

Interpretace pojmu „příroda“ dětmi předškolního věku

Lucie Malinová

Bakalářská práce
2014

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Malinová**
Osobní číslo: **H11021**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Interpretace pojmu "příroda" dětmi předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice rozvoje dětského poznávání přírody.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti diagnostiky dětských pojetí a naivních dětských teorií.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu metodami analýzy dokumentů, analýzy pojmového mapování dětí.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DOULÍK, Pavel. Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005, 173, [22] s. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-704-4697-8.

DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, 179 s. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-807-4140-594.

GAVORA, P. Naivní teorie dieťaťa a ich pedagogické využitie. Pedagogika, 1992, roč. 42, č. 1, s. 95-102.

Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference : červenec – listopad 2005. Vyd. 1. Editor Jiří Škoda, Pavel Doulík. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2005, 132 s. ISBN 80-704-4740-0.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.

ŠULOVA, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde. Vyd. 1. Nitra: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, 471 p. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 80-246-0752-2.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 23.4.2014


.....

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;

²⁾ Vysoká škola nevydávalečně 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 nahlášení 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, užívá-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). *Opírá-li autor takového díla udelit 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 užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

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

ABSTRAKT

Předmětem této bakalářské práce je sledování interpretací pojmu příroda dětmi předškolního věku. V centru pozornosti je sledování jejich naivních teorií. Teoretická část charakterizuje základní pojmy a popisuje základní teorie vzhledem k tématu bakalářské práce. Dětské prekoncepty jsou a budou v centru pozornosti odborníků. V práci se však více soustředíme na jejich využití učiteli mateřských škol.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, předškolní věk, dětská pojetí, naivní dětské teorie, interpretace

ABSTRACT

The subject of this thesis is monitoring interpretations of a term „nature“ by pre-school children. In the center of attention is observation their naive theories. Theoretical framework section involved in the development of pre-school children describes the basic concepts and describes the theories about children's naive theories by thema of thesis. Children's preconcepts are and will be in the center of attention experts. In the thesis we concentrate to their use by teachers in kindergarten.

Keywords: pre-school child, pre-school age, children's ideas, naive theories, interpretations

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za ochotu a čas, který mi věnovala a za cenné rady a informace, které mi při zpracovávání mé práce poskytla.

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

MOTTO

„Jedině děti vědí, co hledají.“

Saint Antoine De Exupéry

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.2 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ	15
1.3 VÝVOJ VERBÁLNÍCH SCHOPNOSTÍ	17
1.4 VÝVOJ EMOCÍ	18
1.5 VÝVOJ SOCIALIZACE	19
1.6 VÝVOJ PSYCHOMOTORIKY	19
2 DĚTSKÁ INTERPRETACE	21
2.1 ZÁKLADNÍ TEORIE	22
2.2 PROCES VZNIKU DĚTSKÝCH POJETÍ	24
2.2.1 Teorie dle Lva S. Vygotského	24
2.2.2 Pohled na problematiku pojmů dle Jeana Piageta	25
2.2.3 J. Lowe a jeho teorie pojetí přírodovědných fenoménů	26
2.3 VÝVOJ DĚTSKÉHO POJETÍ	27
2.4 METODY DIAGNOSTIKY DĚTSKÉHO POJETÍ	28
3 ZAKOTVENÍ POJMU PŘÍRODA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU	30
3.1 POJEM PŘÍRODA V RVP PV	30
3.2 PROČ BY DĚTI MĚLY BÝT SEZNÁMENY S TÍM, CO JE PŘÍRODA.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	35
4.4 VÝZKUMNÉ METODY	35
5 REALIZACE VÝZKUMU	37
6 INTERPRETACE DAT	39
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	61
8 ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
SEZNAM OBRÁZKŮ	68
SEZNAM TABULEK	69

ÚVOD

V mé bakalářské práci se budu zabývat, jakým způsobem si děti utvářejí interpretaci různých pojmů a jevů. V případě tohoto téma práce se jedná hlavně o pojem příroda. Dětská mysl je nepředvídatelná a interpretace, které si děti utvářejí, jsou ve většině případů zajímavé. V rámci tohoto téma chci nahlédnout do problematiky dětských naivních teorií a dětských pojetí. Uvědomit si proč a jak dětská mysl tyto teorie vytváří. Z tohoto důvodu jsem si téma bakalářské práce zvolila. Domnívám se, že je důležité pochopit dítě i z této stránky. Tím se nám otevírá nový úhel pohledu na výchovu a vzdělávání dětí. Aby edukace dětí byla efektivní, musíme si uvědomit, jak děti interpretují své okolí. Neměli bychom bezmyšlenkovitě dětem předávat informace o světě, ale přemýšlet nad tím, jak se na jev dívají i samotné děti.

Dětská mysl dokáže vytvořit naivní definice na jevy a pojmy, které ani my dospělí nedokážeme vysvětlit. Jejich poznání je však důležité, co je vlastně příroda či láska, zdraví a jiné pojmy? I když nejsou ještě žáky základní školy i přesto již v předškolním věku si nějakým způsobem utvářejí a získávají vědomosti. Proto bychom se měli zamyslet, jakým způsobem dětem předáváme vědomosti, které jsou pro nás naprosto samozřejmé. K pochopení dětské interpretace nám pomůže nahlédnout do mysli dítěte. Děti poznávají svět a vše co je obklopuje již od narození.

Obsahem bakalářské práce je pochopení, jak a proč děti interpretují svět, který je obklopuje. Tedy hlavní téma, zabývající se interpretací dětí nebo jinými slovy dětskými naivními teoriemi. V první kapitole jde o seznámení se s vývojem dítěte předškolního věku. Kapitola druhá řeší vývoj dětských pojetí, proces jejich vzniku a základní teorie, které se touto problematikou zabývají. Poslední kapitola teoretické části se zabývá zakotvením pojmu příroda do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu.

Cílem mé bakalářské práce je popsat, jakým způsobem si děti předškolního věku utvářejí interpretace pojmů, co utváření teorií dětí ovlivňuje a co na ně působí. Také, jakou didaktickou hodnotu má poznání a pochopení dětských prekonceptů. Dále, jaké mají děti předškolního věku nějaké představy o pojmu příroda. Zajímalo mě, jak tyto představy vypadají a jestli se u dětí liší. Co podle dětí předškolní věku do přírody patří, co ne a z jakého důvodu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Člověk se během svého života neustále mění a vyvíjí. V dnešní době pohlížíme na dítě jinými očima než na dospělého jedince. Víme, že dítě potřebuje jiný přístup, protože jeho psychický a fyzický vývoj je na jiné úrovni, než u jedinců již zcela vyspělých. A ke svému zdravému a plnému rozvoji potřebuje vhodné prostředí a podněty, které ho postupem dovedou až k dospělosti.

Když nahlédneme do minulosti, zjistíme, že dítě nebylo vychovááno a vzděláváno, jako v dnešní době. Edukace dětí probíhala jiným způsobem a nebyl brán tolik zřetel na jeho individualitu a v některém období naší minulosti, bylo dítě bráno, jako dospělý jedinec. Postupem času se přístup k dětem měnil a to v souladu s vývojem předškolních zařízení. Ale vraťme se zpět do přítomnosti a vysvětleme si pojem, se kterým se setkáváme v běžném životě, a v této práci bude často zmiňován.

Slovní spojení předškolní věk již definovalo mnoho autorů a toto vývojové období je dlouhodobě zkoumáno. Na toto věkové období již pohlížíme specificky a díky definicím můžeme přizpůsobit edukaci dítěte, které do období předškolního věku spadá.

Průcha předškolní věk definoval jako vývojové období dítěte a to do dovršení třetího roku věku až po vstup do školy tzn. do dovršení šestého roku života.“ (Průcha, 2008, s. 186)

Dále jsem zvolila definici dle autorky Vágnerové. Dle ní můžeme popsat již zmíněné slovní spojení, jako vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života (v případě odložené školní docházky sedmého). Nejčastější a velmi důležitou činností dítěte je hra. Díky hře poznává svět, nové situace a učí se novým schopnostem a dovednostem. Dítě navštěvuje mateřskou školu (není to však povinností), kde se připravuje na primární vzdělávání. Nejdůležitější funkce mateřské školy je socializace dítěte do společnosti a staví na rodinné výchově. (Vágnerová, 2005, s. 173)

1.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

„Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit nejen s teoriemi, ale i s mnoha detaily- a pokud možno, také s dětmi tohoto věku žít.“ (Řičan, 2004, s. 119)

Protože obsah bakalářské práce je spojen s dítětem předškolního věku je důležité poznat jeho vývoj. Okrajově si popíšeme vývoj, kterým dítě v tomto věkovém období prochází. Toto vývojové období dítěte můžeme označit slovním spojením věk hry. Období předškolního věku dle Vágnerové trvá od 3 let do 6 nebo 7 let. Jeho ukončení není přímo dané věkovou hranicí, ale hlavně sociálně- tedy nástupem do školy. (Vágnerová, 2005 s. 173) Tato definice je spojena s docházkou do mateřské školy. Obecně je spíše známo, že předškolní věk trvá již od narození. Jedná se o definici, která je v naší společnosti obecně známa.

Předškolní období je někdy také nazýváno jako „věk hry“. Hra je totiž hlavní činností dětí v tomto období. Má vrozený základ a patří mezi hlavní psychické potřeby. Promítají se do ní myšlenky, přání, touhy dítěte, které jsou spojeny s poznáváním. Má významný vliv na vývoj dítěte. (Oprailová, 2004, s. 7) Dle Průchy, Walterové a Mareše je dětská hra činnost, která se odlišuje od práce a učení. Dále tvrdí, že hrou se nezabývá jen jako děti, ale po celý život. Ale v předškolním věku má specifické postavení. (Kotátková, 2005)

U dítěte předškolního věku vidíme velký pokrok v porovnání s předchozím obdobím, které nazýváme batolecí. (Čáp, 2001, s. 226) Vývojový skok zaznamenáváme, jak v oblasti fyzických dovedností, tak v oblasti psychiky a kognice dítěte. Kognitivní vývoj dětí předškolního věku nazval Piaget, jako tzv. názorné myšlení. Dítě dokáže vyjádřit pomocí slov pojmy, ty jsou ale ještě omezené jen na vlastnosti objektů, které dokáže dobře vnímat. Dále je dítě již schopno vyvozovat závěry, ty jsou ale také ovlivněny vnímáním, z největší části zrakovým. (Čáp, 2001, s. 226) Pohyby dětí jsou dokonalejší a je znát, že je dítě schopno své pohyby jistěji řídit. Také dovednosti komunikační se vyvíjejí. Dítě si zdokonaluje výslovnost, slovní zásobu a získává návyky slušného způsobu komunikace s druhými jedinci.

Další rozvoj probíhá v oblasti her a odlišování mužských a ženských rolí. (Čáp, 2001, s. 227). Volný čas dětí je nejčastěji naplňují hry, které jsou velmi různorodé, například to jsou hry pohybové, napodobovací, námětové, hry s pravidly, skupinové hry a hraní rolí. Není bezdůvodné, že se tomuto období říká věk her. Také u dětí vidíme, že se od sebe začínají ve svých činnostech odlišovat chlapci a dívky. Jak v hračkách, oblékání a chování. Na tuto skutečnost má velký vliv samotná společnost, v kterém dítě žije.

Předškolní období je někdy nazýváno jako „věk hry“. Hra, jak jsme už zmínili, je tedy hlavní činností dětí v tomto období. Má vrozený základ a patří mezi hlavní psychické potřeby. Promítají se do ní myšlenky, přání, touhy dítěte, které jsou spojeny s poznáváním. Má významný vliv na vývoj dítěte. (Opravilová, 2004, s. 7) Dle Průchy, Walterové a Mareše je dětská hra činnost, která se odlišuje od práce a učení. Dále tvrdí, že hrou se nezabýváme jen jako děti, ale po celý život. Ale v předškolním věku má specifické postavení. (Kotátková, 2005)

Probíhá zde také osvojování si norem chování. Dítě prochází tzv. sociálním učením a normy si upevňuje vývojem poznání a myšlení. (Čáp, 2001, s. 227) Děti jsou za své chování buď chváleny, nebo trestány. Díky tomu si utvářejí jisté normy a ukládají si do vědomí co je špatné a co naopak je vhodné chování. Díky novým situacím a reakcím na své chování dítě získává povědomí o sociálních a morálních hodnotách či zásadách.

Ne bezdůvodně E. Erikson nazval období předškolního věku výrazem iniciativa. Děti v tomto období jsou aktivní, živé a zvědavé. Jedná se o aktivity pohybu, komunikace, myšlení a při hře. Aktivitu bychom měli řídit správným směrem, aby byla pro dítě účelná. (Čáp, 2001, s. 227)

Důležitým aspektem je také kognitivní vývoj. Stupeň vývoje je důležitý pro nastoupení do základní školy. Je dokázáno, že děti, které mají prospěchové problémy, měly zhoršené podmínky v předchozím vývoji. Jedná se například o málo rozvíjené řečové dovednosti a chybějící podněty v rozvoji myšlení, poznávání a zájmů a vědomostí. Dalším důsledkem může být nižší vzdělání a kulturní záliby rodičů. (Čáp, 2001, s. 228)

V tomto období se dítě vyvíjí, jak po psychické, tak po fyzické stránce své osobnosti. Proto je velmi důležitý způsob výchovy. V tomto období máme velkou zodpovědnost za budoucnost dětí. Dá se říct, že formujeme jejich psychickou i fyzickou stránku osobnosti a tím ovlivňujeme jejich budoucí život.

1.2 Vývoj kognitivních procesů

V tomto věkovém období dítě poznává své okolí, svět, ve kterém žije. Během poznávání si tvoří dětské naivní teorie, které jsou ovlivněny jak prostředím, tak úrovní vývoje dítěte. Proto si dále stručně popíšeme, co by dítě předškolního věku mělo umět a znát z kognitivní oblasti.

Dítě by mělo být schopno organizovat samo sebe. Například se samo obléci, dojít si na záchod, umýt ruce, znát kde je vpravo a vlevo a tomu podobné dovednosti. Dítě je také velmi zvědavé a pokládá často otázky. Díky tomu si vytváří představy. Také soužití s ostatními jedinci je důležitým faktorem. Dítě by mělo mít kontakt, jak s dětmi svého věku, tak s jedinci dospělými. Komunikace je již také na vyšší úrovni. Dítě získává nejen větší slovní zásobu, ale má uvědomění o čtení a psaní. Také chování dítěte se postupem vyvíjí. Mělo by být schopno poděkovat a poprosit, pozdravit a podobné základy slušného chování. U dítěte by se také měla postupem času prohlubovat tolerance. Dítě postupně vyrůstá z období egocentrismu a začíná tolerovat potřeby a přání ostatních. Začíná udržovat pořádek ve svém okolí a získává v této oblasti návyky. Oblast jeho poznání se postupně rozšiřuje. Jedná se například o oblasti jako rodina, sport, doprava, tělo, umění, náboženství, hudba, média a podobně. (Záhme, 2005, s. 67-133) U dítěte se dále rozvíjí fantazie, kterou využívá nejen při hře, ale i v každodenních situacích (Klenková, 2003).

Kognitivní vývoj prochází u dětí předškolního věku velkými změnami. Zabýval se ním především J. Piaget, který rozeznává čtyři stádia vývoje. První stádium je senzomotorické (od narození do 18-24 měsíců, druhé předoperační stádium (2 - 7 let), třetí nazývá jako stádium konkrétních operací (7 -12 let) a poslední čtvrté stádium formálních operací (12 a více let). Jako základní princip vývoj považovat J. Piaget kombinaci a prolínání dvou procesů. Jedná se o asimilaci (aktivnější) a akomodaci (pasivnější). Když si dítě osvojuje a přijímá nové zkušenosti, jedná se o asimilaci. Naproti tomu akomodace znamená přizpůsobení se novým zkušenostem. (Piaget, Inhelder, 2006)

Poznávání dítětem je zaměřeno na nejbližší okolní svět a pravidla, která v tomto světě jsou dána. Způsob, jakým dítě poznává, se mění. Piaget tento kognitivní vývoj označil, jako období názorného, intuitivního myšlení. Dítě ještě nerespektuje zákony logiky a proto je myšlení předškolního dítěte ještě nepřesné. Jak dítě nazírá na svět a jakým způsobem a jaké informace si vybírá, můžeme popsat těmito pojmy: centrace, egocentrismus, fenomenismus a prezentismus.

- Centrace znamená, že dítě ulpívá na jednom nápadném znaku, i když často tento znak není podstatný.
- Egocentrismus je ulpívání na svém názoru a dítě opomíjí možnost jiných názorů, které mohou být odlišné.
- Fenomenismus je vysvětlen, jako důraz na určitou podobu světa. Pro dítě je svět takový, jak vypadá a záleží, jak se dítěti jev celkově jeví. Posledním pojmem je
- Prezentismus popisuje vázanost na přítomnost či aktuálnost podoby světa. To co dítě vidí, považuje za pravdivé, jedná se o tzv. subjektivní jistotu. (Vágnerová, 2005, s. 174)

Nejen nazírání na svět se u dětí předškolního věku odlišuje od dospělého jedince. Samotné zpracování přijímaných informací má odlišnou podobu. Rozlišujeme tyto:

- Magičnost: využívání fantazie při interpretaci reálného světa.
- Anismus: (antropomorfismus): děti předškolního věku přivlastňují neživým objektům vlastnost živých bytostí.
- Artificialismus: Vznik světa děti předškolního věku chápou, jako výsledek někoho, např. člověka- někdo napustil vodu do moře, dal Slunce na oblohu, atd.
- Absolutismus: děti potřebují v životě mít jistotu a toto platí i v případě poznání světa. Každé poznání dítětem musí být dle něj definitivní. (Vágnerová, 2005, s. 175)

Důležitou oblastí poznávání dítětem je příroda. Mnoho z dětí nepřichází do styku s přírodou tak často, jako v minulosti. Je důležité si uvědomit, že je důležité, aby dítě získalo znalosti, dovednosti a zkušenosti i v této oblasti. Děti by měly být seznámeny s těmito složky: rostliny, zvířata, počasí, životní prostředí. (Záhme, 2005, s. 104-118) Dítě se postupně učí rozlišovat a chápat rozdíl mezi zvířaty a rostlinami. Učí se chápat rozdíl mezi tím, jak zvířata a živočichové rostou či co potřebují k životu. (Inagaki, 2002, s. 26)

U dětí se také vyvíjí kresba. Během předškolního věku kresba prochází těmito stádii: hlavonožec, subjektivně fantazijní zpracování a realistické zpracování. Hlavonožec se vyskytuje v kresbě dětí kolem 3. roku života a je zobrazen pomocí kruhu, končetin a obličejů. Ve věku 4-5 let se kresba dítěte nachází v tzv. stádiu subjektivně fantazijního zpracování. Kresba postavy už začíná mít trup těla, prsty, uši a dítě postupně kreslí postavy oblečené. Na konci předškolního věku se kresby podobají více a více reálné podobě. Toto stádium

nazýváme jako realistické zobrazení. (Vágnerová, 2005, s. 185-186) Každí dítě výtvarnou činnost tvoří svým jedinečným způsobem. Proto je jedním ze způsobů, jak se dítě může sebe vyjádřit. Dítě do kresby vkládá své pocity, myšlenky a přání. Je tedy určitým prostředkem komunikace.

V chápání prostoru je pro děti předškolního věku typické, že blízké předměty vidí, jako velké a předměty vzdálené, jako malé. Rozlišují bez potíží polohu předmětu nahoře a dole. Ohledně chápání času je vývoj pomalejší. Pojmy dříve a později a souvislost mezi počátkem a koncem děti již chápou. Jinak je pro děti chápání času stále složité. I paměť dětí se neustále vyvíjí. Kapacita paměti a rychlost zpracování informací se zvyšuje. Dítě si zapamatuje hlavně to, co ho nejvíce zaujme a ovlivní. Události si individuálně interpretují a utvářejí si tak vlastní pojetí o dané situaci. Takto postupují i při vyprávění události. Vzpomínky a úvahy předškolních dětí jsou v paměti uloženy jen z části. (Vágnerová, 2005, s. 191-196)

1.3 Vývoj verbálních schopností

U dětí předškolního věku se verbální schopnosti stále zdokonalují, ze stránky obsahu i formy. Slovní zásoba se neustále rozšiřuje. Rozvoj nejvíce ovlivňuje komunikace s dospělými jedinci, ale i vrstevníky a například média. Děti kladou často otázky typu „jak“ a „proč“. Díky tomu se učí nová slova, správně se vyjadřovat a obohacují si znalost. Využívají nové výrazy a slovní druhy. Pomocí komunikace si upřesňují gramatická pravidla. Ale je běžné, že se ve verbálním vyjadřování vyskytují stále nepřesnosti a chyby. Dalším pokrokem je využívání minulého času. V komunikaci se vyskytuje tzv. egocentrická řeč, tedy komunikace, která není určena pro posluchače. Dítě rozmlouvá samo se sebou. (Vágnerová, 2005, s. 194-196)

Postupně se u dítěte rozvíjí slovní zásoba, gramatická stavba se postupně zlepšuje a věty jsou delší a více rozvinuté. Klenková vývoj řeči dělí postupně dle věku takto:

- 3-3,5 let: dítě dokáže říci své jméno, slovní zásoba se zvyšuje nad tisíc slov, začíná skládat souvětí a slova ve větě jsou řazeny gramaticky správně. Spojky a předložky využívá jen zřídka.
- 4 roky: slovní zásoba se stále zvětšuje a gramatická norma se zlepšuje. Dítě dokáže z paměti říci básničku a tvořit základní protiklady.

- 4-5 let: dítě využívá všechny slovní druhy a projev je z gramatického hlediska správný. Slovní zásoba roste až na 2000 slov a ukazovací zájmena jsou nahrazena reálnými názvy osob, zvířat a věcí.
- 5-6 let: dítě dokáže zopakovat dlouhou větu, vyprávět krátký příběh, pojmenovat předměty kolem sebe a říci na co se používají. Výslovnost většiny hlásek je správná.

V případě opoždění vývoje řeči se u dětí mohou vyskytnout různé poruchy. Mezi tyto poruchy řeči patří například koktavost, huhňavost, patlavost a jiné. (Klenková, 2003)

1.4 Vývoj emocí

Dítě v předškolním věku je emočně stabilnější a vyrovnanější. Jejich moce jsou stále více pozitivní a těch negativních ubývá. Dítě své emoce dává najevo a emoční prožívání je silné. Mezi 2. a 5. rokem narůstá pocit hněvu a objevuje se tzv. dětský negativismus- u dítěte narůstá pocit viny, zahanbení a studu. Postupně vztek a zlost nejsou již tak časté, ale pokud je dítě frustrované, takto emočně se projeví. Sílí prosociální chování, takže dítě více chápe ostatní a má radost z interakce. V tomto věku dítě prochází postupně těmito emočními změnami: sebeuvědomění, schopnost chápat druhé, citlivost vůči morálním hodnotám a sociálním pravidlům a na konec se objevují sebehodnotící emoce. (Stuchlíková, 2007, s. 95-103), (Vágnerová, 2005, s. 196-197)

Dětská fantazie je pestrá a má vliv na projevy strachu. Díky strachu může dojít k zafixování negativních zkušeností. Ale na straně druhé jsou děti předškolního věku velmi veselé. Smysl pro humor se rozvíjí a vtipy jsou ovlivněny myšlením dětí. Protože už dítě v tomto věku chápe budoucnost, pozorujeme, že se na něco těší nebo se něčeho obávají. (Vágnerová, 2005, s. 196-197)

1.5 Vývoj socializace

Základní způsoby, jak se dítě má chovat ve společnosti se učí v rámci rodiny. Naučí se komunikovat s ostatními lidmi, chápat je a vcítit se do jejich situace a respektovat jejich potřeby. Ale i dítě samotné se učí ovládat své emoce, využívat své názory a používat vhodné řešení různých situací. (Vágnerová, 2005, s. 202)

Dítě v předškolním věku se připravuje na život ve společnosti. Socializace se začíná rozšiřovat za hranici rámce rodiny. Vývoj dítěte, jako samostatného jedince, kdy rozvíjí svoji individualitu, probíhá interakcí s ostatními lidmi. Učí se nové sociální dovednosti. Dokáže se přizpůsobit a adaptovat v novém prostředí či zvládat své nové sociální role (kamarád, žák mateřské školy, vrstevník apod.). I když rodina stále zůstává jako hlavní sociální skupina, v které dítě žije, zařazuje se i do jiných sociálních skupin. Začíná se diferenciovat tzv. standartní triáda oblastí, v kterých se dítě socializuje. Nejhlavnější je rodina, která je pro dítě zdroj jistoty, bezpečí a lásky. Druhou oblastí jsou vrstevníci, kteří představují rovnocennou skupinu, díky nim získává dítě nové zkušenosti, sociální vztahy a rozvíjí se u něj sociální způsoby chování. Poslední, tedy třetí skupinou, je mateřská škola. Jedná se o první organizaci, kterou dítě vstupuje do společnosti jako samostatná osobnost. (Vágnerová, 2005, s. 202-204)

Celkový rozvoj socializace je ovlivněn vztahy, které panují v rodině dítěte i mimo ni. Rodina by měla s dítětem komunikovat, dávat mu najevo pocit lásky, bezpečí a jistoty. Pro dítě je důležité společné trávení času s členy rodiny, sdílení přítomnosti a plánování společné budoucnosti. Dítě je i ovlivněno vztahy, které navazuje mimo rodinu. Jedná se o vztahy s kamarády, vrstevníky i dospělými lidmi, jako například učitelka mateřské školy. Ale i to, jak se dítě bude zařazovat do nových sociálních skupin, je ovlivněno vztahy v rodině. (Vágnerová, 2005, s. 204-2013)

1.6 Vývoj psychomotoriky

V tomto věkovém období se postupně hrubá motorika zlepšuje. Pohybová koordinace je stále jistější a zvyšuje se rychlost pohybů. Dítě je schopnější si osvojit stále těžší a složitější pohyby. K těmto pohybům je potřeba pozornost, soustředěnost a svalová koordinace. Jde o zapojení pravé i levé mozkové hemisféry. Dochází k rozvoji pohyblivosti a přesnosti

pohybů. Vývoj hrubé motoriky je posloupný a propojený s jemnou motorikou, motorikou mluvidel a očních pohybů. (Bednářová, Šmardová, 2006)

V tomto období dítě umí chodit do schodů se střídáním nohou, udrží rovnováhu na jedné noze a zvládne kotrmelec. Je schopné hodit a chytit míč. Koncem předškolního věku je dítě schopné zvládnout už některé ze sportů, např. jízdu na kole, plavání, bruslení, lyžování apod. (Bednářová, Šmardová, 2006)

U jemné motoriky je důležití koordinace drobných svalů, hlavně prstů a zápěstí. Důležitý je rozvoj i ruky, která není dominantní. Rozvoj jemné motoriky probíhá při běžných, každodenních činnostech, jako je sebeobsluha a manipulační hry. Dítě je schopno používat příbor, zubní kartáček, zapnout knoflík či zavázat tkaničku. Vývoj jemné motoriky je důležitý pro kreslení a budoucí psaní. (Bednářová, Šmardová, 2006)

2 DĚTSKÁ INTERPRETACE

Od narození začíná dítě poznávat okolí, které ho obklopuje. Vnímá podněty, které na něho působí a díky nim si vytváří jisté představy o světě, v kterém žije. Toto poznávání okolí dětmi můžeme označit několika pojmy či slovními spojeními. Dle P. Doulíka je počet možných termínů, kterým lze dětskou interpretaci označit, dokonce 28. Pro představu si uvedeme ty nejhlavnější: naivní teorie dítěte, dětské naivní koncepce, dětské prekoncepce, dětské mylné pojetí, spontánní představy, dětská porozumění či dětské alternativní koncepce. (Čáp, Mareš, 2001, Doulík, Škoda 2003, Doulík, 2005, Škoda, Doulík, 2011, s. 89).

V rámci cizojazyčné literatury odborného typu nalezneme například tyto termíny: student's conception, children's idea, naive theory a nebo často využívaný termín misconception. (Škoda, Doulík, 2011, s. 89)

V podstatě se jedná o výsledek subjektivního nazírání dítěte na svět, který ho obklopuje. Z tohoto důvodu tyto představy oddělujeme od objektivního poznání, které vychází z vědeckých představ. Tyto subjektivní představy jsou důležité pro pochopení myšlenek dítěte. Díky tomu můžeme lépe postupovat ve výchově a vzdělávání dětí. Pokud nepochopíme jejich interpretaci světa, nemůžeme efektivně formovat jejich další kognitivní vývoj. (Čáp, Mareš, 2001, Doulík, Škoda, 2003, Doulík, 2005, Škoda, Doulík, 2011, s. 90).

Dítě předškolního věku si tyto naivní představy vytváří, jak spontánně tak systematicky v rámci výchovy a vzdělávání. Zdroje tohoto poznání dětmi je sociální prostředí, věcné prostředí (zde řadíme přírodu), procesy záměrně řízené v rámci školních institucí a prostředky hromadného působení. (Kolláriková, 2001, s. 350) Zdroje, které děti nejvíce ovlivňují, v dnešní moderní společnosti jsou prostředky masové komunikace. Děti se již v nízkém věku setkávají s televizí, internetem, rádiem a podobnými médii. Zda je tento vliv pozitivní či negativní na osobnost dítěte a jeho vývoj je obsahem mnohých diskuzí. Bohužel i pohádky, které jsou přímo určeny dětem, mohou jejich pohled na svět zkreslit.

Dětská pojetí tedy ovlivňují zejména mimoškolní vlivy, jako rodina, vrstevníci nebo média. Jak tyto vlivy na dítě působí, formují dětská pojetí. Díky tomu je poté výsledek interpretace u každého jedince odlišný a na jiné úrovni. Některé interpretace dětí jsou přímo chybné představy. Tyto mylné představy nazýváme jako miskoncepce. Ale pojetí může být vyloženě primitivní, ale na straně druhé také vysoce organizovaně strukturované. Z toho plyne, že každé dítě při začátku primárního vzdělávání do školy nastupuje s jinou vstupní

úrovni. Tato úroveň poté výrazně ovlivňuje proces cíleného učení, které na dítě ve školním prostředí působí. (Marková, 2005, s. 11)

Protože vznikají na základě zážitků a zkušeností dítěte jsou dětské představy velmi emocionálně zabarveny. Dítě si je vypracovalo samo, jsou jen jeho a proto se jich jen tak lehce nevzdá. To jsou tedy důvody, proč jsou dětské představy tak pevné a často je nelze působením dospělých změnit. Dospělým se tyto dětské představy zdají jako jednoduché, neúplné, naivní či dokonce i absurdní. Například u dětí předškolního věku, je typické, že si Zemi interpretují jako ploché těleso. Jako další příklad si uvedeme interpretaci Vesmíru. Dětská kresba Vesmíru vypadá, jako několik volně ležících objektů. Pověštinou Zem, Slunce, Měsíc a hvězdy. (Gavora, 1992), (Held, Pupala, 1995)

2.1 Základní teorie

Dětské chápání a nazírání oddělujeme od realistického obrazu světa. Což je důležité pro pochopení, jak děti na svět nahlízejí a proto si tuto skutečnost musíme uvědomit. Pro jasnější představu tento aspekt popsali Bernard Bolzano a Karel Popper ve svých teoriích tří světů. Rozdělili a charakterizovali tyto tři světy:

1. Svět 1: do něj patří fyzické věci, které vytváří příroda a technika. Předměty, které sem patří, zkoumáme ve fyzice, chemii a biologii. Můžeme tedy říci, že jsou to předměty, které můžeme vidět a cítit (kniha, hračka, zvířata, osoby a jiné)
2. Svět 2: zde zařazují lidské vědomí, tedy myšlenky, představy, prožitky a myšlenkové procesy. Autoři ho nazývají také jako svět duševní. Zkoumaný je pomocí psychologický disciplín.
3. Svět 3: do světa posledního řadíme produkty lidského ducha. Základem jsou tyto oblasti: lidská řeč, kultura a věda. Detailněji řečeno je to svět tvořený pojmy, teoriemi, ideologiemi, argumenty, příběhy, mýty, problémy, omyly a uměleckých děl. Řadíme sem předměty knihoven, archivů, technických pamětí- obecněji řečeno je to svět kultury. (Doulík, 2005, s. 7)

Když se nad těmito třemi světy zamyslíme, je to logického a jednoduché rozdělení světa, v kterém žijeme. Tedy vše, čím jsme obklopani, a je součástí našeho vědomí. Náš svět vnímáme všemi smysly a pomocí tohoto rozdělení si tyto vjemy můžeme lépe uvědomit a zařadit do našich myšlenkových procesů.

Interpretaci fenoménu a pojmů dětmi řadíme do světa druhého- duševního. Důvod tohoto zařazení je jasný. Interpretace dětmi probíhá pomocí myšlenkových procesů, pochodů a prožitků jedince. (Doulík, 2005, s. 7)

Abychom byli schopni se do dané problematiky interpretace pojmů dětmi více ponořit, dále uvedu charakteristiku struktury dětských pojetí. Základ tohoto rozdělení poskytl P. Doulík a dále byla rozpracována dalšími autory. Samotná struktura se skládá ze tří samostatných složek: kognitivní (poznávací), afektivní (postojová) a strukturální. (Škoda, 2011, s. 93-96). Jednotlivé složky se navzájem prolínají a ovlivňují. (Marková, 2005, s. 11) V dalších odstavcích si postupně tyto složky podrobněji analyzujeme.

Kognitivní stránka zahrnuje poznávací procesy. Jedná se tedy o vědomosti a znalosti dítěte, které si k danému pojmu ve své mysli uchovává. Dítě je tedy schopno daný pojem vysvětlit, popsat, odlišit od jiných pojetí a naopak zařadit do stejné skupiny pojetí. U dětských pojetí tyto vědomosti a znalosti nejsou vědecky podloženy a jsou tedy ve srovnání s realitou milné. Kognitivní složka je tvořena jak záměrně tak i spontánně samotnými dětmi. U dětí předškolního věku je nejčastější metodou spontánního získávání představ hra. (Škoda, 2011, s. 95-96) A to z toho důvodu, že je to zároveň i nejčastější činnost dítěte v tomto věkovém období. A jak jsme si již řekli, pro dítě je to aktivita velmi významná, prospěšná a ovlivňuje ho nejen z hlediska kognitivního.

Druhá složka nazývaná se afektivní představuje emocionální stránku a může, ale i nemusí, být utvářena souběžně se složkou kognitivní. Každá situace, kterou dítě prožívá a utváří si během ní jisté naivní představy je emocionálně podbarvena. Tyto emoce se podílejí na vytváření představ a ovlivňují také kognitivní stránku při tomto procesu. Prožité emoce mohou v budoucnu vyvolat podnět, pomocí, kterému si dítě již prožitou situaci a informace vybaví a tím si vytvoří naivní představu. (Škoda, 2011, s. 95-96). Tuto informaci můžeme kladně využít při vzdělávání dětí. Pomocí vyvolaných emocí si dítě informace lépe a rychleji zapamatuje. Z tohoto pohledu je efektivní formou tzv. prožitkové vyučování. Dítě má nejen vzpomínky, ale tak se v něm otisknou jisté emocionální prožitky.

Poslední pojmem je strukturální složka. Je založena na asociaci pojmů, u kterých si dítě vytváří naivní teorie. Asociační vazby jsou tvořeny během získávání informací a ukládání do paměti. Pokud jsou zkušenosti dítěte zastrukturované do mysli špatně, vzniká chybné spojení souvislostí a jejich následné aplikace. (Škoda, 2011, s. 98)

2.2 Proces vzniku dětských pojetí

Na samotné utváření těchto představ působí tedy dva druhy faktorů. Tyto skupiny faktorů nazýváme pomocí dvou odborných termínů. Prvním pojmem jsou faktory exogenní. Zde patří tyto vlivy: sociální a ekonomické prostředí, kultura, náboženství a etnikum. Druhý druh faktorů nazýváme endogenní. Zde řadíme vlivy, které jsou pro každého jedince individuální. Jedná se o biologickou a psychologickou stránku osoby a dispozice, kterými je vybavena. (Škoda, Doulík, 2011, s. 92). Z tohoto přiblížení faktorů ovlivňující dětská pojetí, vyplývá, že co jedinec to možnost různého pojetí. Díky tomu je toto téma velmi široké a zajímavé. Každé z dětí je schopno si vytvořit naprosto originální verzi svého pojetí určitého pojmu. Samozřejmě budou mít určitou podobnost, ale i přesto budou velmi pestré.

Díky tomu, že jsou představy tvořeny, v dětské mysli bez záměrného působení jiného jedince, jsou velmi pestré. Každé dítě může mít jinou představu než dítě druhé. Proto je tohle téma tak zajímavé a pestré. Pokud se děti zeptáme, co si představují pod určitým pojmem, nejlépe abstraktním, dozvíme se velmi široký okruh možných představ. Děti nazírají na svět různým způsobem a tím se nám otevírá mnoho interpretací pojmů.

Vznik naivních teorií je ovlivněn různými faktory. Mezi ně patří například: věk dítěte, úroveň mentálního vývoje dítěte, emoční stav dítěte, zkušenosti, představy sociálního okolí, sociokulturní pojetí, způsob prezentace sdělovacími prostředky a zdraví dítěte. (Šulová, 2003, s. 392) Faktory se mění dle pojmu, které u kterého si dítě představu vytváří.

2.2.1 Teorie dle Lva S. Vygotského

Ruský pedagog Lev Vygotsky se zabýval vývojem pojetí pojmů dětmi. Jeho teorie je nejvíce orientovaná na vývoj pojetí vědeckých pojmů ve věku školním. Ale i přes to v jeho myšlenkách nalezneme myšlenky, které se vztahují na věk předškolní. Jeho teorie je dále rozvíjena jinými pedagogiky. (Doulík, 2005, s. 9)

Samotné pojetí L. Vygotsky rozdělil na pojmy z běžného života a již zmíněné pojmy vědecké. Tyto dvě skupiny pojmů staví do kontrastu. Mezi pojmy běžného života, řadí ty, jenž si dítě tvoří běžnými a praktickými činnostmi. Vědecké pojmy jsou záměrně a organizovaně předkládány dětem (žákům) ve vzdělávacím procesu. Tyto pojmy děti učíme při snaze splnit daný vzdělávací cíl. (Doulík, 2005, s. 9)

Samotný pojem je složitý akt myšlení. Z tohoto důvodu je pojetí pojmů ovlivněno vývojem mnoho dalších funkcí jedince. Nejde jen o jednoduché naučení a osvojení si nějaké před-

stavy. Závisí na logické paměti, pozornosti, syntéze a analýze. (Doulik, 2005, s. 9) Tyto vnitřní procesy jsou také ovlivněny vnějšími vlivy (Held, Pupala, 1995, s. 12).

Začátek vývoje ontogenetického myšlení začíná již u nemluvňat a to jako stádiu vývoje vědomí. Poté se postupně vyvíjí vnímání. Vědomí a vnímání u dítěte předškolního věku je již vyzrálé ve větší míře. Důležitou roli v tomto období hraje paměť. Můžeme o ni říci, že je v předškolním věku dominantní centrální funkce. Představy jsou velmi obecné a nemůžeme zde ještě mluvit o logickém myšlení. Až ve věku školním vědomí dítěte se dostává do takového stádia, kdy vlastní pojmy vznikají a v jeho průběhu postupně zrají. Rozvíjí se jak samotné vnímání, tak i psychické procesy. Vygotsky tvrdí, že pro rozvoj psychických procesů má rozhodující úlohu učení. Jeho myšlenka, je také založena na vzájemnosti nižších a vyšších pojmů. Pokud si dítě osvojí vyšší pojmy, zákonitě v jeho mysli jsou osvojeny již související pojmy nižší. Při procesu učení musíme tedy brát zřetel na celistvost systému osvojovaných pojmů. (Doulik, 2005, s. 10)

I když dítě má nějakou představu o daném předmětu, pojmu, fenoménu a věc zná, pravá podstata je mu stále skryta. Dítě si uvědomuje, co předmět představuje, ale samotný proces myšlení, který mu představu umožňuje, si není schopno uvědomit. Z tohoto důvodu máme naproti sobě dva pojmy. Na straně první dětské pojetí a na straně druhé pojmy. (Doulik, 2005, s. 11)

Myšlenky Lva Vygotského se staly základem tzv. rozvíjejícího myšlení, kdy učení má předbíhat vývoj. Tuto důležitou myšlenku, bychom si měli uvědomit i my, kteří se zabýváme výchovou a vzděláváním dětí předškolního věku. Další myšlenka, kterou bychom si měli zapamatovat, je tato: dětem bychom měli předkládat pojmy nižší skupiny a pak na ně navazovat pojmy, které jsou vyšší. (Doulik, 2005, s. 13)

2.2.2 Pohled na problematiku pojmů dle Jeana Piageta

Jean Piaget se ve svých základních myšlenkách odlišuje od Lva Vygotského. Tvrdí, že vývoj jedince a učení by měl být ve vzájemném souladu. Člověk se vyvíjí na základě vztahu s prostředím.

Z jeho teorií a myšlenek, je pro tuto problematiku důležité významné rozdělení možných situací, ve kterých můžeme vidět vztah vývoje pojmů a vjemů. Tyto situace dělí na čtyři skupiny:

1. V situaci první závisí pojem na senzomotorickém schématu. Vjem a pojem se objeví na stejné úrovni věku.
2. Druhá situace se odlišuje tím, že vjem a pojem se vyvíjejí v jiné věkové úrovni jedince.
3. V předposlední situaci chápeme vjem jako jistý předobraz daného pojmu. Jako určitý příklad si můžeme uvést například velikost předmětu nebo váhu předmětu.
4. Poslední situace se velmi podobá situaci třetí. Rozdíl Piaget vidí v tom, že inteligence ovlivňuje zpětně vnímání. (Doulík, 2005, s. 18)

Dle Pageta si dítě předškolního věku tvoří systém znaků (ty jsou dané životem společnosti) a symbolů. Učí se řeči – soustavu znaků- a zároveň si vytváří symboly. Tímto rozdělením může vzniknout myšlenková představa, která se postupně promění v samotnou myšlenku. Tento proces dětská pojetí také ovlivňuje. (Held, Pupala, 1995)

2.2.3 J. Lowe a jeho teorie pojetí přírodovědných fenoménů

Lowe se přímo zaměřuje na dětské pojetí přírodovědných fenoménů. Jeho myšlenka spočívá v tom, že přírodovědná dětská pojetí jsou formována třemi vlivy. Jako první zde řadí primitivní vědu související se zkušenostmi jedince. Druhý vliv je laická věda. Tato věda je založena na informacích, které se dozvídáme v médiích a na běžném a denním používáním jazyka. Posledním vlivem je vliv školní vědy, jejíž podstatou je idealizace a symboličnost. Vlastně se jedná o formální vzdělávání ve škole. (Doulík, 2005, s. 29)

Z této teorie je nám jasné, že na dětská pojetí má vliv, jak kultura, tak i společnost, ve které dítě žije a je vychováváno. Tyto vlivy na ně působí, jak záměrně tak nezáměrně. A dítě si je tedy může a nemusí uvědomovat. (Doulík, 2005, s. 29)

Všechny výše zmíněné teorie se navzájem prolínají. Jsou důležité pro uvědomění si způsobu učení dětí. Pokud si hlavní zákonitosti učitel neuvědomí, nemůže být jeho předávání pojmů a znalostí efektivní.

2.3 Vývoj dětského pojetí

Samotný proces interpretace fenoménu dětmi se mění. Je to důsledkem nejen vývoje samotného jedince, ale také prostředí, kterém na osobu dítěte působí. Ze začátku jsou pojetí spíše spontánní. Dítě si vytváří představy díky zážitkům, situacím a zkušenostem, které během svého života prožívá. Obrazy, které obsahuje dětská mysl, jsou vytvářeny nenásilnou formou a nejsou nijak řízeny. Dítě si tedy svoji představu vytváří samo.

Když se děti zeptáme co je například příroda, láska, zdraví a jiné abstraktní pojmy, dostáváme zajímavé odpovědi. Přesto, že dítě předškolního věku ještě nemá schopnost abstraktního myšlení, dokáže si jisté pojetí utvořit. Někdy se i my dospělí zarazíme nad originalitou vysvětlení, které od dětí dostaneme. U některých odpovědí můžeme dokonce říci, že jsou velmi inteligentní. Říkáme si, jak vůbec tak mladý jedinec s malými zkušenostmi, mohl na tak chytrou odpověď přijít. Jakým způsobem k takovému závěru dítě došlo. Dětská mysl není plně ovlivněna společností a není fantazijně omezena, jako mysl již formovaného jedince.

Postupem času jsou dětská pojetí záměrně ovlivňována. Ovlivňování nejčastěji probíhá ve vzdělávacích organizacích. Je tedy samotným obsahem školního vzdělávání. Dítě si utvoří jistou interpretaci, která je mu předložena. Již nemá šanci se nad daným fenoménem samostatně a bez ovlivnění zamyslet. Jeho pojetí je tedy z velké míry ovlivněno tím, co je samotnému dítěti předkládáno. Pojetí již není spontánní, ale je pasivně přijímáno. Dítě si netvoří svůj vlastní obraz fenoménů pomocí zážitků a zkušeností.

2.4 Metody diagnostiky dětského pojetí

V praxi učitele je problematika dětského pojetí důležitou součástí postoje k dítěti a volené edukační metodě. Důležitou otázkou je jak má učitel na dětská pojetí reagovat. Která reakce je vhodná a která naopak ne. Učitel předává dítěti pojetí, které je obecně známé, je dané společností či vědou. Ale při tomto procesu, musí počítat a brát zřetel, na to, že dítě již ve své mysli má ukotvenou představu, kterou si samo vytvořilo. Poznání dítěte je kvalitativně odlišné od poznání dospělé osoby (ať už se jedná o učitele, rodiče či vědce). (Doulík, Škoda, Hajerová-Müllerová, 2005, s. 82)

Pro správně vedenou výchovu a vzdělání je důležité dětská pojetí nepřehlížet, ale rozebrat je podrobněji. Aby učitelé mohli své poslání, co nejlépe splnit je důležité v edukační praxi využívat diagnostiku. Dětská pojetí ovlivňují metodu vyučování tak i efektivitu samotného vyučovacího procesu. Proto si dále uvedeme možné metody diagnostiky dětských pojetí a faktory, které nám umožní vybrat metodu nejvíce vhodnou.

U dětí předškolního věku bych za nejvhodnější metodu diagnostikování dětského pojetí volila analýzu kresby dítěte. Většina dětí kreslí ráda a proto je to pro ně také metoda nenásilná a nejčastěji využívaná. Je to pro ně také nejsnadnější a nejbližší forma vyjádření svých myšlenek. Děti pracují spontánně bez nějakého vedení. Můžeme ji spojit s interview a tím získat velké množství využitelných údajů. (Škoda, 2011, s. 105) Často je tato metoda doplněna rozhovorem. (Doulík, 2008, s. 34) Následným rozhovorem s dítětem o jeho kresbě si ujasníme myšlenky dítěte. Přesně zjistí, co kresbou zobrazilo a z jakého důvodu. Je důležité se na to podívat z úhlu dítěte a neudělat si představu vlastní. Dítě nám tedy popsáním kresby a následnými odpověďmi na naše otázky ujasní význam své výtvarné činnosti. Je také důležité si ihned slovní reakci dítěte zapsat, aby nebyla diagnostika ovlivněna časovým odstupem zápisu výkladu dítěte. Odpovědi by pozdním zapsáním byly nepřesné a tím by samotná diagnostika ztratila svůj účel.

Dle vhodnosti pro děti předškolního věku bych umístila na druhé místo metody dramatické výchovy. Navodíme určitou situaci, při které pozorujeme projevy emocí dítěte, jeho výroky a chování. Z tohoto pozorování poté vyvodíme závěr. Využít můžeme i hraní rolí. Děti hrají určité sociální role. (Čáp, 2001, s. 430-431)

Jako další možná metoda je samotné interview, které je ale bohužel časově náročné. Pokud zvolíme strukturované interview, musíme počítat i s přípravou. Samotná analýza již proběhnutého a zaznamenaného interview je také náročná a to nejen časově. Ale na straně

druhé pokud je metoda provedena dobře máme možnost získat mnoho užitečných informací. Důležité u interview je neptat se na příčinu, ale na způsob. (Škoda, 2011, s. 105). Speciální rozhovor, který se využívá právě u výzkumu ohledně dětských pojetí, se nazývá fenomenografické interview. Pomocí tohoto rozhovoru zjišťujeme, jak dítě (žák) získává životní zkušenosti, jak si vytváří obsah pojmů a jak chápe svět kolem něj. Díky tomuto rozhovoru dokážeme odlišit způsoby, jakými děti jedinci chápou, vysvětlují a zdůvodňují pojmy, jevy a děje v reálném světě. Tento rozhovor je náročný na časovou jednotku (45 až 90 minut) a není předem strukturovaný. Fenomenografické interview může být metodou hlavní, ale nejčastěji je využíván jako metoda doplňková. Vhodný je pokud výzkum či diagnostiku provádíme u menší skupiny osob. (Doulík, 2008, s. 30-31) Tuto metodu bych volila až pro děti starší. Záleží na jejich schopnosti vyjadřování a pro děti předškolní věku je tato metoda příliš složitá.

Další z možností je tzv. pojmové mapování (concept mapping). Tato metoda úzce souvisí se strukturální složkou dětského pojetí. Pokud je metoda správně a efektivně využita je ve výsledku pojmová mapa grafickým zobrazením části struktury dětského pojetí diagnostikovaného pojmu. (Doulík, 2008, s. 59) Můžeme využít více způsobů, a proto ho můžeme přizpůsobit i dle věku dítěte, které chceme diagnostikovat. V případě dětí předškolního věku můžeme využít kresby. Dítě zaznamená s pomocí osoby starší své myšlenky pomocí kresby a ne slov, jak by bylo vhodné u dětí starších. (Škoda, 2011, s. 105)

Jednou z možných metod jsou také didaktické testy. Výhodou je, že jsou dostupnou metodou. (Doulík, 2008, s. 82) Tato metoda je vhodná až pro děti na druhém stupni primárního vzdělávání. Možností ale je didaktický test upravit a přizpůsobit dětem mladším. Musíme počítat s tím, že děti předškolního věku si text nepřečtou a nezaznačí odpověď písemně. Didaktický test můžeme tedy vytvořit pomocí obrázků. Otázky dětem budeme předčítat a odpovědi zaznamenávat za ně. Tím je, ale metoda časově náročná.

Poslední metodu zmíním jen okrajově. Dotazník je vhodná možnost, ale její využití pro děti předškolního věku je problematické. Jedná se písemné zaznamenávání a získávání informací. (Doulík, 2008, s. 107)

3 ZAKOTVENÍ POJMU PŘÍRODA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU

Obecně, v oboru učitelství pro mateřské školy, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu jeden z nejdůležitějších kurikulárních dokumentů. Z tohoto důvodu si přiblížíme, jak je v tomto dokumentu příroda zakomponována. Dokument je na státní úrovni a na edukaci dětí předškolního věku má velký a stěžejní vliv. Děti v mateřské škole jsou tedy dle něj vychovávány a vzdělávány a proto je důležité se nad obsahem zamyslet. Vedení a učitelky/učitelé dle RVP PV pracují a stanovují si své edukační cíle.

Ale příroda není jen obsahem edukačního procesu, ale také prostředkem ve výchově a vzdělávání dětí. (Kolláriková, 2001, s. 348).

V této kapitole analyzujeme obsah již zmíněného kurikulárního dokumentu pro předškolní vzdělávání. Dále se zaměříme, jak je v textu obsažena příroda a proč bychom děti měly s přírodou seznámit.

3.1 Pojem příroda v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu se dělí na vzdělávací oblasti. Tyto oblasti si postupně projdeme a zjistíme, jak je v nich výchova k přírodě zakotvena.

Oblast Dítě a jeho tělo nám udává tělesný vývoj dítěte a jeho poznávání těla. Učitel by měl u dětí podporovat fyzickou pohodu, zlepšovat tělesnou zdatnost, podporovat pohybové a manipulační dovednosti, zlepšovat zdravotní a pohybovou strukturu a vést děti ke zdravým životním návykům a postojům. (RVP PV, 2006) V této oblasti není přímo pojem příroda zakotven. Ale lze přírodu využít, jako velmi vhodný prostředek k zrealizování učitelova záměru. Dítě se pomocí přírodních překážek i volnému prostoru naučí pohybovat a užívat všechny smysly k vnímání přírody. Získá dovednost se vědomě přizpůsobovat přírodním podmínkám, jako terénu a počasí. Dokáže si uvědomit co je zdravé, bezpečné a co naopak není. Při pohybu se také učí nové poznatky o svém těle- pocení, tlukot srdce a jiné. Manipulací s přírodninami (kaštany, žaludy, kameny, listy,...) si procvičuje a zdokonaluje dítě jemnou motoriku. (Leblová, 2012, s. 22-23)

V oblasti s názvem Dítě a jeho psychika nalezneme tři další podoblasti: jazyk a řeč, sebe-pojetí a city a vůle. Jednou z možností je zaměření se na popisování smyslových vjemů,

zážitků a pocitů. V rámci tohoto zaměření pomocí popisů, otázek, obhajování svých stanovisek a vymyšlení strategií naučí nové pojmy a rozšíří si tak slovní zásobu v oblasti přírody. V rámci volné hry v přírodě děti volně komunikují. Přírodní materiály a motivy přírody mohou děti využít k vyjádření estetických zážitků. V této oblasti využíváme odbornou literaturu, jako encyklopedie a atlasy. Ale i dětskou či krásnou literaturu. Hrdiny v knihách nemusí být jen lidí, ale také například zvířata. Díky tomu se děti vcítí do zvířete a prohlubuje se u nich environmentální senzitivita. V oblasti jazyka lze využívat přirovnání k živočichům a rostlinám. Pomocí toho si děti uvědomí jejich vlastnosti a společné rysy. (Leblová, 2012, s 23-24)

Cílem oblasti Dítě a ten druhý je podporovat a utvářet vztahy dítěte k jinému jedinci, jak dítěti tak dospělému. Posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci. (RVP PV) Přírodu zde můžeme využít jako prostředí pro hry, které posilují vztahy mezi dětmi i jejich vztah k prostředí ve kterém se pohybují- tedy přírodě samotné. V přírodě můžeme děti vhodně a záživně učit, jak se chovat ohleduplně. Situace si budou utvářet sami. Např. házení kamenů, ulamování klacků, trhání rostlin, plašení zvířat, zašlápnutí brouka a podobné situace. Jak při volné hře tak řízených činnostech se děti učí respektovat ostatní jedince. Tolerovat děti, které jsou pomalejší, méně obratné či jinak znevýhodněné. Při zinscenování situace či dramatizace hry, která podporuje kladné mezilidské vztahy a jejich vhodná řešení, můžeme využít personifikace zvířat. (Leblová, 2012, s. 24)

Další oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu je Dítě a společnost. Cílem této oblasti je zapojit dítě do společnosti ostatních lidí a seznámit děti s pravidly soužití, materiálními i duchovními hodnotami, světem kultury, umění a pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky a postoje. Pedagog by měl utvořit vhodné prostředí, které dítěti umožní se aktivně podílet na společenské pohodě v jeho sociálním prostředí. (RVP PV, 2006) Hlavním obsahem této oblasti je rozvoj společenského soužití a spolupráce. Dítě se může setkat s myslivcem, pracovníkem Lesů České republiky, ekologickými aktivisty a podobně. Pedagog by měl rozvíjet a podporovat prosociální chování, mezilidské vztahy, morální hodnoty a vytvářet základy postojů ke světu. Jedná se například o uvědomění si, zda dětem vadí nepořádek v přírodě a plýtvání. S jinými kulturami se můžeme seznámit přes národní znaky (Česká republika - lípa, Kanada - javor, Německo - dub, Irsko – jetel, Japonsko - třešeň, Čína – panda, Austrálie - klokan, Nová Zéland – pták kiwi,...). Dále pomocí knih s přírodní tematikou, četbou o kulturách přírodních kmenů, prohlížením encyklopedií a atlasů. V nich se děti mají možnost seznámit s exotickými ze-

měmi. Dozvědět se informace o místní přírodě a obyvatelích. Poznají, jak rozdílně někteří lidé žijí a chovají se. Tím získávají lidské vzory v chování. Dokonce i ve světě kultury a umění nalézáme tematiku a motivy přírody. Například v lidových písních či vážné hudbě (Vltava od Smetany, Čtyři roční období od Vivaldiho). (Leblová, 2012, s 24-25)

Záměrem poslední oblasti Dítě a svět je seznámit děti s okolním světem a děním, které v něm probíhá. Založit u dětí povědomí o vlivu člověka na životní prostředí (jak v nejbližším okolí, tak i v měřítku globálním). Dítě by si také mělo utvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj k životnímu prostředí. (RVP PV, 2006) Děti si postupně utvářejí pozitivní vztah k okolí mateřské školy, kterou navštěvují, parku, louce nebo lesu, kam si chodí hrát. Vytváří si skrýše z materiálů, které v přírodě naleznou. V přírodě, ale také nachází věci, které do ní nepatří (odpadky). Tím vznikají vhodné situace k rozhovorům o znečišťování přírody, proč některé rostliny a zvířata z přírody mizí a co lidé s touto problematikou mohou udělat. Děti se seznámí, jak se příroda během celého roku mění. Co je pro roční období typické a jak se děti mají dle změn v přírodě přizpůsobit svému okolí. Díky vytvoření pozitivního vztahu k přírodě, se děti naučí, že ji nemají zbytečně ničit. (Leblová, 2012, s. 25-26)

3.2 Proč by děti měly být seznámeny s tím, co je příroda

Nejprve bychom si měli uvědomit, co by děti měli v rámci širokého a obecného pojmu příroda znát. Jaké by měli získat dovednosti a znalosti. Nejde jen o uvědomění si, co do přírody patří, ale také o pochopení jistých procesů a morálních hodnot. Tyto hodnoty jsou důležité k tomu, aby dítě získalo správný postoj, k tomu, jak se má chovat ke svému okolí, které ho obklopuje.

Jedinec žijící v 21. století by měl být schopen zodpovědně se chovat k přírodě, svému prostředí a sám k sobě. Měl by si vytvořit soustavu hodnot správného chování a přístupu k přírodě. Tyto vědomosti spadají do environmentální výchovy. Proto bychom měli děti předškolního věku k environmentální výchově vést. Poznání přírody bychom měli poskytnout dětem již v předškolním věku a měla by být hlavně pojata aktivně. Environmentální výchova vede k porozumění problémů týkajících se přírody a změn, které ve světě vznikly prostřednictvím lidské činnosti. (Szimethová, 2012, s. 22-25)

Pokud srovnáme, jak školní systém České republiky a zahraniční v rámci minulosti i přítomnosti bereme v úvahu dva hlavní směry přírodovědného vzdělávání. Ve směru prvním by dítě (žák) mělo získat ponaučení o přírodě a jevech a procesech, které v přírodě probíhají. Úroveň poznání se stupňuje od intuitivní až po nejvyšší vědecké poznatky. Druhý směr udává, že dítě se naučí chápat význam, smysl a metody vědecké práce v rámci příkladů poznávání přírodních objektů, jevů a zákonitostí. (Kolláriková, 2001, s 354)

Vědecké poznatky, které zde získáváme, dělíme na tři druhy. Do prvního druhu řadíme tzv. faktické vědomosti. Jedná se o poznání faktů, procesů a změn, které v přírodě probíhají, a setkáváme se s nimi. Na tento druh znalostí se ptáme pomocí těchto slov: „co, kde a kdy“. Jako názorný příklad si uvedeme například tyto vědecké poznatky: proč Slunce zapadá a vychází, co potřebují k životu živočichové a co rostliny. Na skupinu druhou se ptáme otázkou proč. Jedná se poznatky, které získáváme zjišťováním a popisem jistých příčin, které byly pozorovány. Patří sem například, proč věci padají na zem a nelétají, proč se kámen ve vodě potopí a neplave. Posledním skupinou je druh poznatků, na který se ptáme pomocí slova „jak“. Například jak můžeme dokázat, že rostliny potřebují k životu světlo a vodu. Jedná se o poznatky, které v praxi nejsou brány tolik za důležité, jako skupiny předcházející. Pomocí tohoto rozdělení můžeme snadněji odvodit metody, kterými budeme tyto vědecké poznatky dětem předávat. (Kolláriková, 2001, s 356)

Cílem našeho snažení, o seznámení dětí s přírodou, by měl být jedinec s plně rozvinutým zájmem o přírodu, touhu ji poznávat a potřebou přírodu aktivně ochraňovat (tzv. environmentální senzitivita). V mateřské škole jde zejména o to, abychom dětem poskytli osobní zkušenost s přírodou a nechali je zažívat ji všemi smysly. Naučit je vnímat přírodu, jako prostor pro poznávání, učení, hru a relaxaci. Probudit v dětech úctu a lásku k přírodě. Důležité je, aby si děti uvědomily správnou úlohu člověku v systému přírody a utvořili si kladný vztah k životnímu prostředí. Měli bychom kompenzovat stále se snižující kontakt dětí s přírodou. Jedná se zejména o děti vyrůstající ve městě. (Leblová, 2012, s. 16-17)

Vztah k přírodě a vědomosti o ní lze posílit pomocí mnoha metod. (Kolláriková, 2001, s 356) Pro děti předškolního věku můžeme využít metody, které jsou co nejvíce pro děti zajímavé, přitažlivé a zahrnují praktickou činnost. Patří sem experiment, demonstrace, exkurze, vycházka a podobné.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se věnuje porovnání obsahu dětské kresby a následným vyhodnocením, které motivy se nejčastěji obsahově vyskytují v dětské kresbě na mnou zadané téma. Výzkum je kvalitativní, kvůli nízkému počtu výzkumného souboru a také pro zkoumanou problematiku.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl je popsat, co si děti předškolního věku představují pod pojmem příroda.

Dále jsem si položila tento dílčí cíl: popsat, kde se podle dětí předškolního věku nachází.

4.2 Výzkumné otázky

Z výzkumného cíle jsem zformulovala hlavní výzkumnou otázku, která zní: Co si děti předškolního věku představují pod pojmem příroda?

Dále jsem si zformulovala tyto otázky:

- Kde se podle dětí předškolního věku příroda nachází?

4.3 Výzkumný soubor

Soubor mého výzkumu byl tvořen dětmi předškolního věku. (Tab. 1) Jednalo se o 20 dětí ve věku 5 – 6 let z mateřské školy v Olomouckém kraji. Jedná se o 6 dívek a 6 chlapců ve věku 5ti let. Ve věku 6ti let jsou ve výzkumném souboru 4 dívky a 4 chlapci. Konkrétně o dívky a chlapce, kteří navštěvují stejnou třídu. Děti žijí a navštěvují mateřskou školu ve městě.

4.4 Výzkumné metody

Jako výzkumné metody jsme si zvolila analýzu dětské kresby s následným rozhovorem a vyhodnocením. Metodu jsem si zvolila, z důvodu vhodnosti pro výzkumný soubor. Pro děti je kresba přirozená činnost a dělají ji většinou s radostí.

Nejprve jsem dětem zadala úkol ke kresbě obrázku. Poté jsem vedla rozhovor o jejich práci, abych věděla, co děti nakreslily. Nejprve jsem si obrázky dětí postupně prohlížela a přemýšlela nad tím, jak svoji představu ztvárnily. Nakonec jsem s obrázky pracovala, tak

že jsem je postupně procházela a zapisovala si pod skupiny motivů, kolikrát je na svých obrázcích nakreslilo.

5 REALIZACE VÝZKUMU

Jako první krok výzkumu jsem sestavila výzkumné cíle, které mě po celou dobu výzkumu vedly. Z tohoto cíle jsem odvodila výzkumné otázky. Výzkum jsem realizovala za pomoci výzkumného souboru.

Nejprve jsem s dětmi vedla motivační rozhovor. S dětmi jsme si povídali jaké je venku počasí. Jaké máme roční období a jaké počasí v kterém panuje. Dále jsme si povídali o zvířatech: kde jaká zvířata žijí a o zimním spánku zvířat. A nakonec jsme si něco řekli o floře. Jaké máme květiny, stromy a keř. Kdy kvetou a popřípadě mají plody. Kdy tyto plody sklízíme apod. Poté děti dostaly za úkol nakreslit to, co si představují, když někdo řekne slovo příroda. Ještě než děti začaly kreslit, si na můj pokyn zavřely oči a bez mluvení si své představy vybavily. Nechtěla jsem sama říct, co příroda je. A také jsem nechtěla, aby děti nahlas své představy o přírodě říkaly. Díky tomu děti kreslily jen své vlastní představy a nebyly tak předtím ovlivněny představami jiných dětí či mými. Kreslily na papír A4 pomocí pastelových tužek. Na splnění činnosti děti měly hodinu času. Po té co zadaný úkol děti dokončily, jsem s každým individuálně vedla rozhovor o jejich výsledném produktu. Děti jsem si postupně volala a pomocí rozhovoru jsem zjišťovala, co jejich kresba na obrázku představuje. Nakonec jsem se dětí zeptala, co si myslí, že příroda je, kde podle nich je. Zbytek dětí, který kresbu dokončil, šel do herny. V herně s dětmi pracovala paní učitelka. Díky tomu jsem měla na rozhovor s dětmi o jejich kresbě, jak čas tak i soukromí a klid. Děti byly o mém příchodu obeznámeny předem jejich paní učitelkou. Po celou dobu realizace se děti snažily, byly ochotné a většina se vyjadřovala otevřeně. Přijaly mě rychle a zadanou kresbu plnily bez problémů.

Posledním krokem mého výzkumu bylo zpracování získaných dat z obrázků a následných odpovědí dětí. Jejich analýza a interpretace. Přepsala jsem si nejprve rozhovory s dětmi. A také jejich odpovědi na mé dvě doplňující otázky k tématu příroda. Poté jsem si určila skupiny a podskupiny motivů, které se obsahově vyskytují v kresbách dětí. Motivy a počet, na kolika dětských kreseb se vyskytli, jsem zaznamenala do tabulky (tab. 1). Názvy skupin motivů jsou tyto:

- Květina- volně rostoucí i květináči
- Strom- jehličnatý i listnatý
- Zvíře- motýl, beruška, ježek, medvěd, včela, kočka, veverka
- Tráva

- Mrak
- Slunce
- Dům
- Listí
- Ovoce
- houba
- Člověk
- Kamení
- Rybník, jezírko
- Váza

6 INTERPRETACE DAT

Zpracování dětských kreseb popisují níže pomocí přepisu rozhovoru a mého následného hodnocení. Nejprve, jsem si v dokumenty seřadila, aby se kresby shodovaly s rozhovory a odpovědi dětí. Popis dětí je povětšinou stručný. Shoduje se, co je na obrázku doopravdy nakresleno. Většina motivů z kreseb je na první pohled jasná. Tento popis jsem dala zvlášť ke každému z obrázků. Nakonec jsem vypsala odpovědi dětí na doplňující otázky, co je příroda, a kde je příroda. Během přepisování rozhovorů a odpovědi dětí jsem nad textem přemýšlela a utvářela si povědomí a představ dětí. U každého z popisů je také uveden věk a vymyšlené jméno dítěte.

Poté jsem vyhodnotila, které objekty se, jak často vyskytovaly na v obrázcích dětí v tabulce (tab. 1). Vypsala jsem se motivy, ke kterým jsem značila kolikrát, se na kresbách dětí vyskytují. Tak jsem prošla postupně všechny kresby dětí a značila si výskyt motivů. Pomocí tabulky jsem tedy udělala závěrečný přehled, v kterém se dozvídáme, co si nejčastěji děti představují pod pojmem příroda. Některé motivy převažují a vyskytují se na každém z obrázku nebo ve velké většině. Naproti tomu jsou zde i motivy, které nakreslilo jen jedno z dětí, nebo se vyskytují ve velmi malém počtu. Výsledek je z převážné části shodný s realitou a nijak zvlášť se od skutečnosti neodlišuje.

Nakonec jsem představy dětí o přírodě sepsala. Popsala jsem interpretaci dětí. Vyzdvihla jsem motivy, které se vyskytují nejčastěji a které naopak nejméně. Také jsem napsala svůj názor, proč tomu tak je.



Obrázek č. 1

Tereza, 6 let:

Jako svoji představu přírody nakreslila vázu zdobenou barevnými hvězdami. Ve váze jsou květiny a vedle ní nakreslila kočku. Váza je na obrázku největší a dominuje celému výkresu. Jako jediná z dětí nakreslila vázu a kočku. Barvy odpovídají realitě.

Dle výpovědi nakreslila květiny, protože jsou příroda. Vázu nakreslila proto, aby květiny neuvadly. Jsou pěkné a ve váze neuvadnou. Na mou otázku jestli je váza příroda odpověděla, že ne, ale nakreslila ji, aby květiny byly déle hezké a neuschly. Hvězdy na váze vyobrazila, aby byla váza barevná a veselá. Kočku nakreslila protož patří do přírody a chodí po zahradě u babičky. Má malá koťátka a ty do přírody také patří.

Co je příroda: „Něco krásného.“

Kde se příroda nachází: „V nějakém městě a už nikde.“



Obrázek č. 2

Dominik, 6 let:

„Nakreslil jsem les. Tady jsou dva stromy, medvěd, houba, květina a obloha.“ takto mi Dominik svůj obrázek popsal. Zeptala jsem se ho, proč jsou květiny v květináči. Jako zdůvodnění mi řekl: „ Aby měly, kde růst. Tam je zaléváme, a proto neuschnou.“ Odpověď mě zaujala a chtěla jsem ji rozvést pomocí otázky: „ A co květiny, které rostou v zemi? Patří do přírody? „ Dominik mi odpověděl: „ Patří, ale uschnou.“

Co je příroda: „Les a už nic.“

Kde se příroda nachází: „ V lese.“



Obrázek č. 3

Honza, 6 let:

Honza mi obrázek popsal těmito slovy: „Nakreslil jsem stromy, houbu a květiny.“ Zeptala jsem se ho, co na jednom ze stromů roste a odpověděl mi, že tam jsou třešně. Jeden strom je jehličnatý a druhý listnatý s třešněmi. Houbu mi identifikoval, jako mochowrku. Jedna z květin je v květináči. I v tomhle případě jsou viditelné kořeny květiny a květináč vypadá, jako transparentní nebo, jako znázorněný v řezu. Na otázku, proč je květina v květináči, mi odpověděl: „ Tak.“. Zdůvodnění zformulovat nedokázal.

Co je příroda: „Příroda jsou stromy a kytky.“

Kde se příroda nachází: „ Na louce, u rybníka, u pole.“



Obrázek č. 4

Jana, 5 let:

Janin popis obrázku: „Nakreslila jsem strom, květiny, sluníčko a dům.“

„Takže příroda jsou stromy, květiny a Slunce?“ Zeptala jsem se Jany. Jana mi odpověděla takto: „Jo, všechno co jsou stromy, kytky a tam, kde je sluníčko.“ „A proč jsi nakreslila dům?“ Ptala jsem se dál. „No, protože tam bydlíme.“ Zněla Janina odpověď. Když jsem se zeptala, jestli je podle ní dům příroda, zamyslela se, a řekla: „Není, ale je venku.“ Nakonec jsem položila tuto otázku: „Jaké jsi nakreslila ovoce na stromě?“. Jana reagovala: „Jablíčka.“

Co je příroda: „Jaro.“

Kde se příroda nachází: „Nevím.“



Obrázek č. 5

Petr, 5 let:

„Tady je strom, dům, květina a mrak.“ Odpověděl mi na mou otázku, co nakreslil. Některé části vynechal, takže jsem se ho postupně doptala a ukazovala na to, co nepopsal. Reagoval takto: „To je rybník, třešně a švestky, a to je plotek.“. Ovoce nakreslil tedy nejen na stromě, ale i spadlé na zemi ohraničené potem.

Co je příroda: „Jsou tam stromy a ještě domy a trávník.“

Kde se příroda nachází: „Venku.“



Obrázek č. 6

Monika, 5 let:

„Motýlka, sluníčko, kytku a strom.“ Popsala mi obrázek jeho autorka. „A to je nějaké ovoce a list?“ doptala jsem se Moniky na zbytek obrázku. „Jo, třešně a list, co padá.“

Co je příroda: „Stromy, kytička a všechno.“

Kde se příroda nachází: „Venku.“



Obrázek č. 7

Martin, 5 let:

„Tak motýlka a stromy.“ Odpověděl mi Martin na otázku, co nakreslil. „ A co je to za ovoce na tomto stromě?“ zajímalo mě. „ No, to nevím, co na tomto roste. Ale můžou to být třeba jablka.“ Odpověděl mi Martin.

Co je příroda: „Je moc velmi krásná. Zvířátka a kytičky.“

Kde se příroda nachází: „Na travičce, rostou tam všechny kytičky.“



Obrázek č. 8

Aneta, 6 let:

Nejprve jsem se zeptala: „Tak Anetko, co jsi na svůj obrázek nakreslila?“. Jako odpověď jsem se dozvěděla: „Dům, květinu a tady jsou stromy.“ Dále jsem se zeptala, co je modrá plocha pod jehličnatým stromem. „No to je voda.“ Odpověděla mi Aneta, ale já chtěla vědět, jestli je to třeba jezírko apod. „Asi rybník.“ Odpověděla mi. Poslední otázkou jsem se zeptala, co představuje obrázek na vrchu stromu. „Přece veverka.“ Odpověděla mi radostně autorka obrázku. Dále jsem se otázkou ujistila, zda ze stromu padá listí. Což mi bylo potvrzeno.

Co je příroda: „Tráva, domečky, kytičky, hřiště.“

Kde se příroda nachází: „Venku.“



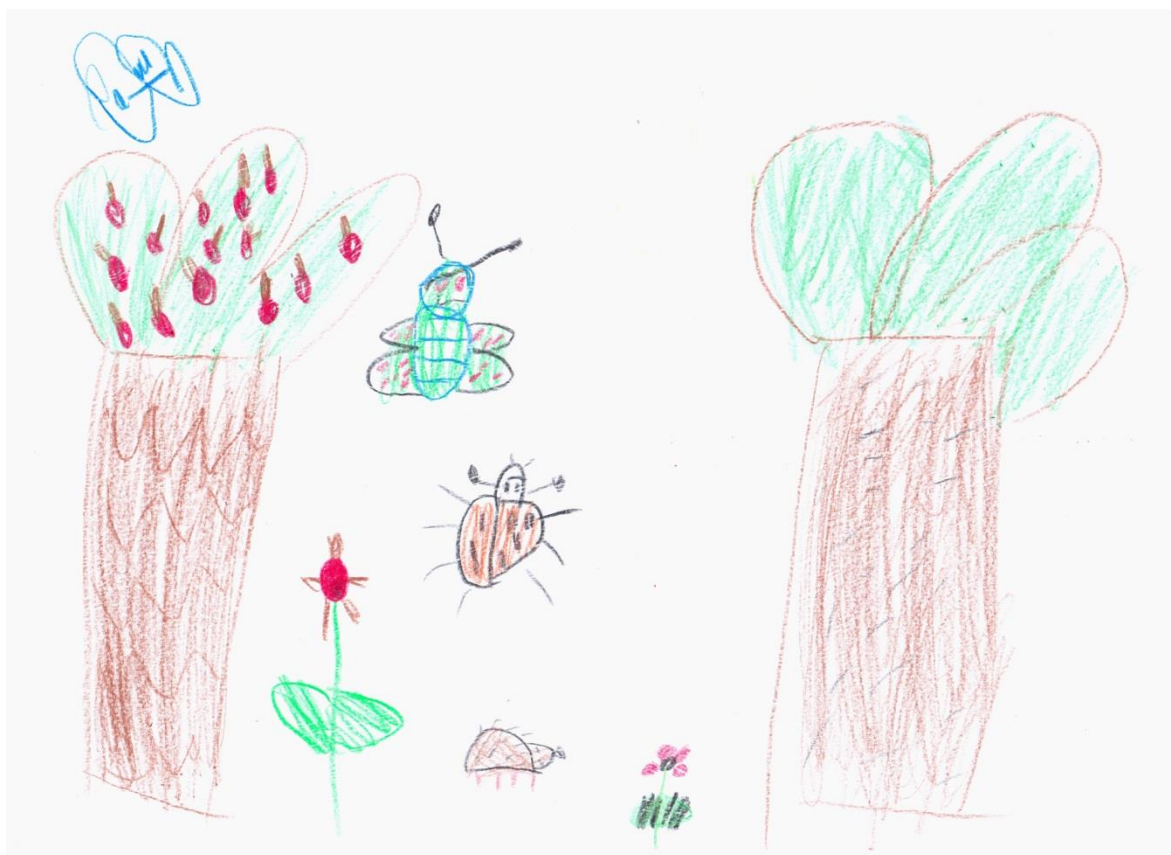
Obrázek č. 9

Pavel, 5 let:

„Nakreslil jsem strom, dům a trávu.“ Popsal mi takto svůj obrázek Pavel. „A copak je tohle?“ ukázala jsem na dolní pravý roh obrázku. „ To je tráva a kameny.“ Odpověděl mi Pavel. Nakonec jsem se zeptala, co to padá ze stromu, „ To padá listí!“ dozvěděl jsem se od Pavla.

Co je příroda: „Svět.“

Kde se příroda nachází: „Někde u nás.“



Obrázek č. 10

Pavčina, 5 let:

„Stromy, kytky, berušku, motýla a ježka.“ Popsala mi Pavčina svůj obrázek.“ A co je nad levým stromem?“ zeptala jsem se a ukázala na zjevně mrak. „Mráček.“ Potvrdila mi Pavčina.

Co je příroda: „Veverka, zajíc, ptáci, sova.“

Kde se příroda nachází: „V lese.“



Obrázek č. 11

Ondra, 5 let:

„Motýla a včelu. Pak květiny, strom a trávu.“ Popsal mi takto obrázek Ondra. „ A to je jehličnatý nebo listnatý strom?“ ptala jsem se dál. „ Jehličnatý, jsou tam šišky.“ Odpověděl mi Ondra na otázku. Protože má na stromě nakreslené ovoce zeptala jsem se: „ A na jehličnatém stromě rostou šišky i ovoce?“ Ondra se chvíli zamyslel: „ Ehm...někdy.“

Co je příroda: „Kytičky, stromy.“

Kde se příroda nachází: „V lese.“



Obrázek č. 12

Nella, 6 let:

Popis od Nelly: „Nakreslila jsem kytičky, stromeček, motýlka, mrak a sluníčko.“ A kdo-pak je tato osoba, zeptala jsem se jí. „To jsem já.“ Odpověděla Nella.

Co je příroda: „To, kde roste travička, stromečky, lístečky a kytičky.“

Kde se příroda nachází: „Na zemi, na stromě. Tam jsou listy.“



Obrázek č. 13

David, 5 let:

„Tady jsem nakreslil dům, strom a trávu.“ Zněl popis obrázku. Davida jsem se zeptala co je kolem stromu. „ To je listí, padá na zem.“ odpověděl mi. „Myslíš si, že dům je příroda?“ položila jsem otázku. David chvíli přemýšlel a pak řekl: „Asi ne, ale je taky venku.“

Co je příroda: „Nevím.“

Kde se příroda nachází: „Všude.“



Obrázek č. 14

Eliška, 6 let:

Eliška mi takto popsala svůj obrázek: „Nakreslila jsem strom, slunko, motýla, květinu a berušku.“. Doptala jsem se na zbývající motiv. Zda je to tráva. Což mi touto odpovědí potvrdila: „Jo, tráva, aby měli kde růst.“

Co je příroda: „Sluníčko.“

Kde se příroda nachází: „Kde je Slunce.“



Obrázek č. 15

Filip, 6 let:

„Tady jsem nakreslil strom, mraky, zvířata, kytky a trávu.“ Popsal mi Filip obrázek. „A co to jsou za zvířata?“ zeptala jsem se ho. „ Toto je beruška a tohle motýl.“ odpověděl mi na mou otázku.

Co je příroda: „Kytičky, stromeček.“

Kde se příroda nachází: „Nevím.“



Obrázek č. 16

Anežka, 5 let:

Anežka mi popsala obrázek takto: „Strom, kytky, dům, dva motýly a slunko.“ Doptala jsem se, co na stromě roste za ovoce. „ To jsou třešně. A tady padají s listím na zem.“ Vysvětlila mi Anežka svůj obrázek.

Co je příroda: „ To co je venku.“

Kde se příroda nachází: „Všude.“



Obrázek č. 17

Marie, 5 let:

„Tady jsou kytky, strom, motýl a mrak.“ Odpověděla mi Maruška na mé vyzvání, aby mi popsala, co nakreslila. Obrázek je jasný, ale doptala jsem se, kde podle ní příroda je? „Asi venku.“ Odpověděla mi na to Marie.

Co je příroda: „Zvířátka, kytky a stromy.“

Kde se příroda nachází: „Nevím.“



Obrázek č. 18

Veronika, 5 let:

Verunčin popis obrázku: „Tak květiny, strom, trávu a mrak.“ Vypadalo, že k tomu nemá co více říci tak jsem se zeptala, jestli jsou květiny vysoké téměř, jako strom. Veronika se zamyslela: „Většinou ne, ale tady j, aby byly vidět.“ Vysvětlila mi svůj obrázek.

Co je příroda: „Kytičky a strom.“

Kde se příroda nachází: „Tam, kde rostou.“



Obrázek č. 19

Ondra, 6 let:

„Tady jsem nakreslil strom, motýla, květinu a dům“ popsal mi Ondra svůj obrázek. Doptala jsem se ho, co ještě zde nakreslil. „Jo ještě trávu a tady je listí, co padá ze stromu.“ odpověděl mi na otázku.

Co je příroda: „Všechno venku.“

Kde se příroda nachází: „Venku.“



Obrázek č. 20

Dan, 5 let:

„Nakreslil jsem strom, slunko, mrak, motýla, berušku, květinu, ježka a tady to je jezírko. Takové máme doma.“ Popsal mi úplně celý obrázek Dan. Zeptala jsem se, kde mají doma jezírko: „Na zahradě.“

Co je příroda: „Nějaká krása,“

Kde se příroda nachází: „Na zahrádce.“

Pomocí tabulky (tab. 1) jsem shrnula výsledku výskytu motivů v dětských obrázcích. Motivy jsou seřazeny od nejvíce častého výskytu po nejméně častý výskyt motivu.

tab. 1 Výskyt motivů

<u>motiv</u>	<u>výskyt</u>
strom	20
květina	17
zvíře	14
tráva	12
ovoce	9
mrak	8
dům	7
Slunce	6
listí	6
rybník, jezírko	3
houba	2
osoba	1
váza	1
kamení	1

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Z výzkumu vyplívá, že představa dětí, co je a kde je příroda není ještě ucelená a během dalších let se u dětí bude vyvíjet a měnit. Jejich názor se během mého krátkého pobytu měnil. Pokud nějakým způsobem znejistily, svůj názor změnily.

V případě kreseb je jejich představa téměř totožná s realitou. Nejvíce se vyskytovaly v kresbě stromy. Ty byly zobrazeny na všech 20ti obrázcích. Na druhém místě květiny. Dále se často objevovaly zvířata, tráva, ovocné plody, mraky a Slunce. Nejméně se z reálných pojetí opakoval člověk, kameny a houby. V případě nereálných pojetí se jednalo o dům, který děti nakreslily celkem sedmkrát. A jednou se na obrázku objevila váza.

Stromy, které děti kreslily nejčastěji, se tedy staly základním motivem v interpretaci pojmu přírody dětmi. Děti kreslily stromy listnaté, jehličnaté, s padajícím listím nebo s ovocem. Kvantita tohoto motivu je dle mého názoru tak vysoká proto, že se stromy se děti setkávají každý den. Vidí je po cestě do mateřské školy, na zahradě mateřské školy, v parku nebo na zahradě doma. Ale stromy děti nevidí jen ve městě, ale také mimo město. Ať už se jedná o stromy v lese, kolem silnic, cest neb na zahradách.

Většina z dětí kreslily květinu volně rostoucí. Ve dvou případech byla květina ztvárněna v květináči. Toto vyjádření si vysvětluji následným důvodem. Dle mého názoru, zkoumané děti často, možná dokonce častěji, vidí květiny v květináči než ve volné přírodě. S květinami v květináči se setkávají například doma, v mateřské škole, obchodech nebo na náměstí.

Dále bych zmínila zvířata, která nakreslilo 14 dětí a nejčastěji motýly. S tímto druhem hmyzu se děti setkávají jak ve městě tak mimo něj. Jsou barevní a děti je mají v oblíbenosti. Z tohoto důvodu si myslím, že je tak často kreslily. I když jsem spíše očekávala, že děti budou nejčastěji kreslit psa. A to proto, že je to nejčastější domácí mazlíček. Děti jsem se tedy zeptala, jestli považují psa za přírodu. V 19ti případech odpověděly záporně. Jako důvod uvedly nejčastěji tyto odpovědi: je chlupatý, kaká, stará se o něj člověk a šlape po trávě-tedy po přírodě a té to vadí.

Sedm dětí nakreslilo, jako svoji představu přírody i dům. Děti se s budovami setkávají každý den a to ve velkém množství, tedy hlavně ve městě. Domy jsou postaveny venku, a proto je děti vnímají jako součást přírody. Neberou je z úhlu, že je postavil člověk. Domy zapadají do krajiny a děti je berou, jako její součást. Proto jsou často zahrnuty do dětských

představ o přírodě. Takový jsem si na tuto problematiku utvořila po realizaci výzkumu názor.

S doplňující otázkou co je příroda děti neměly až tak velký problém. Dokázaly odpověď zformulovat a jejich představy byly reálné a doplňovali se s obsahem na obrázku. Často vyjmenovaly to, co měly na obrázku. Jednalo se o stromy, květiny apod. Ale získala jsem odpovědi zajímavé, které jsem ani od dětí nečekala. Např.: něco krásného a svět.

Zformulovat odpovědi na otázku, kde se podle nich příroda nachází, byl pro děti celkem složitý úkol. Děti dlouho přemýšlely a někdy, nebyly schopné odpovědět. Vyskytovala se i odpověď nevím. Často děti reagovaly na otázku slovem venku. Dále bych uvedla tyto odpovědi, které jsem i před realizací výzkumu očekávala: v lese a na zahradě.

Jako konečné shrnutí bych řekla, že děti ještě nemají ucelenou představu o přírodě. Tento pojem je obecně těžké definovat a i dospělí jedinci mají někdy problém na to, co je příroda, odpovědět. Jedná se o abstraktní pojem a z toho už plyne, že je to pro děti těžké ho pochopit. Jejich pojetí je, ale ve většině případů reálné. Pro děti byly otázky náročné a musely se nad odpověďmi dlouho zamýšlet. Jejich interpretace dle mého není ucelená. Jejich pohled na přírodu se v kresbě a slovních odpovědích někdy neshodoval. Do interpretace se odráží zkušenosti a zážitky dětí.

Z výzkumu také plyne, že by jak rodiče, tak učitelé v mateřských školách měli děti s přírodou seznamovat. Děti by měly být vedeny k dobrému vztahu k přírodě a do přírody chodit. My dospělí bychom měly také dát pozor na to, abychom u dětí nepodporovali milné a zavádějící představy. Odborné poznání přírody se u dětí bude formovat na základní škole.

8 ZÁVĚR

Dítě předškolního věku nás bude stále překvapovat a to nejen svým interpretací světa. I přes to jsou jejich interpretace jednou z nejzajímavějších pohledů na svět a způsobem zpracování informací, které přijímají. Díky pochopení, proč tomu tak je nám pomůže na dítě nahlížet ze správného úhlu a chápat lépe jeho myšlení. Dětským pojetím se autoři do hloubky zabývají spíše u dětí školního věku, což dětským interpretacím přidává ještě větší tajemnost.

Dětská pojetí jsou tedy součástí vývoje každého jedince a nevyhnutelně patří k poznávání světa dětmi. Dětská pojetí se neobjevují jen u dětí předškolního věku, ale mohou konstatovat, že v tomto věkovém období je výskyt nejintenzivnější. Kromě toho jsou pojetí této věkové skupiny nejvíce pestré a hlavně jedná se o pojetí běžných jevů a předmětů, s kterými se každý den běžně setkáváme. Uvědoměním si existence dětských pojetí dáváme možnost vcítit se do osoby jedince a získat neobyčejné definice světa.

V souhru se dá říci, že bychom se neměli dětské interpretaci obávat a brát ji za něco špatného ve vývoji dítě myšlení. Dítě se rozvíjí a ke zdravému vývoji tyto naivní teorie patří. Dítě nemůže okolní svět, který je tak rozsáhlý, hned první zkušeností pochopit správně a dle reality. Dítě má život před sebou a jeho poznávání světa stále nekončí, ale každým dalším dnem, vzpomínkou zkušeností se dále formuje a vyvíjí. Dejme šanci dětem samostatně poznávat okolí, které je obklopuje a tím rozvíjet jeho poznávací schopnosti a dovednosti, které jsou pro život důležité. Vnímejme dítě, jako individuálního jedince, a nebraňme mu poznávat svět, ve kterém žije a procesy, které se zde vyskytují. Zamysleme se nad svým dětstvím a určitě nalezneme nějakou interpretaci světa, kterou jsme si jako děti v předškolním věku vytvořily a udivovali jsme jí naši rodinu.

Je důležité, abychom pochopily, jak dětská mysl přemýšlí. Proč a jak děti pohlížejí na svět. Měli bychom si uvědomit, že děti nejsou dospělé osoby a jejich myšlenkové procesy se liší. Toto poznání pomůže jak rodičům, tak pedagogickým pracovníkům a měly by ho znát. Nemůžeme bez těchto poznání a pochopení děti správně a efektivně vychovávat a vzdělávat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2006. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-5109-779.
- [2] ČÁP, Jan, 2001, *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
- [3] DOULÍK, Pavel, 2005. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 173, [22] s. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-704-4697-8.
- [4] DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA, 2003. *Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení*. Pedagogika, č. 2, s. 177-189. ISSN 3330-3815.
- [5] DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA, 2008. *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 179 s. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-807-4140-594.
- [6] DOULÍK, Pavel, Jiří ŠKODA a HAJEROVÁ-MÜLLEROVÁ L., 2005. *Výzkumné metody použitelné k diagnostice dětských pojetí*. Technológia vzdelávania, 8/2005, s. 2 - 8.
- [7] GAVORA, Peter, 1992. *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, roč. 42, č. 1, s. 95-102.
- [8] HELD, L', PUPALA, B., 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava: Amos Pdf UK. ISBN 80-967362-7-2.
- [9] INAGAKI, Kayoko a Giyoo HATANO, 2002. *Young children's naive thinking about the biological world*. New York: Psychology Press, 222 p. ISBN 18-416-9041-4.
- [10] KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
- [11] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

- [12] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- [13] LEBLOVÁ, Eliška, 2012. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 175 s. ISBN 978-802-6200-949.
- [14] OPRAVILOVÁ, Eva, 2004. *Předškolní pedagogika: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 35 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-708-3786-1.
- [15] *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference: červenec - listopad 2005*, 2005. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-704-4740-0.
- [16] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2006. *Psychologie dítěte: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 143 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-807-3672-638.
- [17] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 978-807-3674-168
- [18] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2006. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. [cit. 2014-04-13]. ISBN 80-87000-00-5.
- [19] ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 390 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8829-5.
- [20] STUHLÍKOVÁ, Iva, 2007. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 227 s. ISBN 978-807-3672-829.
- [21] SZIMETHOVÁ, Monika, Adriana WIEGEROVÁ a Hana HORKÁ, 2012. *Edukačné rámce prírodovedného poznávania v kurikule školy*. Bratislava, 78 s. ISBN 978-80-89443-12-3.
- [22] ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- [23] ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON, 2003. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0752-2.

- [24] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 978-802-4609-560.
- [25] ZÄHME, Volker a Felicitas ZIERK, 2005. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. 1. vyd. Čestlice: Rebo. Příručka moderního člověka. ISBN 80-723-4420-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Např. Například

Tzn. To znamená.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1	39
Obrázek č. 2	40
Obrázek č. 3	41
Obrázek č. 4	42
Obrázek č. 5	43
Obrázek č. 6	44
Obrázek č. 7	45
Obrázek č. 8	46
Obrázek č. 9	47
Obrázek č. 10	48
Obrázek č. 11	49
Obrázek č. 12	50
Obrázek č. 13	51
Obrázek č. 14	52
Obrázek č. 15	53
Obrázek č. 16	54
Obrázek č. 17	55
Obrázek č. 18	56
Obrázek č. 19	57
Obrázek č. 20	58

SEZNAM TABULEK

Tab. 2 Výskyt motivů	59
----------------------------	----