

# Rozvoj metakognitivního myšlení dětí předškolního věku

Michaela Navrátilová

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Navrátilová**  
Osobní číslo: **H11532**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rozvoj metakognitivního myšlení dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše literatury a studium odborných publikací.**

**Vymezení problematiky související s metakognitivním myšlením a charakteristika období předškolního věku se zaměřením na socializaci v daném období.**

**Deskripce předškolního vzdělávání a popis školní třídy jako vhodného místa pro socializaci dítěte.**

**Realizace kvalitativního výzkumu pomocí metody přímého pozorování zaměřeného na metakognitivní myšlení a vliv rozvoje metakognitivního myšlení na lepší začlenění jedince do komunity školní třídy.**

**Sběr dat a jejich vyhodnocení s následným doporučením pracovních postupů pro užití do praxe.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**LARKIN, Shirley. Metacognition in young children. London: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-46358-4.**

**NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Josef Raabe, c2011.**

**ISBN 978-80-86307-87-9.**

**ŠPAÑHELOVÁ, Ilona. Dítě v předškolním období. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007.**

**ISBN 978-80-7367-313-0.**

**THAGARD, Paul. Úvod do kognitivní vědy: Mysl a myšlení. Praha: Portál, 2001. ISBN 8 071784451.**

**VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

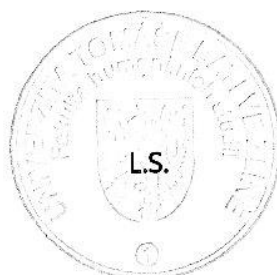
**27. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**2. května 2014**

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 ..... 28. 4. 2014

.....  
M. Maráková

*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 je zaměřena na rozvoj metakognitivního myšlení dětí předškolního věku a jeho vliv na zlepšení socializace dítěte mateřské školy do prostředí školní třídy. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se zabývá popisem problematiky metakognitivního myšlení dětí předškolního věku a návrhy na zlepšení tohoto druhu myšlení. Stručně charakterizuje období předškolního věku, průběh socializace, prostředí školní třídy a v neposlední řadě popisuje předškolní vzdělávání z pohledu Rámcového vzdělávacího programu. Praktická část analyzuje socializaci v průběhu rozvoje metakognitivního myšlení, změny míry socializace a posun v projevech metakognitivního myšlení dětí. Cílem praktické části je sledovat rozvoj metakognitivního myšlení u jednotlivých dětí výzkumného vzorku za pomoci programu *Let's Think!* a odhalit vliv projevů rozvoje na míru socializace dítěte.

Klíčová slova: *Let's Think!*, metakognice, rozvoj metakognitivního myšlení, předškolní věk, předškolní vzdělávání, socializace, školní prostředí.

## **ABSTRACT**

The thesis is focused on the development of metacognitive thinking of preschool children and its impact on improving the socialization of the child in a kindergarten classroom. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part describes the issue metacognitive thinking of preschool children and suggestions for improving this kind of thinking. In short the thesis describes the preschool period, the process of socialization , classroom environment, and finally describes the pre-school education from the perspective of the Framework Education Programme (FEP). The practical part analyzes the socialization during the development of metacognitive thinking, changes in the level of socialization and an advance in the expression of metacognitive thinking of children. The goal of the practical part is to compare the development of metacognitive thinking for individual children with the help of the Let's Think!, but also reveals manifestations of the development of tailor- socialization of the child.

Keywords: Let´s Think!, Metacognition, The Development of Metacognition Thinking, Pre-School Children, Preschool Education, Socialization, School Environment.

Děkuji paní Mgr. Kale Hrbáčkové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také své rodině za podporu při studiu.

*„Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole.“ Robert Fulghum*

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



## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 METAKOGNITIVNÍ MYŠLENÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 METAKOGNITIVNÍ MYŠLENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
1.2 NÁMĚTY K ROZVOJI METAKOGNITIVNÍHO MYŠLENÍ .....	15
<b>2 SOCIALIZACE A JEJÍ VÝVOJ OD PRENATÁLNÍHO OBDOBÍ DO PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE</b> .....	<b>17</b>
2.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	19
2.2 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA SOCIALIZACI DÍTĚTE.....	20
<b>3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>22</b>
3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ KDYSI A DNES .....	23
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
<b>4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU</b> .....	<b>28</b>
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A CÍLE VÝZKUMU, POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	28
4.2 TECHNIKA A METODA SBĚRU DAT.....	29
4.2.1 Popis jednotlivých aktivit.....	30
4.3 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	32
<b>5 ANALÝZA PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>35</b>
5.1 VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ KÓDŮ.....	35
5.2 ROZVOJ METAKOGNICE A JEJÍ VLIV NA SOCIALIZACI JEDINCE NA ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	41
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	43
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>44</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>45</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>47</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>48</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>49</b>

## ÚVOD

V bakalářské práci pod názvem „Rozvoj metakognitivního myšlení dětí předškolního věku“ je kladen důraz na otázku změny projevu metakognitivního myšlení a vliv analýzy na socializaci dítěte.

Z mnoha dostupných odborných publikací je známo, že období předškolního věku, zvláště pak nástup do školky a přizpůsobení se do nového sociálního prostředí, je velice náročné jak pro samotné dítě, tak pro jeho okolí. Ani dnešní sociální/společenské poměry v mateřských školách tomu moc nenapomáhají. Přeplněné třídy, nábor dětí, které ještě nedosáhly věku tří let, nedostatečné ohodnocení učitelek mateřských škol, a jiné problémy způsobují, že předškolní vzdělávání se stává méně kvalitním, než tomu bývalo dříve. I přes negativní stránky patří mateřská škola stále k institucím a prostředím, které velmi přispívají k rozvoji sociální komunikace. Má vliv na správný somatický i psychický vývoj dítěte.

Dbát by se mělo i na správný rozvoj metakognitivního myšlení, který je v českém školství spíše opomíjeno, než upřednostňováno. V této práci se budeme zabývat vymezením problematiky tohoto tématu. Zaměříme se na průběh rozvoje v období předškolního věku a navrhneme několik možností, jak dobře a kvalitně rozvíjet metakognici.

Cílem praktické části je zjistit míru rozvoje metakognice a její vliv na socializaci dítěte do třídy mateřské školky. Jako podklad k výzkumné části nám posloužila metodika *Let's Think!* (autoři Adey, P., A. Robertson, G. Venville), a proto byla pro tyto účely přeložena z anglického originálu do češtiny. Hlavním význam bude mít hlavně pro pozorování rozvoje metakognitivního myšlení u dětí předškolního věku.

Empirický výzkum se dále orientuje na pozorování průběhu začleňování dítěte do třídy v průběhu rozvoje metakognitivního myšlení a zaměřuje se na splnění dalších dílčích cílů výzkumu.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 METAKOGNITIVNÍ MYŠLENÍ

John Flavell v 70. letech 20. stol. poprvé používá pojem metakognice. Tato oblast má za úkol pomoci lépe se učit, porozumět věcem, které nás obklopují a zasloužit se o lepší dosahování akademických výsledků.

V současném světě, a to především v České republice, je problematice metakognitivního myšlení věnovaná malá pozornost v poměru k tomu, jak velmi nutné je tento obor dále zkoumat a poznávat. I přes mnoho realizovaných výzkumů u nás i v zahraničí (např. český projekt „Tvorba inovativního programu rozvoje metakognitivních dovedností dětí předškolního věku“, který zaštitila Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně) je metakognice stále jednou z mála probádaných oblastí na rozhraní psychologie a pedagogiky.

„Metakognice je způsob člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak já sám postupuji, když poznávám svět“.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 122)

Krykorková a Chvál (2003, str. 26) uvádějí, že metakognice je v užším významu poznávací forma, která má charakter nadhledu nad naším poznáváním, učením a myšlením. Zahhnuje dvě základní složky: **složku dispoziční** (metakognitivní potenciál tvořený mentálními reprezentacemi vyššího řádu), **složku procesuální** (vstupní procesy utváření metakognice reprezentující procesy monitorování kognitivních činností a výstupní procesy představující metakognitivní kontrolu, plánování a řízení při řešení úloh, problémů a poznávacích situací). Z širšího pohledu je chápána jako **komplexnější jev**, kdy k jejímu rozvoji je nutno zapojit mnoho osobních charakteristik a vnitřních předpokladů spolu s celou řadou iniciovaných změn v procesu poznávání. Zapojením obou těchto oblastí lze napomoci rozvoji kognitivních činností, a tím podporovat nácvik metakognitivních postupů.

Vztah a souvislost mezi kognicí a metakognicí je zjevný, nejenom díky stejnému základu slova. Kognice je proces, kdy „člověk poznává sebe sama a okolní svět“ (Thagard, 2001, cit. podle Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 173). „Předpona meta- označuje, že jde o jev, nadřazený našemu poznávání, který reprezentuje úroveň, ze které je organizována naše poznávací činnost, a to na základě strategií, které toto organizování umožňují.“

„Každá kognitivní činnost má možnost metakognitivního zpracování – patří mezi ně kupř. schopnost třídit získané informace, schopnost nalézání podobností a rozdílů, schopnost analyzovat otázky, zjišťovat a uvědomovat si nejasná místa a hledat efektivní postupy

k jejich objasnění, schopnost pracovat s chybou a využívat ji pro další učební postup, učit se provádět souhrn hlavních myšlenek, schopnost formulovat a srozumitelně reprodukovat, schopnost odlišovat podstatné od nepodstatného, systematicky zacházet s informacemi apod.“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 301)

Dle Krykorkové, Chvály (2001, str. 185) zejména americká pedagogická psychologie spolu s většinou autorů, kteří se zabývají problematiku metakognitivních studií, považují za 3 základní koncepty metakognice: **metakognitivní znalosti; metakognitivní monitorování, metakognitivní regulování**. Metakognitivním znalostem se věnoval Kluwe (1982), který rozdělil znalosti na **procesuální a deklarativní**. Tyto typy znalostí se objevují při kognitivním myšlení a jsou přímo spjaty s řešením problému, úkolu a situace.

Na úrovni metakognitivního myšlení se zapojují i **procesy regulování a monitorování**, které napomáhají výběru, rozhodnutí a způsobu řešení. Od doby Kluwe a jeho předchůdců Flawella aj. se v podstatě tyto koncepty nezměnily, jsou pouze více prostudovány a dostávají přesnější teoretické zpracování.

**Vágnerová (2004, str. 110-111) dělí metakognici takto:**

**Obecná metakognice-** vyjadřuje schopnost posuzovat různé možnosti poznávání a jejich limity. Tato kompetence závisí na celkové úrovni rozumových schopností i na zkušenosti.

**Individuální metakognice-** hodnotí vlastní schopnosti, dovednosti a znalostmi, zkušenostmi s vlastními kompetencemi i s účinností jejich používání. Význam má i hodnocení lidí kolem nás. Můžeme tuto část metakognice přiřadit k sebehodnocení.

**Implicitní metakognice-** je nevědomá. Projevuje se v oblasti zautomatizovaných činností.

**Explicitní metakognice-** vědomé hodnocení vlastních schopností ve vztahu k různým problémům a způsobům jejich řešení.

Vzhledem k velkému rozmachu zájmu o tuto oblast psychologie je možné i v budoucnu předpokládat, že výzkumu metakognice bude nadále věnována pozornost, která by za příznivých podmínek mohla mít graduující tendenci. Doufejme, že bude věnován čas na to, aby byla vypracována jednotná koncepce pro rozvoj metakognice, která bude ušitá na míru českému školství a zároveň naruší rozvoj metakognice samotné.

## 1.1 Metakognitivní myšlení dětí předškolního věku

„V teoretické studii (Krykorková; Chvál 2001) byly naznačeny možnosti rozvoje metakognitivního potencionálu na základě různých metod, postupů a nácviků, zároveň však byla mnoha empirickými výzkumy potvrzena skutečnost, že tyto vnější intervence se vždy nemusí plně transformovat do rozvojetvorné iniciativy jedince.“ (Krykorková, Chvál, 2003, str. 27)

Jako v kterémkoliv oboru humanistických věd mají na danou problematiku vliv jak vnější, tak vnitřní faktory. Ani metakognice není žádnou výjimkou. „Orientační závěry výzkumu Krykorkové; Chvál (1999) upozornily na složitost vzájemného působení těchto vnitřních a vnějších podmínek.“ (Krykorková, Chvál, 2003, str. 27)

Rozvoj metakognitivního myšlení je ovlivněn celkovou psychickou a fyzickou pohodou jedince, osobnostními rysy a připraveností jedince zlepšovat svou inteligentní zdatnost. Svou roli hraje i správné pochopení zadaného úkolu. Můžeme je nazvat vnitřními faktory.

Nesmíme opomenout ani faktory vnější - přístup výzkumníka, či pedagoga, na jehož schopnostech a dovednostech závisí celkové zlepšení metakognice a přispívá k jejímu rozvoji. Velký vliv má i prostředí, ve kterém tento rozvoj probíhá. Nejčastějším prostředím je klima školní třídy.

„Larkin (2002) ve svých výzkumech poukazuje na to, že prvky metakognitivního myšlení se objevují u dětí již ve věku **pěti a šesti let**. Nejedná se dle jejího názoru o vyšší úroveň formálního myšlení (podle Piageta), ale o náznaky metakognitivního procesu, které popisuje ve svém modelu Flavell (metakognitivní znalosti, monitorování a kontrola). Zdůrazňuje však, že rozvoj metakognitivního myšlení lze u mladších dětí rozvíjet prostřednictvím vhodné a citlivé intervence.“ (Hrbáčková, 2001, str. 52)

Rozvoj metakognice je velmi důležitý hlavně proto, že aktivně napomáhá učení samotnému. „Zajímavé jsou rovněž nálezy potvrzené z hlediska účinného využití metakognice u dětí, u kterých byly zjištěny určité problémy s učením (neschopnost organizace učení a struktura učiva, nesystematičnost aj.). Snížení těchto deficitů bylo umožněno právě nácviku a použitím metakognitivních strategií.“ (Chvál, Krykorková, 2001, str. 189)

V rámci novelizace českého školství by naši přední pedagogové měli zabojovat o větší zakomponování problematiky do praxe i teorie. Velmi nedostačující je také počet vzdělá-

vacích seminářů pro pedagogy i laickou veřejnost. Neznalost problematiky a její důležitosti znamená, nezapojování aktivit na podporu rozvoje metakognice do běžných činností škol-  
ských zařízení.

## 1.2 Náměty k rozvoji metakognitivního myšlení

„Rozvoj metakognice se projevuje vzrůstem přesnosti takového odhadu a flexibility reagování, tj. hledání uspokojivého způsobu řešení.“ (Vágnerová, 2004, str. 110)

Metakognitivní strategie slouží k reflexi a regulaci poznání a poznávacích procesů. Nácvik metakognitivních strategií dle Vališové, Kasíkové (2007, str. 300) spočívá ve fixaci a upevňování metakognitivních postupů v průběhu výuky. „Cílem je, aby výsledky tohoto nácviku byly zcela subjektivně jedincem reflektovány a zobecněny do systému kognitivních, později metakognitivních dispozic a začleňovány do potenciálu rozvoje a utváření metakognitivní socio-psychické, později psychické dispozice. Nácvik metakognitivních strategií vychází na jedné straně z kognitivní způsobilosti žáka a na straně druhé z diagnostikování konkrétních úkolových situací, které umožní začlenění metakognitivních postupů.“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 301)

Velké množství odborných publikací zabývajících se rozvojem kognitivního a metakognitivního myšlení nehledejme. Ve srovnání se světem je Česko ve svém výzkumu a četnosti vědeckých publikací „zaostalé“. Oblast vědecké společnosti v současnosti podporuje např. *Hanu Nádvorníkovou*, která ve své knize *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání* nabízí různé metodické postupy a náměty, *Kognitivní trénink v praxi* od autorek *Jany Kludské a Pavly Volfové*.

Chceme-li se zabývat metakognicí, je vhodnější studovat díla zahraničních autorů. Mnoho informací nalezneme v publikacích u autorů *Shirley Larkin, Philips Adey, Anne Robertson a Grady Venville aj.*

Poslední trojice autorů vytvořila „učitelskou příručku“ s názvem *Let's Think! (A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds)*, která je podkladem pro empirickou část této bakalářské práce. Tento program je určen pro děti předškolního věku (5 – 6 let). Součástí je nejen teoretická část, která se zabývá problematikou metakognice a pokyny ke správnému provedení výzkumu, nýbrž i praktická část, jež obsahuje 30 zábavných aktivit systematicky řazených podle obtížnosti, od nejlehčí po nejsložitější.

Úlohy rozvíjí šest oblastí metakognice: řazení, klasifikace, časová posloupnost, prostorové vnímání, příčina, pravidla hry. Doplňující jsou tři první úlohy, které mají být použity jako ukázkové. Celá tato koncepce se opírá o pět pilířů kognitivního vývoje – připravenost, poznávací konflikt, sociální konstrukce, metakognice a spojitosti. (Adey, Robertson, Ven-ville, 2001, str. 4 - 6)



## 2 SOCIALIZACE A JEJÍ VÝVOJ OD PRENATÁLNÍHO OBDOBÍ DO PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE

Socializace je: „celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 216)

Jak už bylo řečeno, socializační proces probíhá po celý život jedince a je neodmyslitelnou součástí. Bezproblémové začleňování do různých sociálních skupin, a potažmo společnosti, ve které se jedinec pohybuje, usnadňuje a zlepšuje celý jedincův život.

Proces socializace se uskutečňuje hlavně pomocí sociálního učení, „které se (na rozdíl od individuálního učení o samotě) uskutečňuje v sociálních podmínkách, v sociálních situacích, v interakci s jinými lidmi.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 220)

Počátky tohoto učení jsou zakotveny již v prenatálním vývoji při interakci plodu s matkou. Významnější je však v období novorozeneckém a kojeneckém, kdy dítě získává první kontakt nejen s matkou, ale s celou rodinou – primární skupinou. Zde vzniká první socializace a dítě je s touto skupinou citově provázáno celý život.

Zjednodušený popis průběhu socializace období novorozeneckého a kojeneckého dle Vágnerové (2008, str. 103-107)

**První trimestr** - fáze základní sociální orientace - první dva měsíce vnímá dítě podněty, ale není schopno je definovat, je soustředěno hlavně na sebe, na vlastní tělo a s tím související prožitky. Po 2. – 3. měsíci se rozšíří pozornost i na svět kolem, jenž dítě vnímá pomocí zraku i sluchu a zaměřuje se na lidské postavy. Cca v rozmezí 5. – 6. týdne je schopno navázat oční kontakt a kolem 3. měsíce používat tzv. sociální úsměv.

**Druhý trimestr** – fáze sociálně diferencující – dítě je schopno rozpoznat živé od neživého. Déle ho zaujme preferovaný předmět, zapamatuje si určitý objekt a pochopí trvanlivost jeho existence. V období 3. - 6. měsíce se objevují jednoduché sociální hry s dospělými.

**Třetí a čtvrtý trimestr** – fáze pokračující sociální diferenciaci – v 6. – 9. měsíci dítě rozpoznává známé a neznámé lidi. Přichází strach z cizích a neznámých lidí (cca od 7. – 8. měsíce).

V batolecím období je upevňován vztah mezi dítětem a rodinou. „Na počátku batolecího věku bývají vrstevníci akceptováni stejným způsobem jako hračky či jiné objekty. Po-

stupně, pod vlivem, zkušeností, začne mít hra s vrstevníky větší přitažlivost, někdy jí dají přednost před hrou s dospělými.“ (Vágnerová, 2008, str. 146) Zde vidíme změnu v postoji k vrstevníkům, potřebu jedince osamostatnit se a potřebu začleňovat se do vrstevnických skupin.

Patrněji se začnou tyto projevy objevovat v období předškolního věku, kdy velká změna přichází s nástupem dítěte do mateřské školy a adaptací dítěte na skupinu vrstevníků, kteří tvoří kolektiv třídy. Problém může být v přijmutí sociálních rolí, postojů, sociálních vztahů a sociální komunikace.

Velký problém mají děti z neúplných rodin, či vyrůstající v kojeneckých ústavech a dále v dětských domovech. Zde interakce s primární skupinou buď zcela chybí, či je neúplná. Nastává zde problém, kdy se děti hůře začleňují do kolektivu vrstevníků, sociálních skupin. V některých případech nejsou sami schopny vytvořit základ pro vlastní primární skupinu, ve které by vychovávaly své potomky.

Socializace je složitý proces, který je pro člověka důležitou životní součástí, a bez níž by náš život zel prázdnotou. Průběhem socializačního procesu se zabývají mnohé vědecké disciplíny jako např. sociologie, psychologie, pedagogika. Jednoduše popisuje etapy socializace dítěte Průcha, Walterová, Mareš (2003, str. 216) „Socializace dítěte se obvykle člení do tří etap:

- etapa, v níž se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti;
- etapa, v níž se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů a v níž se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot;
- etapa, v níž se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které již nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin.“

## 2.1 Charakteristika období předškolního věku

Předškolní období je vyčleněno věkovým rozmezím od 3-6 let. Velkou změnou v životě dítěte bývá nástup dítěte do mateřské školky. Ta navazuje na rodinnou výchovu, která je stále základem pro harmonický rozvoj jedince. Vývoj dítěte není tak výrazný a viditelný, jak v předchozích vývojových stupních. Patrná je však přeměna z „buclatých“ batolat. Po fyzické stránce dítě přibývá na tělesné hmotnosti a nastává rychlejší růst jedince do výšky. Zlepší se celková koordinace lokomoce a dá se říci, že základní vývoj pohybu je dokončen. Pro správný vývin svalstva a kostí je nutný dostatečný pohyb dítěte.

Dítě v tomto období poznává svět kolem sebe a zaměřuje se na detaily. Velmi dobře mu při tom napomáhá fantazie, která v tomto období začíná velmi dobře pracovat, a myšlení, které se zintenzivňuje. Velmi typické jsou otázky typu „a proč?, jak to?“, které dopomáhají dítěti lépe poznávat prostředí kolem něj. Dítě má velmi špatný odhad ve velikosti (např. školní třída je pro něj podstatně větší, než ji vnímá dospělý). Velmi špatně se orientuje v čase a částech dne. Časem tento problém vymizí.

Podstatná pro toto období je dětská hra. „Zvláštní význam dětské hry spočívá v tom, že podporuje kontakt s dalšími dětmi (sociální dimenze hry). Při hře ve skupině dítě předjímá určitou funkci, podřizuje se určitým normám a může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem (především ve hře ve skupině).“ (Kern, et al., 2000, str. 141)

Ve většině případů děti navštěvují v tomto období mateřskou školu. Vlivem tohoto sociálního prostředí se u nich začne lépe rozvíjet, jak samotná dětská hra, tak mnoho dalších schopností a dovedností potřebných pro běžný život. Dítě se učí o sebe starat, samostatně se oblékat, najíst, učí se základům hygieny a péče o tělo, udržovat pořádek a uklízet si své věci. Zvládá provést snadné činnosti jako například utřít stůl či odnést si po sobě hrneček. S tímto jde ruku v ruce rozvoj hrubé a jemné motoriky, který je v tomto období velice očitelný. Je velkým pomocníkem dítěte při hře (např. stavění puzzle, navlékání korálků), obslužných činnostech, při výtvarných činnostech – stříhání s nůžkami, tvořivé práce s lepidlem či kresbě.

Kresbě přisuzujeme velkou důležitost hlavně při hodnocení psychické vyspělosti jedince. „Test kresby lidské postavy byl v osmdesátých letech upraven a standardizován pro českou populaci a užívá se pro děti od 3,5 do 11 let. Kresba je tu hodnocena ze dvou hledisek, ob-

sahového a formálního. Z obsahového aspektu zachycuje počet detailů a jejich kvalitu, formální skór sleduje zpracování tématu (dvojdímní provedení, spojení jednotlivých částí a jejich vzájemná proporce, symetrie pravé a levé části těla).“ (Trpišovská, Vacínová, 2006, str. 39)

Dítě předškolního věku by mělo přecházet z fáze presymbolické- „čmárání“ do fáze přechodu na symbolickou úroveň. Lidskou postavu zobrazuje nejprve jako „hlavonožce“, poté ji zpracovává podle svého subjektivního fantazijního pocitu. (Vágnerová, 2008, str. 183-185)

Vývoj kresby i mnoho dalších faktorů poukazujících na vyspělost a psychickou zdatnost jedince jsou ukazatelem nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče. Výskyt jakéhokoli problému (somatického, psychického) v tomto období, by se měl řešit s odborníkem co nejdříve. I nepatrný problém může narušit snadný nástup jedince do primárního vzdělávání a zabránit všestrannému rozvoji osobnosti.

## 2.2 Školní prostředí a jeho vliv na socializaci dítěte

Prostředí, vše kolem, co nás obklopuje a ovlivňuje už od narození. Je psychologicky známou věcí, že vývoj osobnosti jedince, vedle výchovy a genetických dispozic, ovlivňuje i prostředí. Dnes už nikdo nepochybuje o vlivu prostředí na jedince. V historii tomu tak nebylo. Vedly se dlouhé spory o této problematice.

Po zavedení povinné školní docházky Marií Terezií v r. 1774 se začali sociologové, pedagogové a psychologové zabývat tím, jaký vliv má školní prostředí na vychovávaného jedince. Školním prostředím je myšleno: „jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 54)

Postupem času je vytvořen obor pedagogická sociologie, či některými odborníky používaný název sociologie výchovy, která je hraniční vědou a úzce souvisí se sociologií i s pedagogikou. „Základní vědecká orientace sociologie výchovy spočívá v tom, že veškeré edukační procesy, jejich průběh a výsledky jsou determinované sociálními faktory. Ústředními tématy sociologie výchovy jsou: vzdělanostní struktura a vzdělanostní mobilita, vztah mezi sociální stratifikací a vzděláním; rovnost vzdělávacích příležitostí, prostředí školy jako sociální instituce aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 221)

V době, kdy ještě nebyla pedagogická sociologie oficiálně přijata jako věda, zabýval se oborem pedagogické sociologie G. A. Linder, který patřil mezi první české sociology. Dále ho následovali například T. G. Masaryk, B. Fousek, I. A. Bláha. (Havlík, Kořa, 2002, str. 21)

„Škola je nepochybně výraznou socializační institucí.“ (Kraus, Poláčková, et al., 2001, str. 86) „Integrační funkci naplňuje škola v první řadě tím, že podporuje vytváření postojů a dovedností umožňující sociální styky a komunikaci nejen uvnitř školy, ale i v sociálním životě širšího společenství.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 100)

Nepochybně můžeme tyto definice od jednotlivých sociologů a myslitelů použít i při popisu socializace v mateřské škole. Nástup dítěte do preprimárního vzdělávání a první velké odloučení od matky je velice důležitým mezníkem v rozvoji socializace dítěte do jiných sociálních skupin. Dítě se učí jak samostatnosti, tak základům sociální komunikace.

Předškolní vzdělávání je velkým pomocníkem při začlenění jedince do kolektivu vrstevníků, a mělo by proto vytvořit optimální podmínky. Základem není jen esteticky pěkné, útulné prostředí MŠ, ale důležité jsou i vztahy mezi pracovníky organizace.

„Pedagogizovat (organizovat), intervenovat do prostředí, znamená vlastně využít prostředí jako „výchového prostředku“.“ (Kraus, Poláčková, et al, 2001, str. 108) Touto větou podporujeme názor, že role učitelky/učitele mateřské školy hraje v socializaci velmi důležitou roli. Pomáhá dítěti vyrovnat se s nástupem do mateřské školy, se začleněním mezi ostatní děti a s navázáním kamarádským vztahů. Vytváří prostor pro dětskou hru a organizuje výchovnou činnost zaměřenou na společné činnosti, skupinovou spolupráci, kolektivní hry- didaktické, pohybové aj., při kterých nepřímo pomáhá začleňování. Zavádí pravidla třídy při pobytu ve školce, jimiž směřuje k utváření lidských hodnot a pravidel chování nejen k ostatním lidem, ale i k věcem kolem nás.

### 3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Předškolní vzdělávání je přirozený proces, který rovnoměrně naplňuje všechny potřeby dítěte a vytváří vhodné podmínky, podnětné pro jeho učení v nejširším slova smyslu.“ (Opravilová, 2011, str. 15)

„Pojem předškolní vzdělávání je užíváno od konce devadesátých let v souvislosti se vznikem mezinárodní klasifikace ISCED. V české odborné terminologii se poprvé objevuje v závažné zprávě projektu *Pragram Phare „České vzdělávání a Evropa“*, který je součástí strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice po vstupu do Evropské Unie a v Národním programu rozvoje vzdělávání Bílá kniha.“ (Opravilová, 2001, str. 15)

Předškolní vzdělávání (PV) probíhá nejčastěji v mateřských školách. Tyto školy navštěvují děti především v rozmezí 3 - 6 let. Výjimkou jsou děti mladší (méně než 3 roky), které jsou do zařízení přijímány hlavně z důvodu naplnění kapacity třídy a zachování pracovních míst pro pedagogické pracovníky, a také děti starší 6. let, kterým byl odložen nástup k povinné školní docházce, a nebylo u nich dosaženo školní zralosti.

V české legislativě není docházka do předškolního zařízení povinná, ovšem nesmíme zapomínat na to, že MŠ je nejvhodnějším prostředím, zajišťující vhodné podmínkám na přípravu dítěte pro vstup do primárního vzdělávání (na vstup do 1. třídy základní školy). Docházka do předškolního zařízení minimálně rok před nástupem do školy je pro dítě nepostradatelná. Mnoho pedagogů a psychologů stojí za názorem, že docházka do předškolního zařízení minimálně rok před nástupem do školy by měla být povinná a zakotvena v zákoně.

Blanka Jeřábková (1993, str. 47 - 57) popisuje nutnost využívání mateřských škol spojené hlavně se změnami ve společnosti:

- Vzhledem k rozšiřování sociálně - patologických jevů ve společnosti, ztrácí děti nárok na bezpečná místa pro hry a tím je zabráněno přirozenému kontaktu s vrstevníky.
- Na rodiče jsou kladeny velké nároky na zaopatření celé rodiny. Tudíž oba rodiče jsou nuceni chodit do zaměstnání, protože potřebují své dítě finančně zabezpečit.
- Mateřská škola v určitých situacích supluje nedostatky v socializaci. Sociální trend bydlení několika generací při sobě je dávno minulostí. Tímto je dítě ošizené a nemá

mnoho příležitostí zlepšovat vztahy a komunikaci s ostatními. MŠ tuto příležitost, mimo jiných, nabízí.

- Mateřská škola zjednodušuje přechod z primární sociální skupiny do sekundárních.

Vývoj společnosti a s ním spojené změny v životě nutí rodiče malých dětí umísťovat své potomky do předškolních zařízení i přes jejich nezralost a nepřipravenost na takovou velkou změnu, jakou bezpochyby nástup do PV je. Novodobé podmínky staví „do kouta“ nejen zařízení poskytující preprimární vzdělávání, ale i rodiče. Zařízení potřebují děti pro svůj provoz a rodiče zase potřebují umístit do školek i velmi malé děti, aby se mohli plnohodnotně věnovat práci a udržet si tak určitý životní standart.

### 3.1 Předškolní vzdělávání kdysi a dnes

Začátek vývoje preprimárního vzdělávání můžeme datovat několik století zpět. Prvním pedagogem, který se zabýval nutností tuto oblast vzdělávání rozvíjet, byl Jan Ámos Komenský. Ve svém díle *Informatorium školy mateřské* poukazuje na nutnost vzdělávat dítě už od narození. I přes velkou snahu J. Á. Komenského, první zařízení byly vybudovány až v 19. století.

„V návaznosti na úsilí z let 30. a 40. se v druhé polovině 19. století rozvíjely i instituce pro předškolní výchovu. Ještě před vydáním zákona z roku 1869, který podpořil rozvoj předškolních zařízení, vznikla v Praze u sv. Jakuba první česká mateřská škola. Vznikla jako třetí typ předškolních institucí té doby (vedle opatroven a dětských zahrádek).“ (Vališová, Kosíková, 2007, str. 78)

Během obou světových válek byl rozvoj jakéhokoliv typu vzdělávání omezen. Po konci 1. světové války nejsou známy skoro žádné výraznější pokroky, jejich vliv je zanedbatelný ve srovnání s dalším vývojem. Po konci 2. Světové války, kdy nastoupila k moci komunistická strana, začali na rozvoji českého školství pracovat ruští pedagogičtí odborníci a české školství dostávalo novou tvář. Avšak ne ve všech směrech ideální. Propaganda Komunistické strany a socialismu ovlivňovala vývoj českého školství ve všech směrech.

V 50. – 60. letech 20. století nastává velký rozmach mateřských škol a jeslí, a to hlavně díky velké zaměstnanosti žen. Ženy se nestíhaly věnovat dětem během celého dne (některé dojížděly do zaměstnání z větší vzdálenosti). Většina zřízených školek a jeslí byla soustře-

děna do měst a příměstských částí. Zřizované byly většinou státem. Výjimkou nejsou ani církevní školky.

Velký pokles v počtu MŠ nastává po Sametové revoluci po r. 1989, kdy vlivem privatizace a změn na politické i sociální úrovni, přibývá nezaměstnaných, populace celkově stárne a klesá porodnost. Posledních pár let je ovšem trend opačný. Počet narozených dětí pomalu vzrůstá. Některé školky otevírají nové třídy, jiné se setkávají s přeplněností tříd a některé odmítají při zápisu několik desítek dětí ročně.

Neopomenutelnou součástí českého školství jsou i alternativní školy, které zasahují i do úrovně předškolního vzdělávání. Během „tvrdého komunismu,“ který v našich zemích vládl po desetiletí, se ve světě začaly rozvíjet alternativní pedagogické směry. Po pádu komunismu se nové, moderní směry postupně začleňovaly do české školské soustavy.

Vališová, Kosíková (2007, str. 96 – 100) uvádějí například Waldorfskou školu, Daltonský plán, Montessoriovské školy, které nejvíce zasahují do preprimárního stupně vzdělávání. Jejím podstatou je úcta ke svobodě projevu, vytváření didaktického prostředí, které napomáhá správnému edukačnímu procesu. Jsou zde využity specifické pomůcky, vedoucí ke zdokonalení vlastních smyslů. Děti pracují ve smíšených věkových skupinách. Každý den výuka začíná ranním kruhem (společná četba, zpěv aj.) a pokračuje výběrem činnosti, podle uvážení a svobodné volby dětí. Dalšími alternativními styly zasahující do českých školek jsou Žít spolu- Step by step a Zdravá škola aj.

Alternativní programy v edukaci jsou stále více oblíbeny jak rodiči dětí, tak samotnými pedagogy. V českém školství můžeme nalézt už stovky škol různého stupně, které aktivně vytvářejí inovativní vzdělávací programy. V českém PV je velmi oblíbený typ alternativního vzdělávání - Montessoriovská škola.



### 3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání podléhá platné legislativě České republiky, podrobněji zákonu č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kterou má na starosti Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Zakotvení předškolního vzdělávání v určitém vzdělávacím systému, zaručuje její kvalitu. Jakékoliv vzdělávání vychází prvotně z Národního programu vzdělávání tzv. Bílé knihy (dále jen NVP). „Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy.“ (NPV, str. 7)

Protože NPV uceluje české školství jako celek a není schopen pojmut všechny stupně vzdělávání a rozebrat jejich rámce a související požadavky na ně, vydává MŠMT ke každému stupni vzdělávání Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). „Rámcové vzdělávací programy vymezují cílové zaměření vzdělávání na danou skupinu/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy. Charakterizují je priority, cíle, klíčové kompetence a obsah v širších oblastech (např. jazyk a komunikaci, matematika a její aplikace, člověk a společnost, člověk a příroda, člověk a zdraví).“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, str. 197)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (RVP PV, 2004, str. 6) Je vypracován tak, aby byly zohledněny všechny individuálnosti každého jedince, a tím byl zaručen optimální rozvoj každého dítěte. Dodržováním zásad a předpokladů RVP PV by měla být vytvořena jednotnost předškolního vzdělávání a sjednocena vzdělávací nabídka.

Určuje čtyři hlavní cíle předškolního vzdělávání: **rámcové cíle, klíčové kompetence a dílčí cíle a dílčí výstupy**. Rámcové cíle mají za úkol rozvíjet poznávací schopnosti, učení a harmonický rozvoj celé osobnosti jedince. K řešení praktických činností slouží klíčové kompetence. Ty formulují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty. Řadíme sem kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činností a občanské. Dílčí cíle a dílčí výstupy, spolu se vzdělávací nabídkou, jsou součástí vzdělávacího obsahu. Tento obsah se dělí na části: **biologickou (Dítě a jeho tělo), psychologickou (Dítě a jeho psychika), inter-**

**personální (Dítě a ten druhý), sociálně – kulturní (Dítě a společnost), environmentální (Dítě a svět).** (RVP PV, 2004, str. 9- 15)

Zabývá nejen oblastmi popsanými výše a jeho přesnými charakteristikami a doporučeními, riziky a cíli jako např. u jednotlivých částí vzdělávacího obsahu, ale přesně určuje podmínky předškolního vzdělávání u nás. Mimo zaměření na vzdělání se zde dozvíme o podmínkách organizace MŠ, řízení školky spojené s personálním a pedagogickým zajištěním, o spolupráci s rodiči a veřejností, jak sebehodnotit zařízení i děti, jak zajistit speciální vzdělávání pro jedince se speciálními podmínkami aj.

RVP PV je mustrem pro Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které vytváří každé školské zařízení samo. Liší se podle typu škol a její lokalizaci v určitém regionu. Obsahy integrovaných bloků navazují na okolí a společnost, ve které se zařízení nachází např. školky v malých městech či na vesnicích se více zabývají environmentální výchovou, městské školky více dbají na pravidla provozu a bezpečného pohybu po místních komunikacích atd.

„Školní vzdělávací program má obsahovat informace z těchto okruhů: identifikační údaje o mateřské škole, obecná charakteristika školy, podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém.“ (RVP PV, 2004 str. 42)

RVP i ŠVP jsou veřejnými dokumenty a jsou tedy přístupné odborné i laické veřejnosti. Vytvoření kvalitního ŠVP má velký vliv na kvalitní předškolní výuku. Dodržováním vzdělávacích dokumentů a profesionálním přístupem k dětem, dáváme každému jedinci možnost dobře odstartovat svoji cestu ke vzdělání.

Často jsou zaznamenávány pokusy pedagogů, zavádět do Školních vzdělávacích programů MŠ inovace, které mají podpořit rozvoj metakognitivního poznávání. Jejich práce je velmi ztížena tím, že „v ČR dosud nebyla navržena a ověřena taková koncepce, která by byla na aplikaci metakognice v rámci předškolního vzdělávání přímo zaměřena. V zahraničí se objevuje řada inovativních programů, které jsou založeny na principu porozumění vlastnímu učení rozvoji myšlenkových strategií dětí („Learning to Learn“, „Cognitive Acceleration“, „Tools of the Mind“, „Teaching Children to Think“ aj.). (Hrbáčková, 2011, str. 50)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Výzkumné téma tvoří problematika spojená s rozvojem metakognitivního myšlení dětí předškolního věku a vliv tohoto rozvoje na socializaci jedince do komunity třídy. Téma bylo zvoleno na základě zkušeností výzkumníka spojené s prací učitelky v předškolním zařízení. Ve výzkumu bude použita metodika *Let's Think!*. Jednotlivé aktivity výzkumu jsou analyzovány v kapitole 4.2 Technika a metoda sběru dat.

Problematice metakognitivního myšlení, hlavně tedy v českém prostředí, není věnován dostatečný prostor. Ze zahraničních autorů můžeme uvést například *S. Larkin*, která popisuje tuto problematiku v knize *Metakognition in young children*, *W. Schneider*, který zkoumal vliv dovedností, metakognice a svorného přání na výkon malých dětí. V roce 2002 vznikl program *CASE* (kognitivní rozvoj v přírodních vědách) za nímž stojí trojice *Adey, Roberson a Venielli*.

U nás je půda pro zkoumání metakognitivního myšlení méně úrodná než jeho tomu v zahraničí. V roce 2010 byl u nás realizován projekt „*Tvorba inovativního programu rozvoje metakognitivních dovedností dětí předškolního věku*“, který byl uskutečněn v rámci specifického vysokoškolského výzkumu. Dalšími českými autory zabývající se metakognicí: *Hana Krykorková, Martin Chvála, Karla Hrbáčková* aj.

Jak už bylo řečeno, tento výzkumný problém je málo probádaným tématem. Přináší mnoho poznatků nejen pro sociology, psychology, širokou veřejnou aj., ale hlavně pro pedagogy, kteří dále tyto poznatky z výzkumu využívají v praxi a napomáhají tak správnému vývoji metakognitivního myšlení.

### 4.1 Vymezení výzkumných otázek a cíle výzkumu, popis výzkumného vzorku

#### Hlavní otázka:

1. Jaké jsou projevy metakognitivního myšlení a jaký je posun v těchto projevech?

#### Dílčí otázky:

1. Je rozvoj metakognitivního myšlení patrnější u dívek nebo chlapců?
2. Byly během výzkumu zaznamenány pokroky v začleňování jedinců výzkumné skupiny do komunity třídy?

3. V jakých konkrétních případech má rozvoj metakognitivního myšlení vliv na lepší začlenění jedince do komunity třídy?

Hlavním cílem výzkumu bude zjistit, jaké jsou projevy metakognitivního myšlení, nastal-li posun v těchto projevech během výzkumného šetření, a zdali má rozvoj metakognitivního myšlení nějaký vliv na lepší socializaci jedince do třídy MŠ. Abychom mohli tuto otázku zodpovědět, musíme s výzkumným vzorkem provést praktické úkoly. Inspirací pro výběr praktických úkolů byla metodiky *Let's Think!* od autorů *Philip Adey, Anne Robertson a Grady Venville*.

Cílem výzkumu bude zjistit průběh socializace jedince do skupiny třídy, hraje-li v něm nějakou roli rozvoj metakognice a mění-li se socializace v průběhu výzkumného šetření.

Realizace výzkumu proběhla v jedné vesnické mateřské školce Zlínského kraje. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně, aby byla zajištěna různorodost testovaných dětí a sestavení vyrovnaných skupin. Byly vytvořeny 3 skupiny po 6 dětech (vždy půlka chlapců a půlka děvčat) stejného věku.

## 4.2 Technika a metoda sběru dat

Pro bakalářskou práci byl zvolen kvalitativní typ výzkumu.

Jak už bylo řečeno inspirací pro výběr praktických úkol pro empirickou část byla příručka *Let's Think!* autorů *P. Adey, A. Robertson a G. Venville*. Aktivita byly vybrány tak, aby aspoň v malé míře doplňovaly svým obsahem školní vzdělávací program mateřské školy, ve které byl výzkum realizován. Úkoly jsou v metodice řazeny podle obtížnosti, od nejjednodušší po nejtěžší. Systém řazení byl zachován i při tomto empirickém výzkumu.

Při výběru aktivit hrála také roli oblast, kterou daná činnost rozvíjí. Celkem bylo vybráno šest úkolů: Obličej klounů (Clown Faces), Květiny (Flowers), Hádej co? (Guess What?), Cihly (Bricks), Příběh o kočce a šnekovi (The Cat and Snail Story), Proměny (Transformations). Ty byly přeloženy z anglického originálu a upraveny na podmínky české MŠ, potažmo školky, ve které byly realizovány.

Všechny tyto úkoly splnila každá skupinka dětí jednou. Vždy byly řešeny v přirozeném prostředí třídy u stolečku. Realizace byla doplněna pomůckami, které byly součástí metodiky nebo byly vyráběny s dětmi během řízených činností.

Řešení úkolů trvalo dětem v rozmezí 20 - 30 minut podle náročnosti úkolu a celkové sladění a rozpoložení skupiny. Probíhalo vždy v rozmezí 7.45 – 8.30 hod. v době individuálních činností dětí. Čas začátku jednotlivých aktivit byl měněn podle činností, které obsahovaly týdenní plány třídních učitelek. Řešení úkolů vyžadovalo soustředěnost dítěte, aktivní přístup a vlastní originální nápady na řešení úkolu. Na jedné straně musely děti spolupracovat s vrstevníky a na druhé musely prosadit svůj názor.

Výzkumník při realizaci aktivit zastává pouze funkci pozorovatele, neměl by čitelněji zasahovat do řešení úloh.

Za výzkumnou techniku bylo zvoleno **pozorování v přirozeném prostředí** jedinců (prostředí MŠ). Řešení úkolů bylo pečlivě zaznamenáváno na videozáznam a posléze přepsáno do textové podoby - transkripce dat. Aktivně byl sledován i vliv rozvoje metakognitivního myšlení na socializaci. Třídní učitelky pozorně zaznamenávaly posuny v socializaci a vše zapisovaly do záznamových archů.

#### 4.2.1 Popis jednotlivých aktivit

##### 1. OBLIČEJE KLAUNŮ - Aktivita 1

###### Popis a cíl aktivity

Tato aktivita sloužila jako úvodní, cvičná. Vyžadovala soustředěnost a pozornost dětí. Před začátkem aktivity byl dětem vyprávěn příběh o cirkovém městě, ve kterém se ztratili klauni. Ze všech dětí se stali principálové a měli za úkol najít své klauny. Každé dítě dostala jednu hrací kartu A4, na které bylo zobrazeno 5 klaunů (žádný klaun nebyl stejný). Uprostřed stolu ležela hromádka s obličejmi klaunů. Dítě vybralo jednu kartičku. Zkontrolovalo, zda nemá stejného klauna ve svém cirkuse (na hrací kartě). Pokud se kartičky neshodovaly, vysvětlily proč (např. nemám žádného se špičatým kloboukem apod.) a poslaly kartičku dále po kruhu. Hra končila ve chvíli, kdy všechny děti našly své klauny. Na závěr aktivity byla zavedena diskuze o tom, co bylo na téhle aktivitě těžké.

## 2. RŮŽE - Aktivita 2

### Popis a cíl aktivity

Děti se vžily do rolí květinářek a zahradníků. Jejich úkolem bylo seřadit 20 papírových růží od nejmenší po největší. Nutností byla spolupráce dětí, domluva na společném postupu a kontrola práce ostatních. Touto aktivitou si děti procvičily oblast myšlení – řazení.

## 3. HÁDEJ, CO? – Aktivita 3

### Popis a cíl aktivity

Tato aktivita byla těžší než předešlé dva úkoly. Zaměřovala se na rozvoj myšlení v oblasti klasifikace. Vyžadovala soustředěnost dětí a zapojení logického myšlení. Děti měly za úkol přijít na pravidlo, podle kterého výzkumník rozdělil zvířátka na kartičkách do dvou skupin (např. obratlovci a bezobratlí, žijící u vody a na souši aj.). Ke hře bylo využito 24 hracích karet s obrázky zvířat. Děti přiřazovaly jednotlivá zvířátka do skupin a popisovaly, z jakého důvodu přiřadily zvířátko zrovna do dané skupiny. Pokud zvířátko nepatřilo do skupiny, dal jej výzkumník bez vysvětlení do jiné skupiny.

## 4. CIHLIČKY – Aktivita 4

### Popis a cíl aktivity

Dětem byl vyprávěn příběh o panu Novákovi, který chtěl novou zeď u svého domu. Děti mají za úkol mu pomoci. Součástí hry je herní plán formátu A3 s 36 obdélníčky, který představuje zeď pana Nováka. Děti mají k dispozici 36 kartiček v šesti barvách a 36 kartiček se 6 různými vzory. Děti musí dát na zeď barevné kartičky a kartičky se vzory tak, aby v žádném sloupci ani řádku nebyla kartička stejné barvy a vzoru. Tato aktivita patří do skupiny úkolů, které rozvíjí klasifikační stránku myšlení. Byla zvolena na oživení aktivity, pro zlepšení logického myšlení a spolupráce mezi dětmi.

## 5. PŘÍBĚH O ŠNĚKOVÍ A KOČCE – Aktivita 5

### Popis a cíl aktivity

Před děti bylo položeno 5 kartiček s obrázky, na kterých byl vyobrazen příběh. Děti měly za úkol seřadit příběh tak, aby odpovídal skutečnosti. Problém byl v tom, že jeden z obrázků neseseděl mezi ostatní a děti ho musí vyřadit. Aktivita procvičuje a zlepšuje oblast myšlení – časová posloupnost.

## 6. PROMĚNY- Aktivita 6

### Popis a cíl aktivity

Aktivita Proměny byla posledním úkolem výzkumu a tedy tím nejtěžším. Pro její vyřešení bylo zapotřebí zapojit logické myšlení. Dětem byly předloženy 4 řady obrázků. Každá řada obsahuje 3 obrázky. Obrázky tvořily dějovou scénu, které byla neúplná. V každé řadě chyběl jeden obrázek (buď na druhém, nebo třetím místě) a byl nahrazen otazníkem. Úkolem dětí bylo vybrat do každé řady správný obrázek z 12 kartiček rozložených na stole tak, aby dějová souvislost byla reálná.

### 4.3 Zpracování dat

Po dokončení všech šesti aktivit, byla videa jednotlivých skupinek přepsána do textové podoby. Textová forma byla zvolena kvůli jednoduššímu zpracovávání dat a přehlednějšímu vyhodnocování pozorování pomocí kvalitativního kódování. Ukázka přepisu je součástí přílohouvé části. V přepisu videozáznamů se objevují pouze iniciály jmen dětí.

Jako inspirace pro kódování byl použit výzkum Shirley Larkin. Výzkumy S. Larkin se opírají o Flavellovu teorii popisující základ kognitivního sledování metakognitivních znalostí dětí. (Larkin, str. 2, 2000).

Obsahem výzkumu S. Larkin (2000, str. 6 - 7) je několik kategorií kódování. Pro tento výzkum byly zvoleny pouze kategorie kódů: **osobní úkoly, variabilní a strategické úkoly, metakognitivní strategie**. (Kódů v originálním jazyce jsou přiřazeny v přílohouvé části)

Tab. 1 Kódy osobních úkolů

Kategorie: Osobní úkoly		
Kód	Vysvětlení	Příklad
SELF	Ukazuje znalost sebe sama ve vztahu k poznání a jeho předvídání.	Vím, co mám dělat. Mám rád tvrdou práci.
OTH	Odkazuje na to, co si ostatní mohou přát anebo si myslí.	On/ona neví. On nechce být poslední.
UNIV	Odkazuje na obecné poznávání	Museli jsme řešit problém.



Tab. 2 Kódy variabilních úkolů

Kategorie: Variabilní úkoly		
Kód	Vysvětlení	Příklad
UND	Sdělení, které informuje nebo hledá objasnění.	Něco chybí.
PRED	Předpovídání úspěchu nebo neúspěchu.	Máme to hotovo za minutu.
RAT	Hodnocení odkazuje na snadnost nebo obtížnost úkolu.	Je to tak těžké, asi mi z toho praskne hlava.
COMP	Srovnání s dalšími úkoly.	To je jako když jsme to dělali minule.

Tab. 3 Kódy strategických úkolů

Kategorie: Strategické úkoly		
Kód	Vysvětlení	Příklad
EVA	Hodnotí a indikuje znalosti o tom, co by mohlo být užitečné.	Měli bychom postavit krabice. To je nejrychlejší způsob, jak to udělat.
PLAN	Odkazuje na plánování, jak vyřešit úkol.	Musíme vědět, kudy jít kolem stolu.

Tab. 4 Kódy metakognitivních strategií

Kategorie: Metakognitivní strategie		
Kód	Vysvětlení	Příklad
PAR	Parafráze na potvrzení porozumění.	Máš na mysli?
SQU	Klade otázky o sobě.	Je to pravda?
CHE	Kontrola práce.	Tohle je dobře, tohle není.

Dílčím úkolem výzkumného šetření bylo zjistit, zda rozvoj metakognitivního myšlení má nějaký vliv na socializaci dítěte do školní třídy. Třídní učitelky sledovaly chování výzkumného vzorku v přirozeném prostředí před realizací výzkumu a těsně po něm. Jakékoli změny byly zapisovány do záznamových archů. Deset kategorií záznamové tabulky byly odvozeny z odborných publikací Havlík, Kořa (2002) a Kořátková (2008).

*Tab. 5 Socializace dítěte do třídy MŠ*

<b>Socializace dítěte do třídy mš</b>		
Jméno:	<b>Před výzkumem</b>	<b>Po výzkumu</b>
<b>1. Adaptace na kolektiv vrstevníků</b>		
<b>2. Dodržování pravidel třídy</b>		
<b>3. Zapojení do společných činností</b>		
<b>4. Hra s ostatními dětmi</b>		
<b>5. Komunikace s dětmi</b>		
<b>6. Komunikace s dospělými.</b>		
<b>7. Samostatnost při jídle.</b>		
<b>8. Samostatnost při oblékání.</b>		
<b>9. Časté konflikty s dětmi</b>		
<b>10. Potíže při usínání</b>		

## 5 ANALÝZA PRAKTICKÉ ČÁSTI

Tato kapitola je vyhodnocením a shrnutím praktické části. Sumarizuje výsledky jednotlivých výzkumů (jak rozvoje metakognitivního myšlení, tak míry socializace). Po na kódování jednotlivých aktivit, byly pečlivě zkoumány výsledky a dedukovány závěry výzkumu. Při hodnocení všech kódů bylo zjištěno, že ne všechny vzorové kódy byly nalezeny v zápisech videozáznamu jednotlivých aktivit.

Problémem hodnocení výsledků byl fakt, že všechny aktivity nebyly splněny celým výzkumným vzorkem. Tudíž výsledky mohou být zavádějící. K nesprávným výsledkům nás mohlo přivést i samotné kódování pozorování. Některé kódy nebyly jasně zařaditelné. Obsah psané věty jednoznačně ukazoval na řazení do určitého schématu, ale z celkového kontextu diskuze mezi dětmi vyplynulo, že kód do tohoto schématu nepatří. V určitých případech bylo přiřazování jednotlivých kódů pouze na subjektivním dojmu výzkumníka a jeho celkovém pochopení kontextu.

Některé kódy byly vynuceny otázkou výzkumníka. Jsou zahrnuty do součtu kódu, protože i přes to, musely děti nad otázkou přemýšlet a najít na ni odpověď. Při zhlédnutí videozáznamu byly patrné „mimické kódy“. Děti často vyjadřovaly svůj názor nebo pocit gesty a mimikou (velmi častý byl kód SQU). Děti se svými tázavými pohledy ptaly ostatních dětí či výzkumníka na správnost či nesprávnost jejich úkonů. Z pohledu výzkumníka byl tento výzkum velice zajímavý a zábavný. Aktivity nutily děti přemýšlet, domlouvat se mezi sebou a spolupracovat. Všechny tyto aspekty přispívaly k samovolnému rozvoji metakognice.

### 5.1 Vyhodnocení jednotlivých kategorií kódů

#### KATEGORIE OSOBNÍCH ÚKOLŮ

Obsahem kategorie jsou kódy SELF, OTH, UNIV zaměřující se na jedincovo poznávání. Tyto kódy se objevují hlavně díky využívání v běžném životě. Už od raného věku dítě nejvíce samo poznává svět a je mu tedy toho poznávání blízké.

Proto také výrazně převládá kód **SELF** (ukazuje znalost sebe sama ve vztahu k poznávání a jeho předvídání). Výzkumník očekával největší frekvenci výskytu tohoto kódu. Ve skutečnosti tomu tak nebylo. Děti tímto kódem sdělovaly především své poznatky nebo popis své práce. Vyjadřovaly tím i skutečnost, že neví, jak mají postupovat dále nebo jaké je správné řešení úkolu.

15. S: *Mně se hodí.*

710. O: *Nevím*

853. R: *Mně nic. Já jsem to sám.*

1357. FP. *Já začnu tímhle.*

Kód **OTH** odkazuje na to, co si ostatní mohou přát anebo si myslí. Velkým překvapením bylo **nezaznamenání tohoto kódu**. Nepřítomnost kódu OTH je záhadou. Děti často popisují chování, myšlení, pocity druhých dětí jak při hře, tak při řízených činnostech během dne v MŠ. Možnou příčinou je soustředěnost na vlastní zvládnutí úkolu a kontrolu správného řešení aktivity.

Kód **UNIV** odkazuje na obecné poznání. Jeho atypičnost vidíme v tom, že byl vždy reakcí na otázku výzkumníka. Během celého výzkumu nebyl zapsán ve spontánní komunikaci dětí.

1332. U: *Jak jste vyřešily problém?*

1333. AN: *Nijak.*

1334. A: *Domluvili jsme se.*

1335. AŽ: *Jo.*

1336. P: *Křičeli jsme.*

1337. K: *Domluvili jsme se.*

## KATEGORIE VARIABILNÍCH ÚKOLŮ

Kategorii variabilních úkolů je neobsáhlejší. Tvoří ji tyto čtyři kódy: UND, PRED, RAT, COMP. Podmínkou pro užití této kategorie kódů je povědomí o charakteru úkolu. Informace napomáhají řešení problému. Skupina těchto kódů se neobjevila hned u první aktivity, byla zaznamenána později. Je to dáno postupným získáváním informací o struktuře úkolu a jejich řešení. Děti zde prosazují metakognitivní znalosti úkolu. Kódy se objevují v situacích, kdy se děti chovaly spontánně, společně pracovaly a pomáhaly si.

Ze všech kódů výzkumu měl největší četnost výskytu kód **UND**, který obsahuje sdělení informující nebo hledající objasnění. Děti s využitím své fantazie vysvětlovaly příčiny svého chování a snažily se informovat ostatní o věcech, které dopomáhaly k vyřešení úlohy.

Ve většině případů to byly děti dominantní a na vedoucích pozicích v jednotlivých skupinách. U tišších a bojácných dětí se tento kód neobjevuje.

*363. FK: Má jiný zelený klobouk.*

*424. R: Jé, tady je největší.*

*536. M: No, on taky žije ve vodě a je to ryba.*

*1006. S: Ten chlapeček dával kočičce jídlo.*

*1176. R: Protože to má být správně ty kytičky zalévat a ne uvadat.*

Kód **PRED** (předpovídá úspěch nebo neúspěch). Děti tímto kódem vyjadřovaly dokončení aktivity nebo se povzbuzovaly ve vyřešení úkolu. U aktivity 1 stahovaly tento kód na sebe. (V těchto případech mohly být zaměněny za kód SELF, vše záleží na výzkumníkově subjektivním pocitu).

*269. M: Já už mám taky všechny.*

*449. S: Už to máme.*

*519. L: Paní učitelko, my už to skoro máme.*

*806. B: Už! (To máme)*

*885. AD: Nebojte, to zvládneme.*

V malém počtu se vyskytl i kód **RAT** (hodnocení odkazující na snadnost nebo obtížnost úkolu). Nejčastěji se objevoval v závěru aktivit, kdy výzkumník kladl otázku o těžkosti či lehkosti činnosti. V málo případech byl samovolně vykřiknut. Ve většině případů byl, zaznamenám hned na začátku úkolů, kdy byla dětem vysvětlována pravidla aktivit.

*1100. A: To bude fakt těžký:*

*1405. U: Co vám přišlo těžké?*

*1406. FK: Mě přišlo nejtěžší s kladivem.*

*1407. FP: Mě tohle, ta svíčka.*

Děti vůbec nesrovnávaly činnosti mezi sebou. Tudíž se v empirickém výzkumu **neobjevil kód COMP**. Příčinou může být časový rozptyl mezi aktivitami (probíhali jednou týdně) nebo v odlišnosti vybraných aktivit. Při širším výběru aktivit by podobnost aktivit byla větší.

## KATEGORIE STRATEGICKÝCH ÚKOLŮ

Pod tuto kategorii patří pouze dva kódy- EVA A PLAN. Tyto dva kódy mohou být často zaměňovány. Záleží na subjektivním pocitu výzkumníka a kontextu, ze kterého daná situace vychází. Je nejméně obsáhlou kategorií, ale zato nejtěžší. Zaměřuje se na plánování a hodnocení situace. Děti v předškolním věku nejsou schopny reálně plánovat ani hodnotit jakékoli znalosti či činnosti. Tyto propozice jsou rozvíjeny hlavně v alternativním typu škol. Klasické české školy tyto dovednosti jinak významně nerozvíjí. Při řešení výzkumných činností jsou děti postaveny před novou situací. Cest k nalezení nejvhodnějšího a nejlepšího řešení úkolů má delší časovou postupnost. U této kategorie je těžké rozhodnout, zdali jde o kognitivní či metakognitivní strategii v rámci řešení úkolů.

Kód **PLAN** odkazuje na plánování, jak vyřešit úkol. Výskyt tohoto kódu ve výzkumu patřil mezi nejnižší. Jak už bylo řečeno, je to dáno tím, že pro děti je plánování nová skutečnost. V běžném životě se s vlastním plánováním setkávají jen zřídka (nemají prostor pro plánování vlastní času, aktivit atd.). Dítě se dostává do problematické situace a je nuceno přehodnotit další kroky k dosažení zvolených cílů (v tomto případě vyřešení zadaného úkolu).

*508. L: Takto to změřím.*

*651. A: Přemýšlejme.*

*787. K: Já tam dám samé růžové.*

*1135. O: Hele, něco vymysleme.*

*1136. FK: Pojdme na další.*

Kód **EVA** hodnotí a indikuje znalosti o tom, co by mohlo být užitečné. Tento kód byl často vyřknut dětmi s kreativní, tvůrčí povahou, s dominantní pozicí ve skupině. Tento kód nebyl zaznamenán v první aktivitě. Jeho výskyt přicházel s postupným rozvojem metakognitivního myšlení.

*453. K: Srovnejte to!*

*793. B: Přehodte to!*

*881. M Anetko, vrať to zpátky.*

*1001. R: Tohle se stalo naposled.*

## KATEGORIE METAKOGNITIVNÍCH STRATEGIÍ

Tato sada kódů kontroluj správnost vyřešení úkolů a konečnou fázi každého úkolu. Nejpodstatnější je kontrola práce. Zde je nabídnut prostor pro metakognitivní zkušenosti výzkumného vzorku.

**Absence kódu PAR** je s největší pravděpodobností způsobena tím, že děti ani v běžné komunikaci nepoužívají parafráze typu „Máš na mysli? Myslíš, že to tak je?“ a aj.

Kód **SQU** se oproti jiným kódům vyskytoval často u dětí tišších a společensky méně zainteresovaných. Její podstatou je kladení otázek o sobě a je s nimi pevně spjat. Tyto otázky napomáhají k řešení aktivity. Některé vedou pouze k potvrzení názoru jedince na řešení úkolu. Při pozorování mimiky tváře dětí při řešení aktivit, na videozáznamu je patrné, že tento kód byl používán nejen ve verbální formě, ale i nonverbální. S tváří dětí se často dala vyčíst otázka o správnosti nebo nesprávnosti jejich úsudku, věnována buď výzkumníkovi, nebo ostatním dětem. Tyto kódy nejsou započítány v celkovém součtu všech kódů.

*665. AN: Co ještě říkala paní učitelka?*

*752. A: Že by tady ti nežili u nás?*

*1020. B: Jak to udělat?*

*1105. L: Co dál?*

Děti velmi často kontrolovaly práci ostatních a to se také odrazilo na hojnosti kódu **CHE**. Některé děti využívaly této kontroly k prosazení svého názoru jiné jako nástroj vedení skupiny. Tento kód používaly opět děti dominantnější s vůdčí a průbojnou povahou. Objevuje se i u inteligentnějších dětí.

*911. M: Tam je to dvakrát.*

*800. K: Tady není růžová.*

*1056.K: Ten poslední tam bude.*

*1171.R: Né, počkej tento.*

Přesné počty metakognitivních kódů u jednotlivých skupinek ukazuje tabulka níže, která byla vypracována po součtu všech kódů.

Tab. 6 Výskyt počtu jednotlivých kódů v daných skupinách

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	Celkem
<b>SELF</b>	122	125	93	<b>340</b>
<b>OTH</b>	0	0	0	<b>0</b>
<b>UNIV</b>	12	20	19	<b>51</b>
<b>UND</b>	139	149	114	<b>402</b>
<b>PRED</b>	25	40	31	<b>96</b>
<b>COMP</b>	0	0	0	<b>0</b>
<b>RAT</b>	36	21	29	<b>86</b>
<b>EVA</b>	33	41	26	<b>100</b>
<b>PLAN</b>	4	2	5	<b>11</b>
<b>PAR</b>	0	0	0	<b>0</b>
<b>SQO</b>	14	16	19	<b>49</b>
<b>CHE</b>	33	41	40	<b>114</b>

*Je rozvoj metakognitivního myšlení patrnější u dívek nebo chlapců?* Odpověď na jednu z dílčích otázek výzkumu můžeme vydedukovat z více zdrojů. Můžeme porovnat číselné hodnoty, které byly zaznamenány při sčítání kódů nebo pozorně sledovat videozáznam a hodnotit rozvoj vizuálně.

Porovnáme-li celkové součty jednotlivých kódů u obou skupin (tabulka součtu hodnot je zařazena v přílohové části – P V), je jasné, že počet kódů chlapecké skupiny převyšuje počet kódů v dívčí skupině. Pro reálnost zjištění jsme pečlivě sledovaly videozáznam. Z něj je patrné, že většího posunu dosahují chlapci. Jejich aktivita během úkolů měla gradující tendenci.

Po analýze všech zjištěných hodnot, byl vyhodnocen závěr empirické části: **výzkumu se neúčastnil žádný jedinec, u kterého by nebyl zaznamenán aspoň nepatrný posun v rozvoji metakognice.**



## 5.2 Rozvoj metakognice a její vliv na socializaci jedince na školní prostředí

Dle záznamů třídních učitelek byly zaznamenány pokroky v socializaci dětí do komunity školní třídy. (Ukázka vyplněných dotazníků je součástí přílohouvé části.) Nebudeme-li brát v potaz další faktory, které mohly ovlivnit dítě během prováděného výzkumu jako je např. návyk dítěte na prostředí školky, začlenění mezi skupinku kamarádů aj., můžeme říci, že rozvoj metakognitivních zkušeností má význam pro jedince i v oblasti socializace.

Po srovnání všech hodnot v tabulkách byly zjištěny změny v těchto oblastech: **Dodržování pravidel třídy, Zapojení do společných činností, Hra s ostatními dětmi, Komunikace s dětmi a komunikace s dospělými, Časté konflikty s dětmi, Potíže při usínání.**

Změny v socializaci a chování jednotlivcům bylo způsobeno v první řadě nutností spolupráce a pomoci při řešení aktivit. Ve dvou aktivitách byly zapojeny i méně dominantní děti, které se během dalších aktivit málo projevovaly.

Před realizací výzkumu u některých dětí zcela chyběly nebo nebyly dostatečné či negativní zkoumané kategorie socializace. Problém byl zaznamenán v nedodržování pravidel třídy. Jejich neakceptování rozhazovalo kolektiv třídy. V jednom případě byl zaznamenán problém v začleňování se do společných aktivit třídy, komunikaci jak s dospělými, tak dětmi a společná hra probíhala jen zřídka kdy. Časté konflikty vznikaly hlavně při hrách. Konflikty vyúsťovaly hlavně od dominantních dětí. Velkým problémem byly potíže při usínání po obědě, které se vyskytovaly u největšího počtu dětí. (Počet zaznamenaných změn v jednotlivých oblastech socializace je uveden v tabulce na konci kapitoly)

Na proměnu chování měly vliv nejenom faktory spjaté s řešením jednotlivých úkolů, ale také objevování jednotlivých metakognitivních kódů, objevující se ve verbálních projevech dětí při realizaci aktivit. Největší ovlivnění zajistil kód SELF. Jeho časté výskyty zapříčinily rozvoj vlastního myšlení a úsudku, které měly vliv na rozvoj sebedůvěry. S tímto kódem úzce souvisí i kód UNIV, který posunoval chápání dětí z „fáze já do fáze my“. Děti začaly uvažovat nejen o sobě (já), ale o kolektivu, skupině (my), kterou jsou součástí.

Výskyt kódu UND pomáhal dětem objasňovat informace vedoucí k porozumění vztahů ve skupině. Spolu napomáhal mu kód PRED, díky jehož rozvoji mohou děti lépe předvídat úspěch či neúspěch ve vztazích s dětmi a při zapojování do různorodých společných akti-

vit. Rozvoj kódu RAT měl vliv na zhodnocování těžkosti či lehkosti situací v jedincově skupině.

Prostřednictvím Strategických kódů EVA a PLAN byl dosaženo rozvoje plánování a hodnocení všech reálných situací. Metakognitivní strategie (kódy SQU, CHE) vedly ke konečnému začlenění do skupiny. Děti po rozvoji těchto kódů více dbaly na kontrolu své práce a chování, které se změnilo v postoji k ostatním dětem.

Neobjasněnou skutečností je výskyt největších změn v oblasti potíží při usínání. Faktory ovlivňující tento fakt, byly spíše připisovány k celkovému lepšímu začlenění dětí do třídy MŠ (vlivem spolupráce při aktivitách, práce s netypickou skupinkou) než rozvoji metakognitivních strategií.

*Tab. 7 Počet zaznamenaných změn v jednotlivých oblastech socializace*

Oblasti socializace	Počet změn
Adaptace na kolektiv vrstevníků	x
Dodržování pravidel třídy	1
Zapojení do společných činností	1
Hra s ostatními dětmi	1
Komunikace s dětmi	1
Komunikace s dospělými.	2
Samostatnost při jídle.	x
Samostatnost při oblékání.	x
Časté konflikty s dětmi	3
Potíže při usínání	5
<b>Celkem</b>	<b>14</b>

### 5.3 Doporučení pro praxi

Jak už bylo v této práci mnohokrát nastíněno, problematice metakognitivního myšlení není věnována dostatečná pozornost. Což pokládáme za doporučení číslo jedna. Věnovat se více této problematice. Nejen tako bakalářská práce, ale i mnoho dalších vysokoškolských a jiných odborných prací odkazuje na to, že rozvoj metakognitivního myšlení je u dětí velmi patrné. Jeho správným rozvíjením může dítě dosahovat lepších výsledků v procesu vzdělávání. Velmi nápomocný může být pro jedince s poruchami učení.

Dětský potenciál je nekonečný. Učitelky a učitelé nejen mateřských škol by do svých vzdělávacích plánů měli zahrnout aktivity zaměřující se na tuto problematiku. Někteří moderní pedagogové vymýšlí inovativní vzdělávací programy, které rozvoj metakognice podporují. Ale stále je větší procento těch, kteří o pojmu metakognice nemají ani páru. Ale nemůžeme se divit. Zavzpomínejte, kolik jste toho při odborné přípravě, studiu na středních či vysokých školách slyšeli o metakognici, vy? Pramálo.

Laická i odborná veřejnost by měla být informována o této problematice, ať už v podobě odborných článků, publikací, nebo na veřejných seminářích. Musela by ovšem vzniknout jednotná forma rozvoje metakognice, od které by se celý proces zapojování do českého školství uskutečnil, a které u nás dosud chybí.

Možná se dočkáme času, kdy metakognici bude věnovaná pozornost, kterou si zaslouží. Budou probíhat četné výzkumy zabývající se tímto tématem a metakognice se stane běžnou součástí ŠVP.

Jak říká jedno lidové moudro: než se vše stane skutečností, uplyne ještě mnoho vody v potoce a zajde mnohokrát slunce.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku rozvoje metakognitivního myšlení dětí předškolního věku a vlivu tohoto rozvoje na socializaci jedince do prostředí třídy mateřské školy. Předpokladem pro realizaci výzkumu byl fakt, že u dětí předškolního věku se objevují prvky metakognice, které dále ovlivňují edukační proces dítěte.

V praktické části jsou rozebíraná témata související s metakognitivním myšlením a socializací. Je zde popsána problematika metakognitivního myšlení a jeho význam pro rozvoj dítěte předškolního věku a s tím související náměty pro rozvoj metakognice. Druhá kapitola je věnována socializaci, jako důležitému procesu v životě každého z nás. Součástí kapitoly je také charakteristika předškolního věku a školního prostředí, které je vhodným socializačním klimatem. Poslední kapitola je doplňující a popisuje předškolní vzdělávání.

Podkladem pro teoretickou část byla metodika *Let's Think!*, z dílny autorů P. Adey, A. Robertson, G. Venville z roku 2001. Z této metodiky bylo vybráno šest aktivit rozvíjející různé oblasti myšlení. Jako výzkumný vzorek byla zvolena skupina 18 dětí z vesnické mateřské školy, která se nachází ve Zlínském kraji.

Realizace celého výzkumu byla zaznamenána na videozáznam a přeepsaná do textové podoby, posléze kódována. Socializaci dětí pozorovaly třídní učitelky a vše zaznamenávaly do tabulek (tato forma výzkumu byla zvolena proto, že tato empirická část byla pouze doplňující složkou celého výzkumu). V průběhu celé realizace výzkumu jsme se zaměřovali na hledání odpovědí na otázky, které jsme vymezili na začátku výzkumu, a které nám definují cíl výzkumu.

Realizace výzkumu měla pozitivní dopad na jedince výzkumného vzorku. Výzkum u nich zapříčinil nejen rozvoj metakognitivního myšlení, ale také pomohl lépe se začlenit do kolektivu. Nutil děti spolupracovat, navzájem komunikovat a tím nepřímo upevňoval vztahy mezi nimi. U některých jedinců odezněly konflikty s vrstevníky i autoritou a zlepšila se celková komunikace s okolím. Byl zaznamenán i pokrok v dodržování pravidel třídy. U některých dětí pominuly problémy s usínáním. Intervence výzkumníka byla úspěšná.

Tímto výzkumem jsme chtěli poukázat na důležitost metakognitivního myšlení a jeho rozvoj. Práce by měla posloužit nejenom pro pedagogické pracovníky, ale i laické veřejnosti.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1]. ADEY, P., A. ROBERTSON, G. VENVILLE, 2001. *Let's Think!: A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*. London: Nfer-Nel-Son, 2001.
- [2]. JEŘÁBKOVÁ, Blanka, 1993. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0830-X.
- [3]. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- [4]. HRBÁČKOVÁ, Karla, 2011. *Vliv intervence na rozvoj myšlení dětí předškolního věku*. [online]. E- PEDAGOGIKUM. č. III, str. 49 - 63. [cit. 2014-02-22]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium\\_III-2011.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium_III-2011.pdf)
- [5]. KERN, Hans a et al., 2000. *Přehled psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-426-5.
- [6]. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1568-1.
- [7]. KRAUS, Jan a Věra POLÁČKOVÁ, et al., 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5004-2.
- [8]. KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL, 2003. *Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic*. Pedagogika, roč. LIII, s. 26-44. ISSN 0031-3815.
- [9]. KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL, 2001. *Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání*. Pedagogika, roč. LI, s. 185-196. ISSN 0031-3815.

- [10]. LARKIN, Shirley, 2000. *How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher. Paper Presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference*, [online], [cit. 2014-03-13]. Dostupné z: <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Larkin2000.pdf>.
- [11]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. ©2001. [cit 01-03-2014] Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- [12]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. © 2004.[cit 01-03-2014]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)
- [13]. OPRAVILOVÁ, Eva, 2012. *Proměny předškolní výchovy*. Poradce ředitelky mateřské školy, č. 10, s. 15 - 22. ISSN 1804-9745.
- [14]. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2002. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [15]. THAGARD, Paul, 2001. cit. podle PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2002. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [16]. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Helena VACÍNOVÁ, 2006. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-704-4792-3.
- [17]. VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [18]. VÁGNEROVÍ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- [19]. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1734-0.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
CCA	Cirka
HOD.	Hodin
Kupř.	Kupříkladu
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministrovo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NVP	Národní vzdělávací program
PV	Předškolní vzdělávání
R.	Rok
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Str.	Strana
SV.	Svatý
ŠVP	Školní vzdělávací program
TZV.	Tak zvaný/á
TAB.	Tabulka

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 Kódy osobních úkolů .....	32
Tab. 2 Kódy variabilních úkolů .....	33
Tab. 3 Kódy strategických úkolů .....	33
Tab. 4 Kódy metakognitivních strategií .....	33
Tab. 5 Socializace dítěte do třídy MŠ .....	34
Tab. 6 Výskyt počtu jednotlivých kódů v daných skupinách .....	40
Tab. 7 Počet zaznamenaných změn v jednotlivých oblastech socializace .....	42



## SEZNAM PŘÍLOH

- P I Ukázka přepisy videozáznamu
- P II Ukázka kódování
- P III Ukázka vyplněných tabulek – Socializace
- P IV Tabulka kódu S. Larkin
- P V Tabulka hodnot jednotlivých kódu metakognice u dívek a chlapců

## PŘÍLOHA P I: UKÁZKA PŘEPISY VIDEOZÁZNAMU

### 1. AKTIVITA - OBLIČEJE KLAUNŮ

#### Skupina 1

1. R: Hmm, nehodí. Na, A..
2. U: R., ještě počkej a řekni mi, proč se ti nehodí, jak je jiný než tví klauníci.
3. R: Protože tenhle by musel mít kulatý „čumáček“.
4. S: Mně se hodí. Je stejný jako tenhle.
5. U: Podívej se pořádně, jestli jsou opravdu stejní.
6. S: No vlastně nejsou, tenhle by musel mít kulatý čumáček.
7. U: Děti bude používat místo slova čumáček raději nos. Ano?
8. P: Taky se mi nehodí. Protože nemám žádného klauna s kulatýmnosem. M., na.
9. M: Mně se hodí.
10. U: Výborně. Tak pokračuje K.. Vezme si další z hromádky.
11. K: Nehodí, protože má špičatou čepičku.
12. B: Hodí!!!
13. U: R., vem si kartičku. Chodí se ti? Je to tvůj klaun?
14. R: Nehodí, protože tenhle ..... prostě musel by mít trojúhelníček na čepičce a křížové oči.
15. S: Mně se hodí.
16. U: P. si vezme další z hromádky. Je to klaun z tvého cirkusu? A neukazuj kartičku ostatním.
17. P: Ne, protože tenhle má čepičku a kolečka na čepici.
18. M: Mně se nehodí, protože nemám klauna s tvářičkami.
19. U: K., a co tobě? Hodí se?
20. K: Nehodí. Nemám klauna s trojúhelníkem jako nos.
21. B: Nehodí. Nemám klauna bez čepičky.
22. U: R., jsi na řadě.
23. R: Jo, už. Taky se mi nehodí, protože by musel mít kulaté oči.
24. S: Mně se hodí.
25. P: Ne, protože tenhle má navíc čepičku.
26. M: Mě se nehodí, protože má líčka.
27. K: Ne, protože mám všechny klauny se špičatým kloboučkem.
28. B: Hodí se mi.
29. R: Já vybírám.
30. U: Tak a každý bude mít, tu svoji kartičku schovanou, ať ji ostatní nevidí.
31. R: Nehodí, protože tady má kulaté oči a tady má trojúhelníčky. Právě tenhle má, ale nemá takovou mašličku.
32. S: Nehodí, tenhle má vlnky a tenhle kolečka na šále.
33. P: Mně se taky nehodí, protože on má ty kolečka na šále a ty já nemám.
34. M: Nehodí, protože on má takové oči a ty já nemám u žádného klauna.

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

### Skupina 2

460. Učitelka: (Obdobná motivace jako u skupiny 1. Popsání pravidel práce s růžičkami.)  
Můžete se dát do práce.
461. Adélka: Takhle ne, tu sem. [EVA]
462. Kubík: Kde je ta nejmenší? [squ]
463. A: Pavlíku počkej, srovnáme je. [EVA]
464. P: Aha, takže tahle bude asi tady. [EVA]
465. Anetka: Tahle bude tady. [EVA]
466. P: Tahle bude menší. [UND]
467. K: Neměla by tam být ta velká? [squ]
468. Anežka: Ještě tuhle.
469. K: Dáme ji tady. [EVA]
470. U: Kluci, klidně můžete začít řadit z druhé strany od těch nejmenších.
471. Míša: Tuhle tady přehod'. [EVA]
472. A: My potřebujeme ty velké. [EVA]
473. AN: Ještě tuhle tam dej. [EVA]
474. K: Počkej.
475. P: Tahle, kde má být? [squ]
476. M: Tuhle dej klukům na konec. [EVA]
477. AŽ: Ještě jedna.
478. AN: Ještě jednu tu máme.
479. K: Já teď nevím. [scif]
480. A: Ne, tady ne. [CHE]
481. Všichni: Už to máme!! [PRED GX]
482. U: Tak se na to podíváme.
483. A: Ještě tady u mě je to divné. [CHE]
484. P: Posuň mě to. [EVA]
485. A: Prosím vás.
486. M: Ta patří tady. [EVA]
487. AN: Ježíš Marja.
488. K: Dejte to rovně. [EVA]
489. P: Tady to, tady. [EVA]
490. AŽ: Toto tady. [EVA]
491. A: Ta bude někde tady. [EVA]

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA VYPNĚNÝCH TABULEK - SOCIALIZACE

Jméno: <b>KB - skup. 2</b>	Před výzkumem	Po výzkumu
1 Adaptace na kolektiv vrtevníků	ANO	ANO
2 Dodržování pravidel třídy	ANO	ANO
3 Zapojení do společných činností	ANO	ANO
4 Hra s ostatními dětmi	ANO	ANO
5 Komunikace s dětmi	ANO	ANO
6 Komunikace s dospělými.	ANO	ANO
7 Samostatnost při jídle.	ANO	ANO
8 Samostatnost při oblékání.	ANO	ANO
9 Časté konflikty s dětmi	NE	NE
10 Potíže při usínání	NE	ANO

Jméno: <b>MD - skup. 2</b>	Před výzkumem	Po výzkumu
1 Adaptace na kolektiv vrtevníků	ANO	ANO
2 Dodržování pravidel třídy	ANO	ANO
3 Zapojení do společných činností	NE	ANO
4 Hra s ostatními dětmi	NE	ANO
5 Komunikace s dětmi	NE	ANO
6 Komunikace s dospělými.	ANO	ANO
7 Samostatnost při jídle.	ANO	ANO
8 Samostatnost při oblékání.	ANO	ANO
9 Časté konflikty s dětmi	NE	NE
10 Potíže při usínání	NE	NE

Jméno: <b>PV - skup. 2</b>	Před výzkumem	Po výzkumu
1 Adaptace na kolektiv vrtevníků	ANO	ANO
2 Dodržování pravidel třídy	ANO	ANO
3 Zapojení do společných činností	ANO	ANO
4 Hra s ostatními dětmi	ANO	ANO
5 Komunikace s dětmi	ANO	ANO
6 Komunikace s dospělými.	ANO	ANO
7 Samostatnost při jídle.	ANO	ANO
8 Samostatnost při oblékání.	ANO	ANO
9 Časté konflikty s dětmi	NE	NE
10 Potíže při usínání	NE	NE

## PŘÍLOHA P IV: TABULKY KÓDŮ S. LARKIN

### Coding of Student Behaviours for Metacognition

#### Metacognitive Knowledge

##### Person Variable

Code	Explanation	Example
SELF	Shows knowledge of self in relation to cognition and/or predicts from this.	“I know what to do” “Oh I love hard work” “I’ve got an idea in my head”
OTH	Refers to what others may think/desire	“She doesn’t know” “He doesn’t want to be last”
UNIV	Refers to universals of cognition	“We’ve got to solve a problem”

##### Task Variable

Code	Explanation	Example
UND	Questions task information and/or seeks clarification	“Something is missing”
PRED	Predicts success/failure	“We’d be done in a minute”
RAT	Rating: refers to ease/difficulty of task	“It’s so hard my head might explode”
COMP	Compares with other tasks	“This is like when we made stairs”

##### Strategy Variable

Code	Explanation	Example
EVA	Evaluates: Indicates knowledge about what might be useful	“We should build up the boxes” “That’s the quickest way to do it”
PLAN	Refers to planning how to do the task	“We need to know which way to go round the table” “We should talk about it together”

**Metacognitive Strategies/Actions**

<b>Code</b>	<b>Explanation</b>	<b>Example</b>
PAR	Paraphrases to confirm understanding	"Did you mean..."
SQU	Asks questions of self	"Is that right" *
CHE	Checks work	"This one's good, this one's not" **

Zdroj: LARKIN, Shirley. 2000. How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher. Paper Presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference, str. 6 – 7.

**PŘÍLOHA P V: TABULKA HODNOT JEDNOTLIVÁCH KÓDŮ  
METAKOGNICE U DÍVEK A CHLAPCŮ**

POČET KÓDŮ DÍVKY										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Celkem
SELF	21	18	19	19	21	24	10	19	11	162
OTH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIV	3	2	0	2	7	3	2	4	3	26
UND	23	21	16	22	19	30	13	17	17	178
PRED	6	4	1	6	6	8	4	5	4	44
RAT	6	7	4	5	3	2	5	6	5	43
COMP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EVA	9	5	2	6	4	13	1	3	6	49
PLAN	1	1	0	0	0	1	0	1	0	4
PAR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SQO	3	2	2	5	3	5	4	4	1	29
CHE	7	8	1	6	6	14	8	5	7	62
<b>Celkem</b>										<b>597</b>

POČET KÓDŮ CHLAPCI										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Celkem
SELF	19	18	27	18	18	25	23	16	14	178
OTH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIV	2	2	3	1	3	4	3	3	4	25
UND	34	16	29	19	31	28	21	21	25	224
PRED	7	1	6	8	6	6	3	8	7	52
RAT	5	5	9	3	4	4	6	6	7	49
COMP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EVA	4	5	8	8	5	5	7	3	6	51
PLAN	0	1	1	0	1	0	2	1	1	7
PAR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SQO	3	2	2	0	6	1	5	3	2	24
CHE	4	6	8	2	6	8	6	7	7	54
<b>Celkem</b>										<b>664</b>