

Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích dětí předškolního věku

Denisa Šajdlerová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Denisa Šajdlerová
Osobní číslo: H21996
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o předškolním období, dětské kresbě, dětských prekonceptech a učitelské profesi.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na charakteristické rysy předškolního období, vývojová stádia dětské kresby, specifika učitelské profese.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím analýzy kresby a interview s dětmi předškolního věku.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.
- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Trávníčková, P. (2018). An analysis of teacher's didactical activity in the context of children's preconception usage. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), 40–53. <https://doi.org/10.2478/atd-2018-0010>
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..

.....

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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá fenoménem učitelské profese ve vizuálních reprezentacích dětí předškolního věku. Práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem bakalářské práce je zjistit, jak děti předškolního věku pohlíží na učitelskou profesi. Teoretická část se zabývá vývojem dítěte a kresby, dětskými prekoncepty a učitelskou profesí. V empirické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu. Aktéry výzkumu byly děti ve věku 5-7 let. Získaná data byla sesbírána postupně prostřednictvím dvou metod, a to kresbou dětí a polostrukturovaného rozhovoru s dětmi předškolního věku. Z analýzy dat vyplynulo, že děti předškolního věku vnímají důležitost učitelky. Dále se do kreseb dětí velmi promítaly činnosti, které s dětmi vykonává učitel a na které klade důraz.

Klíčová slova: učitelská profese, role učitele, dětské prekoncepty, dětská kresba, interpretace kresby

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the phenomenon of the teaching profession in the visual representations of preschool children. The work has a theoretical-empirical character. The aim of the bachelor thesis is to find out how children of preschool age view the teaching profession. The theoretical part deals with child development and drawing, children's preconceptions and the teaching profession. The results of qualitatively oriented research are presented in the empirical part. The actors of the research were children aged 5-7 years. The obtained data were collected gradually through two methods, namely children's drawings and semi-structured interview with preschool children. The data analysis showed that children of preschool age perceive the importance of the teaching profession. Furthermore, the activities that the teacher performs with the children and on which he emphasizes were very much reflected in the children's drawings.

Keywords: teaching profession, teacher's role, children's preconceptions, children's drawing, interpretation of drawing

Tímto bych chtěla velmi poděkovat paní PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za odborné vedení mé práce, cenné rady, vstřícnost a ochotu mi pomoci s mojí bakalářskou prací. Dále bych chtěla poděkovat své mamince, která mě ve studiu na vysoké škole podporovala a pomáhala mi i v nelehkých situacích.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJ DÍTĚTE A KRESBY V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	12
1.1 CHARAKTERISTICKÉ RYSY PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ.....	13
1.2 DĚTSKÁ KRESBA A JEJÍ CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY	15
1.3 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY	16
1.4 KRESBA LIDSKÉ POSTAVY	18
2 DĚTSKÉ PREKONCEPTY	19
2.1 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY PREKONCEPTŮ	20
2.2 ZJIŠŤOVÁNÍ PREKONCEPTŮ.....	22
3 UČITELSKÁ PROFESE	24
3.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL.....	24
3.2 SPECIFIKA UČITELSKÉ PROFESE	26
3.3 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	28
3.4 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	32
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.2 PILOTNÍ STUDIE	32
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	33
4.4 METODY SBĚRU DAT A SBĚR DAT	33
4.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	35
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	36
5.1 INTERPRETACE KRESBY 1	42
5.2 INTERPRETACE KRESBY 2	43
5.3 INTERPRETACE KRESBY 3	44
5.4 INTERPRETACE KRESBY 4	45
5.5 INTERPRETACE KRESBY 5	46
5.6 INTERPRETACE KRESBY 6	47
5.7 INTERPRETACE KRESBY 7	48
5.8 INTERPRETACE KRESBY 8	49
5.9 INTERPRETACE KRESBY 9	50
5.10 INTERPRETACE KRESBY 10	51

5.11	INTERPRETACE KRESBY 11	52
5.12	INTERPRETACE KRESBY 12	53
5.13	INTERPRETACE KRESBY 13	54
5.14	INTERPRETACE KRESBY 14	55
5.15	INTERPRETACE KRESBY 15	56
6	SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÍ.....	57
7	DISKUZE VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	58
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
	SEZNAM OBRÁZKŮ	64
	SEZNAM TABULEK.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Jedním z důvodů, proč jsem si toto téma vybrala, bylo to, že se velmi často setkáváme s názory, jak pohlíží na učitelskou profesi veřejnost, média, také jak na ni pohlíží učitelé nebo v neposlední řadě co si o ní myslí již studující učitelé. Avšak ještě nikdy jsem se nesečkala s tím, že by někdo řešil, jak na profesi učitele pohlíží samotné děti. Vždyť přece ony jsou v každodenním kontaktu s učitelem a jsou tak součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Dále si myslím, že i samotný učitel by měl chtít vědět, jak na něj samotné dítě pohlíží, neboť jedině tak může dojít k nějakému například zlepšení pohledu na profesi, či zamyslet se nad tím, co dítě vnímá jako důležité a co je často pro učitele samotného nepodstatné.

Záměrem mé bakalářské práce je pokusit se nahlédnout prostřednictvím kreseb dětí a polostrukturovaného rozhovoru, jak vnímají děti učitelskou profesi. Pokusím se odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si na začátku své práce stanovila. Ve své teoretické části se budu zabývat nejdříve vývojem dítěte, charakteristickými znaky vývoje a poté již navážu na vývoj kresby dítěte a jak se vyvíjí kresba postav u dětí. Následně vymezím pojem dětské prekoncepty, jelikož dítě bude pohlížet na učitelskou profesi z hlediska nějaké své zkušenosti a představy, kterou si na základě získaného poznání utvořilo. Představím charakteristické znaky prekonceptů a také to, proč je důležité, aby si učitel dětských prekonceptů všiml a následně s nimi pracoval. V poslední kapitole se budu zabývat učitelskou profesí, kdy nejdříve vysvětlím pojem učitel a následně představím jednotlivé role učitele, které vykonává učitel ve své profesi a také činnosti a jejich dělení.

Ve své druhé části se věnuji výzkumu. Můj výzkum je kvalitativní. Cílem praktické části je zjistit, jak děti předškolního věku pohlížejí na učitelskou profesi. Zajímá mě, co se bude v kresbách nejčastěji objevovat a jak jej budou následně děti popisovat. Pokusím se zjistit, jak vnímají svého učitele, jaké činnosti dělají nejraději v mateřské škole nebo co mají rádi na svém učiteli. Interpretovala jsem celkem patnáct kreseb dětí ve věku 5-7 let. Následně jsem se za pomoci rozhovoru snažila zjistit další informace od dětí, jak pohlíží na učitelské povolání. V závěru práce shrnuji výsledky mého výzkumu a snažím se je přehledně interpretovat.

Na podobné téma jako mám já byl prováděn výzkum od Majerčíkové & Jirásková (2021), kde bylo zkoumáno, jak pohlížejí na učitelskou profesi studující učitelky na vysoké škole. Práce se od té mé lišila v tom, že byli věkově rozdílní participanti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE A KRESBY V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Než se budeme podrobněji zabývat vývojem dítěte a jeho kresby je potřeba si ujasnit a vymezit pojem předškolní období, které nás bude provázet celou bakalářskou prací.

Za předškolní období se nejčastěji udává v literatuře období mezi 3 až 6-7 lety. (Vágnerová & Lisá, 2021). Thorová (2015) zmiňuje dokonce dítě od 2 let, které je v některých systémech považováno za dítě předškolního věku. Je důležité si uvědomit, že předškolní období nemůžeme přesně určit jen podle věku, je totiž podmíněno nástupem dítěte do školy. Dle Langmeiera & Krejčířové (2006) spadá do předškolního období dítě již od narození někdy dokonce od prenatálního vývoje a končí nástupem do školy. Předškolní období bychom mohly tedy jednoduše definovat jako věk mateřské školy. Musíme však brát v potaz, že ne všechny děti chodí do mateřské školy, a proto zůstává základním kamenem výchova v rodině, ve které mateřská škola dále pokračuje a pomáhá tak dítěti se stále rozvíjet.

V roce 2017 byl schválen zákon o povinnosti chození dětí do mateřské školy poslední rok před tím, než nastoupí do základní školy. Cílem je připravit děti na vstup do ZŠ a zabránit tak velkému množství odkladů. (Šmelová & Prášilová, 2018)

Dítě při vstupu do tohoto období již dokáže běhat, mluvit, je samostatné, zvládá se obléct případně s malou pomocí dospělého, najíst, má základní hygienické návyky, zajímá se o ostatní děti stejného věku, taktéž se zapojuje do společné hry. Mateřská škola má dítěti již zmíněné dovednosti a kompetence pomoci rozvíjet a díky tomu tak přispívat k co nejdřívejšímu osamostatňování dítěte. Děti jsou v daném období velmi energetické, komunikativní, zvědavé, často neunavitelné. Pozorně sledují své okolí, snaží se napodobit veškeré činnosti dospělých, na neznámé se vyptávají, osvojují si pravidla společenského chování. (Thorová, 2015)

U období předškolního věku dítěte nejsou změny až tak příliš nápadné jako tomu bylo o předchozích vývojových obdobích, avšak jejich důležitost je velmi významná. Dítě svůj motorický vývoj neustále zdokonaluje, vylepšuje svůj pohyb, který je později elegantnější a hbitější. 5leté dítě již hbitě seběhne ze schodů, bez problému zvládá lézt po žebříku, dokáže delší dobu stát na jedné noze, umí chytat a házet míč, zkouší si zavazovat tkaničky na své obuvi. Při postupném poznávání a snažení se pochopit svět, může dítěti pomoci kresba, díky které se rozvíjí rozumové schopnosti. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

1.1 Charakteristické rysy předškolního období

Předškolní děti vnímají svět **egocentricky**. To znamená, že jsou přesvědčeni, že pouze jejich názor na věc je jediný správný, ostatní se mýlí. (Vágnerová & Lisá, 2021). (Langmeier, 1991 in Vágnerová & Lisá, 2021) uvádí příklad egocentrického myšlení, kdy 4letý chlapec na otázku, zdali má bratra odpoví ano. Avšak když se zeptají obráceně jestli má jeho bratr nějakého sourozence dítě odpoví, že nemá. Thorová (2015) popisuje egocentrismus následovně: dítě si myslí, že všechno kolem něj se děje jen a jen díky němu. Pro příklad si dítě myslí, že řeka, která teče je tady z toho důvodu, aby do ní mohlo házet kamínky. Dále se dítě domnívá, že může svět kolem něj ovládat svými činy (např: když vstávám já, vstává i slunce a když se chystám spát, jde se mnou spát i slunce). **Antropomorfismus** je způsob, jak mohou děti chápat a zpracovávat nově zjištěné informace. Dítě přikládá všem neživým věcem životnost neboli je všechny polidšťuje. Proto se např. dítě může zeptat, zdali strom nebolela větev, když mu ji řezali. Vágnerová & Lisá (2021) popisují, jak má dítě velkou fantazii. **Magičnost** se objevuje u dětí předškolního věku a ty velmi často nedokážou rozlišit co je skutečné a co je pouze smyšlené. Dítě se může bát např: bouřky nebo nějakého bubáka. Vždy je velmi důležitá podpora ze strany rodičů, ujistit dítě, že mu nehrozí žádné nebezpečí a případně si s ním o daném jevu či nadpřirozených bytostech promluvit.

Dítě předškolního věku si za dané období výrazně zdokonalí **řeč**. Přibližně ve 3 letech mluví dítě v jednoduchých větách a používá okolo 1000 slov. Slovní zásoba se postupně rozšiřuje. Předškolák by měl mít slovní zásobu již okolo 5000 slov. Dítě postupně mluví složitějšími větami, ze souřadných vět přejde i na podřadné. Řeč je postupně srozumitelnější, výslovnost se zlepšuje a zvládá odpovídat na pokládané otázky. (Thorová, 2015)

Dalším rysem jsou základy **sebepojetí**, které vznikly již v období, kdy bylo dítě batole, dokážou říct, zdali jsou ženského či mužského pohlaví a ví, že jsou děti a ne dospělí. Postupně v předškolním věku dítě popíše své zájmy, co má či nemá rádo, jaké jsou jeho rysy postavy nebo jaké věci vlastní. Dítě předškolního věku také rozvíjí **empatii** díky získaným zkušenostech, které mu pomáhají porozumět co se to kolem něj děje. Velkou oporou jsou rodiče, kteří mu můžou při projevu emocí velmi pomoci. Okolo 4 let dítě dokáže předpovědět emoci, která bude s největší pravděpodobností následovat po určité situaci. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Sluchové vnímání se u dětí předškolního věku rozvíjí následovně. Mezi 4 a 5 rokem dítě začne rozdělovat větu na slova, později přibližně okolo 5 let již začne rozpoznávat jednotlivé

hlásky ve slově. Dokáže určit první a poslední hlásku. Při vstupu do předškolního období dokážou děti **zrakovým vnímáním** rozlišit tvary a barvy. Postupně u dětí rozvíjíme zrakovou paměť, analýzu a syntézu. Okolo 5.roku dokážou rozlišit i malé rozdíly v barvách. Další vývoj nastává v oblasti **jemné motoriky**, kdy se dítě učí manipulovat s předměty a používat je. Stříhá, používá tužku, štětec, staví z různých stavebnic stavby. Postupně se vyvine dominance jedné ruky. Okolo 5 let je již preference jedné ruky vyhraněná. (Thorová, 2015)

Posledním zmíněným rysem, avšak velmi důležitým je **myšlení**. Myšlení je u dětí předškolního věku nekoordinované často mu chybí komplexní propojenost. Dítě se dokáže zaměřit pouze na jednu oblast a ostatního si již nevšímá. Ve zkratce můžeme připomenout Piagetův experiment, který nám může pomoci pochopit myšlení dětí. Ty dostaly v krabici 20 korálek, které byly dřevěné. 17 korálek bylo hnědých a 3 byly bílé. Na otázku, zdali je v krabici více dřevěných korálek nebo hnědých korálek odpověděly 5leté děti špatně. Nedokázaly správně rozlišit odlišnost mezi tím co je podstatné a co nepodstatné. Dokázaly se zaměřit pouze na jednu oblast, která je dle nich důležitá a ostatní vypustili. (Vágnerová & Lisá, 2021) Rozvoj myšlení u dítěte rozřídil Piaget do jednotlivých stádií. (My si vyjmenujeme jen ty stádia, která jsou pro nás podstatná.) Piaget zařadil myšlení předškolního dítěte do kategorie s názvem **předoperační období**. Dále toto období rozdělil na 2 podkategorie: 1. období před pojmové a symbolické inteligence – děti ve věku 2-4 let, dítě si postupně osvojuje mluvenou řeč, myslí v před pojmech, tedy určitý objekt, s kterým se již setkalo dokáže pojmenovat, ale obecně jej pojmenovat nedokáže. 2. období názorného, intuitivního myšlení – děti ve věku 4-7 let, při myšlení si již umí představit to co vnímá, již dokáže dané pojmy spojovat na základě podobnosti. (Šmelová & Prášilová, 2018)

V závěru chci ještě podotknout, že je velmi důležité abychom děti rozvíjeli v předškolním věku všestranně, avšak musíme také dbát na to, aby nebyly přetěžovány a vždy musíme dětem dopřát dostatek prostoru pro volnou hru. Často se můžeme setkat, že některé děti budou v některé oblasti nebo více oblastech velmi nadané. Pokud se jeví někde více nadané, než většina ostatních dětí často mohou mít problémy s pozorností, vytrvalostí, pečlivostí. K těmto dětem je potřeba přistupovat speciálními přístupy, neboť pokud se tak nestane nebude jejich nadání v dané oblasti nijak rozvíjeno a postupem času tak může vymizet. (Thorová, 2015)

1.2 Dětská kresba a její charakteristické znaky

Dětská kresba patří mezi první spontánní projev dítěte. Je spojena s naším osobnostním a psychickým stavem. U dětí slouží kresba jako určitý projev komunikace. (Šupšáková, 2013) Opatřilová (2006, s. 175) definovala dětskou kresbu následovně: „Dětská kresba je zvláštním druhem činnosti, ve které jsou zastoupeny jak hravé, tak i pracovní návyky. Představuje v životě dítěte zvláštní prostředek k vyjádření myšlenek, citů a přání. Po této stránce má mnoho společného s řečí.“

Barvy kresby nám mohou napovědět něco o emočním rozpoložení dítěte. Z celkové kresby můžeme vyčíst jemnou motoriku dítěte, či jeho vnímání. Kresba je často vnímána jako obrázková řeč dítěte. Dětský výtvarný projev je vnímán jako jistá forma tvořivé aktivity, která může ledacos vypovědět o vnitřním životě, zájmech, cítění, našem prožívání a v neposlední řadě o našich myšlenkách. Kresba nám může také napovědět v jakém sociálním a kulturním prostředí dítě vyrůstá. (Šupšáková, 2013) O dětskou kresbu se v minulosti velmi zajímal Jan Ámos Komenský, který ji popsal ve svém díle Informatorium školy mateřské. Odborníci jsou toho názoru, že dětská kresba jim pomáhá nahlédnout do dětského světa jejich očima, a tak získávají informace, jak vnímá dítě svět. Kresba se používá jako pomůcka při terapiích s dětmi, při volném setkání s dítětem nebo také při výchově jako prostředek pro získání diagnostických informací. Může být pro nás klíčová při zjišťování problémů, jejich řešení ale také k vytváření představ či myšlenek dítěte. Pro dítě je kresba hrou, je zábavná, má z ní radost a pomáhá mu připravit se později na psaní. (Plevová & Pugnerová, 2022)

Když se tak zamyslíme, tak kresba jako taková je velmi stará činnost, která se objevovala již v období paleolitu, kdy lidé kreslili po zdech skal. Nejčastěji bývali vyobrazováni na zdech lidé lovcí zvěř. (Vágnerová, 2017)

Dítě kreslí jinak než dospělí. Ve většině případů je jejich kresba jednoduchá, nic neopravují vše pokládají na první pokus za perfektní. Dětská kresba obsahuje charakteristické znaky jejich kresby, které s postupem věku vymizí.

Transparentnost – dítě má tzv. rentgenové vidění, kreslí něco, co v realitě nemůžeme vidět, např. kamion a co vše se nachází uvnitř.

Sklápění – dítě kreslí něco z pohledu shora, další věc na obraze nakreslí z profilu, např. hrnek s mlékem nakreslí z profilu, ale také současně shora abychom se do něj mohli dívat. (Davido, 2008; Hazuková, 2011)

Grafoidismus – V kresbě dětí si můžeme všimnout tzv. naklánění obrazů dle směru, jak budou v budoucnu psát.

R-princip – jinými slovy princip pravého úhlu. Dítě napojuje např. ruce k tělu do pravého úhlu.

Rytmus, symetrie, opakování – dítě si osvojí jednotlivé znaky, které později opakuje. Můžeme je poznat tak, že na nás působí harmonicky.

Smíšený profil – jeden obraz je vyobrazen ze dvou pohledů. Např. dům vidíme zepředu ale i z boku.

Antropomorfismus – dítě má tendenci připisovat neživým věcem určitou živost, např. slunce kreslí s obličejem.

Intelektuální horizont – nastává na konci předškolního věku, kdy dítě začne rozdělovat obraz na zemi a nebe. (Hazuková, 2011)

1.3 Vývoj dětské kresby

Mnozí autoři se domnívají, že všechny děti z celého světa začnou kreslit přibližně ve stejnou dobu. Velmi pozitivní přínos učinil Georg Henri Luquet, který rozdělil dětský výtvarný projev do několika vývojových fází. Díky fázím kresby můžeme sledovat, jak se dítě vyvíjí, zdali je jeho kresba v normálu nebo jestli obsahuje neobvyklé a nečekané prvky. Je důležité znát jednotlivé fáze kresby, neboť díky nim můžeme zjistit případný problém s vývojem, který následně můžeme začít řešit. (Matějček, 1957 & Cognet, 2013 in Plevová & Pugnerová, 2022) Georg Henri Luquet byl toho názoru, že dítě přibližně do 8-9 let kreslí pouze to, co o věcech a své osobnosti ví, avšak kresba u strašících dětí obsahuje jen to, co skutečně vidí. Mezi dalšího významného autora, který se zasloužil o rozdělení kresby do několika stádií byl Victor Löwenfeld. Jeho stádia se nazývala: první stádium čmáranic, druhé předoperační, třetí vizuální realismus a čtvrté stádium s názvem krize v dětském výtvarném projevu. Luquetova a Löwenfeldova teorie o tom, jak se vyvíjí dětská kresba jsou si velmi podobné i když mají různé názvy. (Šupšáková, 2013)

Nyní se podíváme podrobněji na jednotlivé fáze dětské výtvarného projevu, které popisují ve svých knihách (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová & Lisá, 2021; Vágnerová, 2017)

Presymbolická fáze

Začíná v období batolat přibližně okolo 2. roku života dítěte. Často nastává první kontakt s tužkou, dítě je zaujato stopou, kterou nechává po sobě tužka. Postupně začne čmárat všude možně. Nesnaží se nakreslit nic konkrétního, jde mu pouze o daný pohyb, kdy za ním zůstává stopa. Dítě ještě samo nechápe, že by jeho kresba mohla něco znamenat. Presymbolická fáze se dá rozdělit ještě do několika kategorií. V první části fáze dítě kreslí čáry a tečky. V druhé části se čáry začnou měnit do různých smyček a kruhových tahů. V poslední části fáze vytvoří dítě již uzavřený kruhový tvar. (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová, 2017))

Fáze přechodu na symbolickou úroveň

Nastává okolo 3 let. Děti začnou postupně chápat, že jejich kresba má nějaký význam, uvědomí si to často tehdy, jakmile se zadívají na svůj výtvar a zjistí, že se něčemu podobá. Děti poté často kreslí stejný symbol, kterému připsou pokaždé jiný význam. Kruh bude jednou slunce, podruhé máma, ... Jakmile děti vidí význam ve své kresbě začnou ji komentovat a postupně s vývojem doplňují do kresby různé detaily. Taktéž okolo 3. roku začnou děti kreslit za pomoci své představy. (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová, 2017; Vágnerová & Lisá, 2021)

Fáze symbolické kresby

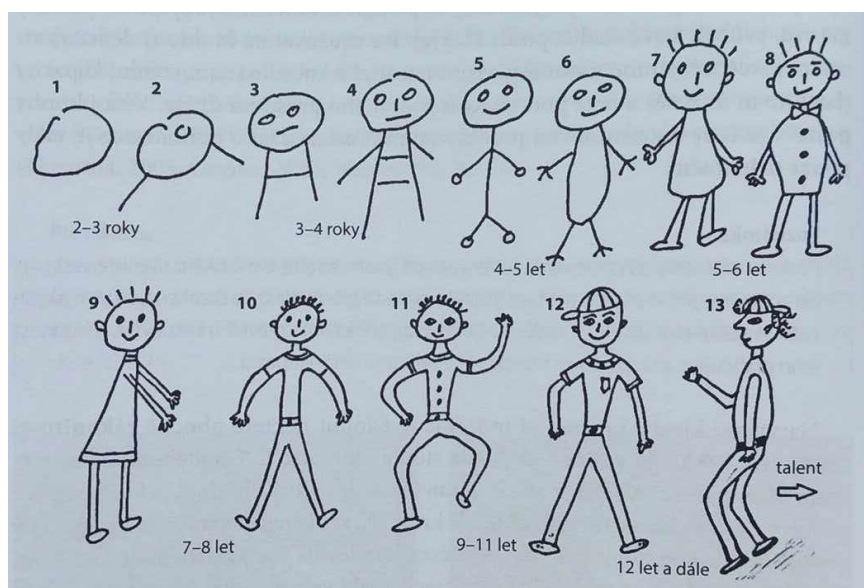
Dítě přechází na symbolickou úroveň, jakmile si uvědomí, že nějakému obrazu může přiřazovat konkrétní význam. Fáze symbolické kresby patří do období předškolního věku. Děti kreslí různé obrazy, které jsou již rozpoznatelné. Okolo 4. a 5. roku se začíná u dětí vytvářet vlastní styl kresby. Postupem času začne mít kresba stálý význam. V kresbě jsou zvýrazněné důležité části kresby dle názoru autora, obsahuje podstatné znaky, autor kreslí dle fantazie. (Plevová & Pugnerová, 2022; Vágnerová & Lisá, 2021)

Přechod k vizuálnímu realismu a fáze druhotné schematizace

Nastává na konci předškolního období a začátkem nástupu do školy. Kresba je již propracovanější, realističtější a lépe rozvržena na papíře. Stále zůstává zvýraznění důležitých detailů dle subjektivního názoru. Postupně se vytrácí transparentnost. U dětí mezi 6-7 rokem začíná být nejdůležitějším kritériem kresby realita. Snaží se nakreslit obrázek, který vypadá co nejrealističtěji. Kresba se vyvíjí přibližně do 11-12 let. Děti v prepubertě jsou většinou ke svým kresbám velmi kritické. Mají tendenci obrazy zjednodušovat, často nastává i úplné odvrácení od kresebného projevu z důvodu pocitu nedokonalosti jejich kresby. (Plevová & Pugnerová, 2022)

1.4 Kresba lidské postavy

Děti nejraději kreslí postavy lidí. Tak jako má celkový vývoj kresby své jednotlivé vývojové fáze, tak i kresba lidské postavy se dělí do několika vývojových fází. Kresba postavy je hojně využívána pro diagnostikování dítěte. U dětí se nejčastěji objevuje kresba postavy okolo 3-4 let. Vše závisí na tom, jak moc je dítě vedeno ke kresbě, jaké je jeho nadání či zájem kreslit. (Plevová & Pugnerová, 2022) Dítě jako první nakreslí ovál, z kterého vyčnívají čáry, které znázorňují nohy a ruce. Dítě pak doplní oči, pusou, občas i nos a vlasy. První kresba lidské postavy je nedokonalá, a proto má svůj specifický název. Označujeme ji jako hlavonožce. Dítě se opírá v kresbě o to, co je pro něj dle jeho názoru nejdůležitější. Většinou děti opomíjejí trup člověka, který začnou kreslit až později. Dobu kdy dítě kreslí tzv. hlavonožce se nedá přesněji určit, u každého je to odlišné. Některé děti ho kreslí jen několik dní jiné i několik týdnů. Můžeme však s jistotou říct, že všechny děti na celém světě začínají kreslit postavu jako hlavonožce. (Šupšáková, 2013) Přibližně okolo konce 4. a začátkem 5. roku věku dítěte začne kreslit již kresby postav. V tomhle věku začne dítě i poprvé kreslit kříž, který mu pomáhá kreslit jak vertikálně, tak i horizontálně. Dítě kresbu postupně zdokonaluje a vylepšuje detaily. V 6 letech by měla kresba obsahovat již důležité znaky jako jsou: vlasy, uši, nos, prsty, různé typy oblečení, krk. V 7 letech dítě přejde z montované kresby postavy na syntetický způsob kresby postavy. Paže jsou již v úrovni ramen, ruce nejsou montované, ale jsou plynule propojeny s trupem jako i ostatní části těla. (Plevová & Pugnerová, 2022)



Obrázek 1 - Vývoj kresby postavy
(Plevová & Pugnerová, 2022, s. 38)

2 DĚTSKÉ PREKONCEPTY

Dětské prekoncepty neboli dětské pojetí, „představuje komplexní chápání určitého fenoménu konkrétním člověkem.“ (Doulík, 2005, str.7) Dětská pojetí jsou v mladším věku z velké části ovlivněna spontánními aspekty, v pozdějším věku budou ovlivňovány záměrně prostřednictvím např. školy. (Doulík, 2005) Slovo prekoncept je v pedagogickém slovníku (2013) chápáno jako naivní teorie, kterou si dítě samo vytvořilo, případně jako pojetí učiva.

Dítě nepřichází do mateřské školy jako nepopsaná tabule, přichází již s určitými znalostmi, s názory ale také se zkušenostmi, které za roky svého vývoje již získalo. Je potřeba brát tohle v potaz a naučit se s tím pracovat. (Lucariello, 2015) Dítě okolo 4 let má již získané informace o světě, které nabylo prostřednictvím vlastní zkušenosti. Často jsou dětské pojmy ovlivněny magičností, jedním úhlem pohledu, nedokážou spojit více faktorů dohromady apod. Je důležité si uvědomit, že chápání dětí není špatné, pro dítě je dané myšlení naprosto dostačující v určitý moment a napomáhá mu pochopit složitý svět okolo něj. Prostřednictvím dětských prekonceptů můžeme nahlédnout do nitra dítěte a pokusit se tak pochopit, jak vnímá a chápe svět. (Rochovská, Krupová & Hubáčková, 2018) Dítě získává jednotlivé prekoncepty za pomoci zkušeností, které prožilo. (Švejdrová, 2011, s. 48 in Wiegerová, 2015, s. 59) „chápe prožitek jako subjektivní projev individuálního vnitřního života člověka.“ Je známo, že učení se za pomoci vlastní zkušenosti má velmi velkou efektivitu. Když něco zažijeme, tak se to v nás uchová a ovlivní nás to v dalších rozhodování či chování nebo pohlížení na dané situace a jevy. My lidé, děti i staří nabýváme nové zkušenosti za pomoci objevování, pozorování a zkoušení nových věcí. (Wiegerová, 2015)

V literatuře se můžeme také setkat s pojmem miskoncepce, neboli mylný koncept dítěte. Dítě později dojde k závěru, že jeho koncept byl mylný a přetransformuje ho. (Janíková & Vlčková, 2009) Jiní autoři chápou pojem miskoncepce jako něco, co děti pochopily špatně, např. špatně pochopily učivo, nikdo jejich chybu neopravil a ta byla zafixována. (Mareš, 2013) Dětské interpretování světa jiní autoři označují např: jako naivní teorie dítěte, mylné pojetí dítěte či implicitní teorie. (Šmelová & Prášilová, 2018)

Termín mylná představa či předsudek se nejčastěji používá při popisu dětských prekonceptů. Nesprávné neboli mylné představy jsou ty, které se liší od celkově přijímaných názvů či popisů něčeho, co je daným způsobem popsáno z řad odborníků. Může to být také něco, co je v rozporu s obecným míněním našeho okolí. Děti, které již nabyly mylnou představu

mohou také přesvědčit ostatní ve skupině o jakési pravdě své mylné představy a šířit ji tak dál. (Kambouri, 2015)

2.1 Charakteristické znaky prekonceptů

Mezi charakteristické znaky dětských prekonceptů patří:

- prekoncept vzniká u dítěte z jeho vlastní a jedinečné zkušenosti, není to pouze výkvět fantazie,
- často je prekoncept spojován s určitou věcí či činností, nedokáže jej přetransformovat k jiné situaci,
- dětské prekoncepty jsou často ovlivněny i názory okolí, např. (od rodičů, v médiích),
- většinou je reprezentován na první pohled hodně odborně, avšak v jádru je nesmyslný, (Wenhama, 1995 in Rochovská, Krupová & Hubáčková, 2018)
- na časové ose prochází prekoncepty neustálým vývojem, který ovlivňují emoce dítěte a jeho získané zkušenosti,
- dětské pojetí není odloučeno od sebe, snaží se vytvářet celek, za pomoci něj se postupně snaží pochopit svět v němž žije. (Janíková & Vlčková, 2009)

Dítě se vyvíjí a postupně se snaží adaptovat na nové prostředí. Adaptace vzniká za pomoci dvou vzájemně se doplňujících procesů, asimilací a akomodací. Při **asimilaci** dítě přijímá nové informace a začleňuje je do již získaných zkušeností. **Akomodace** mění schémata a snaží se přizpůsobit okolí. (Mareš, 2013)

Je důležité si uvědomit, že při předávání nových poznatků v mateřské škole může nastat kolize kdy nový poznatek nebude korelovat s dětsky nabytým prekonceptem. Je potřeba postupovat opatrně nenutit dítě, aby svůj starý poznatek okamžitě přetvořilo, ale za pomoci různých pomůcek mu ukázat, jak to doopravdy funguje a bude jen a jen na dítěti, jak se k nové zkušenosti postaví. Dítě se často velmi nerado svého prekonceptu vzdává, neboť k němu došlo ono samo a je to tzv. jeho výtvor. (Rochovská, Krupová & Hubáčková, 2018) Může nastat také situace, kdy znalosti dítěte o nějakém pojmu budou trochu mylné, avšak základ tam bude, na kterém můžeme dále stavět. Učivo, které chceme u dítěte přetransformovat, musíme dětem podat tak, aby bylo co nejvíce kvalitní, pro děti srozumitelné a také věrohodné. I když by se dalo říct, že mylné představy mohou být pouze negativní, můžeme se na ně podívat také z toho pohledu, že děti již něco vědí o daném pojmu

a již se s ním setkaly. (Lucariello, 2015) „Seznamování se s pojmy je velmi důležité, tvoří základ budoucího poznání. Učení se pojmům a jejich významům tvoří základ symbolického poznání a abstraktního myšlení, je jedním z opěrných bodů kognitivně náročné práce.“ (Švaříček, 2011, s. 41-43 in Wiegerová, 2015, s. 58) Jednotlivé pojmy musíme nejdříve pochopit ve své mysli a až následně přiřadíme danému pojmu slovo. Z toho vyplývá, že pojem se nachází na vyšší příčce než takové slovo. (Neff, 1993, s. 331 in Wiegerová, 2015)

Jsou dvě jména autorů, kteří se značně podíleli na vývoji a zjišťování dětských prekonceptů a jsou spolu s nimi spojovány. Prvním je L. S. Vygotskij, který vyvrátil teorii, že si dítě vědecké pojmy pouze osvojuje a nepřidává si k nim svůj vlastní význam. Bohužel se tato teorie udržela až dodnes na některých školách. Dítě si tak osvojuje pouze prázdné pojmy, které pro něj nejsou živé. Vygotskij tvrdil, že učení by mělo předcházet vývoj dítěte, avšak musíme se stále pohybovat v zóně aktuálního či nejbližšího vývoje. Dále kladl důraz na individuálnost myšlenek každého jedince. Oba autoři, jak Piaget tak i Vygotskij souhlasili v tom, že dítě k přijímanému pojmu připojuje vlastní pojetí. Avšak Piaget se touthle definicí řídil pouze u spontánních pojmů, kdežto Vygotskij ji připisoval i pro osvojování si vědeckých pojmů. Dle Vygotskije není možné dítě učit nové pojmy formou, že mu jeho vlastní pojmy zničíme a celé přeformulujeme. (Doulík, 2005)

Zájem o téma dětských prekonceptů začalo nabírat v 20. století, největší rozmach však nastal až v 70. letech, a to hlavně díky Piagetovi. Můžeme si povšimnout, že nejčastěji se zjišťují dětské prekoncepty v oblasti přírodovědných věd. Je to z toho důvodu, že v dané oblasti můžeme dítěti jednoduše dokázat, jak daný jev funguje a že se neshoduje s jeho koncepcí. (Kolláriková & Pupala, 2010) Již v mateřské škole je díky společné instituci, kde se setkává skupinka dětí, která má možnost mezi sebou jejich vzniklé prekoncepty obhajovat, porovnávat a představovat je ostatním. Dítě má tak možnost se přirozenou cestou učit novým věcem a získávat další a další zkušenosti. „Učení představuje proces, v němž je jedinec angažován v konkrétní situaci učebního úkolu. Ta by měla zahrnovat příležitost k emocionálním prožitkům a umožňovat získávání zkušeností, které musí být reflektovány, což podmiňuje jejich transformaci ve znalosti.“ (Horká, Rodriguezová in Moon et al., 2013, s. 82-83 in Wiegerová, 2015, s. 59) Dětským poznáním se zabývá konstruktivismus. Přibližně okolo 80. let 20. století se tento směr výuky dostává do popředí. Tento výukový směr počítal s tím, že dítě přichází do školy s nějakým obrazem, který již mělo možnost získat prostřednictvím svých vlastních zkušeností. (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová & Štěpánková, 2019)

Dětské prekoncepty jsou ve školách obvykle ignorovány případně vytlačovány a nebere se na ně žádný ohled. Aby dítě pochopilo správně vybraný fenomén je potřeba, aby učitel pochopil pojetí z pohledu žáka a následně mu pomohl jej přetransformovat. Dětské pojetí zahrnuje jak kognitivní složky, tak často opomíjené i složky afektivní neboli postoje dítěte. Určitě jsme si nemohly nevšimnout, jak jsou v dnešní době málo ovlivňovány postoje dětí prostřednictvím školy. Pro učitele je výhodné znát dětské pojetí, neboť díky tomu může pracovat s aktuálním poznáním dítěte. Dnešní doba se velmi rychle mění a škola, literatura, ani učitelé se mnohdy nedokážou přiblížit žákům. (Doulík, 2005)

2.2 Zjišťování prekonceptů

Jak můžeme vlastně zjišťovat prekoncepty u dětí? Je mnoho diagnostických metod ale ne všechny jsou vhodné do mateřské školy.

Pozorování

V mateřské škole můžeme použít metodu, kdy budeme pozorovat děti při činnostech. Dále je již na učiteli samotném, zdali se rozhodne pro strukturované či nestrukturované pozorování.

Rozhovor

Mezi další metody, které můžeme použít je rozhovor. Můžeme jej vést jak s jedincem, tak i se skupinou. Učitel se snaží dětem dávat otázky tak, aby na ně mohly volně reagovat. Pozor nesmí to vypadat jako kdybyste je zkoušeli! Učitel tak zjišťuje, co děti ví o daném tématu, jaká je jejich představa a zkušenost.

Analýza dětské kresby

Pro dítě je kresba přirozená a zábavná činnost. Často se stává, že dítě ještě nedokáže něco popsat slovy, učitel by si mohl myslet, že dítě nemá vytvořenou představu na toto téma. Není tomu tak. Pro dítě je jednodušší nakreslit obrázek než vést rozhovor. Bohužel je daná metoda pro učitele velmi náročná.

Pojmové mapy

Za pomoci téhle metody učitel zjišťuje, jak dítě zná jednotlivé pojmy a jak chápe jejich vzájemné propojení. Učitel vybere jeden pojem a děti následně k němu přiřazují nejčastěji obrázky. Dále můžou hledat další podkategorie k obrázkům. (Rochovská, Krupová & Hubáčková, 2018)

V závěru bych ráda zmínila využití dětských prekonceptů při výuce. Jako nejvhodnější volba se jeví kooperativní vyučování. Tahle metoda se snaží děti vtáhnout do toho, aby se zamyslely, spolupracovaly a společně došly ke správnému cíli. Díky mnoha názorům ostatních, jsou děti donuceny k přemýšlení, zdůvodnění, spolupráce, a hlavně k dialogu. Za pomoci kooperativního vyučování můžeme zjišťovat dětské prekoncepty a následně je poupravovat dle vědecké správnosti. (Kolláriková & Pupala, 2010) Z výzkumu od Kambouri (2015) bylo zjištěno, že většina učitelů je toho názoru, že by měl mít učitel povědomí o dětských prekonceptech, avšak při pozorování bylo zjištěno, že jen minimum učitelů opravdu v praxi zjišťuje, jaké jsou dětské prekoncepty. Většina učitelů také uvedla, že se ani nesnaží dětské prekoncepty opravovat. Z výzkumu tedy vyplynulo, že učitelé chápou důležitost zjišťování prekonceptů, avšak jen velmi málo proto vynaloží své úsilí. Trávníčková (2018) uvádí, že pokud chceme zjišťovat dětské prekoncepty je potřeba se zaměřit na to, aby se děti cítili dobře a prostředí bylo připravené tak, aby měly děti možnost se zapojit samy do jednotlivých aktivit. Aktivity by měly být pro děti atraktivní a měli by se v nich odrážet i jejich zájmy. Učitel by měl dítě vést, a pokud se objeví nějaký problém, pokusit se pomoci dítě navést tak, aby problém bylo schopné vyřešit, pokud možno samo či s malou dopomocí.

3 UČITELSKÁ PROFESE

„Učitelská profese je definována jako unikátní, jedinečná činnost. Jejím základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy. V centru pozornosti učitele je pozitivní rozvoj osobnosti prostřednictvím předávání kulturního dědictví mladším generacím.“ (Kolář, 2012, s. 157)

Je třeba se zamyslet nad tím, že učitelka se stává takovým „průvodcem dítěte“, vede ho při jeho cestě poznávání a pomáhá mu v rozvoji jeho osobnosti. Stává se tak jakoby jeho náhradní rodinou, neboť dítě tráví v mateřské škole většinu dne. Na učitelku mateřské školy můžeme pohlížet z několika rovin. Jako první ovlivňuje učitelku samotná její individuální osobnost a to, jaké zastává etické normy. To, jak řeší problémy, jak reaguje verbálně či neverbálně nebo jak projevuje svoje emoce, to vše ovlivňuje dítě a jeho osobnost. Učitelka by se měla snažit vytvářet co nejvíce podnětné prostředí pro dítě, didaktické činnosti se snažit co nejvíce propojovat jak mezi sebou, tak i s realitou, snažit se dítě co nejvíce podnítit k tomu, aby se chtělo samo učit a dozvídat se nové informace. K tomu, aby bylo možné postupně zvyšovat kvalitu učitelské profese je potřeba, aby učitelé vykonávali sebereflexi a hodnotili sami sebe. Sebereflexe se řadí mezi jedny z nejdůležitějších činností, které by měla učitelka vykonávat v mateřské škole. (Burkovičová, 2013) K typickým vlastnostem učitele můžeme přiřadit trpělivost, zodpovědnost, flexibilitu či komunikativnost. Také by měl mít učitel určité znalosti a dovednosti v oblastech hudebních, výtvarných nebo i tělesných. (Šmelová, 2006)

3.1 Vymezení pojmu učitel

Mnoho autorů knih se nemůže shodnout na společné definici, jak popsat kdo je to učitel. Průcha, Walterová & Mareš (2013, s. 326) popsali v pedagogickém slovníku učitele jako „osobu podněcující a řídicí učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“

Autoři uvádějí ve svých knihách také, že by měl být učitel pedagogicky způsobilý, což můžeme chápat jako určitou kvalifikaci v oboru či vhodnost pro daný obor. (Syslová, 2017) Podle zákona č. 563/2004 Sb. je učitel mateřské školy pedagogickým pracovníkem. „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě

zvláštního právního předpisu.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., 2006, s. 347) Jen pro zajímavost bych ráda zmínila i jiné profese, které vykonávají přímou pedagogickou činnost. Patří sem např. vychovatelé, asistenti pedagoga, trenéři, psychologové a mnoho dalších. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2006)

Učitel mateřské školy vykonává přímou pedagogickou činnost a může tedy pracovat jak ve veřejných, speciálních či církevních školách. Je třeba podotknout, že v rámci soukromých mateřských škol platí jiná pravidla než u státních mateřských škol. V nestátních mateřských školách není povinností učitele, aby dosáhl požadující kvalifikace, která se vztahuje pro pedagogického pracovníka. (Syslová, 2017)

Kromě pojmu učitel se můžeme také setkat s pojmem edukátor, který je méně častý. „Tím je profesionál, který provádí edukaci – někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje.“ (Průcha, 2002, s. 17-18 in Urbánek, 2005, s. 12)

Člověk se učitelem nenarodí nýbrž se jím stane postupem času. Mezi učiteli se ojediněle vyskytnou i jedinci, o kterých bychom mohly říct, že se již narodili jako profesionálové tohoto oboru. Učitel od doby, kdy si zvolí, že se stane učitelem, začíná procházet jednotlivými vývojovými obdobími, které ho budou provázet po celou dobu praxe. (Mareš, 2013) Určitě je potřeba zmínit, že učitelská profese se dělí na několik etap, podle toho, jak se učitel postupně vyvíjí.

1. „Volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství);
2. Profesní start (vstup do povolání);
3. Profesní adaptace (první roky v povolání);
4. Profesní vzestup (kariéra);
5. Profesní stabilizace, resp. Profesní migrace (změna učitelského povolání);
6. Profesní vyhasínání („vyhoření““ (Průcha, 2017, s. 202)

Pojem učitel mateřské školy s námi není od pradávna, ba naopak, toto označení bylo poprvé vyřčeno až v roce 1934 a to prostřednictvím ministerstva školství. Do té doby měli učitelé označení pěstoun/ka, které zde bylo používáno od 18. století. Je potřeba si uvědomit, že povolání učitelů mateřských škol je velmi mladé a také velmi odlišné oproti výuce učitelů na vyšších stupních. (Syslová, 2017)

Učitel je člověk, který se jako první setkává s dětmi ve výchovně vzdělávacím procesu. Avšak i v dnešní době se setkáváme s názory rodičů, že učitel v mateřské škole nemá dítě učit a že tam má být pouze jako tzv. „teta hlídačka“, která se o dítě stará v době, kdy jsou rodiče v práci. To, jak vnímají rodiče mateřskou školu může napovědět i to, že jí jen velmi

zřídka nazývají „školou“ spíše slyšíme pojmy jako „školka“ či „školička“. Musím souhlasit s autorkou Wiegerovou (2015), která se zamýšlí nad tím, zdali nejsou na vině tak trochu i učitelé. Přece, když by učitelé vykonávali svou práci správně a dítě by chodilo domů s novými znalostmi nezměnil by se názor rodičů? Také velmi záleží na tom, jak nás učitele vnímá samo dítě. Jak nás doma vykresluje a jaký má na nás pohled. Učitelé mohou využít toho, že mateřská škola je instituce, kde se většinou nejvíce zajímají rodiče o rozvoj dítěte a za pomoci každodenního vídání s rodiči můžeme upevňovat naše postavení, abychom nebyly vnímány jen jako nějaké „hlídačky“. Učitel sám si musí být vědom toho, že on je odborník. (Wiegerová, 2015)

3.2 Specifika učitelské profese

Specifika učitele můžeme rozdělit do několika kategorií z hlediska několika pohledů. Nejdříve však představím definici, jak tento pojem definovala jedna autorka. „Specifika profese učitelky mateřské školy vycházejí z úlohy, kterou v systému celoživotního vzdělávání každé dětské osobnosti zaujímá instituce mateřské školy, z významu, jenž preprimární edukaci česká společnost přisuzuje, z požadavků, závažnosti a odpovědnosti výkonu pozice učitelky mateřské školy, z věkových zvláštností dítěte a s tím i přístup k dítěti.“ (Burkovičová, 2013, s.15)

Z hlediska **kvalifikace** se požaduje vysokého stupně vzdělávání učitelů mateřských škol. Pro vykonávání činnosti v oboru je potřeba mít nejméně středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou v oboru pedagogiky. Avšak poslední roky je čím dál více vyžadováno od budoucích učitelů i vysokoškolské vzdělání případně vyšší odborné vzdělání. Do budoucna se předpokládá že vysokoškolské vzdělání bude pro učitele mateřských škol nedílnou součástí. Bohužel máme stále mnoho nekvalifikovaných pedagogických pracovníků v oboru, kteří nemají příslušné vzdělání. (Urbánek, 2005) Z důvodu problému uplatnění se v oboru učitelství pro mateřské školy se zakončenou maturitní zkouškou byl obor v 90. letech přejmenován a nyní nese název předškolní a mimoškolní pedagogika. Absolventi tak dostali větší možnost se uplatnit na trhu práce a také si mohli volit, jakou vysokou školu s určitým zaměřením chtějí studovat. (Věstník MŠMT ČR sešit 4, 1998 in Šmelová, 2006) V posledních letech se čím dál častěji setkáváme s rodiči, kteří chtějí, aby jejich dítě učila kvalifikovaná učitelka, která bude schopna dítě analyzovat a správně vyhodnocovat posun dítěte a jeho potřeby. Bude tak schopná rodičům doporučit opatření směrem k dítěti a také bude schopná si svá stanoviska odborně odůvodnit. Také se velmi

často setkáváme s tím, že rodiče nechtějí dávat dítě do normální mateřské školy, ale čím dál více se ohlížejí po různých alternativách jako je například Montessori mateřská škola. (Burkovičová, 2013)

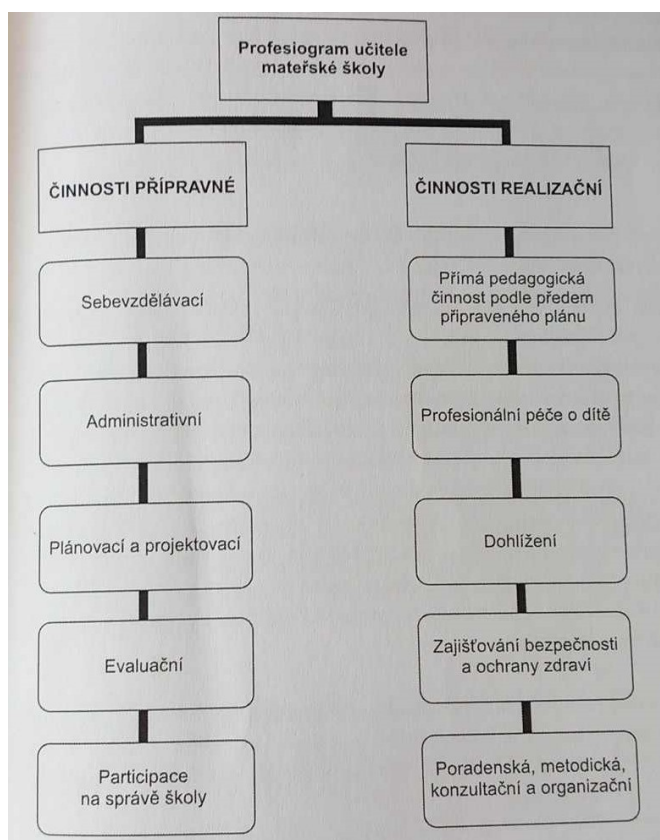
Mateřská škola se stává pro děti prvním prostředím, ve kterém se setkávají se svými vrstevníky. Děti přichází s již získanými zkušenostmi z prostředí svého domova, jsou z odlišných kultur nebo se liší svými schopnostmi. Nastávají zde nové situace, emoce nebo i konflikty. To vše je potřeba kontrolovat za pomoci učitele a s jeho pomocí dále rozvíjet. (Syslová, 2017)

Mezi další specifikum učitelské profese bych dále zmínila **feminizaci učitele mateřské školy**. Velký podíl žen v učitelství není pouze v České republice, můžeme ho vidět v mnoha dalších státech po celé Evropě. Okolo 90. let nastal velký rozmach feminizace jak v oboru učitelství pro mateřské školy, tak i v primárních či sekundárních školách. Můžeme si všimnout, že čím je vyšší stupeň tím je zde více učitelů mužů. V mateřské škole pracuje téměř sto procent žen, s mužem se zde můžeme setkat již jen ojediněle. (Urbánek, 2005) Proč je takový nárůst feminizace? Odborníci se snaží již několik let najít odpověď na danou otázku a zjistit příčiny proč tomu tak je. Mezi faktory ovlivňující feminizaci bychom mohly označit rovnováhu mezi povoláním mužů a žen. Dříve bylo jasně dáno, která práce je ženská a která mužská. V posledních letech se ale setkáváme čím dál častěji s ženami pracujícími v dříve pouze mužských oborech. Dále by se mohlo jednat o **nízké platy v oboru učitelství**. Někteří autoři zmiňují jako další příčinu **jednodušší studium na pedagogických fakultách** oproti jiným oborům. Toto tvrzení však nebylo do teď prokázáno. Závěrem tedy můžeme jen a jen spekulovat o tom proč nastala tak vysoká feminizace v oboru učitelství. (Průcha, 2017)

To, jak učitel jedná je ve velmi úzkém kontextu spolu s tím, čeho si učitel všímá. To, co je dle jeho pohledu zajímavé a důležité, tomu věnuje svoji pozornost a uvažuje nad tím co viděl, dále je může různě ověřovat, navazovat na ně či interpretovat je dál. Kdežto to, čeho si nevšímá o tom také ani nepřemýšlí, a tak to ani nemá možnost změnit či se nad tím zamyslet. Z toho vyplývá, že učitelé obecně zaměřují svoji pozornost na jevy, které je zajímají ale také dle různých specifík, které záleží na kvalitě vzdělání učitele a jeho nabytých vědomostí. Aby byl učitel schopen vnímat mnoho podnětů, které se objevují v průběhu dne ve třídě mateřské školy musí být co nejvíce vnímavý směrem k potřebám dětí, ale také se musí zvládat rychle orientovat v mnoha interakcích současně. (Wiegerová, 2015)

3.3 Profesionální činnosti učitele v mateřské škole

Profesionální činnosti v mateřské škole jsou jedinečné oproti jiným vzdělávacím institucím. Velmi rozdílná je zde práce učitelů, neboť pracují s dětmi od útlého věku. Taktéž jsou velmi odlišné podmínky, kde výuka probíhá, která se liší na typu mateřské školy. Práce s dětmi předškolního věku je velmi nestabilní, učitel musí reagovat na podněty dětí, jejich emoční stránku a následně činnost upravit. Mezi činnosti učitele patří výchova a vzdělávání dětí, učitel se snaží dítě podporovat v jeho osobnostním rozvoji, vytváří třídní vzdělávací program, dává pozor na děti, podílí se na tvorbě plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami apod. (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová & Štěpánková, 2019) Činností, které vykonává učitel mateřské školy je mnoho. (Burkovičová, 2012 in Syslová, 2017) vytvořila tzv. profesiogram, ve kterém roztrídila dané činnosti do jednotlivých podkategorií.



Obrázek 2 - profesiogram učitele mateřské školy

(Burkovičová, 2012 in Syslová, 2017, s. 81)

Profesionální činnosti jsou tedy ty, které jsou očekávány od učitelky mateřské školy ve vztahu od dětí, rodičů ale i celé společnosti. Do profesních činností patří péče o dítě a jeho výchova a

vzdělání, pomoc při získávání nových dovedností rozvoj základních návyků, učení dítěte, jak se chovat v různých situacích, jak být empatické apod. Představme si volnou hru dětí, která probíhá ráno, kdy děti postupně přicházejí do mateřské školy. Lajk by mohl říct, že učitelka nepracuje nijak s dětmi, ale toto tvrzení je chybné. Učitelka děti pozoruje, sleduje, jak spolu komunikují, případně je zavolá a nabídne jim nějakou hru. Do her dětí se může také ona sama zapojit a doptávat se dětí prostřednictvím různých otázek, kdy zjišťuje informace o dítěti a také jej rozvíjí. Činností učitele je také neustále zajišťovat bezpečnost dětí a jejich ochranu zdraví po dobu dítěte v mateřské škole. (Burkovičová, 2013) Když bychom zaměřili pozornost na RVP PV, tak by měl učitel naplňovat cíle, které jsou určeny pro děti v mateřské škole. V zákoně č. 561/2004 Sb. a § 33 je přesná definice toho, co by mělo být cílem předškolního vzdělávání. „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.“ (Šmelová, 2006, s. 109) V RVP PV můžeme také najít požadavky na profesi učitele.

3.4 Role učitele v mateřské škole

Učitel v mateřské škole zastává určité specifické role, které vykonává. (Leont'jev, 1975, s. 124 in Burkovičová, 2013, s. 27) definovali roli následovně: „Role je program, který odpovídá očekávanému chování člověka, zaujímajícího určité místo ve struktuře určité sociální skupiny, strukturovaný způsob účasti v životě společnosti.“ Jde tedy o určitý styl chování v dané situaci, kde platí určitá společenská pravidla. Od jednotlivých profesí je již dopředu očekáváno určité chování, jakým by měli korespondovat. Slovo role učitele znamená ve významu chování učitele. (Burkovičová, 2013)

Dle (Vašutové 2004 in Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 36-37) vykonává učitel při své činnosti tyto role:

- „Poskytovatel poznatků a zkušeností,
- Poradce a podporovatel,
- Projektant a tvůrce,
- Diagnostik a klinik,

- Reflektivní hodnotitel,
- Třídní a školní manažer.
- Socializační a kultivační vzor.“

(Kurelová, 1998, s. 16 in Burkovičová, 2013, s. 27) je toho názoru, že „dospět k systematickému a konzistentnímu vymezení existujících rolí učitele ve škole je možné teprve na základě analýzy profesních činností.“

V profesi učitele jsou velmi důležité jeho osobnostní charakteristiky. Mezi nejdůležitější jsou často označovány učitelovi verbální schopnosti, tedy jaká je jeho schopnost komunikace. Díky dobrým komunikačním schopnostem může usnadnit dětem učivo a podpořit je v učení. (Průcha, 2017) Dále by měl být bezúhonný, tedy jednat dle právních předpisů, psychicky odolný vůči stresovým situacím, empatický, vyrovnaný, poznat sám sebe a svoje chyby, umět si je přiznat a napravit je. Osobnostní charakteristiky pomáhají při vzdělávacím procesu, ale i při celkovém klimatu třídy. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Učiteli v mateřské škole bychom mohly přiřadit 3 role. Jeho první je **inspirátor**. Učitel se snaží děti povzbuzovat, motivovat je v činnosti, rozvíjí u dětí zvědavost. Dále je **facilitátor**. Provádí děti světem, snaží se jim pomoci v jejich pochopení, také jim pomáhá v pochopení jejich já. V neposlední řadě je **konzultant**. Snaží se vytvářet vhodnou atmosféru, snaží se u dětí rozvíjet sebereflexi. (Vašutová, 2004 in Šmelová, 2006 in Šmelová & Prášilová, 2018)

Na kvalitu učitele se zaměřuje ve své knize i (Průcha, 2002 in Dytrtová & Krhutová, 2009) kde popisuje dle studie OECD jednotlivá kritéria, které by měl splňovat kvalitní učitel. Jsou to: „znalosti učitele v kurikulární oblasti, pedagogické dovednosti a ovládnutí výukových strategií, reflexe a schopnost sebekritiky, empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim, manažerské kompetence ve třídě a další řídicí odpovědnosti.“ (Průcha, 2002 in Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 37). Dalším ukazatelem, jak bychom mohli zjišťovat kvalitu učitele je Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Obsahuje profesní kompetence učitele, které jsou rozděleny do 8 oblastí jako například: reflexe vzdělávání, rozvoj a spolupráce školy, spolupráce s rodiči, vzdělávací nabídka a jak ji plánovat apod. (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová & Štěpánková, 2019)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části mé bakalářské práce budu zjišťovat, jak vnímají vybrané děti předškolního věku učitelskou profesi. Zaměřím se na to, jak děti vnímají danou profesi, co všechno je z jejich pohledu důležité, co dělá učitel a jaký je z pohledu dětí. Tomu všemu bude předcházet kresba dítěte, kde bude dítě kreslit učitelské povolání. Dále povedu polostrukturované rozhovory s dětmi předškolního věku. V neposlední řadě se pokusím z výsledků šetření doporučit učitelkám v mateřských školách brát v potaz důležitost dětských pojetí u jednotlivých fenoménů, představit jim, jak jejich profese a chování ovlivňuje děti a pohlížení na učitelskou profesi v dalších stupních vzdělávání.

Jako metodu pro získání mých výsledků výzkumu jsem si zvolila kvalitativní typ výzkumu. Existuje mnoho definic, jak popisují kvalitativní výzkum různí autoři, a proto jsem vybrala jednu definici, která se mi nejvíce líbila a přišla mi dobře srozumitelná. Švaříček & Šed'ová (2007, s. 17) definují kvalitativní výzkum jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

- Zjistit, jak vnímají děti předškolního věku učitelskou profesi.

Dílní výzkumné otázky

- Jak děti popisují učitele prostřednictvím kreseb?
- Jaké jsou oblíbené činnosti dětí spolu s učitelem?
- Jak děti vnímají učitelskou profesi?

4.2 Pilotní studie

Na podzim roku 2023 jsem zkoušela pilotní studii v mateřské škole, kde jsem chodila na svou souvislou praxi. V plánu bylo individuálně zadat každému dítěti, aby nakreslilo obrázek na téma „Co dělá paní učitelka v mateřské škole“. A dále pak vést s ním polostrukturovaný rozhovor. Tenhle postup se mi však na 4 participantech, se kterými jsem to zkoušela moc neosvědčil. Pro děti již byla velmi dlouhá doba zůstat stále soustředěný a věnovat se kresbě a poté rozhovoru 100% pozornost. Proto jsem se rozhodla, že bude lepší,

aby nejdříve děti nakreslily kresby a až poté následně, nějaký další den, s nimi udělat rozhovor. V lednu jsem ještě zkoušela, zdali ovlivní kresbu dítěte, pokud mu ji zadám já nebo paní učitelka, kterou zná. To se ale ukázalo, že je v celku nepodstatné a nemělo to tedy nijak velký význam. Z důvodu, abych co nejméně narušila chod mateřské školy, jsem se rozhodla, že kresbu zadá učitelka sama dětem, dle svého uvážení podle časové vytíženosti.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou mateřských školách, které souhlasily s tím, že mohu u nich provést svůj výzkum. Nejdříve jsem oslovila celkem 4 mateřské školy prostřednictvím emailu, s kladnou odpovědí mi odpověděly pouze 2 mateřské školy. Následně jsem je požádala, aby rozeslaly rodičům dětí ve věku 5-7 let informované souhlasy, které potřebuji mít od rodičů, vzhledem k dodržení etických norem. Jednalo se tedy o dostupný výběr dětí.

Výběr věkového rozpětí ve věku 5-7 let byl z toho důvodu, že dítě se postupně vyvíjí v kresbě. Přibližně okolo 5 roku dítěte začíná kreslit dítě již kresbu postavy a přechází tak od kreslení tzv. „hlavonožce“ k již na pohled identifikující kresbě postavy. Kresba se pak dále zdokonaluje a postupně můžeme sledovat, jak přibývají detaily na postavách a jak se z montované kresby stává již kresba syntetická, která jednotlivými díly do sebe krásně zapadá.

Snažila jsem se nasbírat co nejvíce dat, podařilo se mi získat celkem 15 souhlasů od rodičů, a tedy jsem mohla následně získat pro svou bakalářskou práci od 15 dětí jejich kresby a rozhovory. Jedna mateřská škola byla ve Zlínském kraji a druhá mateřská škola byla v Jihomoravském kraji. Z mateřské školy ve Zlínském kraji bylo celkem 8 dětí a z Jihomoravské školy 7 dětí.

4.4 Metody sběru dat a sběr dat

Pro téma, které jsem si zvolila se nejvíce hodilo zvolení si kvalitativního typu výzkumu, který byl realizován za pomoci dvou metod. Jako první metodu jsem si zvolila kresbu. Druhou metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Obě metody se prolínají a jsou voleny z důvodu zvýšení kvality výzkumu. Odborníci pojmenovali tento styl výběru více metod jako triangulace. „Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností“. (Hendl, 2016, s. 151)

Důvod, proč jsem volila jako svou první metodu zrovna kresbu je velmi jednoduchý. Děti předškolního věku mají často problém vyjádřit něco slovy, chybí jim slovní zásoba nebo prostě a jednoduše to, co chtějí říct je pro ně tak těžké, že to nedokážou vyslovit nahlas. Z toho důvodu je pro dítě příjemnějším prostředkem, jak něco vyjádřit, kresba. U kresby dítě nepotřebuje nic víc než tužku. Může tak veškeré své emoce, pocity, myšlenky, prostě vše, přenést jednoduše na papír a zároveň se daná činnost stává pro něj zábavou. (Davido, 2008)

Na základě mé pilotní studie jsem se rozhodla, požádat o zadání kreseb dětem paní učitelky, kterým jsem dala podrobné instrukce. „Každé dítě ve věku 5-7 let dostane papír o velikosti A4 a pastelky, poté jim učitelka řekne, aby nakreslily obrázek na téma povolání učitele v mateřské škole. Jakmile dítě kresbu dokončí, učitelka podepíše obrázek a napíše na zadní stranu věk dítěte.“ Jakmile byly kresby hotové, následovalo mé docházení do mateřské školy a postupné realizování interview s dětmi. Celý sběr dat probíhal v měsíci únor a březen.

Rozhovor se řadí jako nejvíce používaná metoda sběru dat u kvalitativního výzkumu. Můžeme jej definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159). Prováděla jsem přesněji polostrukturovaný rozhovor, který byl určen pro děti mateřských škol ve věku 5-7 let. Celkem se jednalo o 10 předem připravených otázek, které byly doplňovány dle jednotlivých spontánních situací. Průměrný čas jednoho rozhovoru byl okolo 5 minut.

Ukázka otázek

- Dokázala bys mi popsat svůj obrázek co jsi nakreslila?
- Kdo je pro tebe paní učitelka?
- Bylo pro tebe těžké nakreslit kresbu na zadané téma a proč?
- Co máš rád na paní učitelce?
- Co nejraději děláš ty s paní učitelkou?
- Kterou část dne máš v MŠ nejraději a proč?
- Proč jsi použila zrovna tyhle barvy?
- Co nejraději dělá paní učitelka?
- Je něco, co jsi zapomněl/a nakreslit a teď sis na to vzpomněl/a a chtěl/a bys mi to říct?
- Co by se stalo, kdyby tady paní učitelka nebyla a kdyby chodili do školky jen samotné děti?

Tahle část sběru dat se celkem dost natáhla, neboť se stávalo, že hodně dětí bylo nemocných a také jsem se snažila chodit do mateřské školy tak, abych co nejméně narušila chod dané mateřské školy. S dítětem jsem si sedla mimo třídu, buď do logopedické místnosti nebo do místnosti pro děti připravující se již na přechod do základní školy. Jako první jsem dítě seznámila s celým průběhem. Vysvětlila jsem mu, že rozhovor si budu nahrávat do telefonu a poté jej budu přepisovat do počítače. Dětem to bylo odůvodněno tak, že abychom si mohli v klidu povídat a já nemusela v rychlosti psát odpovědi na papír, proto budu rozhovor nahrávat. Poté jsem se dítěte ptala, zdali si vzpomíná, co kreslilo za obrázek a navodila jsem ho tak opět do tématu. V úvodní části mých otázek jsem se zeptala dítěte na jméno a kolik je mu let. Dále následovala sada připravených otázek, které jsem různě doplňovala a doptávala se již dle každého jednotlivce. V závěru otázek jsem dala dítěti prostor, aby se zeptalo na cokoliv, co jej zajímá nebo zda by chtělo něco doplnit. Poté jsem mu poděkovala za rozhovor.

4.5 Zpracování získaných dat

Data, která získáme prostřednictvím rozhovoru, bývají obvykle v nahrané verzi na diktafonu nebo v mém případě na mobilním telefonu. Z toho důvodu se museli nejdříve všechna data převést do textové podoby, a to na papír. Dle Švaříček & Šed'ová (2007, s. 210) „jsou naše data na počátku analýzy rozsáhlá a nestrukturovaná. Úkolem výzkumníka je začít s jejich organizací a zpracováním.“

Data, která jsem získala jsem zpracovávala za pomoci otevřeného kódování. Podle Švaříček & Šed'ová (2007, s. 211) „kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“

Jakmile byla data odkódována byla potřeba je roztrždit do jednotlivých kategorií. Následovala analýza a interpretace kresby a poté vyhodnocení a interpretace zjištěných výsledků.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Nejdříve budu interpretovat výsledky výzkumu z rozhovorů s dětmi předškolního věku. Poté bude následovat interpretace jednotlivých kreseb. Kresbu popíšu já a také doplním, jak ji interpretovalo samotné dítě. Dále pak zmíním specifické znaky kresby, v jaké vývojové fázi kresby se dítě nachází. Zdůvodním, podle jakého kritéria si jednotlivé děti volily barvy do svých kreseb. Také zmíním, zdali je kresba v pořádku vzhledem k vývoji dítěte a zdali nejsou viditelné nějaké odchylky, které by poukazovaly na určitý problém. A co to vlastně ta interpretace je? Interpretace kresby „vyplývá ze dvou vzájemně se doplňujících šetření: Je to jednak analýza různých prvků, z nichž se kresba skládá, jednak syntéza, v níž je nutné přihlídnout ke kladným i záporným charakteristickým znakům obrázku.“ (Davido, 2008, s. 125)

Ze získaných dat a z jejich postupné analýzy jsem vytvořila celkem 8 kategorií. Názvy kategorií, subkategorií a kódů můžeme vidět přehledně v tabulce. Každou kategorii se pokusím stručně zinterpretovat.

Tabulka 1- Kategorie, Subkategorie, Kódy

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	KÓDY
Námět v kresbě	Lidé, prostředek k výuce, výuková metoda v kresbě, budova, přírodovědná tematika, pohybová aktivita v kresbě	Učitelka na obrázku, chlapci a děvčata na obrázku, motiv čtení v kresbě, námět kresby centra aktivit, cvičební pomůcky v kresbě, mateřská škola, želva, obloha, tělocvična, výukový materiál, počítač, motiv cvičení v kresbě, komunitní kruh
Činnosti v MŠ s učitelkou	Pohybová aktivita, výtvarná aktivita, učení, kroužek	Cvičení, tančení, vyrábění, tvoření, úkoly, pokusy, logopedie
Oblíbená část dne	Výuková metoda, Venkovní aktivity, Volná hra, strava	Komunitní kruh, procházky venku, různé hry, jídlo

Emoce	Symbol, pozitivní	Srdce, princezna, duha, přátelství
Osobnost učitele	Osobnostní rysy, kázeň, pořádek, dobré chování	Vlastnost učitelky, poslouchání, uklízení, pomáhání si, rozkazování
Subjektivní vjem barev	Barva, vztah, barevnost	Skutečnost, líbivost, plán kresby
Pohled na profesi	Důležitost profese, dětské prekoncepty	Potřeba učitelky, péče ze strany učitelky, výchova ze strany učitelky, vzdělávání dětí, učitelka v dané MŠ

NÁMĚT V KRESBĚ

V kresbách dětí se objevila postava učitelky celkem 9x. Na 12 obrázcích byly také vyobrazeny děti z dané mateřské školy, často kamarádi autorů kreseb nebo pouze děti ze školy obecně. Některé děti ukazovaly, že nakreslily i sami sebe mezi ostatními dětmi. Velmi často děti vyobrazovaly také nějaké aktivity, které společně s učitelkou vykonávají v mateřské škole. Pohybová aktivita byla vyobrazena celkem na 3 obrázcích a nejčastěji děti uváděly, že rády cvičí či si hází s míčem. Dalším motivem, který byl nakreslen u více dětí byl komunitní kruh, kdy děti velmi často komentovaly, že si rády povídají v kroužku, že se dozívají nové věci apod. Celkově byl ve 4 kresbách. Jako další motivy kresby byly například motiv čtení v kresbě, různé cvičební pomůcky, želva, obloha nebo také tělocvična či počítač atd., které byly spíše individuální a u každého jednotlivce odlišné. U jedné kresby se objevily centra aktivit, kde dívka nejen že velmi hezky nakreslila 3 stolečky a u něj děti ale také vymyslela, co děti dělají v každém centru aktivit.

D15: „*A tady je kroužek a oni robí karty a tady jsou a oni robí papírové lodě a tady v tom třetím kroužku robí papírové tyty letadla robí.*“

Z kreseb a následných rozhovorů s dětmi je možné usoudit, že činnosti učitele velmi ovlivňují to, jak se mění dětský prekoncept, a tedy pohlížení na učitelkou profesi. Dle toho, na co kladla učitelka větší důraz, zdali to byly sportovní činnosti, komunitní kruh či centra aktivit, tak to velmi ovlivnilo dítě, a to se poté promítlo do kresby dítěte. Většina dětí, celkem 12 uvedlo, že pro ně nebylo těžké nakreslit kresbu na zadané téma. 3 děti uvedly, že se musely více soustředit, aby kresba vypadala dle jejich představ.

ČINNOSTI V MŠ S UČITELKOU

Při rozhovoru jsem se děti ptala, jaké činnosti dělají nejraději v mateřské škole s učitelkou. Nejvíce dětí přesněji 7, odpovídalo, že nejraději dělají v mateřské škole různé úkoly, které si pro ně učitelka připravuje. Další velmi oblíbenou činností byla výtvarná aktivita, kdy děti velmi často popisovaly, jak je baví vyrábět, tvořit, malovat a zkoušet různé nové věci. Hned v těsném závěsu byla již zmiňovaná pohybová aktivita, kterou má v oblibě celkem 5 dětí. Další dítě řeklo, že jeho oblíbenou činností je kroužek logopedie. Velmi mě zaujalo, jak jedno dítě řeklo: D13: „*děláme spolu nějaké také, spolu na zrcátku, když přijdeme, jako nějaké pokusy, jako třeba taštičky nebo třeba vajíčka*“. Jednalo se o pokusy, které dělají spolu s učitelkou.

Můžeme vidět, že činnosti s učitelkou v mateřské škole jsou dle výpovědí velmi rozmanité a dovolují si říct, že každé dítě popisovalo spíše takovou činnost, která ho v mateřské škole baví a která je jeho oblíbenou. Učitel by se mohl i do budoucna jednou za čas ptát, jaká činnost děti baví, případně, aby nakreslily co nejraději dělají v mateřské škole. Šlo by tak o možnost zpětné vazby pro učitele, která by mohla být přínosem pro obě strany. Bylo by tak možné, dle mého názoru, věci zlepšovat a upravovat.

OBLÍBENÁ ČÁST DNE

Velmi mě zaujalo, že i když děti uváděly různé činnosti, které dělají v mateřské škole rády s učitelkou, tak se dále velmi lišily od toho, kterou část dne mají nejraději. Nejoblíbenější částí dne zůstává i přes veškeré snažení učitele i nadále volná hra, kdy mají děti možnost volně se pohybovat, dělat si jakoby „co chtějí“. Další velmi oblíbenou částí dne děti zmiňovaly procházku venku. Děti ji popisovaly následovně:

D1: „*jak s paní učitelkou chodíme na vycházky do přírody*“

D2: „*nejraději mám, když jdeme na procházku před obědem*“

D5: „*baví mě, když jdeme na procházku*“

D9: „*když jdeme na procházku*“

D10: „*nejradši chodím na procházky na enviro*“

Jak můžeme vidět, tak velmi oblíbenou částí dne je pro děti procházka a možnost, kdy jdou s učitelkou ven do přírody a na čerstvý vzduch. Velmi mě potěšilo, že i v dnešní době děti baví chodit ven na procházky a mají to velmi rády. Proto bych tímto chtěla také apelovat na ostatní učitelky a mateřské školy, aby se snažily trávit co nejvíce času venku, vedly děti k pozitivnímu vztahu k přírodě a prostřednictvím ní je i učily novým věcem metodou prožitkové výuky.

Další oblíbenou částí dne je ze 4 výpovědí komunitní kruh. Děti zmiňovaly, že mají rády, když si mohou povídat v kruhu a dozvídat se nové věci. Je velmi důležité nejen dětem předávat nové informace, ale dát jim také prostor vyjádřit svůj názor, aby mohly říct co mají na srdci a s čím se chtějí podělit.

V neposlední řadě, což mě velmi pobavilo, vyplynulo z rozhovoru dětí, že jejich oblíbenou částí dne je také strava. Samozřejmě je důležité vést děti k jídlu a dávat jim dobrý příklad a ukazovat jim, jak jíst zdravě a chutně. Avšak musím říct, že při plánování výzkumu jsem určitě nepředpokládala, že se právě tohle objeví v rozhovorech, a to dokonce několikrát.

EMOCE

Při rozhovorech, ale i v některých kresbách bylo možné vidět různé emoce dětí, postavičky měly nějaký výraz ve tváři, děti komentovaly svůj obraz a při tom prožívaly určité emoce. Symbol srdce byl v jedné kresbě vyobrazen na sukni učitelky a v další kresbě se nacházelo velké množství srdíček. V poslední kresbě bylo srdce vyobrazeno na krunyři želvy. Děti své výtvary a důvod proč volily tento symbol zdůvodnily následovně:

D4: „protože ji mám ráda.“

D10: „želva tam má srdce“

D13: „já mám ráda srdíčka jako takové“

Z výpovědí můžeme usoudit, že symbol srdce jako takový může mít pro každého jiný význam. Pro D4 znamenalo srdce určitý projev lásky a pozitivního vztahu s učitelkou. D10 zase bralo srdce jako orgán, který je součástí zvířete a patří tak k němu z biologického hlediska. Poslední D13 nakreslilo plno srdíček a domnívám se, že motiv byl takový, že se jí tvar srdce líbí, dobře se jí kreslí a líbí se jí rytmus, symetrie a určité opakování, které tak ve svých výtvorech používá.

Kódů se v téhle kategorii objevovalo mnoho a dalším vícekrát zmíněným bylo přátelství. Jedno dítě přesněji D2 spojilo název přátelství se svou učitelkou, kterou má velmi rádo a dle jeho výpovědi bere paní učitelku jako svou kamarádku. Další dvě výpovědi byly spojovány od dvou dívek s jejich kamarádstvím v mateřské škole s jejich vrstevníky. V neposlední řadě se objevil pojem princezna, kdy dívka nakreslila učitelku jako princeznu s princeznovskými šaty. Dle mého názoru, ale i dle rozhovoru s dívkou jsem pochopila, že učitelce dala princeznovské šaty, protože ráda sleduje pohádky o princeznách a chodí do mateřské školy v různých šatech princezen. To bylo také důvodem, proč nakreslila i učitelku v šatech princezny. Chtěla se s ní podělit o svůj pozitivní vztah k pohádkovým bytostem a rovněž tím projevila náklonost k učitelce, jako určitý projev přátelství. Poslední kód byl duha, kdy dítě

v rozhovoru řeklo, že nakreslilo duhu, což zdůvodnilo tím, aby byli všichni šťastní. Při mém zjišťování proč, řeklo, že jsou všichni v mateřské škole šťastní. Pro zjištění optimálního výsledku a zdali nepromítlo dítě do své kresby nějaké své osobní vnímání či nějaké potíže, by bylo zapotřebí delšího sledování. Nedovolím si tak pouze z jednoho rozhovoru usoudit, zdali se jedná o nějaký problém či mohlo jít pouze o jednodenní náladu dítěte.

OSOBNOST UČITELE

V rozhovoru jsem se snažila zjistit, jak děti pohlížejí na osobnost učitele a jak popisují učitelku a její vlastnosti. Z výpovědí vyplynulo, že děti si velmi dobře všímají chování učitele a toho, jak k nim přistupuje. Velmi dobře si také pamatovaly hlavně negativní chování, které by se dle mého názoru nemělo moc objevovat, a hlavně by nemělo být chování či podrážděnost způsobena nějakým vnějším vlivem, kdy by si učitelka jen ventilovala své osobní problémy v práci na dětech. Pro představu ukážu pár výpovědí.

D4: „ je dobrá, protože ona dává vždy moc těžké úkoly a já je vždy ráda dělám “

D5: „ to protože rozkazuje “

D6: “ hodná, docela “

D7: „ ona rozkazuje “

D8: „někdy hodná někdy i zlá. Někdy na nás křičí“

D9: „Hodná “

D10: „někdy hodná někdy ne“

D11: „Hanka je hodná“

Můžeme si všimnout, že děti tohoto věku ještě nejsou schopné popsat rysy osobnosti nějak specifičtěji, a proto můžeme vidět, že jejich výpovědi jsou si velmi podobné. Dále děti uváděly, co má jejich učitelka ráda. Mezi to patřila například kázeň, kdy dítě řeklo, že D6: „*má ráda, když ji děti poslouchají*“ nebo také že má ráda pořádek či dobré chování.

SUBJEKTIVNÍ VJEM BAREV

Do této kategorie jsem zařadila barvy a odůvodnění proč volí zrovna takovou a takovou barvu. V kategorii se nachází celkem tři kódy, jimiž jsou: skutečnost, kdy dítě volilo barvy nejčastěji podle toho, jak něco ve skutečnosti vypadá a snažily se to přenést do jejich kresby. Dalším kódem byla lívivost, kdy si dítě vybíralo jednotlivé barvy podle nějakého vztahu k nim, nejčastěji volilo tedy takové barvy, které se mu líbí a má je rádo. Posledním kódem byl plán kresby, kdy se nejčastěji ve výpovědích dětí objevovala tato slova:

D1: „*to jsem si tak předkreslil*“

D12: „nejdříve promyslet a pak kreslit“

D14: „jsem si to tak rozmyslel“

Jak můžeme vidět z výpovědí, tak některé děti si kresbu nejdříve promyslely, jak budou postupovat a promyslely si také jaké barvy použijí.

POHLED NA PROFESI

Při rozhovoru s dětmi jsem se snažila zjistit kdo je vlastně pro ně paní učitelka. Na což se mi nejčastěji dostávaly odpovědi, které směřovaly vždy na konkrétní učitelku v dané mateřské škole. Z čehož vyplývá, že děti v mateřské škole a jejich prekoncepty jsou takové, že již chápou, kdo je to učitelka, avšak tento pojem ještě nejsou schopné použít komplexně, a tak jej řadí pouze k jedné konkrétní osobě.

Dále jsem se snažila zjistit, zdali je z pohledu dětí učitelská profese důležitá a zdali by bylo možné, že by například do mateřské školy chodily jen sami děti s tím, že by zde učitelka vůbec nebyla. Musím říct, že jsem byla velmi mile překvapená, jaké mají děti již v tomto věku představy o povolání učitelky. Už nyní chápou, proč a z jakého důvodu tady učitelka je. I když se některá pojetí lišila, základní pohled na toto povolání nebyl zcela mylný. Pro představu, jak děti odpovídaly, si dovolím ukázat pár zajímavých odpovědí.

D4: „Nešlo, protože my máme tři třídy, takže my, kdyby sme byly všechny tři třídy sami tak by maloši, slunečná a dešťová by se mohli pokakávat a počůrávat a my by sme se o ně museli starat.“

D6: „Protože by se tak vůbec nevychovali. Možná by to bylo špatné, protože by děti nemohly s nikým být. A nic bychom nevěděli.“

D12: „Nešlo. Protože bychom se nemohli nic učit.“

D13: „Ne, protože bychom se, mohli bychom tu nekomu cizímu otevřít a on by nás mohl zebrať.“

D15: „Protože aby nás učila, kdyby tu totiž žádné učitelky nebyly to by pak nebyly ani chytré děti. Vůbec chytré.“

Jak můžeme vidět, tak děti mají jisté povědomí o učitelské profesi. Chápou, že je potřebná a že je prostředkem, prostřednictvím kterého získávají nové informace ve výchovně vzdělávacím procesu. Také braly učitelku i jako takovou svou druhou maminku, která se o ně stará a chrání je před okolním nebezpečím. Celkem 10 dětí bylo toho názoru, že učitelská profese je důležitá a nebylo by možné chodit do mateřské školy, pokud by tam učitelka

nebyla. Některé děti si myslely, že pokud by v mateřské škole nebyla učitelka tak by ony sami musely přejmout povinnost, jakožto starší děti a musely by se starat o ty mladší. Zde se mohl promítnout i fakt, kdy dítě má sourozence a vnímá situaci, kdy starší se stará o mladšího. Jen jedno dítě bylo toho názoru, že by mohla fungovat mateřská škola bez toho, aby zde byla i učitelka.

5.1 Interpretace kresby 1



Obrázek 3 - Dítě 1, věk 5 let

Při pohledu na obrázek dítěte můžeme vidět 3 postavy a v pozadí nějakou budovu. Z výpovědi dítěte se jedná o mateřskou školu a přesněji také o tělocvičnu, do které chodí velmi často cvičit. Mateřská škola a základní škola jsou dvě budovy, které jsou průchozí, a proto se domnívám, že nakreslené dva domy značí právě spojenou MŠ a ZŠ. Při rozhovoru mi dítě sdělilo, že na obrázku jsou nakresleni předškoláci, uprostřed je paní učitelka. Při pohledu na kresbu si můžeme všimnout lehkého grafoidismu, což znamená, že dítě naklání jednotlivé postavy a budovy směrem, kterým bude v budoucnu psát. Dále pak je zde jasný R-princip, kdy dítě připojuje ruce k tělu do pravého úhlu. U postav můžeme vidět určitý pokus o symetrii a opakování již osvojených tvarů. Lidské postavy jsou stále ještě montované, obsahují již nějaké detaily jako jsou například prsty na ruce, vlasy, postavy

mají obličej, na kterých je vidět úsměv. Postavu dítěte můžeme porovnat s obrázkem 1, který se nachází v teoretické části a všimnout si rozdílů a toho, kde se dítě ve svém vývoji nachází. Barevnost obrázku není moc velká, převažuje černá barva. V literatuře od Lipnické et al. (2016) uvádí, že černá barva by mohla vyjadřovat nějaký strach, pocit ohrožení, či nějakou agresi ze strachu nebo také dítě, které se bojí projevit city.

Avšak při rozhovoru mi dítě vysvětlilo, že tuhle barvu zvolilo z toho důvodu, neboť si obrázek předkreslilo. Na mou otázku, zdali by ještě něco chtělo upravit na svém obrázku, odpovědělo, že ne, je již takhle hotový. Proto se domnívám, že dítě černou barvu nevolilo z důvodu nějakého stresu či úzkosti, spíše si jej jen předkreslilo a již se mu nechtělo obrázek vybarvovat, proto ho označilo za hotový. Celková kresba je poněkud slabší oproti některým vrstevníkům, avšak objevují se zde různé detaily, které jsou stále v souladu s vývojem kresby dítěte.

5.2 Interpretace kresby 2

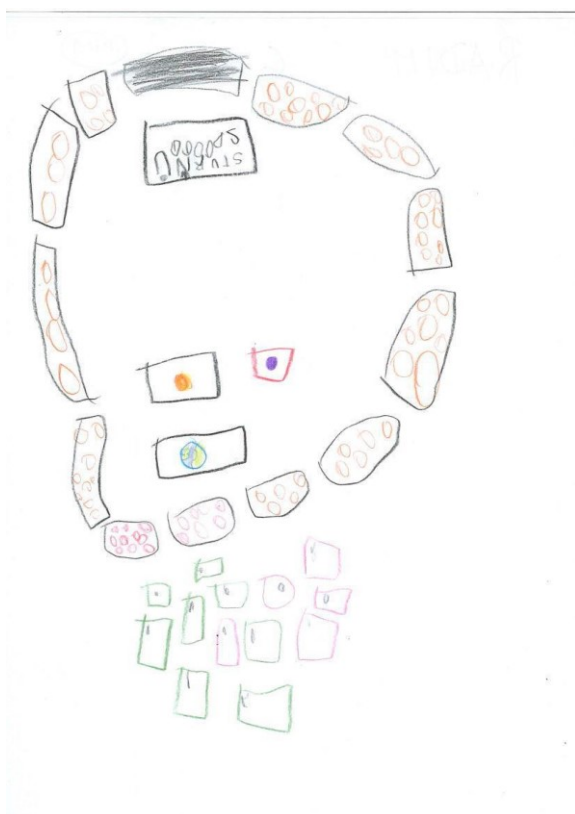


Obrázek 4 - Dítě 2, věk 5 let

Obrázek působí na první pohled velmi líbivě a je velmi barevný. Na obrázku můžeme vidět vlevo paní učitelku, dále pak chlapečka, který zrovna leze po žebřinách, jedná se přímo o autora kresby. V levém dolním rohu jsou dle výpovědi chlapečka nějaké míče a obruč a na pravé straně obrázku se nachází kostky a kužely. Celý obrázek má vyobrazovat tělocvičnu, do které chodí děti často cvičit. Na obrázku můžeme pozorovat jednotlivé znaky rytmu,

symetrie a opakování, díky kterému na nás působí kresba velmi harmonicky. Dle mého názoru se dítě, již nachází u přechodu kresby ze symbolické fáze k vizuálnímu realismu a fázi druhotné schematizace, neboť kresba je již propracovanější, velmi hezky rozvržena na papíře a dítě se dle rozhovoru snažilo kreslit vše podle toho, jak to ve skutečnosti vypadá. Proto je pozadí kresby zelené, neboť v tělocvičně jsou zelené zdi apod. U lidských postav se začínají pomalu objevovat náznaky postupného přechodu od montované kresby ke kresbě syntetické. Postava má již mnoho detailů jako jsou uši, prsty na ruce, krk, boty apod. Důvodem, proč volilo dítě zrovna tyto barvy bylo dle jeho výpovědi, že se snažilo kreslit obrázek co nejvíce podle skutečnosti. Celková kresba je v pořádku vzhledem k věku dítěte a nejsou zde žádné viditelné odchylky.

5.3 Interpretace kresby 3



Obrázek 5 - Dítě 3, věk 6 let

Na první pohled si můžeme všimnout mnoha tvarů, které se na obrázku opakují a také toho, že obrázek neobsahuje žádnou postavu. Dle výpovědi dítěte je na obrázku komunitní kruh, kolem kruhu ty obdélníčky, na kterých jsou kroužky mají představovat polštářky na kterých děti vždy sedí, když si o něčem povídají. Uvnitř kruhu jsou jakoby tři kartičky a na každé kartičce jsou planety. Můžeme si všimnout, že na jedné kartičce je planeta země a na druhé

je zřejmě slunce. Dále je také uvnitř kruhu kartička, na které jsou nějaká čísla a písmena. Jedná se o údaj, že slunce má 2 000 000 stupňů. Pod komunitním kruhem jsou tabulky, na které děti píšou fixem například nějaká písmena a poté je mažou. Jelikož dítě nenakreslilo žádnou postavu můžeme se domnívat i dle literatury od Lipnické, et al. (2016), která uvádí, že by mohlo být dítě v nějakém strese, v depresi, bezradné, unavené či s nějakými emočními problémy.

V kresbě je určitý rozpoznatelný rytmus, symetrie a opakování, kdy dítě osvojené znaky opakuje několikrát v kresbě. Výběr barev dítě volilo dle jeho výpovědi podobné realitě, kdy se snažilo co nejvíce napodobit to, co kreslí tomu, jak to ve skutečnosti vypadá. Celkově z obrázku, které dítě nakreslilo není velmi dobře rozpoznatelné, v jaké vývojové fázi se nachází hlavně u kresby postav, avšak z toho, co dítě nakreslilo neusuzuji, že by zde byly viditelné nějaké odchylky.

5.4 Interpretace kresby 4



Obrázek 6 - Dítě 4, věk 6 let

Na první pohled působí kresba holčičky velmi harmonicky a je velmi dobře rozpoznatelné co se snažila dívka nakreslit. Na obrázku jsou celkem tři postavy. Jedna postava, která je v zeleném je nepatrně větší než další dvě postavy. Jedná se o učitelku. Srdíčko, které má učitelka na sukni zdůvodnila holčička v rozhovoru, že jí ho tam nakreslila, protože jí má moc ráda. Další dvě postavy jsou kamarádi autorky. Je zde jeden chlapec a holčička. Postavy jsou

stojící okolo kruhu. Jedná se tedy o komunitní kruh, ve kterém si často s paní učitelkou povídají, hláskují, učí se nové věci apod. Tvar, který je nad učitelkou okomentovala holčička, že je to znázorňující sluníčko, které mají v mateřské škole, avšak ona jej nakreslila trochu jinak. Na obrázku můžeme vidět znaky určitého rytmu, symetrie a opakování jednotlivých tvarů, které si již dítě osvojilo. U kresby postavy jde o montovanou postavu, která má již značné detaily, jako jsou například: vlasy, boty, ruce, krk apod. Kresba je čím dál dokonalejší a více realističtější a postupně cca okolo 7 let dítě přejde k již tzv. syntetické kresbě postavy, kdy budou již jednotlivé části těla propojeny plynule v jeden celek. Můžeme porovnat s vývojem kresby postavy od Plevové & Pugnerové (2022). Postavy jsou barevné a barvy byly volené dle vztahu k nim. Takže dívka si vybírala jen ty barvy, které se jí líbí. Celková kresba je dle mého pohledu v naprostém pořádku a odpovídá vývojové fázi, ve které se dítě zrovna nachází.

5.5 Interpretace kresby 5

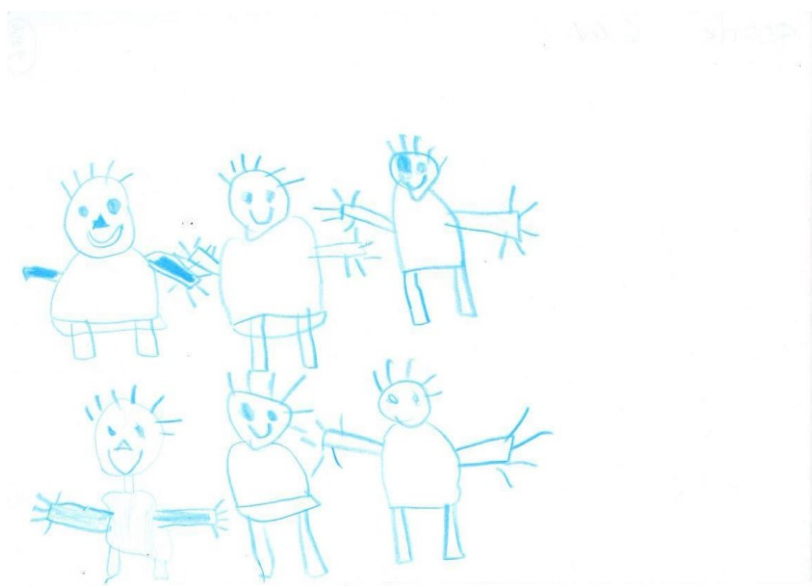


Obrázek 7 - Dítě 5, věk 5 let

Na obrázku můžeme vidět velkou postavu, která je nakreslená přes celý papír. Dle výpovědi holčičky je na obrázku nakreslená paní učitelka, která má plášť kreslené postavičky Elzy a také princeznovské šaty. Můžeme si také všimnout velkého úsměvu, který učitelce dítě

nakreslilo. Dle mého názoru je pro dítě učitelka velmi důležitá a bere ji jako autoritu, neboť ji nakreslila přes celý papír. Celá kresba na mě působí velmi harmonicky a můžeme zde vidět jednotlivé specifické znaky kresby dítěte, jako je například určitý rytmus, symetrie a opakování. Dále je zde náznak intelektuálního horizontu, kdy dole můžeme vidět podlahu, na které stojí učitelka a nad hlavou učitelky je dle výpovědi dítěte střecha. Dítě se nachází ve fázi symbolické kresby, mezi specifika patří fantazie dítěte, vlastní styl kresby nebo také zvýraznění částí těla, které jsou z pohledu dítěte důležité. Postava již obsahuje některé detaily jako jsou vlasy, prsty na ruce ale můžeme si také všimnout, že postava má pouze jednu nohu a chybí jí nos. Barvy volila holčička různě, některé podle skutečnosti a jiné zase podle své fantazie. Hnědé vlasy má učitelka i ve skutečnosti, avšak oblečení, co má na sobě jí zvolila sama holčička, zřejmě podle kladného vztahu k pohádkám o princeznách. Vyobrazila tedy učitelku s prvky pohádkových postav. Holčička kreslí postavy přibližně svému věku, jde o montovanou postavu, na které nejsou patrné žádné viditelné odchylky.

5.6 Interpretace kresby 6



Obrázek 8 - Dítě 6, věk 6 let

Při pohledu na tenhle obrázek je na první pohled jasné, že je zde vyobrazeno celkem šest postav. Dle výpovědi chlapce se jedná o všechny děti v mateřské škole, které jsou v kruhu. Zřejmě v komunitním kruhu. Pravá část obrázku je prázdná, kdy dítě doplnilo, že kresbu kreslilo velmi pomalu, proto nakreslilo jen 6 dětí. Na obrázku je jasně vidět, jak dítě používá R-princip, neboť ruce jsou k tělu připojeny směrem do pravého úhlu. Dále je zde určitý

rytmus, symetrie a opakování, které si dítě již osvojilo a využívá jej při kresbě. Jednotlivé postavy jsou si tak velmi podobné. Kresba postavy obsahuje již některé detaily jako je nos, pokus o prsty na ruce, vlasy apod. U jedné postavy je již nakreslen i krk, kdežto ostatním postavám schází. Jedná se o montované postavy, kdy dítě spojuje jednotlivé části do sebe. Kresba není moc barevná. Vyskytuje se v podstatě pouze jedna barva a tou je modrá. Dítě v rozhovoru řeklo, že obrázek nevybarvilo z toho důvodu, protože mu kreslení moc nejde a dělalo kresbu velmi pomalu. (Lipnická, et al., 2016) zmiňuje ve své knize, že by dominantní barva jako je zde u tohoto chlapce modrá, mohla prezentovat určitou introverzi nebo dítě, které kontroluje sebe a své chování.

Při porovnání této kresby s kresbami ostatních, musím říct, že je trochu na svůj věk lehce opožděná, avšak podle literatury je ještě zcela v normálu. A jak již dítě i samo uvedlo, kresba není zrovna jeho silnou stránkou.

5.7 Interpretace kresby 7



Obrázek 9 - Dítě 7, věk 5 let

Na první pohled vypadá obrázek velmi líbivě. Je velmi barevný. Hned si můžeme všimnout, že se jedná o exteriér, kde jsou nějaké 3 postavy. Dle výpovědi dítěte je jedna postava paní učitelka, která je o trochu větší a nachází se zleva. Dále jsou zde další dvě postavy, které

znázorňují děti v mateřské škole. Celkově se jedná o kruh, ve kterém si děti velmi často povídají. Nad dětmi si můžeme všimnout také duhu, kdy mi dítě prozradilo v rozhovoru, že duhu nakreslilo proto, aby byli všichni šťastní. A na mou otázku, zdali jsou všichni šťastní ve školce odpovědělo, že ano. Nad duhou je obloha, na které se tyčí v levém horním rohu velké slunce s úsměvem. Úplně dole je vyobrazena tráva. Pokud se znovu podíváme na slunce můžeme zde vidět typický znak dětské kresby, kterým je atropomorfismus, kdy dítě kreslí neživým věcem obličej, což znamená že jim připisuje určitou životnost. Dále je pak vidět intelektuální horizont, kdy dítě přibližně na konci předškolního věku začne rozdělovat na obraze nebe a zemi. U jednotlivých postav jsou viditelné jisté rysy rytmu, symetrie a opakování, kdy dítě opakuje již naučené tvary. Každá postava má nějaký obličej neboli výraz ve tváři, avšak nemohu si nevšimnout, že dvěma postavám chybí nakreslené ruce a u učitelky bych řekla, že tam nějaký náznak rukou je. Postavy mají také vlasy a nohy. Celkově se jedná o montovanou postavu, které chybí některé detaily. I když v kresbě chybí některé detaily, tak nejsou viditelné značné odchylky ve vývoji.

5.8 Interpretace kresby 8



Obrázek 10 - Dítě 8, věk 5 let

Na obrázku můžeme vidět dvě postavy. Jedna postava je větší a druhá je menší. Postavě napravo chybí obličej. Z výpovědi dítěte vyplynulo, že postava, která je vyšší je učitelka. Napravo vedle ní je autor sám. Nakreslil se přesně tak, jak vypadá a co měl v ten den na sobě oblečeného. Kromě těchto dvou postav není na obrázku již nic, pouze nalevo jsou různé

čáry, kde si dítě zkoušelo barvy, než s nimi šlo kreslit. Barvy dítě volilo dle skutečnosti, takže učitelka má černé vlasy a růžové tričko, které velmi často nosí. Kresba má také své specifické znaky, jako první si můžeme všimnout rozpřáhnutých rukou učitelky, které směřují kolmo k tělu. Tento znak kresby se jmenuje R-princip. Tvary, které si již dítě osvojilo, neustále opakuje a používá znovu a znovu. Postavám chybí různé detaily jako jsou třeba prsty na rukou, krk, pravé postavě chybí vlasy apod. Můžeme si všimnout, že dítě velmi často přechmárává, pravá postava je velmi špatně rozpoznatelná. Nebýt rozhovoru s dítětem, spíše bych řekla že napravo je nějaká postava se zaječíma ušima nebo nějaká hračka či robot. I přes malé nedokonalosti je stále kresba v pořádku a nejeví se zde žádné výrazné odchylky, které by naznačovaly nějaký problém ve vývoji.

5.9 Interpretace kresby 9



Obrázek 11 - Dítě 9, věk 5 let

Na první pohled je kresba velmi hezky nakreslená, je velmi dobře rozpoznatelné, co je na obrázku a vše je velmi barevné. Celkově je na obrázku 5 postav. Z rozhovoru s holčičkou vyplynulo, že se snažila nakreslit, jak si například hází s míčem nebo jak si hrají s učitelkou a jak tam mají různé kostky a balón, se kterým si hází. Na obrázku je i autorka sama, která je úplně napravo, dále pak její nejlepší kamarádka a poté její další tři kamarádi chlapi. Poslední chlapec, který je podstatně menší, je dle výpovědi holčičky chlapeček, který do

mateřské školy teprve nastoupil a je výrazně menší v porovnání s ostatními dětmi. Proč nemá chlapec ruce jsem nezjistila. Každá postava je velmi podobně nakreslená, což značí specifické znaky rytmu, symetrie a opakování tvarů, které si již dítě osvojilo. Ruce jsou v pravém úhlu směrem k tělu a prsty jsou taktéž posazeny k ruce do pravého úhlu. Jedná se o montovanou kresbu postavy, která však již obsahuje velké množství detailů. Postava má již uši, ve tváři je určitý výraz, postavy mají nejspíš boty a také 2 postavy mají dokonce i obočí. Barvy dívka vybírala podle toho, jaké se jí líbí. Řekla mi, že má ráda spíše světlejší barvy a takové, které jsou spíše holčičí. Kresba jako celek je naprosto v pořádku z hlediska vývoje dítěte a obsahuje všechny důležité prvky, které by kresba v tomhle věku měla obsahovat.

5.10 Interpretace kresby 10



Obrázek 12 - Dítě 10, věk 5 let

Obrázek je velmi hezky nakreslený, na první pohled působí velmi příjemně a propracovaně. Když se podíváme na kresbu blíže, uprostřed je velké žluté kolo a na něm nějaké zvíře, které má na sobě barevná kolečka a uprostřed těla srdce. Jedná se o obrázek, na kterém je nakreslený exteriér, který je součástí mateřské školy. Při rozhovoru mi dítě řeklo, že velký žlutý kruh je kobereček, kolem kterého si vždy sedají a povídají si v kroužku. Na koberci je želva, o které si zrovna v den kresby povídali a měli přinesenou živou želvu. Srdce nakreslené na želvě je srdce, které má želva ukryté pod krunýřem. Nalevo z mého pohledu

je jedna paní učitelka, která má černé vlasy. Na druhé straně je vyobrazená druhá paní učitelka, která má vlasy krátké a vlnité. Kolem kroužku jsou děti. Na obrázku můžeme vidět znaky transparentnosti, kdy dítě nakreslilo želvě srdce, které ve skutečnosti není vidět. Jedná se o velmi typický jev pro děti předškolního věku, který postupem času vymizí. Také můžeme vidět určitý rytmus, symetrii a opakování při tvarech u jednotlivých kreseb. Postavy obsahují některé detaily jako jsou vlasy, náznak rukou, boty. Taktéž můžeme již vidět krk, kterým disponuje již většina postav. Volba barev byla dle výpovědi dítěte odůvodněna velkou rozmanitostí, kdy se dítě snažilo použít hodně barev, aby byl jeho obrázek barevný. Celková kresba je velmi dobře propracovaná vzhledem k věku dítěte a nejsou zde žádné viditelné odchylky.

5.11 Interpretace kresby 11



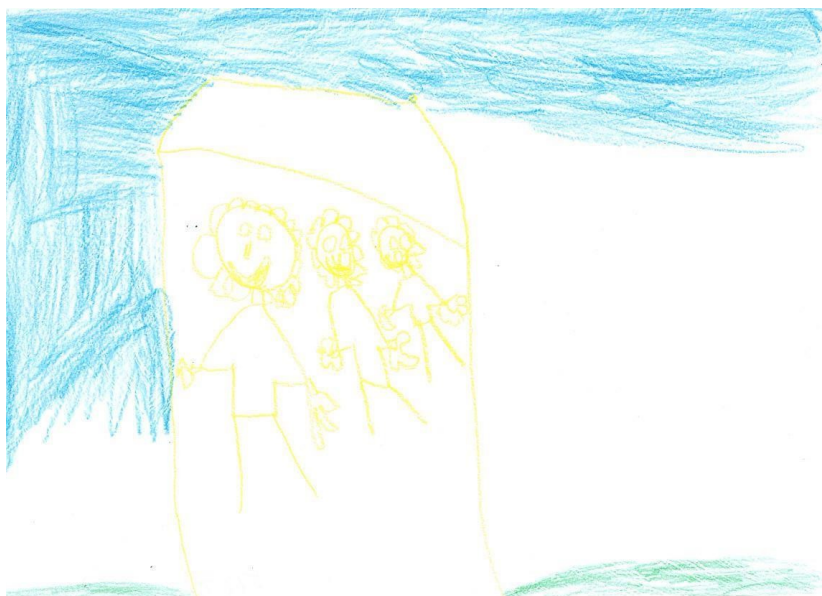
Obrázek 13 - Dítě 11, věk 5 let

Tenhle obrázek je bohužel jeden z mála, u kterého bych bez interpretace pohledem dítěte byla naprosto ztracená a nevěděla bych, co se snažilo nakreslit. Dole, ty dvě zelené jakoby postavy, můžeme si všimnout lehkých náčrtů rukou, jsou dvě děti, chlapeček a holčička a společně si hází míčem. Nahoře jsou dva fialové tvary, které dítě nijak nepopsalo, nevím tedy o co se jedná. U specifík dětské kresby toho nelze v tomto případě vyčíst mnoho, neboť v kresbě se neobjevuje jednoznačná kresba postavy, ale můžeme vidět jednotlivé náznaky, kdy například ruce jsou kolmo k tělu, což znamená, že se jedná o montovanou postavu, kdy

dítě používá tzv. R-princip. Také je možné vidět určité opakování tvarů, které si dítě již osvojilo a opakuje je na svém obrázku. Dítě se nachází ve fázi symbolické kresby, kdy začíná udělovat určitému obrazu nějaký konkrétní význam. Dovoluji si říct, že dítě teprve začíná kreslit lidské postavy, neboť jeho kresba obsahuje jen minimální znaky toho, že se jedná o kresbu lidské postavy. Barevnost, která je na obrázku dítě zdůvodnilo tím, že barvy jako je zelená a fialová jsou jeho oblíbené. Autorka Lipnická et al. (2016) popisuje, že zelená barva by mohla o dítěti vypovídat to, že doufá v něco pěkného ve vztahu směrem k sociální oblasti a fialová barva by mohla vypovídat o dítěti, že je více úzkostné a má často problém se přizpůsobit.

Celková kresba je bohužel hodně pozadu oproti nejenom svým vrstevníkům ale také vzhledem k vývoji kresby dítěte. Dítě okolo 5 let by již mělo kreslit kresbu postavy, která je rozpoznatelná a taktéž by měla obsahovat různé detaily, které postupem přibývání věku narůstají.

5.12 Interpretace kresby 12



Obrázek 14 - Dítě 12, věk 5 let

Na obrázku můžeme vidět nějakou budovu a v ní tři osoby. Okolo budovy je zvenčí znázorněná modrá obloha a dole zelená tráva. Z rozhovoru s holčičkou vyplynulo, že budova má znázorňovat mateřskou školu kam chodí a v ní je úplně nalevo paní učitelka. Můžeme si

všimnout, že je nepatrně větší než ostatní dvě osoby a vedle učitelky je autorka sama a dále pak vedle ní stojí její kamarádka. Je zde velmi jasně viditelný intelektuální horizont, kdy dítě začíná oddělovat zemi od nebe. Taktéž si můžeme všimnout určitého rytmu, symetrie a opakování, které se objevují při kresbě jednotlivých postav. Jedná se o montovanou postavu, která již obsahuje mnohé detaily. Každá postava má vlasy, ruce, prsty na ruce, v obličeji je vidět úsměv ale také nemůžu opomenout nezmínit, že všem postavám chybí dolní končetiny. Lipnická et al. (2016) se domnívá, že dítě, které kreslí postavy lidí a nedokreslí jim nohy nebo jim chybí celá část od trupu dolů, pak by se mohlo jednat o dítě, které se cítí nejisté nebo může mít také problémy s pochopením sebe sama.

Na otázku, proč volilo dítě zrovna tyhle barvy do svého obrázku holčička odpověděla, že její oblíbená barva je žlutá. Celá kresba působí velmi pozitivně a nevyznačuje se výraznými odchylkami ve vývoji kresby.

5.13 Interpretace kresby 13



Obrázek 15 - Dítě 13, věk 5 let

Kresba holčičky působí na první pohled velmi mile a dalo by se říct, že tak nějak zahřeje u srdíčka. Na obrázku můžeme vidět počítač, na kterém je nakreslené srdce, dále pak dvě srdíčka po stranách. V levém horním rohu je slunce a taktéž v pravém horním rohu je slunce druhé. Celý obrázek je laděn do růžových tónů, kdy jediná obrazovka počítače nese černou barvu. Kresba dítěte má také své specifické znaky, jako je rytmus symetrie a opakování,

kteřé se objevují v kresbě dívky. Dívka popsala svůj obrázek tak, že počítač nakreslila z toho důvodu, neboť paní učitelka jej musí mít, aby mohla tisknout různé materiály pro ně a další důležité věci. Srdíčka nakreslila, protože má ráda učitelku a také proto, že má ráda tvary srdce. Postava se v této kresbě nevyskytuje. Lipnická et al. (2016) uvádí ve své knize, že dítě, které nenakreslí žádnou postavu se může potýkat se stresem, určitými emočními problémy nebo se může cítit unavené, vyčerpané, případně bezradné.

Barvy volila holčička podle toho, jaké se jí líbily. Má velmi ráda růžovou, z toho důvodu se skoro v celém obrázku vyskytuje růžová barva. Celá kresba působí dobrým dojmem, dítě si nechalo velmi záležet na tom co kreslilo, soudím dle toho, že se snažilo co nejméně přeškrtávat a dodržovat co nejvíce linie obrázků.

5.14 Interpretace kresby 14

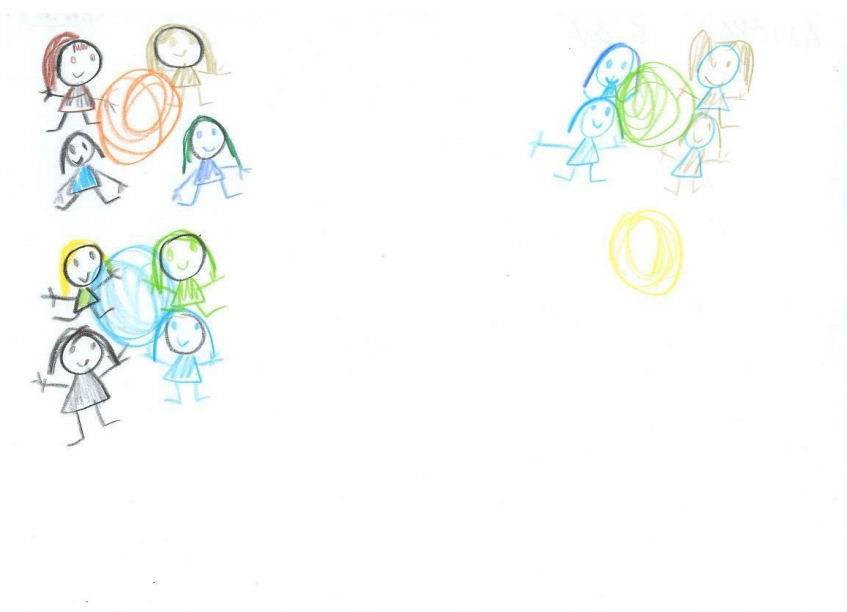


Obrázek 16 - Dítě 14, věk 5 let

Na obrázku je nějaká osoba nejspíš muž. Dále pak vidíme postel a nejspíš nějaké dítě ležící v ní. Z chlapcovy interpretace vyplynulo, že se jedná o paní učitelku nebo pana učitele, kteří čtou nějakou knihu dětem před spaním. V postýlce je vyobrazen sám autor, jak se chystá na spánek. V kresbě se objevují určité znaky jako je rytmus, symetrie a opakování. Můžeme jej poznat tak, že kresba na nás působí na pohled velmi harmonicky. Postava působí, že je v pohybu a řekla bych, že dítě se již pohybuje v rozhraní přechodu mezi montovanou kresbou na kresbu syntetickou. Postava obsahuje mnoho detailů jako jsou vlasy, ruce, boty, krk ale také výraz v obličeji. Při popisu tohoto obrázku vycházím i z vývoje kresby postavy od Plevové & Pugnerové (2022), jedná se o obrázek 1. Barvy dítě volilo tak jak chtělo, dle

vlastní fantazie. Něco se dle výpovědi snažilo nakreslit tak, jak to vypadá ve skutečnosti a něco si upravilo podle sebe, jak by to chtělo ono samo. Při otázce, proč nakreslilo pana učitele mi dítě nebylo bohužel schopné odpovědět a následně na to mi řeklo, že to bude spíše učitelka tedy žena. Celková kresba je v souladu s vývojem kresby u dětí a nejeví se zde žádné viditelné odchylky.

5.15 Interpretace kresby 15



Obrázek 17 - Dítě 15, věk 6 let

Kresba dítěte působí na první pohled hezky a je dobře rozpoznatelné, co se snažila holčička nakreslit. Jedná se o tři centra aktivit, které probíhají u stolečku. V levém horním rohu je i holčička sama. Můžeme si také všimnout žlutého kolečka, které má znázorňovat učitelský stůl. Učitelka se zde nenachází, dle výpovědi holčičky, z toho důvodu, neboť je, jakože fotí fotoaparátem. Na obrázku je jasně vidět, jak dítě používá R-princip, kdy jsou ruce připojeny k tělu do pravého úhlu. Můžeme zde vidět i určitý rytmus, symetrii a opakování, které je znatelné u jednotlivých postav. Postavy již obsahují více detailů jako jsou třeba vlasy, pokus o prsty na ruce. Stále se ale jedná o montovanou postavu, které chybí krk, uši, boty a další detaily. Barevnost obrázku a jednotlivé barvy si vybírala dívka podle oblíbenosti. Celková kresba je v souladu s věkem dítěte a nevyznačuje se žádnými odchylkami.

6 SHRNU TÍ ZJIŠTĚNÍ

V závěru bych ráda shrnula všechna zjištění, která jsem se prostřednictvím výzkumu měla možnost dozvědět. Učitel je velmi důležitou osobností v životě malých dětí. Má možnost jej ovlivnit jak pozitivně, tak i negativně. Velmi záleží na tom, na co klade učitel důraz a také jak se prezentuje zvenčí, jaké je jeho chování. To vše ovlivňuje dítě, ale také pohled na učitelskou profesi. Se svým získaným prekonceptem bude již dítě nastupovat do základní školy a jeho pohled bude již na učitele ovlivněn tím, jakou má již zkušenost. Učitel má velkou moc, kterou by si měl při práci v mateřské škole uvědomit a použít ji správným způsobem. Má tak možnost ovlivnit dítě do jeho dalšího rozvoje a objevování. To, že je učitel velmi podstatný v životě dítěte jsme mohly vidět i v kresbách dětí, kdy se postava učitele objevila celkem na 9 kresbách z celkových 15. Ve většině případů nebyl učitel vyobrazen sám, ale doplňovaly jej často děti nakreslené kolem něj. Zde můžeme vidět, jak je dítě úzce propojeno s učitelkou.

Z činností učitele v mateřské škole si děti byly vědomy nejvíce toho, že učitel vykonává přímou pedagogickou činnost a dále, že jeho úkolem je pečovat o dítě a dohlížet na něj. Také bylo v rozhovoru od dítěte zmíněno, že učitel zajišťuje bezpečí dětí. Můžeme si tak všimnout, že všechny tyto již zmíněné činnosti spadají mezi činnosti realizační, jak můžeme vidět na obrázku 2 v mé teoretické části. Činnosti přípravné zmíněné nebyly a domnívám se, že tomu nebylo z důvodu toho, že děti nejsou většinou jejich součástí, a tak si je nejsou schopné uvědomit, neboť je nevidí.

Dále jsem zjišťovala, jakých rolí si dítě všímá na učiteli. Z mnoha rolí, které vykonává učitel v mateřské škole si děti nejvíce všímají role „poskytovatel poznatků a zkušeností“ a „poradce a podporovatel“. Ostatní role již nevnímaly a dovolují si říct, že si je ještě v tomto věku neuvědomují.

Ve svých výzkumných otázkách jsem si pokládala také otázku „jak děti pohlížejí na učitelskou profesi“. Zjistila jsem, že děti vnímají učitelku mateřské školy jako jednu subjektivní osobu a nedokážou komplexně chápat povolání učitele. Dále jsem zjistila, že o profesi jako takové mají děti již určité povědomí a chápou, že je učitelka v mateřské škole důležitá a nedokázaly by si mateřskou školu bez učitelky představit.

7 DISKUZE VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pokusím se porovnat své výsledky výzkumu s výsledky podobného výzkumu, kdy Majerčíková & Jirásek (2021) se snažili zjistit, jak pohlíží na učitelkou profesi studující učitelky. Je velmi zajímavé, že v kresbách dětí i v kresbách studujících učitelek byla nejvíce zastoupena postava či postavy, které se objevovaly na většině obrázků. Téměř polovina kreseb studujících učitelek obsahovala pozitivní emoce, které se vyskytovaly také u většiny kreseb dětí mateřské školy. U dětí jsem nevidovala žádnou postavu, která by měla negativní výraz ve tváři. Obě skupiny participantů použily u svých kreseb symbol srdce jako symbol lásky a přátelství. Studující učitelky nahlížely na učitelkou profesi z více rovin, kdežto děti v mateřské škole se pohybovaly pouze v rovinách, ve kterých jsou jejich součástí a tím, co mají možnost vidět. Studující učitelky použily motiv dítěte celkem v 7 kresbách z 10. U dětí předškolního věku se motiv dítěte v kresbě objevil celkem 12 z 15 celkových participantů. Tenhle výsledek byl ve většině předpokládaný. Dle daného výsledku můžeme potvrdit, že učitelka a dítě je ve velmi úzkém kontaktu a mají spolu cenné vazby. Což potvrzuje i to, že motiv učitelky se objevil na 9 kresbách z celkových 15 dětí. V obou výzkumech bylo možné pozorovat, jak se výuka a jednotlivé činnosti v mateřské škole promítly do kreseb. Prostřednictvím kreseb nejen dětí, ale také studujících učitelek máme možnost nahlédnout do nitra každé jedinečné osoby a podívat se tak na to, jak pohlíží na učitelkou profesi. Pokusme se zamyslet nad tím, jak navázat a pokračovat v tomhle výzkumu. Pro učitelky v mateřské škole slouží kresba jako určitý prostředek poznání dítěte, ale také jako prostředek k diagnostikování a mnoho dalšího. Pokud by učitelka použila kresbu a dala dětem nakreslit například činnosti v mateřské škole, co zde dělají nejraději nebo jaká je paní učitelka apod. dostala by mnoho zpětných vazeb od dětí, tedy od těch nejdůležitějších. Prostřednictvím zpětné vazby by tak mohla dále navázat, pokusit se dětem některé rozporuplné situace osvětlit, negativa se pokusit zlepšit, a to co mají děti rády tak to ještě více zdokonalit.

Jako doporučení do praxe učitelům bych ráda doporučila, aby se snažili zjišťovat, jak děti pohlíží na učitelkou profesi, ale také na ně samotné jako na osobnost. Také by si měly všimnout dětských prekonceptů a dále s nimi pracovat. Neboť na základě, jaké zkušenosti si dítě vytvoří o nějakém pojmu své pojetí, to mu zůstane na určitou dobu a bude prostřednictvím něj již dále pohlížet na učitelské povolání. Může jej to tedy i ovlivnit při nástupu do základní školy. Zjišťování pojetí dětí na určitý fenomén není pro učitele nikdy negativní. Vždy má možnost jej použít ve svůj prospěch a pokusit se tak zlepšit svou práci, ale i své chování.

V závěru bych ještě chtěla doporučit, že by bylo velmi užitečné, kdyby podobný výzkum, jaký jsem prováděla já, provedl někdo další, avšak s větším vzorkem participantů. Výsledky by tak byly více objektivní a bylo by možné vytvořit určitý náhled na profesi z pohledu většího množství dětí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala fenoménem učitelské profese ve vizuálních reprezentacích dětí předškolního věku. Cílem práce bylo zjistit, jak děti předškolního věku vnímají učitelskou profesi. Dále pak co se nejčastěji promítá do dětských kreseb a zdali mají povědomí o důležitosti učitelské profese.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole jsem představila vývoj dítěte předškolního věku, dále pak kresbu dítěte, a to, jak probíhá vývoj kresby lidské postavy. V další kapitole jsem popsala dětské prekoncepty, co to je, jak je můžeme rozpoznat a proč je důležité se o ně zajímat a zjišťovat je u dětí. V poslední kapitole se věnuji učitelské profesi, vymezuji pojem učitel, nastiňuji role učitele a jaké činnosti vykonává učitel v mateřské škole. V praktické části nejdříve interpretuji postupně všech 15 kreseb, kdy doplňuji také výpovědi samotných dětí a hodnotím kresby dle předem stanovených kritérií.

Při interpretaci kreseb bylo možné vidět, jak děti vidí učitelku a jaké činnosti nejčastěji promítaly do svého obrazu. Nejčastěji se objevovala na kresbách učitelka a děti. Mezi činnostmi to pak byly pohybové aktivity či komunitní kruh. Mezi kresbami byly i takové, kde chyběla jakákoliv postava nebo kde dítě kreslilo obraz pouze jednou pastelkou. Snažila jsem se tak identifikovat, co by mohlo být důvodem toho, proč se některé kresby výrazně od sebe lišily. Z následujících rozhovorů vyplynulo, jaké činnosti nejraději dělají děti v mateřské škole, kterou část dne považují za nejlepší nebo také kdo je podle nich paní učitelka a jaká je. V neposlední řadě mě zajímalo, zdali vůbec chápou důležitost učitelské profese. Byla jsem velmi mile překvapená z výpovědí dětí, ze kterých bylo jasné, že učitelka je v mateřské škole nepostradatelná a hraje zde důležitou roli. Má tak možnost ovlivnit dítě do jeho budoucího vývoje a velmi záleží na přístupu samotné učitelky. Hlavně na tom, jak bude celý vzdělávací proces probíhat a zdali bude zjišťovat prekoncepty dětí, jak na ně pohlíží anebo je bude přehlížet.

Jsem toho názoru, že stanovené cíle byly naplněny. Také bych velmi doporučovala, aby byl podobný výzkum, jaký jsem prováděla já zrealizován s tím, že se bude jednat o větší výzkumný vzorek dětí. Bude tak možné sledovat více relevantní výsledky, které nebudou spíše subjektivní a nebude u nich možnost opakování se.

Bakalářská práce byla pro mě velkým přínosem, nejen v prohloubení mých znalostí, ale také možností získat zkušenost s vedením výzkumu. Jsem velmi ráda za možnost nahlédnutí do tak složitého a velmi náročného procesu, který vykonávají výzkumníci. Učitelé by metodu

kresby mohli použít v praxi a prostřednictvím ní tak získat informace z pohledu dítěte, jak na učitele samotného dítě pohlíží, jaké činnosti preferuje nebo jakou část dne má nejraději apod. Dále by pak měl možnost učitel prostřednictvím této zpětné vazby vylepšit vztahy s dítětem, zdokonalit nějaké činnosti a mnoho dalšího.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostravská univerzita.
2. Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2. vyd.). Portál.
3. Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Univerzita J.E. Purkyně.
4. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
5. Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (dotisk 1. vyd.). Raabe.
6. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.
7. Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Paido.
8. Kambouri, M. (2015). Investigating early years teachers' understanding and response to children's preconceptions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 1—21.
https://www.researchgate.net/publication/273309838_Investigating_early_years_teachers'_understanding_and_response_to_children's_preconceptions
9. Kasáčová, B., Cabanová, M., Babiaková, S., Hanesová, D., Lipnická, M., Stehlíková, J., & Krnáčová, I. (2017). *Deti na prahu vzdelávania: výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Belianum.
10. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
11. Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika* (2. vyd.). Portál.
12. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Grada.
13. Lucariello, J. (2015). *How do I get my students over their alternative conceptions (misconceptions) for learning*. American Psychological Association.
<https://www.apa.org/education-career/k12/misconceptions>
14. Majerčíková, J., & Jirásek, I. (2021) Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek. *ORBIS SCHOLAE*. 15(2), 97—124.
https://karolinum.cz/data/clanek/10161/OS_15_2_0097.pdf
15. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

16. Opatřilová, D. (Ed.). (2006). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Masarykova univerzita.
17. Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Grada.
18. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. vyd.). Portál.
19. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
20. Rochovská, I., Krupová, D., & Hubáčková, T. (2018). *Vědci v mateřské škole: aktivity pro malé badatele*. Portál.
21. Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
22. Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
23. Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Univerzita Palackého v Olomouci.
24. Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
25. Šupšáková, B. (2013). *Dětský výtvarný projev: od čmáranic k obrazům a ich význam*. DOLIS.
26. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
27. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
28. Trávníčková, P. (2018). An analysis of teacher's didactical activity in the context of children's preconception usage. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), 40–53. <https://doi.org/10.2478/atd-2018-0010>
29. Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci.
30. Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
31. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.
32. Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
33. *Zákon č. 563/2004 Sb., Školské zákony: úplná znění – po novele: včetně prováděcích předpisů* (2006). ASPI.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Vývoj kresby postavy	18
Obrázek 2 - profesiogram učitele mateřské školy	28
Obrázek 3 - Dítě 1, věk 5 let.....	42
Obrázek 4 - Dítě 2, věk 5 let.....	43
Obrázek 5 - Dítě 3, věk 6 let.....	44
Obrázek 6 - Dítě 4, věk 6 let.....	45
Obrázek 7 - Dítě 5, věk 5 let.....	46
Obrázek 8 - Dítě 6, věk 6 let.....	47
Obrázek 9 - Dítě 7, věk 5 let.....	48
Obrázek 10 - Dítě 8, věk 5 let.....	49
Obrázek 11 - Dítě 9, věk 5 let.....	50
Obrázek 12 - Dítě 10, věk 5 let.....	51
Obrázek 13 - Dítě 11, věk 5 let.....	52
Obrázek 14 - Dítě 12, věk 5 let.....	53
Obrázek 15 - Dítě 13, věk 5 let.....	54
Obrázek 16 - Dítě 14, věk 5 let.....	55
Obrázek 17 - Dítě 15, věk 6 let.....	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1- Kategorie, Subkategorie, Kódy	36
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

1. Informovaný souhlas pro rodiče
2. Ukázka rozhovoru s dítětem
3. Ukázka kódování rozhovorů

PŘÍLOHA I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Informovaný dopis pro rodiče

Vážení rodiče, jmenuji se Denisa Šajdlerová a studuji obor Učitelství pro mateřské školy na fakultě humanitních studií na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci své bakalářské práce zkoumám dětské prekoncepty, tedy to, jak pohlíží děti na učitelskou profesi. Můj výzkum bude mít dvě části. Nejdříve budou děti kreslit obrázek, na téma „učitelské povolání v MŠ“. Dále pak budu s některými vést rozhovor, kdy se jich budu doptávat na to, co nakreslily. V rámci etických norem je důležité mít informovaný souhlas rodičů. Proto bych Vás chtěla požádat o svolení, aby se mohlo Vaše dítě výzkumu účastnit. Výzkum proběhne během několika dalších týdnů v mateřské škole. Ujišťuji vás, že všechny získané údaje jsou důvěrné a budou použity pouze pro potřeby mé bakalářské práce. V práci se objeví jen rozbor kresby a přepsaný rozhovor. Pokud souhlasíte s účastí Vašeho dítěte na výzkumu, prosím, odevzdejte co nejdříve podepsaný souhlas.

Děkuji za Vaši ochotu.

Denisa Šajdlerová

Souhlasím s tím, aby se můj syn/moje dcera _____ účastnil/a výzkumu na téma „Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích dětí předškolního věku“. Zároveň souhlasím s kresbou dítěte, která bude použita ve výzkumu a dále také s polostrukturovaným rozhovorem na téma kresby.

Podpis _____

PŘÍLOHA II: UKÁZKA ROZHOVORU S DÍTĚTEM

Jméno: Adolfinka

Věk: 6 let

Čas: 6:12

S: Před sebou máš svůj obrázek a dokázala bys my ho popsat, co jsi nakreslila?

D: Jak jsou děti v kroužku.

S: A koho přesně jsi nakreslila? Kdo je na obrázku?

D: Paní učitelku, ehmm pak Matese a Aničku.

S: A která z toho je paní učitelka?

D: Tady ta.

S: A co to tady paní učitelka má?

D: Srdíčko.

S: A proč srdíčko?

D: Ehmm (zastydění se). No protože to protože ji mám ráda.

S: A co tak děláváte v kroužku?

D: Ehm, učíme se třeba slabiky, s veverkou Čiperkou děláme úkoly a děláme hlásulky ještě, že vyslovujem písmenka.

S: Ehm dobře. Tak a dokázala bys mi říct, kdo pro tebe je paní učitelka nebo jaká je paní učitelka?

D: Naše paní učitelka je dobrá, protože ona dává vždycky moc těžké úkoly a já vždy ráda dělám úkoly.

S: Bylo pro tebe těžké nakreslit takový obrázek?

D: Ehm, bylo protože jsem se musela soustředit.

S: A co máš ráda na paní učitelce?

D: Že nám pouštěla, že děláme nějaké hry, pouštěla nám, jak se liška chechtá, a ještě tu byla i paní učitelka Dáda ale ta odešla a ta taky dobré úkoly dávala.

S: A kterou část dne máš tady ve školce nejraději?

D: Jak vždy dojdou odpoledne nějaké paní učitelky a my budem tvořit.

S: Jak dojdou nějaké studentky a děláte s nimi vždy něco nového?

D: No a my teď děláme ryby.

S: A dokázala bys mi říct, když se tak podíváme na ten obrázek, proč sis vybrala zrovna tyhle barvičky?

D: Protože je mám ráda.

S: Máš ráda tyhle všechny barvy?

D: Ehm, modrou, zelenou a růžovou. Tak proto.

S: A tady tohle nahoře mě teď zaujalo, co je tady tohle?

D: My tu vždycky máme takové sluníčko barevné, no ale já jsem si z toho udělala takový čtvereček, takový obdelník.

S: Je třeba něco, když se tak díváš na ten obrázek, co bys ještě nakreslila nebo dokreslila?

D: Nějaké tady úkoly do toho kruhu.

S: A chtěla by ses mě třeba na něco zeptat?

D: A kde chodíš do školy?

S: Já chodím do školy tady hned dole pod školkou u hlavní silnice.

D: Aha.

S: A co by se stalo, kdybyste do mateřské školy chodily jen vy děti a paní učitelka by tady nebyla? Šlo by to?

D: Nešlo, protože my máme tři třídy, takže my kdyby sme byly všechny tři třídy sami tak by maloši, slunečná a dešťová by se mohli pokakávat a počůrávat a my by sme se o ně museli starat.

S: Dobře, tak proto tady musí být paní učitelka.

D: Ano, i asistentka.

PŘÍLOHA III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ

Výpovědi participantů	Kódy	Subkategorie	Kategorie
D8: „mám rád to v kruhu“ D9: „nebo když sedíme v kroužku mám ráda“ D11: „když si povídáme v kroužku“ D13: „nejraději si povídám“	Komunitní kruh	Výuková metoda	Oblíbená část dne
D1: „jak s paní učitelkou chodíme na vycházky do přírody“ D2: „nejraději mám, když jdeme na procházku před obědem“ D5: „báví mě, když jdeme na procházku“ D9: „když jdeme na procházku“ D10: „nejradši chodím na procházky na enviro“	Procházky venku	Venkovní aktivity	Oblíbená část dne
D1: „jak si hrajeme ráno, když přijdeme : do školky“ D3: když se jde ven v 10 a tam je zábava, protože jsme si tam hráli“ D6: hrát si s hračkama“ D7: „hrát si s legem“ D14: „hraju si s autama“ D14: „hrát se školkou venku“ D15: „hrajeme si na zubařky“	Různé hry	Volná hra	Oblíbená část dne
D8: „nemám rád tady ten oběd“ D10: „a ještě jím, to mám nejraději“ D13: „mám nejraději svačinku“ D15: „mám ráda odpolední svačinku“	Jídlo	Strava	Oblíbená část dne
D2: mám rád když chodíme do tělocvičny a když tam cvičíme“ D8: „a taky když cvičíme, to mě baví“ D10: „rád cvičím“ D11: „když spolu cvičíme“ D12: „ráda cvičím“	Cvičení	Pohybová aktivita	Činnosti v MŠ s učitelkou
D11: „ráda s náma tancuje“ D13: „ano já miluju hudbu, my na ni tančíme“	Tančení	Pohybová aktivita	Činnosti v MŠ s učitelkou

D1: „jak si nějaké věci vyrábíme“ D3: „rád s paní učitelkou vyrábím“ D4: „my budeme tvořit, teď děláme ryby“	Vyrábění	Výtvarná aktivita	Činnosti v MŠ s učitelkou
D9: „ráda tvořím“ D13: „já ráda maluju“ D14: „rád maluju“	Tvoření	Výtvarná aktivita	Činnosti v MŠ s učitelkou
D2: „nejraději dělám s Haničkou úkoly ze sokolíka, jakože ze všech úkolů“ D4: „děláme úkoly, třeba slabiky s veverkou čiperkou a hlásulky“ D5: „děláme úkoly a učitelka je vtiskne, to dělám ráda“ D7: „úkoly“ D8: „nějaké jo a nějaké ne“ D10: „nějaký takový různý úkoly co nám dává“ D13: „třeba o hláskách, že ona něco řekne a já to musím zopakovat dobře“	Úkoly	Učení	Činnosti v MŠ s učitelkou
D13: „děláme spolu nějaké také, spolu na zrcátku, když přijdeme, jako nějaké pokusy, jako třeba taštičky nebo třeba vajíčka“	Pokusy	Učení	Činnosti v MŠ s učitelkou
D15: „my se rádi tady učíme logopedii“	Logopedie	Kroužek	Činnosti v MŠ s učitelkou
D2: „já jsem nakreslil jak jsme s Haničkou“ D4: „nakreslila jsem paní učitelku“ D5: „to je paní učitelka“ D6: „tohle je paní učitelka“ D8: „jedna paní učitelka“ D9: „s paní učitelkou“ D10: „tady je Hanička a Esterka“ D12: „paní učitelku“ D14: „já nakreslil učitelku nebo pana učitele“	Učitelka na obrázku	Lidé	Námět v kresbě