

Chápání fenoménu "učení dítěte" učitelkami mateřských škol a rodiči

Bc. Romana Vacenovská

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Romana Vacenovská**
Osobní číslo: **H150210**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Chápání fenoménu "učení dítěte" učitelkami mateřských škol a rodiči**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky chápání fenoménu učení dítěte učitelkami mateřských škol a rodiči.

Vymezení terminologie diplomové práce: učení, motivace a tvořivost dítěte.

Příprava metodiky empirické části práce, stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

GRAY, Colette a Sean MACBLAIN. Learning theories in childhood. London: SAGE, 2012, xiv, 170 p. ISBN 978-0857021458.

KERN, Hans. Přehled psychologie. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006, 287 s. ISBN 80-7367-121-2.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce:

19. října 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 19. října 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.10.2016

Vaceňavská

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasažuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá pojetím učení dítěte u učitelek mateřských škol a rodičů. Teoretická část definuje pojem učení, popisuje determinanty, které tento proces ovlivňují, v poslední řadě uvádí učitelovo a žákovo pojetí výuky a popisuje dva nejdůležitější typy prostředí, ve kterém učení dítěte probíhá.

Praktická část diplomové práce poskytuje rozhovory s učitelkami mateřských škol a rodiči dětí předškolního věku. V závěru praktické části jsou uvedeny odpovědi obou skupin účastníků na výzkumné otázky.

Klíčová slova:

Učení, tvořivost, motivace.

ABSTRACT

Diploma thesis concerns with conception of teaching a child at kindergarten by teachers and parents. Theoretical part defines concept of teaching, specifies determinants, which influence this process and at last but not least brings the teacher and the pupil's conception of curriculum and describes two most important types of environment, in which teaching of a child takes place.

Practical part of diploma thesis provides interviews with teachers in kindergarten and parents of children in preschool age. In the end of the practical part, the answers of both groups of participants on research questions are inducted.

Keywords:

Teaching, creativity, motivation.

Touto cestou bych chtěla srdečně poděkovat především vedoucímu mé diplomové práce, panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za konzultace, trpělivost a cenné rady. Také bych ráda poděkovala učitelkám mateřských škol a rodičům za shovívavost a poskytnutí potřebných informací k mé praktické části. V poslední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto

„Učit se pro život a ne pro školu.“ (Lucius Annaeus Seneca)

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 UČENÍ | 11 |
| 1.1 VÝVOJOVÉ FORMY UČENÍ..... | 13 |
| 1.2 DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ PROCES UČENÍ..... | 14 |
| 1.2.1 Vnitřní faktory..... | 15 |
| 1.2.2 Vnější faktory..... | 15 |
| 1.3 MOTIVACE V PROCESU UČENÍ..... | 16 |
| 1.4 TVOŘIVOST V PROCESU UČENÍ..... | 17 |
| 1.5 JAK SE UČÍ DĚTI..... | 19 |
| 1.5.1 Druhy učení..... | 20 |
| 2 CHÁPÁNÍ FENONÉMU UČENÍ DÍTĚTE UČITELEM MATEŘSKÉ ŠKOLY | 23 |
| 2.1 UČITELOVO POJETÍ VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU..... | 23 |
| 2.2 VÝVOJ UČITELOVA POJETÍ VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU..... | 24 |
| 2.3 POJETÍ UČENÍ DÍTĚTEM..... | 25 |
| 2.3.1 Dětské prekoncepty..... | 26 |
| 3 UČENÍ DÍTĚTE V RŮZNÉM PROSTŘEDÍ | 28 |
| 3.1 UČENÍ V RODINĚ..... | 28 |
| 3.2 UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE..... | 31 |
| 3.2.1 Role učitele v procesu učení..... | 32 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 35 |
| 4 VÝZKUM | 36 |
| 4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL..... | 36 |
| 4.1.1 Dílčí výzkumné cíle..... | 36 |
| 4.1.2 Výzkumné otázky..... | 36 |
| 4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR..... | 37 |
| 4.2.1 Charakteristika učitelek mateřských škol..... | 38 |
| 4.2.2 Charakteristika rodičů..... | 38 |
| 4.3 VÝZKUMNÁ METODA..... | 39 |
| 4.4 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT..... | 39 |
| 4.4.1 Interpretace dat u učitelek mateřských škol..... | 39 |
| 4.4.1.1 Kognitivní a psychosomatické obohacování..... | 39 |
| 4.4.1.2 Vzdělávání vs. učení..... | 40 |
| 4.4.1.3 Vliv prostředí na učení..... | 41 |
| 4.4.1.4 Totální převaha v rychlosti učení nad dospělým..... | 42 |
| 4.4.1.5 Nové možnosti pro učení..... | 42 |
| 4.4.1.6 Učení v řízené a spontánní činnosti..... | 43 |
| 4.4.1.7 Mateřská škola výhodou..... | 44 |
| 4.4.1.8 Vnitřní motivace..... | 45 |
| 4.4.1.9 Tvořivost jako součást učení..... | 45 |
| 4.4.1.10 Učení řešením problému..... | 46 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.4.1.11 | Učení doma vs. učení ve škole..... | 47 |
| 4.4.1.12 | Způsoby a prostředky učení | 48 |
| 4.4.1.13 | Formy učení | 49 |
| 4.4.2 | Interpretace dat u rodičů..... | 49 |
| 4.4.2.1 | Vzpomínka na dětství | 50 |
| 4.4.2.2 | Vzdělávání vs. učení | 50 |
| 4.4.2.3 | Rovnováha mezi vrozenými vlastnostmi a prostředím..... | 51 |
| 4.4.2.1 | Převaha dětí nad dospělými v rychlosti a v učení se cizím jazykům... | 52 |
| 4.4.2.2 | Zkvalitnění podmínek pro učení | 53 |
| 4.4.2.3 | Učení v řízené a spontánní činnosti | 54 |
| 4.4.2.4 | Docházka do MŠ plusem | 55 |
| 4.4.2.5 | Potřeba vnější motivace | 56 |
| 4.4.2.6 | Vliv tvořivosti na učení..... | 57 |
| 4.4.2.7 | Sociální učení..... | 57 |
| 4.4.2.8 | Učení doma vs. učení v mateřské škole | 58 |
| 4.4.2.9 | Vliv skupiny na jedincovo učení | 59 |
| 4.4.2.10 | Klidné podmínky na učení | 60 |
| 5 | ZÁVĚR VÝZKUMU | 61 |
| 5.1 | SOUHRNNÉ VÝSLEDKY | 64 |
| | ZÁVĚR | 66 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 67 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 70 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 71 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 72 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 73 |

ÚVOD

Téma diplomové práce „*Chápání fenoménu „učení dítěte“ učitelkami mateřských škol a rodiči*“ je velmi zajímavé nejen k seznámení s danou problematikou, ale také k vytvoření diskuze nad tímto tématem. Téma bylo zvoleno především v důsledku návaznosti na bakalářskou práci „*Představy učitelek mateřských škol a rodičů o dítěti a dětství*“. Proces učení je v dětství velmi odlišný od učení v dospělosti. Vzhledem k tomu, že dítě standardně v předškolním věku navštěvuje mateřskou školu, vyskytuje se najednou ve dvou prostředích, které na něj působí. Učí se tedy nejen v rodinném prostředí, ale také v prostředí mateřské školy.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat, jak učitelé mateřských škol a rodiče chápou pojem učení dítěte v předškolním věku. Cílem teoretické práce je především objasnit koncepci učení dítěte a učitelovo pojetí výuky. Teoretická část je rozdělena do tří tematických kapitol. Cílem první kapitoly je popsat proces učení, dále uvést také determinanty, které ovlivňují proces učení a v poslední řadě alespoň krátce specifikovat učení dítěte v předškolním věku a uvést základní druhy učení. Determinanty ovlivňující proces učení nebudou rozděleny pouze na vnitřní a vnější, ale budou také zaměřeny na dva důležité pojmy: motivace a tvořivost. Práce pojednává o tom, že jsou zmíněné pojmy v procesu učení nezastupitelné. Ve druhé kapitole se práce zaměřuje na učitelovo pojetí vzdělávacího obsahu a také na přítomnost dětských prekonceptů ve výuce. Literatura se orientuje spíše na učitelovo pojetí výuky na základní škole, nicméně se dá transformovat také do prostředí mateřské školy. Poslední částí je kapitola, která si klade za cíl objasnit učení dítěte doma a v prostředí mateřské školy. V teoretické části bude práce využívat pojem učitel v mužském rodě, aby nedocházelo k feminizaci školství.

Praktická část je rozpracována do dvou hlavních kapitol. V páté kapitole diplomové práce je uveden hlavní cíl, dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky a v poslední řadě výzkumný vzorek. Jak už vypovídá samotný název, v práci jsou uvedeny interpretace rozhovorů s rodiči a také učitelkami mateřských škol. V této kapitole práce uvádí také stručnou charakteristiku tohoto vybraného výzkumného vzorku. V poslední části diplomové práce jsou shrnuty výsledky empirické části a odpovědi na výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČENÍ

Tak jako u ostatních odborných pojmů, ani u slova učení nenajdeme jednotnou definici. Měli bychom se ale shodnout na jednom - učení je jistě specifický proces. V literatuře se nejčastěji uvádějí definice, které jsou spojovány se slovy zkušenost, vědomost, schopnost nebo osvojování. Při hledání definic tohoto pojmu byla použita především literatura týkající se psychologie. Práce uvádí, že učení je proces, který probíhá po celý život jedince. Probíhá v každém vývojovém období a lze ho považovat za jistý znak našeho života. Proces učení bývá v jednotlivých vývojových stádiích ovlivňován několika rozdílnými determinanty. Je pochopitelné, že učení v batolecím věku probíhá jinak než učení ve stáří. Mladí jedinci nemají tolik zkušeností, kterých by mohli v procesu učení využít, ale naopak starší lidé jsou ovlivňováni zase zcela jinými faktory (zanikající mozkové buňky a podobně, snížené vnímání aj.) a proto je učení specifické v každém období.

Na úvod práce je třeba definovat dva pojmy, které se často zaměňují anebo bývají označovány jako totožné. Jde o **pojem vzdělávání** a **pojem učení**. Vzdělávání je podle pedagogického slovníku definováno následovně: „*Základní pojem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 292). Lze tedy říct, že jde v obou případech o jistý proces, avšak pojem vzdělávání je zařazen spíše do pedagogických oborů a učení je více komplexní pojem, který se řadí nejen do pedagogických, ale také psychologických disciplín.

V psychologii můžeme učení chápat jako celoživotní psychický proces, jehož výsledkem je nová zkušenost jedince. Zkušenost můžeme charakterizovat jako něco, co jedinec získal v průběhu učení z okolního prostředí. Zkušeností se však nemusí rozumět pouze to, co ví člověk o světě nebo o sobě samém, ale také to, jaké má způsoby chování a poznávání okolí (Telcová, Odehnal, 2002, s. 23). Z předešlé definice tedy lze pochopit, že pojem zkušenost zahrnuje vše, co si jedinec v průběhu života osvojí. Diplomová práce se s takovým tvrzením ztotožňuje a zkušenost pojímá jako soubor jistých poznatků. V několika psychologických slovnících se pojem zkušenost dělí například do několika oblastí (raná zkušenost, estetická zkušenost, prenatální zkušenost nebo zkušenost náboženská).

V zahraniční odborné literatuře je učení definováno jako získávání znalostí a dovedností. Učení je označováno jako specifická činnost, která může mít různé charakte-

ristické rysy. Některé učení je cílevědomé, řízené a záměrné, jiné je však zcela spontánní /náhodné/ a neřízené (Gray, Macblain, 2012, s. 2).

Učení můžeme také popsat jako schopnost jedince přizpůsobovat se změnám v okolním prostředí. Proces učení vyvolává jisté změny v chování člověka a jeho chování se prostřednictvím učení upravuje (příklad: člověk se začne vyhýbat něčemu, s čím už měl v předchozí době špatnou zkušenost). Učení také mění prožívání jedince a ovlivňuje jeho další utváření postojů (Nakonečný, 2015, s. 144).

Učení probíhá po celou dobu života jedince. V **předškolním období** je však tento proces nejvíce intenzivní a proto zde můžeme pozorovat rychlé a výrazné výsledky. Do předškolního období nespadá pouze hra, která se v tomto období dostává do popředí a je pro dítě typickou aktivitou. Důležité je právě učení. Dospělí by měli dát dětem v předškolním věku dostatek podmětů k učení - dát jim prostor k samostatnému objevování a bádání (Mertin, 2016, s. 203 – 206). Práce se s tímto tvrzením plně ztotožňuje. Pojednává o tom, že je učení v období předškolního věku nejvíce intenzivní a proto by se měl dospělý jedinec dítěti naplno věnovat a poskytovat mu dostatečné podněty pro proces učení.

U tohoto procesu nemusí jít nutně jen o to, co si jedinec v dané chvíli zapamatuje, jde také o to, že si člověk osvojí novou situaci. Znamená to například, že se jedinec dozví něco nového, příklad: ujede mi tramvaj, důsledkem toho je, že kvůli tomu nebudu na nějakém místě včas. Z této situace pak plyne ponaučení, že jedinec musí přemýšlet nad tím, proč se tato situace stala a jak se jí příště vyhnout (Reinhaus, 2013, s. 13).

Učení je úzce spjato s pamětí a myšlením. Nelze však stoprocentně říci, který proces je nadřazený a který podřazený. Pokud bychom si ale přece jen představili pomyslnou hierarchii těchto pojmů, na vrcholu je myšlení. U tohoto procesu je za potřebí využívat složitějších procesů jako je zapamatování a využívání naučených dovedností. Uprostřed hierarchie těchto procesů se nachází právě učení, které je označováno jako získávání dovedností, kterých v budoucnu využíváme. Na nejnižší úrovni se nachází paměť, díky které si do povědomí poznatky ukládáme. Většinou se tyto poznatky učíme nazpaměť a nemusíme jim zcela rozumět. Je důležité dodat, že na sebe tyto procesy navazují a jeden bez druhého by nemohly fungovat (Krejčová, 2013, s. 84).

1.1 Vývojové formy učení

V literatuře se rozlišují druhy učení a formy učení z hlediska vývojových stádií. **Habituace** patří mezi nejjednodušší typy učení. Jde o proces, díky kterému se jedinec naučí ignorovat podněty, které pro něj nemají žádný význam nebo přínos. Člověk tedy dokáže odlišit podstatné od méně podstatného (příklad: tikot hodin, který se jedinec naučí ignorovat) (Atkinson, 1995 in Vacínová, Langová, 2007, s. 15).

Za nejjednodušší formu učení považuje habituaci ve své publikaci také Kassin (2007, s. 167). S ostatními autory se shoduje na tom, že je tato vývojová forma učení získávána díky častému opakování. Uvádí zde navíc lidské projevy, které se u habituace vyskytují. Pokud nějaký podnět pozorujeme poprvé, máme například zvednuté obočí, zrychlí se nám tep nebo rozšíří zorničky.

Mezi další formy učení patří klasické a operantní podmiňování, které jsou založené na budování představ. **Klasické podmiňování** je učení, které probíhá prostřednictvím posloupnosti událostí (vidíme sklenici s limonádou a následně poznáme chuť limonády). Další formou učení je **operantní podmiňování**, díky kterému se jedinec naučí to, že jeho vykonaná činnost může mít jakékoliv důsledky (příklad: pokud bude mít spor s kamarádem, může to vyvolat určité důsledky například u jeho rodičů) (Atkinson, 1995 in Vacínová, Langová, 2007, s. 15).

Učení prostřednictvím podmiňování patří mezi základní mechanismy učení. Oba dva typy podmiňování jsou definovány pomocí dočasně se utvářejících spojů. **Klasické podmiňování** je spojováno se jménem I. P. Pavlov. V tomto učení jde především o to, že se spojují dva reflexy a vzniká aktuální a nový podmíněný reflex. Starý reflex však nezániká, posiluje se a vytváří s novým podmíněným reflexem pomyslný řetězec. Druhou formou podmiňování je tzv. **operantní podmiňování**, které Telcová a Odehnal (2002, s. 33) ve své publikaci definují následovně: „*Od předešlého se liší zejména tím, že reakce není důsledkem stimulujícího podnětu. Neříkáme, že byla vyvolána, ale říkáme, že ji organismus provedl, vybavil, vydal.*“

Poslední složkou vývoje učení je tzv. **komplexní učení**, které patří mezi nejsložitější učení. V tomto typu učení nejde jen o vyvolání představ, ale o mnohem složitější strategie, jedinec se například učí řešit problémy a podobně (Atkinson, 1995 in Vacínová, Langová, 2007, s. 15).

Podobné dělení vývojových forem učení uvádí ve své publikaci také Říčan (2005, s. 160 - 174). Autor definuje **habituaci** jako proces učení, který je svým způsobem nejjednodušší, ale přesto ho pro život potřebujeme. Habituaci lze označit také jako "otupení" vůči různým podnětům (například: křik vyděšené ženy - pokud tento křik jedinec slyší cca padesátkrát do týdne). Dalším stádiem je **klasické podmiňování**. V tomto učení jde především o to, že nepodmíněný podnět (vrozený) vyvolá nepodmíněný reflex (reakci na podnět). Dále podmíněný podnět (spojený s jiným podnětem vyvolá signál) a následně vznikne konečný podmíněný reflex. Předposledním stádiem je **operantní podmiňování**. Jako příklad si v tomto případě můžeme uvést Skinnerovu myš v kleci. V této kleci je umístěna páčka a otvor pro přísun potravy. Myš se postupem času naučí páčku stisknout tehdy, když má hlad. Jde tedy o činnost, u které se jedinec naučí předpokládat dopady. Poslední vývojovou formou učení je **učení pod vlivem modelu – napodobování a identifikace**. V tomto případě nejde pouze o napodobování druhých lidí, hraje zde důležitou roli pojem "pod vlivem modelu". Jde o tak zvané zvnitřnění modelu, což znamená, že se dítě stává doslova tou osobou, kterou obdivuje (chová se stejně jako otec, matka nebo kamarád). Role, postoje a hodnoty už nevnímá jako převzaté, ale jako naprosto normální a běžné.

1.2 Determinanty ovlivňující proces učení

Faktorů, které se podílejí na procesu učení je opravdu mnoho. Záleží na tom, jak se člověk aktuálně cítí. Není důležité pouze to, jestli je v člověk v pořádku po psychické stránce, ale záleží také na stránce fyzické (příklad: pokud bude jedinec nemocný, učení mu půjde mnohem hůř). Proces učení je ovlivňován mírou našich schopností, prostředím ve kterém se učíme, jakou máme motivaci k učení a podobně.

Rodiče by se měli zamyslet nad tím, jak je na tom dítě s úrovní vývoje. Měli by uvažovat o tom, jestli je vhodné dát dítě do mateřské školy ve dvou letech anebo naopak dát dítě do základní školy v čerstvých šesti letech. Je vhodné také přemýšlet nad tím, zda je kam spěchat. Důležitým faktorem, který ovlivňuje proces učení je právě zralost dítěte a schopnost učit se. Pokud je dítě nešikovné v jedné oblasti, v druhé může naopak vynikat bravurně. Determinanty, které ovlivňují proces učení, jsou v práci rozděleny do podkapitol na vnitřní a vnější faktory. Tyto faktory se ovlivňují také vzájemně.

1.2.1 Vnitřní faktory

Jak již bylo výše zmíněno, důležitou roli v učení hraje bez debaty **věk** jedince. Je pochopitelně jasné, že se jinak učí dítě předškolního věku a jinak starší osoba. To, že je věk v procesu učení důležitý napovídá například i zákon, který stanovuje věk, od kterého lze nastoupit na základní školu. Znamená to, že je dítě na jisté vývojové úrovni a je schopné jednotlivých činností, které dříve nezvládalo. Záleží také na tom, ve kterém měsíci je dítě narozeno. Velkou roli ve vývoji dítěte hraje například i půl rok života.

Ať chceme nebo ne, důležitým faktorem v procesu učení je také **pohlaví** jedince. Mnoho výzkumů dokázalo, že jsou chlapi v učení zpožděni oproti dívkám, v průměru jde asi o tři měsíce ve vývoji jedince (Otevřelová, 2016, s. 14 – 15).

Mezi další vnitřní faktory, které ovlivňují proces učení řadíme také **aktuální pocity** a **vnímání** jedince. Dítěti, které nemá náladu a je navenek přecitlivělé se bude učit hůře, než dětem v duševní rovnováze. Dalším důležitým determinantem, který ovlivňuje učení a výsledky v učení, jsou naše **potřeby**, což je například pocit hladu, pocit chladu nebo horka, pocit žízně a podobně (Petty, 2013, str. 68-69). V prostředí mateřské školy je důležité, aby se výše uvedené vnitřní faktory braly v úvahu a to nejen v procesu učení. Při učení musí učitel respektovat především individuální potřeby dítěte. Pokud nebude na tyto lidské potřeby brát ohled, proces učení bude narušen anebo vůbec neuskutečněn.

Práce považuje za důležitý faktor v procesu učení také **vrozené vlastnosti**, se kterými se jedinec narodí. Každý z nás vstoupil do světa s určitými vrozenými vlastnostmi a předpoklady. Je důležité, aby se s nimi dále pracovalo a aby se tyto předpoklady dále rozvíjely. Pokud se jedinec narodí s jistým předpokladem a vyrůstá v málo podnětném prostředí, jeho potencial nemůže být naplno rozvinut.

1.2.2 Vnější faktory

Abychom dosáhli uspokojivých výsledků u učení, musíme se na činnost plně soustředit. Je důležité, abychom si pro učení dokázali vytvořit **plnohodnotné prostředí**. Je známo, že při procesu učení se postupně naše tělo unavuje a mozek nemá dostatek potřebné energie. Před učením je tedy důležité, abychom měli dostatečný přísun cukrů a kyslíku (toho docílíme správnou stravou a přísunem tekutin při učení).

Je vědecky dokázané, že nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje proces učení je **spánek**. Podstatné je, abychom byly na učení dostatečně odpočatí. Pokud nám něco

v procesu učení nejde, většinou to bývá způsobeno únavou a nesoustředěností. V mnoha výzkumech se potvrdilo to, že se ve spánku naučené informace navzájem propojují a uspořádávají (Reinhaus, 2013, s. 54 - 55). Autor v publikaci označuje spánek za vnější faktor, který ovlivňuje proces učení. Diplomová práce však pojednává o tom, že tento stav organismu patří nejen do vnějších faktorů, ale také do vnitřních faktorů ovlivňujících učení (pokud nemáme dostatek spánku, nastane u jedince pocit únavy, který lze považovat za vnitřní faktor).

Za vnější faktor, který ovlivňuje proces učení u dítěte se považuje **prostředí**, ve kterém jedinec vyrůstá. Dítě, které vyrůstá v sociálně nebo ekonomicky znevýhodněné rodině bude mít odlišné předpoklady pro učení, než jedinec, který vyrůstá v harmonické rodině. S tímto souvisí pojem situované učení, což znamená, že je tento proces závislý na kultuře a společnosti, ve které žijeme (Mareš, 2013, s. 73). Práce se s tímto výrokem plně shoduje. Pojednává o tom, že je v procesu učení velmi důležité právě prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Rodina by dítěti měla poskytnout podnětné prostředí, dát mu potřebné pomůcky a podobně.

1.3 Motivace v procesu učení

Motivace je do této práce zahrnuta proto, že je jedním z nejdůležitějších procesů, který ovlivňuje učení jedince. Bez vnitřní či vnější motivace se adekvátních výsledků v procesu učení dosahuje těžko. Motivace je hodně důležitá také v prostředí mateřské školy (pokud se jedná o vnější motivaci). Učitel mateřské školy na dítě působí v různých situacích kladně, ale také negativně. Tento problém bude diplomová práce charakterizovat níže. Pokud jde o samotnou motivaci, tento pojem pochází z latinského slova *moveo*, což v překladu znamená "hýbám".

Kern (2006, s. 53) uvádí, že je motivace „*Všechno, co způsobuje nějaké chování, jednání nebo reakci.*“ Další odborníci souhlasí s tím, že otázky týkající se motivace se vlastně zabývají tím, proč se člověk chová tak, jak se v daných situacích chová. Pojem motivace velmi úzce souvisí s procesem učení. Je však důležité odlišovat pojmy *motivace* a *motiv*. Motivaci můžeme označit jako proces, kdežto motiv jako jistý předpoklad k tomuto procesu (Nakonečný, 2013, s. 75).

Základním útvarem motivace je právě motiv. Motiv lze charakterizovat jako podnět, který vyvolá jisté chování u člověka. Motivy jsou vnější a vnitřní. Mezi vnější řadíme

ty, které jsou vyvolány z okolí, ve kterém se jedinec vyskytuje. Za vnitřní pak považujeme ty podněty, které jsou vrozené (potřeby jedince, emoce aj.) Učitelé v mateřské škole mohou děti v procesu učení motivovat dvěma způsoby: motivace **pozitivní** a motivace **negativní**. Motivace, která je pozitivní v jedinci vyvolává nadšení, zápal pro další činnost a dobrou náladu. Vyskytuje se například tehdy, když je dítě pochváleno od jiné osoby. Je nutno dodat, že i pozitivní motivace může mít slabé stránky. Pokud je dítě chváleno nepřiměřeně, může dojít k otupení a dítě tzv. „usne na vavřínech“. Negativní motivace vyvolává v jedinci pocit neúspěchu, ztrátu zájmu, nechut' do činnosti a podobně. Nastává v situacích, ve kterých se dítě nechová adekvátně. V tomto případě však může mít také pozitivní důsledky (Vacínová, Langová, 2007, s. 59 - 62).

Motivace v procesu učení je pro každého jedince velmi důležitá. Je studiem dokázáno, že ti jedinci, kteří jsou do učení více motivováni mají o svém životě mnohem jasnější představu a vědí, čeho chtějí v budoucnu dosáhnout. Člověk, který je učení motivovaný nebere tento proces jako mínus nebo něco, co nerad dělá. Naopak, učení bere jako pozitivum, protože je to pro něj něco, co má pro jeho budoucí život smysl (Dvořák, 2005, s. 55).

Za nejdůležitější pohnutek v procesu učení ze strany učitelů se považuje právě dostatečná vnější motivace. Učitel by měl děti vhodně motivovat, aby dosáhly co nejlepších výsledků. Prostřednictvím motivace lze děti přimět k tomu, že má proces učení nějaký smysl a není to jen činnost, která je v danou chvíli ne baví nebo často obtěžuje. Faktory, které ovlivňují motivaci se dělí na **krátkodobé** a **dlouhodobé**. V dětství se více vyskytuje právě první motivační faktor, který trvá kratší dobu. Je všeobecně známo a to nejen u dětí, že činnosti, které se učíme rychle nám přinášejí sebevědomí a úspěch. Máme pozitivní pocit z toho, že jsme se něco naučili a proto máme do dalšího učení chuť. Opačným případem je přemotivované dítě. Pokud klademe na důraz na to, že by mělo dítě něco zvládnout, může to u něj vyvolat stres a při učení nebo jiné vykonávané činnosti selhat (Petty, 2013, 53 - 55).

1.4 Tvořivost v procesu učení

Tvořivost je důležitou schopností, která je pro učení velmi důležitá. Prostřednictvím tvořivosti dokážeme zvládat nové situace a řešit problémy všedního života. Tvořivost souvisí s několika typy učení, dle mého názoru však nejvíce souvisí s učením prostřednictvím řešení problému. Pokud nemá jedinec předpoklady k tvořivému myšlení, může mít

s učením v budoucnu problém. Diplomová práce pojednává o tom, že by bez tvořivosti vznikala proces učení velmi těžko. Je toho názoru, že jsou spolu tyto dva pojmy úzce spjaty a jsou ve vzájemném působení.

V literatuře bývá tvořivost často chybně označována jako něco, co není obvyklé a jedinec se tím odlišuje od ostatních. Důležitou úlohu v této oblasti zaujímá právě mateřská škola, která by měla děti podněcovat k tvořivosti. Učitelé mateřské školy by neměli podporovat pouze ty děti, které jsou v určitých činnostech šikovné a projevují nadšení. Měli by se zaměřovat také na ostatní děti, které nejsou z nějakého důvodu v činnosti tolik šikovné. Jak už tomu zpravidla bývá, dospělí jedinci předávají dětem celkové a jasné informace, což znamená, že děti nemají prostor k vyjádření vlastních nápadů a využití jejich fantazie. Učitelé by měli děti tvořivosti učit, to znamená, že by neměli být v realizovaných činnostech tolik svázaní a dát dětem prostor k vyjádření, podporovat je ve vyprávění a podobně (Mertin, 2016, s. 202 – 203).

Za projevy tvořivosti lze uvést nespokojenost s určitým stavem a jedincovo nutkání tento stav přetvořit (ochota řešit problém, experimentovat, mít o něčem určitou představu). S tvořivostí je také úzce spjat pojem řešení problému a tvořivé myšlení. Hlavními znaky tvořivosti jsou **objevování** a **vynalézání**. Při objevování je stěžejní to, že je to jev, který už existuje, kdežto vynalézání je spojováno s úsilím o vytvoření něčeho nového (Házuková a kol., 2014, s. 131).

Základní složkou každé tvůrčí aktivity je **fantazie**, prostřednictvím které si jedinec utváří své představy. Tyto představy si vytváří na základě zkušeností a impulsů, které k němu přicházejí z vnějšího prostředí. Pojem tvořivost bývá v odborné literatuře označován různě, je však nepochybné, že se podílí a ovlivňuje různé psychické procesy. Podle amerického psychologa Guilforda zahrnují psychické procesy také dvě formy myšlení – konvergentní a divergentní. Divergentní myšlení je to, při kterém se nám úmysl nebo myšlenka větví do více linií. Znamená to tedy, že se jedinec nesmíří pouze s jedním řešením problému, hledá neustále nové a nové řešení. K tomuto mu významně pomáhá právě tvořivost. Naproti tomu stojí konvergentní myšlení, který je pravým opakem. Jedinec hledá pouze jedno správné řešení (Vacínová, Langová, 2007, s. 41 – 42).

1.5 Jak se učí děti

Práce pojednává o tom, že je dětské učení více méně bezděčné. Děti se během svého celého vývoje učí v podstatě každý den. Práce vychází z toho, že se děti učí nejlépe prostřednictvím vlastních zkušeností. Není to tedy jen o tom, co děti od někoho zaslechly, ale především díky vlastnímu prožitku. Druhým důležitým aspektem v procesu učení u dítěte je to, že se dítě učí nápodobou. Znamená to tedy, že se učí chovat stejně jako osoba, se kterou je v častém kontaktu. Zahme a Zierk (2005, s. 65 – 66) ve své publikaci uvádějí několik dalších důležitých bodů v procesu dětského učení. Děti se učí spíše **nezáměrně** a především **uceleně**, což znamená, že v procesu učení využívají jak smysly, tak tělesnou i psychickou stránku - jde tedy o učení komplexní. U dětí předškolního věku se v procesu učení neobjevuje **rivalita a soutěživost**. Dítě se tedy neučí proto, aby byl lepší než jeho kamarád v mateřské škole nebo jeho blízkém okolí. Dítě se chce samo zlepšovat, pro svou vlastní potřebu. Pokud dítě vidí u svého vrstevníka něco, co sám umí méně, nevnímá to jako negativum, ale bere to tak, že to umí jinak než jeho kamarád. Dalším charakteristikou dětského učení je, že se děti učí **neplánovaně**, což znamená, že se učí spontánně při různých aktivitách.

Pro každého lidského jedince je od přírody dána typická zvědavost a touha objevovat něco nového. Tato vlastnost se projevuje především v období dětského života. V jednotlivých vývojových obdobích dětství se však způsoby učení od sebe liší. Pokud se zaměříme na předškolní věk, je typickou vlastností v procesu učení právě vlastní **iniciativa dítěte**, touha prosadit se a vybírat si prvky, které jsou pro něj v danou chvíli důležité. Dítě předškolního věku je subjektivní, dívá se svět svými očima a také jej podle toho hodnotí. Pokud se dítě něco naučí špatně, nastává problém. Hůře přijímá názory dospělých a je přesvědčen o tom, že danou věc vykonává správně a nechce na tom nic měnit. Dětské učení spočívá v tom, že se učí okamžikem. Znamená to, že vnímá to, co na něj působí v aktuální době (Opravilová, 2016, s. 105 - 106).

Stejně tak jako u dospělých jedinců, také u dětí probíhá učení dvěma způsoby a to **záměrně** anebo bezděčně. Jinými slovy se dá bezděčné učení označit jako učení spontánní, které probíhá po celý život. U dětí je to například učení prostřednictvím hry nebo učení pozorováním druhých lidí. Díky hře dítě dostane několik informací nejen o sobě, ale také o světě. Záměrné učení nastává tehdy, pokud má nějaký cíl. V předškolním období

je toto učení realizované v mateřských školách prostřednictvím řízené činnosti, kterou provádí učitelka mateřské školy (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015, s. 52 - 53).

1.5.1 Druhy učení

Na úvod podkapitoly je třeba zmínit, že se v literatuře neuvádí totožné označení pro dělení procesu učení. V knihách často toto dělení bývá označováno pojmem „typy“ učení, jinde zase „druhy“ učení anebo také „styly“ učení. V této práci bude použito označení „druh učení“. Literatura uvádí několik dělení z hlediska procesů a mechanismů, které se v průběhu na procesu učení podílejí. Druhy učení neprobíhají jednotlivě, ale vyskytují se současně, to znamená, že jsou ve vzájemném působení a ovlivňování. Každé z následujících druhů učení jsou specifické a probíhají v různých vývojových stádiích. V předškolním věku se nejčastěji vyskytuje učení sociální a učení prostřednictvím řešení problému. Na základě zjištění v praktické části práce uvádí charakteristiky zmíněných druhů učení.

Sociální učení je charakteristické tím, že probíhá celoživotně. V podstatě jde o sociální proces, při kterém jedinec získává různé dovednosti, zvyky, role a postoje, které potřebuje pro své působení ve společnosti. Prostřednictvím sociálního učení vzniká tzv. socializace, což znamená, že je jedinec schopen se orientovat ve společnosti (Vacínová, Trpišovská a Farková, 2010, s. 167).

Nakonečný (2015, s. 197) uvádí charakteristiku sociálního učení jako učení v různých sociálních událostech. Podstatou sociálního učení je to, že jedinec pozoruje ostatní aktéry ve společnosti a napodobuje je. Tím si osvojuje různé vzory chování (především postoje). Podle Vágnerové (2007, s. 45 – 46) se sociální učení dělí na dvě úrovně: imitace (nápodoba) a identifikace (ztotožnění). První úroveň sociálního učení je **nápodoba**, která patří mezi typickou variantu tohoto druhu učení. Podstatou je, že jedinec pozoruje chování jiných jedinců. Lidé nejčastěji pozorují chování, které jim je nějakým způsobem blízké nebo zajímavé. Tento vzor chování je pro ně také velkou motivací, protože v nich budí dojem, že dosáhnou stejného cíle jako pozorované osoby. Je důležité zmínit, že je sociální učení tzv. selektivním učením, což znamená, že si jedinec může sám vybrat, které chování si osvojí a které naopak ne. Ne vždy je sociální učení pozitivního charakteru, existují také formy sociálního učení, které není žádoucí (násilné chování, nezodpovědné chování aj.). Druhou formou je **ztotožnění**, což znamená, že se jedinec ztotožní s jinou osobou, respektive s jeho chováním, následně přejímá jeho názory a postoje. Druhá osoba,

kteřou jedinec napodobuje je většinou jeho autorita nebo obdivovaný idol. V tomto procesu hraje velkou roli citová stránka jedince. Tento druh učení je typický pro předškolní období. Děti přebírají chování od svých rodičů, protože chtějí být jako oni.

Práce uvádí, že **učení formou řešení problému** probíhá po celý život a to včetně období předškolního. Dítě se vyskytuje v nových situacích nebo v novém prostředí, které pro něj není známé. Práce pojednává o tom, že je popisovaný druh učení dítěti velmi blízký. Vzhledem k tomu, že je předškolní období obdobím vlastní iniciativy, učí se dítě právě prostřednictvím řešením problému. Dítě chce vše konat samo, vše chce objevovat a zkoumat a proto si myslím, že je tento druh učení do tohoto období zařazen správně. Do zmíněného druhu učení spadá především učení pomocí pokusu a omylu, které se v zde hojně vyskytuje.

Učení řešením problému je charakteristické hlavně tím, že se dítě učí poznávat nové situace a hledat východiska jejího řešení. Pokud je dítě v nějaké situaci, kterou doposud neznal, neví, jak se má chovat a podobně, znamená to, že musí najít nějaké řešení. Toto učení se nazývá tzv. **učení pokusem a omylem**. Dítě zkouší hledat nové řešení, které však mnohdy nejsou správné. Ze zmíněné chyby se však poučí a do budoucna ví, že toto řešení nefunguje. V takových situacích si dítě vytváří důležité vazby mezi situacemi a hledá důvody, které stojí za neúspěchem. Je důležité, aby dospělí jedinci učení prostřednictvím řešení problému u dítěte podporovali (Oprailová, 2016, s. 107).

Díky tomu, že se jedinec učí prostřednictvím řešením problémů, se propojí výše uvedené druhy učení. Dítě se učí prostřednictvím toho, že v neznámých situacích hledá různá řešení a nové východiska. Při uvedeném učení dochází především k rozvoji osobnosti. Toto učení nás provází po celý život, netýká se pouze dětí nebo dospělých jedinců. Díky řešení problému se učíme samostatnosti, spontánnosti a improvizaci. V prostředí mateřské školy je důležité, aby učitel dětem poskytoval co nejvíce situací, které děti nabádají k samostatnému řešení. V takových situacích je hodně důležitá motivace ze strany učitele mateřské školy (Ležalová a kol., 2014, str. 110 - 113).

Linhartová (2008, s. 121 – 122) ve své knize uvádí definici učení řešením problému: „*Tento druh rozvíjí divergentní myšlení jedince, vede k samostatnému a tvořivému myšlení. Žák při něm vychází z dosavadních zkušeností, vědomostí, dovedností.*“ Přesto, že je text směřován na žáka základní školy, diplomová práce uvádí, že se tento druh učení vyskytuje již v předškolním věku. Dále autorka popisuje také fáze, které se v procesu učení

vyskytují. První fází je stav tzv. **nejistoty nebo frustrace**. V této fázi si dítě uvědomí, že se setkává s něčím úplně novým a k vyřešení nemá dostatečné zkušenosti. Jedinec pociťuje strach a obavy. **Druhou fází je identifikace problému**, což znamená, že si člověk musí vzpomenout na své zkušenosti z obdobných situací a hledat adekvátní řešení dané situace pomocí syntézy, obměňování dosavadních zkušeností nebo vědomostí. **Třetí fáze je fází, kdy si jedinec vytváří hypotézy**. To znamená, že si jedinec konstruuje vlastní řešení a jeho následky. Dítě předškolního věku by tuto fázi mělo taktéž projít. Mělo by si uvědomovat, jaké důsledky může jeho řešení mít. **Čtvrtá fáze je označována jako ověřování hypotéz**. V předposlední fázi dochází k tomu, že si jedinec uvědomí daný problém a snaží se ho pochopit. Dítě předškolního věku se v této fázi učí pokusem-omylem, jak bylo již výše uvedeno. Poslední, tj. **pátá fáze je označována jako aplikace zvoleného řešení**. Jedinec si zde osvojí nové řešení, tj. novou zkušenost a znalost (Linhartová, 2008, s. 121 – 122)

2 CHÁPÁNÍ FENOMÉNU UČENÍ DÍTĚTE UČITELEM MATEŘSKÉ ŠKOLY

Dřívější studie se zabývaly především tím, jak učitelé vzdělávají a vychovávají děti, jak realizují tuto činnost a podobně. V dnešní době se výzkumy orientují především na to, proč učitel realizuje svou výuku právě tímto způsobem a dále se zabývají také tím, jaké je pojetí světa dítětem. V odborné literatuře se v této problematice objevují témata vztahující se především na základní školu. Diplomová práce je však toho názoru, že se mnohé z nich dají aplikovat také do prostředí mateřské školy. Vzhledem k tomu, že je empirická část orientovaná také na rodiče dětí předškolního věku, práce zde zmíní také jejich úhel pohledu na vzdělávací obsah.

Rodiče dětí, které navštěvují mateřskou školu mají o mnoho ztíženější podmínky, díky kterým si vytvářejí pojetí o vzdělávacím procesu či obsahu. Vzhledem k tomu, že žijeme v pokrokové době, k pojetí vzdělávacího obsahu jim značně pomáhá edukační osvěta. Tím jsou myšleny například informační zdroje, jako jsou časopisy, příručky pro rodiče, populárně naučná literatura, televizní pořady či debaty vztahující se k této problematice anebo články na internetu. Značný vliv na pojetí obsahu vzdělávání u rodičů mají také návštěvy příslušné mateřské školy, do které jejich dítě dochází (například dny otevřených dveří, společné tvoření apod.). Vzhledem k tomu, že se odborná literatura zaměřuje především na učitelovo pojetí vzdělávacího obsahu, práce se jím bude v podkapitolách zabývat.

2.1 Učitelovo pojetí vzdělávacího obsahu

Učitelovo pojetí vzdělávacího obsahu lze charakterizovat jako jisté přesvědčení o učení, shromažďování názorů a chápání procesu učení. Učitelovo pojetí učení je spontánním procesem, dále se vyznačuje většinou jeho stálostí a nezáměrností.

Mareš (2013, s. 455) ve své publikaci uvádí následující definici: „*Učitelovým pojetím výuky rozumíme komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu.*“ Tato definice se dá vztáhnout na jakýkoli vzdělávací stupeň. Práce uvádí, že by si měl každý učitel obhájit to, jaký typ výuky si zvolil, zdůvodnit jeho výběr a následně by měl provést také hodnocení.

Důležitou vlastností pojetí vzdělávacího obsahu učitelů mateřských škol je **subjektivita**. Každý učitel je jiná osobnost a vlastní jiná pojetí. Na pojetí učitelova vzdělávacího procesu dítěte se podepisují především poznatky, které získal v pregraduálním studiu a dále také z jeho zkušeností z praxe. U některých učitelů se také objevuje **stereotypní** pojetí učení. Předávání informací dětem mívá často stejný charakter a v průběhu tohoto procesu se nijak neobzvláštňuje. Učitelovo pojetí vzdělávacího obsahu je modifikováno prostřednictvím různých vyhlášek, vzdělávacích dokumentů nebo zákonů (Mareš, 2013, s. 456 - 457).

2.2 Vývoj učitelova pojetí vzdělávacího obsahu

Učitelovo pojetí vzdělávání se neobjevuje najednou. Je to zdlouhavý proces, který je vytvářen a postupně měněn v průběhu profesionálního rozvoje učitele. Pojetí vzdělávacího procesu se začíná formovat již při docházce jedince do příslušné vzdělávací instituce. Janíková (2009, s. 76) uvádí, že je učitelovo pojetí vzdělávání ovlivněno také právě dobou, kdy byl sám aktérem edukačního procesu jako dítě. Mareš (2013, s. 458 - 459) ve své publikaci píše, že jde spíše o negativní zkušenost, jedinec je přesvědčen, že má učitel špatnou koncepci výuky a že on by jednal zcela jinak. Další změnou v pojetí vzdělávacího obsahu u učitele je podle autora nástup jedince na školu připravující učitele k výkonu povolání. Zde se budoucí učitel dozvídá množství nových informací, které může dále uplatnit v praxi. Dalším důležitou částí v utváření koncepce učitelova učení je nástup do praxe.

Stejně tak, jak se v minulosti měnil náhled na status dítěte ve společnosti, měnilo se také postavení učitele. Vzhledem k tomu vznikaly v průběhu pedagogických dějin různé koncepce, které jsou pro pojetí výuky velmi důležité. Zormanová (2014, s. 24 -25) ve své publikaci uvádí tři modely výuky:

1. **Pedeutocentrický model** výuky je charakteristický především tím, že je hlavním aktérem v procesu učení učitel. Učitel předává své poznatky žákům, kteří si nové informace ukládají do paměti pasivně. V pedeutocentrickém modelu je důležité, aby učitel používal prostředky pro usnadnění pochopení daného učiva;
2. **Pedocentrický model** výuky je přesným opakem předchozího. Zde je hlavním aktérem žák (dítě), které si poznatky osvojuje samo. Důvodem je především jeho svobodná volba a nadšení pro danou věc;
3. **Interaktivní model** lze charakterizovat jako spojení dvou předchozích modelů. V tomto pojetí výuky má učitel a také žák stejnou roli. Učitel dítěti předává jisté

znalosti a vykonává výchovně vzdělávací proces. V procesu učení si dítě tyto poznatky aktivně osvojuje.

Diplomová práce je toho názoru, že se v prostředí mateřské školy objevují všechny tři modely výuky. Záleží na mnoha okolnostech, které ovlivní jejich výběr (především osobnost učitele, počet a věk dětí a také to, jak učitel chápe pojetí učení dítěte).

2.3 Pojetí učení dítětem

Při objasnění pojmu učení (kap. 1) by neměl v práci chybět také pohled na samotné dítě a jeho pojetí učení. Styl učení dítěte ovlivňuje především to, jak si samo tento proces vysvětluje. Jsou zde důležité jeho představy o učení. Pojetí učení dítětem je v podstatě jeho vlastní názor nebo myšlenka o tomto procesu. V předškolním věku se vyskytují v procesu učení klíčové otázky a také odpovědi druhého jedince. Dítě se zabírá především otázkami typu jak, proč, kdy a kde.

V odborné literatuře bývá tato oblast označována jako pojetí žákova učení. Text bývá směřován na základní školu, ale diplomová práce je toho názoru, že se popisovaná problematika dá aplikovat také do prostředí mateřské školy a období předškolního věku. Podle pedagogického slovníku je pojetí učení dítětem definováno následovně: „*Souhrn poznatků, představ a interpretací, které si o učivu vytváří žák nebo student. Je individuálně svébytné; to znamená, že žáci stejného věku se mohou v pojetí téhož učiva lišit.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 389) Předchozí definice je orientována na žáka či studenta základní školy. Práce se však ztotožňuje s tím, že je uplatnitelná také v prostředí mateřské školy. I zde si dítě vytvoří jistý systém poznatků, který je předmětem učení.

Pojetí učení dítětem se ve vývojových stádiích značně mění. Přetváří se na základě psychologického vývoje jedince a na základě pedagogického přístupu. Je důležité, aby dospělí jedinci brali v potaz to, že je každé dítě jiné a vzájemně se od sebe liší. Podstatné však je, že mají děti často podobné názory a uvažování. Z toho vyplývá, že jsou děti v určité vývojové etapě srovnatelné. Vzhledem k tomu v dnešní době dokážou výzkumníci očekávat, jaké prekoncepty či miskoncepty se v dětském pojetí objeví. Autor ve své publikaci uvádí tři základní pojetí učení dítětem:

1. Pojetí před vzdělávacím procesem
2. Pojetí během vzdělávacího procesu

3. Pojetí po skončení vzdělávacího procesu

V první fázi, tj. před vzdělávacím procesem si dítě osvojuje znalosti, které získal mimo vzdělávací instituci. Dítě se v takových situacích učí řešit různé problémy a vytváří si své pojetí světa. Tyto názory dítěte vznikaly ve spontánních situacích, náhodně. Na tuto fázi navazuje pojetí, které se vytváří během vzdělávacího procesu, což znamená, že dítě nastoupí do předškolní instituce, která by měla s jeho koncepcí dále pracovat. V této části mu pedagog předává vědecky ověřené znalosti a často dochází ke střetu pedagoga a dětského pojetí vzdělávacího obsahu. V poslední fázi, tj. po ukončení vzdělávacího procesu by mělo dítě dokázat přijmout pojetí dospělého a ověřit ho v praktickém životě (Čáp, 2001, s. 420 - 428).

2.3.1 Dětské prekoncepty

Na úvod této podkapitoly práce definuje pojem dětské prekoncepty, které bývají často označovány také jako naivní teorie. Tento výraz můžeme charakterizovat jako dětské interpretace jevů, které jsou v rozporu s vědeckým poznáním světa. Pro dítě jsou však charakterizované interpretace přínosné a smysluplné. Učitel může na dětské prekoncepty či naivní teorie reagovat dvěma způsoby: může je ignorovat anebo je respektovat (Gavora, 1992, s. 95).

Podle Doulíka (2011, s. 90 - 92) prekoncept představuje komplexní chápání určitého fenoménu (jevu, objektu) konkrétním člověkem (dítětem), které nemusí být ještě zcela jasně zformované. Dětská pojetí chápe jako stavební jednotky vnitřního poznatkového systému jedince a o prekonceptech hovoří tam, kde je jasná vazba na pojem. Doulík ve své publikaci uvádí **faktory, které ovlivňují vznik dětského pojetí:**

1. **Exogenní** (sociální, ekonomické, kulturní, náboženské, etnické a jiné vlivy);
2. **Endogenní** (vycházející z individuálních psychických a biologických charakteristik, nebo dispozic a zhodnocují se a rozvíjejí působením exogenních faktorů).

Pedagogický slovník uvádí, že jsou dětské prekoncepty synonymem pro pojmy naivní teorie či žákovy pojetí učiva. Naivní teorie jsou zde definovány následovně: „*Tato oblast je průnikem dětské vývojové psychologie a teorie pojmového učení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 164 - 165) Dále jsou zde uvedeny aspekty, díky kterým jsou tyto teorie vytvářeny. Prvním aspektem je nativní pojetí, což znamená to, že má jedince jisté vrozené dispozice, které ovlivňují jeho pojetí.

V procesu učení učitel dítěti předává své poznatky a zkušenosti, Janíková ve své publikaci (2009, s. 96) uvádí čtyři způsoby, jak dítě s přijatou informací dále pracuje:

1. Dítě má jisté poznatky, se kterými se ztotožní. Při přijetí nové informace však starou informaci zapomene a na její místo uloží nový poznatek;
2. Dítě novou informaci není schopné přijmout nebo se s ní ztotožnit nechce;
3. Dítě disponuje nějakým poznatkem a po přijetí nové informace si tu stávající upraví tak, aby byla shodná s předchozí (proces asimilace);
4. Přijatou informaci přizpůsobí nové (proces akomodace).

V této fázi hraje důležitou roli učitel, ale také rodič. Obě dvě skupiny si často kladou otázku, zda zasahovat do dětského pojetí světa. Čáp a Mareš (2007, s. 436 - 437) ve své knize uvádějí tři fáze ze strany dospělého: první fází je tzv. **samovolná změna**, což znamená, že na to dítě v určité době přijde a dokáže si pojem přetvořit samo. Druhým přístupem je **změna, která užívá sociální okolnost**. Znamená to, že dospělý vycítí, že je dítě zralé, připravené se posunout dále a pomůže mu. Poslední možnou fází je tzv. **radikální změna**, která je závislá na dospělém jedinci (učitel či rodič). Ten dítěti jeho koncept zcela vyvrátí a přetvoří.

Výzkumy poukazují na to, že je proces změny pojetí světa pro děti velmi nesnadný. Děti vnímají svět pomocí vlastních představ a často bývají tyto poznatky neslučitelné s tím, co po nich požaduje mateřská či základní škola. Na nátlak okolí (ať už ze strany pedagogů nebo ze strany rodičů) si děti jejich představy přetvářejí a to v nich často vyvolává zmatek. Dětské prekoncepty jsou vytvořeny na základě předchozí zkušenosti a pro proces učení jsou nenahraditelné, i když mohou často reprezentovat také překážkou (zejména pro pedagogy a rodiče). Autor ve své publikaci uvádí příklad, jak nahlížet na dětské prekoncepty: *„Nejlépe je dívat se na ně jako na surovinu, jako na stavební materiál, který musí být zpracován v namáhavém, postupném, dlouhodobém procesu změny, rekonstrukce, v jehož průběhu dochází k redefinici pojmů a vzniku nové jednotky.“* (Kalhous, 2002, s. 54) Z předchozí definice lze vydedukovat, že je v dětství proces učení velmi zdlouhavý a ne vždy jednoduchý. Diplomová práce zastává názor, že záleží především na učiteli mateřské školy nebo rodičích, jak se v takové situaci zachová. Obě dvě skupiny by měly dítěti aktivně naslouchat a snažit se pochopit jeho pojetí.

3 UČENÍ DÍTĚTE V RŮZNÉM PROSTŘEDÍ

Jak už bylo výše uvedeno, proces učení probíhá celoživotně a také v různém prostředí. U dítěte předškolního věku probíhá učení například v mateřské škole, v rodině, v zájmových kroužcích nebo prostřednictvím vrstevníků či médií. Práce pojednává o tom, že proces učení prioritně probíhá ve dvou základních sociálních skupinách: v **rodině** a v **mateřské škole**.

Co se týká efektivity učení v obou zmíněných prostředí, diplomová práce pojednává o názoru, že učení dítěte není dostačující pouze v rodině anebo v mateřské škole. Tyto dvě skupiny by se měly doplňovat, spolupracovat spolu a vzájemně na sebe působit. Učení je stížené, pokud probíhá pouze v jedné ze zmíněných sociálních skupin. Mateřská škola nemůže suplovat učení, které probíhá v rodině (především učení nápodobou a podobně) a naopak rodina nedokáže nahradit prostředí mateřské školy. V mateřské škole se dítě setkává s mnoha vrstevníky a učí se nejen novým dovednostem a znalostem, ale především vycházet s druhými lidmi a orientovat se ve společnosti.

3.1 Učení v rodině

Je důležité, aby rodiče dítě do učení příliš netlačili, protože pak bývá více unavené a k tomuto procesu si buduje odpor. Neznamená to však, že by se dítě učit nemělo. Podstatné je, aby se dítě chtělo učit alespoň z části ze svého vlastního přesvědčení. Rodiče by měli dětem vysvětlit smysl a podstatu učení, to znamená, že by je měli vhodně a dostatečně motivovat. V předškolním věku je důležité opakování naučených činností nebo situací. Rodiče by měli být schopní rozpoznat vhodnou situaci k náhodnému opakování (Mertin, 2016, s. 205).

Často se stává, že jsou děti doma podceňovány a samy se staví do situace, o které tvrdí, že ji nezvládnou. Cítí se bezradně a vyžadují pomoc od okolí (sourozenců, rodičů nebo prarodičů). Je to tím, že na ně nepůsobí tlak vrstevníků a učitele. V domácím prostředí se nebojí říct o pomoc a vyjádřit tím tak svou „neschopnost“. Řešení této situace už je na samotných rodičích. Pokud budou dítě poslouchat na slovo a při každém problému jim pomáhat, učí dítě nesamostatnosti a závislosti na pomoci od druhých. Na druhou stranu je logické, že pokud si dítě opravdu neví rady, není vhodné tento jev nechat bez povšimnutí. V takových případech je důležité, aby rodiče dělali činnost společně s dětmi. Pokud si například dítě s něčím neví rady, rodič mu ukáže, jak to má správně dělat

nebo ho upozorní na chybu a podobně. Je důležité, aby rodiče dětem dali zpětnou vazbu a postupně činnosti opakovali, aby příště neprosily o stejnou pomoc jako v předešlém čase (Krejčová, 2013, s. 113 – 115). Zmíněná situace se v dnešní době vyskytuje poměrně často. Rodiče dělají několik činností za své děti a postupem času se mohou divit, že tuto činnost stále neovládají. V takových situacích si většinou rodič svou chybu neuvědomí a chce situaci dítěti co nejvíce usnadnit.

S učením v domácím prostředí hodně souvisí pojem mezigenerační učení. Fischer (2008, s. 8, in Rabušicová, Kamanová a Pevná 2012, s. 164) definuje mezigenerační učení jako *„postup, který si klade za cíl přivést lidi dohromady cílevědomými, vzájemně prospěšnými aktivitami, které podporují větší porozumění a respekt mezi generacemi, a mohou přispět k budování soudržnosti komunit.“* Tento proces se vyskytuje především v rodinném prostředí, kde dochází k transferu zkušeností, dovedností a poznatků z generace na generaci (děti, rodiče a prarodiče). Mnoho zahraničních studií se zmiňovaným tématem zabývá především díky třem aspektům: stárnoucí populaci, přeměnou rodin (z tradiční rodiny na moderní aj.) a změnou celé společnosti. Hlavním aktérem v procesu učení v domácím prostředí nemusí být nutně rodič. Důležitým členem je také prarodič, který má cenné životní zkušenosti a dovednosti (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2012, s. 164 – 167).

Dětské psychologové ve svých publikacích radí, aby rodiče děti chválili za všechno a hodně často. Učení dítěte by mělo být doprovázeno kladným přístupem a kladnou motivací ze strany rodičů. Znamená to tedy, že by měli rodiče děti chválit za sebemenší pokrok. Rodiče by měli být zvědaví stejně jako děti, měli by jim klást otázky, co prožily, jaké to bylo, co se naučily nového a podobně. Chvála nemusí být pouze slovní nebo materiální, může být spojena také mimikou nebo gestem. Existují také případy, kdy bývá snižována motivace k nějakému výkonu a ta bývá právě připisována častému chválení. Dítě si na odměnu a chválu příliš zvykne a poté se jeho výkon může snížit. Ne vždy tomu tak je. Většinou bývá problém s použitím pochvaly, ne s jejím množstvím. Je důležité, aby se dokázalo pochválit i dítě, jde o takzvanou sebechválu. Mělo by umět ocenit svou práci, dokázat si uvědomit, co se mu povedlo a co naopak ne (Mertin, 2016, s. 78 – 80). V dnešní době se však můžeme setkat spíše s tím případem, kdy rodiče dítěti za dobré výkony ve škole, v zájmových kroužcích a podobně něco slíbí. Ve většině případech jde o sladkost, drobný dárek nebo finanční prostředky. Málo kdy rodiče děti pochválí pouze slovně nebo dotykem (pohlazení). Je to možná také dnešní uspěchanou

dobou. Rodiče na děti často kladou přehnané nároky a očekávaný výsledek se mnohdy ani nedostaví.

Děti v předškolním období a nejen tehdy, se učí především od svých rodičů. Je to způsobeno tím, že jsou rodiče pro dítě vzorem. Dítě sleduje svého rodiče a postupem času, ať už chtěně nebo ne, získává jeho postoje, chování v různých situacích, přebírá pohyby těla a vyjadřování. Je proto důležité, aby se rodič choval vždy adekvátně k dané situaci a dával si pozor na to, co říká nebo jak se chová. Pokud nastane situace, kdy dítě řekne nevyhovující nebo neslušné označení pro něco, které slyšel od rodiče, měl by mu vysvětlit, že je takové označení nevhodné a on sám by se měl polepšit (Špaňhelová, 2008, s. 93).

Co se týče samotného vzdělávání, zaujímají rodiče doplňující roli – avšak nezastupitelnou. S mateřskou školou utvářejí dvojici, která má stejný cíl. Liší se však v přístupu k dítěti, odlišným prostorem a vztahem. Pokud není dítě v mateřské škole úspěšné, nemusí to vždy znamenat, že není inteligentní a podobě. Velký vliv na to má prostředí, ve kterém vyrůstá. Tento fakt potvrdil také sociolog Coleman ve svém výzkumu z šedesátých let, kde tvrdí, že rodina v tomto procesu tvoří základ a škola tento základ dále rozvíjí (Rabušicová, 2004, s. 22).

Co dělat, když pedagog vycítí, že nedostatky, které se u dětí objeví, jsou důsledkem prostředí, ve kterém dítě vyrůstá? Těžká otázka a odpověď ještě těžší. Pokud má dítě problémy s učením, mnohdy to souvisí právě s prostředím, ve kterém vyrůstá. Buďto je dítě zanedbávané nebo naopak, má tolik péče a starostlivosti ze strany rodičů, že mu to více škodí, než prospívá. Kosíková (2011, s. 169) ve své publikaci uvádí typologii afunkční rodiny, která dítěti způsobuje problémy v učení:

- a) Málo zralá rodina (málo zkušeností, sociálně nezabezpečená rodina)
- b) Přetížená rodina (na učení s dítětem nemají rodiče čas, dítě strádá)
- c) Rodina kladoucí vysoké požadavky (ambiciózní rodiče, kladou na dítě nepřiměřené nároky)
- d) Autoritářská rodina (udávání příkazů a zákazů, tresty)
- e) Zhýčkaná rodina (přehnaná ochrana dítěte, podřízenost vůči dítěti)

Diplomová práce pojednává o tom, že se v dnešní společnosti vyskytují rodiny přetížené a rodiny zhýčkané. Děti z přetížených rodin tráví s rodiči málo času a cítí se osaměle. Často také tráví spoustu času v zájmových kroužcích, kam je rodiče „odkládají“ právě z nedostatku času. V současné době se vyskytuje také spousta dětí z tzv. zhýčka-

ných rodin. Jsou to většinou děti, které nemají sourozence anebo mají ve svém životě nějaký problém (závažná nemoc a podobně). Často bývá problém zakotven u samotných rodičů. Každý rodič má o své dítě strach, je však nutné rozlišit „zdravý“ strach od strachu panického.

V poslední řadě je důležité, aby si rodiče uvědomovali důležitost přípravy dítěte do základní školy a aby tuto přípravu nepodceňovali. Jak by se na první dojem mohlo zdát, tato příprava neprobíhá pouze v období před nástupem do základní školy. Dítě se na docházku připravuje v průběhu celého jeho působení v mateřské škole. Rozvíjí se v různých oblastech a pokroky jsou opravdu znatelné. Rodiče by měli dětem poskytovat oporu a především nabídnout nespočet aktivit, u kterých se dítě rozvíjí. Na druhou stranu by neměli dítě zatěžovat natolik, aby nemělo chuť trávit čas ve společnosti druhých dětí. Je také vhodné, aby rodiče dětem neustále připomínali blížící se nástup do základní školy a také mu pomoci, pokud má ze školy nějaké obavy. Před nástupem do základní školy by rodiče měli dítěti připravit místo, které je vhodné pro jeho další vzdělávání (Šulová, 2014, s. 59).

3.2 Učení v mateřské škole

V mateřské škole probíhá proces učení nejčastěji prostřednictvím řízené činnosti, která je pod neustálým dohledem učitele. Je nezbytné, aby učitel do řízené činnosti zahrnul všechny složky - pohybové, hudební, výtvarné, pracovní a jiné aktivity. V prostředí mateřské školy se nevyskytuje pouze řízená činnost. Dítě se učí také ve spontánních činnostech, tedy tam, kde není pod přímým vlivem pedagoga. Do této oblasti spadá především hra (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015, s. 95).

Mateřská škola má několik důležitých funkcí. Jedna z nich je právě **funkce vzdělávací**. Mateřská škola rozvíjí dítě ve všech oblastech a poskytuje mu oporu v učení a jeho poznání. Hlavním aktérem v tomto procesu je učitel mateřské školy a dítě. Rozvíjí se především složka duševní, fyzická, intelektuální a podobně. Druhou funkcí, která je nepřímo propojená s učením je **socializační funkce**. Předškolní zařízení by měla jít ruku v ruce s rodinným prostředím. Rodina a mateřská škola by se měli navzájem doplňovat a vytvářet dítěti oporu při vytváření vztahů s ostatními dětmi nebo dospělými (Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014, s. 10).

Důležitým faktorem v procesu učení je prostředí, ve kterém se dítě nachází, a proto je důležité, aby dítě mělo pozitivní vztah nejen s učitelem, ale také s ostatními dětmi. Prostor ve třídě by mělo být klidné a mělo by navozovat příjemnou atmosféru a pocit bezpečí. Pokud je ve třídě atmosféra uklidněná, proces učení je pro děti snazší. Učení závisí také na tom, z jakých dětí se třída skládá. Na děti předškolního věku mají vliv především jeho vrstevníci (Linhartová, 2008, s. 112). Práce uvádí, že můžeme v mateřské škole pozorovat značné rozdíly v učení ve věkově smíšené třídě (heterogenní uzpůsobení) nebo ve třídě dětí stejného věku (homogenní uzpůsobení). Pokud probíhá učení v heterogenní třídě, mladší děti mají možnost získávat znalosti a dovednosti od starších vrstevníků a poté si vyzkoušet také roli staršího jedince. Jedinou nevýhodou může být činnost učitele, který musí sladit společný program pro děti odlišného věku. V homogenních třídách je pro pedagoga proces učení mnohem snazší, protože jsou činnosti a příprava na základní školu jednotná.

V současné době se setkáváme v předškolním období s pojmem **scholarizace**, což v překladu znamená "zeškolnění". Ve své publikaci na to upozorňuje Helus (2009, s. 82 - 83). Znamená to, že jdou dětské aktivity či zájmy stranou a do popředí se dostává škola, která je pro společnost prioritou. Vzdělávací politika v současné době bojuje o kvalitu školy a soustřeďuje se na vzdělávací trendy a podobně. Neměli bychom však zapomínat na funkci mateřské školy a nestavět ji na stejnou kolej se základní školou.

3.2.1 Role učitele v procesu učení

Učitel mateřské školy by si měl dávat pozor na to, jak často děti chválí nebo naopak neoceňuje. Pokud by se tyto dvě činnosti ve větší míře opakovaly, je možné, že tím vytvoří jistý status dítěte i u ostatních vrstevníků. Dá se říci, že za nejdůležitější typ učení v tomto prostředí považujeme sociální učení. Tento typ učení nemůžeme ponechat pouze na dítěti, právě učitel mateřské školy v tomto učení hraje nezastupitelnou roli. Učitel by měl ve svém vzdělávání poskytnout dětem dostatek aktivit pro rozvoj tohoto druhu učení (Průcha, Kořátková, 2013, s. 101).

Učitel má v prostředí mateřské školy nespočet rolí. Jednou z nich je role motivátora, která je v procesu učení velice důležitá. Učitel by měla být schopná děti něco naučit a poskytnout jim poté zpětnou vazbu. Měla by především dokázat děti podpořit v procesu učení, dodat jim elán do učení a poskytnout jim vhodnou motivaci (Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014, s. 12).

Obzvláště u dětí okolo pátého až šestého roku, tedy před zahájením školní docházky je důležité, aby učitel podporoval chuť dítěte do učení. Dítě musí vědět, že je potřeba mít nějaký řád. Pokud učitel mateřské školy umí děti vhodně a efektivně motivovat, zvýší se tak jejich výkon a rychlost v procesu učení. Důležité však je, aby nebyla vnější motivace v rozporu s potřebami dítěte. V této situaci může učitelka dítě motivovat, jak nejlépe umí, avšak bez účinku. Dítě si vybuduje k učení odpor a dále se nerozvíjí (Šulová, 2014, s. 127).

Jak už bylo výše zmíněno, v předškolním zařízení není učení realizováno formou organizovaného vyučování jako na základní škole. Důležitým aktérem v tomto procesu je právě učitel mateřské školy, který děti seznamuje s okolním světem a pomáhá ho poznávat. Měl by dětem nabízet takové činnosti, jimiž budou objevovat svět prostřednictvím vlastního poznávání. Průběh dne v mateřské škole přináší dítěti několik podmětů k učení. Tento proces probíhá prostřednictvím učitele, který dítěti pomáhá si nové zkušenosti osvojit. Předtím, než začne s nějakou činností, měl by mít povědomí o tom, na jaké jsou děti úrovni (Oprailová, 2016, s. 103).

Pokud má dítě ve vzdělávání nějaký problém, měl by se učitel soustředit nejdříve na to, v jakém prostředí dítě vyrůstá. V této situaci je žádoucí například rozhovor s dítětem. Měli bychom si však dát pozor na zkreslení faktů. Druhou variantou je rozhovor s rodičem dítěte, měli bychom se ptát na to, kdo se dítěti věnuje nejvíce, kdo si s ním doma čte, hraje a podobně (Kosíková, 2011, s. 171).

Učitelé mateřských škol by měli znát jednotlivé přístupy k dítěti v procesu učení. V současné době se upřednostňuje **konstruktivistický pedagogický přístup**, který je charakteristický rozvojem myšlení, naslouchání a objevování. Učitel v takovém přístupu figuruje jako průvodce, který děti vede za poznáváním a podporuje u něho chuť se něco naučit a něco nového objevit. Jak již napovídá samotný název tohoto pedagogického přístupu, je zde důležitý konstrukt (vlastní poznání) jedince. Jde o to, že si ho dítě po dobu svého vývoje osvojuje a neustále přetváří. Dalším konstruktivistickým přístupem, který se dostává do popředí je tzv. **třífázový model učení**. Tento přístup se uplatňuje nejen na základní škole, ale také v předškolním vzdělávání. Učení probíhá ve třech formách, první z nich je evokace, kdy učitel na děti apeluje, aby se nad něčím zamyslely. Druhou fází je tzv. uvědomování si významu. V této fázi hraje důležitou roli právě učitel, který dětem poskytuje informace anebo učební materiál (knihy, obrázky aj.). Poslední částí třífázového modelu učení je reflexe. Reflexe slouží jako zpětná vazba nejen pro dítě, ale také pro učitele. Učitel by si měl dávat pozor na to, aby dal dítěti dostatek času

a prostoru k tomu, aby si uvědomilo, co nového se naučilo nebo čemu naopak nerozumí. V předškolním vzdělávání se reflexe provádějí například v komunitním kruhu prostřednictvím kladení otázek a podobně (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015, s. 48 - 52).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část diplomové práce se zabývá tím, jak učitelky mateřských škol a rodiče nahlízejí na učení dítěte. Práce je kvalitativně orientovaná. U učitelek mateřských škol i rodičů předškolních dětí je velmi důležité, aby porozuměly procesu učení u dítěte. Úspěch by měl vzniknout tehdy, pokud spolu rodina a mateřská škola spolupracují.

4.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce bylo odhalit, jak chápou učitelky mateřských škol a rodiče učení dítěte. Výzkumný cíl byl zvolen proto, aby odhalil pojetí učení dítěte z pohledu učitelek mateřských škol, ale také z pohledu rodičů dětí. Záměrem diplomové práce je porovnání výsledků u obou skupin participantů. Je předvídatelné, že učitelky mateřských škol mají jisté znalosti již z pregraduálního studia a následné praxe v mateřské škole. Rodiče v tomto výzkumu figurují jako laici a proto bude zajímavé sledovat rozdíly v chápání této problematiky.

4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Následující dílčí cíle vychází z hlavního výzkumného cíle:

- Odkrýt, jaké jsou podle učitelek mateřských škol a rodičů rozdíly mezi učením a vzděláváním.
- Zjistit, co podle učitelek mateřských škol a rodičů ovlivňuje učení dítěte.
- Odhalit, jak učitelky mateřských škol a rodiče vnímají učení v domácím prostředí a jak učení v mateřské škole.
- Zjistit, jaký vliv má podle učitelek mateřských škol a rodičů motivace k učení.
- Odhalit, jaké jsou podle učitelek mateřských škol a rodičů výhody učení se dítěte v kolektivu.
- Posoudit, zda učitelky mateřských škol a rodiče vnímají rozdíl mezi současným učením dětí a učením dříve.

4.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly sestaveny na základě výše uvedených dílčích cílů:

- Jaká je představa učitelek mateřských škol a rodičů o pojmu učení?

- Jaký je podle učitelek mateřských škol a rodičů rozdíl mezi pojmem učení a vzdělávání?
- Jaké jsou představy učitelek mateřských škol a rodičů o tom, jakým způsobem se dítě učí?
- Jaké jsou představy učitelek mateřských škol a rodičů o tom, co dítěti napomáhá u učení?
- Jaké jsou představy učitelek mateřských škol a rodičů učí děti rychleji než dospělý?
- Jaké jsou představy učitelek mateřských škol a rodičů o tom, zda ovlivní učení dítěte více vrozené vlastnosti anebo prostředí, ve kterém se vyskytuje?
- Jaké jsou představy učitelek mateřských škol a rodičů o učení dítěte doma a v prostředí mateřské školy?
- Jaké jsou představy učitelek mateřských škol a rodičů o ideálních podmínkách pro učení dítěte?
- Jaká je představa učitelek mateřských škol a rodičů o motivaci k učení?
- Jaká je představa učitelek mateřských škol a rodičů o učení se v řízené činnosti a nebo při spontánní činnosti?
- Jaká je podle učitelek mateřských škol a rodičů výhoda učení se dítěte ve spolupráci ostatními dětmi?
- Jaké jsou představy učitelek mateřských škol a rodičů o učení se pouze v domácím prostředí?
- Jaká je představa učitelek mateřských škol a rodičů o pojmu tvořivost a souvislosti pojmu s učením?
- Jaká je představa učitelek mateřských škol a rodičů o učení v současné době?

4.2 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem mé diplomové práce jsou učitelky mateřských škol a rodiče v České republice. Výběrový soubor se skládal z celkem deseti participantů. Z toho celkem pět učitelek mateřských škol a pět rodičů dětí předškolního věku ze Zlínského kraje. Způsob výběru výzkumného souboru pro účel výzkumu byl dostupný výběr.

V následujících tabulkách jsou uvedeny stručné charakteristiky tázaných participantů. Tyto charakteristiky by při zpracování dat mohly usnadnit jejich vnímání. U rodičů bylo stěžejní mít děti v předškolním věku. Z důvodu ochrany jejich soukromí zde nejsou

uvedena jména, učitelky jsou označeny písmenem U a rodiče písmenem R. Číslo u písmene znamená jejich pořadové číslo při rozhovoru.

4.2.1 Charakteristika učitelek mateřských škol

| Označení | Věk | Dosažené vzdělání | Délka praxe |
|-----------|--------|-------------------|-------------|
| U1 | 25 let | Vysoká škola | 3 roky |
| U2 | 24 let | Vysoká škola | 2 roky |
| U3 | 23 let | Vysoká škola | 2 roky |
| U4 | 24 let | Vysoká škola | 1 rok |
| U5 | 24 let | Vysoká škola | 2 roky |

Tabulka 1 Charakteristika učitelek mateřských škol

Participantka s označením **U1** při rozhovoru uvedla, že je absolventkou gymnázia a nyní studuje pátým rokem pedagogickou fakultu. **U2** dosáhla středního vzdělání v pedagogice předškolního věku, úspěšně absolvovala bakalářský program na pedagogické fakultě a nyní působí druhým rokem v praxi. **U3** disponuje titulem bakalář v pedagogické sféře a další vzdělávání nevyklučuje, nyní působí druhým rokem v praxi. **U4** uvedla, že je v praxi pouze rok po úspěšném ukončení bakalářského programu učitelství pro mateřské školy, dále studuje magisterský program. Participantka s označením **U5** je absolventkou gymnázia a v současné době disponuje titulem bakalář.

4.2.2 Charakteristika rodičů

| Označení rodičů | Věk rodičů | Dosažené vzdělání | Počet dětí | Věk dětí |
|-----------------|------------|---------------------------|------------|------------|
| R1 | 36 let | Střední škola s maturitou | 2 | 5 a 11 let |
| R2 | 37 let | Vysoká škola | 2 | 4 a 6 let |
| R3 | 41 let | Vysoká škola | 2 | 5 a 11 let |
| R4 | 24 let | Střední škola s maturitou | 1 | 4, 5 let |
| R5 | 33 let | Vysoká škola | 1 | 2 roky |

Tabulka 2 Charakteristika rodičů

Participantka s označením **R1** uvedla absolvování na střední hotelové škole, s úspěšně složenou maturitní zkouškou. **R2** studovala na vysoké škole a disponuje titulem PhD. Participantka **R3** v rozhovoru uvedla vysokou školu s ekonomickým zaměřením, vlastní

titul Ing. **R4** je nejmladší participantkou realizovaného výzkum. Studovala na střední zdravotnické škole a nyní studuje druhým ročníkem na vysoké škole se zaměřením na zdravotnictví. Poslední participantkou je **R5**, která vystudovala vysokou školu a disponuje titulem Mgr.

4.3 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou diplomové práce bylo polostrukturované interview, přičemž otázky v rozhovoru byly otevřené. Obě skupiny participantů tak mohly volně odpovídat, podle svého uvážení. Interview s rodiči se uskutečňovalo ve většině situacích na neutrální půdě, na základě naší předešlé domluvy. S učitelkami mateřských škol byly rozhovory realizovány na půdě mateřských škol, většinou v době, kdy děti spaly. Pokud si to situace žádala, kladené otázky byly v průběhu realizace lehce pozměněny, měnily se v pořadí nebo byly prokládány doplňujícími otázky. Interview bylo vždy zaznamenáváno na diktafon. Před začátkem rozhovoru byli obě dvě skupiny participantů seznámeny s použitím digitálních nahrávek a také s jejich anonymitou. Po realizaci interview byly provedeny transkripty, následné otevřené kódování a v poslední řadě proběhla tvorba hlavních kategorií.

4.4 Výsledky a interpretace dat

Výsledky u obou skupin participantů jsou rozděleny do následujících podkapitol. Příslušné výsledky byly podrobeny analýze a byly vybrány ukázky, které nejlépe vystihují názor participantů. Důležitá slova či slovní spojení jsou v textu vyznačena **tučným písmem**.

4.4.1 Interpretace dat u učitelek mateřských škol

V následujících podkapitolách jsou uvedeny hlavní kategorie, ke kterým jsou vloženy ukázkové citáty. Učitelky mateřských škol jsou označeny písmenem U a číslo u písmene značí jejich pořadové číslo při realizaci interview.

4.4.1.1 *Kognitivní a psychosomatické obohacování*

Ze všech výpovědí učitelek lze pozorovat, že označují pojem učení jako jistý proces, ve kterém získává jedinec znalosti, schopnosti, ale také dovednosti. U výpovědi **U1**, **U3** a také **U5** si můžeme všimnout toho, že učitelky vnímají učení jako celoživotní proces a individuální proces. Poukazují na to, že je možné se učit za každých situací a v každém věku. Citát **U2** popisuje také stálost naučené. Participantka ve své výpovědi uvádí,

že se osvojené dovednosti nemusíme znovu učit, protože nás osvojené znalosti či dovednosti jedince po zbytek života jistým způsobem ovlivní. Participantka U5 uvedla ve své výpovědi, že proces učení nastává již v raném vývoji dítěte. Z uvedených výpovědí vyplývá, že mají dotazované učitelky v této oblasti jisté znalosti z pregraduálního studia nebo z praxe.

U1: *Učení? (úsměv) Mhmh, je to získávání nějakých nových znalostí a dovedností. Myslím si, že učení probíhá u každého člověka individuálně od narození po celý život.*

U2: *Učení.. Mhm, to je podle mě jakési získávání nových informací nebo znalostí, mhmh, ale taky třeba dovedností. Třeba například se člověk může naučit i bruslit nebo plavat nebo jiné dovednosti. Myslím to třeba tak, že už se je nemusíme znovu učit, pokud se jednou naučím plavat, tak už se to většinou nezapomíná, tuto dovednost už umím, takže mě to nějakým způsobem ovlivní.*

U3: *Tak učení je podle mě nějaký proces získávání dovedností, vědomostí a schopností po celý náš život. Probíhá buď záměrně, nebo bezděčně.*

U5: *Noo, pod pojmem učení si představuju asi nějaké získávání vědomostí, znalostí nebo dovedností. Člověk se učí skoro pořád, za každé situace. Už miminka se učí základním věcem potřebných pro další život. I já jako učitelka se pořád učím. Nemůžeme přece zakrknět. Takže si myslím, že se fakt učíme pořád.*

4.4.1.2 *Vzdělávání vs. učení*

Názory participantů se v této oblasti shodovaly. Všechny dotazované učitelky mateřských škol ve svých výpovědích uvádějí rozdílnost pojmu učení a vzdělávání. Stoprocentně se shodují na tom, že proces vzdělávání probíhá buďto ve školních nebo jiných zařízeních (kurzy, výchovné zařízení aj.). Participantka U2 a U4 se shodují na tom, že je vzdělávání proces, který má určitý záměr. Zaujala mne výpověď participantky U3, která ve své výpovědi uvádí, že vzdělávání i učení probíhají po celý život jedince, ale následně dodává, že vzdělávání probíhá pouze ve vzdělávací instituci. Tyto dvě tvrzení si protirečí. Odpovědi učitelek se shodují v tom, že proces učení probíhá v různých životních situacích.

U1: *Mhmh, vzdělávání bych zařadila spíš do školství nebo třeba do výchovných zařízení. Vzděláváním podle mě člověk dosahuje nějaké míry znalostí. A naopak učením získává nové dovednosti v určitém oboru.*

U2: *Učení je jakýsi přirozený proces, který probíhá celoživotně a přirozeně v různých situacích, které nám život přináší, a nové věci se učíme v jakýchkoli situacích, co nám život přinese. Ale vzdělávání, to už je podle mě určitý cílený proces, který probíhá na různých školách, nebo v různých kurzech, podle mě je tento proces už jakýmsi způsobem naplánovaný a cílený.*

U3: *Sice jsou oba dva celoživotní procesy, ale vzdělávání probíhá vždy v nějaké vzdělávací instituci a učení probíhá celý život bez jakékoliv školy, prostě, že se třeba učíme zážitky a zvládat různé situace. Takže podle mě je mezi nimi velký rozdíl.*

U4: *..jakože to učení probíhá, že se můžu učit i v nějaké situaci, ve které zažívám něco nového například nebo se náhodou dozvím, zapamatuju si a tím se to naučím. No a to vzdělávání, no myslím, že to je právě záměrné. Vzdělává se ve školách nebo jiných institucích.*

4.4.1.3 Vliv prostředí na učení

Učitelky mateřských škol se shodly na tom, že má důležitější roli v procesu učení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V jejich odpovědích však také zazněl pojem genetika nebo předpoklady, kterým připisují také velkou část úspěchu v procesu učení. Výpověď participantky U1 poukazuje na to, že dítě ovlivňuje prostředí, které dítě nemůže ovlivnit, avšak vlastnosti, kterými jedinec disponuje se postupem času dají přetvořit právě díky prostředí. Uvádí také příklady sociálních skupin, které ovlivňují učení dítěte. Zajímavé je, že mateřskou školu uvádí jako poslední. Jak si také můžeme všimnout, participantka U2 vyzdvihuje v procesu učení dva pojmy: prostředí a výchova. Hlavní důraz tedy klade na rodinu, která dítěti zabezpečuje adekvátní výchovu a podnětné prostředí. Participantka U3 uvádí, že je proces učení ovlivněn zejména prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Jistou důležitost však připisuje také genetice. Poslední uvedená citace U4 poukazuje na důležitost podnětného prostředí. Uvádí příklad dítěte, které má předpoklady pro to, aby byl úspěšný, avšak bez podnětného prostředí se tyto předpoklady dále nerozvinou.

U1: *..spíše se přikláním na prostředí, které dítě více ovlivňuje. Myslím si, že některé vrozené vlastnosti dítěte, se mohou časem formovat. A tyto vrozené vlastnosti pak ovlivňuje třeba i to prostředí, ve kterém vyrůstá nebo se často vyskytuje. Ale je to především rodina, sourozenci a potom později škola nebo i školka.*

U2: *Já si myslím, že více prostředí. No a taky výchova, ale to už podle mě tak trochu*

i souvisí s tím zmiňovaným prostředím. Protože když se rodiče snaží a chtějí, aby se jejich děti učily nové věci, upraví k tomu i jejich prostředí, ve kterém doma žijí. Snaží se tomu dítěti vytvořit podnětné prostředí a podle mě i podle toho vybírají třeba hračky nebo tak.

U3: *Jednoznačné prostředí. Genetika hraje také určitě svou roli, ale **nejdůležitější je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.***

U4: *Tak pokud má dítě ty nejlepší předpoklady k něčemu, být dobrý, tak k tomu také potřebuje **adekvátní prostředí.** Pokud se mu nebude doma nikdo věnovat, tak jsou takové předpoklady k ničemu no.*

4.4.1.4 Totální převaha v rychlosti učení nad dospělým

Jak si můžeme všimnout, v následujících citacích se názory učitelek mateřských škol shodují. Rozdíly mezi učením dítěte a učením dospělého dle jejich výpovědích spočívají především v rychlosti učení a v kapacitě naučeného. Učitelky mateřských škol se domnívají, že se děti učí vše rychleji, než dospělí. **U1** uvádí, že se dítě učí naprosto vše rychleji a má totální převahu nad dospělým. Zajímavá je také citace **U2**, ve které participantka uvádí příklad učení v dospělosti. Toto učení popisuje jako méně důležité a v potaz nastupuje až tehdy, pokud je to potřebné. Z citace můžeme pochopit, že jsou děti v učení lepší právě proto, že mají do učení chuť a elán. U výpovědi **U3** můžeme vidět názor totožný s předchozími. Participantka poukazuje na důležitost naučených věcí právě v období docházky dítěte do mateřské a základní školy.

U1: *..nevím, nic moc mě nenapadá. Dítě se celkově učí **vše rychleji** než dospělý.*

U2: *Přijde mi, že nám už se kolikrát ani nechce se něco učit, učíme se jen v momentě, že je to nevyhnutelně nutné. Takže si myslím, že není nic, co by se dospělý učil rychleji než dítě. **V tomto jsou prostě jedničky.***

U3: *..děti si pamatují strašně moc. Daleko **víc než dospělý.** Za tu dobu od narození do nástupu do školy se toho vlastně naučí nejvíc, tolik důležitých věcí dospělý už dávno umí, má nějaké zkušenosti a učí se a dokáže už očekávat, ale dítě ne.*

4.4.1.5 Nové možnosti pro učení

Téměř většina dotazovaných učitelek mateřských škol se shodla na tom, že se prostředí pro učení velmi liší od doby, kdy jako děti navštěvovaly mateřskou školu ony.

Tyto výpovědi byly překvapením, protože je věk dotazovaných učitelek poměrně nízký. Ve svých výpovědích uvedly, že se učení v mateřské škole změnilo například ve vybavenosti tříd, podnětnosti prostředí, změnila se strategie učení a podobně. Participantka **U1** považuje za nejvýraznější změny především ty, že mají děti k dispozici moderní technologie, které jim proces učení usnadňují a způsobují jim potěšení. Učitelka **U2** ve své výpovědi uvedla, že je nyní prostředí mateřské školy mnohem podnětnější. Vysvětluje si to především tím, že mají v současné době děti více pomůcek. Zajímavá jsou také citace u **U1** a **U5**, ve které participantka uvádí pozitivní změny nejen vůči dětem, ale také vůči učitelům. **U5** uvádí, že mají učitelky mateřských škol v dnešní době mnohem více možností, kde se inspirovat, jak obohatit prostředí v mateřské škole a podobně.

U1: Děti mají **nejnovější pomůcky**, které jim pomáhají při výuce. Různé tablety, interaktivní tabule a podobně. S těmito pomůckami se dá velmi dobře pracovat. Učení je pro děti zábavnější a více chytlavé.

U2: Přijde mi, že se změnilo hodně věcí a řekla bych, že určitě k lepšímu. Ve školkách je mnohem **více pomůcek**, které bych si v době, kdy já jsem byla malá nedovedla ani představit. Prostředí je mnohem podnětnější.

U5: Teď jako učitelka to vidím tak, že máme určitě **víc pomůcek** nebo spíš víc **možností**, kde shánět materiály, pomůcky, můžeme si lépe vybavit třídu, mít moderní nábytek, krásně si vymalovat a to prostředí pro učení udělat tak, aby to děti přitahovalo a učily se rády. Dřív asi takové možnosti nebyly.

4.4.1.6 Učení v řízené a spontánní činnosti

Učení dítěte v řízené a spontánní činnosti se podle učitelek mateřských škole velmi liší. Hlavní rozdíly těchto dvou činností spočívají především v tom, že při řízené činnosti je za potřebí vedení učitele, kdežto ve spontánní činnosti si dítě samo volí, jakou aktivitu chce realizovat. U výpovědi participantky **U1** si můžeme všimnout toho, že těmto činnostem připisuje stejný význam. Uvádí také to, že se v současné době opomíná na svobodnou volbu dítěte a upřednostňují se činnosti, které jsou vedeny učitelem. Pozitivum spontánní činnosti vidí v tom, že se dítě učí prostou hrou a učí se také kooperaci s ostatními dětmi. Je zajímavé sledovat výpověď participantky **U3**, ve které zmiňuje, že je důležité, aby dítě nepoznalo, že se učí. **U4** vidí pozitivum řízené činnosti zejména pro samotné učitele, který má o dítěti přehled. Výhodou je samozřejmě také to, že je dítě odborně vedeno a rozvíjeno.

Stěžejní je především to, aby dítě činnost bavila a účastnilo se jí se zájmem a chutí. V případech těchto dvou činností je touto variantou spíše spontánní činnost dítěte. Participantka **U5** ve své výpovědi uvedla také výhodu řízené činnosti hlavně pro učitele, na druhou stranu ale také uvedla, že může učitel dítě opravit a tím předejít k chybnému naučení. Nevýhodou spontánní činnosti dítěte je podle ní to, že se může něco naučit chybně.

U1: *Oboje učení je určitě důležité. Často se zapomíná na spontánní činnosti a hry a upřednostňují se řízené činnosti. Pak se stává, že dítě nemá ani čas a prostor si nějak samo hrát podle své volby. Přitom, i když se zdá, že si dítě pouze hraje, tak se učí. Do spontánní činnosti může dítě přizvat také ostatní děti a hra tak získává další a další funkce a učení se prohlubuje. V řízené činnosti je naopak potřeba vedení učitele.*

U3: *Ani při spontánní ani při řízené činnosti by nemělo mít dítě pocit, že je do něčeho tlačeno a že se něco učí.*

U4: *V řízené činnosti bych řekla, že je výhoda zejména pro učitele, protože ví, co u dětí rozvíjí a má nějakou zpětnou vazbu, může nějakým způsobem celou činnost ovlivňovat. Mhmh, noo a při spontánní činnosti je ta výhoda, že víme, že to dítě si vybírá spontánně takovou činnost, kterou má rád a která ho baví. V té řízené činnosti tomu totiž tak být nemusí.*

U5: *No při řízené činnosti můžeme hned reagovat na to, když vidíme, že se dítě něco naučilo špatně. Můžeme mu to ihned vysvětlit a říct mu, jak je to správně. Ale když si dítě hraje samo, nebo s kamarády, naučí se často něco špatně a neví, že to je špatně, a když ho učitelka neslyší, tak může těžko zasáhnout.*

4.4.1.7 Mateřská škola výhodou

Téměř ve všech odpovědích učitelek mateřských škol zaznělo, že by mělo dítě předškolního věku navštěvovat mateřskou školu a to především pro to, aby si zvyklo na dětský kolektiv, umělo se do něj začlenit a seznámilo se s jinou autoritou. Participantka **U2** je přesvědčená o pozitivním vlivu mateřské školy na dítě. Můžeme si však všimnout toho, že uvádí věkovou hranici dítěte. **U4** zastává názor, že je docházka do mateřské školy plusem a dále uvádí důležitost docházky před nástupem dítěte na základní školu, dále dodává také odůvodnění. Participantka **U5** se shoduje s ostatními učitelkami. Popisuje také několik příkladů chování dítěte, které nechodí do mateřské školy.

U2: *Myslím si, že to že, dítě přijde ve třech letech do dětského kolektivu, pro něj může být v budoucnu jedině výhodou.*

U4: *Myslím si, že dítě by mělo minimálně rok před povinnou školní docházkou do mateřské školy chodit. Myslím si, že je dobré z toho důvodu, že se naučí být v kolektivu.*

U5: *Musí si umět zvyknout na jinou autoritu, protože pak to bude mít ve škole dost složité. Tím myslím i nějakou separační úzkost a tak. Dítě pak není zvyklé na kamarády, na spolupráci s nimi nebo nejsou zvyklí se třeba dělit, čekat, neznají většinou neúspěch. Podle mě to má o hodně těžší než dítě, které ve školce bylo. Takže já jsem pro školku.*

4.4.1.8 Vnitřní motivace

Dotazované učitelky mateřských škol se shodují na tom, že je motivace v procesu učení velmi důležitá. Zároveň však poukazují na to, že je ve většině případech v předškolním období přítomna vnitřní motivace dítěte. Je zajímavé, že se odpovědi participantek příliš nelišily. Můžeme to připisovat jistým poznatkům z pregraduálního studia a také z praxe. Participantka U1 připisuje důležitost tomu, aby dítě učení bavilo a samo se chtělo vzdělávat. U výpovědi U2 si můžeme všimnout porovnání mateřské a základní školy. Učitelka je toho názoru, že je motivace v mateřské škole snazší, než na základní škole, protože mají děti předškolního věku o učení zájem. Participantka U3 ve své výpovědi uvádí přítomnost vnitřní motivace. Zároveň připouští, že je mnohdy nezbytné využít i vnější motivaci a to formou hry.

U1: *Důležité ale prostě je, aby to dítě chtělo samo, v předškolním věku tomu tak ale většinou bývá.*

U2: *No myslím si, že my v mateřské škole to s tou motivací máme ještě snadné, u dětí funguje vnitřní motivace a jsou novým věcem otevřené. Ale horší je to asi na dalších stupních vzdělávání. To už těm učitelkám nezávidím, zlatá školička.*

U3: *Dítě je k učení motivované většinou samo, pokud ale ho chceme učit něco záměrně, tak nejlépe hrou, učení by mělo dítě bavit, aby si z něj něco odneslo.*

4.4.1.9 Tvořivost jako součást učení

Znázorněné výpovědi učitelek mateřských škol vypovídají o tom, že připisují závislost učení na tvořivosti anebo společnou kooperaci těchto dvou pojmů. Ve výpovědích se často

objevovaly také příklady z praxe, které byly v této části stěžejní. Učitelka **U1** uvádí, že by bez tvořivosti jedince nebylo učení vůbec možné, je zde tedy vidět jistá závislost pojmů. Velmi zajímavá je výpověď participantky **U2**, která uvádí souvislost mezi tvořivostí a učením. Tvořivosti však připisuje negativní vliv. Popisuje příklad z praxe, ve kterém uvádí jistou míru ovlivnění dítěte učitelem. Učitel dítěti sdělí nějaké informace a vyžaduje po něm, aby je bralo přesně tak, jak mu bylo sděleno. Citace **U3** poukazuje na kooperaci tvořivosti a učení, které se vzájemně ovlivňují. Jsou zde také uvedeny příklady z praxe.

U1: *Noo, tak já myslím, že bez tvořivosti by nebylo učení.*

U2: *..souvisí, do jisté míry i z negativního hlediska. Často tím, že dítě učíme nové poznatky a vyžadujeme, aby je akceptovalo a bralo je, tak jak jsou, tak do jisté míry omezujeme jeho fantazii a tím pádem i tvořivost. Například když si představím situaci: dítě namaluje modrého psa, my se ho zeptáme, jestli může být pes opravdu modrý, anebo mu nedej bože, některá kolegyně nebo rodiče vynadají, že modrý pes neexistuje a kde na to přišlo. No a je to na světě.*

U3: *Samozřejmě, tvořivost a učení jdou ruku v ruce spolu, protože můžeme svou tvořivostí vymýšlet spoustu postupů, nebo se učit jak vyřešit určité problémy, což je v osobním i pracovním životě velmi důležité.*

4.4.1.10 Učení řešením problému

Podle učitelek mateřských škol je učení ve skupině zapříčinění toho, že se děti naučí řešit problémy ve skupině, spolupracovat s ostatními dětmi a vzájemně se respektovat. Ve všech případech se učitelky shodují na tom, že je učení řešením problému velmi důležité a v prostředí mateřské školy také často se vyskytující a potřebné. Participantky ve svých výpovědích uváděly také několik příkladů z praxe. Citace **U2** uvádí učení prostřednictvím řešení problému příkladem z praxe, **U3** poukazuje na to, že se děti ve skupině učí řešit různé situace, učí se mít respekt k ostatním dětem a podobně. Participantka **U4** uvedla, že je učení dítěte ve skupině velmi důležité. Vzhledem k tomu, že je dětství spojeno také s jistou dávkou soutěživosti, dítě se v takových případech učí nebýt vždy první a přijmout prohru. Dále se ve skupině učí řešit konflikty, problémy. Důležitý význam připisuje také učitelce mateřské školy, která do těchto situací může či nemusí zasahovat.

U2: *..například když nastane situace, že dvě děti chtějí jednu hračku, situace se prostě*

musí nějak vyřešit ať už za pomoci mě nebo ne. Ale celkově, děti spolu prostě musí nějak vycházet.

U3: *Učí se řešit konflikty, mít vztah k nějakému dítěti, učí se respektu a tomu, že musí jednat tak, aby to druhému nebylo nepříjemné a vztah s jinými dětmi a lidmi mu poté dává základy k tomu, slušně jednat v dospělosti s ostatními.*

U4: *Učí se nebýt vždy první a nebýt soutěživý. Dítě se učí domluvit se s ostatními v případě konfliktu. Učí se řešit problémy a podobě, ale myslím si, že hodně záleží na přístupu učitelky a na tom, jak moc dětem do jejich konfliktů a spontánních her zasahuje.*

4.4.1.11 Učení doma vs. učení ve škole

Vzhledem k tomu, že byly pro výzkum vybrány bezdětné učitelky, bylo zajímavé sledovat jejich výpovědi v oblasti domácího učení a v učení v prostředí mateřské školy. Ve většině se shodly na tom, že je učení v rodině ovlivněno především rodinnými příslušníky a učení v mateřské škole zejména vlivem učitelky. Participantky ve většině uvádí, že učení dítěte doma probíhá v interakci rodiny a více přirozeně, než v podmínkách mateřské školy. O tom pojednává také výpověď **U1**, ve kterém učitelka zdůrazňuje roli babiček. V dnešní uspěchané době probíhá tzv. mezigenerační učení, ve kterém hrají roli především babičky. Dále uvádí také příklady mateřských škol, ve kterých z nějakého důvodu neprobíhá učení správně. **U3** upozorňuje na to, že je prostředí v mateřské škole více podnětné a nastává zde více situací, ve kterých si dítě musí poradit samo. V prostředí mateřské školy se dítě také učí nebýt vždy první a umět přijmout porážku, čehož si můžeme všimnout v citaci **U4**. Participantka je toho názoru, že učení v mateřské škole je efektivnější, než učení doma. Poslední citace **U5** popisuje příklady z praxe, participantka zastává názor, že má dítě nastavené dva režimy: jeden v mateřské škole a druhý doma. Tyto dvě prostředí se od sebe značně liší, a proto má dítě dvojité postavení.

U1: *V tom domácím prostředí se učí za pomoci rodiny, hodně v této době hrajou podle mě roli babičky. A to stejné platí i pro mateřské školy. Jsou školky, ve kterých se děti příliš neučí, může to být způsobeno ne příliš zdatnými učiteli nebo i vysokým počtem dětí ve třídě, kde není čas a prostor se všem dětem věnovat na sto procent.*

U3: *Doma se učí hlavně v interakci s rodiči, vlastním pohybem a objevováním, třeba když začne lézt. V mateřské škole má dítě mnohem více podnětů a problémů, které musí v sobě*

řešit, situaci, se kterými se musí vypořádat. Učí se s paní učitelkou, ale i spontánní činností.

U4: *Ve školce se dítě učí i prohrávat, nebýt vždy první a upřednostňovaný, jak tomu může být v rodině. Myslím, že prostředí mateřské školy dítě více připraví na život.*

U5: *.. většina dětí má dva režimy. První je ve školce, kdy ví, jak se má chovat, že nemá mluvit sprostě a tak dále. A pak odpoledne, kdy přijde rodič, tak jakoby přepne na druhý režim. To je ten domácí, který já často vůbec nepoznávám. Jeden chlapec ráno přijde do školky, je docela hodný, šikovný, sice mu občas něco uklouzne, ale dokážu si ho zkrotit a pak přijde tatínek a on začne křičet, běhat po šatně, je sprostý a tak. Vůbec je kolikrát nepoznávám.*

4.4.1.12 Způsoby a prostředky učení

Všechny citace učitelek mateřských škol uvádějí, že v procesu učení hraje důležitou roli především to, jakým styl se vědomosti dětem předávají. Ve většině případech se shodují na tom, že efektivita učení se zvýší v tom případě, pokud si dítě něco samo vyzkouší anebo, pokud je využito názorných ukázek. Citace U1 upozorňuje na to, že je důležité vybrat takový prostředek učení, aby dítě adekvátně zaujal. Jako příklad uvádí učení formou hry nebo experimentů. Participantka U2 ve své výpovědi uvádí, že je efektivnější dětem znalosti předat formou ukázky. Děti tak předmět jednak vidí a jednak si ho mohou osahat a využít tak vizuálního a taktálního učení. Stejný názor zastává také učitelka U3 a U4, která navíc dodává učení prostřednictvím exkurze.

U1: *Já si myslím, že každé učení by měla provázet nějaká hra. Nebo třeba různé pomůcky třeba i výukové nebo třeba formou vhodných experimentů. Prostě aby to to dítě nějakým způsobem zaujalo.*

U2: *Myslím si, že mnohem lepší než dětem složitě a zdlouhavě něco popisovat, je lepší, jim to přinést ukázat. No pokud je to samozřejmě možné. Nejlepší je, když si děti mohou věci osahat nebo je na vlastní oči vidět, nebo zažít. To se jim vždycky rozzáří oči, když si na něco můžou sáhnout a poznat strukturu předmětu.*

U3: *Ale myslím si, že především to, jak jsem říkala, že si to dítě vyzkouší, osahá a zjistí vše podstatné samo.*

U5: *Dál pak asi nějaké názorné ukázky. Třeba ty obrázky, videa, nebo i nějaké exkurze.*

4.4.1.13 Formy učení

Téměř všechny odpovědi učitelek mateřských škol se shodují v tom, že se dítě učí nejlépe prostřednictvím vlastního zážitku a zkušenosti. Děti se na rozdíl od dospělých jedinců učí v každé situaci, pro rodiče mnohdy v banálních situacích. Na to poukazuje citace **U1**, která uvádí jednotlivé možnosti v učení dítěte. Výpověď **U2** zdůrazňuje rozdíl v učení mezi dítětem a dospělým. Participantka zastává názor, že se dítě učí nejlépe vlastním zážitkem. **U3** tento názor také sdílí, dále uvádí, že se dítě nejvíce naučí z vlastní iniciativy formou pokus - omyl, bez pomoci ostatních. Poslední citace **U4** upozorňuje na vliv učitele, ale větší míru zajišťuje učení prostřednictvím vlastního zážitku a poznání.

U1: *Dítě se učí při každé příležitosti, při jednoduchých a pro nás samozřejmých rutinních činnostech. Dítě se učí ale zejména hrou, pozorováním dospělého, ostatních dětí, chováním v rodině a podobně.*

U2: *Mhmh, myslím si, že děti se hodně učí pomocí vlastních zážitků. Na rozdíl od nás dospělých. Hodně situací, které děti zažívají, jsou pro ně nové a zažívají je poprvé a taky si myslím, že učení je pro děti mnohem snadnější než pro nás dospělé, děti jsou jako houba a nasávají všechny informace ze svého okolí.*

U3: *Tak podle mě především tím, že něco samo vyzkouší. Dítě se učí hlavně tím, že má zážitky, že zkusí nové věci, jak věci reagují a podobně. Rodiče ho učí i záměrně, ale nejvíce se toho děti naučí určitě samy, instinktivně jednají, pohybují se, tak jak potřebují.*

U4: *Tak dítě se učí hlavně ze zkušenosti podle mě. Teda pokud si představím malé dítě právě v mateřské škole. Ano, získává sice poznatky díky cílům pedagoga a jeho záměrného působení na dítě. Mhmh, nicméně si myslím, že malé dítě se učí převážně ze zkušeností. Myslím tím tedy učení, jakožto socializaci, učení se spolupráci a podobně.*

4.4.2 Interpretace dat u rodičů

V dalších podkapitolách jsou popsány hlavní kategorie druhé skupiny participantů, tedy rodičů. Ke každé kategorii jsou přiřazeny ukázkové citace. Rodiče jsou označeny písmenem R a číslo značí jejich pořadové číslo při realizaci interview

4.4.2.1 *Vzpomínka na dětství*

Většině dotazovaných rodičů si pod pojmem učení představila vlastní vzpomínky na své dětství či dětství jejich dětí. Participantka **R1** ve své výpovědi uvádí, že se ji při pojmu učení vybaví prvňáček u slabikáře, zde jde vidět jistá asociace se školou. Zároveň je ale schopna uvést, co proces učení je. Rodiči **R2** se pod pojmem učení vybaví vzpomínky na jeho vlastní učení a poté učení jeho dětí. Uvádí, že se jedinec nejvíce učí v dětském věku, ale přesto uvádí, že je učení celoživotní proces. V citace **R3** si můžeme všimnout podobného názoru. Pod pojmem učení si rodič představí základní školu jako instituci a zároveň popisuje své vlastní učení. U citace **R4** si můžeme všimnout jisté definice procesu učení.

R1: *Učení? Vybaví se mi **prvňáček u slabikáře**. Ale učení je vlastně všechno, co se nám postupně v životě dostává do podvědomí.*

R2: *Učení se mi asi nejvíce spojuje se **vzpomínkami na mé učení a teď na učení mých dětí**. Ale učíme se po celý život. Tato doba, ve které je tak velký vývoj techniky nás neustále tlačí k tomu, abychom se učili něco nového. Ale nejvíce se člověk asi učí v tom dětském věku.*

R3: *Co si představím jako první? Tak to bude asi **základní škola**, kde toho učení bylo asi nejvíc. Učila jsem se opravdu každý den a nebylo toho učiva zase tak moc, ale když jsem se učila každý den, tak mi toho připadalo prostě moc.*

R4: *Tak pod pojmem učení si představuji předat někomu něco nového. Ať už se jedná o **vlastní nějakou zkušenost, návyk nebo znalost**. Vlastně vše co člověk nebo teda dítě doposud nevědělo a někdo mu to ukáže, řekne nebo na to nějak přijde samo je v podstatě učení.*

4.4.2.2 *Vzdělávání vs. učení*

Všechny odpovědi rodičů se v této oblasti naprosto ztotožňovaly. Rodiče jsou toho názoru, že je rozdíl mezi pojmem učení a pojmem vzdělávání. Rozdíly vidí především v místě konání těchto procesů. Dále se shodují v tom, že na sebe tyto procesy vzájemně působí a navazují. Participantka **R2** ve své odpovědi uvedla, že nejprve v životě jedince probíhá učení, na kterém se podílí především rodina. Poté k procesu učení přibývá další proces a tj. vzdělávání. Ve výpovědi rodiče **R4** si můžeme všimnout toho, že v životě jedince nastupuje první proces učení, který trvá po celou dobu života. K tomuto procesu se později

přidává vzdělávání. Ve výpovědi **R5** je patrný rozdíl v tom, že je podle participantky učení celoživotní, avšak vzdělávání ne.

R1: *Dítě se samo, v uvozkách životem učí. Samozřejmě s ním rodiče a blízké okolí eticky manipulují a vedou ho při učení z jejich pohledu tím nejlepším směrem. A k tomu nastupuje pak vzdělávání. To bych tak viděla na období příchodu do mateřské školy a v podstatě ho to vzdělávání provází do doby nástupu do práce nebo taky po celý život.*

R4: *Dalo by se tedy říci, že se člověk stále učí, již od narození po celý život. Učení je získání každého nového poznatku či dovednosti. Vzdělávání chápu spíše jako rozšiřování již nabitých vědomostí či znalostí. Což zajišťují v prvních letech života hlavně mateřské školy, nejvíce pak asi základní školy a po odborné stránce střední a vysoké školy. Vzdělávání připravuje dítě na budoucí povolání, na život.*

R5: *Tak napadá mě jen možná to, že vzdělávání probíhá ve škole a učení probíhá po celý život.*

4.4.2.3 Rovnováha mezi vrozenými vlastnostmi a prostředím

Ve všech odpovědích se rodiče shodují v tom, že jsou pro proces učení důležité jak vrozené vlastnosti dítěte, tak také prostředí, ve kterém vyrůstá. Shodují se tedy na tom, že mají tyto dva determinanty v procesu učení stejný podíl. Citace **R1** uvádí zajímavý příklad, ve kterém můžeme vidět vliv prostředí na vrozené vlastnosti dítěte. Participantka tím chtěla poukázat na to, že pokud bude mít dítě předpoklady pro úspěšné učení, ale málo podnětné prostředí, vrozené vlastnosti se rozvíjí hůře. Stejný názor na to má také participantka **R2**, která připisuje oběma determinantům stejný podíl. Citace **R4** se s tímto názorem také ztotožňuje. Ve své výpovědi uvedla příklady vlastností jedince, které neovlivní ani vhodné zázemí dítěte.

R1: *V téhle souvislosti mi naskočil obraz romského etnika třeba v Chánově. V čem ty děti vyrůstají, to dále předávají svým potomkům. Bez ohledu, jaké mají vrozené vlastnosti. Naopak adoptované dítě má třeba podmínky pro učení a rozvoj ideální, ale stejně jsou případy, kdy vrozené vlastnosti vše ovlivní víc než prostředí. Takže vlastně asi neumím na otázku odpovědět. Myslím si, že to asi jde, jak se říká, ruku v ruce. **Obojí má nějaký podíl a význam.***

R2: *Myslím si, že je důležité obojí. Tak trochu v našich holkách vidím i ty vrozené geny,*

co mají po mě s manželem. Ale myslím si, že je důležité i prostředí, ve kterém děti vyrůstají a kdo na ně působí. No a také výchova, myslím si, že tohle všechno ovlivňuje učení dětí.

R4: *To je podle mě **tak půl na půl**. Jsou věci, které se prostě ovlivnit nedají. Například charakter, nebo když je dítě hyperaktivní, tak s tím taky nic moc neuděláme. Ale samozřejmě se dá s každým dítětem pracovat tak, aby se dosáhlo co nejefektivnějšího výsledku vzhledem k jeho charakterovým vlastnostem.*

4.4.2.1 *Převaha dětí nad dospělými v rychlosti a v učení se cizím jazykům*

Všichni rodiče se shodli na tom, že se děti učí rychleji než dospělí. Ve svých odpovědích uváděli, že se děti učí rychleji v podstatě vše. Ve většině uváděli, že se děti učí rychleji cizí jazyk. Vzhledem k dnešní pokročilé době uváděli také učení se manipulacím s moderní technikou. Tohoto tvrzení si můžeme všimnout u citace **R1**, ve které participantka tvrdí, že se dítě učí rychleji cizím jazykům a manipulaci s technikou. Rodič **R2** ve své výpovědi uvádí, že se dítě učí lépe a rychleji cizím jazykům, vlastní zkušenost však zatím nemá. Toto tvrzení převzal z okolí. U citace **R3** můžeme vidět zajímavý příklad, kdy se dítě snadno učí jazykům. V odpovědi **R5** nezazněl konkrétní případ, avšak participantka dodává, že záleží na věku dítěte. Pokud jde o dítě předškolního věku, zastává názor, že se učí vše rychleji, než dospělý.

R1: *Napadá mě **učení cizího jazyku a veškeré technické vymoženosti**, na které se dospělák bojí téměř sáhnout a dítě bez zábran s mobilem, počítačem, tabletem manipuluje a hned pochopí, jak s nimi pracovat.*

R2: *Říká se, že je prý pro děti snazší se **učit cizí jazyky**, ale nevím co je na tom pravdy. Naše holky se zatím žádný cizí jazyk neučí, takže nemáme vlastní zkušenost.*

R3: *Ale i **jazyky** myslím zvládají lépe. Mám kamarádku, co si vzala Španěla a mluví na děti česky i španělsky a ony zvládají bez problémů oba jazyky.*

R5: *Zpravidla vše nové, co zrovna objevuje. Záleží na věku dítěte, pokud již navštěvuje školní docházku a umí základy trivia tak zásadní rozdíl nevnímám. Ale u toho mladšího dítěte je to podle mě tak, že **se učí vše rychleji než dospělý jedinec**.*

4.4.2.2 Zkvalitnění podmínek pro učení

Ve většině citací rodičů si můžeme, všimnou toho, že zpozorovali změnu prostředí pro učení dítěte. Dnešní rodiče si uvědomují pokrokovou dobu a vnímají také změny, které jsou s touto dobou spojené. O tom vypovídá citace **R1**, ve které participantka neuvádí pouze změny ve školním prostředí, ale také změny v rodinném zázemí. Ve výpovědi **R2** si můžeme všimnout toho, že rodič vnímá změnu také vůči rodičům. Dnešní doba nabízí nespočet aktivit a kroužků, kterých se jejich dítě může účastnit. Současné změny můžeme vnímat také jako negativum. Tohoto tvrzení si můžeme všimnout v citaci **R3**. Rodič uvádí, že vidí spíše nevýhody v dnešní pokrokové době. Příkladem se zaměřuje spíše na základní školu, kde se děti musely více snažit, aby dosáhly adekvátnímu výsledku. Podobné tvrzení lze zaznamenat také v citaci **R5**, ve které je uvedeno, že mají děti více možností při hledání informací, což znamená, že se jim proces učení částečně zjednodušil. Participantka také uvádí, že se prostředí pro učení příliš nezměnilo, změnil se ale přístup pedagogů.

R1: *V současné době je prostředí pro učení na daleko **vyšší úrovni**, nesrovnatelné s dobou, kdy jsem byla dítětem já anebo třeba naše babičky. Změnilo se s vývojem, stejně jako se změnilo **prostředí domácí**.*

R2: *Teď mají děti **strašně moc možností**, i ve školce mají **strašně moc pomůček**, které za nás nebyvaly, třeba takový dětský mikroskop, za nás bych si něco takového nedokázala představit ani v nejbujnějších snech. A celkově je teď **strašně velká nabídka kroužků** pro děti a tak podobně, třeba dcera už ve školce navštěvuje přírodovědný kroužek. Děti nebo spíše jejich rodiče mají **moc možností**, ale záleží i jak s nimi naloží.*

R3: *V dnešní moderní době je prostředí úplně jiné, než když jsem byla malá já. Když jsem byla malá, tak byl navíc jiný režim a s tím to prostředí dost souvisí. Ale hlavně nebyly počítače, tablety, mobily a další interaktivní věci. **Samozřejmě pokrok nelze zastavit, ale všeho moc škodí podle mě**. Pokud bych měla srovnávat a hledat výhody a nevýhody, tak bych určitě našla víc nevýhod v dnešní době, co se týče prostředí. **Dřív se totiž děti musely snažit, aby se něco naučily**, musely opisovat ručně a referáty dělat z knih, ale dnes nemusí skoro hnout prstem.*

R5: *Prostředí pro učení se nijak zvláště nezměnilo podle mého, pokud hovoříme o výuce v zařízeních. Ale **přístupy se mohou lišit**, zmodernizoval se přístup k zadávání úkolů, projektů, výuka se dle mého názoru dětem snaží připravovat atraktivněji. **Děti mají mnohem více možností při hledání různých informací a podobně**.*

4.4.2.3 Učení v řízené a spontánní činnosti

Všichni dotazovaní rodiče se shodli na tom, že je značný rozdíl mezi učením se dítěte ve spontánní činnosti a v činnosti řízené. Tři z pěti rodičů zastává názor, že je učení efektivnější pod vedením učitele, tj. v řízené činnosti. U spontánní činnosti staví do popředí svobodný výběr činnosti podle dětí a také zapojení jejich fantazie. U citace **R2** si můžeme všimnout toho, že participantka uvádí do popředí řízenou činnost, kterou charakterizuje jako aktivitu, která probíhá výhradně pod vedením učitele. Jistou roli připisuje ale také spontánní činnosti, ve které je dítě svobodné a je v interakci s ostatními dětmi. Vzhledem k tomu, aby bylo dítě adekvátně připravené na základní školu je participantka přesvědčena, že je důležitější řízená činnost. Citace **R3** poukazuje na nevýhody řízené činnosti a naopak na výhody spontánní činnosti. Rodič **R4** připisuje větší důraz řízené činnosti, kdy je dítě vedeno pedagogem, který přesně ví, co má dítě učit. Dále uvádí, že výhoda spontánní činnosti je ta, že si dítě aktivitu zvolí samo a rozvíjí si tak nejen svou vlastní fantazii, ale učí se taky ostatním věcem. Poslední citace **R5** připisuje důležitost spíše řízené činnosti, kde se toho dítě naučí více. Je zajímavé sledovat, jaké faktory hrají v učení v řízené činnosti roli. V tomto případě uvádí participantka osobnost a přístup učitele.

R2: *Myslím si, že když se děti učí **pod vedením učitele v té řízené činnosti, tak se toho naučí víc** a hlavně se naučí to, co si učitel naplánuje a má to nějaký předem naplánovaný výsledek. Ale ta spontánní činnost a doba kdy si dítě hraje samo je určitě taky důležitá. Tam se dítě může zabývat tím, co ho zajímá a hlavně si **tu aktivitu vybral sám**, může si hrát s kamarády a tak se něco nového naučí od nich. Obojí má asi svoje výhody i nevýhody, ale podle mě když už dítě do školky chodí, tak tam chodí právě proto, aby se jim ten učitel věnoval, a aby děti nějakým způsobem plánovaně připravoval na základní školu.*

R3: *No já myslím, že obě jsou potřeba a všude jsou výhody i nevýhody. U té řízené je nevýhoda, že nějaké dítě zrovna nemá náladu něco dělat nebo chce dělat něco jiného, ale stejně tak je nevýhodou to, když dítě neví nebo si vlastně neumí hrát samo, volně. Naopak výhodou třeba té volné hry je, že **učitelka může děti pozorovat, jak si hrají** a co zrovna dělají, to u té řízené jde určitě jenom v rámci možností.*

R4: *Tak **při řízené činnosti dítě někdo vede**, takže má jasně dané, co se po něm chce a co má dělat a čeho má dosáhnout. Nevyvolává to v dítěti zmatek a více se naučí. V případě, že dítě úplně nechápe zadání úkolu, učitel mu to může vysvětlit anebo ho nějak opravovat. A když si hraje samo, tak zase rozvíjí **svou vlastní fantazii, učí se logicky***

uvažovat, řešit samo problémy, vyhodnocovat situace. A hlavně si tu činnost vybere samo no.

*R5: Tak v té řízené činnosti je výhoda ta, že je zde řízení učitele a on přesně ví, co dítě naučit a podle mě mu to pak jde lépe. **Hraje zde roli osobnostní faktor a přístup učitele a také se odráží v přístupu dětí.** Probíhá zde například i kontrola nad dětmi. Při spontánní činnosti dítě zapojuje **vlastní fantazii**, spojuje si již známé záležitosti a činnost **si volí samo.***

4.4.2.4 Docházka do MŠ plusem

Všechny odpovědi rodičů se v oblasti docházky do mateřské školy naprosto shodovaly. Mateřská škola je podle rodičů důležitá především v tom, aby dítě adekvátně připravila na základní školu. Dále rodiče berou mateřskou školu jako instituci, ve které dítě naváže nové vztahy s vrstevníky a naučí se pokoře k jinému dospělému jedinci. O tom vypovídá také citace **R1**. Velmi zajímavé je sledovat výpověď **R2**, kde si můžeme všimnout toho, že je participantka pro to, aby dítě mateřskou školu navštěvovalo a uvedla také několik pozitivních důvodů. Zároveň ale uvedla, že její děti mateřskou školu navštěvují zřídka. V citaci **R3** rodič tvrdí, že je docházka do mateřské školy pro dítě velkým plusem. Uvádí také, že nezáleží na tom, jak dlouho dítě mateřskou školu navštěvuje, důležité je, aby tam alespoň nějakou dobu trávilo čas. Poslední citace **R4** se shoduje s předchozími.

*R1: Myslím si, že každý by měl být se svými vrstevníky v kolektivu. **Tak zvaně se ošťílet, naučit se pokoře, uznávání autority.***

*R2: Noo naše holky jsou sice ve školce zapsané, ale moc tam nechodí no. Ale občas jako jo, chci, aby si zvykly především na kolektiv. Myslím si, že **školka je určitě důležitá, hlavně ty poslední roky, kdy se děti připravují na školu**, naučí se tam nějaký režim, naučí se, jak se mají chovat k paní učitelce, je to pro ně jakási nová autorita. Taky se naučí vycházet s ostatními dětmi. Myslím si, že je lepší, když dítě chodí do školky, aspoň občas.*

*R3: No tak určitě to je v dnešní době už celkem neobvyklé, ale úplně bez školky by to asi nešlo. Pro každé dítě je dobře, když zjistí, jak to ve školce chodí, **najde si tam kamarády, je připravováno na základní školu a tak.** Osobně si myslím, že není dobré, aby dítě nechodilo vůbec do školky, **aspoň ten rok, půlrok před první třídou na dopoledne.** I to bohatě stačí.*

R4: *Nooo, je to asi každého rodiče volba jestli dítě do školky dá či nikoliv. Mě osobně to jako dobrá volba nepřijde a rozhodně bych dítěti pobyt v mateřské škole v žádném případě neodepírala. Najde si tam kamarády, se kterými ve většině případů pak pokračuje i do základní školy, takže je to pak pro dítě ve škole jednodušší, když tam má nějakého kamaráda ze školky.*

4.4.2.5 Potřeba vnější motivace

Tři z pěti rodičů se shodli na tom, že je v procesu učení motivace potřebná a také velmi důležitá. Dvě participantky uvedly přítomnost vnitřní motivace. Přesto, že se tři participantni shodují na tom, že je vnější motivace důležitá, neshodují se v tom, jak by měla motivace vypadat. U výpovědi **R1** si můžeme všimnout příkladů vnější motivace, rodič upřednostňuje motivaci vzorem, avšak nezavrhuje také motivaci formou odměny. Rodič **R2** zdůrazňuje to, aby bylo v procesu učení dítěti vysvětlena podstata, tedy to, proč se danou věc musí naučit. Dále uvádí, že preferuje motivaci formou hry, aby bylo učení pro dítě poutavé a aby ho bavilo. V citaci **R4** je zajímavé pozorovat praktické příklady rodiče. Rodič preferuje motivaci formou odměny, nikoliv však sladké odměny. V poslední citaci **R5** rodič uvádí přítomnost vnitřní motivace, avšak vnější motivaci nezavrhuje. Připisuje jí také důležitý vliv. Dítě však nemotivuje formou odměny, ale postojem rodiče. Dítě si pak zvykne na jistou disciplínu a řád.

R1: *Ale můžeme motivovat třeba příkladem svým nebo sourozence. Odměnou a pochvalou. Pomocí „v nouzi“, když neví, tak vysvětlením, poučím.*

R2: *..nejvíc je asi motivuje, když z učení uděláme zábavu a učíme děti hravou formou, tak aby je to bavilo. A taky je dobré dětem vysvětlit, k čemu jim to, co se právě učí, bude v životě dobré a v čem jim to může v budoucnosti pomoci. Tak to třeba dělám já. Ale nejvíce děti motivuje asi to, když je učíme formou hry, děti jsou hravé a soutěživé, takže si myslím, že to zabere vždycky.*

R4: *Tak něčím, co má rádo. Tím nemyslím dítě dopovat sladkostma nebo zahrnovat dárkama a hračkama, to by asi nedopadlo dobře. Ale například mě osobně přijde jako dobrá motivace například to, že když bude dítě hodné a šikovné, tak se může pak dívat na pohádku nebo když bude celý týden šikovné, tak se o víkendu pojedou někam na výlet a podobně.*

R5: *Některé děti nepotřebují motivaci k učení, prostě to mají v sobě. Ale jinak ho rodič může motivovat důsledností a dodržováním pravidel. Pokud si na to dítě zvykne,*

tak je proces učení zachráněn.

4.4.2.6 Vliv tvořivosti na učení

Odpovědi rodičů se v této oblasti lišily. Část rodičů je přesvědčena, že se pojmy tvořivost a učení vzájemně ovlivňují a procesy jsou na sobě závislé. Najdou se také ale rodiče, kteří v těchto pojmech souvislosti nebo rozdíly nevidí, alespoň na první pohled. Rodič **R1** je přesvědčený o vzájemné souvislosti těchto dvou pojmů. Zajímavá je citace rodiče **R2**, ve které uvádí praktické příklady tvořivosti a učení. Svou výpověď přesahuje také do jiných oborů, než je pedagogika. Participantka zde zdůrazňuje propojení těchto procesů. Ve výpovědi **R3** si můžeme všimnout toho, že rodič nevidí zásadní souvislost mezi pojmem učení a pojmem tvořivost. Participantka **R5** na první pohled nevidí souvislost mezi těmito pojmy. Poté však dodala, že se tyto dva procesy vzájemně doplňují.

R1: *Souvisí? Já si myslím, že se tvořivost s učením přímo prolíná. Jedno bez druhého jde špatně.*

R2: *Určitě, to že jsou lidé tvořiví a zároveň vzdělání, umožňuje rozvoj vědy a techniky. Kdyby byli jenom tvořiví, ale nevzdělávali se, většina vynálezů by asi ztroskotala, anebo by vše bylo pouze na bázi pokus omyl. Pokud by byli pouze vzdělání, ale nebyly tvořiví, opět by nebyl možný pokrok, protože by tam chyběla ta tvořivost a motivace k tomu zkoušet něco nového. Takže tvořivost a učení jsou podle mě procesy, které se vzájemně ovlivňují a doplňují.*

R3: *Myslím, že ne. Nějakou spojitost to možná má, ale myslím, že velkou spojitost to nemá, teda alespoň podle mě.*

R5: *Jestli spolu souvisí? Nevím teda, podle mě ne.. nebo možná jistou měrou asi ano. Dá se i na tvořivosti pracovat pomocí učení. Ale i naopak, tvořivost při učení vytváří nové postupy a podobně.*

4.4.2.7 Sociální učení

Všechny odpovědi rodičů se v této oblasti shodovaly. Názory se shodují v tom, že se dítě učí ve skupině prostřednictvím sociálního učení a to nejen v rodinném prostředí, ale také v prostředí mateřské školy. Na sociální učení mají bezpochyby vliv média a sociální sítě. V předškolním období se tento typ učení vyskytuje nejvíce. Participantka **R1** ve své výpovědi uvádí, že má dítě od malička nějaký vzor, na který se zaměří a jeho

chování napodobuje. Stejný názor na to má také rodič **R3**, který zařazuje sociální učení spíše do rodinného prostředí. Citace **R4** uvádí příklad vlastního dítěte, které se učí především nápodobou. Poukazuje také na média, ze kterých si dítě odnáší vzorce chování. Poslední citace **R5** se od ostatních příliš neliší, uvádí učení nápodobou.

R1: *Myslím, že dítě od malička podvědomě sleduje chování kolem sebe a napodobuje, co vidí. Chce být velké jako maminka, tatínek, starší sourozenec, prarodič a tak.*

R3: *Taky se učí od rodiny a napodobuje tak všechno, co dělají oni a rádo to opakuje. Děti tak mají moc možností, jak se učit a od mala se učí každý den.*

R4: *Kdybych to měla brát podle mého dítěte, tak bych řekla, že dítě se nejvíc učí nápodobou. Tedy okamžitě pochytí to, co vidí u někoho jiného nebo třeba v televizi. Pak se učí hodně opakováním.*

R5: *Tak dítě se podle mě učí především nápodobou, především lidí, které vidí okolo sebe, takže rodina a podobně. Potom se učí také prostřednictvím zkoušením předvedeného anebo sdělovaného.*

4.4.2.8 Učení doma vs. učení v mateřské škole

Odpovědi rodičů se v této oblasti rozcházejí. Dva rodiče uvedli, že je pro dítě efektivnější učení v mateřské škole. Naproti tomu stojí názory tří rodičů, kteří ve svých výpovědích uvedli stejnou míru efektivity, tedy rovnováhu mezi učením dítěte doma a učením dítěte v mateřské škole. Ve svých citacích uváděli, že se v domácím prostředí dítě učí základům a mateřská škola by tyto základy měla pouze rozvinout. V citaci **R2** si můžeme všimnout názoru, že je učení v mateřské škole efektivnější. Zároveň ale rodič uvádí, že se dítě připraví na základní školy také bez docházky do školy mateřské. Tyto dvě tvrzení si trochu protirečí. Ve výpovědi **R4** je uvedeno, že je učení v domácím prostředí efektivnější. Důvodem je především známé prostředí. Podle participantky je v mateřské škole více aspektů, které na děti působí. Vzhledem k tomu se dítě v tomto prostředí učí jinak. Rodič **R5** uvádí, že se dítě učí v obou prostředích stejně, nejčastěji prostřednictvím nápodoby. Záleží tedy spíše na okolním prostředí, jak se bude k dítěti chovat.

R2: *Myslím si, že učení je asi efektivnější v mateřské škole. Protože tam proto mají nějaký ten přesný plán, co se děti mají naučit. Ale myslím si, že dítě se třeba do školy zvládne připravit, i když mateřskou školu nenavštěvuje.*

R4: Řekla bych, že **doma se dítě učí lépe**. Je ve známém prostředí s lidmi, které má rádo. Tím nechci říct, že se v mateřské škole nemůže dítě cítit dobře. Nicméně ve školce je více věcí, které dokážou rozptýlit jeho pozornost. Například ostatní děti, více hraček a tak dále a tak dále. Zase by se dalo říci, že učitelky v mateřské škole působí přece jenom jako nějaká taková autorita, kterou dítě přirozeně respektuje.

R5: I v mateřské škole i doma stejně, **takže nápodobou v obou případech**. V mateřské škole nastupuje navíc proces socializace, začleňování dítěte mezi ostatní děti, hledají si tam nové kamarády a také tam probíhá hledání pozice ve skupině.

4.4.2.9 Vliv skupiny na jedincovo učení

Ve většině případech se odpovědi rodičů příliš nelišily. Rodiče si uvědomují, že je mateřská škola pro dítě velmi důležitá a je počátkem toho, že se dítě naučí pracovat v kolektivu, respektovat jiného a podobně. Rodič **R1** ve své výpovědi uvedl, že se dítě v mateřské škole učí také z chyb ostatních dětí. Toto tvrzení je velmi zajímavé, vzhledem k tomu, že není rodič přímým účastníkem vzdělávacího procesu v mateřské škole. Citace **R2 a R5** poukazují na to, že si děti mezi sebou v kolektivu předávají informace a tím se vzájemně učí. Děti se spolu učí vzájemně vycházet a respektovat se. Od narození v jedinci figuruje jistá složka soupeřivosti, která se nejčastěji projevuje právě v předškolním věku. Podobného tvrzení si můžeme všimnout v citaci **R4**.

R1: Podle mě už v **mateřské škole je počátek týmové spolupráce**, dítě se učí přizpůsobovat se kolektivu. Poučení z chyb druhého.

R2: A proto si myslím, že se **vzájemně od sebe mohou něco naučit**. To, co jednomu jde, tak může naučit ostatní děti, které v tom nejsou třeba až tak dobré. A taky se spolu děti učí nějakým způsobem vycházet. V mateřské škole je to první kolektiv stejně starých dětí, ve kterém děti jsou, ale v podobném kolektivu budou trávit mnoho dalších let, takže je důležité, aby se naučily s dětmi vycházet a spolupracovat na společných úkolech.

R4: Tak především se naučí pracovat v kolektivu, což je pro život hodně důležité. Dítě je více motivované se zlepšovat, **protože chce být přece lepší než kamarád vedle**. Myslím totiž, že v každém z nás je jistá dávka soutěživosti.

R5: Dítě se učí hledat pozici ve skupině, dělit se s ostatními, aplikuje již známá pravidla z domova a učí se také novým, navazuje kontakty a nové vztahy s ostatními dětmi, zjiš-

t'uje taky, jak funguje skupinová hra nebo jiné činnosti ve skupině. Pokud by dítě bylo pořád samo, tak vzniká izolovanost a ta je velmi neprospěšná pro budoucí zkušenosti.

4.4.2.10 Klidné podmínky na učení

Odovědi v oblasti podmínek pro učení se ve většině shodovaly. Rodiče ve svých výpovědích poukazovali na to, že je důležité, aby měly děti zázemí pro učení, aby měly na učení především klid a v poslední řadě rodiče uváděli obměnu prostředí při učení. Ve výpovědi **R1** si můžeme všimnout toho, že rodič uvedl vhodné materiální podmínky pro učení, což je bez pochyby nezbytné. Dále uvádí důležitost klidu při učení. Jak bylo již výše zmíněno, při učení je vhodné, aby si děti novou situaci nebo poznatek vyzkoušely, či ověřily v praxi. O tom vypovídá také citace **R2**, ve které rodič uvádí zajímavý příklad. Rodič **R3** ve své výpovědi popisuje ideální podmínky pro učení dítěte a jistou roli připisuje dospělému, který tyto podmínky zabezpečuje. Citace **R4** se shoduje s těmi předchozími, rodič je toho názoru, že je pro učení důležitý klid.

R1: *Samozřejmostí by měl být pracovní stůl a **přizpůsobené prostředí ke klidnému učení.***

R2: *Tak podle mě je důležité, aby děti měly hodně **vlastních zážitků a zkušeností**, takže když je chceme naučit něco o lese, je nejlepší je tam děti vzít a ukázat jim ho.*

R3: *V jednoduchosti je podle mě krása, takže si myslím, že hlavně **přirozené prostředí**, trochu víc trpělivosti ze strany dospělého a taky zájem o dítě a máme ideální prostředí pro každé dítě.*

R4: *Na učení by měl být klid tak, aby se dítě dokázalo plně soustředit. Pokud možno **eliminovat rušivé podněty**. Takže se těžko bude dítě schopné učit třeba u televize, kde pojede například Spongebob.*

5 ZÁVĚR VÝZKUMU

Ve výzkumu bylo stanoveno celkem čtrnáct výzkumných otázek, na které participanti v průběhu rozhovoru odpovídali. V následující části jsou přiloženy dva obrázky, které uvádějí hlavní kategorie u učitelek mateřských škol a následně u rodičů.

Pod pojmem **učení** si učitelé představí jisté předávání znalostí, schopností a dovedností. U učitelek mateřských škol se zde projevila jistá odbornost, protože dokázaly odborně uvést, co proces učení znamená. Ve svých výpovědích navíc dokázaly uvést praktické příklady. Obě skupiny participantů se však shodují na tom, že je učení celoživotní proces. Naproti tomu ale stojí skupina rodičů, u kterých vyvolává pojem učení vzpomínky na jejich dětství a na školu. Učení v rodičích vzbuzuje jistý vztah ke školním institucím. Tyto výpovědi bylo zajímavé sledovat a porovnávat.

Další oblastí, kde se názory obou skupin participantů příliš nelišily je objasnění pojmu **vzdělávání**. Učitelky mateřských škol a rodiče se shodli na tom, že je tento pojem odlišný od učení. Učitelky ve svých výpovědích uvedly, že je vzdělávání záměrný proces, který probíhá ve školních institucích nebo vzdělávacích kurzech. Rodiče uváděli, že prvotně probíhá proces učení a po něm nastupuje vzdělávání, které se odehrává ve škole. Z jejich tvrzení vyplývá, že je vzdělávání nabývání dalších vědomostí.

Otázka, která se zabývala **vlivem prostředí a vrozených vlastností** na učení dítěte přinesla odlišné názory. Skupina učitelek mateřských škol uvedla, že je pro učení dítěte nejdůležitější, v jakém prostředí vyrůstá a jak na něj působí. Shodly se na tom, že je podstatné, aby rodina dětem vytvořila podnětné prostředí. V procesu učení hrají důležitou roli také ostatní aktéři, jako jsou například rodiče, sourozenci nebo mateřská škola. Názory rodičů se v této oblasti zcela liší. Rodiče jsou toho názoru, že je v procesu učení důležité jak prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, tak také vrozené vlastnosti. Ve svých výpovědích uvedli také několik příkladů, které tuto problematiku vystihují. Výpovědi učitelek vychází především z jejich zkušeností z praxe. Zastávají názor, že se dá pracovat s každým dítětem a efektivita v učení se dosáhne tehdy, pokud spolu mateřská škola a rodina spolupracují.

Další oblastí výzkumu přinesla odlišné chápání **učení dítěte** a **učení dospělého**. Odpovědi učitelek mateřských škol se od rodičů lišily. Jediné, na čem se tyto skupiny shodly, bylo, že není nic, co by se dospělý učil rychleji, než dítě. Vyplývá z toho, že má dítě v této oblasti totální převahu nad dospělým. Učitelky odpovědi dále nespécifikovaly. Rodiče byli sdílnější a jejich odpovědi byly rozsáhlejší. Rodiče jako první uvedli,

že se děti učí rychleji cizí jazyky. Ve svých výpovědích uváděli také srovnání jejich osoby s vlastními dětmi. Dalším rozdílem mezi dospělým a dítětem v procesu učení je rychlejší manipulace s moderní technikou. Toto zjištění bylo překvapením, vzhledem k tomu, že je věk dotazovaných rodičů poměrně nízký.

U výzkumné otázky, která se zabývala **prostředím pro učení** byla zjištěna částečná shoda mezi oběma skupinami participantů. Participantů uvedli, že se prostředí v mateřské škole velmi změnilo. Podle učitelek se nezměnilo pouze prostředí (tj. vybavenost tříd), ale také přístup pedagogů k informacím. V této části si můžeme všimnout toho, že učitelky jakoby odstoupily od učení dítěte a přešly k výhodám, které změna přinesla jim. Učitelky mateřských škol mají v současné době velké množství možností, jak hledat inspirace a podobně. Rodiče mají názory odlišné. Ve svých výpovědích uváděli, že se podmínky pro vzdělávání zkvalitnily, avšak do jisté míry působí také z negativního hlediska. Uváděli příklady, které bychom mohli zařadit spíše na základní školu (žáci mají více možností, jak hledat informace).

Další část výzkumu se zabývala **učením dítěte v řízené a spontánní činnosti**. Obě dvě skupiny participantů se shodli na tom, že jsou tyto dvě aktivity velmi odlišné. Učitelky ve svých výpovědích zmiňovaly, že je řízená činnost charakteristická působením učitele jako vedoucího. Souhlasily také s tím, že je výhoda řízené činnosti spíše pro pedagogy, kteří mají nad dítětem absolutní přehled a mohou mu případné nesouvislosti vysvětlit. Za výhodu spontánní činnosti považují to, že má dítě svobodný výběr aktivity a rozvíjí svou vlastní fantazii. S tímto tvrzením se ztotožňují také rodiče. Na rozdíl od učitel dokázali porovnat, která činnost je pro dítě více efektivní. Většina rodičů uváděla, že je to právě řízená činnost pedagoga.

Následovala oblast **docházky do mateřské školy či učení dítěte pouze v domácím prostředí**, kde se obě skupiny participantů naprosto shodly. Učitelky i rodiče vnímají docházku do mateřské školy jako obrovské plus pro dítě. Učitelky uváděly, že je to pro dítě pozitivní v tom smyslu, že navážou nové vztahy s dětmi a dokážou se začlenit do skupiny. Rodiče byli v této kategorii sdílnější. Uváděli, že příliš nezáleží na délce pobytu v mateřské škole, ale na tom, aby zde dítě trávilo alespoň nějaký čas. Zároveň také neuvádli jednotnou věkovou hranici dítěte, kdy by mělo mateřskou školu navštěvovat. Největší pozitivum vidí především v tom, že bude mít dítě adekvátní přípravu na základní školu.

Další výzkumná otázka se zabývala postavením **motivace v procesu učení**. Zde se názory zcela rozcházely. Učitelky se shodly na tom, že je motivace velmi důležitá. Uváděly však, že je v předškolním období méně potřebná, protože je u dětí přítomna vnitřní motivace. Podle nich jsou děti učení otevřené a oplývají nadšením. Dva rodiče se ztotožnili s názorem učitelek mateřských škol, tedy, že je u dětí přítomna vnitřní motivace. Tři rodiče z pěti uváděli, že je motivace velmi důležitá a v předškolním období naopak potřebná. Uváděli různé příklady vnější motivace, například formou hry, odměny anebo příkladem sourozence. Zde jsme si mohli všimnout toho, že mají učitelky mateřských škol oproti rodičům více zkušeností v učení dítěte. Jejich názory také vycházely z pregraduálního či jiného studia. Zajímavé bylo sledovat odpovědi dvou rodičů, které se shodovaly s výpověďmi učitelů. Nutno dodat, že jsou oba rodiče absolventi vysokých škol.

Neshody přinesla také výzkumná otázka, která se týkala **tvořivosti v procesu učení**. U učitelek mateřských škol se odpovědi příliš nelišily. Uváděly, že jsou na sobě tyto procesy závislé. Svě tvrzení následně dokazovala prostřednictvím příkladů z praxe. Nutno dodat, že si učitelky uvědomují také negativního působení učitele na tvořivost dítěte. Dva rodiče nedokázali najít spojitost mezi tvořivostí a učením. Druhá část tvrdila, že je mezi tvořivostí a učením jistá souvislost. Rodiče byli schopní své odpovědi obohatit také odborným příkladem.

Další část výzkumu se zabývala tím, **jak se děti učí**. Odpovědi učitelek se naprosto shodovaly. Dle nich se děti učí především prostřednictvím řešení problému. Dítě se v prostředí mateřské školy učí zejména respektu ke druhému, vzájemné spolupráci, a pokud nastane nějaký problém, dítě by ho mělo dokázat vyřešit. Tato tvrzení učitelek nám ukazují, které učení v mateřské škole převažuje. Učitelky jsou buďto přímými nebo nepřímými aktéry učení, a pokud se vyskytne nějaký problém, záleží jen na učiteli, jak se k němu postaví. Naproti tomu stojí zcela odlišné odpovědi rodičů, ve kterých se shodli na tom, že se dítě učí nejčastěji prostřednictvím sociálního učení. Dle nich se učí nejvíce ve skupině, učí se prostřednictvím nápodoby, opakováním a pozorováním druhého jedince. Poukazovali také na vliv médií, které ovlivňuje chování dítěte.

Další zkoumanou částí byla oblast **učení se doma a v prostředí mateřské školy**. Zde se názory participantů rozcházely. Učitelky mateřských škol i rodiče však vidí rozdíly v učení se dítěte v domácím a ve školním prostředí. Učitelky se shodly na tom, že se doma děti učí přirozeněji a mají volnější podmínky. V mateřské škole se učí hlavně prostřednictvím kolektivu dětí, který v rodinném zázemí většinou nemají. Učí se prohrávat, nebýt

vždy první a také zde řeší první konflikty. Dále také uváděly, že záleží na aktérech učebního procesu. V domácím učení je to především rodič, který ovlivňuje dítě a v mateřské škole je to pedagog. Přístupy rodičů a pedagogů se však většinou liší. Vzhledem k tomu, že bylo interview realizováno s bezdětnými učitelkami, bylo zajímavé sledovat jejich výpovědi. Názory rodičů se oproti učitelkám rozcházejí. Většina rodičů se však shodla na tom, že je učení v obou prostředích stejně efektivní. Dále uváděly, že se doma dítě učí základům, které má dále mateřská škola rozvést.

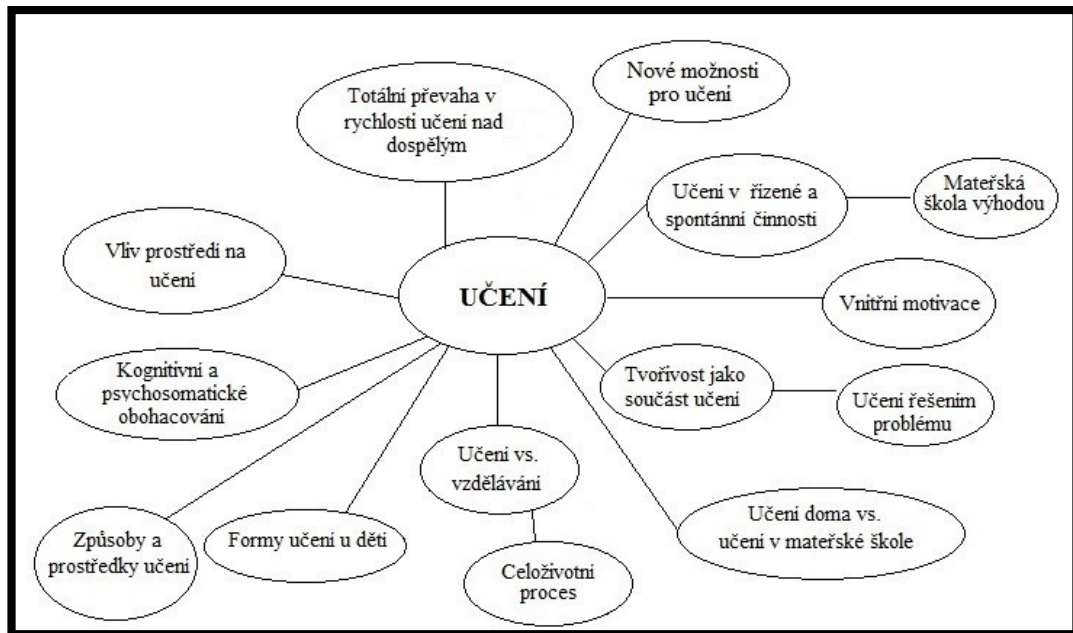
Předposlední část uvádí, jaké jsou **ideální podmínky pro učení**. V této části se názory učitelek mateřských škol a rodičů naprosto odlišovaly. Podle učitelek je za potřebí, aby si děti zapamatované věci vyzkoušely prostřednictvím vlastního zážitku. Dále poukázaly na to, že se děti učí za každé situace a proto by jim měl dospělý nabídnout zajímavé podněty, které jeho učení obohatí. Dále uváděly, že při řízené činnosti často využívají názorných ukázek. Rodiče se shodli na tom, že je důležité, aby mělo dítě vhodné zázemí (nejen materiální, ale také rodinné). Vhodné podmínky pro učení jsou podle nich ty, ve kterých eliminují hluk a rušivé podněty z okolí. Podle rodičů je nejdůležitější, aby mělo dítě na učení klid. Můžeme zde předpokládat, že rodiče vycházeli ze svých vlastních zkušeností anebo ze zkušeností jejich dětí.

Poslední zkoumanou částí bylo to, **co dítěti napomáhá při procesu učení**. Názory se v této oblasti zcela lišily. Učitelky mateřských škol uváděly, že se dítě učí nejlépe prostřednictvím vlastního zážitku, taktilního a vizuálního určení. Dále uváděly příklady z praxe. Učitelky se snaží, aby bylo učení pro děti zábavou. Naproti tomu stojí odpovědi rodičů, které upozorňovaly na to, že se dítě v mateřské škole učí za pomoci jiných dětí. Vzhledem k tomu, že se v předškolním věku u dětí vyskytuje velká soupeřivost a děti chtějí být ve všem první, nastává u nich situace, že se více snaží a chtějí svůj výkon zlepšit.

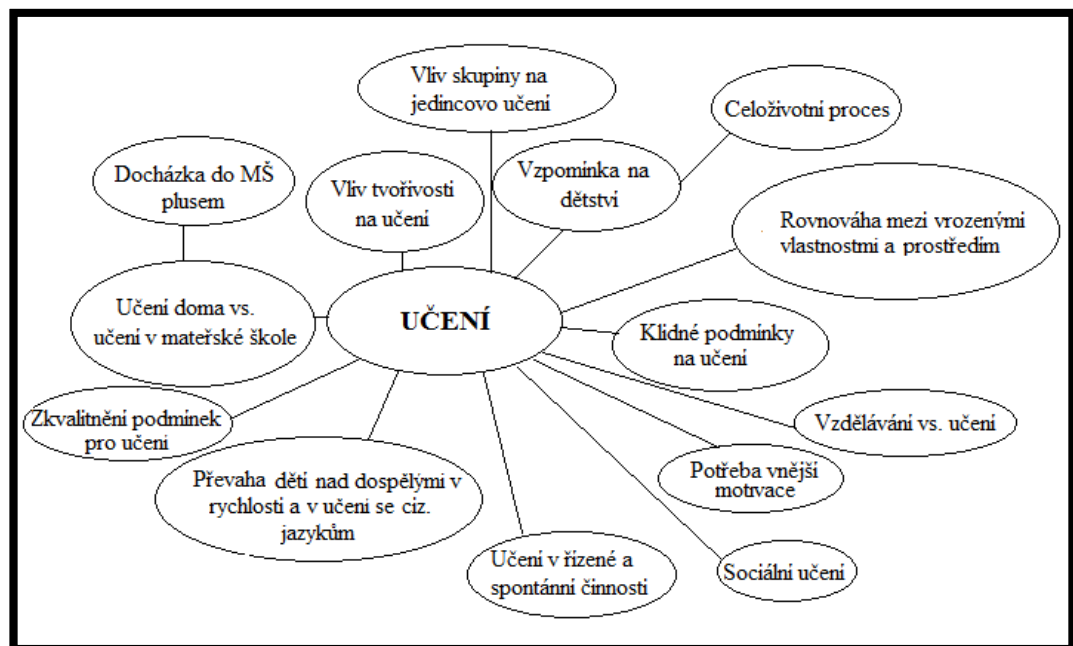
5.1 Souhrnné výsledky

Na níže uvedených schématech si můžeme všimnout odlišnosti hlavních kategorií, které byly v průběhu vyhodnocování dat vytvořeny. Největší rozdíly v názorech se objevily především v oblasti motivace v procesu učení, u determinantů ovlivňujících učení, dále u toho, co dítěti při učení pomáhá a v poslední řadě také v tom, jak se dítě předškolního věku učí. Z realizovaných interview vyplynulo, že je značný rozdíl v chápání učení dítěte mezi učitelkami mateřských škol a rodiči. Učitelky mateřských škol hodně vycházely především z poznatků, které získaly v pregraduálním studiu a také v jejich praxi.

Ve svých rozhovorech frekventovaně uváděly také to, jaké je postavení učitele v učení dítěte a specifikovaly se často na svou vlastní osobu. Rozdíly v chápání učení dítěte nespočívaly v odbornosti, ale především v náhledu na tuto problematiku. U rodičů dětí předškolního věku se projevil zájem o toto téma. Byli sdílnější, než učitelky mateřských škol a často také uváděli praktické příklady. Důležitým zjištěním bylo to, že mají rodiče široký přehled o chodu mateřské školy a přesně ví, jak učení v mateřské škole probíhá.



Obrázek 1 Přehled hlavních kategorií u učitelek mateřských škol



Obrázek 2 Přehled hlavních kategorií u rodičů

ZÁVĚR

S rozvojem současné společnosti se kladou stále vyšší požadavky na učení a vzdělávání. Tohoto faktu jsou si vědomi nejen učitelé, ale také rodiče dětí. Je potřeba, aby se k učení dítěte přistupovalo zodpovědně a aby bylo dítěti umožněno získávat potřebné znalosti. Vzhledem k tomu, že se dítě učí také nezáměrně, je důležité, aby mělo kolem sebe podnětné prostředí.

Cílem diplomové práce bylo především odhalit to, jaké je chápání učitelek mateřských škol a rodičů v oblasti učení dítěte. V teoretické části práce byl popsán proces učení, jeho vývojové formy, determinanty ovlivňující tento proces, dále byly uvedeny základní druhy učení, které vyplynuly z empirické části. Dále je uvedeno prostředí, ve kterém se dítě učí a v poslední řadě učitelovo pojetí učení, které se v poslední době mění.

Empirická část byla prováděna prostřednictvím polostrukturovaného interview. Výzkumným vzorkem byly učitelky mateřských škol a rodiče předškolních dětí ze Zlínského kraje. Rozhovory byly realizovány prostřednictvím diktafonu, vzniklé nahrávky byly přepsány do elektronické podoby a následně okódovány. Z kódu bylo následně utvořeno dvacet šest kategorií (třináct u učitelek mateřských škol a třináct u rodičů). Již z vytvořených schémat bylo vidno, že se názory obou skupin participantů liší.

Před realizací výzkumu bylo předpokladem, že budou učitelky mateřských škol v této oblasti vystupovat odborněji, než rodiče a budou také uvádět více praktických příkladů. Při zpracovávání dat však vyplynul pravý opak. U učitelek mateřských škol se sice projevila jistá odbornost v oboru, avšak ne příliš odlišná od rodičů. Překvapivé bylo zjištění na straně rodičů, kteří mají široký přehled o dění v mateřské škole. Ve svých odpovědích byli sdílnější než učitelky mateřských škol a překvapivě uváděli také odborné příklady. Na základě tohoto zjištění by bylo zajímavé uskutečnit další výzkum, který by odhalil, kde rodiče získávají tolik poznatků o dění v mateřské škole. Ve výpovědích se vyskytly značné rozdíly, avšak všechny odpovědi byly vždy v prospěch dětského učení.

V závěru diplomové práce je nutno poznamenat, že je toto téma velmi široké a uchopitelné z mnoha stran. Po realizaci výzkumu bylo zjištěno, že je učení dítěte v předškolním věku velmi důležité. Tento fakt si uvědomují nejen učitelé mateřských škol, ale také rodiče.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, 863 s. ISBN 80-85605-35-X.
2. BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
3. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463x.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.
5. DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005, 173, [22] s. ISBN 80-7044-697-8.
6. DVOŘÁK, Dominik (ed.). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
7. FISCHER, T. (Ed.). *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance. Final report*. [online]. Erlangen. University of Erlangen-Nuremberg, 2008. [cit. 2017-31-01]. Dostupné z: <<http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>>.
8. GAVORA, P. 1992. *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. *Pedagogika*, 42, č. 1, s. 95-102.
9. GRAY, Colette. a Sean. MACBLAIN. *Learning theories in childhood*. London: SAGE, 2012. ISBN 0857021451.
10. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 978-80-7367-628-5.
11. JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 9788021048799.
12. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 807178253x.
13. KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.
14. KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Přeložil Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2.
15. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-2433-1.

16. KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
17. KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
18. LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2., nezměn. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-222-4.
19. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
20. MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.
21. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Bohuslava ŠTANCLOVÁ, Helena HAZUKOVÁ, Renata LEŽALOVÁ, Simona PIŠLOVÁ, Zuzana ŠTEFÁNKOVÁ a Alena VÁCHOVÁ. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, 2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.
22. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.
23. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.
24. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
25. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
26. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
27. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.
30. RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

31. RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. Mezigenerační učení: učit se mezi sebou v rodině. *Studia paedagogica*, Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 17, č. 1, s. 163-182, ISSN 1803-7437. doi:10.5817/SP2012-1-10.
32. REINHAUS, David. *Techniky učení: jak se snadněji učit a více si pamatovat*. 2. vyd. Přeložil Marie VOŠLÁŘOVÁ. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4781-1.
33. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
34. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
35. ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.
36. TELCOVÁ, Jana a Lubomír ODEHNAL. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. Informace (Ústav psychologického poradenství a diagnostiky). ISBN 80-86568-13-X.
37. VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-42-6.
38. VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Vyd. 2., rozš. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy obecné psychologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-283-8.
40. ZÄHME, Volker a Felicitas ZIERK. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. Čestlice: Rebo, 2005. Příručka moderního člověka. ISBN 80-7234-420-X.
41. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024745909.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

R Rodič

U Učitelka mateřské školy

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|--|----|
| Obrázek 1 Přehled hlavních kategorií u učitelek mateřských škol..... | 65 |
| Obrázek 2 Přehled hlavních kategorií u rodičů | 65 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Charakteristika učitelek mateřských škol | 38 |
| Tabulka 2 Charakteristika rodičů..... | 38 |

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Rozhovor U2

PII: Rozhovor R1

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR U2

Pohlaví participanta: Žena

Dosažené vzdělání: Gymnázium, ukončený bakalářský obor PP

Věk: 24 let

Délka praxe: 2 roky

Počet dětí: bezdětná

V - Výzkumník

P - Participant

V: *Co si představíte pod pojmem učení?*

P: *Učení.. Mhm, to je podle mě jakési získávání nových informací nebo znalostí, mhmh, ale taky třeba dovedností. Třeba například se člověk může naučit i bruslit nebo plavat nebo jiné dovednosti. Něco se naučit je podle mě to, když získáme nějaké nové znalosti nebo zkušenosti, které nás ale do budoucna nějakým způsobem ovlivní.*

V: *Jak to myslíte, že nás ovlivní?*

P: *No...třeba tak, že už se je nemusíme znovu učit, pokud se jednou naučím plavat, tak už se to většinou nezapomíná, tuto dovednost už umím, takže mě to nějakým způsobem ovlivní.*

V: *Je podle vás rozdíl mezi učením a vzděláváním? Pokud ano, tak jaký?*

P: *Myslím, si, že mezi tím určitě rozdíl je. Učení je jakýsi přirozený proces, který probíhá celoživotně a přirozeně v různých situacích, které nám život přináší, a nové věci se učíme v jakýchkoli situacích, co nám život přinese. Ale vzdělávání, to už je podle mě určitý cílený proces, který probíhá na různých školách, nebo v různých kurzech, podle mě je tento proces už jakýmsi způsobem naplánovaný a cílený. Takže tento rozdíl tam asi vidím.*

V: *A jakým způsobem se podle vás dítě učí?*

P: *Jakým způsobem? Mhmh, myslím si, že děti se hodně učí pomocí vlastních zážitků. Na rozdíl od nás dospělých. Hodně situací, které děti zažívají, jsou pro ně nové a zažívají je poprvé a taky si myslím, že učení je pro děti mnohem snadnější než pro nás dospělé, děti jsou jako houba a nasávají všechny informace ze svého okolí.*

V: *Krásné přirovnání. (úsměv)*

P: *Smích.*

V: *Co podle vás dítěti napomáhá u učení?*

P: *No, tak jak už jsem zmiňovala u předchozí otázky, myslím si, že pro děti je hodně důležitý zážitek. Myslím si, že mnohem lepší než dětem složitě a zdlouhavě něco popisovat, je lepší, jim to přinést ukázat. No pokud je to samozřejmě možné. Nejlepší je, když si děti mohou věci osahat nebo je na vlastní oči vidět, nebo zažít. To se jim vždycky rozzáří oči, když si na něco můžou sáhnout a poznat strukturu předmětu. O to se snažím i ve školce, když děláme nějaké téma, tak ho dětem nějak zhmotnit, aby si to mohly nějak osahat nebo zažít. Ne vždy to ale jde, no. (úsměv)*

V: *Dobře, jdeme dál.*

V: *Co se učí dítě rychleji než dospělý?*

P: *Myslím si, že všechno! (smích) Děti mají své hlavičky otevřené a hlavně mají chuť a nadšení poznávat nové věci, na rozdíl od nás dospělých. Přijde mi, že nám už se kolikrát ani nechce se něco učit, učíme se jen v momentě, že je to nevyhnutelně nutné. Takže si myslím, že není nic, co by se dospělý učil rychleji než dítě. V tomto jsou prostě jedničky.*

V: *Ovlivňují učení dítěte více vrozené vlastnosti anebo prostředí, ve kterém se vyskytuje?*

P: *Já si myslím, že více prostředí. No a taky výchova, ale to už podle mě tak trochu i souvisí s tím zmiňovaným prostředím. Protože když se rodiče snaží a chtějí, aby se jejich děti učily nové věci, upraví k tomu i jejich prostředí, ve kterém doma žijí. Snaží se tomu dítěti vytvořit podnětné prostředí a podle mě i podle toho vybírají třeba hračky nebo tak. Podle mě je prostředí důležité, to že každý z nás vstoupil do světa z určitými vrozenými vlastnostmi a předpoklady je jasné, ale záleží, jak se s těmito předpoklady dál pracuje a i když se třeba narodí dítě s předpokladem, že by to mohl být malý génius, ale vyrůstá ve špatném prostředí, tak si myslím, že jeho potenciál nemůže být nikdy rozvinut stoprocentně.*

V: *Mhmh, výborně.*

V: *Jak se dítě učí doma a jak v prostředí mateřské školy?*

P: *Podle mě doma to učení probíhá tak nějak přirozeněji a vychází z toho, co dítě zažije. No ale to kolik se toho dítě naučí doma, samozřejmě zase záleží i na těch rodičích a na tom prostředí. (pauza)*

V: *... a ta mateřská škola?*

P: *V mateřské škole už je pro děti přímo připravené podnětné prostředí no a taky máme vypracovaný jakýsi vzdělávací program, kterého se držíme. (úškleb) Takže bych řekla, že v mateřské škole už probíhá právě spíše to vzdělávání. Ale je jasné, že se děti učí během celého dne i v mateřské škole a ne pouze ve chvíli kdy se jim my učitelky snažíme něco předat a něco do nich vložit.*

V: *A jaké učení je podle vás efektivnější?*

P: *Mhmh. Podle mě je efektivnější v mateřské škole, nebo bych možná chtěla, aby to tak bylo, když jsem ta učitelka. (smích) Ale ne, když se nad tím tak zamyslím, tak důležité je učení i doma i v mateřské škole. Někdy když to doma nefunguje, tak se můžeme přetrhnout a dělat co chceme, ale všechno se nám zachránit nedaří. Na dítěti se to jistým způsobem vždy podepíše. Takže podle mě ideální a nejefektivnější situace nastává ve chvíli kdy má dítě ideální podmínky pro učení jak doma, tak taky v mateřské škole. A přesto, že jsem vám na začátku řekla tu mateřskou školu, tak to učení doma je asi důležitější. Jak říkám,*

když to nefunguje doma, my se někdy můžeme i přetrhnout, ale když tam máme těch dvacet dalších dětí, tak je to často nereálné.

V: *Jaké jsou podle vás ideální podmínky pro učení dítěte?*

P: *Tak to už jsem vám trochu odpověděla. (smích) Tak důležité je podle mě to podnětné prostředí. Ale ideální podmínky jsou, když to dobře funguje jak doma, tak taky v mateřské škole. Když se rodiče o své děti zajímají a tráví s nimi spoustu času a jsou ochotni odpovídat jim na jejich nekonečné otázky, tak je to podle mě pro dítě nejlepší základ a znova bych vyzdvihla i ty zážitky, když třeba dítě posadíme doma k televizi, nikdy se toho nenaučí tolik, jako když vyrazíme na nějaký výlet nebo prostě na procházku do lesa. Takže podle mě je ze strany rodičů důležité, aby si na děti udělaly čas, aby se snažily trávit s dětmi ten čas efektivně a aby jim odpovídali na jejich často kladené otázky. (úsměv)*

V: *Jak můžeme dítě motivovat do učení?*

P: *No myslím si, že my v mateřské škole to s tou motivací máme ještě snadné, u dětí funguje vnitřní motivace a jsou novým věcem otevřené. Ale horší je to asi na dalších stupních vzdělávání. To už těm učitelkám nezávidím, zlatá školička. (smích) Ale celkově si myslím, že když je do učení nadšený učitel a snaží se dětem podat ty informace zajímavě, tak příláká k učení také děti. Já třeba často využívám obrázky něčeho anebo preferuji tu živost, takže to dětem třeba přinesu do školky ukázat.*

V: *Mhm, dobře.*

V: *Jaká je výhoda učit se v řízené činnosti anebo při spontánní činnosti?*

P: *Myslím si, že každá z těchto forem učení má své výhody i nevýhody. Největší výhody řízené činnosti bych viděla ale asi v tom, že si učitelka může předem přesně připravit, co chce s dětmi probírat, co nového je chce naučit a co jim chce vysvětlit. Má prostě aktivity předem připravené a má připravený nějaký cíl, který se s dětmi bude snažit splnit. S oče-*

kávaným výsledkem jsou nějaké nové kompetence, které děti během řízené činnosti získají. Kdežto během spontánní činnosti nastává mnoho situací, kde se dítě naučí něco nového a jsou to zejména situace, které se nedají naplánovat a často jsou to věci, které by například v řízené činnosti ani realizovat nešly. Například se dítě učí, jak se orientovat v mezilidských vztazích, ať už ve styku se svými spolužáky, anebo v kontaktu se mnou.

V: *Jaká je výhoda učení se dítěte ve spolupráci s ostatními dětmi? Už jste to trošku natukla.*

P: *(smích) No, tak jak už jsem říkala u předchozí otázky, dítě se v kontaktu se svými spolužáky například učí orientovat v mezilidských vztazích, například když nastane situace, že dvě děti chtějí jednu hračku, situace se prostě musí nějak vyřešit ať už za pomoci mě nebo ne. Ale celkově, děti spolu prostě musí nějak vycházet. Potom v kolektivu například také zjistí, že některé děti mají rády a některé jsou jim zase nesympatické a hrát si s nimi nechtějí. Pokud je třída heterogenní, je velkou výhodou, že mladší děti se mohou mnoho naučit od těch starších. Už tak v nízkém věku také vidí, že každý má například talent na něco jiného. Děti vnímají, že někdo umí pěkně kreslit a někdo zase pěkně zpívá, což dává kolikrát dětem podnět k soutěživosti a také možnost poznat i sám sebe, rodiče totiž dětem často dávají pocit, že oni jsou ti nejlepší a úžasní ve všem. Když ale děti vidí, že se najde někdo, kdo umí něco lépe než oni, dává jim to prostor uvědomit si vlastní silné a slabé stránky.*

V: *Je tam podle vás i nějaká nevýhoda?*

P: *Nevýhoda? Mhmh .. (pauza) To mě asi teď nenapadne.*

V: *Nevadí, půjdeme na další otázku.*

V: *Jaký máte názor na učení dítěte pouze v domácím prostředí, tedy bez docházky do MŠ?*

P: *Já osobně si myslím, že to není dobrá varianta. Dítě je tak ochuzené především o dětský kolektiv. Také si myslím, že je tím výrazně omezena i jeho socializace. Myslím si, že to že,*

dítě přijde ve třech letech do dětského kolektivu, pro něj může být v budoucnu jediné výhodou. Může se tak učit od svých spolužáků, navazuje vztahy s dětmi věkově sobě rovnými a asi tak jak už jsem říkala u předchozí otázky no. Prostě dětský kolektiv dává dítěti další rovinu, ve které se může rozvíjet. Takže za mě určitě docházka do mateřské školy jediné plusem.

V: *Souvisí podle vás tvořivost s učením?*

P: *Myslím si, že určitě, ale do jisté míry i z negativního hlediska. Často tím, že dítě učíme nové poznatky a vyžadujeme, aby je akceptovalo a bralo je, tak jak jsou, tak do jisté míry omezujeme jeho fantazii a tím pádem i tvořivost. Například když si představím situaci: (zadívá se do stropu) dítě namaluje modrého psa, my se ho zeptáme, jestli může být pes opravdu modrý, anebo mu nedej bože některá kolegyně nebo rodiče vynadají, že modrý pes neexistuje a kde na to přišlo. No a je to na světě. (smích) Dítě si uvědomí, že modrý pes neexistuje, no a ještě je pokáráno za to, že to namalovalo špatně a příště už to tak neudělá a tvořivost je ta tam. Takže takto asi tvořivost u dítěte předškolního věku. (smích)*

V: *Dobře, děkuji za krásný příklad. (smích) Tak a poslední otázka..*

V: *Jak hodnotíte prostředí pro učení v současné době? Liší se od doby, kdy jste byla dítětem vy?*

P: *Přijde mi, že se změnilo hodně věcí a řekla bych, že určitě k lepšímu. Ve školkách je mnohem více pomůcek, které bych si v době, kdy já jsem byla malá nedovedla ani představit. Prostor je mnohem podnětnější. Pokud to beru z mé strany, tak bych řekla, že paní učitelky mají mnohem více možností pro to, kde hledat inspiraci a mohou si obohacovat své portfolia činnostmi například z internetu, což jim dává nové možnosti. Myslím si také, že prostředí mateřských škol je v současné době i barevnější a pro děti lákavější a příjemnější. A když se tam děti cítí dobře, tak si myslím, že to také napomáhá tomu, aby pro ně proces učení byl snazší.*

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR R1

Pohlaví participanta: Žena

Dosažené vzdělání: Hotelová škola,
maturitní obor

Věk: 36 let

Počet dětí: 2 děti

Věk dětí: 11, 5 let

V - Výzkumník

P - Participant

V: *Co si představíte pod pojmem učení?*

P: *Učení? Vybaví se mi prvňáček u slabikáře. Ale učení je vlastně všechno, co se nám postupně v životě dostává do podvědomí. (chvilková pomlka)*

P: *Jen novorozenec poprvé otevře oči, už se mimoděk začne učit. Ať už je to rozpoznávání hlasů rodičů nebo později rysů jejich obličejů, postupně poznává a objevuje svět. Podle mého názoru už tohle je učení. Jak člověk roste, přijímá pořád další a další informace. Nebo se učí uchopovat hračky, učí se rozpoznávat barvy, oblékat se sám, stavět kostky, skládat různé stavebnice. Hrou se učí logicky a technicky myslet.*

V: *Mhmh, dobře.*

V: *Je podle Vás rozdíl mezi učením a vzděláváním? Pokud ano, můžete popsat jaký?*

P: *No, to si myslím, že určitě ano. Vidím rozdíl už jen ve významu slov. Učím se instinktivně, ale vzdělávám se cíleně. Možná mi to nějaký psycholog bude vyvracet, ale já to tak cítím.*

V: *Ještě nějaký rozdíl vás napadne?*

P: *To už navazuju na to, co jsem řekla k první otázce. Dítě se samo, v uvozovkách životem učí. Samozřejmě s ním rodiče a blízké okolí eticky manipulují a vedou ho při učení z jejich pohledu tím nejlepším směrem. A k tomu nastupuje pak vzdělávání. To bych tak viděla na období příchodu do mateřské školy a v podstatě ho to vzdělávání provází do doby nástupu do práce nebo taky po celý život. Pokud na tom má v době zaměstnání zájem a čas.*

V: *Dobře. Mhmh, jakým způsobem se dítě učí?*

P: *Jakým způsobem se dítě učí? Nevím, jestli tu otázku vůbec chápu. Asi jsem se špatně učila já. (smích)*

V: (smích) *Zkuste něco nadhodit.*

P: *Myslím, že dítě od malička podvědomě sleduje chování kolem sebe a napodobuje, co vidí. Chce být velké jako maminka, tatínek, starší sourozenec, prarodič a tak. (krátká pauza)*

P: *Já sama. Nepomáhej mi. To bylo kolem druhého roku u nás slyšet pořád.*

V: *A co dítěti napomáhá u učení?*

P: *Co mu může napomáhat? Mhmh. Pokud si s dítětem hodně povídám, vytvořím mu obrovskou slovní zásobu, tak.. to stačí, když budu při vaření, úklidu, praní, ručních pracích a jiných aktivitách popisovat, co dělám. Zapojovat ho do činnosti s tím, že mi má ono, přeci ten velký pomocník, bez kterého se neobejdu, něco někam odnést, přinést, podat nebo uklidit. (směje se)*

P: *Mhmh, společně malujeme, modelujeme, vystřihujeme, hrajeme divadlo s loutkami a vymýšlíme příběhy. Tak to bylo aspoň u nás. Hodně taky pomáhá pochvala. Nějaká drobná odměna, za velikou pomoc. Ale s tou jsem šetřila, protože jsem zase nechtěla dostat dítě do pozice něco za něco. Ale odpověděla jsem vám vůbec na otázku? (smích)*

V: *Určitě, super.*

V: *Co se učí dítě rychleji než dospělý?*

P: *Ty otázky jsou pro mě víc a víc zapeklitější. Já nevím. (smích a výraz beznaděje)*

V: *Co se například vaše dítě učí rychleji než vy?*

P: *(krátká pauza) Napadá mě učení cizího jazyku a veškeré technické vymoženosti, na které se dospělák bojí téměř sáhnout a dítě bez zábran s mobilem, počítačem, tabletem manipuluje a hned pochopí, jak s nimi pracovat. Na rozdíl ode mě. (smích)*

V: *Výborně. Ovlivňují učení dítěte více vrozené vlastnosti anebo prostředí, ve kterém se vyskytuje?*

P: *Myslím si, že víc ovlivňuje prostředí. Dítě může mít talent, pokud mu prostředí kolem něj nedá podmínky k jeho rozvíjení, tak pak asi nemá šanci se v raném věku dobře rozvíjet. V téhle souvislosti mi naskočil obraz romského etnika třeba v Chánově. V čem ty děti vyrůstají, to dále předávají svým potomkům. Bez ohledu, jaké mají vrozené vlastnosti. Naopak adoptované dítě má třeba podmínky pro učení a rozvoj ideální, ale stejně jsou případy, kdy vrozené vlastnosti vše ovlivní víc než prostředí. Takže vlastně asi neumím na otázku odpovědět. Myslím si, že to asi jde, jak se říká, ruku v ruce. Obojí má nějaký podíl a význam.*

V: *Mhmh, děkuju za uvedení příkladů. Výborně.*

V: *Jak se učí dítě doma a jak v prostředí mateřské školy? A jaké učení je podle vás efektivnější?*

P: *Dítě se doma nemá s kým srovnávat. Ve školce, takže v kolektivu se snaží a těší se ze svých obrázků na nástěnce. Doma má sice třeba nástěnku s obrázky taky, ale jsou jen jeho. Ve školce je pro zdravě sebevědomé dítě možnost se víc rozvíjet za pomoci právě toho kolektivu, kde může soutěžit. Je to pro něj jistá motivace jít dál. Takže podle mě je efektivnější asi učení v kolektivu.*

V: *Mhmh, dobře.*

V: *Jaké jsou podle vás ideální podmínky pro učení dítěte?*

P: *Pokud dítě doma dostane základ ve slovní zásobě, slušnosti, pečlivosti, zodpovědnosti, zdravé dravosti a tak, tak po té nastoupí pedagogové a vzděláváním vše rozvíjí dál.*

V: *A co se týká prostředí?*

P: *Samozřejmě by měl být pracovní stůl a přizpůsobené prostředí ke klidnému učení.*

V: *Jak můžeme dítě motivovat k učení?*

P: *Ježiši, tak právě se mi vybavila věta mých rodičů. (smích) Uč se nebo budeš uklízečka. (smích)*

V: (smích) *Nejen vašich rodičů.*

P: *Ale můžeme motivovat třeba příkladem svým nebo sourozence. Odměnou a pochvalou. Pomocí „v nouzi“, když neví, tak vysvětlením, poučím.*

V: *Jaká je výhoda učit se v řízené činnosti, pod vedením učitele anebo při spontánní činnosti, kdy si hraje samo?*

P: *Myslím si, že výhodou řízené činnosti je okamžitá kontrola učitelem, zda je činnost vedena správně a popřípadě je opravena. Ale zase je tím potlačovaná složka samostatnosti, kdy si dítě samo odvíjí činnost, jak to samo cítí a chce. Takže asi půl na půl. Osobnostní rozvoj, ale i uznávání autority.*

V: *Jaká je výhoda učení dítěte ve spolupráci s ostatními dětmi?*

P: *Podle mě už v mateřské škole je počátek týmové spolupráce, dítě se učí přizpůsobovat se kolektivu. Poučení z chyb druhého. (mlčí) Už mě asi nic nenapadá.*

V: *Dobře. Nevadí, můžeme jít dál.*

V: *Jaký máte názor na učení dítěte pouze v domácím prostředí, tedy bez docházky do MŠ?*

P: *Myslím si, že každý by měl být se svými vrstevníky v kolektivu. Tak zvaně se ostřílet (usmívá se), naučit se pokoře, uznávání autority.*

V: *Souvisí podle vás tvořivost s učením?*

P: *Souvisí? Já si myslím, že se tvořivost s učením přímo prolíná. Jedno bez druhého jde špatně.*

V: *Mhmh, dobře, jdeme na poslední otázku. (úsměv)*

V: *Jak hodnotíte prostředí pro učení v současné době? Liší se od doby, kdy jste byla dítětem?*

P: *V současné době je prostředí pro učení na daleko vyšší úrovni, nesrovnatelné s dobou, kdy jsem byla dítětem já anebo třeba naše babičky. Změnilo se s vývojem, stejně jako se změnilo prostředí domácí. Oproti době mého dětství životní úroveň stoupla a myslím si, že to má určitě dopad na současné učení dětí.*

V: *Tak super, já vám moc děkuju.*