

# **Přesvědčení učitele mateřské školy o využití badatelských strategií vzdělávání**

Bc. Gabriela Kujová

---

Diplomová práce

2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Gabriela Kujová**  
Osobní číslo: **H18414**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Přesvědčení učitele mateřské školy o využití badatelských strategií vzdělávání**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše o teoretickém vymezení badatelsky orientované výuky ve školách.

Vymezení pojmů a teoretických východisek konceptu přesvědčení učitele.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a obsahové analýzy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro předškolní vzdělávání.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Hesse-Biber, S.N. (2017). *The practice of qualitative research*. London: Sage.

Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Massachusetts: Basic Books.

Szimethová, M., Wiegerová, A., & Horká, H. (2012). *Edukační rámce přírodovědného poznávání v kurikule školy*. Bratislava: OZ V4.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2013). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

## 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 .....  
F. L. 2020

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 vzdělávacímu 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 chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce pojednává o problematice konceptu přesvědčení učitele mateřské školy v návaznosti na využití badatelsky orientovaného vzdělávání.

V práci bylo provedeno výzkumné šetření pomocí participačního pozorování a doplněno obsahovou analýzou třídních vzdělávacích programů vybraných mateřských škol.

Empirická data jsou zaměřena na samotný výzkum v oblasti předškolního vzdělávání a jeho hlavním cílem bylo zjistit, jak a proč učitelky v mateřské škole (ne)pracují s badatelsky orientovaným vzděláváním.

Do výzkumu se zapojily vybrané mateřské školy. Výsledky přinesly zjištění, které jsou předkládány v závěru práce.

Klíčová slova: přesvědčení učitele, filozofie učitele, pedagogická strategie, badatelská strategie, kurikulární dokumenty

## **ABSTRACT**

The suggested diploma work concerns with the points of issue of a kindergarten teacher persuasion about usage of research oriented education.

There was a research carried out via participation observation with added content analysis of the educational programs in classes in selected kindergartens in the empirical part.

The focus of the research was on individual kindergartens, their educational programs in classes and the real work of teachers.

The empirical data are concentrated on the research in the field of preschool education itself where the main goal is to find out how and why the kindergarten teachers work or do not work using the research oriented teaching method. Selected kindergartens participated the research. The results brought findings that are presented at the end of the work.

**Keywords:** Persuasion of a teacher (belief), philosophy teacher, pedagogical strategy, research strategy, curricular documents

Ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD., za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při tvorbě mé diplomové práce. Dále bych poděkovala všem zúčastněným participantkám při výzkumu. V neposlední řadě bych ráda vyjádřila poděkování své rodině, která mě v průběhu studia podporovala.

„Učitel ti může otevřít dveře, ale vstoupit do nich musíš ty sám“.

Autor neznámý

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



## OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>9</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PŘESVĚDČENÍ UČITELE</b> .....	<b>12</b>
1.1 KONCEPT PŘESVĚDČENÍ UČITELE .....	16
<b>2 FILOZOFIE UČITELE JAKO PŘEDPOKLAD PRO VYUŽÍVÁNÍ     BADATELSKÝCH STRATEGIÍ V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> ..	<b>19</b>
2.1 STYL UČITELE.....	20
2.2 UČITELOVO POJETÍ VÝUKY .....	23
<b>3 BADATELSKY ORIENTOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ – CESTA K INOVACÍM</b> .	<b>25</b>
3.1 POJETÍ A PODSTATA BADATELSKY ORIENTOVANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	29
3.1.1 Konstruktivistická teorie v badatelském vzdělávání.....	29
3.2 VÝZNAM A PŘÍNOSY BADATELSKY ORIENTOVANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
3.3 DOPORUČENÉ POSTUPY V BADATELSKY ORIENTOVANÉM VZDĚLÁVÁNÍ .....	33
3.4 AKTIVITY SMĚROVANÉ K BADATELSKY ORIENTOVANÉMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
3.4.1 Experimentování .....	34
3.4.2 Pozorování.....	35
3.4.3 Měření .....	35
<b>4 VYUŽITÍ BADATELSKÝCH STRATEGIÍ V PŘEDŠKOLNÍM     VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>36</b>
<b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE</b> .....	<b>39</b>
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>41</b>
5.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	41
5.2 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH UČITELEK.....	42
5.3 DESIGN VÝZKUMU.....	45
<b>6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ</b> .....	<b>47</b>
6.1 KATEGORIE, KTERÉ VZEŠLY Z POZOROVÁNÍ .....	58
6.2 ÚROVNĚ BADATELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	63
<b>7 ANALÝZA ŠKOLNÍCH A TŘÍDNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ</b> ....	<b>65</b>
7.1 ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH ŠVP .....	65
7.2 ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH TVP.....	69
<b>8 SHRNUTÍ PREZENTOVANÉHO VÝZKUMU</b> .....	<b>73</b>
<b>9 LIMITY A DISKUZE</b> .....	<b>75</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>76</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK</b> .....	<b>82</b>

## ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá přesvědčením učitelů mateřských škol o využití badatelských strategií vzdělávání. Jak a proč učitelé (ne)pracují s badatelskými strategiemi vzdělávání a jaké je jejich přesvědčení.

Cílem diplomové práce je sumarizovat teoretické možnosti využití badatelsky orientovaného vzdělávání v mateřských školách. V rámci teoretické části práce představíme teoretická východiska samotného přesvědčení učitele o využití badatelsky orientovaného vzdělávání v mateřské škole.

V souvislosti s teoretickými předpoklady je zapotřebí objasnit specifika přesvědčení učitele, jeho využití pedagogické strategie, pojetí výuky a učitelův styl výuky. Následně je předmětem zájmu samotný koncept badatelsky orientované výuky. Jsou popsány její pojetí a podstata, význam a přínosy, výukové strategie a metody (např. experimentování) a rovněž jsou představeny možnosti využití badatelských strategií v předškolním vzdělávání.

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku badatelsky orientovaných didaktických strategií a potenciálu jejich využití v prostředí mateřské školy. V současné době se tento přístup stává populárním, a lze tak zaznamenat rozšiřující se tendence jeho uplatňování mezi učiteli. Z toho důvodu je v mé práci věnována zvýšená pozornost problematice badatelsky orientovaného vzdělávání, respektive představení v jeho souladu uplatňovaných strategií a aktivit a také zhodnocení jeho významu pro praxi.

Výzkumná část práce se zabývá přesvědčením učitelů mateřských škol o využívání badatelských strategií. Jejím výzkumným cílem je tedy objasnit, jak a proč (ne)pracují učitelé s badatelskými strategiemi vzdělávání a jaký využívají transfer obsahu tématu směrem k dítěti.

Cíle praktické části vycházejí z uskutečněných pozorování učitelek ve vybraných mateřských školách a dále z analýzy třídních vzdělávacích programů. Za účelem dosažení výzkumného cíle byl realizován kvalitativní výzkum zjišťující přesvědčení učitelů mateřských škol o využití badatelských strategií.

Výzkum byl realizován prostřednictvím metody pozorování pedagogů při výuce a obsahové analýzy třídních vzdělávacích plánů. S ohledem na výsledná výzkumná zjištění jsou pak navržena příslušná doporučení pro praxi mateřských škol při využívání badatelských strategií u předškolních dětí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘESVĚDČENÍ UČITELE

Pojem přesvědčení (belief) lze těžko přesně definovat, protože je užíván v různých oblastech, a proto je výsledkem široký a obsáhlý význam.

Tento text má za cíl objasnit pojem vnitřního přesvědčení učitele na příkladu několika vybraných aspektů, a to především z úhlu pohledu A. Bandury. Ten je poté doplněn dalšími autory a zdroji.

Obecně se „belief“ používá v anglickém jazyce zcela běžně, ale u nás v českém jazyce se tento pojem až tak neprosadil z důvodu složitého překladu. Je to vlastně představa o tom, co je důležité v naší realitě a jak toho využíváme. Někteří odborníci jsou toho názoru, že přesvědčení má mnoho podob a můžeme je chápat jako postoje, úsudky, hodnoty, názory, ideologie, předsudky, teorie, dispozice, vnitřní duševní procesy, strategie a zásady.

Jiní odborníci přesvědčení (belief) popisují jako jakékoliv jednoduché tvrzení, vědomé nebo nevědomé, odvozené od toho, co člověk udělá nebo řekne a co předchází slovnímu spojení – „Jsem přesvědčen...“. Přesvědčení můžeme také chápat jako postoje založené na víře, že naše vědomosti, dovednosti a zkušenosti jsou správné. Přesvědčení „belief“ lze vyjádřit jako celková směs učitelových postojů, znalostí, zkušeností a prožitků (Simonová et al., 2017; Stuchlíková, 2005; Straková et al., 2014).

*„Učitelova vnímaná vlastní zdatnost je učitelovo přesvědčení o svých schopnostech realizovat určité pedagogické postupy a také jeho přesvědčení, že tyto postupy mohou vést u dětí k učení a naučení.“ (Mareš, 2013, s. 445)*

Učitel jako osoba, která zodpovídá za celkové působení na dítě a spoléhá na své vlastní vnitřní i vnější přesvědčení, aby mohl dál fungovat jako vzdělávající osoba. V praxi se učitelé dost často spoléhají na přesvědčení, které intuitivně vnímají (Bandura in Fives and Gill, 2015), dá se říci, že učitel se spoléhá na vlastní víru (belief), že dětem předává to nejlepší, a to efektivně a adekvátně jejich věku.

Učitelovo přesvědčení je patrné v jeho práci, v jeho přístupu ke zvolenému tématu, jeho organizační schopnosti pro výuku, jeho aktivnosti a v motivaci dětí v tomto případě k badatelským činnostem.

Bandura (1994, s. 2) říká: *„Vnímaná soběstačnost je definována jako přesvědčení lidí o jejich schopnostech produkovat určené úrovně výkonu, které mají vliv na události, které ovlivňují jejich životy. Víra soběstačnosti určuje, jak se lidé cítí, myslí, motivují a chovají“.*

Takové přesvědčení vyvolává interakci mezi kognitivními, motivačními, afektivními a výběrovými procesy.

Prvním základním procesem přesvědčení jsou kognitivní procesy. Mohou nabývat různých forem a mohou se projevat například v lidském chování, které může být ovlivněno mimo jiné také nastavením osobních cílů a schopností. Čím je silnější soběstačnost člověka, tím bývají větší cíle, které si lidé kladou, a tím pevnější je pak i závazek k těmto cílům.

Většina aktivit je zpočátku organizována v myšlenkách. Ti, kteří mají vysoký smysl pro efektivitu, si vizualizují různé scénáře úspěchu, protože ty poskytují jisté návody a podporu výkonu. Ti, kteří pochybují o své odhodlanosti či soběstačnosti, si naopak vizualizují scénáře selhání a ulpívají na mnoha věcech, které se mohou pokazit. Je obtížné bojovat proti pochybnostem (Bandura, 1994).

Druhým hlavním tématem, které je spojeno se soběstačností, jsou motivační procesy. Sebevědomí o soběstačnosti a přesvědčení hraje velkou roli nejen v samoregulaci a motivaci obecně. Většina lidí vytváří motivaci kognitivně. Lidé předvídají výsledky, kterých chtějí dosáhnout, a dle toho si stanovují cíle a plánují aktivity vedoucí k realizaci těchto cílů.

Učitelovo přesvědčení Bandura (1997) popisuje „jako osobní přesvědčení o vlastní schopnosti organizovat a řešit konkrétní úlohy“, dále také říká, že přesvědčení řídí naše emoce, cíle a rozhodnutí.

Učitelé, kteří věří, že všechny děti se mohou stát úspěšnými. Na základě vnitřního přesvědčení učitele mohou děti (žáci) nabýt jistotu ve své vlastní schopnosti a znalosti. Vnitřní přesvědčení učitele v tomto procesu hraje velkou roli.

K nejdůležitějším úspěchům vyučujícího nepatří jen dobré výsledky dětí. Mezi další důležité benefity, které mohou vyučující předat svým dětem, patří především hluboké porozumění studijnímu materiálu, rozličnost učebních strategií. Díky učitelům mohou děti dosáhnout i výzkumných schopností a mohou se samy stát aktivními v tématech, která je zajímají, to může být přínosné nejen pro ně samotné, ale také pro ostatní v komunitě.

Učitelé by měli být schopni identifikovat a použít nejefektivnější a nejvhodnější metodu výuky. A to nejen vzhledem k jejich znalostem, ale také vzhledem k organizační cestě, procesu a dalším aspektům. Výsledky každého „studenta“ by pro ně měly být důležité a zásadní.

Učitelé se věnují pozitivnímu prostředí, které se snaží pro děti vybudovat. Prostor pro učení je jedním z hlavních a klíčových komponentů důvěry a je důležité, aby bylo vytvořeno takové učební prostředí, ve kterém se děti neobávají a nemají strach udělat chyby, protože chyby jsou přirozenou součástí učebního procesu.

Každý vyučující má své vlastní přesvědčení, které je zaměřeno na jeho práci, na děti, předměty a na odpovědnost. Je zajímavé, že na rozdíl od znalostí a profesionálních zkušeností, které se většinou časem vyvíjejí, zůstávají vnitřní přesvědčení učitele poměrně konstantním a neměnným faktorem (Ročane, 2015, str. 167–168).

Stejná vědkyně se také zabývá vnitřním přesvědčením učitele a praktickými aspekty. Provedla vlastní výzkum, kdy dotazovala 12 učitelů ze základních škol. Každý z učitelů měl alespoň 20letou praxi v oboru.

Vědkyni zajímalo především to, jestli jsou učitelé přesvědčeni o tom, zda mohou (či nemohou) změnit studentův postoj k učení. Dalším zkoumaným dotazem bylo, zdali mohou být jednotlivá pedagogická přesvědčení učitele změněna. Posledním zkoumaným dotazem pak bylo to, jaké změny mají vliv na pedagogické přesvědčení učitelů (Ročane, 2015, str. 170).

Výsledek bádání na téma vnitřního přesvědčení učitele přinesl následující zjištění. Velkou roli z hlediska faktorů ovlivňujících pedagogické přesvědčení, hraje zkušenost, znalosti, implementace moderních výukových metod do učebního procesu. To vše může pomoci studentům v tom, aby byli úspěšní. Dalším důležitým poznatkem je, že učitel musí sám porozumět tomu, že vytváří změny.

Přesvědčení učitele je, když věří, že každé dítě (žák) má schopnost naučit se něčemu novému a zlepšovat se, a to je základním předpokladem pro efektivní výuku.

Děti se tak stávají mnohem více sebejistými a tím jsou vytvářeny příležitosti pro všechny děti. Byl prokázán vztah mezi učebním procesem a přesvědčením učitele – zásadní vliv hraje fakt, jestli si vyučující myslí, že dokáže, či nedokáže změnit dětský postoj k učení samotnému. Vnitřní přesvědčení jak učitelů, tak dětí hraje výraznou roli v učebním procesu (Ročane, 2015, str. 173–174).

Závěry také předkládá výzkum a studie autorů Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., Simonová, J., kteří došli výzkumem publikovaným v odborném pedagogickém časopise k následujícím závěrům. Zajímavým faktem je, že postoje a přesvědčení učitele nemusí být pevně usazené. Poměrně vysoce byla zastoupena například

potřeba týmové práce. Během výzkumu také vyšlo najevo, že je potřeba dosáhnout změn a konstruktivního učení. Dalším z pozitivních aspektů byla především orientace na dítě. Naopak negativně se projevila například inkluze a potřeba autonomie (Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák a Simonová, 2014, str. 57).

Z výzkumu výše uvedené skupiny autorů je patrné, že vnitřní profesní přesvědčení učitele je poměrně nestálé a existují parametry, které sami učitelé hodnotí pozitivně, zatímco jiné parametry jsou hodnoceny jako negativní.

Vnější přesvědčení učitele lze vnímat jakožto přesvědčení učitele, které je formováno mimo něj. Jak je patrné, vnitřní přesvědčení učitele vychází z něj, přímo z vyučujícího, ale naopak vnější přesvědčení učitele vychází z dění mimo něj, jak analogicky dokládá na příkladu žáka Zdeněk Helus (Helus, 2015, str. 349). Vnější přesvědčení učitele může být ovlivňováno například různými politickými, kulturními a sociálními aspekty, během formování zvenčí. To může být aplikováno například v případě politických a kulturních tlaků, tlaků ze strany dětí, rodičů či nadřízených.

Přesvědčení o funkčnosti v mnoha pohledech zvyšuje lidské cíle. Lidé s vysokou mírou víry ve své schopnosti přistupují k obtížným úkolům spíše jako k výzvám, jež mají být zvládnuty, než jako k hrozbám, kterým je třeba se vyhnout.

Takový efektivní výhled podporuje vnitřní zájem a hluboké ponoření do činností. Stanovili si náročné cíle a udržovali si k nim pevný závazek. Zvyšují a udržují své přesvědčení, nasazení tváří v tvář k selhání. Po selháních nebo neúspěchu rychle obnoví svůj smysl pro účinnost. Přistupují k ohroženým situacím s jistotou, že nad nimi mohou vykonávat kontrolu. Takový efektivní výhled vede k osobním úspěchům, snižuje stres a snižuje zranitelnost vůči depresi. (Bandura, 1994)

K tématu dodávají užitečné poznámky i jiní autoři. Například Průcha (2009) se věnuje tomu, co úspěšný učitel vlastně prožívá. To má co dočinění s vnitřním přesvědčením učitele. Průcha se věnuje zejména vztahu psychické pohody, úspěšnosti a impulzivní reaktivity a vztahu úspěšnosti a úzkostného očekávání. To vše v napojení na vnitřní procesy učitele.

## 1.1 Koncept přesvědčení učitele

Když lidé zažívají snadné úspěchy, potom těžce snáší vlastní selhání nebo neúspěch. Je důležité být vybaven odolností vůči stresu, neúspěchu a zklamání, snažit se zvládnout překážky tváří v tvář vlastním úsilím.

*„Studium přesvědčení učitelů je součástí procesu porozumění tomu, jak učitelé koncipují svou práci. K tomuto pochopení je třeba znát jejich profesní přesvědčení. Konstruktivistický přístup k rozvoji učitelů považuje vytváření osobních teorií výuky za ústřední úkol pro učitele. Tyto jejich teorie, vycházející z jejich přesvědčení, jsou často odolné vůči změnám a slouží jako ústřední referenční bod pro učitele, kteří zpracovávají nové informace.“* (Golombek, P. R.: A study of language teachers' personal practical knowledge. *Tesol Quarterly*, 32(3), 1998, 447–464)

Lidé hledají modely sobě podobné, takové, co je přesvědčí o tom, že mají schopnost dané překážky zvládnout vlastní pílí. Přesvědčení o vlastní kvalitě vede k úspěchu a podporuje osobní účinnost. (Bandura, 1994).

Volba a rozvoj povolání je pouze jedním ze základních příkladů přesvědčení o soběstačnosti a vlastním přesvědčení. Tato víra ale ovlivňuje život a průběh životních cest. Čím vyšší je úroveň soběstačnosti a přesvědčení, tím širší škálu kariérních možností lidé zvažují. A nejinak tomu je u učitelů (Bandura, 1994).

Mnozí autoři, například Jan Průcha, se zabývají vztahem úspěšnosti psychické pohody, vztahem úspěšnosti a impulzivní reaktivity, vztahem úspěšnosti a úzkostného očekávání. To vše v rámci výzkumů psychických stavů úspěšných učitelů. Průcha vnímá vztah úspěšnosti a psychické pohody jakožto fakt, že úspěšní učitelé často pocítují jisté vnitřní napětí, a to i přesto, že jsou dobře hodnoceni a dobře platově ohodnoceni.

Na první pohled vypadají spokojeně a nic jim nechybí. Ale dle Průchy má tento stav možné obavy o změně úspěšnosti. Takoví učitelé totiž považují úspěšnost jakožto hlavní a zcela důležitý výsledek své práce (Průcha, 2017, str. 232).

Průcha také uvádí vztah mezi úspěšností a impulzivní reaktivitou. Dodává, že úspěšní učitelé jsou impulzivnější, náladovější, reaktivnější, a to právě díky jistému vnitřnímu napětí. Kvůli vnitřnímu napětí ale také dochází k poměrně vysoké psychické zátěži. Na stranu druhou Průcha dodává, že učitelé, kteří jsou méně úspěšní, toto nepocítují (Průcha, 2017, str. 232).



Vztah mezi úspěšností a úzkostným očekáváním vnímá autor jakožto klíčový v tom smyslu, že se uplatňuje prožívání napětí způsobeného jistým očekáváním nějakého vývoje. V tom jsou zahrnuty pocity např. napjatost, ustrašenost, zmetkovitost.

Úspěšný učitel získal jistou prestiž dlouhodobým vlivem, a proto by o ni nerad přišel, a tedy prožívá stavy úzkosti (Průcha, 2017, str. 232).

Je velmi zajímavé, že tomuto tvrzení odporuje například Václav Holeček, který tvrdí, že úspěšný učitel musí být zároveň spokojeným učitelem. Holeček také uvádí, že mezi kritéria hodnocení úspěšnosti učitele patří osobnostní vlastnosti (charakterové, temperamentní, volní vlastnosti, smysl pro spravedlnost), didaktické schopnosti a dovednosti (mimo jiné také metodická a odborná příprava, úroveň používaných forem výuky, schopnost výkladu, zájem o obor) a pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele (pedagogický takt, sociálně psychologické dovednosti) (Holeček, 2015, str. 99–100).

Pro vnitřní přesvědčení pro práci učitele je nadmíru jasné, že alespoň průměrný vyučující musí oplývat jistým vnitřním a vnějším přesvědčením pro svou práci. Nejinak tomu je v případě mnoha jiných zaměstnání. Autorka textu Hana Lukášová z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně se věnovala učitelskému sebepojetí a jeho zkoumání. Autorka například uvádí, že učitel je „*nucen stále se rozhodovat, má značnou svobodu volby a důsledky jeho rozhodnutí vnitřně souvisí s jeho morálním přesvědčením a postoji.*“ (Lukášová, 2015, str. 27). Z toho úhlu pohledu hraje vnitřní přesvědčení pro práci učitele velkou a významnou roli.

Z hlediska vnitřního přesvědčení se rozlišují čtyři okruhy pedagogických ctností, které by učitel měl mít. Pedagogické ctnosti mají co do činění s vnitřním přesvědčením. Mezi základní pedagogické ctnosti patří především pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost (Lukášová, 2015, str. 32). Pedagogická láska představuje jistý vztah učitele k dítěti. Jedná se o cit, který napomáhá dítěti kultivovat jeho vlastní smysl, porozumění a další aspekty vývoje (Lukášová, 2015, str. 32).

Pedagogická moudrost se zakládá na poznání, zkušenostech a kvalifikaci, jichž vyspělý učitel dosáhl a které aplikuje ve své výuce. Pedagogická odvaha je opět spjata více s vnitřním přesvědčením, a to tím, že se učitel je schopen a ochoten postavit například odcizujícím tendencím, obhajuje práva dítěte na rozvoj. Poslední jev, pedagogická důvěryhodnost, má svou oporu v pedagogově jednání a v roli pedagoga jakožto opory dítěte při jeho osobním a osobnostním vývoji (Lukášová, 2015, str. 32).

Dle vědeckých článků se vnitřní přesvědčení učitele opírá například o stanovisko, že každý (nejen učitelé) využívají vnitřní přesvědčení k tomu, aby si zapamatovali, interpretovali, předpovídali a kontrolovali, co stane. A na základě těchto vnitřních přesvědčení jsou tvořena rozhodnutí, která nemusí ovlivňovat jen učitele samotné, ale také především děti a žáky (Solis, 2015, str. 249–251).

Přesvědčení učitele zaujímá široký pojem, proto jsme se snažily vymezit alespoň nejdůležitější rysy tohoto pojmu u nás. Přesvědčení hraje důležitou roli pro učitelovu profesi, jeho pojetí výuky a pedagogické myšlení.

Vědecký článek také uvádí, že učitelské přesvědčení zahrnuje postoje, umístění a vzdělávací praktiky, které učitelé využívají. Vnitřní přesvědčení a koncepce hraje výraznou roli i v tom, jak učitel zvládá kontrolovat nejistotu a dvojznačnost, které doprovázejí učitelskou praxi (Solis, 2015, str. 249–251).

Vnitřní přesvědčení je tvořeno především několika základními faktory. Prvním faktorem je, že učitelé vytváří a zohledňují základní elementy, které musí učit, vzhledem k charakteristikám a kontextu skupin, které učí.

Druhým základním faktorem je to, že vzhledem k těmto základním elementům, které musí učitelé učit, přidávají disciplínu a obsah tak, aby byl v souladu s těmito elementy. Posledním, třetím faktorem vytváření vnitřních představ, je především fakt, že toto učitelé činí vzhledem k jejich předchozím zkušenostem (Solis, 2015, str. 249–251).

Přesvědčení obecně, nejen v případě učitelů, může hrát roli jistých filtrů nových informací a hraje důležitou roli v tom, jak je nová informace zpracována a jak je s ní nakládáno na operativní úrovni. Přesvědčení mají svou roli v interpretování a prozkoumávání. A nejinak tomu je v profesi učitele (Solis, 2015, str. 249–251).

Přesvědčení je proto v učitelské profesi zásadní, je ovlivňováno různými aspekty, neustále se kumuluje, zvyšuje či snižuje a je utvářeno různými vlivy, které na člověka působí, např: prostředí, získaná praxe, stupeň vzdělání, zpětná vazba apod.

## 2 FILOZOFIE UČITELE JAKO PŘEDPOKLAD PRO VYUŽÍVÁNÍ BADATELSKÝCH STRATEGIÍ V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY

V předchozí kapitole jsme se seznámili s učitelovým přesvědčením pro pedagogickou činnost a zde si představíme, jak učitel využívá didaktické metody a vlastní filozofii pro využití badatelských strategií.

Pro dosažení cílů, které si učitel stanovuje ve výchovně vzdělávacím procesu, je nutné zvolit vhodné pedagogické strategie.

Strategie vyučování prezentují metody a formy práce, jejich výběr a nastavení. Vycházejí z hlavního pedagogického nastavení učitele, kterým je celostní rozvoj osobnosti. Proto jsou metody a formy práce zaměřeny na rovnoměrný a vyvážený rozvoj osobnosti dítěte ve všech oblastech. Orientujeme se na takové pedagogické strategie, které budou rozvíjet samostatnost, tvořivost, iniciativu dětí a sebehodnocení.

Pedagogické strategii můžeme rozumět jako dlouhodobému, promyšlenému a záměrnému působení na dítě za účelem dosažení určitého cíle. V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš uvádějí pedagogickou dovednost jako „*soubor dovedností, tj. výkonů, které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku dětí. Zahrnuje dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat děti, vyhodnocovat činnost, vytvářet příznivé edukační prostředí, jednat s rodiči a veřejností.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, str. 146)

Učitelé zastávají významnou roli v předškolním vzdělávání, a proto by měli mít adekvátní vzdělání na úrovni magisterského stupně předškolní pedagogiky. Domníváme se, že, etapa předškolního vzdělávání je v životě důležitá, má vliv na rozvíjení celé osobnosti jedince, a proto by zde měl mít své místo odborník na předškolní vzdělávání. Právě takto vzdělaný učitel umí volit vhodné strategie a dosáhnout cíleného rozvoje osobnosti. (Syslová, 2017)

Prioritním cílem učitele by měl být rozvoj osobnosti dítěte, které tak bude vzděláváno a vybaveno nejen potřebnými znalostmi, ale i poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti.

Mareš (2013) tvrdí, že dílčím prvkem učitelova pedagogického myšlení je učitelovo pojetí výuky, jinými slovy učitelova každodenní pedagogická filozofie.

Termín učitelovo pojetí výuky Mareš dříve (1996) popsal jednodušeji jako učitelovy názory, postoje, přesvědčení, představy a emoce, které jsou blízce spjaty s výukou.

Đurdiak a Porubská uvádějí, že je nutné, aby učitelé překonali stereotyp tradičních postupů a učili se používat nové, konstruktivistické vyučovací styly. Děti by si měly již během předškolního vzdělávání osvojit potřebné dovednosti, naučit se vybírat vhodné způsoby učení, metody a strategie a nakonec plánovat a organizovat i řídit vlastní samostatné učení a sebevzdělávání. (Đurdiak, Porubská, 2005)

Syslová (2017) říká, že to, jakým způsobem učitel přemýšlí o dětech, o obsazích, vzdělávacích strategiích i o sobě samém, se odráží v jeho jednání. S oporou o identifikované oblasti ve výkonech učitelů se domníváme, vzhledem ke specifičnosti předškolního vzdělávání, že kvalita učitele mateřské školy spočívá především v psychodidaktických a psychosociálních aspektech jednání.

Psychodidaktickým znakem je například schopnost učitele specifikovat cíle tak, aby vzdělávací nabídka byla co nejvíce v souladu se vzdělávacími oblastmi. Je důležité přizpůsobit cíle potřebám dětí a zvolenému tématu vzdělávání.

Učitel vzdělávací nabídku plánuje a realizuje v převládajícím psychosociálním pojetí, v němž počítá s „*aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte*“ (RVP PV, 2016, s. 32). Metody, které se učitel snaží využít, jsou tzv. aktivizující, a to znamená, že děti samy hledají, zkoumají, řeší úkoly a vyhodnocují různé situace.

Činnosti, které učitel připraví, umožňují dětem, aby samy zpracovávaly úkoly do podoby, která není předem daná. To vede děti k větší kreativitě a rozvíjí jejich fantazii společně s dalšími kompetencemi. (Syslová, 2017). Proto je důležité aby, učitel přemýšlel o procesu vzdělávání komplexně, nastavil celý obsah vzdělávání tak, aby došlo k rozvíjení celé osobnosti dítěte a děti zažívaly úspěch.

## 2.1 Styl učitele

Styl učitele je pro každého pedagoga vlastní, je individuální v projevech a vlastnostech, každého z nás. Jsou to postupy, se kterými učitel vstupuje do výuky, a v dané době je preferuje, užívá a vyhodnocuje jako vhodné prostředky.

Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 266) ve svém slovníku uvádějí definici pro vyučovací styl takto: „*Svébytný postup, jímž učitel vyučuje. Svébytný cíli, strukturou a posloupností učitelem používaných činností, jeho pohotovostí a pružností. Má charakter metastrategie,*

*kteřá stojí nad vyučovacími strategiemi. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu.“*

Vyučovací styl vychází především z učitelových dispozic pro pedagogickou činnost. Směřuje k dosažení výsledků, které jsou pro dosažení cíle nezbytné. Je poměrně stálý a těžko se mění. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Styl učitele je jakési jeho přesvědčení o předávání obsahu dětem a má blízký vztah k pojetí výuky (Fenstermacher, Soltis, 2008). Jsou známa dvě různá pojetí tohoto pojmu. První pojetí je obsáhlejší a vyučovací styl je zde vnímán jako způsob výuky určitého učitele. Druhé, ne tolik široké pojetí, popisuje vyučovací styl jako složku výukových metod, které daný učitel uplatňuje. (Maňák, Švec, 2003)

Různí autoři tento pojem vysvětlují odlišně. Hübelová (2009) je přesvědčena, že můžeme chápat tyto styly jako soubor výukových metod uplatňovaných učitelem a že se promítají jak do učitelova pojetí výuky, tak do volby výukových metod a strategií. Je možné že, dva učitelé mohou používat stejné metody, ale přesto se jejich vyučovací styly mohou lišit. Guryčová (2014) uvádí, že se jedná o jakýsi individuální způsob vyučování, který je jedinečný hlavně tím, že se projevuje konkrétními strategiemi a způsoby řízení činnosti dětí, volbou metod, postupů, způsobu komunikace, organizační formou a také upřednostňováním různých materiálů. Fenstermacher, Soltis (2008) se domnívají, že se vyučovací styly zabývají tím, jak má vyučování vypadat, a také se snaží najít odpověď na otázku, co přesně znamená učit.

Na vyučovací styl učitele má podle mnohých autorů nejzásadnější vliv učitelovo osobní pojetí výuky. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, cit. v Hübelová, 2009)

Vyučovací styl je velice individuální záležitostí (Skarupská, 2009, cit. v Guryčová 2014). Fenstermacher, Soltis (2008) zdůrazňují význam poznání a pochopení různých stylů, protože mohou učitele podporovat a usměrňovat, mohou mu také posloužit k reflexi a hodnocení své práce. Učitel si navíc při prostudování těchto stylů může lépe ujasnit, jaký bude jeho vlastní vyučovací styl. Musí to být ten, který bude vyučujícím nejlépe vyhovovat.

Fenstermacher, Soltis uvádějí tři styly vyučování. Je to exekutivní styl, facilitační a liberální styl výuky. Exekutivní styl je ten, „*kde je učitel vnímán jako manažer složitých výukových procesů*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s 17). Učitel s tímto vyučovacím stylem je odpovědný za to, že dětem předává nejlepší znalosti, učí je nejlepším dovednostem a postupům, kterými se snaží zajistit u dětí dosažení určitého cíle. „*Pro tento styl jsou velmi*

*důležité propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody. To poskytuje učitelů nástroj pro efektivní řízení třídy a podporu dětí*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 17)

Učitel, využívající tento styl, klade důraz na vlastní důkladnou přípravu, perfektní předávání poznatků dětem v jednosměrné formě, a následných rychlých zpětných odpovědích. Hlavně zde z pozice učitele vzniká možné riziko z vlastního selhání. Nehledě na fakt, který popisuje tyto faktory jako nevhodně ovlivňující příležitosti ke kvalitnímu vzdělání dětí, a jejich plnohodnotnému rozvoji.

Druhým z uvedených stylů vyučování je facilitační styl. Ten zdůrazňuje význam toho, co si dítě nese ve vlastním vědomí (prekoncept). Je také zdůrazněna již získaná vlastní zkušenost „*Učitel – facilitátor je empatická osoba, která pomáhá dětem rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebe-porozumění.*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 17) Učitel v roli facilitátora, je takovým pomyslným průvodcem dětí, snaží se je motivovat tak, aby projevíly zájem o danou činnost, a on byl doprovodem při konstruování dětských konceptů resp. prekonceptů, dosažení stanoveného cíle a tím přehodnocení prekonceptu dítěte.

Třetí styl je liberální, „*vidí učitele jako osobnost, která osvobozuje mysl dětí, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi.*“ (Fenstermacher, Soltis, 2007, s. 18) Autoři představují styly výuky, ale zároveň doplňují, že i bez hlubšího prostudování těchto stylů, může být učitel dobrý, ale zároveň podotýkají, že učitel se stává skutečným profesionálem, když pečlivě zvažuje přístup ke svému povolání, který formuje a řídí výuku. Tyto styly nejsou nijak ohraničeny, ale každý z nich je odlišný svými vlastnostmi.

Každý z těchto stylů má vlastní specifika, ale ve srovnání využívají společný rámec a ten se skládá z vyučovacích metod M, vlastností a potřeb dětí (žáků) Ž, znalostí učiva U, cílů C a vzájemné interakce I. Tyto kategorie se vyskytují v každém z vyučovacích stylů.

M – vyučovací metody – *popisuje dovednosti a postupy, které učitelé používají, aby dětem pomohli získat znalosti, vědomosti a dovednosti.*

Ž – vnímání žáků – *obsahuje to, co učitel ví o svých dětech, včetně jejich zálib, zájmů a nadání*

U – znalost učiva – *tvoří to, co učitel zná o předávaných informacích*

C – cíle – *představuje záměry, jimiž je učitel veden ve svém snažení*

I – Interakce – jsou to vzájemné vazby mezi učitelem a dítětem, jsou vytvořeny různými styly vyučování.

(Fenstermacher, Solitis 2007, s 20 – 21).

Každý z těchto z výše uvedených stylů výuky je ovlivněn jinými aspekty pro srovnávací rámec. Nabízejí tím široký pohled na pojetí učiva, jeho způsob předávání dětem a důležitost preferování jednoho z nich před druhým.

## 2.2 Učitelovo pojetí výuky

Pojetí výuky učitelem se formuje postupně a neustále se vyvíjí, jeho počátek sahá až k přípravě na učitelskou profesi. Učitel si vlastními zkušenostmi, postoji i očekáváním utváří jakýsi pohled na pojetí výuky. Zdálo by se, že chceme říct, čím starší učitel, tím více zkušeností, a tedy správné pojetí výuky. Nikoliv. Nemůžeme ale říct, že pojetí výuky je nebo není ovlivněno věkem učitele.

Morgan, Ogden, 1981 cit. Mareš, s. 459, 2013, uvádějí, „že existují studie, které naznačují, že možná existuje jisté pásmo věkového optima, v němž je učitelovo myšlení a jednání nejlepší, před a po tomto období je účinnost pedagogické práce nižší“

(Mareš, 1996) vysvětluje učitelovo pojetí učitele takto, tvoří ho základ pro to, jak učitel jedná a uvažuje o pedagogickém procesu a vyznačuje se jistými vlastnostmi jako je implicita, subjektivnost, spontánnost, relativní neuvědomování, orientace, stereotyp a relativní stabilita.

Učitelovo pojetí výuky zabírá široké spektrum, které se projevuje u každého učitele, a je na učiteli jak pojetí výuky vnímá, diferencuje důležité od méně důležitého a modifikuje jeho styl.(Mareš, 2013)

Kalhous, Obst a kol. (2009) zmiňují pojem učitelovo pojetí výuky, jež je důležitým prvkem v jeho pedagogickém působení. Učitelovo pojetí výuky můžeme shrnout do definice, kterou můžeme chápat jako složku učitelových přesvědčení, názorů, argumentů a postojů, a tím je zdůvodňovat.

Jde například o

- pojetí učiva,
- výchovně vzdělávací proces,
- organizační formy výuky,

- vyučovací metody,
- rozvoj dítěte a osobnosti,
- zaměření se na celou skupinu dětí,
- důraz na učitelskou roli,
- důraz na další účastníky pedagogického procesu.

Kalhous, Obst a kol. (2009) uvádí, že učitelovo pojetí výuky nevznikne hned, ale postupně se utváří během profesního života učitele. Je možné, že vzniká už na začátku profesní dráhy na fakultě, kde se o práci učitelů přemýšlí.

Mareš (1996) člení pojetí výuky dle toho, kde učitel svoji filozofii načerpal. V učitelské praxi narazíme na různé typy učitelů. V jedné skupině jsou učitelé, kteří jsou do zkoumání a vylepšování pedagogických postojů a přesvědčení zainteresováni. V další skupině jsou učitelé, kteří si vybírají pedagogický systém, a tím ztrácí vhled do problematiky. Jinou skupinu tvoří učitelé, kteří se vzdali vlastního pojetí výuky nebo nemají stabilní názor a mění jej dle momentálního nastavení vlastní osobnosti.

Učitelovo pojetí výuky můžeme vnímat jako rámec vlastností, které si učitel do výchovně – vzdělávacího procesu nese, čím je ovlivňován a jaké aspekty na něj působí, jak zvenčí, tak zevnitř.



### 3 BADATELSKY ORIENTOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ – CESTA K INOVACÍM

Pro zavedení badatelsky orientované výuky je důležitý zaujatý a přesvědčený učitel o významu tohoto přístupu. Jak totiž upozorňuje Dostál (2015, s. 3), nutnost využívání některých netradičních přístupů ve vzdělávání způsobuje dnes třeba i odlišnost dětí od předešlých generací. Děti v dnešní rodině jsou kritičtější, více zaujaty masmédií a jejich příjem informací už není srovnatelný s příjmem informací dětí z předchozích generací. Děti získávají většinu informací právě díky moderní době a jejím prostředkům.

To jak je učitel vnitřně nastaven, ovlivňuje jeho pojetí vyučovacího stylu a tím přesvědčení o využití různých metod. Jednou z poměrně nových, ještě pro mnohé učitele ne příliš známých aktivit, je tzv. badatelsky orientované vzdělávání. V takto orientované metodě se učitel stává průvodcem dětí, tzv. facilitátorem, který dítě provádí, naviguje a dopomáhá dojít k vytýčenému cíli.

Jeho působení v takové roli je na pohled jednodušší, ale zároveň musí učitel disponovat širokou škálou znalostí v dané tématice, a hlavně musí být vybaven notnou dávkou důvěry v samostatnou práci dětí.

V badatelsky orientovaném vzdělávání učitel nepředkládá dítěti hotové poznatky jednosměrným výkladem. K poznatkům děti dospívají vlastním objevováním a bádáním pod vedením učitele. (Papáček, 2010)

V souvislosti s požadavky společnosti o ideálně rozvinutém dítěti jsou hledány cesty jak tohoto faktu dosáhnout. Učitel využívá vhodný obsah vzdělávání, organizační formy, vzdělávací metody, didaktické pomůcky a snaha o vytvoření příznivého klimatu ve třídě, využití nových netradičních směrů ve své přípravě. Pokud jsou tyto atributy naplněny a vedeny správným směrem, tak aby odpovídaly potřebám dětí, a výše uvedeným hodnotám, dostaneme se k často skloňovanému pojetí a to „badatelsky orientovaném vzdělávání“. (Dostál, 2015)

Badatelsky orientované vzdělávání je osvědčeným přístupem, který podněcuje u dětí chuť zkoumat a dozvídat se nové poznatky, rozvíjet kritické myšlení, a motivuje je k samostatnosti.

Papáček uvádí, že badatelsky orientované vzdělávání je jednou z aktivizujících metod problémového vyučování a vychází z konstruktivistického přístupu ke vzdělávání. Učitel

vytváří znalosti cestou řešení problému a systémem kladených otázek (komunikačního aparátu). Badatelsky orientované vyučování může využívat různých vyučovacích strategií (Papáček, 2010)

Na webu Škola badatelsky orientované výuky (2014) je uvedeno, že při realizaci badatelsky orientované výuky učitel nepředává učivo výkladem v hotové podobě, ale vytváří znalosti cestou řešení problému a systémem kladených otázek. Učitel je pouze průvodcem při řešení problému a snaží se vytvořit prostředí běžné při reálném výzkumu. - Podle příručky pro učitele (Votápková, Vašíčková, Svobodová, Semeráková, (ed.), 2013) je badatelsky orientované vzdělávání pouze využití problémové metody ve výuce.

Druhý ze směrů se dívá na badatelsky orientovanou výuku jako na pojetí výuky, kde řešení problémů sehrává významnou roli. Jedná se o širší chápání přesahující problémovou výuku a mající odlišné cíle.

Badatelsky orientovaná výuka je chápána jako pojetí výuky přesahující rámec výuky problémové. – (Artigue a Blomhøj, 2013) vymezují badatelsky orientovanou výuku jako způsob vyučování, při kterém děti pracují způsobem obvyklým pro vědce. Samková (2011) uvádí, že „*badatelsky orientovaná výuka je výuka inspirovaná bádáním a badatelskými postupy*“.

Nezvalová (2010) chápe badatelsky orientované vyučování jako vyučování, kde děti formují výuku ve třídě, a učitel je facilitátorem. Ve vztahu k učení dítěte je badatelsky orientované vzdělávání aktivní proces, reflektující přístupy vědců ke zkoumání a bádání. Je tedy spjat s konstruktivistickým přístupem k učení. Rychnovský (2011) nahlíží na badatelsky orientované vyučování jako na konstruktivisticko-aktivizační edukační proces. Závěry z vymezení pojmů různými autory vyžadují podrobnější zkoumání pojmu „badatelsky orientovaná výuka“, jeho významu, vlastností a rozsahu. Pojem je víceslovným termínem, ve kterém je adjektivní přívlastek umístěn před řídicím podstatným jménem.

Klíčovým je tedy pojem výuka, který je pojmu badatelsky orientovaná výuka kategoricky nadřazen (Dostál, 2014). Výuka je předmětem bádání mnoha autorů, např. práce Janíka, Janíkové a Vlčkové (2009). V naší i zahraniční literatuře má mnoho vymezení i pojem výuka. Čtyři významy zachycuje i pedagogický slovník (Průcha et al. 2009). Naším záměrům nejlépe vyhovuje pojetí (Maňáka, 2003), který ji chápe jako hlavní formu vzdělávací činnosti, při níž učitel a děti vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů. Podobně výuku chápe i (Lerner, 1986).

Pro náš výzkum je stěžejní, to že tento význam zahrnuje jak učitele, tak dítě jako hlavní aktéry výuky, přičemž do procesu vstupují další facilitačně či inhibičně působící faktory. Na základě analýzy modelů výuky lze za adekvátní vystižení výuky považovat konceptuální model vytvořený Hendrichem a kol. (1988), který doplnil tradiční didaktický trojúhelník (obsah, učitel, dítě (žák)) o kategorie cíl, organizační podmínky, materiální podmínky a vyučovací metody a postupy. Badatelsky orientovaná výuka se projevuje ve všech složkách výuky (Dostál, 2014).

Na vzdělávání mají vliv neustálé změny, které vyplývající z měnících se charakteristik dětí, potřeb společnosti, technologických možností a transformující se vnějšího světa, na život, v němž je dítě připravováno. Především technologické možnosti a potřeby společnosti se aktuálně významněji účastní na intenzivnějším uplatňování badatelsky orientované výuky. Vyučování za pomoci badatelsky orientovaných aktivit ve výuce se již před léty stalo mezinárodním trendem. Badatelsky orientovaná výuka si ovšem žádá nový způsob účasti dětí na procesu učení, a z toho důvodu je nezbytné chápat také jako významného činitele změny učitele (Dostál, 2013a, s. 9-19).

Samotné bádání si je možné dle Samkové (2011, s. 337) vymezit jako aktivitu, při níž dochází k pozorování, dedukování, nabízení hypotéz, snažení se o jejich ověření, ale současně nemusí dojít k žádnému konečnému závěru. Závěry jsou závislé na aktuálním rozhledu bádajícího a různí badatelé mohou vykládat shodné skutečnosti odlišně. Poslední tři znaky bádání v sobě skrývají jistý most mezi teorií a praxí, mezi učebnicí a běžnou denní realitou. Jsou pomůckou pro správné chápání světa kolem nás.

Jak však upozorňují (Pech, Činčurová, Günzel a kol. 2015, s. 11) s termíny badatelsky orientované vyučování, badatelsky orientovaná výuka i s jejich zkratkou BOV se je možné v českém vzdělávacím prostředí setkávat v poslední době pořád častěji. Uvedená invaze nemá dlouhého trvání, ještě v roce 2006 byla na portálu rámcově vzdělávacího programu o badatelsky orientovaném vzdělávání ani o jeho anglickém ekvivalentu inquiry-based education jen minimální zmínka.

Nutnost využívat nové přístupy ve vzdělávání je vyvolána jinakostí nynějších dětí. Dnešní děti mají úplně jiné koníčky a záliby. Snaha ovlivnit tuto skutečnost je patrná už v předškolním vzdělávání. To vše klade nové podněty na rozvoj kompetencí učitelů mateřských škol, kteří projektují výchovně vzdělávací situace a zřetelně ovlivňují jejich konkrétní podobu. Kvalita přesvědčení učitelů a jejich kompetence se tak stávají zásadními pro konečné pojetí předškolní výchovy i její výsledky a s nimi související naplnění

společenských potřeb. Radvanová, Čížková a Martinková, však zjistily, že současní učitelé mají ne úplně jasný pohled na bádání, a ne vždy správně spojení badatelsky orientovaná výuka chápou (2018, s. 81-103).

Stuchlíková klade důraz na „*přesvědčení učitele o potřebnosti změny ve vzdělávání dětí, tedy o užívání badatelsky orientované výuky*“ (Stuchlíková 2010, s. 132). Bylo by totiž žádoucí, kdyby se dařilo budoucím učitelům zajistit předání dovedností a postojů nezbytných pro uskutečňování badatelsky orientovaného vyučování.

Někteří učitelé učitelů se domnívají, že změnit současnou praxi učitelů představuje změnit nejdříve jejich přesvědčení. Změnit přesvědčení není vůbec jednoduché. Zkušenosti z pregraduálního i postgraduálního vzdělávání naznačují, že samotná podpora změny postojů a názorů k žádoucí změně ve vyučovací praxi vede.

### 3.1 Pojetí a podstata badatelsky orientovaného vzdělávání

Badatelsky orientovaným vyučováním se chápe vyučování založené na tzv. bádání (ang. inquiry). Výraz bádání má svou historii. Jedno z prvních vymezení tohoto pojmu popisuje bádání jakožto kontrolovanou či řízenou změnu neurčité situace v situaci, která je určitá do té úrovně, jakou si žádá zařazení prvků původní situace do jistého komplexního celku. Ty neurčité situace mohou být typické různými charakteristikami. Mohou být znepokojivé, obtížné, nejasné, zmatené, plné protichůdných tendencí, mlhavé apod. Konkrétně zahrnují bádání autoři (Pech, Činčurová, Günzel a kol., 2015, s. 14-15) takto:

- monitoring
- pokládání otázek
- vyhledávání informací v knihách a jiných zdrojích (aby děti přišly na to, co je již známo)
- plánování výzkumu, navrhování postupů bádání
- přezkoumávání toho, co je již známo, na podkladě experimentálních výsledků
- volba nástrojů pro sběr, analýzu a interpretaci dat
- utváření odpovědí, objasnění a předpovědi
- vyřčení závěrů

Badatelsky orientované vzdělávání, je aktivní metoda, kterou naplňuje samo dítě, je aktivní při samostatné práci, hledání způsobu řešení, vyvozování otázek, experimentování, pokusech a tím nepřímá jen pasivně hotové poznatky od učitele. Učitel se snaží být facilitátorem i průvodcem.

Učitel se snaží pracovat s dětským prekonceptem a staví základy pro využití tzv. konstruktivistické metody, kterou si představíme v další kapitole.

#### 3.1.1 Konstruktivistická teorie v badatelském vzdělávání

Jak název napovídá, jde o konstruování poznatků, v průběhu realizovaného vzdělávání. Konstruktivismus vychází z teorie poznání a nechce nám předávat jednoduché informace v podobě, co a jak máme (u)dělat. Je to způsob myšlení, uvažování o poznávání světa kolem sebe, schopnost svým poznáváním konstruovat realitu na základě vlastních zkušeností. Konstruktivismus je široký proud teorii. V této teorii nejsou pasivně přijímány znalosti, ale naopak jsou aktivně vytvářeny v průběhu procesu poznávání. Vychází z toho, že člověk se efektivně učí, osvojuje si nové poznatky právě při aktivní manipulaci s předměty.

Jak doplňuje Dostál „*pojetí badatelsky zaměřené výuky vychází z konstruktivistických teorií a je založeno na aktivní činnosti člověka orientované na poměrně samostatné a nezprostředkované poznávání reality*“. To ale nestačí, a pokud je záměrem plná podpora učení dítěte vycházející z badatelských aktivit, je nezbytné provedení mnoha podpůrných opatření, např. vytváření náležitých příležitostí pro učení, materiálně-technické vybavení jakožto učebních pomůcek a podpora učitelů k takto zaměřené výuce a tím změna učebních stylů. Dostál (2013a, s. 9-19)

Badatelsky orientované vzdělávání podporuje konstruktivistický model vzdělávání, nikoliv transmisivní model. Konstruktivistické přístupy lze považovat za možný způsob překonání tradičního tzv. transmisivního modelu vyučování (Vyskočilová, Dvořák, 2002).

Badatelsky orientované vzdělávání vychází z konstruktivistických teorií, které jsou založeny na nepředávání poznatků v hotové podobě, ale na jejich vytváření (konstruování, rekonstruování) dítětem (Dostál 2013).

Konstruktivistický model výuky říká, že základem poznávacího procesu podle konstruktivistického modelu výuky není zprostředkování odborných vědomostí, nýbrž vytvářet si tyto vědomosti sám, pomocí určité konstrukce. Učení podle konstruktivistického modelu tedy staví osobnost učícího se do centra procesu výuky. Lze hovořit o otevřeném, interaktivním, dynamickém a velmi aktivním procesu konstrukce vědomostí orientovaném na řešení problémů, který je koncipován tak, aby každé dítě mělo možnost zkonstruovat si své poznání využitím všech svých dovedností a zkušeností (Štech, 1992).

V pedagogickém slovníku lze konstruktivismus nalézt pod heslem „konstruktivistická pedagogika“. Je zde charakterizována jako určitý směr v pedagogice, který je zaměřen na aktivní účast dětí ve vzdělávání s důrazem na rozvoj jejich tvořivého myšlení a práci s nejrůznějšími předměty „*Konstruktivistická pedagogika vychází z Piagetovy genetické epistemologie a zdůrazňuje, že poznání se děje prostřednictvím konstruování*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Konstruktivismus vychází z toho, že poznání se děje konstruováním poznatků tak, že si poznávající subjekt spojuje informace o svém prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace (Smejkalová, 2014).

Jak je v textu zmíněno, konstruktivní teorie je nezbytnou součástí v badatelsky orientovaném vzdělávání. Badatelsky orientované vzdělávání jasně předkládá skutečnosti o aktivní manipulaci s předměty, jejich zkoumání, pozorování, různé experimentování. Jde

o vlastní poznání a konstruování poznatku, na základě vlastních myšlenkových pochodů, ukládání do již získané struktury a dále rekonstruování nebo konstruování na vyšší úroveň.

### 3.2 Význam a přínosy badatelsky orientovaného vzdělávání

Základní charakteristika badatelsky orientovaného vzdělávání zahrnuje tyto znaky: děti si pokládají badatelsky orientované otázky, děti hledají stvrzení, utváří objasnění na podkladě důkazů, vyhodnocují objasnění s možností využití variant v objasňování, komunikují, ověřují poznatky a závěry. Ve vztahu k vzdělávání děti prezentuje badatelsky orientované učení aktivní proces, reflektující přístupy vědců ke zkoumání a bádání v přírodě. Patří do ní zkušenost, důkaz, experimentování a vytváření poznatkové struktury. Je tak konzistentní s konstruktivistickým přístupem k učení. Badatelsky orientovaná výuka představuje „...činnost učitele a žáka zaměřenou na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje“ (Dostál, 2013, s. 81-94). Bádání se vždy přímo vztahuje ke konkrétnímu předmětu poznávání (bádání o něčem).

Badatelské aktivity v tomto smyslu překračují rámec školního vzdělávání i do roviny neformálního a informálního vzdělávání, které v rozvoji dětí a mládeže sehrává také důležitou úlohu. Badatelsky orientovaná výuka, zahrnuje aktivity, které se výrazně podílí na plnění cílů předškolního vzdělávání. Bádáním a objevováním nových skutečností ve výuce se děti kromě jiného učí řešit problémy a tvořivě myslet. Na úrovni rozvoje klíčových kompetencí badatelsky orientovaná výuka podporuje kompetence jako např. samostatné pozorování a experimentování, kritické porovnávání výsledků, vnímání různých problémových situací ve škole a v rodině, využívá získané znalosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit eventuálním nezdarem a neustále hledá konečné řešení problému a mnoho dalších (Dostál, 2015, s. 16-20).

Radvanová, Čížková a Martinková (2018, s. 81-103) zjistily, že dle současných učitelů přispívá badatelsky orientovaná výuka zejména ke zvýšení vnitřní motivace dětí (žáků) k učení a rozvoji jejich dovedností. Ovšem má i nedostatky, ke kterým se řadí například velká časová náročnost, dále pak kladení vysokých nároků na učitele z pohledu jeho odborně biologické a didaktické připravenosti či v nedostatku metodických materiálů a složitým hodnocení výkonu dětí.



### 3.3 Doporučené postupy v badatelsky orientovaném vzdělávání

Badatelsky orientovanou výuku je možné uskutečňovat v různých učebních situacích a s využitím různých metod a strategií, které mohou být obecně-teoretického nebo empirického charakteru, kromě jiného může jít o pozorování, experiment, analýzu, syntézu (viz Tabulka níže). Ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole se využívají často takové metody založené na indukci nebo dedukci, přičemž vzdělávací experiment může patřit do obou kategorií. V případě, že vychází z indukce, jsou vyvozovány obecné závěry na základě výsledků konkrétních experimentů, pokud na dedukci, je ověřována platnost teorie na konkrétním příkladu (Dostál, 2013. a) s. 9-19.)

Tabulka 1: Metody badatelsky orientované výchovy (Dostál, 2013. a) s. 9-19).

	<b>Empirické</b>	<b>Obecně-teoretické</b>	
<b>Příklady metod</b>	Pozorování	Analýza	Komparace
	Měření	Syntéza	Specifikace
	Experiment	Indukce	Abstrakce
		Dedukce	Konkretizace
		Analogie	

Lze zde také zmínit čtyři úrovně bádání, které jsou odstupňované na základě intenzity zapojení dětí do badatelských činností (Pech, Činčurová, Günzel a kol., 2015, s. 15)

- Potvrzující bádání – otázka i postup jsou dětem ukázány, výsledky jsou známé, mají je však vlastní praxi ověřit
- Strukturované bádání – otázku i eventuální postup oznamuje učitel, děti na tomto podkladě vysvětlují studovaný jev
- Nasměrované bádání – učitel poskytne výzkumnou otázku, děti utváří metodicky postup a uskutečňují ho
- Otevřené bádání – děti si kladou otázku samy, zvažují postup, realizují výzkum a formulují výsledky

Bádání podobně jako vědecké bádání může mít buď praktický základ (je potřeba vyřešit nějaký praktický problém), eventuálně teoretický (lze si všimnout zajímavých teoretických souvislostí, zajímá mě, kam mě dovedou, co z nich vyplyne). V prvním případě badatel cíl vidí, ovšem neví, jestli k němu vede cesta, ani jak uvedená cesta vypadá. Ve druhém případě

badatel vnímá cestu, ovšem neví, jestli vede k nějakému cíli, ani jak takový cíl vypadá (Pech, Činčurová, Günzel a kol., 2015, s. 15).

Hledání řešení badatelské úlohy je značně podobné hledání nových vědeckých poznatků. Důležitou úlohu při hledání řešení sehrávají předešlé zkušenosti s podobnými úkoly, představivost, subjektivní zkušenosti dítěte apod. Význam mohou hrát rovněž zkušenosti ne úplně dávné: velký vliv na řešení může mít například skutečnost, jestli se dítě předtím věnovalo počtům nebo jazyku, tedy jestli má sklony přemýšlet spíše v číslech či v písmenkách.

### **3.4 Aktivita směřovaná k badatelsky orientovanému vzdělávání**

#### **3.4.1 Experimentování**

O experimentování v rámci badatelsky orientované výuky hovoří především Dostál (2013, s. 9-19), který uvádí, že experiment je jedním ze způsobů získávání a osvojování nových poznatků dětí. Jde o cíleně vyvolaný proces, v němž jsou záměrně ovlivňovány podmínky a následně uskutečňováno vyhodnocení jeho průběhu nebo výsledku. Podroužek (2003, s. 26-29) doplňuje, že při realizaci experimentálních činností dětí získávají žádoucí dovednosti, které je možné pokládat za aktivní vědomosti a také jako získávání jisté připravenosti vykonávat určité činnosti v praktickém životě.

Zapojení experimentování do výuky umožňuje dětem seznámení se se základními praktickými postupy a metodami práce v dané oblasti lidského konání a je také prostředkem k získávání či ověřování teoretických vědomostí dítěte, eventuálně rekonstrukci již naučených znalostí (zdroj poznatků). Díky přímému získávání zkušenosti je umožněno trvalé a důkladné osvojení objevených poznatků. Experimenty jsou ideálním nástrojem pro naplňování didaktické zásady spojení teorie a praxe. Správné a promyšlené zaměření experimentů do výuky dovoluje hlubší pochopení obsahu základních termínů a vztahů mezi nimi. (Dostál, 2013, s. 9-19):

Experiment navíc

- rozvíjí připravenost k samostatné a tvořivé aktivitě a logickému myšlení
- pomáhá získat přesné vědeckotechnické představy o objektu, jevu
- rozvíjí kladné a realistické postoje dětí vůči praxi
- umožňuje odhalení zákonitostí, verifikaci teorie, poznání na vyšším stupni

- dovoluje nabýt přesvědčení o užitečnosti výsledku práce
- rozvíjí vyjadřovací schopnosti dětí, dítě se učí vystihovat podstatu jevu
- rozvíjí u dětí pozitivní postoj k určitému oboru, z čehož plyne zájem o povolání konkrétního zaměření

### 3.4.2 Pozorování

Teoretické vymezení nám objasní, co je myšleno pojmem pozorování = observací, je tím míněno soustavné, plánovité, cílevědomé vnímání jevů, procesů, které směřují k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Je to metoda, kterou sbíráme určená data, ze svého prostředí, pozorované skutečnosti. (Badatelé.cz, 2014). Cílem pozorování jsou jevy a vztahy. Může být prováděn smyslovými orgány nebo s využitím přístrojů. Je minimalizován vliv badatele.

### 3.4.3 Měření

Teoretické vymezení měření znamená zkoumání vlastností předmětů, jevů nebo procesů. Metoda měření, je když se provádí kvantitativní srovnávání určitých vlastností srovnávaných jevů či objektů. Pro tyto vlastnosti musí platit, že patří do téže třídy vlastností. O předmětech dané třídy se předpokládá, že jsou na základě dané třídy srovnatelné a že, daná vlastnost zůstává při nezměněných podmínkách neměnná. Měření využívá buď stejných intenzivních vlastností zkoumaných jevů či objektů, nebo jejich stejných vlastností. Pro intenzivní stejné vlastnosti platí, že jejich číselné hodnoty lze porovnávat na základě jejich vztahů. (Dostál, 2013) Měření poskytuje srovnání zjištěných informací pomocí zvoleného nástroje, který okamžitě prezentuje změnu.

## 4 VYUŽITÍ BADATELSKÝCH STRATEGIÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní věk je vhodným obdobím k rozvoji myšlení dětí, formování osobnosti a poznávání světa kolem sebe. Děti v tomto věku (3-6let) jsou velmi zvědavé a neustále mají potřebu něco „zkoumat“. Jak uvádí Dostál (2015, s. 2) předškolní vzdělávání zaznamenává od svého počátku změny zapříčiněné různými vlivy jistých jevů ve společnosti. Jedním z podstatných faktorů změn, jsou nároky kladené na jedince ve spojitosti s jeho začleněním do společnosti, životem v ní a jejím perspektivním rozvojem.

Již předškolní vzdělávání by mělo svou činnostní a praktickou povahou a uplatněním příslušných metod motivovat děti k poznání, že lze hledat, objevovat, vytvářet a nalézat správnou cestu k řešení jejich věku přiměřených problémů.

Bádání v předškolním vzdělávání bývá na základě podmínek vymezováno jako „dětské bádání“, „bádání dětí“ nebo i „školní bádání“. Dětské bádání se vždy přímo vztahuje ke konkrétnímu předmětu poznávání (dítě bádá o něčem, probádává něco). Badatelské aktivity předškolních dětí překračují rámec školního vzdělávání i do sféry neformálního (zájmového) vzdělávání, které v jejich rozvoji hraje také důležitou roli. Myšlení předškolních dětí je totiž typické obrazně-názorným myšlením. To musí být reflektováno při plánování badatelských aktivit, které se měly opírat o přímé manipulování s předměty, měření a vizuálně vyhodnotitelné experimenty.

Stádium konkrétních operací, pro něž je charakteristické logické myšlení se rozvíjí pozvolna u dětí školního věku a stojí na bázi pojmů. Jejich osvojování není pro děti jednoduché. Především je vhodné, aby byl plně pochopen jejich význam, klade totiž zvýšené nároky na uskutečňování badatelských aktivit. V etapě formálních operací je lepší využití badatelských aktivit vycházejících z využití teoretických metod. V souvislosti s předškolním vzděláváním mohou děti prostřednictvím bádání objevovat pro ně nové skutečnosti.

Bádání se jeví jako důležitým prvkem ve výchově a vzdělávání dětí i žáků ve školách a je vhodné klást adekvátní požadavky na pedagoga a jeho schopnosti. Měl by umět navodit takovou situaci, která dítě maximálně aktivizuje a zapříčiní aktivní poznání.

Při realizaci badatelských aktivit lze dále doporučit (Dostál, 2015, s. 3-5)

- bádání koncipovat jako hru
- vybírat věku adekvátní úkoly

- propojovat bádání se životem dětí
- dbát na bezpečnost
- vést rodiče k realizaci badatelských aktivit i v domácím prostředí
- nalézt adekvátní míru mezi sdělováním již hotových poznatků a bádáním
- vybírat časově ne úplně náročné badatelské úlohy
- „nemyslet“ za děti, ale motivovat k myšlení je samotné
- vybírat badatelské úlohy s jasně odvoditelným závěrem

Badatelsky orientované vyučování může využívat různých vyučovacích strategií. K těm základním patří tyto (Nezvalová, 2010, s. 55-56):

- děti si pokládají badatelsky orientované otázky;
- děti hledají důkazy;
- děti utváří objasnění na podkladě důkazů;
- děti vyhodnocují objasnění s možností využití variant v objasňování;
- děti diskutují a ověřují objasnění.

*„Badatelsky orientované vzdělávání je osvědčeným přístupem, který podněcuje u dětí chuť zkoumat a dozvídat se nové informace“.* (Badatelé.cz, 2014)

Badatelsky orientované vzdělávání využívá různých situací, které se snaží o přehodnocení vlastních prekonceptů, a vzbuzuje touhu po zjištění.

Možnost využití badatelsky orientovaného vzdělávání bývá pro děti zajímavější a atraktivnější, rozvíjející jejich uvědomělou aktivitu. Problémová situace je příležitostí posílit vztah mezi dětmi a získávanou informací, učít je pozvolna samostatné práci, a tak eliminovat zprostředkovávání úloh učitele při vyučování na předložení problému a na nezbytné pracovní pokyny (Dostál, 2013 a, s. 57).

Nezvalová (2010, s. 55-56) říká že, badatelsky orientovaná výuka tak může být východiskem ze situace, kdy může dojít k odklonu od převážně deduktivních způsobů výuky a posunu právě k tzv. badatelsky orientovanému vzdělávání, a to na všech stupních vzdělávací soustavy.

Touto příležitostí a výzvou jsou především sféra přípravy učitelů, implementace badatelsky orientované výuky do praxe předškolní výchovy a praxe základních a středních škol a také oblast výzkumu různých aspektů badatelsky orientované výuky např. monitorování kritérií pro výběr učiva, výzkum jak realizovat funkční design výuky, výzkum v oblasti evaluace

výsledků vyučování a učení se prostřednictvím badatelsky orientované výuky. (Papáček, 2010, s. 33–49).

Přínos badatelsky orientovaného vzdělávání v mateřské škole spatřuji v rozvíjení dítěte jako samostatně fungující osobnost. Badatelsky orientované vzdělávání je výrazně založeno na konstruktivistickém přístupu, který jako stěžejní pro tuto teorii vzdělávání, přináší do badatelství notnou dávku samostatnosti, zvědavosti, potřebu se seberealizovat a rozvíjet své myšlení.

## SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Z textu vyplívá skutečnost, že badatelsky orientované vzdělávání si pomalu hledá svoje místo i v mateřských školách ve výchovně vzdělávacím procesu a učitele tuto metodu berou na vědomí, poměrně častěji se ji snaží využívat, nebo alespoň zařazovat její prvky.

Cílem teoretické části bylo zpracování problematiky přesvědčení učitelů a jejich vlastní pojetí výuky ve využívání badatelsky orientovaného vzdělávání v mateřské škole. Vymezením termínu „belief“ jsme se snažily specifikovat učitelovu víru, jeho přesvědčení o využívání různých strategií vzdělávání, konkrétně badatelskou strategií.

Poukázáním na učitelovo pojetí a styl výuky prezentujeme, jak je učitel využívá své přesvědčení, jak je nastaven pro předávání vzdělávacího obsahu a jaké jsou vlastnosti, které ho ovlivňují. Důležitou částí sledujeme i konstruktivistickou teorii, která hraje ve vzdělávání dětí zásadní roli, při konstruování poznatků.

Badatelsky orientovaná výuka ve školách České republiky zřídka probíhá, děti i žáci jsou vedeni k pokládání otázek, hledání způsobu řešení, přemýšlení, hledání odpovědí, ale vyvstává otázka do jaké míry a jak je badatelsky orientovaná výuka ovlivňuje požadované výsledky, které by se pozitivně promítly ve výsledcích různých testů.

Z hlediska badatelsky orientovaného vzdělávání je jasné, že jsou učitelky s tímto pojetím vzdělávání obeznámeny, snaží se zařazovat různé činnosti, prvky badatelského vzdělávání do procesu v mateřské škole. Badatelsky orientované vzdělávání je jak, pro učitele tak pro děti, motivující strategií vzdělávání, které dosahuje určité popularity a výsledků, které jsou prozatím uspokojující, ale poněkud náročné pro děti, i pro učitele, ale naopak právě probouzí u dětí aktivitu a zájem o nepoznané a nové.

V závěru teoretické části jsou popsány metody pro využití badatelsky orientovaného vzdělávání v mateřské škole, jak takové vzdělávání koncipovat, využít a dále jaké jsou přínosy badatelského vzdělávání.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**



## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části byly zvoleny výzkumné metody tzv. participační pozorování učitelek v mateřské škole a doplňuje ji obsahová analýza vybraných třídních vzdělávacích programů. Aby došlo k propojení uváděných dat, rozhodla jsem se do výzkumného designu zapracovat náhled do školních vzdělávacích programů, a to z důvodu ucelení představy celého výzkumu.

Jde o reálný vstup do hloubky problematiky badatelsky orientovaného vzdělávání.

### Cíle výzkumné práce

Cílem daného výzkumu je:

- 1) Zjistit jestli učitelé využívají badatelsky orientované vzdělávání.
- 2) Odkrýt jaké je přesvědčení učitele o využívání badatelských strategií v mateřské škole.
- 3) Popsat jak učitelé pracují s badatelskými strategiemi.

### 5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem jsou čtyři učitelky ve vybraných třech mateřských školách v JM kraji. Věkové rozmezí učitelek je 22 až 54 let.

Délka jejich praxe je v rozmezí 7 – 31 let. Všechny učitelky mají ukončené pedagogické vzdělání na úrovni středoškolské s maturitou, a vysokoškolské ukončené titulem Bc.

Pro dodržení anonymity jsou učitelky označeny jako U1 – U4, mateřské školy jsou označeny MŠ1, MŠ2 a MŠ3 a třídy ve kterých bylo, provedeno participační pozorování jsou označeny T1 – T4.

**Jsme si vědomy genderové záležitosti, proto jsme v teoretické části mluvily o učitelích všeobecně, ale pro lepší čtivost a z důvodu pozorování žen, uvádíme v empirické části pojem učitelka, ředitelka.**

## 5.2 Charakteristika jednotlivých učitelek

Uvádí identifikaci jednotlivých učitelek z pohledu zařazení do mateřské školy, věku, délky praxe a dosaženého vzdělání. Podrobnější popis viz. tabulka 3.

Tabulka 2: Charakteristika jednotlivých učitelek

<b>Učitelka</b>	<b>Věk</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Dosažené vzdělání</b>
Uč. 1 MŠ 1	23	5	středoškolské
Uč. 3 MŠ 1	51	30	středoškolské
Uč. 2 MŠ 2	28	8	vysokoškolské Bc.
Uč. 4 MŠ 3	54	31	středoškolské

Tabulka 3: Popis jednotlivých učitelek

---

## Učitelka U1

Žena ve věku třiatdvaceti let pracuje jako učitelka v mateřské škole pět let, její dosažené vzdělání je středoškolské. Ve školství začala pracovat jako asistent pedagoga a po dvou letech nastoupila jako učitelka. Tato učitelka je velmi aktivní a vždy s pozitivní náladou. K dětem přistupuje transmisivním způsobem. Profesně se inspiruje starší kolegyní. Děti aktivizuje svým nasazením. Učitelka si připravuje třídní vzdělávací plán na období 14 dnů. S programem pracuje aktivně a dle potřeby jej doplňuje.

---

## Učitelka U3

Žena ve věku 51 let pracuje jako vedoucí učitelka v mateřské škole, její praxe je 30 let. Má středoškolské vzdělání. Učitelka upřednostňuje moderní styl výuky. Není zastáncem neměnného vzdělávání, snaží se o inovativní způsob vzdělávání, pracuje s interaktivní tabulí, experimentuje. K dětem přistupuje pozitivním způsobem, je plná elánu a také transmisivní. Snaží se vytvářet v prostředí mateřské školy příjemnou atmosféru. Je přesvědčena o potřebě dalšího profesního rozvoje. Aktivně se vzdělává v DVPP.

---

## Učitelka U2

Osmadvacetiletá žena pracuje jako učitelka v mateřské škole osm let, její dosažené vzdělání je vysokoškolské ukončené titulem Bc., v oboru Pedagogika předškolního věku. Přístup ke vzdělávání dětí má spíše konstruktivní. Na děti působí kamarádsky, mile a vlídně. Poměrnou část pomůcek si vytváří sama nebo s dětmi. Nechává děti tvořit, hledat a samostatně pracovat. Poměrně často čerpá ze svého vysokoškolského vzdělání a upřednostňuje u dětí badatelský způsob vzdělávání. Snaží se děti motivovat, inspirovat k samostatné činnosti objevování.

---

---

Učitelka U4

Čtyřiapadesátiletá žena s 30 letou praxí učitelky MŠ. Její ukončené vzdělání je středoškolské. V průběhu jejího karierního postupu prošla různými mateřskými školami. Stala se vedoucí učitelkou a během své praxe získala mnoho podnětů, zkušeností pro adekvátní práci s dětmi v mateřské škole. Je výtvarně založená, kreativní a pro děti inspirativní. V nynější mateřské škole pracuje druhým rokem. Facilituje při rozvoji dětí ve všech činnostech. Důraz klade na výtvarnou činnost. Snaží se o využití lokality mateřské školy a s dětmi velmi často navštěvuje okolní přírodu, pole a lesy. Učitelka pracuje personalistickým stylem, je patrná orientace na dítě.

---

### 5.3 Design výzkumu

Design výzkumu prezentuje jednotlivé mateřské školy, ve kterých bylo uskutečněno participační pozorování, jejich název školního vzdělávacího programu, třídního vzdělávacího programu a počet pozorování které proběhlo v dané mateřské škole resp. třídě.

Tabulka 4: Design výzkumu

Mateřská škola	Název ŠVP	TVP	Počet pozorování
MŠ 1	Nejsem na světě sám	Já a moje tělo	2
MŠ 1	Nejsem na světě sám	Já to dokážu	2
MŠ 2	Jsme rádi na světě	Přichází jaro	2
MŠ 3	Krok za krokem celým rokem	Přišlo jaro do vsi	2

Tabulka 5: Charakteristika jednotlivých tříd

---

**Třída T1 / MŠ 1**

Ve třídě je zapsáno 24 dětí. Při pozorování bylo přítomno 16 dětí. Děti jsou ve věku 3–5 let. Třída působí jako ucelený kolektiv, děti spolupracují. Ve třídě je klidná atmosféra. Při pozorování bylo přítomno 8 chlapců a 8 děvčat. Děti mají připravené centra aktivit a dle svého rozhodnutí mohou zvolit, co je zajímavé. Všichni si plní alespoň jednu činnost a po té si odchází hrát do herny nebo s dopomocí učitelky vyhledávají jinou činnost.

---

**Třída T2 / MŠ2**

V této třídě je zapsáno 23 dětí z toho jeden chlapec s poruchou autistického spektra s asistentkou pedagoga. Při pozorování bylo přítomno 15 dětí ve věku 4-6 let. Pozorování se účastnilo 8 chlapců a 7 dívek. Ve třídě je poměrně klidná atmosféra, chlapci si hrají v herně a dívky ve třídě. Plně akceptují chlapce s PAS a jeho asistentku. Kolektiv dětí je veden ke spolupráci, komunikaci a vzájemné pomoci. Děti jsou aktivní, vyhledávají různé činnosti.

---

**Třída T3 / MŠ1**

Ve třídě je zapsáno 25 dětí, při pozorování bylo přítomno 20 dětí, ve věku 3-5 let. Kolektiv dětí je veden ke spolupráci, děti jsou zvědavé a zajímají se o nové poznatky. Děti využívají ke svým spontánním hrám hernu i třídu a v případě potřeby se obracejí na učitelku s prosbou o pomoc. Ve třídě je příjemná atmosféra, děti spolu komunikují, pomáhají si a vyhledávají různé činnosti. V den pozorování bylo přítomno 10 chlapců a 10 dívek.

---

**Třída T4 / MŠ 3**

V této třídě je zapsáno 24 dětí. Pozorování se účastnilo 18 dětí ve věku 4,5 – 6,5 let. Kolektiv tvoří 10 chlapců a 8 dívek. Děti jsou aktivní, mají připravené činnosti u stolečku a mohou si vybrat nebo odchází do herny, kde mají připraveny plány ke tvoření staveb z Lego duplo. Tyto činnosti je velmi zaujaly, přirozeně a spontánně se rozdělily do skupinek, ve kterých pracovaly děti společně. Ve třídě je příjemná atmosféra, děti spolu komunikují a snaží se si vzájemně pomáhat.

---

## 6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Nejprve jsem si zmapovala terén v okolí, které mateřské školy se alespoň trochu odlišují – hledala jsem takové MŠ, které by mi byly nápomocny při výzkumu. Důležitým kritériem při výběru MŠ pro výzkum bylo využívání badatelsky orientovaného vzdělávání. Poté jsem oslovila paní ředitelky, nebo vedoucí učitelky a domluvila si s nimi krátkou schůzku, kde jsem představila vlastní záměr, časové rozvržení a téma diplomové práce. Ujistila jsem ředitelky i sledované učitelky, že mi nejde o hodnocení jejich práce, ale o sesbírání dat pro empirickou část diplomové práce. Setkala jsem se s velice milým a vlídným přístupem všech zúčastněných participantek. Pozorovala jsem celkem čtyři učitelky ve třech mateřských školách. Můj výběr se zúžil na odlišnost participantek, jejich zaměření, vzdělání, praxi a lokalitu mateřské školy. Původně jsem měla k dispozici osm učitelek k pozorování. Vzhledem k časové náročnosti a naplnění cílů z pozorování mi postačily sesbíraná data z pozorování čtyř učitelek ve třech mateřských školách.

Při úvodní návštěvě mateřské školy jsem si nejdříve vyžádala k prostudování třídní vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Provedla jsem analýzu všech těchto vzdělávacích programů.

Obsahovou analýzou třídních vzdělávacích programů jsem dospěla k závěru, že se badatelsky orientovaného vzdělávání v určitých situacích objevuje. Do výchovně vzdělávacího procesu je začleněno v podobách přírodovědného bádání s využitím různých materiálů a pomůcek. Prvky badatelských strategií se objevily také ve výtvarných činnostech. Pokusy s barvami a jejich vlastnostmi s kreativním využitím. Pozorování jsem prováděla ve třech mateřských školách na Jižní Moravě.

V těchto třech mateřských školách se mi pozorování dobře realizovalo. Nevstupovala jsem do tříd nikdy jako cizí osoba, ale před samotným pozorováním se seznámila s dětmi i prostředím. Znalost prostředí a kolektivu dětí mi práci usnadnila. Do všech mateřských škol a na každé pozorování jsem se snažila přicházet dříve, aby děti přijaly mou přítomnost. Po celou dobu pozorování jsem nevstupovala do výuky a nenarušovala tím průběh vzdělávání.

Při participačním pozorování bylo zvoleno zaznamenání situací, které se dotýkaly badatelsky orientované výuky. Aspirovala jsem na zmapování výskytu situací, které souvisí s badatelským vzděláváním. Dále jsem si znamenala situace, které probíhaly mezi učitelkou a dítětem v interakci při vzdělávání.

K posouzení, zda se jedná či nejedná o badatelské vzdělávání, jsem vyvodila z pozorování didaktických postupů.

- Práce s materiálem
- Pozorování
- Experiment
- Práce na zahradě
- Práce s pomůckami – lupa, mikroskop,
- Práce s knihou
- Pokládání otázek
- Měření

Pozorovala jsem, jak učitelka s dětmi pracuje. Zajímalo mě, zda si učitelka uvědomuje a využívá prekoncepty dětí. Chtěla jsem se také seznámit s plánováním vzdělávací činnosti, následným využitím ve vzdělávání. Dále jsem pozorovala, jestli se dokáže od předávání poznatků odpoutat a snaží se o to, aby se děti v poznání posunuly a došly k vytyčenému cíli vlastní snahou. Také jsme sledovala, jestli učitelka pracuje s třídním vzdělávacím programem, a jestli jej kreativně dotváří.

Při pozorování jsem si zapisovala veškeré situace, které, jsem vnímala jako související s badatelsky orientovaným vzděláváním. V zápisech z participačního pozorování jsem sledovala a vyhodnocovala znaky a další spojitosti, které se mi jevily jako spojující a z nich jsem tvořila kategorie. Kategorie a vyhodnocení jsem popsala v následujících tabulkách.



Tabulka 6: Zápis z pozorování

<p><b>Jaké jsou učitelovi konkrétní cíle ve výuce badatelsky orientovaného vzdělávání?</b></p>	<p>Je patrné, že všechny učitelky mají stanovené výukové cíle, většinou však ne příliš správně, mnohdy jsou cíle velmi obecné, chybí větší konkrétnost, kritéria naplnění a způsob evaluace. Většina stanovených vzdělávacích cílů, ne vždy koresponduje s principy badatelsky orientované výuky.</p> <p>Během pozorování se ukázalo, že cíle mají učitelky na zřeteli především ve fázi tvoření těchto dokumentů, poté se spíše soustředí na realizaci naplánovaných aktivit a již se k cílům nevrací. Evaluaci vytyčených cílů, by měly provádět i během výuky. V souladu s charakterem badatelsky orientovaného vzdělávání se v určité míře u všech učitelek objevuje pouze cíl související se samostatností, která se však netýká zájmu o určitá témata a postupů práce.</p>
--	--

Tabulka 7: Zápis z pozorování

<p><b>Má učitelka připravenou strukturu práce k badatelskému vzdělávání?</b></p>	<p>Připravená struktura práce k badatelské strategii se u učitelek objevuje spíše příležitostně a to na úrovni jednotlivých činností. U žádné z učitelek se tedy nedá mluvit o ucelené koncepci přípravy badatelské výuky. Příkladem přípravy, která koresponduje s principy badatelství, jsou přípravy k nejrůznějším pokusům. Vzhledem k ročnímu období, ve kterém jsem prováděla zkoumání, se nejčastěji objevovalo bádání v souvislosti s různými skupenstvími vody a často zkoumání v přírodě.</p> <p>Na konkrétním příkladu uvádím odlišnost přístupů jednotlivých učitelek v rámci badatelského vzdělávání. Učitelky U2 a U4 měly pro své děti připravené pokusy. V prvním případě měla učitelka aktivitu připravenou, ale kromě vhodných klimatických podmínek o jejím zařazení rozhodovalo i naladění a zájem dětí. Za velmi důležité považovala zařadit motivační aktivity k probuzení zájmu dětí. V druhém případě byla učitelka rozhodnuta pokus uskutečnit, jakmile to klimatické podmínky dovolí. Ne zvolila žádnou motivační aktivitu. Rozdíly byly patrné i v očekávaných výstupech. Pro učitelku U4 bylo stěžejní pouze předání faktů a informací. Učitelka U2 pak akcentovala především kompetence, které</p>
--	---

	<p>mohly děti získat v průběhu pokusu. Naplánovala jeho průběh tak, aby byla schopna udělat změnu v případě potřeby. Učitelka U2 byla také připravená se tématu v případě zájmu dětí věnovat více do hloubky. Vyjádřila přesvědčení, že schopnosti, dovednosti nebo znalosti, získané tímto způsobem jsou mnohem cennější a především trvalejší, než když je dětem předán hotový závěr. V tomto případě, tak můžeme mluvit o typické badatelsky orientované výuce, zatímco u učitelky U4 jde spíše o izolované využití výukové metody experimentu.</p>
--	--

Tabulka 8: Zápis z pozorování

<b>Navazuje učitelka při badatelsky orientovaném vzdělávání na předchozí badatelské zkušenosti a praxi</b>	<p>Pokud přihlédneme k faktu, že část výuky u jednotlivých učitelek můžeme považovat za badatelskou a zaměříme se pouze na navazování na předchozí zkušenosti, můžeme na základě pozorování říci, že toto funguje u všech učitelek v poměrně vysoké míře. Zároveň pozorování také ukázalo, že pokud učitelka zařadí do výuky činnosti korespondující s principy badatelsky orientovaného vzdělávání, jsou mnohem více „vytěženy“, než činnosti jiné. Návaznost badatelských činností vychází jak ze samotných učitelek, kdy se snaží další aktivity připravit tak, aby původní aktivitu rozšiřovaly, tak také vychází i ze zájmu dětí. U dětí je totiž při většině aktivit vedených badatelským přístupem jasně patrný zvýšený zájem o dané téma. Činnosti prožívají intenzivněji, např. si o něm povídají a to třeba i s delším časovým odstupem, což u klasických aktivit není tolik běžné.</p>
--	---

Tabulka 9: Zápis z pozorování

<p><b>Plánuje učitelka badatelské aktivity s ohledem na jejich pokračování ve výuce?</b></p>	<p>Tento bod do značné míry souvisí s bodem předchozím. Všechny učitelky své aktivity plánují tak, aby se sebou vzájemně souvisely. Tato kontinuita je však patrná spíše v měsíčním horizontu, než v rámci celého roku a odvíjí se od ŠVP, které většinou přiřazují každému měsíci jiné téma. V řadě případů je tato souvislost spíše vyjádřena příslušností aktivity k danému zastřešujícímu tématu. Na základě pozorování lze také identifikovat rozdíly mezi jednotlivými učitelkami. Nejvíce se badatelsky orientované výuce opět přibližuje učitelka U2, zde je ve většině případů jasné, že jsou aktivity součástí ucelenější koncepce a jsou provázány na různých úrovních a tak i plánovány. Učitelky U1 a U3 je tato snaha také patrná, ale pouze v některých případech, u učitelky U4 se ve většině případů jedná spíše o izolované aktivity, pouze spadající pod zastřešující téma. Je nezpochybnitelné, že vyšší míra provázanosti má velkou řadu přínosů, např. mnohem lepší zvnitřnění dovedností, schopností i znalostí. Během pozorování se však ukázala i poměrně zásadní komplikace, která souvisí s poměrně vysokou mírou nepravidelnosti v docházce dětí mateřské školy. Některé děti MŠ navštěvují pouze ve vybrané dny a velkou roli hraje nemocnost dětí. S ohledem na tento fakt, je nutné, aby</p>
--	---

	učitelka vynaložila více úsilí k tomu, aby dokázala do aktivity, která navazuje na několik předchozích zapojit dítě, které chybělo např. 14 dní.
--	--

Tabulka 10: Zápis z pozorování

<b>Respektuje učitelka činnosti pro osvojení poznatků dětí?</b>	<p>U všech učitelek je patrné, že samotnou praktickou činnost považují s ohledem na osvojování poznatků za důležitou. Úplně nejčastěji je zařazována činnost výtvarná, s velkým důrazem na rozvoj estetického vnímání. Velmi frekventované jsou také činnosti zaměřené na samoobslužnost dětí. S ohledem na principy badatelsky orientovaného vzdělávání by mohl být rozsah praktických činností mnohem větší, ale také vedení této činnosti s principy úplně nekoresponduje. Průběh těchto aktivit vypadá většinou tak, že učitelka dá dětem předlohu pro danou činnost a následně koriguje jejich práci. Děti se většinou drží předlohy a jejich kreativita je minimální. U badatelsky orientovaného vzdělávání by děti měly pracovat více samostatně, být kreativní a nedržet se pouze předlohy.</p>
---	---

Tabulka 11: Zápis z pozorování

<b>Plánuje učitelka aktivity, které jsou běžně dostupné v mateřské škole?</b>	<p>V tomto bodě panovala u všech učitelek u většiny aktivit shoda. Aktivity byly plánovány tak, aby je bylo možné realizovat v prostorách MŠ, případně v dostupném okolí (zahrada, vycházková trasa) a za běžně dostupných pomůcek. V některých případech opět vyčnívala učitelka U2, která si k většině aktivit vytvářela vlastní pomůcky. Při vytváření pomůcek se zapojovaly i děti, kdy se opět projevovala řada znaků badatelsky orientované výuky – zapojení dětí, samostatnost v hledání řešení, spojení praxe s realitou, atd.</p>
---	--



Tabulka 12: Zápis z pozorování

<p><b>Využívá učitelka zkušenosti z reality?</b></p>	<p>Zkušenosti z reality jsou využívány všemi učitelkami. Opět se však liší jejich míra a v některých případech také forma. Nejběžnější je odkazování slovní, kdy učitelky např. téma hygieny uvozují větami „<i>Co děláte jako první, když přijdete domů?</i>“, „<i>Co děláte, než jdete jíst?</i>“ atd. Na tuto slovně popsanou, praktickou zkušenost pak dále navazují, buď dalšími dotazy, nebo rovnou aktivitou. Z reality pak vychází především nejrůznější činnosti, které mají za cíl podporu samoobslužnosti.</p>
--	---

Tabulka 13: Zápis z pozorování

<p><b>Motivuje učitelka dítě např. otázkou, na kterou hledá odpověď?</b></p>	<p>Prvky motivace jsou poměrně výrazně zastoupeny u všech učitelek. K motivaci jsou využívány různé způsoby, ať už návodné otázky či jiná, tzv. úvodní motivační aktivita. Na základě pozorování lze usuzovat, že se učitelkám motivace většinou dařila. Pozitivním faktorem je bezesporu to, že v případě, že se učitelkám motivování dítěte k dané činnosti nepodařilo, pak nebylo k jejímu vykonání nuceno. Byla společně hledána alternativa přijatelná pro obě strany.</p>
--	---

Tabulka 14: Zápis z pozorování

<p><b>Využívá učitelka tvůrčí badatelské aktivity – resp. Je schopna řešit nové badatelské situace?</b></p>	<p>O tvůrčích aktivitách dle zásad badatelsky orientované výuky můžeme mluvit ve většině případů a hlavně u učitelky U2. Během pozorování se několikrát stalo, že děti projevíly zájem o určité téma nebo konkrétní odpovědi. Učitelka U2 dokázala flexibilně zareagovat a vést děti tak, aby byly schopné si najít vlastní cestu, jak se k těmto odpovědím samostatně dostat. Učitelka U4 takový zájem většinou řešila předložením hotových faktů a informací. V případě hlubšího a trvalejšího zájmu, pak zařadila v dalších dnech skupinovou činnost. Takovým aktivitám však vždy předcházela příprava. Učitelky U1 a U3 občas přistoupily na spontánní činnost ve stylu U2, takový přístup se však objevoval spíše méně.</p>
---	--

Po shrnutí informací z pozorování, jsem vyhodnotila následující kategorie, které pro mě byly zajímavé a v pozorovacím archu se neobjevily. Proto zde uvádím další z pozorovaných jevů.

### 6.1 Kategorie, které vzešly z pozorování

- Postoj učitelky k badatelskému vzdělávání
- Vzdělávací činnosti a zařazení badatelských strategií
- Předávání poznatku
- Využitá forma práce
- Využití metody práce
- Hodnocení činnosti

Tabulka 15: Pozorované situace

<b>U1 pozorování</b>	<b>Téma – Já a příroda</b>
<b>Postoj učitelky k badatelskému vzdělávání</b>	Pozitivně naladěná učitelka, děti aktivizuje a je nadšená z každého úspěšného pokroku. Tuto pozitivitu předává dětem. Badatelské strategie jsou jí blízké, ráda je využívá v přírodovědném vzdělávání.
<b>Vzdělávací činnosti a zařazení badatelských strategií</b>	Badatelské strategie zařazuje téměř každodenně, a to nejvíce při přírodovědném vzdělávání, ale nejen přitom.
<b>Předávání poznatků dětem</b>	Učitelka se snaží, aby děti jejich vlastní snahou došly k poznání. Děti motivuje a jejím záměrem je děti posunout k cíli, aby zažívaly příjemný pocit objevení. Snaží se nepředávat hotové poznatky.
<b>Využitá forma práce</b>	Skupinová
<b>Využití metody práce</b>	Vyprávění, rozhovor, názorně demonstrační
<b>Hodnocení činností (evaluace na úrovni třídy)</b>	Učitelka společně s dětmi diskutuje o průběhu činností, o zjištění, ke kterému dospěly a zjistí tak jestli byl cíl naplněn.

Učitelka pracuje se všemi oblastmi vzdělávání, jak sama říká, ráda využívá přírodovědné vzdělávání, kde je velké množství činností pro badatelské strategie. V její třídě se nachází různé přírodovědné předměty, výrobky, květiny, bylinky, které si děti samy zasadily a různé pomůcky.

Tabulka 16: Pozorované situace

<b>U2 pozorování</b>	<b>Téma – Přišlo jaro</b>
<b>Postoj učitelky k badatelskému vzdělávání</b>	Učitelka k dětem přistupuje mile, je velmi pozitivní a děti na její přítomnost vždy reagují úsměvem.
<b>Vzdělávací činnosti a zařazení badatelských strategií</b>	Učitelka badatelské strategie zařazuje poměrně často. Činnosti, které volí, jsou zaměřeny na dětské bádání a poznávání. Svým chováním vede děti k badatelským činnostem, ve kterých děti rády spolupracují.  Bádání koncipuje jako hru, vyhledává aktivity ve výtvarných činnostech.
<b>Předávání poznatků dětem</b>	Učitelka nepředává hotové poznatky, přenechává iniciativu na dětech. Pokud se jejich zjištění odklání od tématu, nebo upadá jejich zájem, učitelka je ihned usměrňuje, aby došlo k vytyčenému cíli. Řekla bych, že se jí to daří.
<b>Využitá forma práce</b>	Skupinová
<b>Využití metody práce</b>	Vyprávění, rozhovor, dramatizace
<b>Hodnocení činností (evaluace na úrovni třídy)</b>	Učitelka si vždy po ukončení činnosti s dětmi povídá o činnostech, které se podařilo uskutečnit, co se dětem líbilo více a co méně.

Učitelka využívá badatelské strategie, začleňuje je do výchovně – vzdělávacího procesu. Dokáže děti motivovat a získat si jejich pozornost připravenými činnostmi.

Její zájem o badatelsky orientované vzdělávání je patrný a soudím z pozorování, že má velmi dobrý vliv na rozvoj poznávacích schopností u dětí. Díky jejímu dosaženému vzdělání, usuzuji její přesvědčení pro badatelské vzdělávání.

Tabulka 17: Pozorované situace

<b>U3 pozorování</b>	<b>Téma – Já a příroda</b>
<b>Postoj učitelky k badatelskému vzdělávání</b>	Tato učitelka působí na děti klidným dojmem, děti ji respektují, při příchodu se vítají podáním ruky. Učitelka je nakloněna badatelskému vzdělávání, připravuje si různé aktivity, dle zájmu dětí.
<b>Vzdělávací činnosti a zařazení badatelských strategií</b>	Učitelka dokáže zúročovat svou dlouholetou praxi. Přesně ví, jaké aktivity do badatelského vzdělávání zařazovat. Badatelské strategie se objevují v její práci poměrně často. Řekla bych, že u každé činnosti.  V době pozorování volila takové činnosti, které děti zaujaly a byly přiměřené jejich věku.
<b>Předávání poznatků dětem</b>	Nechává děti samostatně pracovat, zároveň podporuje jejich činnosti v kolektivní práci.
<b>Využitá forma práce</b>	Skupinová
<b>Využití metody práce</b>	Rozhovor, názorně – demonstrační,
<b>Hodnocení činností (evaluace na úrovni třídy)</b>	Učitelka s dětmi hodnotí činnosti v průběhu nebo neprodleně po skončení vzdělávací činnosti.

Učitelka je nakloněna veškerým činnostem, o které děti projeví zájem. S badatelským vzděláváním má zkušenosti hlavně u přírodovědného tématu. Její přesvědčení pramení z důvodu dlouholeté praxe a vidí v tom smysl.

Tabulka 18: Pozorované situace

<b>U4 Pozorování</b>	<b>Téma – Přišlo jaro do vsi</b>
<b>Postoj učitelky k badatelskému vzdělávání</b>	Pozitivně ladění učitelky přináší radost dětem a jí samotné. Tato učitelka zařazuje badatelské strategie poměrně často, hlavně v oblasti přírodovědného poznávání.
<b>Vzdělávací činnosti a zařazení badatelských strategií</b>	Zařazuje takové činnosti, které ji vedou k badatelskému vzdělávání a děti dojít k badatelskému cíli. Učitelka si je jistá v činnostech přírodovědného charakteru a proto je často zařazuje. Díky umístění mateřské školy využívá vycházky do přírody.
<b>Předávání poznatků dětem</b>	Učitelka díky své praxi, nechává děti samostatně pracovat, uvědomuje si důležitost dětských prekonceptů a snaží se na nich stavět další poznatky.
<b>Využitá forma práce</b>	Skupinová
<b>Využití metody práce</b>	Rozhovor, názorně demonstrační
<b>Hodnocení činností (evaluace na úrovni třídy)</b>	Učitelka často také s dětmi diskutuje při realizovaných činnostech, a tím malé badatele aktivizuje k dalším činnostem.

Učitelka je velmi aktivní, její vnitřní přesvědčení o důležitosti vzdělávání v mateřské škole je evidentní a při konzultaci mi tento postoj sdělila osobně. V badatelském vzdělávání vidí smysl, a proto jej zařazuje do svých plánů.

## 6.2 Úrovně badatelského vzdělávání

Dále jsem se zaměřila na úrovně, které učitelka využívala při badatelském vzdělávání, jednotlivé úrovně jsou popsány výše v textu, uvádí je (Pech, Činčurová, Günzel a kol., 2015, s. 15) a tím jsem výskyt zhodnotila v následující tabulce

zde zmíním jejich název, a popíšu, jak jednotlivé učitelky pracovaly a do které úrovně je řadím:

- 1) Potvrzující bádání – U1, U2, U3, U4
- 2) Strukturované bádání – U1, U2, U3, U4
- 3) Nasměrované bádání – U1, U2, U3, U4
- 4) Otevřené bádání – neobjevilo se

U všech učitelek se objevilo i potvrdilo zaměření na potvrzující, strukturované a nasměrované bádání a, naopak otevřené bádání se neobjevilo u žádné z nich. Učitelky se dotýkají každodenně badatelské aktivity. Snaží se děti motivovat rozhovorem, vyprávěním, názorně demonstrační prezentací, obrazovým materiálem a vyhledáváním v knihách. Následně poté děti přirozeně přechází k bádání a to nejčastěji na úrovni strukturovaného a nasměrovaného bádání, a hlavně v oblasti výtvarných činností a přírodovědném vzdělávání.

Při pozorování jsem sledovala výskyt jednotlivých badatelských situací při didaktickém postupu učitelky. Zaznamenala je do tabulky, dle jednotlivých objevených jevů.

Tabulka 19: Výskyt badatelsky orientovaných situací

<b>Proces vzdělávání</b>	<b>Postup učitelky</b>	<b>Výskyt u učitelky</b>
<b>Motivace</b>	<b>Rozhovor</b>	U1, U2, U3, U4
	<b>Vyprávění</b>	U1, U2,
	<b>Názorně demonstrační ukázka</b>	U3, U4
<b>Získání informací</b>	<b>Vyhledávání informací v encyklopediích, knihách</b>	U1, U2, U3, U4
	<b>Pokládání otázek učitel – dítě</b>	U1, U2, U3, U4
<b>Využití metod badatelsky orientované výuky</b>	<b>Měření</b>	U2, U4
	<b>Pozorování</b>	U1, U2, U3, U4
	<b>Experiment pokusy</b>	U1, U2, U3, U4
	<b>Práce na zahradě</b>	U2, U4
	<b>Vycházka se zaměřením na konkrétní cíl (BOV)</b>	U1, U2, U3, U4
	<b>Práce s pomůckami - lupa, mikroskop</b>	U1, U3, U4



## 7 ANALÝZA ŠKOLNÍCH A TŘÍDNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

### 7.1 Analýza jednotlivých ŠVP

Školním vzdělávacím programem se snažíme doplnit třídní vzdělávací programy, aby vzniklo propojení v tomto výzkumu a tím doplnění možných nedostatků pro představu o celé koncepci mateřské školy a jejich zaměření.

#### Analýza ŠVP MŠ 1

Název školního vzdělávacího programu je „Nejsem na světě sám“. Osnova školního vzdělávacího programu uvádí základní údaje o mateřské škole a je rozdělena do 5 bloků. Představení školy, její charakteristika programu, neformální část kurikula, formální část a závěr. Základní údaje uvádí adresu, kde sídlí mateřská škola, zřizovatele, kontakty, získané certifikáty, webové stránky a e-mailovou adresu. Tato mateřská škola je zařazena do sítě projektu „Zdravá mateřská škola“.

Školní vzdělávací program představuje mateřskou školu její charakteristiku, a dále popisuje organizaci a režim dne. Jsou zde uvedeny i zájmové kroužky. Program charakterizuje témata a podtémata, která jsou pro celou mateřskou školu společná a další tematické části si stanovují učitelky v třídní programu. Filozofie školního programu je snaha o dostatečné motivování dítěte pro další vzdělávání, harmonické rozvíjení osobnosti, správné návyky pro podporu zdraví.

Školní program si stanovuje jeden z hlavních cílů prožitkové učení – být přítom, slyšet, vidět, dotýkat se a prožívat. V neformální části je uvedena Maslowova pyramida potřeb, která uvádí potřeby, které jsou zapracovány do třídního programu.

Tematicky celek rozpracovává dané téma, které je totožné s názvem školního kurikula, Nejsem na světě sám a od toho se odvíjí pět podtémat, Já to dokážu, Já a moje tělo, Já a svět, Já a příroda, Já a moje zdraví.

Dle analýzy programu usuzují, že mateřská škola je zaměřena na podporu zdraví a tím spojený pohyb na čerstvém vzduchu, rozvíjení poznání přírody a s tím spojené i badatelsky orientované strategie vzdělávání.

## Analýza ŠVP MŠ 2

Název tohoto školního vzdělávacího programu „Jsme rádi na světě“, název si škola zvolila sama, pro jeho pozitivní myšlenku a od toho se odvíjí nastavení a fungování mateřské školy, která se snaží o to, aby všechny děti byly spokojeny a s nimi i jejich rodiče.

V obsahu se nachází body 1–8, které specifikují jednotlivé části školního vzdělávacího programu.

V mateřské škole pracuje 5 pedagogických pracovníků a jedna provozní pracovníce.

Zaměření mateřské školy je hlavně na poznávání přírodního prostředí, jeho bohatství a přírody kolem sebe. Pro toto poznávání, zkoumání navštěvují učitelky s dětmi chráněné oblasti v blízkosti mateřské školy.

Další důležitým záměrem mateřské školy je dodržování tradic, předávání osobních hodnot, a předání získaných poznatků v této oblasti. Psychosociální podmínky stanovují práva, možnosti, a povinnosti dětí a zaměstnanců. Děti jsou seznamovány s pravidly chování, utváření kolektivu, kde jsou všichni spokojeni, je zde uváděna snaha o spoluúčast ve všech činnostech.

V organizaci výchovně vzdělávacího procesu se učitelky plně věnují vzdělávání dětí, součástí dne je i jejich tvořivá improvizace, vytváření podnětného prostředí a obsahově bohaté náplně. Je zde respektována individuální potřeba dítěte a dodržování poměru mezi řízenými a spontánními činnostmi.

Zaměstnanci mateřské školy respektují potřeby dětí a jsou nápomocni při jejich uspokojování.

Cílem tohoto školního vzdělávacího programu je rozvíjení dítěte ve všech oblastech, aby bylo dítě samostatné, zdravě sebevědomé, aktivní a empatické. Je důležité položit správně stavební kameny pro celoživotní rozvíjení, na základě jejich možností.

Domnívám se, že tato mateřská škola se zaměřuje badatelsky orientované vzdělávání, jejich hlavní myšlenkou je pozitivní vhléd na život ve všech jeho pohodách, a od toho se odvíjející poznání prostřednictvím badatelských strategií.

### Analýza ŠVP MŠ 3

Název školního vzdělávacího programu je Krok za krokem, celým rokem. V této mateřské škole je zapsáno 115 dětí. Názvem již zmiňuje vzdělávací filozofii mateřské školy, jejich strategii výchovně – vzdělávacího procesu a definuje snahu postupovat krok za krokem v celém období vzdělávacího procesu. Je zde zmínka o nastavení pravidel při postupu a to od nejjednoduššího již známého, k těžšímu neznámému. MŠ má dobré zázemí v obci, která má asi 4000 obyvatel, nachází se na okraji této obce, a proto je dost často učitelkami využíván pobyt v přírodě.

Psychosociální podmínky respektují potřeby dětí, vytvářejí prostředí klidu, pohody a bezpečí. V denním režimu je poměr řízených a spontánních činností vyvážen a dále je poskytován dostatek času pro spontánní hry a respektováno je pracovní tempo dítěte. Veškeré aktivity jsou organizovány tak aby, byly děti motivovány k činnosti, experimentování, hledání a samostatnému bádání.

Školní vzdělávací program jako ucelený dokument, který podněcuje vzdělávání a rozvíjení dětí ve všech oblastech. Snaží se nabízet takové témata, které jsou odvozena z cyklu ročních období, přírodovědných a společenských situací.

Cíle popisuje jako získání věku přiměřených dovedností, fyzické i psychické zdatnosti, toleranci, empatie a rozvoj celé osobnosti dítěte. Mateřská škola zahrnuje do vzdělávání prvky badatelsky orientovaného vzdělávání, metody, které využívají, se dotýkají badatelských strategií. Jejich lokalita je nakloněna častému pobytu v přírodě, a s tím spojeno např. objevování, poznávání, bádání a experimentování s přírodními.

## 7.2 Analýza jednotlivých TVP

Analýzou třídních vzdělávacích plánů chceme přiblížit, s jakým dokumentem učitelky pracují, co se v takovém dokumentu objevuje, jak je sestavený a pro práci pedagoga vhodný.

*„Pro kvalitativní analýzu je charakteristická vysoká míra otevřenosti a velmi důkladný rozbor jednotlivých mediálních obsahů. Výsledek výzkumu je spjatý s osobou, která výzkum provádí. Různí odborníci se mohou dobrat velmi rozdílných výsledků.“* (Scherer, 2004 s. 29)

V manuálu pro přípravu školního (třídního) vzdělávacího programu se říká, že třídní vzdělávací program je vlastně plán pro určitou skupinu dětí, který vychází ze školního vzdělávacího programu, tyto programy se odlišují jak názvem, tak obsahem.

Třídní vzdělávací program není ucelený dokument, ale otevřený pracovní plán pedagoga, který, s ním pracuje, vytváří a dotváří jej postupně. Tento plán vychází s charakteristiky třídy, a týká se konkrétní vzdělávací nabídky pro danou skupinu dětí. Je to plán, který pomáhá pedagogům v průběhu vzdělávacího procesu zajistit, aby obsah odpovídal svým záměrům a úrovni náročnosti, potřebám, možnostem a zkušenostem, aby již osvojené poznatky, znalosti a dovednosti byly postupně prohlubovány a rozvíjeny.

Východiskem je školní blok, který je charakterizován z hlediska hlavních cílů a obsahu. Pedagog pracuje tak, že konkretizuje cíle i obsah a zpracovává je tak, aby odpovídaly skladbě dětí. Promýšlí blok, náplň bloku, rozvine a navrhne podtéma a činnosti a plánuje způsob i postup realizace. Takto zpracovaný třídní vzdělávací program by měl být takový nástin, třídního bloku, který obsahuje nabídku konkrétních cílů, témata, a činnosti cíle a záměry.

Třídní vzdělávací program může být zpracován jako myšlenková mapa, tabulka, diagram, harmonogram atd. Někdo potřebuje pro práci propracovanější bloky, jinému stačí, když si promyslí a zaznamená to nejdůležitější. Třídní vzdělávací program je také možné dotvářet tzv. za „pochodu“. Přílišné plánování může působit na pedagoga jako svazující a postačí jej průběžně doplňovat, propojovat. Není také chybou, když se pedagog od svého plánu odkloní, spíše je to plus, je tak patrna kreativita, improvizace pedagoga a také odraz práce na dětech, jejich potřeby. Plánování pedagoga vede k cílevědomé práci a zároveň mu poskytuje volnost a pružnost v rozhodování a myšlení.

(Manuál pro tvorbu školního (třídního) vzdělávacího programu ([www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)))

### **Obsahová analýza třídního vzdělávacího plánu MŠ 1 / U 1**

- Název školního vzdělávacího programu – Nejsem na světě sám
- Podtéma v třídním vzdělávacím plánu – Já a moje tělo
- Očekávané výstupy – Dítě je schopno orientovat se na vlastním těle a má představu o fázích lidského života.
- Konkrétní činnosti s badatelskou strategií – Práce s různým materiálem – kov, plast, látka, dřevo
- Využití lupy, mikroskopu

### **Obsahová analýza třídního vzdělávacího plánu MŠ 1 / U3**

- Název školního vzdělávacího plánu – Nejsem na světě sám
- Podtéma v třídním vzdělávacím plánu – Já to dokážu
- Očekávané výstupy – Dítě je schopno pomáhat druhým, je samostatné, aktivně naslouchá, vede rozhovor
- Dramatizace pohádky o Veliké řepě
- Skupinová práce při úklidu školní zahrady

Třídní vzdělávací program v mateřské škole 1 je rozpracován do tabulky, která se nazývá - Plán tematické části -, odvíjí se od nastaveného tematického celku pro dané podtéma. Jednotlivá podtémata se rozvíjí na celý měsíc a jsou zmíněny již v ŠVP. Podtémat je celkem 5 a učitelka s nimi pracuje ve více úrovněm vztahu a propojuje všechny oblasti, jako je biologická, psychologická, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Ke každému podtématu jsou uváděny kompetence. V tabulce třídního vzdělávacího programu je uveden název podtémata, název tematické části, očekávané výstupy, pohybové a hudební činnosti, tvoření a vyrábění, komunikace, spolupráce, poznávání a experimentování, v závěru tabulky jsou uvedeny individuální úkoly. Učitelka si po splnění vytýčených cílů zaznamenává do dalšího archu vyhodnocení své práce, důsledně zapisuje na hodnotící stupnici úspěchy a cíle, které se podařilo naplnit.

Tato mateřská škola je zařazena do projektu - Zdravá mateřská škola a její filozofie se poměrně často dotýká badatelského vzdělávání, tím že se snaží o experimentování. Pracemi na přítomných zahradách u mateřské školy, děti samy sází byliny, pečují o ně. Učitelky působí na děti jednotnou strategii a tou je, péče o sebe, a své okolí, a s tím i vše spojeno. V obou případech učitelek ze stejné mateřské školy, jsou třídní vzdělávací plány

rozpracovány stejným způsobem. **Pozorování ale proběhlo v jiných časových úsecích. Každou učitelku jsem pozorovala individuálně.**

Konkrétní třídní vzdělávací programy, které jsem měla k dispozici, byly zaměřeny na přírodovědné poznávání, využívaly lupy k pozorování různých materiálů. Vycházky byly zaměřeny na poznávání vodních toků v blízkosti mateřské školy a dále bylo toto téma rozvinuto v nepostradatelnost vody pro všechny živé tvory, poznávání ryb, uvědomování si každodenní potřeby vody.

Učitelky se snaží dětem nepředávat hned hotové poznatky, je evidentní snaha o badatelské vzdělávání.

### **Obsahová analýza třídního vzdělávacího plánu MŠ 2 / U2**

- Název třídního vzdělávacího plánu – Ve zdravém těle, zdravý duch
- Název tématu – Přichází jaro
- Očekávané výstupy – dítě chápe a dodržuje pravidla, osvojuje si pohybové a manipulační dovednosti
- Konkrétní činnosti s badatelskou strategií – experiment - jak odhalit nebezpečí špinavých rukou, využití lupy, lepicí pásy
- Smyslové a psychomotorické hry – Řekni co to je?

Třídní vzdělávací program v mateřské škole 2, je rozpracován v tabulce na celý rok. Je to určitý dokument, který si dále učitelka v průběhu roku rozvíjí. Tento plán na celý rok se v každém měsíci dotýká badatelsky orientovaného vzdělávání, které je zařazeno jako přírodovědné vzdělávání, jako práce s různorodým materiálem, rozvíjení povědomí o předmatematické gramotnosti, kultuře, sounáležitosti s nejbližším okolím, rozvíjení předčtenářské gramotnosti atd.

V každém měsíci je nastaveno téma, které v sobě nese už zmínku ohledně přírody, sounáležitosti s rodinou, vlastního těla, kamarádů, zdraví a svátků během roku. V jednotlivých měsících je zmíněn tematický blok, podtéma, dílčí cíle a očekávané výstupy.

V konkrétním třídním vzdělávacím programu na daný měsíc si učitelka jasně připravuje plán, ve kterém uvádí integrovaný blok, téma, podtéma, cíl, organizační formy vzdělávání, jaké budou využity metody vzdělávání, konkrétní nabídku činností, ranní cvičení, pobyt venku a odpolední činnosti. Plán je přehledný, jasný, srozumitelný a připraven pro další

doplnění. Je zde patrné vysokoškolské vzdělání učitelky, která uvádí metody, formy a cíle vzdělávání.

Z tohoto dokumentu je znát, že učitelka si je vědomá nutnosti plánovat a jak s plánem pracovat. Každou z kategorií jasně vymezuje a nastavuje pro další nápady, inovace a dotváření v průběhu vzdělávacího procesu.

### **Obsahová analýza třídního vzdělávacího plánu MŠ 3 / U4**

- Název třídního vzdělávacího programu - Dotyky jara
- Název tématu – Přišlo jaro do vsi
- Očekávané výstupy – neuvádí, zaměřují se na cíl ve vzdělávací oblasti
- Cíle stanovují u každé z 5 vzdělávacích oblastí
- Konkrétní činnosti s badatelskou strategií – sázení bylin, následná péče, příběh o vodních kapkách a jeho rozbor

Třídní vzdělávací program je rozpracován do tabulky, která obsahuje vzdělávací oblasti, vzdělávací nabídku a konkrétní činnosti. Tato tabulka je rozdělena do tří sloupců a pěti řádků dle vzdělávacích oblastí, kde se uvádí i mimo jiné vzdělávací cíl. Myslím si, že to sem nepatří, protože cílem se nerozumí vzdělávací oblast.

Tento třídní vzdělávací plán rozpracovává každou vzdělávací oblast a uvádí konkrétně, jakou vzdělávací oblast jde a co je cílem - Dítě a jeho tělo, Dítě a je psychika, Dítě a svět, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost.

V dalším sloupci je uvedena konkrétní vzdělávací nabídka. Ve vzdělávací nabídce jsou podrobně vypracovány činnosti, které chce učitelka rozvíjet a jakou činností nebo aktivitou bude děti motivovat.

Další část tabulky uvádí přímo konkrétní činnosti, které se budou realizovat v průběhu výchovně – vzdělávacího procesu např. výtvarné, hudební, tělovýchovné, taneční, pracovní, přírodovědné. Učitelka si ještě pod tabulkou zapisuje další činnosti pro svoji práci a rozvíjení dalších dovedností jako je jemná motorika, hrubá motorika, správný úchop, zrakové vnímání, prostorové vnímání, řeč a matematické dovednosti. Tento třídní vzdělávací plán zahrnuje prvky badatelsky orientované výuky a to v oblasti Dítě a svět a Dítě a jeho psychika. Učitelka zde uvádí činnosti, které podporují pokusy a experimenty s přírodním materiálem ve třídě, samostatné zkoumání lupou v přírodě, pozorování a zaznamenávání do archu kresbou, označením jednotlivých částí, posun, nebo změnu. Dle

třídního vzdělávacího programu učitelka jasně rozpracovává okruhy pro rozvíjení dětí ve všech oblastech a opravdu se dotýká badatelsky orientovaného vzdělávání.



## 8 SHRNUÍ PREZENTOVANÉHO VÝZKUMU

Kvalitativním výzkumem jsem se snažila sumarizovat poznatky o tom, jak učitelky pracují s badatelsky orientovaným vzděláváním v mateřské škole. Cílem práce bylo zjistit, jak a proč učitelé mateřských škol (ne)pracují s badatelskými strategiemi vzdělávání, a jak jejich přesvědčení ovlivňuje volbu tématu. Abych tuto problematiku mohla prozkoumat, vydala jsem se do mateřských škol k participačnímu pozorování. Tato metoda šetření byla zvolena jako nejvhodnější pro objasnění skutečností v mateřské škole a je doplněna obsahovou analýzou třídních vzdělávacích programů.

Při návštěvě jsem však nejdříve požádala o tyto třídní dokumenty a provedla jsem jejich analýzu a poté realizovala participační pozorování.

Z interpretovaných dat je patrné, že všechny učitelky se dotýkají badatelských strategií alespoň v některých oblastech vzdělávání. Každá učitelka k této metodě přistupuje odlišně.

Učitelky pracují se strategiemi v řízené činnosti, využívají aktivity, které souvisí s bádáním dětí samotných. Učitelky připravují ve většině případů ranní centra aktivit, kde si děti prochází různými činnostmi. Poté učitelky děti motivují při ranním rozhovoru k aktivitám, které si připravili pro práci s různými materiály.

Z analýzy třídních vzdělávacích programů jsem zjistila, že badatelsky orientované vzdělávání se objevuje v každé mateřské škole, ale nejvíce je zakomponováno v přírodovědné oblasti vzdělávání, které nabízí širokou škálu možností využití v činnostech a aktivitách jak ve třídě, tak při vycházkách.

Na základě pozorování lze říci, že snahu o aplikaci badatelsky orientovaného vzdělávání do své vzdělávací praxe zařazují všechny sledované učitelky. V této oblasti tedy panuje shoda.

Co je však rozdílné, je míra tohoto typu vzdělávání a také skutečná realizace v praxi. Ani v jednom z uvedených případů nemůžeme hovořit o úplném naplnění principů badatelsky orientované výuky.

Všechny učitelky se snaží zařadit prvky badatelských strategií poměrně často, řídí se zájmem dětí. Nechávací děti co nejvíce bádají, motivují je ke kladení otázek. Učitelky U1 a U3 využívají principy badatelského vzdělávání a jejich snaha o začlenění badatelských strategií je patrná. Díky zaměření celé jejich mateřské školy – Zdravá škola. Připravují takové činnosti, aby děti byly motivovány. Přičemž učitelka U1 dává přednost tomu, aby děti

docházely k výsledku samy, čímž podporuje jejich samostatnost, ale zároveň chce, aby spolupracovaly s ostatními dětmi.

Učitelka U4 se sice snaží aplikovat ve výuce méně tradiční prvky, ale většinou opět sklouzává ke klasickým činnostem. Řídí se zažitými pravidly, která jsou pro ni velmi důležitá. Převažuje frontální výuka, řízená činnost, poskytuje méně prostoru pro hledání, zkoumání a samostatné bádání.

Učitelka U2 se nejvíce přibližuje celé koncepci badatelského vzdělávání, řekla bych, že je to díky jejímu vysokoškolskému vzdělání, praktikuje takové činnosti, které děti vedou k celkovému poznání a bádání jako takovému.

Výzkumné metody participační pozorování a obsahovou analýzu třídních vzdělávacích programů jsem doplnila stručnou analýzou školních vzdělávacích programů pro ucelenou představu o mateřské škole.

Analýzou dokumentů jsem zjistila, že všechny učitelky využívají témata badatelsky orientovaného vzdělávání. Většina témat je přírodovědně zaměřená, a badatelské aktivity přímo nabízí.

V mnoha případech probíhala frontální výuka a řízená činnost s prvky badatelsky orientovaného vzdělávání, které se objevovaly právě v rozvíjení přírodovědné gramotnosti, výtvarné výchovy a při tematických vycházkách.

V některých případech činnost dětí probíhala experimentováním, hledáním a samostatným bádáním, tak jak by měly badatelské aktivity probíhat.

## 9 LIMITY A DISKUZE

Množství informací, které jsem získala výzkumnými metodami, bych řekla, že práce má ještě jisté limity, které je dobré uvést. A tím je prvotní výzkum výzkumníka, pohyb v terénu a zpracování dat. Takto vnímám limity z mé strany. Ze strany výzkumného vzorku vnímám limity v jistých skutečnostech.

Učitelky s badatelsky orientovaným vzděláváním pracují v menší míře než s tradičním pojetím výuky. Ale ve skutečnosti integrují do vzdělávání takové činnosti, které prvky badatelského vzdělávání v sobě zahrnují. Jsou to experimenty s vodou, jejich různé skupenství. Další oblastí je příroda, a péče o ni, - sázení, měření. V neposlední řadě k badatelství je zařazováno pozorování různých předmětů a jejich vlastností. Experimenty s různými materiály, využívání pomůcek jako jsou lupa, mikroskop, provázky, různé měřicí pomůcky a technické pomůcky např. kamera, fotoaparát.

Domnívám se, že učitelky mají i případné obavy z využívání badatelsky orientovaného vzdělávání a to z důvodu – rozsáhlé přípravy, nedostatek znalostí o daném tématu, nezáměr dětí, časová náročnost, materiální a didaktická nevybavenost tříd.

Proto si troufám říct, že je důležité poskytnout pedagogům podporu v dalším vzdělávání, vhodně vybavit mateřské školy a snažit se o častější začlenění badatelsky orientovaného vzdělávání.

## ZÁVĚR

Závěrem mé diplomové práce bych ráda zhodnotila naplnění vytýčených cílů.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jestli učitelé využívají badatelsky orientované vzdělávání. Výzkumem jsme zjistila, že badatelsky orientované vzdělávání se objevuje spíše izolovaně, v souvislosti s probíraným tématem, a vlastním pojetím výuky učitelky, která často vzdělávání vede v tradičním charakteru. Učitelky využijí činnosti, pro badatelsky orientované vzdělávání, ale spíše u starších dětí, kde je téměř jisté dosažení cíle.

Cíl mé práce byl částečně naplněn. Při badatelsky orientovaném vzdělávání si učitelky vybírají činnosti, u kterých je plánování a zařazení badatelské strategie přirozené a pro učitelku i dítě s jistým očekáváním, že dítě tuto činnost zvládne a k cíli ho dovede snadná cesta. Proto se domnívám, že badatelské strategie jsou do (jisté míry) ve vzdělávání v mateřské škole integrovány, ale velmi záleží na učitelovu pojetí celé výuky a vlastního přesvědčení o využití této metody.

Z mého pohledu dnešní děti za každým úkolem sledují jistotu odměny. Je poměrně důležité, učit děti badatelskými metodami, a aby jako odměnu získaly poznání, nové zkušenosti nebo dovednosti.

Také při odkrývání skutečnosti jaké je přesvědčení učitelů o využití badatelsky orientovaného vzdělávání jsem zjistila, že se jednalo spíše o nepřesvědčení. Byla patrná nejistota učitelky při výchovně-vzdělávacím procesu. Učitelky zmínily i jistou náročnost na přípravu badatelsky orientovaného vzdělávání, vlastní neznalost příprav k bádání. Při zařazování jednotlivých prvků badatelských strategií si byly poměrně jisté, ale v případě ukončení badatelské činnosti, zpravidla následovala frontální výuka, anebo řízená činnost.

Toto téma diplomové práce mi vneslo jiný pohled do předškolního vzdělávání, otevřelo mi nový obzor vhledu a proniknutí do problematiky o vlastních schopnostech a využívání badatelských strategií v mateřské škole.

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Metody badatelsky orientované výchovy .....	33
Tabulka 2: Charakteristika jednotlivých učitelek .....	42
Tabulka 3: Popis jednotlivých učitelek .....	43
Tabulka 4: Design výzkumu .....	45
Tabulka 5: Charakteristika jednotlivých tříd .....	46
Tabulka 6: Zápis z pozorování.....	49
Tabulka 7: Zápis z pozorování.....	50
Tabulka 8: Zápis z pozorování.....	52
Tabulka 9: Zápis z pozorování.....	53
Tabulka 10: Zápis z pozorování.....	55
Tabulka 11: Zápis z pozorování.....	56
Tabulka 12: Zápis z pozorování.....	57
Tabulka 13: Zápis z pozorování.....	57
Tabulka 14: Zápis z pozorování.....	58
Tabulka 15: Pozorované situace .....	59
Tabulka 16: Pozorované situace .....	60
Tabulka 17: Pozorované situace .....	61
Tabulka 18: Pozorované situace .....	62
Tabulka 19: Výskyt badatelský orientovaných situací .....	64

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- 1) Artigue, M., & Blomhøj, M. (2013). *Konceptualizace výuky matematiky na základě dotazů*. ZDM : Mathematics Education
- 2) Badatelé.cz (2014). *Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha: Sdružení Tereza
- 3) Bandura, A., (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press
- 4) Dostál, J. (2013). *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*. In *E-pedagogicum*. 2013 b, roč. III, s. 81-94. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 5) Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka. Kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*.a) Olomouc: Univerzita Palackého.
- 6) Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 7) Dostál, J. (2013). *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání: Inquiry-based instruction as a trend of contemporary education*. *E-pedagogium*,(3)s.81-93. Dostupné z [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/epedagogium/2013/epedagogium\\_3-2013.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/epedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf)
- 8) Dostál, J. (2015). *Uplatňování badatelských aktivit v předškolním vzdělávání*. In: Provazková Stolinská, D., (ed.) a kol. *Polytechnické vzdělávání v prostředí mateřské školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 9) Dostál, J. (2013). *Experiment jako součást badatelsky orientované výuky*. In *Trendy ve vzdělávání* s. 9-19. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 10) Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. Acta Universitatis Purkynianae.
- 11) Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools*. Dordrecht: Springer.

- 12) Fenstermacher, Gary. D., & Soltis F. Jonas. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- 13) Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- 14) Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- 15) Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing.
- 16) Helus, Z., Bravená N., & Franclová M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: UKPedF.
- 17) Held, L. (2010). *Priroda – deti – vedecke vzdelávanie*. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- 18) Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- 19) Janík, T., Janíková, M. & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky: vymezení pojmu*. Brno: Paido.
- 20) Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada.
- 21) Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- 22) Kolláriková, Z., Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- 23) Kopáčová, J. (2003). *Badateľské aktivity – nástroj rozvoja kompetencií žiaka*. In: *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava: PdF UK.
- 24) Kratochvíl, M. (2006). *Jaen Piaget. Filosof a psycholog. Uvedení do genetické epistemologie*. Triton. Opava: Slezská univerzita.
- 25) Lerner, I. J. (1986). *Didaktické zásady metod výuky*. Praha : SPN.
- 26) Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- 27) Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- 28) Mareš. J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- 29) Nezvalová D., a kol. (2010) *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- 30) Národní ústav pro vzdělávání. (2013). Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/131>
- 31) Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- 32) Pech, P., Činčurová, L., & Gúnzel, M., a kol. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka matematiky a informatiky s podporou technologií*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- 33) Papáček, M. (2010). *Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?* *Scientia in educatione* 1(1) s.33–49.
- 34) Podroužek, L. (2013). *Přírodovědné experimenty a pozorování jako prostředek rozvoje myšlení žáků primární školy*. *Pedagogické rozhledy*, roč. 12, č. 4, s. 26 - 29.
- 35) Radvanová, S., Čížková, V., & Martínková, P. (2018). *Mění se pohled učitelů na badatelsky orientovanou výuku?* *Scientia in educatione*. (1), s. 81-103.
- 36) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2016). dostupné z <https://rvp.cz/vyhledavani?q=badatelstv%C3%AD&s.x=0&s.y=0> .
- 37) Rychnovský, B. (2011). *Badatelsky orientované vyučování v biologii a nadání*. Brno: Masarykova univerzita.
- 38) Samková, L. (2011). *Badatelsky orientované vyučování matematiky*. In: *Sborník 5. konference Užití počítačů ve výuce matematiky*. České Budějovice: JČU, s. 336 – 341.
- 39) Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Massachusetts: Basic Books
- 40) Solis, A. C. (2015). *Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies*. In: *Propósitos y Representaciones*, Vol. 3, No. 2 (s. 245 – 260). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- 41) Stuchlíková, I. (2010). *O badatelsky orientovaném vyučování*. In PAPÁČEK, M. *Didaktika biologie v České republice a badatelsky orientované vyučování (DiBi2010)*. Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, s. 129–135.
- 42) Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J., (2014). *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele*. In: *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, (s. 34–65). Praha: Universita Karlova v Praze.



- 43) Svobodová, E. a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál.
- 44) Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- 45) Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- 46) Scherer, H. (2004). *Úvod do metody obsahové literatury*. Praha: Karolinum
- 47) Ročāne, M. (2015). *The Significance of Teacher`S Beliefs in the Learning Process*. In: Society. Integration. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (s. 165 – 174).
- 48) Vyskočilová, E. & Dvořák, D, (2002). *Didaktika jako věda a jako nástroj učitele*. Praha: Portál.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

U	Učitelka
T	Třída
BOV	Badatelsky orientované vzdělávání
MŠ	Mateřská škola
TVP	Třídní vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání