

# **Analýza práce učitele s dětskými koncepty**

Bc. Andrea Dalajková

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav školní pedagogiky**

**akademický rok: 2017/2018**

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Bc. Andrea Dalajková**

**Osobní číslo: H16953**

**Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Pedagogika předškolního věku**

**Forma studia: prezenční**

**Téma práce: Analýza práce učitele mateřské školy s dětskými koncepty**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky sledování dětských konceptů v mateřské škole.**

**Vymezení teoretických východisek o aktivizaci dětí učiteli mateřských škol.**

**Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.**

**Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učiteli.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.**

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

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BROSTRÖM, Sting et al. Preschool Teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. European Early Childhood Education Research Journal. 2014, 22(5), s. 590603.**

**DOHERTY, Martin J. Theory of mind: how children understand others' thoughts and feelings. First published. Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2009, xiv, 247 s. ISBN 978-1-84169-570-9.**

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

**KASÁČOVÁ Bronislava et al. Deti na prahu vzdelávania: dôvody a možnosti ich skúmania. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, 196 s. ISBN 978-80-557-1153-9.**

**RAJALA, Antti et al. Agency and learning: Researching agency in educational interactions. Learning, Culture and Social Interaction. 2016, 10, s. 1-3.**

**SANDBERG, Anette a Anette ERIKSSON. Children's participation in preschool on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. Early Child Development and Care. 2010, 180, s. 619-631.**

**ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.**

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

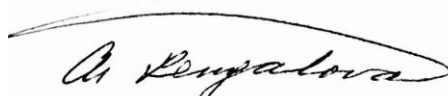
Datum zadání diplomové práce:

**11. října 2017**

Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. října 2017

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



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

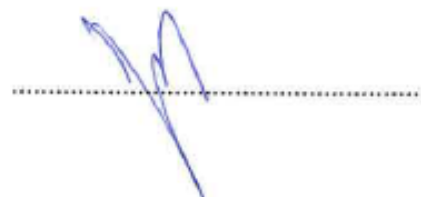
Beru na vědomí, že

- 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 18.12.2017



<sup>1)</sup> 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 nevdělečně 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) Diplomová, bakalářská a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 nezasahuje 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výdělků 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 přihlídá k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se analýzou práce učitele mateřské školy s koncepty dětí předškolního věku. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy a teorie, ze kterých autorka vychází. V textu je také věnována pozornost analýze výzkumů k tématu, s důrazem na způsoby, jak může učitel mateřské školy na koncepty dětí reagovat. V empirické části je představený design a závěry kvalitativního výzkumu, který byl realizován s využitím pozorování a rozhovorů učiteli mateřských škol. V závěru práce jsou interpretovány a analyzovány výsledky výzkumu.

Klíčová slova: práce učitele mateřské školy, dětské koncepty, badatelské vyučování

## **ABSTRACT**

The diploma thesis has a theoretical-empirical character and deals with the analysis of the nursery teacher work with the pre-school age children concepts. In the theoretical part the basic concepts and theories which the author based her work on are defined. In the text the attention is also paid to the analysis of the research on the subject with focus on the ways how the nursery teacher can respond to the children concepts. In the empirical part the design and conclusions of the qualitative research carried out with the use of observation and nursery teacher interviews are presented. In conclusion the research results are interpreted and analysed.

Keywords: work of kindergarten teacher, children's concepts, research teaching

### **Poděkování**

Mé poděkování patří především paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování mé diplomové práce věnovala. Dále také děkuji za vstřícnost a ochotu paní učitelkám z mateřské školy a v neposlední řadě také děkuji své rodině za podporu, pomoc a důvěru, kterou do mě vložili.

### **Prohlášení**

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 „AKTÉRSTVÍ“ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>12</b>
1.1 PEDAGOGICKÉ VYUŽITÍ DĚTSKÝCH KONCEPTŮ .....	13
1.1.1 Model epistemologického rušení .....	14
1.1.2 Gordonův model.....	15
<b>2 DĚTSKÉ KONCEPTY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>17</b>
2.1 TEORIE „AGENCY“ NEBOLI AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE .....	17
<b>3 BADATELSKÉ STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO CESTA K PODPOŘE AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE</b> .....	<b>20</b>
3.1 EXPERIMENT JAKO ÚČINNÁ METODA NA SLEDOVÁNÍ AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE .....	21
3.2 POZOROVÁNÍ JAKO METODA PODPORY AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE.....	23
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>25</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>26</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	26
4.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	26
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	27
4.3.1 Charakteristika participantů výzkumu .....	27
4.3.2 Charakteristika jednotlivých tříd v mateřské škole.....	28
4.4 REALIZACE VÝZKUMU .....	30
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKU VÝZKUMU</b> .....	<b>32</b>
5.1 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ POZOROVÁNÍ .....	32
5.1.1 Učitel jako organizátor .....	33
5.1.2 Učitel jako manipulátor .....	34
5.1.3 Učitel vycházející ze zkušeností dětí .....	35
5.1.4 Učitel jako průvodce .....	36
5.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ Z ROZHovorŮ .....	38
5.2.1 Dítě jako nositel představ .....	38
5.2.2 Dítě jako aktér vzdělávacího procesu .....	39
5.2.3 Dítě musí znát správnou odpověď .....	40
5.2.4 Dítě nemusí přemýšlet.....	41
<b>6 SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, PŘEDSTAVENÍ TEORETICKÉHO MODELU</b> .....	<b>43</b>
6.1 MODELy PRÁCE UČITELE S KONCEPTY DĚTÍ .....	44
6.1.1 Model využití dětských konceptů – U1 .....	46
6.1.2 Model využití dětských konceptů – U2 .....	49
6.1.3 Model využití dětských konceptů – U3 .....	51
6.1.4 Model využití dětských konceptů – U4 .....	53
6.2 SHRnutí ZJIŠTĚNÍ.....	56
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>61</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>64</b>



<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>68</b>

## ÚVOD

Od narození začíná dítě poznávat nejbližší okolí, které ho obklopuje. Vnímá podněty, které na něj působí a díky nim si vytváří určité představy o okolí a o světě, ve kterém žije. Dítě poté přichází do mateřské školy jako jedinec, který je nám učitelům roven. Dítě má již své vlastní zkušenosti, myšlenky a názory a je také připraveno je prezentovat. Vše, co na dítě, během jeho dosavadního života působilo, se projevuje na něm samém. Všechny poznatky, které dítě získalo, jsou pro něj směřodonné, faktické a naprosto relevantní. Tyto informace pak dává do svých vlastních logických souvislostí a tvoří si autentické teorie o světě kolem něj. Tyto představy nazýváme dětskými koncepty. Tento koncept vyjadřuje tedy chápání světa dítětem na základě jeho zkušeností ze života. Na základě potřeby dítěte o smysluplnosti světa, vytváří tato vysvětlení jeho vlastní reality.

Myslím, že každý učitel mateřské školy by měl usilovat o to, aby s dětmi pracoval co nejpřirozeněji, ale také nejefektivněji. Právě proto je nutné, aby se učitel dozvěděl všechny podstatné informace o dětských konceptech a aktérství dětí v procesu učení a tím byl schopen předcházet chybám a popřípadě reagovat na tyto chyby, které by mohly dítě brzdit v jeho vývoji.

Obecně téma konceptů jsem si vybrala, protože si myslím, že je i v dnešní době stále v mateřských školách opomíjené. Také k tématu inklinuji, protože je pro mě neotřelé, fascinující a rozhodně v něm spatřuji budoucnost pro práci s dětmi.

Pro tvorbu mé diplomové práce jsem si stanovila následující cíle: Odhalit, zda učitelky mateřských škol využívají aktérství dítěte ve své pedagogické činnosti. A také objasnit, jak učitelé mateřských škol pracují s dětskými koncepty

Cílem teoretické části je sumarizovat teoretické poznatky o dětských konceptech a aktérství dítěte předškolního věku v edukačním procesu. V teoretické části své práce se tedy budu zabývat zejména seznámením se s teoretickými východisky pro celkovou práci a „aktérství“ učitele mateřské školy. Učitel pracuje s dětmi, které přicházejí do mateřské školy a mají již nejrůznější zkušenosti se světem a představami o něm. Už mají vytvořeny své vlastní teorie o různých jevech, proto dále uvádím dva způsoby, kterými může učitel mateřské školy na koncepty reagovat. Pro správně vedený proces výchovy a vzdělávání, je důležité koncepty dětí nepřehlížet, ale věnovat se jim podrobněji. Existují dva základní přístupy k využití dětských konceptů. Jedním z nich je Gordonův model, který vnímá dětské koncepty jako základní stavební kameny poznání. Druhým z nich je model epistemologického rušení, kde se

setkáváme s opačným principem, a tedy dětský koncept je zde vnímán, jako určitá překážka ve vývoji, která je potřeba nahradit skutečností, kterou předloží učitel.

Také samy děti mohou převzít iniciativu v učebních situacích a zapojit se tak do probíhajících vzdělávacích akcí. V rámci této problematiky představuji teorii Agency (aktérství).

V empirické části práce jsem zvolila kvalitativní design výzkumu vzhledem k tématu. Konkrétně použiji polostrukturované interview a participační pozorování. V rámci mého výzkumu se pokusila o hloubkové poznání terénu dané problematiky. Zvolila jsem učitelky mateřských škol, u kterých jsem uskutečňovala pozorování jejich celodenní práce s dětmi předškolního věku. V rámci výzkumu jsem také uskutečňovala rozhovory s těmito učitelkami. Před nímž bylo nutné se nejdříve seznámit s terénem mateřské školy a uskutečnit rozhovor pro vstup do tématu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 „AKTÉRSTVÍ“ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku je úžasná práce, plná zážitků a poznávání. Děti jsou bytosti plné energie, lásky, upřímnosti a můžeme si je zamilovat z opravdu mnoha důvodů.

Učitel pracuje s dětmi, které přicházejí do mateřské školy a mají již nejrůznější zkušenosti se světem a představami o něm. Už mají vytvořeny své vlastní teorie o různých jevech, přičemž tyto zabudované konstrukty řídící se vlastní logikou a významem, jsou velmi silné. Mateřská škola je prvním a velmi důležitým společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Děti si do něj přinášejí své osobní charakteristické rysy a rozdílné aspekty v chování, které si osvojily v domácím prostředí. Často zakouší první sociální a emoční těžkosti, při kterých potřebují účinnou podporu učitele (Syslová 2017, Turek 2005).

Činnosti učitelů mateřských škol jsou typické svojí variabilitou a flexibilitou, protože učitel musí neustále reagovat na často se měnící okolnosti, způsobené emoční nestabilitou dětí tohoto věku. Také proto není možné naučit se jasné postupy, které by bylo možné jednotně využívat při vzdělávání dětí (Syslová, 2017). Jde tedy hlavně o přístup učitele mateřské školy, o to, jaké volí strategie v průběhu celého edukačního procesu, který trvá po celý den jeho práce s dětmi. Každá situace, každý moment, který se v mateřské škole odehrává, ať již jde o interakce s dítětem při spontánní hře či interakce v didakticky zacílených činnostech je vždy vymezen profesním vhladem učitele. Při hledání optimálních přístupů využívá učitel své vědomosti a zkušenosti, ale také improvizuje a experimentuje, takže se nebojí zkoušet nové inovativní postupy ve vzdělávání dětí.

To, jakým způsobem učitel přemýšlí o dětech, o obsazích, vzdělávacích strategiích i o sobě samém se odráží v jeho jednání. Syslová (2017) předpokládá, že vzhledem ke specifčnosti předškolního vzdělávání, kvalita učitele mateřské školy spočívá především v psychodidaktických a psychosociálních aspektech jednání. Jedním z psychodidaktickým aspektů je například schopnost učitele konkretizovat cíle tak, aby přizpůsobily nejen potřebám dětí, ale také zvolenému obsahu vzdělávání. Vzdělávací nabídku plánuje a realizuje v převládajícím konstruktivistickém pojetí, ve kterém počítá s „aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte“ (RVP PV, 2016, s. 32). Učitel by měl využívat aktivizující metody, odkláněl by se tak od řízených činností, při kterých se děti často ocitají v pasivní roli. Aktivizace dětí

znamená umožnit jim sdělovat si vzájemně názory a teorie a nechat je se domlouvat na způsobu, jakým budou pracovat. Činnosti, které připravuje, tím pádem umožňují dětem, aby samy zpracovávaly úkoly do podoby, která není předem daná.

Psychosociální aspekt je spojován především s vytvářením intersubjektivit. Učitel by měl být sám vzorem respektujícího chování (Kopřiva et al., 2008). V komunikaci učitele nepřevládají jeho názory, zkušenosti a požadavky na děti, ale naopak častěji se obrací na děti s dotazy na jejich názory a zkušenosti. Dětem aktivně naslouchá a projevuje pozitivní neverbální komunikaci, jejímž příkladem je něco tak prostého, jako je úsměv. Hlavně u učitele převládá hlavní aspekt, kterým je samotný zájem o dítě. Učitel se stává pozorovatelem dění ve třídě. Zaměřuje se také například na oceňování vzájemné pomoci, to znamená, že když si dítě neví rady, aby se snažilo řešit své problémy s ostatními dětmi ve třídě a nepotřebovalo k vyřešení dospělou osobu. V jeho komunikaci převládají otevřené otázky, kterými děti vybízí ke sdělování jejich názorů a teorií. Důležité je také, aby učitel vyčkal na odpověď dětí, přestože jim mohou některé formulace trvat déle, přece jenom, odpovědi dětí vždy stojí za vyčkání.

## 1.1 Pedagogické využití dětských konceptů

V pedagogice můžeme nalézt dva způsoby, jak učitelé mohou reagovat na dětské teorie. Buď to je učitel může vylučovat a ignorovat anebo dětské koncepty respektovat. Je však také možné využívat dětské koncepty ve prospěch zlepšení celé výuky.

Jak bylo nastíněno ve výše zmíněném textu, pro děti jsou koncepty velmi důležité a zásadní pro jejich fungování. Jsou totiž jedinými nástroji, které dítě má k dispozici, pro to, aby bylo schopno porozumět světu, který ho obklopuje. Jsou to jeho vlastní vysvětlení a zdůvodněním, proč se něco děje a jak věci kolem něj fungují. Vzhledem k tomu, že dítě se cítí bezpečně ve světě, který má pro něj smysl a má také potřebu stálosti, je jasné, že se svých představ a teorií jen tak nevzdá. Pokud budeme jako učitelé dětské koncepty ignorovat, nebude dítě mít potřebu nějaké změny své představy a nebude hledat jiné nebo to "správné" řešení a ty stávající představy si bude dále uchovávat. Prvním krokem k nabourání jeho konkrétní představy je konfrontace s názory ostatních. Když dítě zjistí, že všichni nezastávají jeho názor, jeho představa se přirozeně poruší, protože dojde k uvědomění. Je tedy nutné vyvolat konflikt, který dítě přivede ke změně jeho konstruktů. Zatímco Gordonův model koncepty

podporuje, dále je rozvíjí, čímž nechává děti, aby si na správnou odpověď "přišly samy", model epistemologického rušení vnímá tyto představy jako překážky v dalším (kognitivním) vývoji a snaží se přesvědčit děti o správné odpovědi.

### 1.1.1 Model epistemologického rušení

Tento přístup vnímá dětské koncepty jako překážky v dalším kognitivním vývoji a snaží se děti přesvědčit o správné odpovědi. Základem modelu epistemologického rušení je ignorace a negace dětských teorií. Dítě zde vystupuje jako nedokonalá bytost, plná omylů a chyb. Zatímco dospělý vystupuje jako bytost dokonalá, která má jasně vysvětlit, jaký způsob je pro dítě vhodný. Cílem edukačního procesu je, aby dítě získalo vlastnosti dospělého člověka.

Děti se v rámci tohoto modelu dostávají do diskuse s učitelem a ten se je snaží přesvědčit o "správné" a dospělým schválené odpovědi. Do probíhající diskuse mohou přispívat i ostatní děti. Pro učitele jsou v tomto modelu dětské názory zajímavé pouze proto, že poukazují na chyby v jejich představách (Žoldošová, 2006).

Autoři Larochelle a Desautels (1992) vycházejí z teorie Boj proti prekonceptům. Cílem teorie bylo vyprovokovat konflikt dětských teorií a následně jim ukázat, jak daleko byly jejich představy od relevantních vědeckých informací. K této teorii ale mají autoři své výhrady a tak si vytvořili alternativu. V rámci teorie, kterou se inspirovali, kritizovali několik faktů. Jedním z problémů bylo, že učitel často využíval momentu, kdy žáci vyjadřovali své názory, k okamžitému sdělení správné odpovědi, přičemž nevyužíval žádných běžných mechanismů učení. Další věcí bylo, že tato teorie nepočítala s tak velkou hloubkou a trvalostí nabytých poznatků.

Alternativa, kterou zmínění autoři definovali, se tedy od původní inspirace liší. Nicméně docházejí k závěru, že není možné žádným způsobem tyto dosavadní konstrukty dětí vynechat a je potřeba s nimi počítat. Jako hlavní pojem své teorie navrhuje „model konceptuální změny.“ V rámci didaktické strategie navrhuje například představení studovaného jevu, vnesení rušivé události, nebo restrukturační idejí. Jde hlavně o navození konfliktní situace mezi představou dítěte a vědeckou relevantností. Přičemž jde o jev, který ze svých dosavadních zkušeností a informací nemohou odhalit. A na řadě je, aby jim tento jev učitel vědecky vysvětlil. Tito autoři jsou tedy zastánci konceptuální změny (Bertrand, 1998 s. 78-80).

Jinými slovy učitelé v tomto modelu mají za cíl změnit tuto představu pomocí jasných a vědeckých argumentů. A to celé pomocí konfrontace názoru dítěte s ostatními. Tato konceptuální změna mi ale spíše připomíná striktní přesvědčování dítěte učitelem, kdy sám učitel se snaží dítě dovést ke správné odpovědi, pomocí vědeckých argumentů.

### 1.1.2 Gordonův model

Naopak Gordonův model je v opozici od předcházející teorie. Vychází z faktu, že dětské koncepty je nemožné zanedbávat. Všeobecné zásady toho přístupu lze nalézt ve vývoji kognitivní pedagogiky a pedagogické psychologie. Učení probíhá tak, že nově nabyté vědomosti jsou postaveny na těch starších, dříve osvojených vědomostech, nejsou však mechanicky přidávané. Důležitým prvkem kognitivní teorie je konstruktivistický přístup. Podle něho dítě nepřijímá hotové poznatky, ale spíše konstruuje nové na základě těch, které přijal. Konstruování nového jevu nemůže být násilné a ani rychlé. Z toho vyplývá, že postup bude i pomalejší, než v první tradiční metodě (Gavora, 1992, s. 95-101).

Tento model využívá dětské koncepty při učení se dětí a vnímá je jako současné dekodovací struktury jedince, které dávají získaným informacím smysl. Současně také zmiňuje přijímací struktury, které zabudovávají nové informace, nebo vytváří struktury zcela úplně nové. Koncepty dětí vystupují jako nástroje poznání, které se jsou neustále proměňující. Jde v podstatě o nahrazení předešlého konstruktů novým.

Gordon a jiní autoři se dopracovali k vytvoření jakési nové didaktické teorie - Alosterický model. Název tohoto modelu vznikl na podkladu přirovnání k bílkovině, která je charakteristická svou proměnou. Při změně struktury totiž změní své vlastnosti. Tyto informace tvoří řetězec, ve kterém se nachází tzv. "aktivní pojmová místa", která charakterizují možnost připojení další nové informace, kde se váha pojmů od sebe liší. Něco je pro přeměnu nedůležité a tak se konstrukt nedeformuje a něco jiného je podstatné a vyvolá přeměnu. Tato přeměna je vyvolána novým podnětem. V rámci vyučování je ale možné, že se podnět vůbec nedostaví, proto je důležité vyvolávat cílené a promyšlené učební situace. Tato situace ale musí žáka zaujmout a motivovat. Pokud žák nereaguje na konfliktní prostředí, je potřeba ho vystavovat tomuto prostředí vícekrát za sebou. Role učitele je tedy velmi náročná, protože musí navrhnout a připravit takové prostředí, ve kterém by žák mohl této změny dosáhnout. A víme, že i když vytvoříme optimální prostředí pro změnu, nemusí to někdy stačit. Je totiž potřeba, aby získané informace jedinec nějakým způsobem uměl aplikovat, vyzkoušet si je.



Poslední a nejvyšší fáze tohoto modelu je ta, když žák získává povědomí o svém vlastním poznání (Bertrand, 1998, s. 73-78).

Bertrand ve svých tezích hovoří o žácích na vyšším stupni vzdělávání. Podle mého názoru můžeme jeho přístup aplikovat i do předškolní pedagogiky, protože se jedná se o model, který při práci s dětmi využívá dětské koncepty. Zastává totiž názor, že dětské teorie jsou jakési dekódovací nástroje, pomocí kterých dítě chápe fungování světa. Vzhledem k tomu, že je to jediný použitelný nástroj mu srozumitelný a navíc přirozený, bylo by vhodné jej brát na vědomí a cíleně s ním pracovat. Tento nástroj se neustále proměňuje a změna jeho struktury, změní také jeho vlastnosti. Pro tuto změnu je ale vhodné nabídnout dostatek klíčových podnětů. Zde můžou někteří učitelé narazit, když se setkají s odmítavým a negativním přístupem dětí. Je ale potřeba si neustále uvědomovat, že práce učitele mateřské školy je náročná, a proto musí učitel znovu vytvářet nové a nové podněty. V mateřské škole je ale potřeba nejen dostatek podnětů, ale také vhodné podmínky. Dítě se musí cítit příjemně a bezpečně, aby objasňovalo své názory, pocity a myšlenky. Pokud bude mít dítě strach ze své vlastní odpovědi a vlastního vyjádření, těžko můžeme očekávat, že bude mít chuť zkoumat a objevovat svět.

## 2 DĚTSKÉ KONCEPTY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Hlavními aktéry předškolního vzdělávání jsou, kromě rodičů a zákonných zástupců, děti a učitelé. Dětství již není možné vnímat dosud převažujícím pasivním pojetím dítěte jako toho, kdo přebírá názory starších a podřizuje se jejich potřebám a rozhodnutím.

V dnešní době je na dětství nahlíženo optikou sociálních vztahů, kdy se děti aktivně podílejí na procesu přetváření, interpretace a reinterpretace kultury, ve které žijí (Syslová, 2017).

Současné trendy nové sociologie dětství nahlížejí na děti jako na sociální skupinu samu o sobě, z perspektivy přítomnosti, nikoli pouze jako na přechodovou fázi k dospělosti (Corsaro, 2014; Kořátková, 2014; Opravilová, 2016; Opravilová & Kropáčková, 2016 in Syslová, 2017).

### 2.1 Teorie „Agency“ neboli aktérství dítěte

Pojem agency, neboli aktérství dítěte se stále častěji objevuje v literatuře a děti jsou ve stejné frekvenci popisovány jako aktéři (agents) výchovně vzdělávacího procesu. Pojem agency odkazuje na schopnost člověka řídit své jednání (Zimmerman & Cleary, 2006 in Gavora, 2016). Zdůrazňuje, že lidé nejsou pouze produkty svého okolí, ale i aktéři, kteří mají vliv na toto okolí a činí samostatná rozhodnutí.

Bandura o „agency“ mluví jako o lidské schopnosti ovlivňovat své fungování a průběh událostí svým jednáním (Bandura, 2001, s. 8 in Gavora, 2016). Být aktérem znamená záměrně dělat věci prostřednictvím svých činností.

Agentické chování vyžaduje nejen kognitivní zapojení, ale také motivaci k dosažení vytyčených cílů. Schopnost dosáhnout cílů znamená, že osoba má emocionální vlastnosti, které jsou používány při plánování a provádění určitých akcí.

Vedoucí proud tohoto teoretického hnutí je nová sociologie dětství (James, 1996; James & Prout, 1990; Uprichard, 2008). Teoretici v tomto hnutí silně nesouhlasili s názorem, že dítě je něco jako „nehotový“ dospělý. Cílem agency je tedy i pomoci dětem stát se rovnocennými bytostmi s dospělými (Gavora, 2016).

Koncept agency hrál klíčovou roli v teoriích o dětech a dětství za posledních 20 let. Nové pohledy na děti a jejich kvality byly dále rozvíjeny. Tento postoj odhalil odlišné fungování dětí stejně jako různé příčiny tohoto fungování. Ale samozřejmě ne vždy tomu tak bylo.

James, Jenks a Prout (1998) uvádí pět diskurzů dětství. Prvním z nich je představa zlého/špatného dítěte (*evil child*) převládající v 17. století, jež připisuje dítěti charakteristiky hříšnosti a zkaženosti. Tyto vlastnosti musí být z dítěte vyhnány pomocí tvrdé disciplíny a kontroly. V opozici k tomuto přístupu stojí koncepce nevinného dítěte (*innocent child*), jež vychází z Rousseauovy filozofie dítěte jako přirozeně dobré a čisté lidské bytosti, která potřebuje podporu dospělých k tomu, aby mohla plně rozvinout svůj potenciál. Diskurz nevinného dítěte z 18. a 19. století se stal základem současného vzdělávání zaměřeného na dítě, veřejných politik zacílených na uspokojování potřeb dětí v institucích a všeobecně též výchovných strategií zaměřených na potřeby jednotlivce. Třetím diskurzem dětství je imanentní dítě (*immanent child*), ve kterém je dítě pojímáno též jako zvláštní lidská bytost, která však nedisponuje žádnými předem danými charakteristikami - je to Lockeho *tabula rasa*. Pod správným vedením dospělých lze z dítěte vytvořit rozumného dospělého člověka. Vedení dospělých je též považováno za nezbytné pro správný rozvoj dítěte ve čtvrtém diskurzu přirozeně se vyvíjejícího dítěte (*naturally developing child*), jež má původ ve vývojové psychologii a Piagetově koncepci časově a hierarchicky seřazených stádií vývoje dítěte. Tento diskurz diferencuje mezi dětstvím, jež je definováno nedostatečnými schopnostmi a dospělostí, jež je považována za vrchol vývoje člověka. Koncepce přirozeného vývoje dítěte dala zrod modelu „normálního“ dítěte, se kterým jsou následně porovnávány všichni jedinci v daném věku. Pátým diskurzem dětství je podle autorů nevědomé dítě (*unconscious child*) vycházející z Freudovy koncepce zrání jako procesu potlačování přirozených pudů a vývoje sebekontroly skrze vztahy s druhými lidmi, zejména rodiči. I v tomto pojetí je dětství vnímáno jako neukončený stav a proces stávání se dospělým.

Když se v 70. letech minulého století začala formovat nová perspektiva pro studium dětství, zaměřila se zejména na kritiku dosavadního pojetí dětství, přičemž je neustále dítě pojímáno jako nehotový dospělý. Toto tzv. vývojové paradigma (*developmental paradigm*) reprezentuje dítě ve stavu „not yet being“, tedy nikoli jako lidskou bytost, ale jako proces stávání se zodpovědným, racionálním a autonomním dospělým.

Kritická studia dětství byla od počátku neoddelitelně spjata se snahami o proměnu veřejného diskurzu o dětství. Zásadním momentem byla v tomto ohledu Úmluva OSN o právech dítěte z roku 1989, která do určité míry nahradila dosavadní konvenční diskurzy o nevinném, iracionálním, hříšném a rozvíjejícím se dítěti novým diskurzem dítěte jako oprávněného (*right-bearing*) občana (Lansdown, 2001). (Kašparová, Klvaňová, 2016).

Nová sociologie dětství míří k jasným stanoviskům: Děti musí být chápány jako aktivní bytosti v konstrukci svých životů, životů lidí kolem nich a jejich života ve společnosti, ve které žijí. Děti nejsou jen pasivní subjekty sociálních struktur a procesů (James & Prout, 1990 in Gavora, 2016).

Jamesová a Prout (1997, in Syslová, 2017) jakožto klasici nové sociologie dětství sumarizují základní principy této disciplíny, jakými jsou např. uznání přirozené povahy dětství, zkoumání vztahů dětí jako hodnoty nezávislé na perspektivách dospělých osob, ale také vnímání dětí jako aktérů, kteří participují na konstruování a vytváření vlastních životů v prostředí, které je obklopuje, a ve společnosti, ve které žijí.

Tato teorie o dětech má obzvláště silné důsledky v oblasti jejich učení. Děti mohou převzít iniciativu v učebních situacích a jsou zapojeny do probíhajících vzdělávacích akcí. „Nahlížení na děti jako na aktéry vzdělávání znamená nahlížení na děti jako schopné reflektovat a rozhodovat o věcech, které se jich týkají a uznávají, že jejich činy mají důsledky“ (Mayall, 2010). Jak je výše popsáno v minulosti byly dětské názory ignorovány nebo přinejmenším podhodnoceny. Děti byly pasivní příjemci výuky a objekty, které mají být určitým způsobem tvarovány a hlavně socializovány. Agency ale vede k tomu, že děti mají vyjadřovat svůj názor a životní postoj (Gavora, 2016).

### 3 BADATELSKÉ STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO CESTA K PODPOŘE AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE

V této kapitole se budu věnovat badatelsky orientovaným strategiím, které jsou velmi dobře využitelné při práci v mateřské škole. S tím souvisí pojem badatelsky orientovaná výuka, která se v současnosti začíná stávat atraktivnější, a učitelé ji do své práce začínají zařazovat stále víc a víc. Jde hlavně o to, že dítě si konstruuje nový poznatek, který má šanci proměnit v dlouhodobou vědomost či dovednost. Velmi důležitý je zde konstruktivistický přístup k učení s využíváním vyšší úrovně myšlení a řešení problémů. Na úvod přiblížím, co to znamená badatelské strategie a také se zaměřím na aplikaci tohoto vyučování do podmínek mateřské školy.

V literatuře se s termínem bádání (z anglického inquiry) setkáváme už poměrně dlouho. Mnoho velkých myslitelů se procesy bádání zabývalo, nikdo z nich však nepoužíval termín bádání. Výjimkou by mohl být Liman, který je považován za zakladatele Philosophy for Children (překládáno jako Filosofování s dětmi). On jako první zavádí termín „community of inquiry“ pod kterým si můžeme představit společenství žáků a učitele, které společně bádá a hledá pravdu. Hlavním cílem pro badatelské vyučování má být rozvoj kritického myšlení (Stuchlíková, 2010, s. 129-130).

Badatelsky orientovaná výuka, jak lze také volně přeložit pojem „inquiry based science education“, je postavena na bázi relativně samostatného poznávání skutečnosti jedince prostřednictvím aktivní činnosti (Dostál, 2013, s. 83).

Dle Dostála se badatelsky orientovaná výuka stává jedním ze současných trendů ve výuce, což je zapříčiněno především tím, že se klade důraz na změnu získávání a osvojování si poznatků žákem. Charakteristické pro takto pojaté vyučování je především to, že si žáci neosvojují již hotové poznatky, které jim pedagog nějakým způsobem zprostředkovává, ale pedagog se naopak snaží využívat takové situace, které žákovi umožní nové skutečnosti samostatně objevovat a do poznání se aktivně zapojit (Dostál, 2013, s. 86). Učitel zde vystupuje jako určitý facilitátor, tudíž můžeme říct jakýsi podporovatel a pomocník ve vzdělávání dítěte.

Z hlediska požadavků kladených na učitele je badatelsky orientované vyučování nezpochybnitelně náročnější. Na učitele je kladena řada nároků, které vyplývají z přípravy vhodných učebních situací, které dítěti bádání umožňují. Dětem je třeba v mnoha ohledech pomáhat,

především při formulování „výzkumných“ otázek a pomoci jim při cestě k jejich zodpovězení (Dostál, 2013, s. 87).

Při badatelsky orientované výuce mohou být používány různé badatelské metody. Důležité ovšem je, aby bylo vhodně připraveno prostředí, ve kterém má tato výuka probíhat, především pak proto, že je v tomto modelu vyučování uplatňována zásada názornosti. Je zde kladen požadavek, aby bylo působeno na co nejvíce smyslů, jelikož vnímání je poté intenzivnější (Dostál, 2013, s. 88).

Tento způsob výuky je postaven na bázi samostatného poznávání dětí prostřednictvím jejich aktivní činnosti. Vychází také z poznání, které je založeno na bezprostřední smyslové zkušenosti žáků. Toto je základem také při metodě experimentu, kdy skutečnost studujeme především prostřednictvím smyslů a často za využití pomůcek, které mohou jedinci usnadnit vnímání pozorovaných jevů (Dostál, 2013, s. 86).

### **3.1 Experiment jako účinná metoda na sledování aktérství dítěte**

Z hlediska fungování v mateřské škole můžeme chápat pojem experiment jako jednoduché experimentování v připraveném prostředí, které hraje velkou roli. Z toho plyne, že hledáme odpovědi na otázky, které si děti stanoví. Můžeme tedy říct, že se jedná o pokus, v němž děti pod dohledem učitele hledají řešení určitého problému.

Definování pojmu experiment není vždy naprosto jednoznačné a také proto tento pojem nemusí být vždy jasně chápán. V nejobecnější rovině můžeme experimentování chápat jako objevování něčeho nového postupným zkoušením. V tomto významu by se tedy na experiment dalo dívat jako na aktivní činnost, kterou člověk působí na hmotné objekty v prostředí, kterého obklopuje (Maňák, Horáková, 1994, s. 18).

Můžeme ale také vymezit experiment dvěma způsoby, který udává pedagogický slovník. První způsob vymezení chápe experiment jako jednu z metod pedagogického výzkumu, která je založena na ověřování vědeckých hypotéz. Druhý způsob popisuje experiment z pohledu školního vyučování jako pokus, kdy žáci, zpravidla pod vedením pedagoga provádějí pozorování určitého jevu. Na školách jsou v přírodovědných a technických předmětech pro tyto pokusy vyhrazeny laboratorní práce (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 63).

Můžeme také rozlišit experiment praktický a experiment vědecký. Experiment praktický už je popsán v prvním odstavci – jedná se tedy o objevování něčeho nového postupným zkoušením a zkoumáním. Experiment vědecký potom sleduje určité obohacení teoretického poznání člověka. V současné době se však pod pojmem vědecký experiment označuje jen vysoce specializovaná poznávací činnost. Ani vymezení pojmu vědecký experiment, ale není vždy jednoznačné (Maňák, Horáková, 1994, s. 18).

Altman ve své publikaci hovoří o experimentu také jako o pokusu, prezentuje zde tato slova jako synonyma. Dělí pokus (experiment) na pokus vědecký a pokus školní, neboli didaktický. Pokus vědecký popisuje jako součást odborné práce v oboru biologie a prostřednictvím něj se odhalují nové skutečnosti vědě dosud neznámé, na základě předem přesně formulované a stanovené pracovní hypotézy. Školní pokus zde popisuje jako předmět výuky, ve které má určité, předem stanovené vzdělávací a výchovné úkoly. Školní pokusy se zaměřují na poznatky vědě už známé. Pro školní pokus je také charakteristické, že je mnohem jednodušší než pokus vědecký. Školní pokus bývá veden a usměrňován pedagogem, tak aby jej žáci zvládli (Altman, 1975, s. 154-155). Samozřejmě v dnešní době by učitel vystupovat spíše jako podporovatel a ne jako ten, který experiment, podle slov Altmana „vede a usměrňuje“.

Podle doby trvání můžeme rozlišovat dva druhy experimentů. Buď to krátkodobý, který se provádí v jedné vyučovací hodině a učitel je uzavře poučkou. Nebo dlouhodobý experiment, kde už podle názvu vyplývá, že je na jeho provedení potřeba více času a také vyžaduje přesně určené zápisy jako třeba datum zahájení, měření, podmínky, výsledky atd.

Podle Maňáka (2003) rozlišujeme tři typy experimentů ze školního hlediska. Jako první je to praktické experimentování, které lze vyjádřit jako ověřování nebo zkoušení jevů a můžeme říct, že doprovází člověka od pradávna a je základem veškerého pokroku. Dalším typem je učitelský experiment, který je ve školním prostředí nejčastěji užívaný. Zde jsou žáci pouze v roli pozorovatelů, hlavní aktér je učitel, který experiment předvádí. Jako poslední je to žákovský experiment, který umožňuje žákům samostatné hledání, zkoušení a objevování. Pro samotný proces učení je tento typ experimentu nejlepší řešení, protože si žáci osvojují nové poznatky pomocí vlastní zkušenosti. Až tady učitel vystupuje jako rádce, podporovatel a pozorovatel.

V podmínkách mateřských škol se badatelské strategie vzdělávání a zejména experimenty objevují jen zřídka, protože není dostupné velké množství literatury, ze které je možné při tvorbě experimentů vycházet. Velká část dostupných publikací se zaměřuje na děti starší, tudíž děti mladšího až staršího školního věku.

Řešením by ale mohlo být, aby sám učitel hledal nové a vlastní postupy při tvorbě experimentů. Učitel je ve značné míře odkázán pouze na své vlastní kvality, vědomosti, iniciativu a tvořivost. Je velmi důležité experimenty do předškolního vzdělávání zahrnovat. Pouhé předávání hotových poznatků jistě v dnešní době nestačí, ale názorné ukázky, se kterými děti získají vlastní zkušenost, jim pomohou k lepšímu pochopení a zapamatování nových informací.

Děti v předškolním věku mají většinou velkou spoustu otázek, které kladou učitelům. Velmi typická a charakteristická je otázka Proč?. Učitelé tady nejsou od toho, aby dětem jejich otázky zodpověděli, ale hlavně od toho, aby jim pomohli k nalezení odpovědi samostatně, aby děti samy vynaložily aktivitu pro hledání odpovědi.

A právě i k tomuto účelu slouží experimenty, které dětem umožňují samostatné nalezení odpovědí, pouze s určitou dopomocí učitele.

Experiment úzce souvisí i s pojmem **hypotéza**. Jedná se o hypotézy dětí, které vychází z jejich koncepcí, které jsou založeny na zkušenostním poznání světa.

„Hypotézy jsou pokusné odpovědi nebo neodzkoušené řešení určitého problému, otázky.“ (Held, 2001, s. 356).

Hypotéza by se jinými slovy dala popsat jako předpoklad o tom: co se stane když... Generování hypotéz je postup, který známe spíše z vědecké práce, v jednodušší formě by však měl být přítomen i během žákovského učení. Nezbytné jsou hypotézy zejména při aktivním, konstruktivním a smysluplném učení. Díky hypotézám se žáci snaží nalézt různé varianty postupu, díky kterým se dá dojít k určitému řešení problému (Čáp, Mareš, 2001, s. 389).

### 3.2 Pozorování jako metoda podpory aktérství dítěte

Experiment je velmi úzce spjat s pozorováním. Je to tak především proto, že pokud má být nastalý jev analyzován a hodnocen, je třeba jej vždy napřed pozorovat, tak aby byly zjištěny všechny souvislosti, které k jeho analýze dopomohou.



Pozorování je základem získávání informací z okolního prostředí. Při pozorování jsou využity vlastní smysly a preferovány jsou především ty, pomocí kterých je získáváno nejvíc informací.

Rozvoj pozorovacích schopností závisí na činnostech, ke kterým jsou děti vedeny. Mladší děti jsou při pozorování schopny používat všechny smysly. U starších dětí již pozorujeme, že používání smyslů je záměrné a vědomé (soustředí se na detaily a dokážou rozpoznat podrobnosti). Učitel by měl dětem poskytnout možnost rozvíjet pozorovací schopnosti, a to především tím, že jim poskytne dostatek materiálů, objektů a jevů, které mohou děti pozorovat a zkoumat.

Po pozorovací aktivitě by děti měly mít prostor pro diskuzi o zjištěných informacích a učitel tak zároveň může zjišťovat jejich poznatky a případně i prekoncepty, které děti mají o fungování pozorovaných věcí (Žoldošová, 2006).

Pozorování by se dalo považovat za první vědecký nástroj, který člověk může vůči svému okolí uplatňovat, ale je to také důležitý nástroj v odborných předmětech. Pozorovat své okolí je vrozená vlastnost, která se dá nadále rozvíjet. V současné době však děti velmi pozorovat neumí, protože jsou zvyklí získávat informace především ve verbální, nebo audiovizuální podobě. U dětí v předškolním věku je důležité dát dětem dostatek času, prostoru i příležitostí k pozorování přírody a světa, který nás obklopuje. Rodiče i učitelé by měli být k poznávání dětí a jejich následnému sdělování výsledků vlídní a přesto, že jim jsou již dávno tyto poznatky známy, měli by být nadšení a trpělivě všechny nové poznatky dětí vyslechnout (Jančaříková, 2010, s 31).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodu praktické části diplomové práce se zaměřuji na zvolenou metodologii. Zvolila jsem kvalitativní design výzkumu vzhledem k tématu a snaže proniknout do hloubky dané problematiky.

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumný problém

Před realizací samotného výzkumu jsem si stanovila následující cíle:

1. Odhalit, zda učitelky mateřských škol využívají aktérství dítěte ve své pedagogické činnosti.
2. Objasnit, jak učitelé mateřských škol pracují s dětskými koncepty

### 4.2 Výzkumné metody

Výzkum je kvalitativní, přičemž jsme zvolila metody nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview.

Participační pozorování jsem zvolila, protože je vhodné pro studium školní třídy, a také nijak zásadně nenarušuje edukační procesy, které se ve škole odehrávají. Pozorování v terénu je základní způsob, jak si „ušpinit ruce“ daty, kdy badatel v poklidu sedí, ale zároveň se účastní přímo dějů. Pozorování má své velké výhody jako například zachytit, co se přesně děje a jak vypadá daná situace; umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají; dovoluje badateli být otevřený vůči problémům a nespoléhat tak jen na teorii v literatuře; badatel je schopen zachytit rutinní situace, o kterých zkoumané osoby zřídka vyprávějí v rozhovorech, protože si je nemusí uvědomovat (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V rámci sociální věd není pozorování nejčastější metodou používanou v rámci kvalitativního přístupu, ale je to rozhovor (Hoodová, 2006 in Švaříček, Šed'ová, 2007), proto jsem volila kombinaci obou výzkumných metod.

Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí a cílem je získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny, v mém případě učitelky mateřské školy. Rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je právě jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

### 4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen čtyřmi učitelkami mateřské školy. Jedná se o čtyři učitelky ve věku od dvaceti tří do čtyřiceti dvou let. Všechny učitelky pracují v soukromé škole v centru města, které se nachází ve Zlínském kraji.

#### 4.3.1 Charakteristika participantů výzkumu

##### Učitelka č. 1 (U1)

Žena ve věku dvaceti čtyř let. V mateřské škole pracuje asi půl roku. Její třída je smíšená s dětmi od dvou do pěti let, celkový počet dětí je dvacet čtyři. U1 navštěvovala gymnázium a poté vystudovala bakalářský stupeň v oboru Učitelství pro mateřské školy. Aktuálně studuje magisterský stupeň studia oboru Pedagogika předškolního věku. Je ze studia nadšená a vnímá ho jako naprosto potřebný základ pro práci učitelky v mateřské škole. V komunikaci a přístupu k dětem zastává zcela přirozeně respektující přístup, tedy děti jsou pro ni komunikační partneři. Ve třídě U1 je poklidná atmosféra přinášející dětem prostor k jejich individuálnímu růstu. Je velmi klidná a zastává konstruktivní přístup při práci s dětmi.

##### Učitelka č. 2 (U2)

Žena ve věku třiceti dvou let. V mateřské škole pracuje dva roky. Její třída je smíšená s dětmi od dvou do pěti let a celkový počet dětí ve třídě je dvacet čtyři. U2 navštěvovala střední pedagogickou školu a poté vystudovala bakalářský stupeň v oboru Podniková ekonomika. Aktuálně studuje bakalářský stupeň studia oboru Učitelství pro mateřské školy. Studium zatím nepovažuje za hlavní pilíř práci učitelky v mateřské škole. Paní učitelka upřednostňuje transmisivní způsob výuky, mimo jiné také proto, že se jí v praxi osvědčil, jak sama říká. Je dominantní a zásadová.

##### Učitelka č. 3 (U3)

Žena ve věku čtyřiceti dvou let. V mateřské škole pracuje pět let. Paní učitelka působí ve třídě pouze s předškolními dětmi ve věku od pěti do šesti let, celkový počet dětí ve třídě je třináct. Paní učitelka navštěvovala střední pedagogickou školu a poté vystudovala bakalářský stupeň v oboru Učitelství pro mateřské školy. Pracovala pět let také jako učitelka na prvním stupni základní školy. Má v plánu se dále vzdělávat na magisterském studiu, zaměřeném na předškolní pedagogiku. Paní učitelka upřednostňuje spíše transmisivní přístup

k dětem. Působí zkušeně a zásadově při práci s dětmi. Paní učitelka dává přednost disciplíně, která jí pomáhá zvládat každou situaci.

#### **Učitelka č. 4 (U4)**

Žena ve věku třicet čtyři let. V mateřské škole pracuje jako vedoucí pracovník přes půl roku. Každý týden (jedenkrát až dvakrát v týdnu) zastává funkci učitelky ve třídě předškolních dětí ve věku od pěti do šesti let. Vystudovala doktorandský stupeň studia oboru Pedagogika. S dětmi komunikuje s respektem k jejich jedinečnosti, jsou pro ni rovnocenným partnerem. Respektující přístup se poté odráží na celé třídě, i když ji paní učitelka navštěvuje pouze několikrát do týdne, je tam poté poklidná atmosféra přinášející dětem prostor k jejich individuálnímu růstu. Je pozitivní, klidná a zastává konstruktivní přístup při práci s dětmi.

### **4.3.2 Charakteristika jednotlivých tříd v mateřské škole**

#### **Třída č. 1**

Tuto třídu navštěvuje celkem 24 dětí. Třída č. 1 je věkově heterogenní, vyskytují se zde děti od 2 do 4 let, v počtu 4 dvouletých dětí, 11 tříletých dětí a 9 čtyřletých dětí. Ve třídě je 16 děvčat a 8 chlapců.

V této třídě se vyskytují čtyři dvouleté děti. U těchto dětí lze pozorovat velké rozdíly. Některé jsou více samostatné, dokážou provést samy samoobsluhu, obléct se, jíst. Některé děti to ještě natolik neumí a je třeba jim mírně dopomáhat. I tak se je paní učitelka snaží dovést co nejvíce k samostatnosti. Děti občas vyžadovaly pomoc, i když daný úkon už dokázaly provést i samy. Některé děti ještě nebyly adaptované na prostředí MŠ.

Obecně všechny děti si snaží navzájem pomáhat, paní učitelka je vede k tomu, aby problémy nejdříve zkusily vyřešit v kolektivu třídy. Děti mají každý týden rozděleny určité „role“, které si samy určují. Vede to děti k odpovědnosti a samostatnosti.

Třídu také navštěvuje chlapec ruského původu, který komunikuje převážně rusky nebo anglicky. Chlapec má problémy s vyjadřováním a často se chová agresivně vůči ostatním dětem. Když se nedokáže s druhým dítětem domluvit, často někoho kousne nebo napadne. Velmi těžko se tyto situace dále vysvětlují a diskutují, skrze jazykovou bariéru.

Dále se v této třídě vyskytuje dívka, která opakuje všechno po ostatních dětech. Nejenom chování, ale také mluvu, vyžaduje stejné aktivity, atd. Rodiče této dívky jsou velmi přísní, dívce pouze diktují, co má a nemá dělat a tím jí nedávají prostor k vlastnímu vyjádření.

Dívka tak hledá v ostatních dětech nějakého „lídra“, který ji bude vést a ke kterému se může připojit.

Ve třídě je také dívka, která na sebe neustále strhává pozornost, jak dětí, tak hlavně paní učitelky. Dívka nemá rodiče a vyrůstá pouze s babičkou. Velmi často se k dětem chová agresivně.

### **Třída č. 2**

Tuto třídu navštěvuje celkem 24 dětí. Třída č. 2 je věkově heterogenní, vyskytují se zde děti od 2 do 6 let, v počtu 4 dvouletých dětí, 9 tříletých dětí a 9 čtyřletých dětí, 2 šestiletých. Ve třídě je 14 děvčat a 10 chlapců.

V této třídě se vyskytují také čtyři dvouleté děti. Těmto dětem velmi pomáhá chůva, která je každodenně navštěvuje. Její pomoc je v mnoha případech přehnaná. Děti by dané úkony zvládly udělat i samy. Dvouleté děti obléká, pomáhá s jídlem a s hygienou. Některé děti ještě nebyly adaptované na prostředí mateřské školy.

Velkým specifikem této třídy je tříletý chlapec, který učitelce určitým způsobem „narušuje“ chod třídy, neprojevuje zájem o žádnou z nabízených činností. Často spontánně velmi nahlas křičí, utíká do vedlejších tříd několikrát za den. Velmi mu pomáhá chůva, která je v této třídě. Děti si na chování tohoto chlapce ve třídě zvykly a snaží se mu pomáhat.

Ve třídě č. 2 se objevilo hned několik dominantních dětí, kteří bojují o svoji pozici ve třídě. Některé děti tento „boj“ snáší hůře, jiné se snaží přizpůsobit podmínkám ve třídě.

### **Třída č. 3**

Tuto třídu navštěvuje celkem 13 dětí. Třída č. 3 je věkově homogenní, vyskytují se zde děti, které další školní rok budou nastupovat do základní školy. Třídu navštěvuje 7 chlapců a 6 děvčat.

Tato třída má jistě výhodu sníženého počtu dětí ve třídě, tudíž může paní učitelka aplikovat více individuální přístup ke každému dítěti. Nevýhodou je o polovinu menší prostor, než v ostatních třídách. Děti ve třídě jsou více samostatnější, což je samozřejmě dáno také věkovým rozdílem.

#### 4.4 Realizace výzkumu

Při realizaci výzkumu jsem se u nestrukturovaného pozorování snažila o volný způsob zápisu. Neměla jsem tedy předem vytvořen pozorovací arch, tudíž jsem zaznamenávala vše, co se v pozorovanou chvíli ve třídě dělo. Přesto jsem si ale v průběhu pozorování pokládala pozorovací otázky. Jako například: Dává učitelka prostor pro projevení názoru dětí? Jak reaguje učitelka na dětské otázky? Kdo je hlavním aktérem výchovně vzdělávacího procesu? Snažila jsem se nehodnotit ani si nedomýšlet vzniklé situace a jevy, kterých jsem byla svědkem. Poté co jsem sesbírala všechna data z pozorování, jsem v textu hledala společné znaky a z těchto znaků vytvářela kategorie. Po shromáždění všech pozorování a vytvoření významových kategorií, jsem s každou z učitelek realizovala rozhovory. Otázky, kterými jsem interview začínala, zněly: „Jak se podle Vás děti učí nejlépe?“ a „Jaké jsou nejdůležitější faktory ovlivňující učení dětí?“ Další pokládané otázky byly spjaté vždy k odpovědi participantek. Mluvili jsme ale zejména o aktérství dítěte, o průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o poměru didakticky cílené a spontánní aktivity a také obecně o důvodech, které učitelky vedou k tomu, aby svoji práci dělaly právě tak, jak ji dělají.

Pozorování se uskutečnilo ve vybrané soukromé mateřské škole. Pozorovala jsem celkem čtyři učitelky této mateřské školy, přičemž jsem každou z nich pozorovala dvakrát. Shromáždila jsem tedy celkem osm pozorování.

Zaměřila jsem se komplexně na práci učitele, jak na formální, tak i neformální část. Myslím si, že přístup učitele se odhalí nejen v aktivitách didakticky řízených, ale hlavně i v neřízených jako je například volná hra dítěte. V pozorování jsem se snažila zachytit celkové dění ve třídě, ať už to byly činnosti dětí, reakce učitelky, jejich rozhovory, otázky, které dětem kladla a odpovědi, které jí děti interpretovaly.

Do třídy jsem přišla 7:00 a pozorovala jsem volnou hru dětí a spontánní projev jak dětí, tak paní učitelky. Také jsem paní učitelku vždy ujistila, že data jsou pouze pro moji diplomovou práci a není cílem její práci jakkoliv hodnotit. Chtěla jsem, aby má přítomnost co nejméně ovlivnila edukační proces ve třídě, který jsem přišla pozorovat. Sedla jsem si proto do části, která je mimo třídu i hernu a je zde umístěn učitelský stůl. Kolem 8:15 děti měly snídani a hned po snídani začínala tzv. řízená činnost, tedy formální činnost mezi snídání a svačinou. Řízená činnost trvala u každého učitele různě dlouho, bylo to od patnácti minut až po padesát minut. Po formální části práce učitele následovala opět volná hra, kde si děti vybraly hračky

a pomůcky, které je momentálně zajímaly nejvíce. Kolem 9:45 šly děti svačit a poté následoval pobyt venku. V 11:00 se děti vracely zpět do mateřské školy na oběd a tím končilo mé pozorování. Po skončení jsem učitelkám poděkovala a domluvily jsme se na dalším pozorování.



## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKU VÝZKUMU

V první části výzkumného zjištění představuji interpretace z nestrukturovaného pozorování. Tato kapitola vznikla z vyhledaných významových kategorií. V textu jsem našla celkem čtyři:

- Učitel jako organizátor
- Učitel jako manipulátor
- Učitel vycházející ze zkušeností dětí
- Učitel jako průvodce

V další části výsledků výzkumu prezentuji interpretace z polostrukturovaného interview. Ze záznamů rozhovorů mi vznikly také čtyři významové kategorie:

- Dítě jako nositel představ
- Dítě jako aktér vzdělávacího procesu
- Dítě musí znát správnou odpověď
- Dítě nemá názor

Všechny tyto kategorie popisují dále v dalších podkapitolách. Nakonec mám uvedeno shrnutí výzkumných zjištění a závěrečnou diskuzi.

### 5.1 Interpretace výzkumných zjištění pozorování

V první části výzkumného zjištění představuji interpretace z nestrukturovaného pozorování. Tato kapitola vznikla z vyhledaných významových kategorií. V textu jsem našla celkem čtyři. Pozorovala jsem celkem čtyři učitelky mateřské školy a u každé z nich se pozorování uskutečnilo dvakrát. Při pozorování jsem neměla vytvořen pozorovací arch, sledovala jsem práci učitele a kladla jsem si otázky: Dává učitelka prostor dětem pro projevení názoru? Jak reaguje učitelka na dětské otázky? Kdo je hlavním aktérem procesu? Na tyto otázky jsem si odpovídala sama. Snažila jsem se nehodnotit ani si nedomýšlet vzniklé situace a různé jevy, kterých jsem byla ve třídě svědkem. Všechny jména dětí v ukázkách z pozorování jsou smyšlená.

### 5.1.1 Učitel jako organizátor

Jedna z možností, jak může učitelka vystupovat v mateřské škole, je role organizátora. Učitel jako organizátor neorganizuje jen své didaktické strategie, ale také děti. Děti i sám učitel se vnímá v danou chvíli především jako autorita. Učitelky se ptají na názor dětí, zajímá je, co si děti o určitých problémech myslí, ale často se stane, že děti zastaví a „ukáží“ jim směr, kam mají pokračovat:

*Petr: „Můžu si jít hrát?“ U: „Ne, půjdeme se bavit o té vodě. Myslím si, že ten problém jsme ještě nevyřešili.“*

Na této ukázce vidíme, že učitelka určitým způsobem instruuje dítě. I když dítě má potřebu si jít v danou chvíli hrát, paní učitelka vidí momentální potřebu jako druhořadou, protože potřebuje udržet děti v činnosti, kterou si pro ně připravila. Další příklad můžeme vidět v druhé, velmi podobné ukázce.

*Adam: „Paní učitelko, můžu si jít hrát?“ U: „A už si udělal všechno, co bylo u stolečků?“ Adam: „Ano, udělal.“ U: „I ty sněhuláky?“ Adam přemýšlí a po chvíli říká: „Sněhuláky ještě ne.“ U: „Tak vidíš, až to doděláš, můžeš si jít hrát.“*

Tento příklad je podobný tomu předchozímu, učitelka organizuje dítě do činností, o které dítě nejeví zájem. Jiný příklad můžeme vidět v další ukázce:

*Anežka přichází ke stolu za paní učitelkou: „Ona mě bouchla.“ U: „Tak běž za Natálkou a řekni jí, že ti to vadí a nepřeješ si, aby se tak k tobě chovala.“*

Pozitivní na této ukázce je, že paní učitelka neřeší vzniklé problémy za samotné děti. Můžeme říct ale, že slepě posílá dítě vyřknout určitou informaci dalšímu dítěti. Učitelka s dětmi konflikt dále nijak neřeší.

*D1: „Paní učitelko, mě toto už nebaví, můžu si vzít autíčko?“ U: „Ale Tobi, vy už jste předškoláci, vy už musíte pracovat a u té práce vydržet, co budeš pak dělat ve škole? Tam už budeš muset vydržet dlouho.“ Dítě odchází zpět k práci u stolu.*

Jak plyne z výše uvedené ukázky, je jen velmi tenká hranice mezi učitelem organizátorem a učitelem v další kategorii – učitelem manipulátorem.

### 5.1.2 Učitel jako manipulátor

Tato kategorie je pomyslným dalším stupněm učitele organizátora. Učitelky v této kategorii se většinou už neptají na názor dětí. Tyto paní učitelky se jednoznačně přiklání k modelu epistemologického rušení, jsou zde zpozorovány také velmi autoritářské sklony. Názory a otázky dětí vnímají jako nežádoucí a rušivý element. Ony přece to dítě znají nejlépe a přesně ví, co, jak a kdy potřebuje. Učitel jako manipulátor často používá výhrůžky pod určeným trestem nebo naopak zmiňuje odměny. Na jednu stranu je potřeba ocenit důslednost paní učitelky, se kterou pracuje. Na stranu druhou ale musím říct, že tento direktivní postup při práci s dětmi není velmi efektivní a není ani příjemný oběma stranám. Paní učitelku v podstatě nezajímá, co si o jejím návrhu myslí, naprosto předpokládá splnění svého vyzvání:

*U: „Myslete na to, že dort dostane jenom ten, kdo je šikovný, dělá to co má a nedělá binec. Lenka nebude mít dort.“, Lenka: „Ne paní učitelko, ale já ...“, U: Ne, nechci nic slyšet, neděleš, to co máš.*

*U: „Já to vidím, kdo všechno cvičí a necvičí a kdo bude a nebude mít dort.“ D: „Paní učitelko, já..., U: „Ticho!“*

V těchto dvou ukázkách je naprosto zřejmé jak učitelka manipuluje se všemi dětmi skrze odměnu v podobě narozeninového dortu. Navíc i po tom, co chtěly děti podat určité vysvětlení nebo se k tomu jakkoliv vyjádřit, je učitelka zastavila a jen chtěla ať ostatní plní její pokyny.

Manipulace od učitele samozřejmě neprojevuje jen v řízených činnostech, ale projevuje se v průběhu celého dne. Ukázkovým příkladem je pobyt venku, kdy učitelka vychází z budovy mateřské školy s dětmi:

*U: „Tak a poslouvejte mě. Lopatu (na ježdění) dostane jen ten, kdo se bude slušně chovat a bude poslouchat.“*

Zde vidíme jasné vymezování a striktní dodržování pokynů učitele. Opět je zde použita pohrůžka v podobě odměny a to jízda na lopatě.

Učitel manipulátor kromě toho, že někdy dítě nepustí ani ke slovu, paradoxně vyžaduje striktně správné odpovědi. Snaží se jednoduchými otázkami navést dítě k vyžadované odpovědi. Můžeme vidět ukázkou v následujícím příkladu:

*U: „Co dělá to sluníčko“, D: „Svítí, ...“, U: „No ano, ale co ještě?“. Děti přemýšlí a mlčí.  
U: „Teplou nám posílá.“, D: „Ano, hřeje.“, U: „Tak se na to sluníčko pěkně usmějeme.“*

*U: „Jaký je dnes den?“, D: „Patnáctého.“, U: „Ne, jaký den?“. Děti chvíli mlčí. D: „Čtvrtek.“, U: „Ano a co všechno máme za dny v týdnu teda?“. Učitelka a děti společně vyjmenovávají dny v týdnu: „Pondělí, úterý, středa, čtvrtek, pátek, sobota, neděle.“. U: „Správně, no máte štěstí.“*

Na uvedených příkladech jde zřetelně zpozorovat, jak učitelka chce po dětech jasnou, stručnou a hlavně správnou odpověď. Děti se nemusí velice zamýšlet, učitelka volí takové otázky, aby dětem tuto práci ulehčila. Opakem přístupu manipulujícího učitele, je učitel, který vychází ze zkušeností dětí a je popsán v následující kategorii.

### 5.1.3 Učitel vycházející ze zkušeností dětí

Tato kategorie je v podstatě naprostý opak té předchozí ve smyslu významu. Učitel, který vychází ze zkušeností dětí, pracuje na úplně jiném principu než manipulativní učitel. V této kategorii učitelé pracují s koncepty dětí. Chtějí, aby si na nové poznatky přicházely samy, právě pomocí zkušeností, které v životě prožily.

*Učitelka zapíná a vypíná vodu z kohoutku na umyvadle a říká (potichu a tajuplně): „Je tady někdo, kdo by nám mohl říct, odkud a kam ta voda teče?“, děti začínají přes sebe vykřikovat: D1: „Trubkou!“, D2: „Hadicí!“, D3: „Trubicí!“, D4: „To takovou trubkou teče z řeky a pak se to tam i vrací“. U: „Ehm, zajímavé, myslí si ještě někdo něco jiného?“, D5: „No dívejte, ono to teče ta voda z řeky a pak takovou trubkou to nateče do továrny, takové té čistírny a tam se to vyčistí, aby to bylo pro nás k pití.“, U: „Aha, a jak se to z té továrny, z té čistírny jak říkáš, dostane tady k nám do toho umyvadla?“, D5: „No já jsem tam byl a to pak jde těma trubkama.“ U: „Ty jsi tu továrnu, tu čistírnu navštívil? Tak pokud budeš chtít, můžeš říct, jak to tam funguje.“*

Už v začátku ukázky je zřetelně vidět, že učitelku zajímá názor dětí a chce na tomto názoru dále stavět. Používá i stejné výrazy, které použily děti, i když nejsou úplně správně, např. čistírna – čistička. Chce děti co nejvíce přiblížit probíranému tématu, kterým je voda. Paní učitelka z uvedeného úryvku dětem přizpůsobuje své připravené činnosti a v průběhu dětských odpovědí mění vzdělávací nabídku. Další vhodnou ukázkou je i jiný příklad, když přímá zkušenost teprve nastane:

U: „A myslíte, že se s tím ledem něco stane, když bude tady ve třídě?“, D: „Ten led roztaje.“,  
U: „Aha, a jak to, že se to tak stane, že to roztaje?, Proč se to stane?“. D1: „Protože je tady  
teplo.“, D2: „Jo, to roztaje, mně to říkala babička.“, D3: „Nebo to tak zůstane.“. U: „Aha, tak  
víte co, ten boxík s ledem si tady necháme položený a můžeme sledovat, jestli se s tím ledem  
něco stane nebo jestli teda roztaje.“

V této ukázce je opět zřetelně vidět, že paní učitelku zajímá názor dětí a chce na jejich konceptech stavět její další kroky. Také protože se různily názory jednotlivých dětí, ponechala box s ledem ve třídě a chtěla, aby děti samy viděly, jaký bude výsledek, bez toho aby jim řekla, jaký bude výsledek.

*Děti sedí kolem stolu, kde je uprostřed box s vodou, kolem boxu jsou naskládány různé předměty (kousek dřívka, vatové kuličky, kousky polystyrenu, mince,...). Učitelka bere předměty postupně. U: „Poznáváte, co to je?“, D: „To je dřevo.“, U: „Ehm, a co myslíte, že se stane, když to dřevo dáme do vody?“, D1: „To půjde ke dnu.“, D2: „No to se celé zašpiní.“, D3: „To bude plavat tak tady dole.“. U: „Aha, tak vidím, že tady máme spoustu možností, co by se mohlo stát. Tak jak to zjistíme, co se s tím stane?“, D: „No dáme to tam.“.*

Takto učitelka postupovala se všemi připravenými předměty. Paní učitelka vždy nechala děti, aby si předmět vyzkoušely osahat v ruce, podívat se na něj zblízka. Potom děti hádaly, co by se s předmětem mohlo dít ve vodě. Učitelka děti nijak neovlivňovala a nechala děti, aby samy získaly s procesem osobní zkušenost.

#### 5.1.4 Učitel jako průvodce

Učitel jako průvodce by měl fungovat tak, že na aktivitu přihlíží, v případě potřeby pomůže, poradí. Je to učitel, který má připravené prostředí natolik, že ho děti skutečně nepotřebují k tomu, aby vykonávaly nějakou činnost. Jinými slovy činnosti jsou vymyšleny tak, aby je dítě mohlo vykonávat samo. Se samostatností souvisí i schopnost sebereflexe. Učitel průvodce se snaží vést děti k hodnocení vlastní práce. Nenajdeme zde direktivní přístup, učitel v této kategorii vystupuje s respektem k dětem a děti respektují zpět učitele.

*Anička nese paní učitelce namalovaný obrázek a ptá se: „Paní učitelko, mám to pěkné?“, U: „Co si myslíš ty Ani, máš to pěkné? Povedlo se ti to?“, Anička přikyvuje. U: „Tak to jsem ráda.“*

Na této ukázce je zřejmé, že paní učitelka poukazuje na to, že názor dítěte je důležitý a to nejen pro učitelku, ale hlavně pro samotné dítě. Nechce dítěti obrázek hodnotit, chce, aby dítě se samo zamyslelo nad tím, jestli se produkt povedl či ne, popřípadě prodiskutovat proč ano a proč ne.

Pokud učitel dává dostatek prostoru pro to, aby se dítě nebálo jakkoliv vyjádřit, poté může dítě působit jako aktér a jako tvůrce edukační reality. V této kategorii tedy můžeme vidět hlavně jednání dětí ve vzdělávacím procesu.

*Paní učitelka sedí s dětmi v kruhu a chce zahájit komunikaci s dětmi na téma, které si připravila. Honza: „Co to tady dnes bylo za tetu ve školce?“, U: „To byla moje tchýně.“ Děti se začnou smát a opakují slovo tchýně. U: „Kdo to vlastně je ta tchýně?“, D1: „Teta“!, D2: „Ne, taková babička!“ U: „Aha, tak vidím, že tady máme různé názory. Tak kdo myslíte, že je babička?“. D3: „Máma od táty.“ U: „Aha a kdo je máma od mámy?“, D3: „No taky babička.“ U: „Aha, taky babička.“ D3: „Ano. Babička Stanička, to je máma od táty a babička Alenka je máma od mámy.“*

Velmi příznačný okamžik nastal, jakmile děti samy začaly téma rodinných vztahů, i když paní učitelka měla připravené aktivity s naprosto odlišnou tematikou. Paní učitelka děti podpořila v jejich otázkách a teoriích. Velmi často odpovídala otázkou nebo zopakovala to, co již děti samy řekly.

To, že dítě může být aktérem vzdělávacího procesu, uvádí další příklad. Děti si samy vytvořily projekty o koloběhu vody. Samy si určily místo, kde se bude prezentovat.

*U: „Tak kdo by chtěl jít jako první?“, děti se začínají hlásit a křičet kdo chce jít první. U: „Jejda, to se domluvte mezi sebou, každý může prezentovat.“, děti se začínají domlouvat mezi sebou.*

*Děti si postupně věsily velkoformátové papíry s nakresleným koloběhem vody podle dětí. Postupně třídě prezentovaly, jak a kudy voda teče, celý obrázek většinou popisovaly. D1: „Je tam hora a tunel a z tama do kohoutku a jsou tam dinosauři a ti se potkají s lidima. A pak je ta loď Titanic a ten narazil do ledovce a je tam mořská panna se žralokem.“, D2: „Já si teda tím žralokem a mořským panama úplně nejsem jistý. To tam není dobře.“*

Velmi pozitivní bylo, že paní učitelka děti nechala opravdu prezentovat a do jejich výstupu se dětem nepletla. Také samy děti si projekt navzájem zhodnotily. Učitelka se jen zeptala: „Myslíš si, že se ti to povedlo?, popřípadě „Jsi spokojený s tím, co jsi ukázal ostatním?“

Každý na tuto otázku reagoval jiným způsobem, nakonec se děti svoji práci subjektivně zhodnotily. Často se objevoval výrok: „*Mně se to líbilo*“. U: *Aha, líbilo a myslíš si, že se ti to povedlo?*“

Paní učitelka chtěla zřejmě těmito otázkami děti navést k sebereflexi, ke zhodnocení vlastní práce na projektu.

## 5.2 Interpretace výzkumných zjištění z rozhovorů

V této kapitole představuji shrnutí výzkumných zjištění, které jsem získala z uskutečnění čtyř rozhovorů s učitelkami mateřské školy. Otázky, kterými jsem interview začínala, zněly: „Jak se podle Vás děti učí nejlépe?“ a „Jaké jsou nejdůležitější faktory ovlivňující učení dětí?“ Další otázky se vázaly vždy k odpovědi participantů. Mluvili jsme ale zejména o aktérství dítěte, o průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o poměru didakticky cílené a spontánní aktivity a také obecně o důvodech, které učitelky vedou k tomu, aby svoji práci dělaly právě tak, jak ji dělají. Ze sesbíraných dat mi vznikly čtyři kategorie, kde popisují děti očima učitele.

### 5.2.1 Dítě jako nositel představ

V komunikaci učitele nepřevládají jeho názory, zkušenosti a požadavky na děti, ale naopak častěji se obrací na děti s dotazy na jejich názory a životní zkušenosti. Učitel dětem aktivně naslouchá. Především u učitele převládá hlavní aspekt, kterým je samotný zájem o dítě. Velmi zajímavý postup, při zjišťování dětských konceptů uplatňuje paní učitelka v uvedené ukázce:

U: „*My jsme to třeba dělali i tak, že jsme se každé pondělí s dětmi začali bavit po malých skupinách, jen po třeba dvou nebo třech dětech a zjišťovali jsme, co si o tom daném tématu myslí, jakou mají s tématem zkušenost.*“

Paní učitelka si je velmi dobře vědoma, že je potřebné stavět na dětských konceptech další své didaktické strategie. Učení tedy probíhá tak, že nově nabyté vědomosti jsou postaveny na těch starších, dříve osvojených vědomostech a nejsou tak dítěti mechanicky předávány učitelem. Velmi podobný názor zastává i další učitelka, která cítí velkou potřebu využívat dětské koncepty:

U: „*Ono je to docela jasné, protože nechceme přece z dětí udělat nějaké umělé polotovary a tam kde je postavíme, tak tam budou stát. To by opravdu v budoucím světě neobstály. Proto*

*je potřeba, aby děti samy začaly přemýšlet, protože oni mají opravdu často úžasné názory a ty představy, co v sobě nosí... to na nich je potřeba stavět.*“

Tato kategorie je založena na tom, že učitel staví na dětských konceptech své další jednání v edukačním procesu. V další kategorii dítě zasahuje, ale i celkově přetváří vzdělávací nabídku učitele.

### 5.2.2 Dítě jako aktér vzdělávacího procesu

Velice zajímavé a pozitivní v této souvislosti pro mě bylo zjištění, že některé paní učitelky se skutečně přizpůsobují potřebám dětí a dokonce jim přizpůsobují i vzdělávací nabídku, nebo tedy jinými slovy děti do této vzdělávací nabídky zasahují a mění ji, anebo ji dokonce celou vytváří, jak je patrné z níže uvedené ukázky:

*U: „Tak já je často nechávám. Třeba teď kdysi ráno si tvořily mapy k pokladům, tak jsme se po snídani teda oblékly a šly jsme hledat ty poklady. Takže děti samy šly podle mapy. Tak mi to přišlo super, protože oni opravdu sami chtěli a ta motivace a energie, která z nich šla, byla nenahraditelná. Takže v jeden den si takhle vytvořili úplně sami takový plán činnosti, co udělají.“*

Paní učitelka z této ukázky si je vědoma, že když se pro dítě pro něco nadchne, je potřeba ho v této činnosti podpořit a nedržet se striktně svých připravených činností, které měla v plánu realizovat. Je zde také patrné, že má sama radost z toho, že děti jsou vnitřně motivovány a že z aktivity mají užitek a radost.

Pokud učitel dává dostatek prostoru pro to, aby se dítě nebálo jakkoliv vyjádřit, poté může dítě působit jako aktér a jako tvůrce edukačního procesu. V další ukázce můžeme vidět opět, jak dítě může vstupovat učiteli do jeho řízené činnosti:

*U: „Tak třeba, když jsme se bavili o kostech a přišla otázka na to, jak ty kosti vlastně skutečně vypadají, nikdo z dětí vlastně nedokázal říct, jak ty kosti doopravdy vypadají, ale Aničku napadlo, že bychom se mohli jít podívat do knížky, kterou mají děti v knihovničce ve třídě. Všechny děti hned běžely ke knihovně a hledaly knížku o lidském těle a pak společně tu kostru našly a popisovaly, jak teda ty kosti reálně vypadají, jaké jsou, kde všude jsou, našly si, z kolika částí se skládá lebka a tak. A to si myslím, že je daleko lepší, než abych jim to sama řekla, to by pro ně nemělo žádný význam.“*



Paní učitelka v této ukázce nechala přerušit připravenou činnost dětmi ve své třídě. Ví sama nejlépe, že děti se učí efektivněji, pokud si na nové poznatky přicházejí samy a ne pouze pasivně prostřednictvím učitele.

### 5.2.3 Dítě musí znát správnou odpověď

Později na základní škole je běžná praxe, že děti dostávají hodnocení na základě správně zodpovězených otázek. Tento jev se bohužel objevuje už i v mateřské škole. Paní učitelka položí určité otázky a dítě na ně má, samozřejmě správně, odpovědět. V této kategorii učitel potřebuje ukazovat velkou autoritu, navíc se stává soudcem a hodnotitelem, což mu dodává ještě větší autoritativní moc. Dítě totiž ví, že učitel chce slyšet jednu konkrétní, ale nejlépe správnou, odpověď. Když to dítě ví (uhodne), je nadšené, protože přijde odměna v podobě pochvaly, pokud ale ne, může přijít na řadu výtka nebo negace celé odpovědi, a tím i dítěte celkově.

*U: „No jako já jim řeknu, že to tak není, ale jako ne nějak škaredě, jen prostě řeknu ne, tak to není a řeknu jak je to správně, aby věděli jak je to správně.“*

I když si paní učitelka nemyslí, že s dětmi mluví, jak sama popisuje v ukázce „škaredě“, je patrné, že nechce slyšet názory dětí, které nejsou správné, tedy podle jejich představ. Učitelka chce, aby děti věděly správně nabyté poznatky za každou cenu. Velmi podobný názor zastává i další učitelka:

*U: „Já děti často nechám jako takto diskutovat třeba a když řeknou co si o tom myslí, tak jim řeknu jak to doopravdy je, aby věděli, jak to funguje.“*

Zde můžeme upozornit, že vyžadování správné odpovědi se uskutečňuje nejen u jednotlivců, ale také na celé skupině dětí. Ve výše zmíněných ukázkách je názorně vidět model epistemologického rušení. I když učitelka nechává, podle jejích slov, děti diskutovat, následně všechny názory dětí zneguje a zruší. Názory dětí učitelku zajímají pouze proto, že poukazují na omyly v jejich představách.

*U: „No jako už jsou předškoláci a oni už to musí vědět, protože co pak budou dělat v té škole.“*

Zde lze vidět, jak paní učitelka chce děti určitým způsobem připravit na školu, tím, že bude dětem říkat ty „správné“ odpovědi a podsouvat dítěti své názory. Určitě to není úplně vhodné

řešení, protože dítě by právě mělo aktivizovat své myšlení a přinášet nové teorie a přinejmenším se domlouvat na způsobu, jakým bude pracovat. Ale právě tady se dítě ocitá v pasivní roli posluchače.

#### 5.2.4 Dítě nemusí přemýšlet

V pasivní roli se dítě nachází i v této kategorii. Také zde dochází k ignoraci konceptů dítěte, což je základem modelu epistemologického rušení. V podstatě jde o to, že pokud učitelka určí jakési její vymyšlené pravidla, tak je děti prostě budou muset dodržet a tím ztrácí vůbec možnost vytvořit si nějaký názor, nějakou teorii na probírané téma. Učitel zde udává poznatky, které jsou správné a které nesprávné.

*U: „No já když jsem s nima v komunitním kruhu, tak jim řeknu jak to je, třeba teď to slunce. Tak jsem řekla, jak to funguje, na co to je, jakože k čemu to slunce máme a tak. A pak to s nima opakuju a už to umí jako básničku.“*

Jak je z ukázky patrné, učitelka nedá dětem prostor pro vyjádření a jen jim podsouvá určité informace. Paní učitelce z této ukázky jde hlavně o zapamatování určitých faktů, i když třeba dítě nepochopilo podstatu poznatků, pro ni je podstatné, aby to dítě umělo jako „básničku“. Ale právě nedojde k propojení starších poznatků s těmi novými.

*U: Prostě když si nastavím něco, nějakou činnost a řeknu jim, že to tak bude a oni to tak schválně neudělají, tak se k tomu musíme prostě vrátit a musíme počkat, až to udělají všichni, tak jak to má být. Když bych je to nechala neudělat, tak oni si rychle zvyknou a nebudou dělat nic.“*

Jde tady také o autoritativní sklony učitele. Učitel zde vystupuje jako dokonalá bytost a dítě zde má podřadnější, ale hlavně pasivní roli. Rozhodovací právo má jednoznačně učitel. Toto dokazuje i další ukázka:

*„No třeba když jdeme do parku nebo lesa, nebo hrát něco...a třeba oni něco hledají a sbírají a já jim řeknu: Ne toto není ono, běžte znova, to je něco jiného. No a oni si to tak prostě dobře zapamatují a umí to.“*

Dětské koncepty vnímají paní učitelky ve všech ukázkách jako nežádoucí a rušivý element. Tudíž se učitelky neptají na názory dětí o určitých problémech a jevech, pouze poukazují na to, jaká fakta jsou správná a co je „pouze“ názor dětí.



## 6 SHRnutí VÝzkumnÝCH ZJIŠTĚNÍ, PŘEDSTAVENÍ TEORETICKÉHO MODELU

V mateřské škole může učitelka fungovat jako organizátor, manipulátor, průvodce nebo jako učitel, který vychází ze zkušeností dětí. Z výzkumných zjištění jasně plyne, že participantky, přistupují k výchovně vzdělávacímu procesu odlišně, i když se jedná o učitelky v jedné mateřské škole. Zatímco jedna z nich má svůj jasný názor na to, že dítě potřebuje tvrdý režim a musí striktně dodržovat pokyny, jiná učitelka od této teorie odklání a na základě svých vlastních zkušeností se pouští do práce s velkou dávkou svobody samotných dětí, kde si děti rozhodují mimo jiné také o svém vzdělávacím obsahu. Přístupy učitelek jsou sice odlišné, i přes to zde můžeme najít společné znaky. Jasně je, že pro všechny učitelky je důležité, aby se dítě cítilo dobře.

A můžeme nalézt ještě jeden společný znak a tím je připravené prostředí. Sice si prostředí každá učitelka připravuje po svém, ale jedná tak v rámci svého nejlepšího vědomí. Tato její příprava se liší v závislosti na pohledu učitelky na dítě a celkově na její práci. Pokud dítě vnímá jako sobě rovnou bytost, je prostředí předem připraveno tak, aby dítě mohlo s aktivitami pracovat samostatně. Pokud je přístup opačný, jedná se o prostředí, kde je dítě motivováno především z vnějšku a v podstatě je závislé na rozhodnutích učitele. V tomto přístupu je úkolem učitelky zaujmout dítě svou vlastní osobou, nebo činností tak, že dítě k sobě volá a motivuje ho. Ten první přístup pracuje spíše s vnitřní motivací, vlastním zájmem dítěte, tedy s tím, že dítě připravená aktivita láká a chce ji dělat, aniž by mu ji učitelka musela jakkoliv podbízet.

V souvislosti s postavením učitelky také souvisí komunikace a vůbec poznávací proces, kde se učitelky také rozdělují na dvě skupiny. Zatímco jedna záměrně pracuje s dětskými koncepty a přirozeně na ně navazuje, druhá skupina učitelek se snaží děti mírným nátlakem dotlačit ke správné odpovědi. Přičemž techniky a intenzita tohoto nátlaku se může měnit. Může jednat o neustálé kladení otázek, které podsouvají správnou odpověď a dítě ji tak dřív, nebo později vysloví, popřípadě ji poté řekne, mnohdy vyčítavě, sám učitel. Nebo také se může jednat o úplnou záměnu jeho chybné odpovědi tou správnou. Tou poslední možnou alternativou je, že učitelku dětský názor, teorie nebo domněnky vůbec nezajímají, tudíž se na ně ani neptá.

Zde můžeme navázat na odpověď dítěte, která je také velmi důležitá. Při odpovědi dítěte má totiž učitelka opět dvě možnosti, jak může reagovat. První z variant je, že si zhodnotí správnost a relevantnost dětské odpovědi a poté ji buď opraví za správnou, nebo ji odsouhlasí a potvrdí její správnost. Druhou možností je, že učitelka názory a teorie dětí nehodnotí, ale v rámci činnosti ukáže názorně dětem, jaká je realita. Vůdcovství až manipulace u učitelky se neobjevuje jen v rámci volby otázek, ale také v souvislosti se samostatností dítěte. Ve výzkumném zjištění jsem se zase setkala s oběma stranami mince. Učitelky děti organizují, někdy až dirigují, když vznikne problém, který by bylo schopno dítě vyřešit samo anebo naopak, se znalostí dětských konceptů dohlížejí na vyřešení jen zpovzdálí. Samotné aktérství učitele se taky ve výzkumném zjištění s participantkami mění. Zatímco některé z nich jsou jasně zastánkyně aktérství učitele, jiné z nich vidí jako aktéra výchovně vzdělávacího procesu dítě, které je schopno si samo rozhodovat nejen o činnosti, kterou chce vykonávat, ale také určitým způsobem zasahuje a přetváří celou vzdělávací nabídku.

## 6.1 Modely práce učitele s koncepty dětí

V další části praktické části diplomové práce předkládám modely z pozorování edukační činnosti učitele, která jsem pozorovala od rána 7:00 až po oběd v 11:00. Zaměřila jsem se komplexně na práci učitele, jak na formální, tak i neformální část. Pozorovala jsem ráno volnou hru dětí, poté didakticky řízenou činnost učitele a nakonec pobyt venku nebo další volnou hru. Pozorovala jsem celkem čtyři učitelky, přičemž každou z nich dvakrát. Pro schémata jsem vybrala vždy jedno z pozorování. Snažila jsem se zachytit momenty, kdy se objevují dětské koncepty v edukačním procesu. Tyto určité momenty jsou zaznačeny na modelech. U každého modelu je dále ukázka z pozorování, aby bylo jasné, z čeho jsem při interpretaci vycházela.

Osa X je časová osa a vyjadřuje průběh dne od 7:00 do 11:00. Osa Y vyjadřuje intenzitu pozorovaného konceptu.

Ukázka modelu s vysvětlivkami



0: Dětský koncept se neobjevuje

1: Dětský koncept se objevuje, ale je učitelkou ignorován

2: Dětský koncept se objevuje a učitelka na něj reaguje

3: Dětský koncept se objevuje a učitelka ho dále rozvíjí a pracuje s ním

Příklad interpretace grafu: V první části grafu, tedy časně z rána, učitelka s dětskými koncepty nepracovala, pouze se v pozorování objevily. Ve druhé části, což byl začátek řízené činnosti učitele se koncept objevil a učitelka s ním záměrně pracovala a rozvíjela ho. V přechodu do třetí části se dětský koncept objevil, ale byl učitelkou ignorován. Při pobytu venku učitelka pracovala s dětskými koncepty a dále je rozvíjela.

## 6.1.1 Model využití dětských konceptů – U1



Ráno při volné hře jsem nevypozorovala žádné dětské koncepty. Učitelka si chystala potřebné dokumenty na ten určitý den a většina dětí trávila čas u třídní knihovny. Po snídani učitelka zahájila řízenou činnost, kde všechny děti svolala do kruhu.

*U: „My se budeme o něčem strašně důležitém... Co je strašně důležité pro nás pro všechny. Co musíme pít?“ D: „vodu, čaj, mlíko.“*

Na této ukázce můžeme vidět, že učitelka dětské koncepty ignoruje, protože pokládá otázky, které děti navádí ke správné odpovědi. Je tedy patrné, že chce slyšet spíše správnou odpověď na její otázku než nějakou dětskou teorii. Následně se už ale přesouvá k otázkám začínajícím slovem Proč?.

*U: „Proč si myslíte, že tu vodu musíme pít?“ D: „Abychom byli zdraví“; „protože musíme růst, abychom mohli chodit pak do školy a pak do práce“; „na čistění zubů“; „na pití“; „abychom mohli růst.“*

Paní učitelka nechala vyslovit všechny děti jejich teorie. Žádné z teorií nevyvracela. Poté se s dětmi přesunuli do třídy ke stolům. Na jednom stole byla nachystaná průhledná miska s vodou, na dalším stole miska s ledem a posledním stole parní žehlička, do které učitelka napustila vodu, před očima dětí.

První začali u stolu s vodou.

*U: „Ehm, voda. A jaká ta voda je?“ D: „Chvíli přemýšlí, poté do ní strkají ruce.... „studená“; „teplá“.* *U: „Aha, někomu přijde studená, někomu zase teplá.“*

Učitelka nechává volně děti vyjádřit jejich koncepty a názory. Jakmile si děti popsaly vodu, chvíli si v ní namáčely ruce, poté se přesunuly ke stolu s ledem.

*U: „...to si hned můžeme ukázat. Vzpomínáte, jak jsme si včera dávali tady do toho boxíku vodu?“ Učitelka vytahuje z venku mísu s ledem. „Tak dívejte, co nám z toho vzniklo.“* *D: „To je led!“ Děti zkouší hned na led sahat.*

Jde vidět, že učitelka chce vycházet ze zkušeností dětí, proto s nimi den předem napustila mísu s vodou, aby děti pak samy vyhodnotily výsledek procesu.

*U: „A myslíte, že se s tím ledem něco stane, když bude tady ve třídě?“* *D: „Ten led roztaje.“* *U: „Aha, a jak to, že se to tak stane, že to roztaje?, Proč se to stane?“* *D1: „Protože je tady teplo.“* *D2: „Jo, to roztaje, mně to říkala babička.“* *D3: „Nebo to tak zůstane.“* *U: „Aha, tak víte co, ten boxík s ledem si tady necháme položený a můžeme sledovat, jestli se s tím ledem něco stane nebo jestli teda roztaje.“*

V této ukázce je opět zřetelně vidět, že paní učitelku zajímá názor dětí a chce na jejich konceptech stavět její další kroky. Také protože se různily názory jednotlivých dětí, ponechala box s ledem ve třídě a chtěla, aby děti samy viděly, jaký bude výsledek, bez toho aby jim řekla, jaký bude výsledek.

U stolu s párou děti spíše zajímala žehlička a zvuk, který vydává při odpařování. Páru vycházející z žehličky děti pozorovaly. Samy věděly, že žehlička je horká a pára taky. Učitelka se ptala dětí co to je, děti nevěděly, tudíž jim slovo pára řekla a zdůraznila vznik páry.

Děti si prošly všechny skupenství vody u jednotlivých stolů a poté se zpět shromáždily u stolu, kde byla mísa s vodou. Kolem mísy byly naskládány různé předměty: kousek dřívka, vatové kuličky, kousky polystyrenu, mince atd.

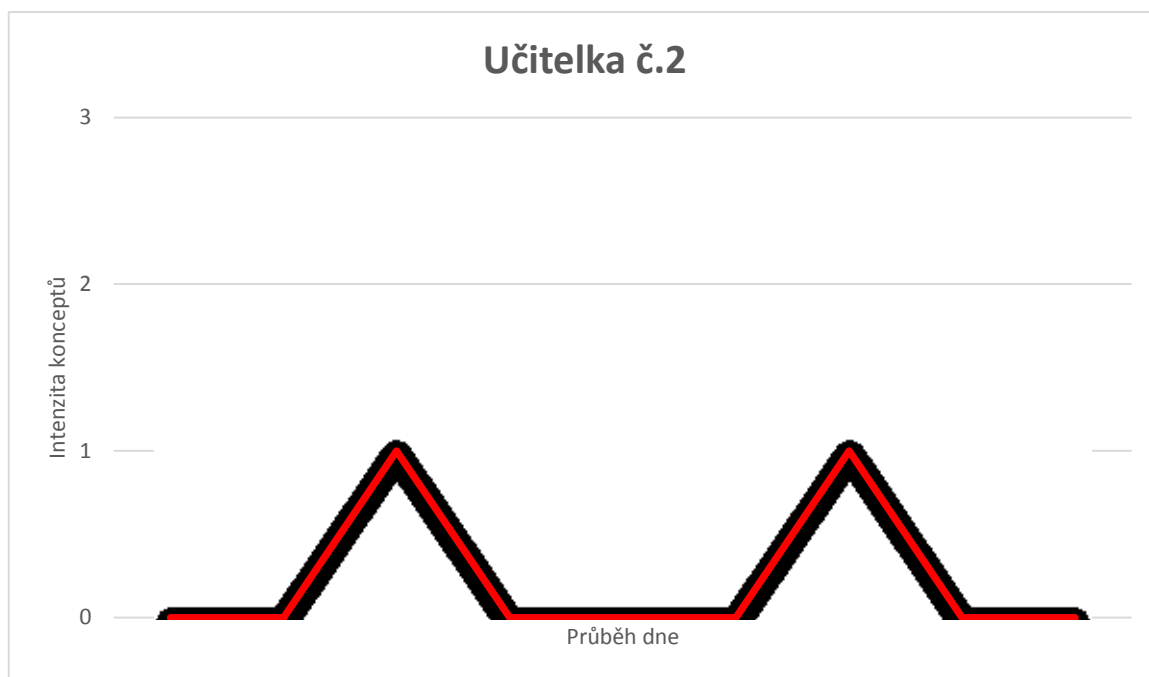


*Učitelka bere předměty postupně. U: „Poznáváte, co to je?“, D: „To je dřevo.“, U: Ehm, a co myslíte, že se stane, když to dřevo dáme do vody?“, D1: „To půjde ke dnu.“, D2: „No to se celé zašpiní.“, D3: „To bude plavat tak tady dole.“. U: „Aha, tak vidím, že tady máme spoustu možností, co by se mohlo stát. Tak jak to zjistíme, co se s tím stane?“, D: „No dáme to tam.“.*

Takto učitelka postupovala se všemi připravenými předměty. Paní učitelka vždy nechala děti, aby si předmět vyzkoušely osahat v ruce, podívat se na něj zblízka. Potom děti hádaly, co by se s předmětem mohlo dít ve vodě. Učitelka děti nijak neovlivňovala a nechala děti, aby samy získaly s procesem osobní zkušenost.

Při pobytu venku jsem pak žádné dětské koncepty nezaznamenala. Celkově v komunikaci a přístupu k dětem zastávala přirozeně respektující přístup a snaží se nechávat dětem prostor pro jejich vyjádření názorů a teorií.

### 6.1.2 Model využití dětských konceptů – U2



Učitelka hned u snídani působí velmi dominantně a zásadově při práci s dětmi. Když děti stojí v řadě na snídani, vyžaduje klid ve třídě.

*U: „Až budeš vědět, jak se chovat v řadě, tak se můžete vrátit. D: „My už nebudeme ...“.*

*U: „Říkám ti, běžte si sednout!“*

I když u většiny dětí vyžaduje poslušnost, výjimkou je tříletý chlapec, který je specifikem této třídy. Nedokáže udržet pozornost u žádných činností, jeho momentální potřeba je pro něj vždy důležitější. Paní učitelka se naučila respektovat chování tohoto chlapce. Tudíž i u snídani si mohl chlapec hrát s legem a pobíhávat po třídě, i když ostatní děti musely reagovat na pokyny učitelky.

Po snídani děti svolává do kruhu, kde se s dětmi vítá rituálními pozdravy. Poté s dětmi zpívá písnička a cvičí. Pokud někdo začne dělat něco jiného, než si paní učitelka představuje, dochází k manipulaci podloženou různými výhružkami.

*U: „Myslete na to, že dort dostane jenom ten, kdo je šikovný, dělá to co má a nedělá binec.*

*Lenka nebude mít dort.“, Lenka: „Ne paní učitelko, ale já ...“, U: „Ne, nechci nic slyšet, neděláš, to co máš.“.*

*U: „Já to vidím, kdo všechno cvičí a necvičí a kdo bude a nebude mít dort.“ D: „Paní učitelko, já..., U: „Ticho!“*

V těchto dvou ukázkách je naprosto zřejmé jak učitelka manipuluje se všemi dětmi skrze odměnu v podobě narozeninového dortu. Navíc i po tom, co chtěly děti podat určité vysvětlení nebo se k tomu jakkoliv vyjádřit, je učitelka zastavila a jen chtěla ať ostatní plní její pokyny.

Učitelka se také snaží navést děti uzavřenými otázkami k vyžadované a pro ni k správné odpovědi. Můžeme vidět ukázkou v následujícím příkladu:

*U: „Co dělá to sluníčko“, D: „Svítí, ...“, U: „No ano, ale co ještě?“. Děti přemýšlí a mlčí.*

*U: „Teplo nám posílá.“, D: „Ano, hřeje.“, U: „Tak se na to sluníčko pěkně usmějeme.“*

Po této řízené činnosti odchází děti s učitelkou ke kalendáři, kterými mají vyvěšený ve třídě, zhruba metr a půl od země.

*U: „Jaký je dnes den?“, D: „Patnáctého.“, U: „Ne, jaký den?“. Děti chvíli mlčí. D: „Čtvrtek.“, U: „Ano a co všechno máme za dny v týdnu teda?“. Učitelka a děti společně vyjmenovávají dny v týdnu: „Pondělí, úterý, středa, čtvrtek, pátek, sobota, neděle.“. U: „Správně, no máte štěstí.“.*

Na uvedených příkladech jde zřetelně zpozorovat, jak učitelka chce po dětech jasnou, stručnou a hlavně správnou odpověď. Děti se nemusí velice zamýšlet, učitelka volí takové otázky, aby dětem tuto práci ulehčila. Tudíž i kdyby děti chtěly nějakým způsobem projevit svoji teorii, v podstatě bude vše ignorováno nebo dokonce znegováno.

Tranmisivní, ale i manipulující přístup učitelky se samozřejmě neprojevuje jen v jejich řízených činnostech, ale projevuje se v průběhu celého dne. Ukázkovým příkladem je pobyt venku, kdy učitelka vychází z budovy mateřské školy s dětmi:

*U: „Tak a poslouvejte mě. Lopatu (na ježdění) dostane jen ten, kdo se bude slušně chovat a bude poslouchat.“*

Zde vidíme jasné vymezování a striktní dodržování pokynů učitele. Opět je zde použita pohružka v podobě odměny a to jízda na lopatě. Paní učitelka upřednostňuje transmisivní způsob výuky, a jak šlo vypořádat, s dětskými koncepty nepracuje.

### 6.1.3 Model využití dětských konceptů – U3



Ráno při volné hře jsem nevypozorovala žádné dětské koncepty. Učitelka si chystala potřebné dokumenty na ten určitý den a většina dětí trávila čas kreslením a skládáním lega. Po snídani učitelka zahájila řízenou činnost, kde všechny děti svolala do kruhu.

Paní učitelka si s dětmi začala povídat o zimě a používala spíš otázky uzavřené a chtěla od dětí slyšet správnou odpověď.

*U: „No a jak ten sněhulák postaví?“*, *D: „No musíme vzít ten sníh a koulet to dohromady“*;  
*„Ne, to musíme tak na to uplácat.“* *U: „První musí napadnout ten sníh, že?“*, *D: „Ano.“*,  
*U: „No tak musíte říct, že ze sněhu.“*

Paní učitelka vyžaduje po dětech správné odpovědi, často také zmiňuje, že jsou děti v předškolním věku a v září nastupují do školy a tam budou muset sedět a poslouchat paní učitelku. Po chvíli přichází chlapec s tím, že ho práce už nezajímá a chtěl by si jít hrát.

*Adam: „Paní učitelko, můžu si jít hrát?“*, *U: „A už si udělal všechno, co bylo u stolečků?“*,  
*Adam: „Ano, udělal.“*, *U: „I ty sněhuláky?“*, *Adam přemýšlí a po chvíli říká: „Sněhuláky ještě ne.“*, *U: „Tak vidíš, až to doděláš, můžeš si jít hrát.“*

Na této ukázce vidíme, že učitelka instruuje dítě. I když dítě má potřebu si jít v danou chvíli hrát, paní učitelka vidí momentální potřebu jako druhořadou, protože potřebuje udržet děti

v činnosti, kterou si pro ně připravila. Učitelka organizuje dítě do činností, o které dítě nejeví zájem. Jiný příklad můžeme vidět v další, ale velmi podobné ukázce:

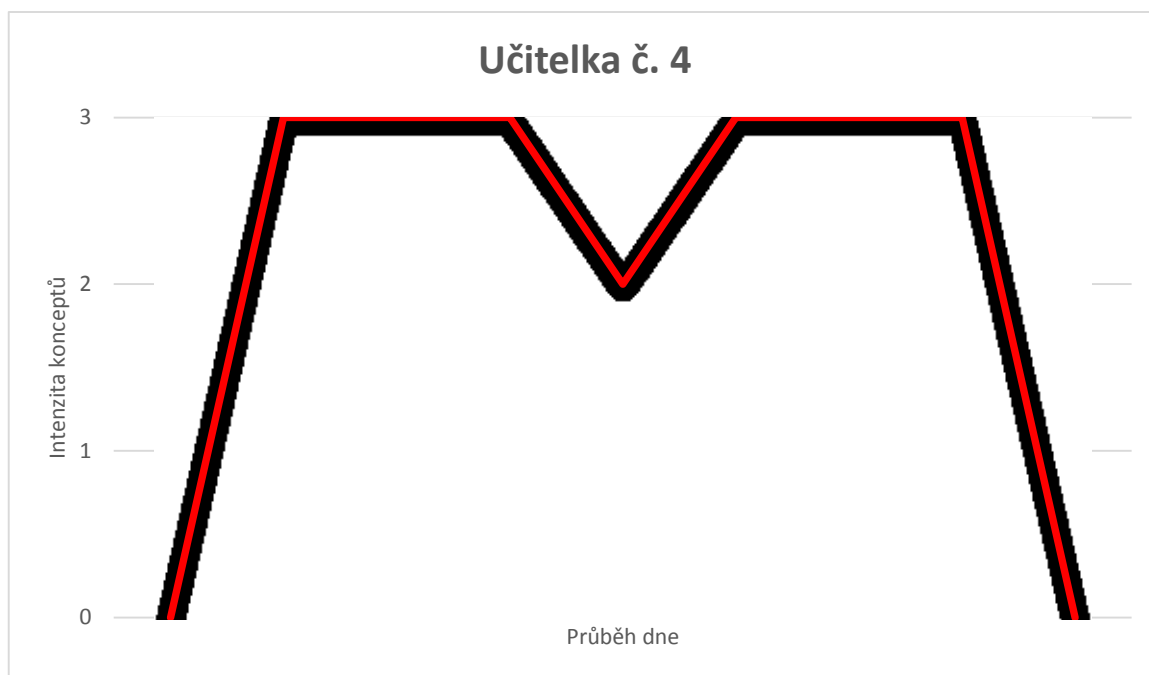
*D1: „Paní učitelko, mě toto už nebaví, můžu si vzít autíčko?“ U: „Ale Tobi, vy už jste předškoláci, vy už musíte pracovat a u té práce vydržet, co budeš pak dělat ve škole? Tam už budeš muset vydržet dlouho.“ Dítě odchází zpět k práci u stolu.*

Děti pracovaly relativně samostatně u zadané práce u stolu. Paní učitelka tuto činnost nazvala „hra na školu“. Chce děti dobře připravit na základní školu, i když to může být často kontraproduktivní, vzhledem k činnosti, kterou děti vykonávají u stolů. Jak bylo patrné z pozorování, děti práce velmi nezaujala.

Po této činnosti u stolů, dětem paní učitelka dovolila, že si mohou jít hrát. Po volné hře děti trávily čas na školním hřišti, kde už jsem opět nezaznamenala žádné koncepty dětí.

Paní učitelka upřednostňuje spíše transmisivní přístup k dětem. Působí zásadově při práci s dětmi předškolního věku. Paní učitelka dává přednost disciplíně, která jí pomáhá zvládat každou situaci.

## 6.1.4 Model využití dětských konceptů – U4



Přístup paní učitelky šel vyzorovat již ráno při volné hře dětí. Tři děvčata kreslila u stolu. Jedna z nich přišla k učitelce a chtěla slyšet nejspíš nějakou pochvalu nebo ocenění.

*D: „Paní učitelko, mám to pěkné?“, U: „Co si myslíš ty Ani, máš to pěkné? Povedlo se ti to?“, Anička přikyvuje. U: „Tak to jsem ráda.“*

Na této ukázce je zřejmé, že paní učitelka poukazuje na to, že názor dítěte je důležitý a to nejen pro učitelku, ale hlavně pro samotné dítě. Nechce dítěti obrázek hodnotit, chce, aby dítě se samo zamyslelo nad tím, jestli se produkt dítěti povedl či nepovedl.

Po snídani paní učitelka řekla dětem, že kdo si dokončí své činnosti, tak se může shromáždit na určené místo ve třídě. Kde se chystala, že zahájí svoji připravenou činnost.

*Honza: „Co to tady dnes bylo za tetu ve školce?“, U: „To byla moje tchýně.“ Děti se začnou smát a opakují slovo tchýně. U: „Kdo to vlastně je ta tchýně?“, D1: „Teta“!, D2: „Ne, taková babička!“ U: „Aha, tak vidím, že tady máme různé názory. Tak kdo myslíte, že je babička?“. D3: „Máma od táty.“, U: „Aha a kdo je máma od mámy?“, D3: „No taky babička.“ U: „Aha, taky babička.“ D3: „Ano. Babička Stanička, to je máma od táty a babička Alenka je máma od mámy.“*

Velmi příznačný okamžik nastal, jakmile děti samy začaly téma rodinných vztahů, i když paní učitelka měla připravené aktivity s naprosto odlišnou tematikou. Paní učitelka děti podpořila v jejich otázkách a teoriích. Velmi často odpovídala otázkou nebo zopakovala to, co již děti samy řekly.

Po dořešení rodinných vztahů a otázek, které děti zajímaly, učitelka zahájila činnost, kterou měla připravenou.

*Učitelka zapíná a vypíná vodu z kohoutku na umyvadle a říká (potichu a tajuplně): „Je tady někdo, kdo by nám mohl říct, odkud a kam ta voda teče?“, děti začínají přes sebe vykřikovat: D1: „Trubkou!“, D2: „Hadicí!“, D3: „Trubicí!“, D4: „To takovou trubkou teče z řeky a pak se to tam i vrací“. U: „Ehm, zajímavé, myslí si ještě někdo něco jiného?“, D5: „No dívejte, ono to teče ta voda z řeky a pak takovou trubkou to nateče do továrny, takové té čistírny a tam se to vyčistí, aby to bylo pro nás k pití.“, U: „Aha, a jak se to z té továrny, z té čistírny jak říkáš, dostane tady k nám do toho umyvadla?“, D5: „No já jsem tam byl a to pak jde těma trubkama.“ U: „Ty jsi tu továrnu, tu čistírnu navštívil? Tak pokud budeš chtít, můžeš říct, jak to tam funguje.“.*

Už v začátku ukázky je zřetelně vidět, že učitelku zajímá názor dětí a chce na tomto názoru dále stavět. Používá i stejné výrazy, které použily děti, i když nejsou úplně správně, např. čistírna – čistička. Chce děti co nejvíce přiblížit probíranému tématu, kterým je voda. Paní učitelka dětem přizpůsobuje své připravené činnosti a v průběhu dětských odpovědí mění vzdělávací nabídku.

Některé děti začaly ztrácet pozornost, protože paní učitelka chtěla dát prostor všem dětem, aby vyjádřily svůj názor, svoji teorii ohledně vody. Tři děti se začaly točit na zemi a hrály si na jakési brouky. Učitelka i tak zareagovala na tuto skutečnost pozitivně:

*U: „No asi tady máme nějaké brouky nebo co, tak pak nám o tom můžou něco povědět.“*

Ostatní děti vyjadřovaly své teorie o vodě. Učitelka je ani nevyvrací, ani nepotvrzuje. Dvě děti vůbec neví, kde se voda bere. Ke konci většina dětí přestala poslouchat ostatní a točily se na zemi.

*U: „Máme 2 minuty na to zahrát tady ty brouky. Až bude tady ta velká ručička na 2, z brouků se zase zkusíme seskupit na lidi.“*

Protože děti měly tuto momentální potřebu zahrát si nějakou svoji hru, učitelka tuto potřebu respektovala a nechala děti si tuto potřebu uspokojit. Po uplynulém čase paní učitelka se skupila děti zpět.

*U: „Tak půjdeme zpět, každý se měl možnost vyjádřit, odkud ta voda je. Ale kam ta voda dále pokračuje?“*

Děti opět vyjadřovaly své koncepty o tom, kam by dále mohla voda pokračovat. Poté šli děti svačit.

Paní učitelka staví své strategie na tom, že dítě může být aktérem vzdělávacího procesu, a to uvádí i další příklad. Děti si samy vytvořily projekty o koloběhu vody. Samy si určily místo, kde se bude prezentovat.

*U: „Tak kdo by chtěl jít jako první?“*, děti se začínají hlásit a křičet kdo chce jít první. *U: „Jejda, to se domluvte mezi sebou, každý může prezentovat.“*, děti se začínají domlouvat mezi samy mezi sebou.

*Děti si postupně věsily velkoformátové papíry s nakresleným koloběhem vody. Postupně třídě prezentovaly, jak a kudy voda teče, celý obrázek většinou popisovaly. D1: „Je tam hora a tunel a z tama do kohoutku a jsou tam dinosauři a ti se potkají s lidima. A pak je ta loď Titanic a ten narazil do ledovce a je tam mořská panna se žralokem.“*, *D2: „Já si teda tím žralokem a mořským panama úplně nejsem jistý. To tam není dobře.“*

Velmi pozitivní bylo, že paní učitelka děti nechala opravdu prezentovat samotné a do jejich výstupu se dětem nepletla. Také samy děti si projekt navzájem zhodnotily. Učitelka se jen zeptala: *„Myslíš si, že se ti to povedlo?, popřípadě „Jsi spokojený s tím, co jsi ukázal ostatním?“*. Každý na tuto otázku reagoval jiným způsobem, nakonec se děti svoji práci subjektivně zhodnotily. Často se objevoval výrok: *„Mně se to líbilo“*. *U: „Aha, líbilo a myslíš si, že se ti to povedlo?“*

Paní učitelka chtěla zřejmě těmito otázkami děti navést k sebereflexi, ke zhodnocení vlastní práce na projektu. Hodnocení vlastní práce je pro paní učitelku velmi důležitý aspekt při výchovně vzdělávacím procesu.



## 6.2 Shrnutí zjištění

Shrnutí zjištění výzkumu mé diplomové práce je interpretováno pomocí následujícího teoretického modelu typologie učitele.

Model typologie učitele



Jedna z možností, jak může učitelka vystupovat v mateřské škole, je role organizátora. Učitel jako organizátor neorganizuje jen své didaktické strategie, ale hlavně děti ve třídě. Děti i sám učitel se vnímá v danou chvíli především jako autorita. Učitelky, které spadají do této kategorie se i ptají na názor dětí, zajímá je, co si děti o určitých problémech myslí, ale často se stane, že děti zastaví a „ukáží“ jim směr, kam mají dále pokračovat. Momentální potřeby dětí vnímají jako druhořadé, protože je pro ně těžké ustoupit, ze své autoritativní role, ve které se cítí dobře a sebejistě. Často existuje jen velmi tenká hranice mezi učitelem organizátorem a učitelem manipulátorem.

Učitelky, u kterých převládá manipulativní chování, se už neptají na názor dětí. Tyto paní učitelky se jednoznačně přiklání k modelu epistemologického rušení, jsou zde zpozorovány také velmi autoritářské sklony. Názory a otázky dětí vnímají jako nežádoucí a rušivý element. Věřím, že jednají podle svého nejlepšího vědomí, protože si myslí, že znají dítě nejlépe a přesně ví, co, jak a kdy potřebuje. Učitel jako manipulátor často používá výhrůžky pod určeným trestem nebo naopak zmiňuje odměny. V této kategorii shledává jistě výrazný problém Kopřiva (2008), který říká, že učitel by měl být sám vzorem respektujícího chování pro dítě. Na jednu stranu je třeba ocenit důslednost, se kterou paní učitelky pracují s dětmi. Na stranu druhou ale musím říct, že tento direktivní postup při práci s dětmi není ani efektivní a ani příjemný oběma stranám. Paní učitelku v podstatě nezajímá, co si o jejím návrhu myslí, naprosto předpokládá splnění svého vyzvání. Učitel jako manipulátor také často vyžaduje správné odpovědi na jeho otázky. Pokud dítě správnou odpověď nezná, učitel se ho snaží dovést ke správné odpovědi pomocí jednoduchých a uzavřených otázek, v horším případě je dítě za odpověď pokáráno. Manipulativní učitel s dětskými koncepty nepracuje.

V minulosti byly dětské názory ignorovány nebo přinejmenším podhodnoceny. Děti byly pasivní příjemci výuky a objekty, které mají být určitým způsobem tvarovány a hlavně socializovány (Gavora, 2016). Proto se přesuňme do současnějších přístupů, které jsou přirozenější a efektivnější při práci s dětmi předškolního věku.

Opakem přístupu manipulujícího učitele, je učitel, který vychází ze zkušeností dětí. Tato kategorie je v podstatě naprostý opak té předchozí ve smyslu významu. Učitel, který vychází ze zkušeností dětí, pracuje na úplně jiném principu než manipulativní učitel. V této kategorii učitelé pracují s koncepty dětí. Chtějí, aby si na nové poznatky přicházely samy, právě pomocí zkušeností, které v životě prožily. Pokud ještě děti zkušenost nenasbíraly, učitel připraví dětem ve třídě takové prostředí, ze kterého potřebnou zkušenosti získají. A to vše bez

pasivního předávání hotových poznatků od učitele k dítěti. Učitel, který vychází ze zkušeností dětí, může volit často badatelsky orientovanou výuku, která je podle Dostála (2013) postavena na bázi relativně samostatného poznávání skutečnosti jedince prostřednictvím aktivní činnosti. Je to také jeden ze současných trendů ve výuce, protože klade důraz právě na získávání a osvojování si poznatků na základě vlastní zkušenosti a dítě se může tudíž aktivně zapojit do vzdělávacího procesu.

Učitel jako průvodce by měl fungovat jako facilitátor, to znamená, že na aktivitu přihlíží, v případě potřeby pomůže, poradí. Je to učitel, který má předem připravené prostředí natolik, že ho děti skutečně nepotřebují k tomu, aby vykonávaly nějakou činnost. Jinými slovy činnosti jsou vymyšleny tak, aby je mohlo vykonávat samo dítě. Se samostatností souvisí i schopnost sebereflexe. Učitel průvodce se snaží vést děti k hodnocení vlastní práce. Nenajdeme zde direktivní přístup, učitel v této kategorii vystupuje s respektem k dětem a děti respektují zpět učitele. Pokud učitel dává dostatek prostoru pro to, aby se dítě nebálo jakkoliv vyjádřit, poté může dítě působit jako aktér a jako tvůrce edukační reality. Tato tvrzení dokládají autoři a klasici nové sociologie dětství James a Prout (1990), kteří děti chápou jako aktivní bytosti v konstrukci svých životů. Také tvrdí, že je nutné uznávat přirozenou povahu dětství, vnímat dítě jako aktéra, který participuje na konstruování a vytváření vlastního života v prostředí, které ho obklopuje a ve společnosti, ve které žije. Což kategorie Učitel jako průvodce nepochybně splňuje.

## ZÁVĚR

Závěrem své diplomové práce bych ráda zhodnotila splnění stanovených cílů a zásadních zjištění. Cílem mé práce bylo odhalit, zda učitelky mateřských škol využívají aktérství dítěte ve své pedagogické činnosti a také objasnit, jak učitelé mateřských škol pracují s dětskými koncepty. To jsem zjišťovala pomocí kvalitativního typu výzkumu. Abych se dostala, co možná nejhluběji do problematiky, šla jsem do mateřské školy, abych zjistila, jak s dětmi učitelky pracují a jestli koncepty dětí využívají.

V teoretické části své práce jsem se zabývala zejména seznámením se s teoretickými východisky pro celkovou práci a „aktérství“ učitele mateřské školy. Učitel pracuje s dětmi, které přicházejí do mateřské školy a mají již nejrůznější zkušenosti se světem a představami o něm. Už mají vytvořeny své vlastní teorie o různých jevech, proto uvádím dva způsoby, kterými může učitel mateřské školy na koncepty reagovat. Pro správně vedený proces výchovy a vzdělávání je důležité koncepty dětí nepřehlížet, ale věnovat se jim podrobněji.

V empirické části byl představen tedy kvalitativní výzkum prováděný metodami participační pozorování pedagogické činnosti učitelky a polostrukturovaného interview. Vybrala jsem jednu soukromou mateřskou školu, kde jsem vybrala čtyři učitelky. Tím, že je mateřská škola jen jedna konkrétní, nemohu porovnat práci učitelů v jiných mateřských školách, což by mohl být limit tohoto výzkumu. Tudíž jsem také porovnávala pedagogické činnosti učitelů z jedné soukromé mateřské školy, kde se objevuje hned několik odlišných přístupů k práci s dětmi.

Jako první jsem použila metodu participačního pozorování. U každé učitelky mateřské školy se uskutečnilo pozorování dvakrát. Při pozorování jsem neměla vytvořen pozorovací arch, sledovala jsem práci učitele a kladla jsem si otázky: Dává učitelka prostor dětem pro projevení názoru? Jak reaguje učitelka na dětské otázky? Kdo je hlavním aktérem procesu? Na tyto otázky jsem si odpovídala sama. Z pozorování vznikly čtyři významové kategorie. Jako první je to Učitel jako organizátor, kde učitel neorganizuje jen své didaktické strategie, ale hlavně děti ve třídě. Děti i sám učitel se vnímá především jako autorita. Poté je to učitel jako manipulátor, kde jsou zpozorovány velmi autoritářské sklony. Názory a otázky dětí vnímají tyto učitelé jako nežádoucí a rušivý element. Na opačnou stranu je to taky Učitel, který vychází ze zkušeností dětí. Tito učitelé chtějí, aby si na nové poznatky přicházely děti samy, právě pomocí vlastní zkušenosti. A nakonec učitel jako průvodce, u kterého nenajdeme di-

reaktivní přístup, právě naopak najdeme přístup respektující. Pokud učitel dává dostatek prostoru pro to, aby se dítě nebálo jakkoliv vyjádřit, poté může dítě působit jako aktér a jako tvůrce edukační reality.

Poté jsem se snažila zajistit další data pomocí rozhovorů, pro ještě hlubší vnoření do problematiky. Otázky, kterými jsem interview začínala, zněly: „Jak se podle Vás děti učí nejlépe?“ a „Jaké jsou nejdůležitější faktory ovlivňující učení dětí?“ Další položené otázky se pojily vždy k odpovědi participantů. Mluvili jsme ale zejména o aktérství dítěte, o průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o poměru didakticky cílené a spontánní aktivity a také obecně o důvodech, které učitelky vedou k tomu, aby svoji práci dělaly právě tak, jak ji dělají. Ze sesbíraných dat mi vznikly čtyři kategorie, kde popisují děti očima učitele. Jako první je to kategorie Dítě jako nositel představ, kde se učitel obrací na děti s dotazy na jejich názory a životní zkušenosti. Učitel dětem aktivně naslouchá a převládá hlavní aspekt, kterým je samotný zájem o dítě. Druhou kategorií tvoří Dítě jako aktér vzdělávacího procesu, kde se učitel skutečně přizpůsobuje potřebám dětí a dokonce jim přizpůsobují i vzdělávací nabídku. Opačný přístup nalezneme v kategorii Dítě musí znát správnou odpověď, kde učitel chce slyšet jednu konkrétní, ale nejlépe správnou, odpověď od dítěte. Poslední kategorií je Dítě nemusí přemýšlet, kde dochází k ignoraci konceptů dítěte a dítě se stává pouze pasivním příjemcem informací.

V závěrečné části práce jsem také vytvořila několik modelů, které představují grafické zobrazení práce učitelek s koncepty v rámci jejich celodenní výchovně vzdělávací činnosti. Z těchto modelů jsem zjistila, že není podstatná určitá část dne, kdy zrovna učitel aplikuje formální nebo neformální vzdělávání, ale právě celkový přístup učitele. Proto se s koncepty dětí můžeme setkávat neustále v průběhu celého dne, jde jen o to, jak učitel bude na koncepty reagovat. Nakonec předkládám model typologie učitele mateřské školy, který vychází z výzkumného zjištění pozorování.

Dětské koncepty jsou dle mého názoru základním stavebním kamenem poznání a podle toho bychom k nim měly také přistupovat. Nemůžeme je ignorovat, protože i když s nimi nepočítáme, stále jsou tu, ve výpovědích dětí, v jejich myšlenkách, názorech a teoriích. Jak dokládám ve výzkumném zjištění, některé učitelky mateřských škol zatím ještě nejsou informovány o tom, jak s dětskými koncepty pracovat. Naopak jsou ale i učitelky, které záměně využívají dětské koncepty, protože si uvědomují, jak velkou roli v učení dítěte tyto teorie hrají.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-216-5.
2. BROSTRÖM, Sting et al. Preschool Teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2014, 22(5), s. 590603.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.
4. DOHERTY, Martin J. *Theory of mind: how children understand others' thoughts and feelings*. First published. Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2009, xiv, 247 s. ISBN 978-1-84169-570-9.
5. DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. EPEDAGOGIUM [online]. 2013, č. 3 [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/epedagogium/2013/epedagogium\\_3-2013.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/epedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf)
6. DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA, 2008. *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. 1.vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 179 s. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-807-4140-594.
7. GAVORA, P. Preschool children in book-reading situations with parents: The perspective of personal agency theory. *Studia paedagogica*. 2016, vol. 21 (4).
8. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. GAVORA, Peter. *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika. 1992, 42(1), 95-102.
10. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5200-6.
11. KASÁČOVÁ Bronislava et al. *Deti na prahu vzdelávania: dôvody a možnosti ich skúmania*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 196 s. ISBN 978-80-557-1153-9.

12. KAŠPAROVÁ Irena a Radka KLVAŇOVÁ. Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Sociológia*. 2016, vol. 48 (4), 377-398.
13. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
14. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
15. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
16. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015, 662 s. ISBN 978-80-7387-929-7.
17. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016, 220 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.
18. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
19. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071786217.
20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
21. RAJALA, Antti et al. Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2016, 10, s. 1-3.
22. SANDBERG, Anette a Anette ERIKSSON. Children's participation in preschool on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*. 2010, 180, s. 619-631.
23. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071783765.
24. STUHLÍKOVÁ, Iva. *O badatelsky orientovaném vyučování*. In: DiBi 2010: didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování: sborník příspěvků semináře 25. a 26. března 2010. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2010, 129 - 135. ISBN 978-80-7394-210-6.

25. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017, 253 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.
26. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
27. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
28. ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 9788024422725.
29. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
30. TUREK, Ivan. *Inovácie v didaktike: príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách*. 2.vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005, 358 s. ISBN 80-8052-230-8.
31. VALENTINE, Kylie. *Accounting for Agency*. Children & Society [online]. 2011, 25(5), 347-358 [cit. 2016-12-11]. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x. ISSN 09510605. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
32. WENHAM, Martin, 2005. *Understanding primary science: ideas, concepts and explanations*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications. ISBN 1412901634
33. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.
34. ŽOLDOŠOVÁ, Kristína. *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. Bratislava: VEDA – TYPI Universitas Tyrnaviensis, 2006. ISBN 80-8082-095-3.



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U učitel

D dítě

## SEZNAM OBRÁZKŮ

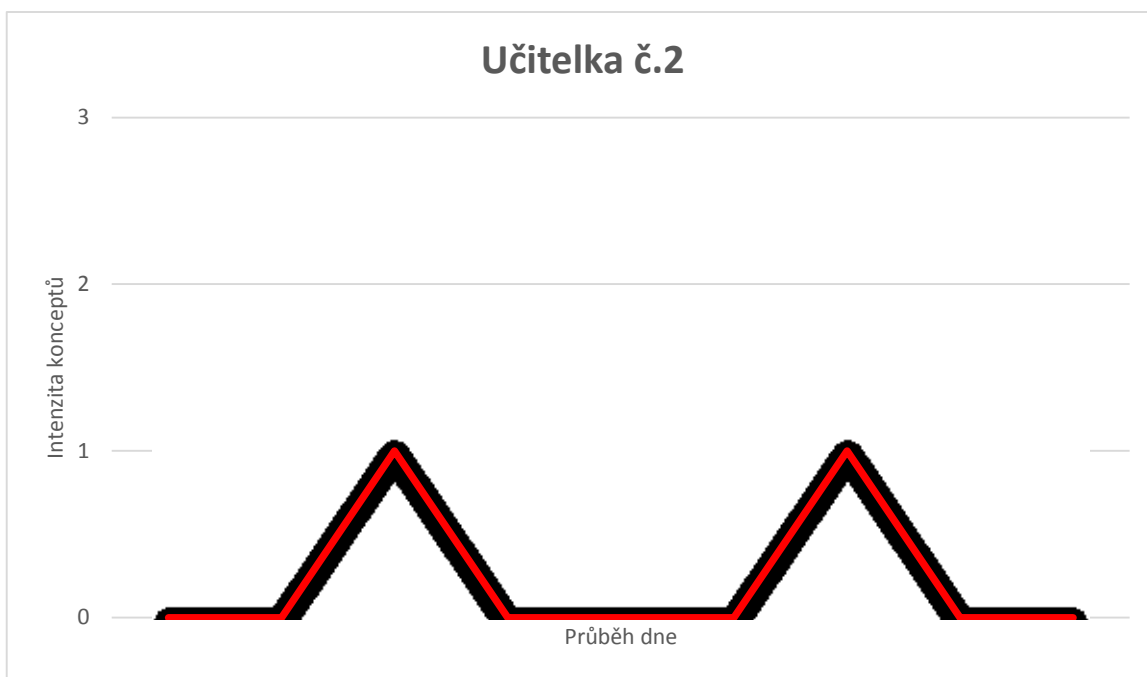
Model ukázky využití dětských konceptů



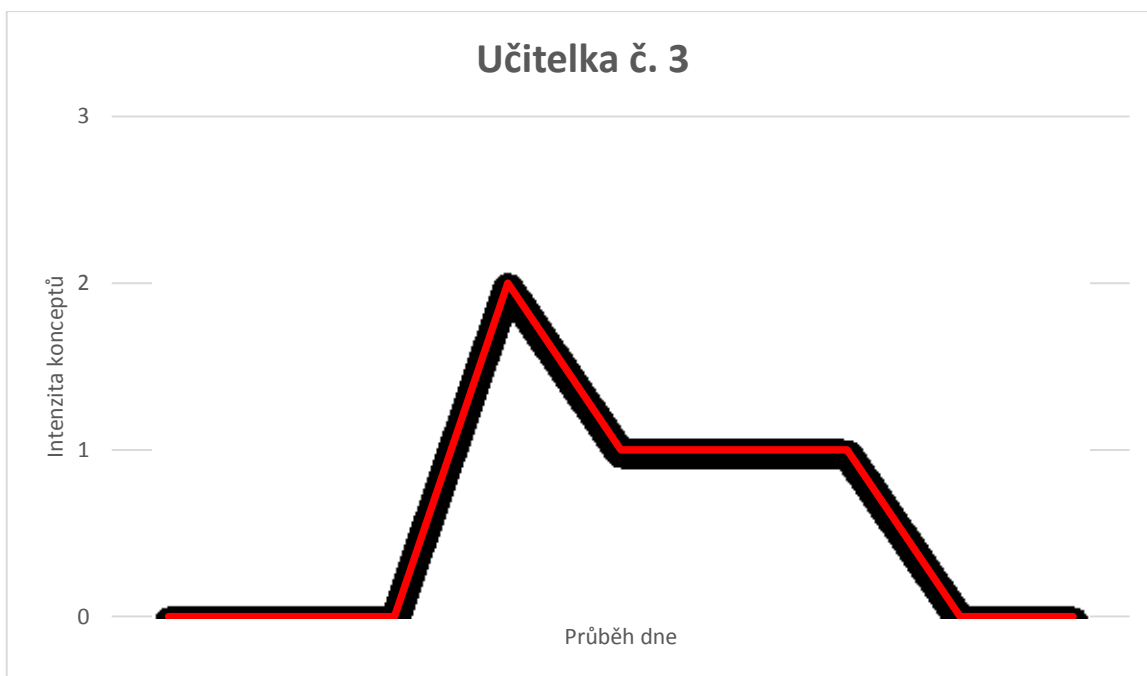
Model využití dětských konceptů – U1



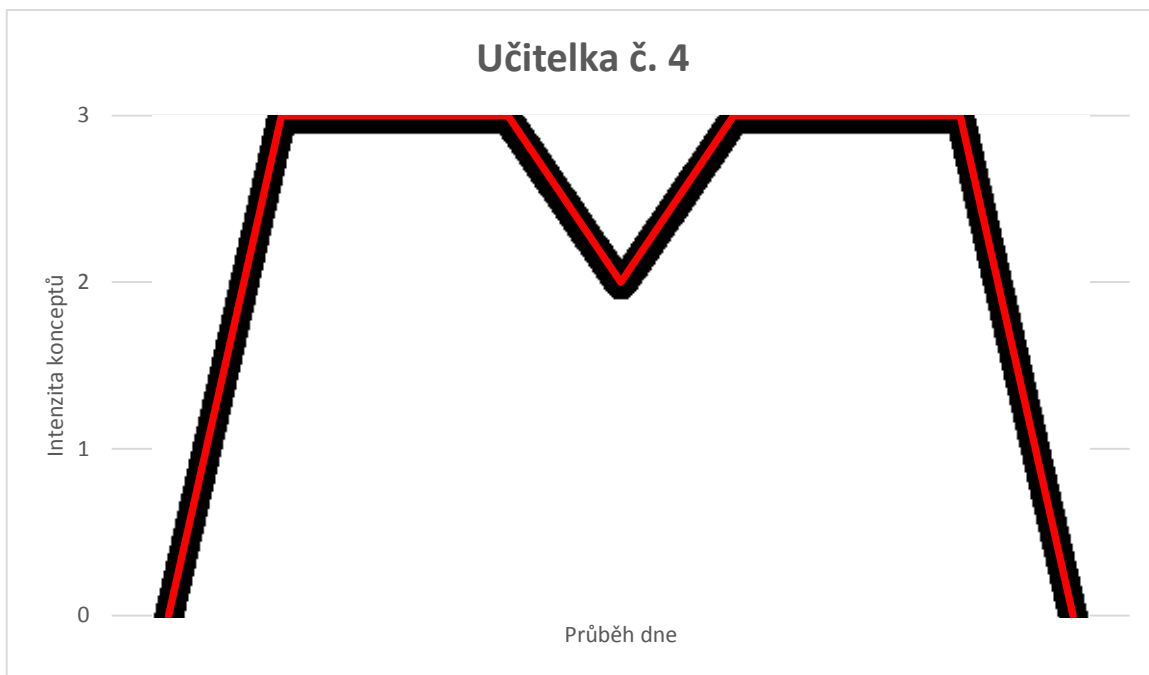
## Model využití dětských konceptů – U2



## Model využití dětských konceptů – U3



## Model využití dětských konceptů – U4



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Souhlas učitele mateřské školy (participanta) na základě poskytnutých informací o výzkumu.

Příloha č. 2 - Záznam z pozorování

**PŘÍLOHA P I: SOUHLAS UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY  
(PARTICIPANTA) NA ZÁKLADĚ POSKYTNUTÝCH INFORMACÍ O  
VÝZKUMU**

Souhlas participanta na základě poskytnutých informací o výzkumu.

Jméno a příjmení .....

Souhlasím s účastí ve výzkumu vedeném Bc. Andreou Dalajkovou, studentkou magisterského programu Pedagogiky předškolního věku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, na téma Analýza práce učitele s dětskými koncepty.

Získané informace slouží pouze pro účel výzkumu.

Jméno učitele ani dítěte ze třídy nebude zveřejněno v závěrečné zprávě ani v jiných materiálech.

## **PŘÍLOHA P II: ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ**

U shromažďuje děti na určené místo ve třídě. K maluje obrázek u stolu a L sedí na sedačce a snídá.

U: L, myslíš si, že u snídaně máme sedět na sedačce? L se začne smát.

U: Nelíbí se mi to. Nejspíš si jdeme znova vysvětlit. L se zvedá a odchází dosnídat ke stolu.

U: K dokončí svůj výtvar a pak se přidá za námi.

H: co to tady dnes bylo za tetu ve školce?

U: To byla moje tchýně. Děti se začnou smát a opakují slovo tchýně.

U: Kdo to je? Kdo se vyzná v rodinných vztazích?

D: Teta. U: No to je maminka od mého manžela.

D: Taková babička.

U: Kdo je babička?

K: máma od táty. U: a máma od mámy je taky babička?

D: Ano. K: babička Stanička to je máma od táty a babička Miluška je máma od mámy.

U: ano, perfektní. A jak to má K?

K: a já mám babičku Alenku.

U: Ehm a to je máma od koho? K: od mámy.

Většina dětí vyjmenovala své babičky a paní U se ptala vždy stejně.

U: A kdo je ta teta, jak jste říkaly?

K: maminka ze vzdálené rodiny.

U: S tím K úplně nesouhlasím.

D: To je maminka od kamaráda.

U: Ano, to je jedna možnost. A je tady ještě nějaká možnost jiná?

D: ještě to může být kamarádka nebo sestra.

U: Aha a sestra koho?

D: Maminky U: Aha, může to být sestra maminky nebo tatínka. A nebo je ještě strýc a to je bratr od maminky nebo bratr od tatínka.

Didakticky řízená činnost

U: Já mám hrozně závažnou záležitost a doufám, že mi to pomůžete odhalit. (tajemný hlas)

U zapíná a vypíná vodu z kohoutu. U: Může mi někdo říct, odkud a kam ta voda teče?

D: trubkou, hadicí, trubicí... to takovou trubkou teče z řeky;

U: Ehm a myslí si někdo ještě něco jiného?

D: Z továrny a ona v řece nebo v moři.

U: Ehm, jak si myslí K, že to je?

K: Z moře nebo z řek.

Každé dítě řeklo nějakou svoji teorii.

3 děti se začaly točit na zemi. U: No asi tady máme nějaké brouky nebo co, tak pak nám o tom můžou něco povědět.

Ostatní děti říkají své teorie o vodě. U je ani nevyvrací, ani nepotvrzuje. 2 děti vůbec neví, kde se voda bere. Většina dětí přestala poslouchat ostatní a točily se na zemi.

U: Máme 2 minuty na to zahrát tady ty brouky. Až bude tady ta velká ručička na 2, z brouků se zase zkusíme seskupit na lidi.

D se 2 minuty točí na zemi.

H: můžu si jít hrát? U: Ne, půjdeme se bavit o té vodě. Myslím si, že ten problém jsme ještě nevyřešili.



U: Tak půjdeme zpět, každý se měl možnost vyjádřit, odkud ta voda je. Ale kam ta voda dále pokračuje?

D: Do moře.

K: Do čistírny odpadních vod a pak zpět do moře.

D: to jde do čistírny, kam dají brouky a sůl do moře.

U: Ehm a co myslí S? S nic neříká. U: A L? Také nic.

U: Teď mám pro vás takovou záležitost. Rozdělte se do dvojic a jedna trojce.

Děti se začínají hádat a vytváří 3 trojice. U nechává děti ať si situaci vyřeší samy, jen opakuje: Budou dvojice a jedna trojice.

Děti zkouší kámen, nůžky, papír, poté se hádají nebo prosí. Nic z pokusů nevyšlo.

U: Vidím, že jste se nedomluvili, zkuste jít do kroužku a domluvit se.

U nechala opravdu děti aby se dohodly samy a nezasahovala jim do jejich rozhodování, i když to byl zdlouhavý proces.

U rozdala dětem velkoformátové papíry. U začala šeptat: Zkuste teď v těch skupinách nakreslit odkud a kam ta voda teče. Zkuste se společně domluvit na řešení.