podle toho jakým způsobem byly dotazovány.

První kategorie otázek se ptá na průběh určitých činností. Základní otázky v této kategorii jsou „*jak se dělá...*“, „*jak vzniká...*“, „*jakým způsobem...*“. Tato kategorie obsahuje pět otázek.

Další kategorií jsou otázky dotazující se na účel něčeho. Zde jsou otázky typu „*k čemu slouží...*“ nebo „*proč si...*“. V této kategorii jsou čtyři otázky.

Poslední kategorie otázek zjišťuje činitele a je položena stylem: „*kdo je pro tebe...*“. Otázka tohoto typu je v daném souboru jedna.

Pojmy byly zvoleny tak, byly dostatečně obecné a pro děti uchopitelné. Byly vybírány s ohledem na to, aby se jejich prostřednictvím ukázalo dětské nahlížení na svět a již používané prekoncepty.

Soubor pojmů vypadá následovně:

- Jak se staví dům?
- Jak vznikl svět?
- Jak se peče chleba?
- Jak přicházejí děti na svět?
- Odkud získáváme vajíčka?
- K čemu slouží auto?
- K čemu lidé potřebují peníze?
- Proč si děti hrají?
- Kdo je to kamarád?
- K čemu lidé potřebují knížky?

Dané okruhy byly pokládány dětem v nepravidelném pořadí, dle toho jakým směrem se hovor vyvíjel. Dětská pozornost je velmi kolísavá a proto bylo nutné sledovat, zda se děti již nenudí a bylo by vhodné změnit téma. Naopak, pokud bylo dítě otázkou zaujato, mohla jsem pokračovat v okruhu příbuzných pojmů. Díky tomu jsem mohla získat co nejvíce informací.

### 3.2 Vlastní sběr dat

Vlastní sběr dat probíhal v mateřské škole v obci čítající přibližně 2000 obyvatel, v Jihočeském kraji. Samotnému výzkumu předcházela pohovor s ředitelkou mateřské školy a s učitelkami, kdy jim bylo objasněno, čeho se výzkum týká a jak by měl probíhat. Vybraná mateřská škola má poměrně malou kapacitu, cca. 30 dětí. Tyto děti se dělí do dvou tříd nebo tzv. oddílů. Přehledné rozdělení dětí dle navštěvované třídy lze najít v tabulce č. 3. Jména dětí byla změněna z důvodu zachování anonymity. V prvním oddílu jsou mladší děti tzv. „Malíci“, ve věku tři a čtyř let. Druhý oddíl navštěvují starší děti zvaní „Velíci“, a to pětileté, šestileté a příp. sedmileté. To, že kapacita mateřské školy je celkem nízká, vnímám jako velkou výhodu. Učitelky díky tomu mohou dětem poskytovat více pozornosti a mají větší prostor pro individuální péči o každé dítě.

Počet dětí přítomných ve třídách			
Malíci	věk	Velíci	věk
Mirka	3	Libor	5
Otík	3	Anička	5
Helenka	3	Radek	5
Martin	3	Hanka	5
Tomáš	4	Pepík	5
Lenka	4	Markétka	5
Monika	4	Lukáš	6
Luděk	4	Maruška	6
Viktor	4	Honzík	6
Celkem	9 dětí	Vojta	6
		Zdeněk	6
		Kája	7
		Pavlík	7
		Standa	7
		Celkem	14 dětí

Tabulka č. 3

### 3.2.1 Průběh rozhovorů

Rozhovory začali probíhat kolem osmé hodiny ranní, na základě doporučení paní učitelky, že děti jsou v tuto dobu čilé a plné energie. Nejsou ospalé po brzkém vstávání a zároveň ani unavené před obědem. Paní učitelka mě představila dětem a sdělila jim mé záměry. Větší část dětí mě již znala, protože do této mateřské školy jsem docházela už dříve např. o svátcích, kdy jsem pomáhala organizovat a uskutečňovat různé zábavné programy. Myslím si, že tímto jsem získala výhodu v tom, že děti ke mně byli otevřenější a nevnímali mě jako cizího člověka.

Samotné rozhovory probíhali jednotlivě. S každým dítětem jsem se posadila ke stolečku a opětovně jsem ho informovala o mém záměru. Vysvětlila jsem mu, že žádná odpověď není nesprávná a poprosila jsem jej, aby odpovíдалo tak, jak umí. Zeptala jsem se, zda dítěti nebude vadit že náš rozhovor budu nahrávat na diktafon. Ještě před samotným dotazováním jsem s každým dětským respondentem pronesla pár nezávazných vět např. o tom, s čím si nejraději hraje, nebo jak se mu dnes daří, aby došlo k „prolomení ledu“ a k navození pozitivního a přátelského klimatu mezi mnou a dítětem. Abych děti motivovala k rozhovorům, přislíbila jsem jim za odměnu malé překvapení.

Po úvodním seznámení a vysvětlení mého záměru jsme přistoupili k dotazování. Nejprve jsem dětem položila základní otázky týkající se osobních informací (jméno a věk). Poté následovalo dotazování podle předem připraveného schématu. Toto schéma obsahovalo deset hlavních otázek na různé pojmy a úkolem dítěte bylo na tyto otázky odpovídat. Děti měli spontánně odpovídat a vyjadřovat vše, co je k danému pojmu napadlo. Každý pojem byl doplněn specifickými rozšiřujícími otázkami. Rozhovory byly vedeny adekvátní formou k nízkému věku respondentů.

Po skončení rozhovoru jsem každému dítěti poděkovala a odměnila jej pexesem za ochotu a spolupráci.

Každý rozhovor trval 10 až 15 minut. Delší doba trvání rozhovoru by byla s dětmi v tak nízkém věku obtížná, pro předškolní děti by bylo příliš namáhavé udržovat pozornost ve stejné kvalitě po delší dobu.

Děti uskutečňovali rozhovory dobrovolně, pokud se mnou některé děti mluvit nechtěly, tak nemusely.

### 3.2.2 Záznam rozhovorů

Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon po vyslovení souhlasu respondenta. Z důvodu nízkého věku respondentů jsem předpokládala, že pro některé děti bude obtížné vyjádřit své názory verbálně. Proto, pokud jsem během rozhovoru viděla, že dítě má potíže se slovním vyjádřením, nabídla jsem mu alternativu, vysvětlit mi své porozumění danému jevu pomocí názorné ukázky prostřednictvím dostupného materiálu, většinou hraček. Pro zachycení neverbálních projevů během rozhovoru jsem použila záznamový arch. Rozhovory zaznamenané na nahrávacím zařízení byly následně převedeny do písemné formy.

### 3.3 Metoda analýzy dat

Analýza dat byla provedena postupem otevřeného kódování. Švaříček a Šed'ová (2007) popisují metodu otevřeného kódování jako velmi efektivní a poměrně univerzální způsob analýzy kvalitativních dat. Při otevřeném kódování dochází nejprve k rozložení textu na menší jednotky, tyto jednotky jsou zastřešeny vystihujícími jmény (kódy), a s těmito nově pojmenovanými fragmenty textu se dále pracuje. Nově pojmenované jednotky mohou být slova, části věty, celé věty nebo klidně celé odstavce. Jednotkou se tedy stane významový celek, který může být různé velikosti. Každé jednotce je následně přidělen kód. Při tvorbě kódů se postupuje pomocí návodných otázek. Návodné otázky mohou být různého druhu např.: Co je tématem promluvy? Jaké jsou příčiny? Jaká je intenzita jevů? Flick (2006 in Švaříček, Šed'ová, 2007) popisuje tyto a další návodné otázky ke kódování. Návodné otázky je nutné přizpůsobit našemu výzkumnému záměru, výzkumným otázkám a cílům.

Při otevřeném kódování lze využít počítačový software např.: Atlas.ti, Nudist aj. Žádný z těchto softwarů jsem však neměla k dispozici a tak jsem použila metodu „*papír a tužka*“, kdy se kódy ručně vpisují do datového záznamu.

Po pečlivém a podrobném okódování daných informací nastupuje na řadu systematická kategorizace. Systematická kategorizace spočívá v utřídění kódů do kategorií podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. (Švaříček, Šedřová, 2007)

### 3.4 Výsledky

V následujícím textu budou prezentovány zjištěné podoby dětských prekonceptů. Zaměřujeme se na jak na nejčastější odpovědi, tak také na výjimečné či neobvyklé představy. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, pořadí pojmů bylo měněno dle aktuálních potřeb, ve výsledcích tedy začneme u otázek ptajících se na průběh, jak něco vzniká.

První otázka zjišťující prekoncepty předškolních dětí se ptala na to, jak se staví dům. Podle potřeby byly použité doplňující otázky.

Základní otázka zněla následovně:

- Dokázal/a bys mi popsat, jak se staví dům?

Nejčastější odpovědi dětí se týkali použitého materiálu. Devětkrát byly zmíněny cihly, třikrát tyčky a dvakrát dřevo. S použitým materiálem děti většinou zároveň i uvedli, kdo dům staví, nejčastěji to byli „opraváři“, poté „lidé“, „rodiče“, jednou bylo uvedeno „stavebníčáři“, „pracovníci“ a „prasátko.“

Hanka, 5 let: „*Opraváři, staví ho z takový to, z cihly.*“

Zdeňek, 6 let: „*Z cihel, můj tatka pracuje z cihel, on staví domy.*“

Vojta, 6 let: „*Ze dřeva, lidi ho staví.*“

Pavlík, 7 let: „*Z cihly z materiálu, dáš takhle cement, potom se z toho ztuhne, potom se z toho udělá...oni stavebníčáři, ty lidi mají přilby oranžový a žlutý, a takhle z toho staví dům a dělají střechu z těch tyček.*“

Jiné odpovědi se soustředili na popis jednotlivých částí, z kterých se dům skládá. Nejčastěji to byla střecha a poté komín. Zmíněná byla také okna, nábytek, topení.



Lenka, 4 roky: „*takhle*“ rukama ukazuje tvar domu „*a střechu, tyčky na střechu.*“

Anička, 5 let: „*Staví se, namalují a dají tam střechu.*“

Dvě děti neuměli sami popsat stavbu domu a tak mě odkázali na jinou konkrétní osobu: „*Nikolka Veverků to ví, ona chodí do velíků, ona to ví*“ - Martin, 4 roky.

Odpovědi se týkali také účelu: „*se staví pro děti*“ – Helenka, 3 roky - zde lze zachytit prvky egocentrického smýšlení, a určení místa: „*dvě cihly na silnici*“ – Pepík, 5 let.

Tři děti nedokázali o zvoleném pojmu nic říct.

Další zjišťovaný prekoncept se týkal vzniku světa. Děti jsem se zeptala:

- Jak si myslíš, že vznikl svět, ve kterém žijeme?

Nejčastější odpovědí bylo „*nevím*“, doprovázené kroucením hlavou, nebo přímo mlčení. Dvakrát se objevila odpověď související s náboženstvím, z toho jednou kombinovaná s evolucí.

Pavlík, 7 let: „*Voni předtim lidi lovili mamuty, potom lidi začali vznikat a pak lidsky dělali a Ježíš tak vynalezl lidi a Ježíš vstával a lidi sázeli stromy a postavili dům a tak vznikl svět.*“

- v této odpovědi si můžeme všimnout projeveného fenomenismu, kdy chlapec spojil dvě různé teorie o vzniku světa, aniž by si byl vědom toho, že se vzájemně vylučují

Standa, 7 let: „*Bůh ho udělal, nejprve byla hlína, pak tráva, pak stromy a listí a pak voda a poušť a tam byl samý písek a kaktusy, to je taková rostlina, je pichlavá a to je kaktus.*“

- zde si můžeme všimnout zřejmého zaujetí dítěte kaktusem

Některé děti popsali vznik světa jako „*Česká republika*“ nebo místo svého bydliště, vlastní pokoj: „*Já bydlím v zeleném baráku, já mám doma i pokojíček*“ – Anička, 5 let – opět se zde projevilo egocentrické smýšlení, kdy je pro děvče celý svět obsažen v jejím domě, konkrétně v jejím pokoji.

Odpovědí bylo také aktuální roční období nebo popis oblohy: „*Je modřej nahoře nad mrakama*“ – Pepík, 5 let.

Dvě z dotazovaných děti si myslí, že svět vznikl narozením dětí:

Vojta, 6 let: „*Že se narodili děťátka.*“

Karel, 7 let: „*To já si už nepamatuju, já jsem se narodil v lednu, já mám brášku a bratrance.*“

Další zvolený pojem zjišťoval dětské představy o tom, jak přicházejí děti na svět. Otázka zněla takto:

- Jak přicházejí děti na svět?

U této otázky byla nejčastější odpověď, že děti vznikají u maminky v bříšku, a to u sedmi dětí.

Vojta, 6 let: „*V bříšku, mají pupeční šňůru a tou papají a pak se narodí.*“

Pavlík, 7 let. „*Z břicha, maminka je porodí a potom miminka pijou mlíčko, a až jim budou dva nebo tři roky, tak půjdou do školky.*“

Standa, 7 let: „*Z bříška, nebo je donese čáp, ale asi z břicha, čáp by to neunes.*“

Šest dětí nedokázalo vůbec odpovědět, bylo vidět, že některé z nich tato otázka zarazila a tak jako odpověď zaznělo: „*nevím*“.

Tři děti si mysleli, že děti přicházejí na svět doma anebo ve školce:

Monika, 4 roky: „*Berou se ve školce, tam si pro ně rodiče chodí.*“

- projev prezentismu, dívka tráví čas ve školce s jinými dětmi a tak usuzuje, že zde děti také „*vznikají*“

Zmíněná byla také porodnice a nemocnice, jednou v souvislosti se zraněním.

Honzík, 6 let: „*V nemocnici, když se zraní, někdy se zraní, a když se nezraní, tak zůstanou doma.*“

Dvě děti na tuto otázku jmenovali konkrétní jména jiných dětí, jedna holčička si začala hrát s panenkou.

Další otázka byla zaměřena na původ vajíček. Její znění bylo následující:

- Odkud nebo jak získáváme vajíčka?

Odpovědi dětí byly velmi často podobné, většina dětí odpověděla, že vajíčka získáváme od slepice či z hnízda.

Radek, 5 let: „*Berou se od slepičky, ona je snese na hnízdo a tam se berou.*“

Maruška, 6 let: „*V tom ze slámy, jak je tam to vajíčko, slepička ho tam dává a my si ho bereme.*“

Dvě děti odpověděli, že vajíčka získáváme od králíčka: „*on je má v košíčku takovej králík velkej a hlídá je*“ – Lenka, 4 roky – dívka chybně přisuzuje živé vlastnosti neživému objektu, dochází k projevu antropomorfismu. Zároveň se zde projevil také fenomenismus, kdy si vytvořila pevný obraz reality na základě viděného.

Jedna odpověď odkazovala na babičku: „*od babičky*“ – Otík, 3 roky.

Jedno dítě na otázku nedokázalo odpovědět.

Pátá otázka zjišťovala dětské prekoncepty týkající se postupu při pečení chleba.

Zeptala jsem se dětí:

- Věděl/a by si, jak se peče chleba?

Základní otázku jsem dle potřeby doplňovala o dotazy typu: kdo ho peče, z čeho, kde apod.

Většina dětí svou odpověď zaměřila na to, kdo peče chleba. Nejčastěji to byl pekař, a to ve 14 případech z celkových 23 dotazovaných. Dvě děti odpověděli, že chleba peče maminka, jednou zde zazněl „*pracovník*“, babička a tatínek.

Poté děti pokračovaly použitými surovinami, šest dětí jmenovalo mouku a vodu, v jednom případě byly zmíněny kvasnice. Některé děti popisovaly také postup, který předchází pečení.

Martin, 4 roky: „*Peče ho pekař, z tý suchý mouky, když je to moc suchý, tak se do toho dá voda.*“

Anička, 5 let: „*Pekař, musí smíchat věci na to a dá to do pece.*“

Jednou se objevila odpověď týkající se podobnosti s houskou: „*Pekař, z takovýho tvaru, jakoby houska*“ - Standa, 7 let.

Většina dětí dále odpovídala se zaměřením na to, kde se chleba peče. Nejfrekventovanější odpovědí byla pec, poté pekárna. Ve dvou případech se objevily názory, že chleba se peče v obchodě, jednou doma a také u babičky.

Markétka, 5 let: „*Chleba pečou pracovníci v obchodě.*“

Jedno dítě vyjádřilo údiv nad tím, že se chleba peče: „*Chleba se peče? A jak?*“ – Lenka, 4 roky

Také zde zazněla záporná odpověď: „*U nás se chleba nepeče, my ho kupujem.*“ – Pepík, 5 let.

Helenka, 3 roky odmítla odpovědět, protože chleba nemá ráda: „*já mám radši housky.*“

- názorná ukázka dětského egocentismu

Následovala šestá otázka, která zjišťovala účel vlastnictví automobilu. Otázka, kterou jsem dětem položila, zněla:

- K čemu může lidem sloužit auto?

Nejčastěji děti popisovali auto jako prostředek k přemístování osob. Zaměřili se tedy na jeho účel a poté popisovali konkrétní místa, kam nás auto může vozit. Pět dětí odpovědělo, že auto nás může vozit na výlety, čtyři děti řekli, že je auto vozí do školky, dále s ním rodiče jezdí do zaměstnání, na nákupy, za babičkou a k doktorovi.

Standa, 7 let: „*Na výlety, nebo tak různě, nebo když chceme jít za babičkou, tak k tomu je auto.*“

Viktor, 4 roky: „*Odveze nás k babičce, nebo do školky, nebo na nákup, když si chceme něco koupit k jídlu.*“

Tři děti mají představu auta spojenou se zákazem: „*To může řídit jenom tatínek, já nesmím, až budu velkej, tak pak jo.*“ – Luděk, 4 roky

Mirka, 3 roky: „*Nesmí se tam papat, tatínek nadává.*“

Děti také popisovali, na jaký pohon a jak auto funguje: „*Leje se tam benzín ze strany, aby mohlo jet.*“ – Honzík, 6 let

Lukáš, 6 let: „*Tatínek ho řídí, on točí volantem a pak jedeme, kam chceme, abysme jeli.*“

Také se zde vyskytla odpověď týkající se nedostupnosti auta: „*Mamka říká, že stojí moc peněz, tak jezdíme autobusem, ten stojí míň.*“ – Pavel, 7 let.

Šestiletý Zdeněk vnímá auto jako přítěž a vyjádřil rozhořčení nad tím, že: „*my ho máme pořád rozbitý, ono je v garáži, my máme garáž daleko a táta tam pořád chodí ho opravovat.*“

- odpověď vykazuje prvky prezentismu, v reakci na otázku dítě vyjadřuje vazbu na přítomnost

Sedmá otázka se zabývala tím, jaký význam mají v životě lidí peníze. Zjišťovala jsem, jak děti chápou pojem peníze a jak si vysvětlují jejich roli v dnešní společnosti. Základní otázka zněla:

- K čemu lidé potřebují peníze?

Prekoncepty předškolních dětí o účelu peněz byly velmi podobné. Všechny děti se shodly se svých odpovědích na tom, že peníze jsou nutné k tomu, abychom mohli něco zaplatit nebo si něco koupit. Nejčastěji to byly hračky, jídlo, dobroty, oblečení, pivo, dárky, nájem, opravy.

Zajímavou odpověď uvedl sedmiletý Standa, který si vzpomněl i na poplatky v nemocnici:

„*Třeba jako kdyby chtěli zaplatit nájem, opravit auto, opravit střechu, komín, nebo kdyby chtěli jít do nemocnice, tak to zaplatit, nebo na oblečení a tak dále.*“

Další odpovědi si byly podobné a týkali se shodných témat.

Maruška, 6 let: „*Abysme si koupili jídlo a oblečení.*“

Lenka, 4 roky: „*Tatínek si koupí pivo a nějaký jídlo a na novou hračku.*“

Anička, 5 let: „*Můžeme koupit dárek někakej, babičce nebo kamarádům, když mají narozeniny.*“

Pomocí doplňujících otázek jsem se doptávala na původ peněz, odkud si děti myslí, že peníze jsou. Devět dětí odpovědělo, že peníze se dostávají v práci. Tři děti uvedli, že peníze se berou z peněženky, a dvě děti jsou toho názoru, že pro peníze se chodí do bankomatu.

Karel, 7 let: „*Na to je taková karta a ta se strčí do té velký boudy stříbrný a pak se tam namačká na ty čudlíky a ono ti to dá peníze.*“

Další děti měli za to, že peníze se „*šetří do prasátka*“ – Otík, 3 roky, nebo že „*prostě existujou*“ – Martin, 4 roky.

Jedno dítě odpovědělo, že to právě zapomnělo a čtyři děti na otázku nedokázali odpovědět.

Osmá otázka byla zaměřená na dětskou hru. Hra dítěte v předškolním věku zaujímá výsadní postavení, proto jsem se dětí ptala na účel, který pro ně hra má. Základní otázka tedy zněla:

- Proč si myslíš, že si děti hrají?

Většina dětí zprvu nevěděla, jak mají na tuto otázku odpovědět. Návodnými otázkami jsem se snažila jim pomoci. Děti se museli zamýšlet delší dobu než u jiných otázek. Nakonec se většina dětí rozpovídala. Nejčastěji uváděli jako účel hry zábavu, a to v osmi případech. Dalším účelem byl pobyt s kamarády, prevence nudy, zkoušení a půjčování nových hraček a předcházení zlobení.

Luděk, 4 roky: „*Protože aby se nenudily.*“

Tomáš, 4 roky: „*Aby si hráli s kamarádama a to je legrace.*“

Hanka, 5 let: „*Když si hezky hrajou tak nezlobí.*“

Anička, 5 let: „*Protože je to baví, protože je to sranda, hrajou si s hračkama a tak různě spolu, někdy taky sami.*“

Standa, 7 let: „*Ze srandy, třeba jako s kamarádama, třeba s novou hračkou. Kdybych měl nové auto, tak si ho půjčím.*“

Zajímavě charakterizovala hru Maruška, 6 let, která řekla: „*Je to naše práce.*“

Pět dětí popisovalo konkrétní způsob, jakým si nejraději hrají, s kým si hrají a s jakou hračkou, v odpovědích lze opět zachytit prvky dětského egocentrismu.

Mirka, 3 roky: „*Já si hraju s panenkou, mám kočárek a vozím ji na procházku, když je hezky.*“

Viktor, 4 roky: „*Protože mám bagr novejš, on je hrozně velikejš a uveze i všechno a on je žlutěj a má obrovský kola.*“

Markétka, 5 let: „*My si hrajeme s Jájou občas.*“

Tři děti nedokázali tuto otázku zodpovědět, kývali rameny a nevěděli co říct. Jedno dítě mě poslalo na hřiště, protože „*tam si děti hrají*“ – Helenka, 3 roky.

Předposlední otázka se zabývala kamarádstvím. Zajímalo mě, co pro děti znamená pojem kamarád a jaká kritéria by podle jejich představ měl kamarád splňovat. Zeptala jsem se tedy:

- Kdo je to podle tebe kamarád?

Předškoláci nejčastěji uváděli jako základní charakteristiku kamaráda, že je to osoba, s kterou si hrají. Tato odpověď se vyskytla u 11 dětí. Dále se v odpovědích vyskytovaly různé znaky, které dle názoru dětí vystihují kamaráda, např.: půjčování hraček, dělení se o dobroty, vzájemné nezlobení, návštěvy u nich doma, společné chození na hřiště.

Zaujala mě odpověď sedmiletého Standy, který ve své představě o kamarádovi uvedl časové hledisko:

*„To jsou jakoby kámoši, co si hrajou, co si posílají dopisy, když jsou dospělý, posílají si dárky, když jsou daleko, jsou navždy.“*

- kamarádství chápe jako něco definitivního, lze popsat jako projev absolutismu

Monika, 4 roky, ve své odpovědi vyslovila podmínku kamarádství: *„S kamarádem si hraju, když si nehraju tak to není můj kamarád.“*

Vojta, 6 let uvedl jako podmínku vzájemnou důvěru při půjčování hraček: *„když mi půjčuje svoje hračky a já mu pak půjčuju ty svoje.“*

Další charakteristika kamaráda se opírala o absenci bezdůvodných fyzických útoků: *„Když se nemlátíme, jenom když mě rozzlobí“* - Lukáš, 6 let.

Čtyři děti se rozhodli odpovídat konkrétně a své kamarády mi jmenovali. Tři z nich přidali i důvod.

Anička, 5 let: *„Maruška a Hanička jsou moje kamarádky, my si spolu hrajeme, pořád.“*

Radek, 5 let, podmiňuje kamarádství aktuální fyzickou přítomností: *Můj kamarád je Patrik, někdy, ale on je pořád nemocnej a je doma, ale když není nemocnej, tak je to můj kamarád.“*

- projev prezentismu, kamarád je za kamaráda označován pouze, když je přítomen

Otík, 3 roky: *„Lúd'a, no Lúd'a.“*

Na tuto otázku žádné z dětí neodpovědělo: „nevím.“

Prostřednictvím poslední otázky jsem se chtěla podívat na to, co si děti představují pod pojmem „knížka“.

Zeptala jsem se tedy dětí:

- K čemu lidé potřebují knížky?

Doplňkové otázky se týkaly toho, zda děti mají nějaké knížky doma, jaké knížky znají a o čem knihy mohou být.



Děti nejčastěji odpovídali, že knížky slouží ke čtení, zaměřili se tedy na účel, který by kniha měla splňovat. Dále odpovídali, že knížky slouží k prohlížení obrázků nebo k učení.

Šestiletá Maruška odpověděla: „*Knížky? Aby je lidé mohli číst, píšou se tam různé věci o všem možným.*“

Podobnou představu měl i Zdeněk, 6 let: „*V knížkách toho hodně píše a lidi si to pak čtou, protože je to zajímavá.*“

Pepík, 5 let: „*Knížky potřebují, aby se do nich mohli dívat a prohlížet si je.*“

Pavel, 7 let si myslí o knížkách toto: „*Knížky jsou pro všechny lidi, aby si je četli, ale my tady ve školce to ještě neumíme, ve škole nás to naučí. Můj brácha to umí, on chodí už do třetí třídy.*“

Některé děti se vyjádřily o jednotlivých knížkách, které znají, např. čtyřletý Luděk: „*Já mám doma knížku o žralokovi, jak vypadá uvnitř a kolik má zubů.*“

Lukáš, 6 let: „*Doma mám knížky o Woodym, o Krtečkovi, o Lodích. Ty si prohlížím, někdy s tatínkou, on mi to čte, co se tam píše a já už taky umím číst ale jenom někdy.*“

Hanka, 5 let, zdůraznila vzdělávací funkci knih: „*Knížky jsou, když jako někdo toho chce hodně vědět, tak ty knížky, tam si to přečte.*“

Radek, 5 let, hovoří o knihách v souvislosti s večerním ukládáním ke spánku: „*Knížky se čtou, hlavně večer když se jde spinkat, mě se nikdy nechce spinkat tak zlobím mamku a ona se pak zlobí.*“

Tomáš, 4 roky, vyjádřil svůj negativní postoj ke knihám: „*Nemám rád knížky, je to nuda.*“

Na otázku týkající se významu knihy dokázali odpovědět všechny děti.

Přesný přepis jednoho z rozhovorů lze najít v příloze č.1.

### 3.5 Diskuze

V této kapitole se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek a jejich diskuzi.

Předškolním dětem dělala největší problém otázka zaměřená na vznik světa. Projevil se zde značný rozdíl mezi odpověďmi mladších dětí (3-4 roky) a starších dětí (5-7 let). Odpovědi mladších dětí byly výrazně zatíženy specifickými znaky myšlení, typických pro děti v tomto věku. Často se zde objevovaly prvky dětského egocentrismu, fenomenismu a prezentismu. U představ starších dětí můžeme pozorovat viditelný posun, kdy se odpovědi už o něco více blížili objektivní realitě.

Další otázka, kde se výrazněji projeвили rozdíly mezi prekoncepty mladších a starších dětí, byla zaměřena na zjištění dětských představ o tom, jak děti přicházejí na svět. Mladší děti na tuto otázku často nedokázali vůbec odpovědět, a pokud ano, tak jejich odpovědi byli značně nereálné anebo příliš obecné. Starší děti ve většině případů měli jasnou představu a odpovídali správně.

Také otázka zabývající se postupem při stavbě domu byla zodpovězena rozdílně v závislosti na věku respondentů. Mladší děti většinou odpovídali vyjmenováním základního materiálu (cihla, tyčky), nebo součástí domu (střecha, komín). Často se také uchýlili k názorné ukázce pomocí hraček. Jeden čtyřletý chlapec se dokonce rozhodl stavbu domu namalovat, a během rozhovoru s jeho kolegou mi obrázek přinesl. Zde se zřejmě projevila nižší zkušenost s verbálním vyjadřováním a menší slovní zásoba. Mladší děti věděli, jak se dům staví, bylo zřejmé, že mají vytvořené prekoncepty na toto téma, avšak nedokázali toto dostatečně popsat pomocí slov. Starší děti odpovídali rozvinutějšími větami a do svých odpovědí zahrnuli více aspektů (kdo, co potřebuje, čím začne, jak skončí).

Poměrně obtížná se zdála být otázka zjišťující, proč si děti hrají. Po zadání se na mě většinou děti chvíli udiveně dívali a nechápali, proč se jich na to ptám. Bylo evidentní, že předškolní děti asi ještě nikdy nenapadlo přemýšlet o tom, proč si hrají. Prostě si hrají. Poté, co jsem dětem poskytla pomocné otázky, se však dokázali rozpovídat. V některých odpovědích se opět projevili znaky

dětského egocentrismu, kdy děti jmenovali svou nejoblíbenější hračku nebo oblíbenou hru.

Dotaz na původ vajíček byl ve většině případů zodpovězen správně. Pouze dvě mladší děti měli vytvořené nesprávné pojetí, kdy uvedli jako původce vajíček králíčka. Toto nesprávné pojetí lze přičíst tomu, že výzkum byl prováděn na jaře v době Velikonočních svátků. Velikonoční symboly jako králíček a vajíčka si děti zřejmě spojili do souvislosti a tak se v jejich představách projevilo fenomenistické smýšlení.

U dotazu, zjišťujícího dětské představy o kamarádství, se ve svých odpovědích většina dětí shodla. Jak mladší, tak starší děti nejčastěji charakterizovali kamaráda jako někoho, s kým si hrají. Rozdíl u starších dětí se projevil v tom, že do svých představ o kamarádství zařadili také časové hledisko a trvalost kamarádství. Toto zřejmě souvisí s rozvinutějším smyslem pro časovou orientaci.

Menší rozdíly se také projeví u dotazu zabývající se dětskou představou o knize. Starší děti častěji orientovali své odpovědi směrem k významu knížek v procesu vzdělávání. Projevíli zaujetí nad edukační funkcí knížek a objevoval se také obdiv k dětem, které už umí číst. To lze přičíst soustavné přípravě starších školních dětí na nástup do školy a přirozené touze naučit se to, co už umějí starší kamarádi nebo sourozenci. Prekoncepty mladších dětí byly zaměřeny spíše na zábavnou funkci knížek.

Dotaz na funkci peněz byl zodpovězen všemi dětmi velmi podobně. Vždy bylo řečeno, že peníze slouží k tomu, aby se za ně něco koupilo. Rozdíly lze vysledovat v tom, co děti považovali za nutné kupovat. Mladší děti často mluvili o hračkách, v představách starších dětí lze pozorovat racionalitu, např. použití peněz na nájem, opravy. U mladších dětí se projevoval výrazněji egocentrismus.

Podobné byli odpovědi u představ o funkci automobilu. Opět většina dětí odpověděla, že slouží k převážení osob, rozdíly byly zřejmé v tom, koho a kam auto převáží. Mladší děti hovořili převážně o své osobě a svých potřebách, starší děti už dokázali jmenovat i jiné osoby a obecné účely.

Posledním zjišťovaným prekonceptem bylo pečení chleba. Většina dětí měla představu pečení chleba spojenou s tím, kdo jej peče, v tomto případě pekař. Avšak mladší děti často nedokázali vyjmenovat suroviny nebo výrobu chleba jako takového, často používali přirovnání nebo odpověď odmítli s osobních důvodů (např. preference housek). Starší děti znaly některé suroviny a měli přibližnou představu o sledu kroků nutných k upečení chleba.

V tuto chvíli můžeme shrnout odpovědi a odpovědět si na výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Budou odpovědi dětí vykazovat specifické znaky typické pro myšlení předškolních dětí?

- Odpovědi dětí vykazují výrazně se projevující zvláštnosti dětského myšlení jako je egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, antropomorfismus a absolutismus.

Výzkumná otázka č. 2: Jak se budou lišit prekoncepty tří až čtyřletých dětí od prekonceptů dětí pěti a šestiletých, příp. sedmiletých?

- Prekoncepty tří až čtyřletých dětí se liší od prekonceptů pěti a šestiletých příp. sedmiletých v tom, že prekoncepty mladších dětí obsahují častěji prvky specifické pro myšlení dětí v předškolním věku. U starších dětí se tyto prvky objevovali méně často a jejich prekoncepty se více blížili realitě.

### 3.5.1 Kritické zhodnocení

Tato práce byla zaměřena na zjišťování dětských prekonceptů v předškolním věku. Jsem si vědoma toho, že dětské prekoncepty mohou být ovlivněny mnoha dalšími vlivy, které v této práci nejsou zmíněny, např. výchovné styly, počet sourozenců, dědičnost, životní prostředí, emoční stabilita či labilita, vlivy médií a mnohé další. Já jsem se zaměřila pouze na jeden „výsek“ ze všech těchto možných vlivů a to na vliv mateřské školy. Také výsledky mnou prováděných rozhovorů mohli být ovlivněny mnoha jevy. Rozhovory s dětmi probíhali v mateřské škole v době, kdy mají děti volný prostor pro hru. Proto je možné, že některé děti se snažili odpovídat stručně a rychle, aby si mohli zase hrát. Výsledky mohou být také zkreslené tím, že

některé děti mě znali již z dřívější doby, protože jsem ve školce několikrát asistovala při přípravě zábavných programů. Proto se mohlo stát, že děti, které mě znali, odpovídali ochotněji a otevřeněji než děti, které mě viděli poprvé. I přes tyto a mnohé další nedostatky si myslím, že tato práce může posloužit jako zajímavá sonda do duše předškoláka. Také by mohla posloužit jako základ pro propracovanější studii, která by zohlednila více aspektů zkoumaného jevu.

### 3.6 Závěr

V této bakalářské práci se věnuji dětské interpretaci světa z pohledu předškoláka. Předškolní děti jsou zvyklé často se ptát dospělých na to, co je zajímavá a co chtějí pochopit. Napadlo mě, že by bylo zajímavé pro jednu tyto role otočit a pro změnu se děti ptát. Cílem mých otázek nebylo dozvědět se, jaké mají děti znalosti, ale zjistit, jak si děti tyto znalosti konstruují a jak jim rozumí.

V teoretické části práce se nejprve zaměřuji na stručnou charakteristiku dítěte v předškolním věku. V první kapitole práce lze najít informace o tom, jak se v předškolním věku dítěte vyvíjejí jeho poznávací procesy, s důrazem na vývoj myšlení a tvoření úsudků.

Další kapitola je zaměřena na dětskou interpretaci světa. Jsou zde popsány zvláštnosti zpracování informací u předškolních dětí. Tyto zvláštnosti se s narůstajícími lety vytrácejí, avšak někdy jejich úsměvné pozůstatky můžeme pozorovat i u dospělého člověka.

V následující části práce je nastíněn význam pobytu mezi vrstevníky u předškolních dětí. Na tuto část práce logicky navazuje další kapitola, která se zabývá pobytem dětí v mateřské škole. V souvislosti s pobytem v mateřské škole se věnuje prvotnímu institucionálnímu vzdělávání, které mateřská škola poskytuje.

V další kapitole práce plynule přechází k důležitosti poznání a zaměřuje se na pedagogický konstruktivismus. Ten je v dnešní době považován za jeden z hlavních proudů směřujících k hodnotnému vzdělávání dětí.

Teoretická část práce je zakončena kapitolou o dětských prekonceptech. Prekoncepty lze považovat za tzv. výstupy dětského myšlení. Těmito prekoncepty se zabývá praktická část práce.

V praktické části práce jsem kvalitativním výzkumem zjišťovala konkrétní dětské představy a pojetí. Vytvořila jsem soubor deseti pojmů, které jsem s dětmi probírala formou rozhovoru. Tyto rozhovory jsem dále analyzovala metodou otevřeného kódování. Tímto způsobem jsem se propracovala k výsledkům a mohla jsem tak odpovědět na výzkumné otázky stanovené na začátku výzkumu.

Na úplný závěr bych ráda uvedla návrh, jak by bylo možné pozitivně rozvíjet kognitivní potenciál u dětí předškolního věku navštěvujících mateřskou školu.

Napadlo mě, že by bylo vhodné pro děti v mateřských školách zavést tzv. týdenní tématické projekty. Jeden týden v měsíci by byl zaměřen na řešení určitého „problému“. Tyto problémy by mohli být z různých oblastí a odvětví. Týdenní tématický projekt by začal v pondělí, kdy by děti byly seznámeny s daným problémem. Další den by následovala názorná ukázka problému v terénu, aby se mu děti více přiblížily. Třetí den by děti měli za úkol vymýšlet řešení, jak lze tento problém odstranit. Tato řešení mohou být různého druhu a mohou být prezentována jak verbálně, tak prostřednictvím hry, malováním nebo způsobem, jaký kterému dítěti vyhovuje. O návrzích řešení by se společně diskutovalo. Paní učitelka by tyto návrhy konzultovala s dětmi a usměrňovala je tak, aby se přibližovali realitě. Další den by se děti s paní učitelkou shodli na uskutečnitelném kroku, jak pomoci k vyřešení daného problému. Tímto způsobem by se děti učili samostatně konstruovat nové myšlenky a zároveň se zapojovat do veřejného dění a posilovat tak pocity vlastní kompetentnosti.

## 4 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

BRUNER, J. *The culture of education*. Harvard : University Press, 1996. 224 s. ISBN 0-674-17952-8.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech*. Pedagogická revue, 2003, ročník 55, číslo 5. ISSN 1335-1982.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha : Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

JIRÁNEK, F., et al. *Pedagogická psychologie*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997. ISBN 80-7194-081-X.

KALHOUS, Z., OBST O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-

253-X.

KELNAROVÁ, J. MATĚJKOVÁ E. *Psychologie*. Praha : Grada, 2010. 184 s. ISBN

978-80-247-3270-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha : Avicentrum, 1986. 276 s.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada, 2004. 184 s. ISBN 978-80-247-0870-6.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 120 s.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999. 166 s. ISBN 80-7178-309-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004



ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

STERNBERG, R. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. 632 s. ISBN 80-7178-376-5.

ŠŤASTNÁ, L. *Diagnostika prekonceptů vybraných společenských pojmů mezi chemií a fyzikou na základní škole, aneb nebojme se integrovaných předmětů*. Profese učitele a současná společnost. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 2004. Sborník anotací s. 41. ISBN 80-7044-571-8.

ŠULOVÁ, L., ZAOUCHÉ-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha : Karolinum, 2003. 472 s. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. Vyd. Praha : Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-1820-3.

ŠVAŘÍČEK, V., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VYGOTSKIJ, L. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.

## 4.1 Seznam příloh

### Příloha č. 1

Rozhovor s respondentem

Tazatel (T): Uměl by si mi popsat, jak se staví dům?

Dítě (D): Z cihly, nějaký to lepidlo, barvy, pak stěny.

T: Kdo ten dům staví?

D: Staví ho lidé

T: A pak už je hotový?

D: Pak okna, pak si tam dají topení a to je všechno.

T: Věděl by si, jak vznikl svět, ve kterém žijeme?

D: Bůh stvořil celý svět, a stvořil i lidi i naší zeměkouli.

T: A jak to udělal?

D: Bůh to udělal, nejprve byla hlína, pak tráva, a pak stromy a listí a pak voda a poušť a tam byl samý písek a kaktusy, to je taková rostlina, je pichlavá a to je kaktus.

T: Jak přicházejí na svět děti?

D: Z břicha.

T: Jak se tam dostanou?

D: Nebo je donese čáp, ale asi z břicha, čáp by to neunes.

T: Odkud získáváme vajíčka?

D: Od slepičky, ona je snese do hnízda.

T: Věděl by si, jak se peče chleba?

D: Pekař.

T: Ano, ten ho peče, věděl by si ještě něco o pečení chleba?

D: Z takovýho tvaru, jakoby houska.

T: K čemu lidem slouží auto?

D: Na výlety, nebo tak různě.

T: Slouží ještě nějak jinak?

D: Nebo když chceme jet za babičkou, tak k tomu je auto.

T: K čemu lidé potřebují peníze

D: Třeba jako kdyby chtěli zaplatit nájem.

T: Ještě k něčemu je můžeme použít?

D: Opravit auto, střechu, komín, nebo kdyby někdo chtěl jít do nemocnice, tak to zaplatit, nebo na oblečení a tak dále.

T: Děti si často hrají, proč si hrají?

D: Ze srandy.

T: A proč ještě?

D: Třeba jako s kamarádama, třeba s novou hračkou, kdybych měl nové auto, tak si ho půjčíme.

T: Kdo je to podle tebe kamarád?

D: To jsou jakoby kámoši.

T: Jak se to pozná, že jsou to kámoši?

D: Co si hrajou, co si posílají dopisy, když jsou dospělý, posílají si dárky, když jsou daleko, jsou navždy.

T: K čemu lidé potřebují knížky?

D: K tomu aby si četli.

T: Proč by si měli číst?

D: Když se chtějí něco dozvědět, nebo naučit, tak to se dozvedí z té knížky.

T: Znáš nějaké knížky?

D: Spoustu knížek, jsou různý dětský a dospělácký, já znám jenom ty dětský.