

Analýza didaktické činnosti učitele v kontextu využití dětských prekonceptů

Bc. Petra Trávníčková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Trávníčková**

Osobní číslo: **H150209**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Analýza didaktické činnosti učitelky mateřské školy v kontextu využití dětských prekonceptů**

Zásady pro vypracování:

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

Vymezení teoretických východisek z oblasti didaktických činností učitelů mateřských škol.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím participačního pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

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

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

DOULÍK, Pavel. Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005, 173, [22] s. ISBN 80-7044-697-8.

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

DOULÍK, Pavel a Jiří Škoda (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. Pedagogika 53 (2), 177189.

GAVORA, Peter. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. Pedagogika 42 (1), s. 95-102.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky


Datum zadání diplomové práce:

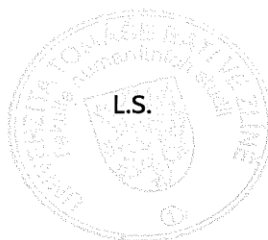
19. října 2016

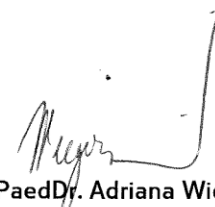
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 19. října 2016


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

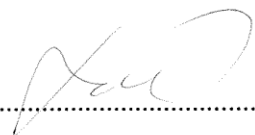
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 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 – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 26.1.2017

.....


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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce je zaměřena na zjišťování postupů učitelek mateřských škol ve vztahu k využívání dětských prekonceptů ve formálním vzdělávání v mateřských školách. Autorka představuje teoretické koncepce, které jsou uplatňovány při práci s dětskými prekoncepty ve školách. Analyzuje je, a vytváří platformu pro vlastní empirické šetření. Výzkum byl uskutečněn pomocí polostrukturovaného interview a participačního pozorování. Výzkumná zjištění byla interpretována a byl vytvořen model využití dětských prekonceptů.

Klíčové slova: dětské prekoncepty, učitelova "přesvědčení" (teacher's beliefs), didaktické strategie

ABSTRACT

This study is focused on determining the processes preschool teachers in relation to the use of children's preconceptions in formal education in kindergartens. The author presents the theoretical concepts that are applied when working with children's preconceptions in schools. Analyzes it and creates a platform for underlying empirical investigation. The research was implemented using semi-structured interview and participant observation. The research findings were interpreted and created a model using children's preconceptions.

Key words: children's preconceptions, teacher's beliefs, didactic strategies

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a pomoc, díky čemuž zde mohu dnešního dne předkládat svou diplomovou práci. Dále děkuji všem participantkám výzkumu, bez jejichž ochoty a vstřícnosti by nemohla praktická část práce vůbec vzniknout. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat všem svým blízkým za podporu a důvěru, kterou ve mně mají.

„Není možné člověka něco naučit, lze mu pouze pomoci objevit znalosti v něm samém.“

Galileo

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ KOGNITIVNÍCH PŘÍSTUPŮ K UČENÍ.....	13
1.1 JAK NAHLÍŽET NA PRÁCI S PREKONCEPTY?	17
1.1.1 Gordonův model.....	17
1.1.2 Model epistemologického rušení	19
1.2 ZKUŠENOSTI JAKO PŘEDPOKLAD K UČENÍ SE DÍTĚTE	20
1.3 VLIV ZKUŠENOSTI NA TVORBU DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ	21
1.4 SCHOPNOSTI JAKO PŘEDPOKLAD K UČENÍ SE DÍTĚTE	22
1.5 VLIV SCHOPNOSTÍ NA TVORBU DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ	23
2 UČITELSKÉ "BELIEFS" JAKO PŘEDPOKLAD K UČENÍ SE DÍTĚTE	25
2.1 UČITELSKÉ "BELIEFS"	25
2.2 VÝVOJ VHODNÉHO POSTUPU – DEVELOPMENT APPROPRIATE PRACTISE - DAP	25
3 "AGENCY" JAKO NOVÝ POHLED NA UČENÍ SE DÍTĚTE.....	28
3.1 UČITELŮV EFEKTIVNÍ TRÉNINK - TEACHERS EFFECTIVE TRAINING - TET	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
METODOLOGIE VÝZKUMU	32
3.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	32
3.3 VÝZKUMNÁ METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT	32
3.3.1 Charakteristika participantů výzkumu	32
3.4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ POZOROVÁNÍ.....	36
3.4.1 Dítě nemusí mít názor	36
3.4.2 Dítě musí znát správnou odpověď'	37
3.4.3 Dítě nemusí být samostatné	38
3.4.4 Dítě se musí cítit dobře	39
3.5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ ROZHOVOR	40
3.5.1 Učitel jako organizátor	40
3.5.2 Učitel jako průvodce	41
3.5.3 Učitel jako vůdce.....	42
3.5.4 Učitel jako hodnotitel.....	43
3.5.5 Učitel jako tvůrce edukační nabídky	44
3.5.6 Dítě očima učitele	45
3.5.7 Dítě jako nositel představ	45
3.5.8 Přístup učitele k edukačnímu procesu	46
4 SRHNUTÍ VÝZKUMU A PŘEDSTAVENÍ MODELŮ PRÁCE S PREKONCEPTY U UČITELEK	48

4.1	MODEL PRÁCE S PREKONCEPTY	49
4.2	MODEL VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ – U1	51
4.3	MODEL VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ – U2	52
4.4	MODEL VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ – U3	54
4.5	MODEL VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ – U4	56
4.6	MODEL VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ – U5	58
4.7	IDEÁLNÍ VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ – U 1 - 5	60
ZÁVĚR		62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		65
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		68
SEZNAM OBRÁZKŮ		69
SEZNAM PŘÍLOH		70

ÚVOD

Každé dítě přicházející do mateřské školy je čistá duše, která se nám odevzdává. Tímto termínem ale nemám na mysli to, že by se jednalo o bytost, která, metaforicky řečeno, není popsána. Právě naopak. Dítě k nám přichází vstříc jako jedinec, který je nám roven. Má již své vlastní zkušenosti, myšlenky a názory a je připraveno je prezentovat. Vše co na dítě, během jeho krátkého života mezi námi působilo, se nyní podepisuje na něm samém. Všechny informace, které dítě získalo, jsou pro něj směrodatné a naprosto relevantní. Tyto poznatky pak dává do svých vlastních logických souvislostí a tvoří si své autentické teorie o světě kolem něj. Tyto představy nazýváme dětskými prekoncepty. Tato pojetí dětí ale nejsou jen nesmyslné fabulace vznikající nepochopením a nedostatečným množstvím informací. Jedná se o nástroje dětského poznání, dosud jediné, které jsou dítěti k dispozici a se kterými během konstrukce svých poznatků pracuje. Na základě potřeby dítěte o smysluplnosti a stálosti světa, vytváří tato vysvětlení reality, které leckdy nekorespondují s vědeckými teoriemi. Otázka zní, jak k těmto dětským prekonceptům přistupovat. Je nutné je nahradit správnou odpovědí? Nebo je spíše vnímat jako odrazový můstek na cestě k poznání?

V současné době se můžeme setkat s častým skloňováním tohoto fenoménu v souvislosti s pedagogickou praxí. Myslím, že každý učitel by měl usilovat o to, aby s dětmi pracoval co nejpřirozenější a zároveň nejefektivnější formou. Také proto je nutné se dozvědět vše podstatné o dětských prekonceptech, aby získanými informacemi pak byl schopen předejít chybám, které by mohly dětem ublížit a brzdit je ve vývoji. Mimo to, vidím v tomto tématu budoucnost, protože podle mého názoru jsou dětské prekoncepty v mateřské škole opomíjeny. V teoretické části své práce se tedy zabývám zejména seznámením se s teoretickými východisky pro úvod do problematiky prekonceptů. Hlavním cílem mé práce je zjistit, zda učitelky mateřských škol využívají dětské prekoncepty v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Existují totiž dva základní přístupy k využití dětských prekonceptů. Jedním z nich je Gordonův model, který vnímá dětské prekoncepty jako základní stavební kameny poznání. Druhým z nich je model epistemologického rušení, kde se setkáváme s opačným principem, a tedy dětský prekoncept je zde vnímán, jako překážka ve vývoji, která je potřeba nahradit relevantní skutečností. V souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem a dětskými prekoncepty si také kladu otázku, kde se snažím najít odpověď v souvislosti s aktérstvím v edukačním procesu. Kdo je aktérem výchovně vzdělávacího procesu? Jakou roli má v tomto procesu dítě?

V této části se zaměřím nejen na to, jak funguje v rámci využití dětských prekonceptů učitel, ale také jeho vlastní přesvědčení o volbě vhodných didaktických strategiích. V této souvislosti představuji model DAP (Development appropriate practise). Můj zájem je ale kladen také na to, jak moc může dítě zasahovat do vzdělávací nabídky a vůbec do svého učení. V rámci této problematiky představuji teorii Agency and Agents (aktérství a aktéři). V závěru teoretické části také uvádím komunikační model TET (Teachers effective training), který učitele vede ke správné komunikaci s dětmi. Na těchto základech pak budu stavět svou empirickou část.

V praktické části práce jsem se rozhodla uskutečnit kvalitativní typ výzkumu. Konkrétně jsem si zvolila polostrukturované interview a participační pozorování. V rámci výzkumu se chci pokusit o hloubkové poznání terénu dané problematiky. Zvolila jsem učitelky mateřských škol, u kterých budu uskutečňovat pozorování jejich didaktické činnosti. V kategoriích z tohoto pozorování jsem našla společné znaky, a proto jsem v závěru výzkumu z těchto dat vytvořila modely vysvětlující průběh činnosti i s objevením prekonceptů. V rámci výzkumu, jak jsem již zmínila, budu také uskutečňovat interview. Před nímž je nutné se nejdříve seznámit s terénem mateřské školy a uskutečnit hloubkový rozhovor pro vstup do tématu. Na základě toho pak budu postupovat dále. V rámci zjištění jsem došla k několika významným faktům, které ovlivňují využívání dětských prekonceptů učitelkami mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ KOGNITIVNÍCH PŘÍSTUPŮ K UČENÍ

Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku je krásná práce, plná zážitků, poznávání a legrace. Děti jsou úžasná stvoření plná energie a lásky a můžeme si je zamilovat z opravdu mnoha důvodů. Jejich nahlížení na svět je čiré, naprosto originální a přirozené. Zajímá je vše, co je kolem nich a chtějí přesně vědět proč to tak je a jak to funguje. Není divu, na rozdíl od nás dospělých si svět užívají teprve několik málo let a vše je tak pro ně nové. Někdy nás svými otázkami tak zaskočí, že zjistíme, že vlastně sami neznáme odpověď. Budeme předpokládat, že zprostředkování fabulací dítěti není vhodná cesta. Jak v takové situaci postupovat?

Cílem edukačního procesu by mělo být efektivní učení dětí, které je jim přirozené. Děti by měly mít učení spojeno se zábavou a příjemným pocitem. To zejména platí pro děti předškolního věku. Najít ale způsob jak tohoto cíle dosáhnout, může být leckdy složité. Možností je hned několik, je ale potřeba si vybrat tu správnou. V praxi mateřských škol, které jsem mohla během své práce a jiných aktivit navštívit, jsem se setkala se dvěma přístupy k edukačnímu procesu. V prvním a také většinovém (alespoň podle mých zkušeností) pedagogové přistupují k dětem jako k prázdným nádobám, které je potřeba naplnit. Použila jsem metaforu empiristického pojetí, která je v této souvislosti ideální. Ve druhém, méně častém, pedagogové využívají neuropsychologických poznatků o pamětních procesech a vůbec o procesech učení. Silně tedy souvisí se psychodidaktikou.¹Tento přístup nabízí radostné a efektivní učení přirozenou formou změny dětských prekonceptů a vede děti k zapojování mentálních procesů a k aktivnímu přístupu ke světu. K tomuto přístupu se vážou různé možnosti jeho realizace.

Děti, které přicházejí do mateřské školy, již mají různé zkušenosti se světem a představy o něm. Už mají vytvořeny své vlastní teorie o různých jevech, přičemž tyto zabudované konstrukty řídicí se vlastní logikou a významem, jsou velmi silné. (Turek, 2005) Mnohdy se také významně liší od relevantních teorií světa dospělých. Jsou to ale jejich vlastní interpretace jevů a tudíž pro ně mají hodnotu. Vznik těchto teorií závisí na všem, co

¹„Psychodidaktika je interdisciplinární teorie propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie a další. Její podstatou je poznání, že vzdělávací procesy je nutno vysvětlovat nejen z čistě didaktických, ale též z psychologických zřetelů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 235)

se kolem dítěte děje. Utváří je lidé, věci, kultura a v podstatě vše s čím přijde dítě do kontaktu. (Gavora, 1992) Proto je potřeba je vnímat jako skutečné, rovnocenné teorie a stejně tak k nim i přistupovat. Vždyť také mají všechny aspekty vědecké teorie:

- a) Deskripce
- b) Explanace
- c) Predikce
- d) Technologie.

Pokud má dítě objasnit svou naivní teorii, dokáže ji popsat, vysvětlit, dokáže předpovědět, co se stane a dokonce i dát návod, jak něco dělat. Nemůžeme tedy pochybovat o tom, že pro dítě má jeho představa velký význam. Budeme-li hledat pojmy pro tyto dětské představy, najdeme jich až dvacet osm. Můžeme se setkat například s pojmy jako dětská pojetí, implicitní teorie, nebo také dětské naivní koncepce a dětské naivní teorie. Já jsem se rozhodla používat termín dětské prekoncepty. (Škoda, Doulík, 2011) Dětské prekoncepty, jak už jsem zmínila, jsou pro dítě velmi podstatné a pevné. (I když ono samo si toho nemusí být vědomo.)

Dětské prekoncepty jsou pro dítě pevné i z toho důvodu, že jsou to jediné zkušenosti, které prozatím má a z nich také tvoří své konstrukty. Dítě má potřebu svět kolem sebe neustále vysvětlovat. Nemá ovšem dostatek zkušeností, aby jeho výpovědi a představy byly podobné našim relevantním vědeckým informacím. Z toho důvodu si vytváří své představy na zkušenostech dosavadních. Proto jsou leckdy vysvětlení dětí pro nás úsměvné. Vytváření těchto představ podle Žoldošové (2006, s. 31) vychází z několika faktorů. Jedním z nich je, že děti jsou schopné brát v úvahu jen některé faktory, které se zkoumanou situací souvisí. Například dítě ví, že rostlina potřebuje ke svému růstu vodu. Vůbec ho ale nenapadne, že stejně tak potřebuje světlo, vhodnou půdu a péči. Jeho vrstevník, může mít ale jiný názor, přičemž dítě jeho argumenty nepřijme, protože jeho zkušenost je odlišná. Zde si můžeme všimnout, že dítě v souvislosti s řešenou situací usuzuje jen z jednoho pohledu, a to svého vlastního. Když dítě sleduje nějaký jev, například rozpouštění ledu, dítě si to vysvětluje například tak, že se led potí. Jedná se tedy o nelogické propojení vysvětlení a pozorovaného jevu. Někdy jsou dokonce jejich vysvětlení tak upnuté na představy, že není možné je vyvrátit. Řekněme, že si dítě myslí, že všechny veverka jsou rezavé. Když pak náhodou uvidí veverka, která má jinou barvu, vysvětlí si ji jako výjimku a dál je přesvědčeno o zrzavé barvě. To je příklad toho, že faktické skutečnosti využívá při pozorování selektivně, a ty, které by mohly jejich předpoklad vyvrátit, ignorují. Představy dětí se také velmi často vážou

na obsah a kontext a nejsou tedy aplikovatelné na nové situace. Pokud je tedy dítě přesvědčeno, že vajíčko ve slané vodě plave, bude také přesvědčeno o tom, že jiné předměty plavat nebudou. Z toho plyne, že dětské prekoncepty jsou pro děti velmi významné a pokud je budeme ignorovat, mohou si děti tyto představy nést se sebou dlouhou dobu. Jejich vysvětlení je jim totiž přirozené, srozumitelné a naše vědecké vysvětlení je jim často vzdáleno a nerozumí mu. (Žoldošová, 2006, s. 31-31)

A to je ten důvod proč by nás měly zajímat a měli bychom s nimi pracovat a efektivně je využívat v edukačním procesu. Není nutné podotýkat, že záměrné využívají dětských prekonceptů je náročnější a je nutná jejich hluboká znalost a pochopení. Možná to je také jeden z důvodů, proč je potlačování dětských prekonceptů v mateřských školách tak častý. Dalším z nich je samozřejmě také tradice, která s tímto přístupem jde ruku v ruce. Už od nepaměti je toto „předávající“ vyučování, sloužící k transmisi hotových poznatků dětem a žákům, přímou cestou k učení a osvojení nových poznatků. (Zormanová, 2012)

Toto vyučování je nám bytostně známo, už jenom proto, že jsme si jím, většina z nás, sami prošli. Možná i proto stejným způsobem pracujeme s dětmi, protože něco vevnitř nám říká, že to tak má být, že takto je to v pořádku. Učitel je přece ten, který všechno ví a je potřeba, aby mu všechno řekl, přičemž není až tak podstatné, co si o tom myslím já. Mým úkolem totiž je, abych to, co jsem se dozvěděla, co nejlépe zopakovala. Nejlépe bez chyby. V současnosti se ale na dětské prekoncepty obrací stále více pozornosti. A právě využíváním těchto prekonceptů můžeme dětem nabídnout možnost učit se přirozeně, objevovat, zkoumat a vést je k celoživotnímu učení. Znalost dětských prekonceptů je důležitou součástí práce učitelky. Měli bychom mít stále na paměti, že jen když budeme znát strukturu dětských prekonceptů a principy její proměny, můžeme dítě vést přirozeně a efektivně k celoživotnímu učení.

O rozvoj tohoto fenoménu (dětských prekonceptů) se zasloužilo několik autorů. Mezi představitele neodmyslitelně patří J. Piaget a L. S. Vygotskij. Tito dva autoři se zasloužili o dva hlavní myšlenkové proudy zabývající se pojmy a teoriemi kognitivního vývoje jedince. Tedy vytvářením a modifikací představ dítěte.

Už od narození je mysl člověka orientovaná nacházet v nových zkušenostech smysl. Dítě si vlivem zkušenosti vytvoří představu (dětský prekoncept) a nemění ji do doby, dokud se mu nenaskytne vhodný podnět pro její modifikaci. Tímto se pak jeho představa zdokonaňuje. Podnět pro změnu je nějaká nová informace, zkušenost nebo poznatek, se kterým dítě

dále mentálně pracuje. Tato teorie vychází z myšlenek J. Piageta. Nejdříve se snaží tento podnět, který ho nabádá ke změně stávajícího konceptu, zařadit, nebo přizpůsobit do už existujícího schématu. Tento proces je nám známý jako **asimilace**. Pokud podnět nevytváří konflikt se stávající informací, dítě ho pouze zařadí do schématu. Pokud nový podnět a stávající informace konflikt vyvolávají, dochází k nerovnováze - kognitivnímu konfliktu s prekonceptem. Aby dítě tento konflikt překonalo, je nutné původní koncept rekonstruovat a vytvořit tak nové schéma. Tento proces se nazývá **akomodace**. Třetí možností jak může dítě na podnět, jehož cílem je vyvolat změnu koncepce reagovat, je, že pro něj není relevantní. Tato situace nastává, pokud dítě nemá vytvořenou žádnou představu (prekoncept) nebo se nesoustředí. V tomto případě neprobíhá učení. (Turek, 2005) Z toho jasně vyplývá, že Piaget vnímá učení, jako neustálou interakci s prostředím.

Odlišně pak prekoncepty chápe L. S. Vygotskij. Vychází z předpokladu, že psychický vývoj člověka je výrazným způsobem ovlivňován prostředím. V souvislosti s tím mluví o spolupráci dítěte a učitele. Ve své teorii popisuje vývoj pojmů jako výsledek této spolupráce. Úroveň vývoje pojmů se projevuje jako **zóna nejbližšího možného vývoje**. (Škoda, Doulík, 2011). Jelikož se Vygotskij domníval, že pomoc dospělých urychlí psychický vývoj dítěte, a že mu dospělý musí razit cestu. Dospělý ale pak může narazit na dětské vědomí a egocentrismus. (Vygotskij, 2004, s. 80)

Vygotskij a Piaget se shodují s myšlenkou, že dítě si pojem nejen osvojuje, ale také přepracovává a obohacuje ho o prvky svého vlastního myšlení, ale také vytváří své vlastní pojetí. (Škoda, Doulík, 2011) To je ten důvod, proč by pro dítě nemělo být učení něčím vnějším, vzdáleným, co musí zvládnout, ale naopak něčím blízkým, na co má svůj vlastní názor a o čem se chce dozvědět více.

Základem teorie využívající prekoncepty při učení je velmi silné propojení s kognitivní psychologií. Zejména proto, že se týká různých aspektů učení. Tato teorie se nazývá kognitivně psychologická a soustředí se u dítěte na rozvoj posuzování, rozhodování, schopnosti rozložit jev, nebo věc (analýza). Učitel zastávající tuto teorii nabízí žákům problémové situace a nabádá je k jejich řešení a záměrně a systematicky využívá při své práci dětské prekoncepty. Bertrand (1998) se ve své knize, kterou charakterizuje různé teorie vzdělávání v souvislosti s kognitivně psychologickou teorií, soustřeďuje zejména na konstruktivistické teorie, jakožto proces konstrukce u učícího se dítěte. (Bertrand, 1998 s. 17)

Tato myšlenka, že znalost je výsledkem poznávacích operací, ale není nová. Upozornili na to mnozí filozofové a vědci už mnohem dříve (Švec in Nezvalová, 2006, s. 30): Aristoteles: „Neboť věci, které se musíme naučit, než je můžeme vykonávat, se naučíme tím, že je vykonáváme.“ Galileo: „Není možné člověka něco naučit, lze mu pouze pomoci objevit znalosti v něm samém.“ S. Neill: „Slyším a zapomenu; vidím a zapamatuji si; konám a rozumím.“ Einstein: „Jediným zdrojem znalostí je zkušenost.“ Proces konstrukce poznání, tedy znalostí, vysvětlují různé teorie kognitivního vývoje a učení.

1.1 Jak nahlížet na práci s prekoncepty?

Jak bylo nastíněno v předchozím textu, pro děti jsou prekoncepty velmi důležité. Jsou totiž zatím jedinými nástroji, které dítě má pro to, aby bylo schopno porozumět světu kolem sebe. Jsou to jeho vlastní vysvětlení proč se něco děje a proč něco nějak je. Vzhledem k tomu, že dítě se cítí bezpečně ve světě, který má smysl a má potřebu stálosti, je jasné, že se svých představ jen tak nevzdá. Pokud budeme dětské prekoncepty ignorovat, nebude dítě cítit potřebu změny své představy a nebude hledat "správné" řešení, nebo vysvětlení a stávající představy si bude uchovávat. Prvním krokem k narušení jeho představy je konfrontace s názory ostatních. Když dítě zjistí, že všichni nezastávají jeho názor, jeho představa se přirozeně poruší důsledkem uvědomění si jejích slabých stránek. Je tedy nutné vyvolat konflikt, který dítě přivede ke změně jeho konstruktů. Můžeme říct, že tento konflikt můžeme vyprovokovat těmito hlavními přístupy. Zatímco Gordonův model prekoncepty podporuje, dále je rozvíjí, čímž nechává děti, aby si na správnou odpověď "přišly samy", model epistemologického rušení vnímá tyto představy jako překážky v dalším (kognitivním) vývoji a snaží se přesvědčit děti o správné odpovědi.

1.1.1 Gordonův model

Tento model využívá dětské prekoncepty při učení se dětí a vnímá je jako současné dekodovací struktury jedince, které dávají informacím, které jedinec získává, smysl. Současně také zmiňuje přijímací struktury, které zabudovávají nové informace, nebo vytváří struktury zcela nové. Prekoncepty figurují jako nástroje poznání, které se neustále proměňují. Jeho myšlenky vycházejí z návaznosti na Piageta. Stejně tak jako Piaget používá slovo asimilace ve spojení s pronikáním informací do již vzniklých struktur, stejně tak v souvislosti s Gordonovým modelem hovoříme o deformování kognitivních struktur. Dále na Piageta také navazuje procesem akomodace, přičemž tuto reorganizaci poznatků je v Gordonově

modelu chápána jako pokračující proces tvorby vlastní kognitivní struktury jedince. (Bertrand, 1998, s. 65-70) Jde v podstatě o nahrazení předešlého konstruktů novým.

Tento model vznikl z jednoho ze dvou směrů konstruktivistické didaktiky - vyjadřování prekonceptů. Jedná se zejména o práci se skupinou, kdy jedinci vyjadřují své názory, a vzniká diskuse. Přičemž cílem učitele v této didaktice je, aby se názory žáků dostaly do konfliktu a uskutečnila se změna konstruktů. Gordon a jiní autoři okolo něj ale vytýkali této didaktice předpoklad, že neumožňuje překonání konceptů v pravém slova smyslu. Vytvořil tedy jakousi didaktickou alternativu - Alosterickej model. Název tohoto modelu vznikl na základě připodobnění k jisté bílkovině, která je charakteristická svou proměnou. Při změně struktury totiž změní své vlastnosti. Tyto informace tvoří jakýsi řetězec, ve kterém jsou tzv. aktivní pojmová místa", která charakterizují možnost připojení další nové informace. Přičemž váha pojmů se liší. Něco je pro přeměnu nepodstatné a tak se konstrukt nedeformuje a něco jiného je důležité a vyvolá přeměnu. Tato přeměna je vyvolána novým podnětem. V rámci vyučování je ale možné, že se podnět nedostaví, proto je důležité vyvolávat připravené a promyšlené učební situace. Tato situace ale musí žáka zaujmout. Pokud žák nereaguje na konfliktní prostředí, je potřeba ho vystavovat tomuto prostředí vícekrát. Role učitele je tedy velmi náročná, protože musí navrhnout a připravit takové prostředí, ve kterém by žák mohl této změny dosáhnout. Přičemž, i když vytvoříme optimální prostředí pro změnu, nemusí to stačit. Je totiž potřeba, aby získané informace jedinec nějakým způsobem aplikoval, vyzkoušel si je. Poslední a nejvyšší fáze tohoto modelu je, když žák získává povědomí o svém vlastním poznání. (Bertrand, 1998, s. 73-78)

Bertrand ve svých teziích hovoří o žácích, tedy o vyšším stupni vzdělávání. Já si ale myslím, že můžeme jeho přístup aplikovat do pole předškolní pedagogiky. Pokud bych měla několika větami shrnout jeho myšlenku, jedná se o model, který při práci s dětmi využívá dětské prekoncepty. Zastává totiž názor, že prekoncept je jakýsi dekodovací nástroj, pomocí kterého dítě chápe svět. Vzhledem k tomu, že je to nástroj mu srozumitelný a přirozený, bylo by vhodné jej brát na vědomí a systematicky s ním pracovat. Tento nástroj se stále proměňuje a změna jeho struktury, změní také jeho vlastnosti. Pro tuto změnu je ale nutné nabídnout dostatek vhodných podnětů. Zde můžou někteří učitelé narazit, když se setkají s odmítavým přístupem dětí. Je ale potřeba si uvědomit, že práce učitele je náročná, a proto musí učitel znovu vytvářet nové a nové podněty pro to, aby dítě mohlo změny dosáhnout. V mateřské škole je ale potřeba nejen dostatek podnětů, ale také vhodné podmínky. Dítě se musí cítit příjemně a bezpečně, aby objasňovalo své názory, pocity a myšlenky. Pokud bude mít dítě

strach ze své vlastní odpovědi, těžko můžeme čekat, že bude mít chuť zkoumat a objevovat svět.

1.1.2 Model epistemologického rušení

Tato teorie je v opozici od té předcházející. Zatímco pomocí Gordonova modelu využíváme dětských prekonceptů, epistemologické rušení vnímá prekoncepty jako překážky v dalším kognitivním vývoji jedince a zastává názor, že je nutného co nejrychleji nahradit relevantní odpovědí.

Děti se v rámci tohoto modelu dostávají s učitelem do diskuse a ten se je snaží přesvědčit o "správné" odpovědi. Přičemž do diskuse mohou přispívat i ostatní vrstevníci. Pro učitele jsou v tomto modelu prekoncepty zajímavé pouze proto, že poukazují na omyly v jejich představách. (Žoldošová, 2006)

Autory této teorie jsou Laroche a Desautels (1992) a vycházejí z didaktické teorie Boj proti prekonceptům. Tato teorie směřovala proti prekonceptům žáků, jak si můžeme domyslet i z názvu. Cílem bylo vyprovokovat konflikt žákových prekonceptů a následně jim ukázat, jak daleko byly jejich prvotní představy od relevantních vědeckých informací. K této teorii ale mají své výhrady a tak vytvořili tuto alternativu. V rámci teorie, kterou se inspirovali, kritizovali několik faktů. Jedním z problémů bylo, že učitel často využíval momentu, kdy žáci vyjadřovali své názory, k okamžitému sdělení správné odpovědi, přičemž nevyužíval žádných běžných mechanismů učení. Další věcí bylo, že tato teorie nepočítala s tak velkou hloubkou a trvalostí prekonceptů. Prekoncepty jsou totiž zařazeny do koherentních vrstev v mozku a řídí se svými vlastními „zákony“.

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

Jinými slovy učitelé v tomto modelu přistupují k dětským prekonceptům jako ke konstrukcím, o kterých již ví, že jsou velmi silné a trvalé. Proto mají za cíl změnit tuto představu

pomocí argumentů. Pomocí konfrontace názoru dítěte s ostatními. Tato konceptuální změna mě ale spíše připomíná přesvědčování dítěte učitelem. Kdy učitel se snaží dítě přivést ke správné odpovědi, pomocí vědeckých argumentů.

V předcházejících řádcích jsem už hovořila o dětských prekonceptech o jejich vzniku, přeměně a důležitosti v životě dítěte. Nyní bych ráda odpověděla na otázku, jestli a jakou roli hrají zkušenosti při tvorbě dětských prekonceptů a jestli je můžeme nazývat předpokladem k učení se dítěte.

1.2 Zkušenosti jako předpoklad k učení se dítěte

S pojmem zkušenost se velmi úzce váže také s pojmem prožitek. Prožitek, jako slovo samo o sobě nám asociuje, že se jedná o jakousi symboliku života, žití. Cítíme ho každý z nás po svém, sám v sobě a jen těžko se dá vyjádřit slovy. Často se nám také může stát, že se setkáme se slovy: "To musíš zažít! To se nedá popsat!". Možná je prožitek právě tím, co nás vede opakovat činnosti, nebo je naopak už nikdy nezkoušet. Slavík (2001) popisuje prožitek jako: „*Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena skutečnost.*“ A právě proto se v souvislosti s dětmi snažíme o to, aby i edukační proces, který s dětmi uskutečňujeme, byl plný aktivit, které jim přináší radost a dobrý pocit. Protože to je předpokladem k zapamatování a osvojení, ke kterému se může dále vracet. Zkušenosti nejsou ale jen zážitky, které si vytváříme v paměti, jde zejména o to, že tyto informace řadíme a třídíme do významových kategorií, díky kterým se pak můžeme rozhodnout, jednat, tedy v podstatě korigovat význam věcí a jevů. Podle Kanta je zkušenost to, co nám říká co jak je, přičemž to nemusí být tak, „jak se nám to jeví.“ (Nakonečný, 2013) Což nás informuje o faktu, že zkušenost je jakýsi „pomocník“ při klasifikaci informací, se kterými v rámci celého života interagujeme.

Se zkušenostmi se setkáváme v rámci odkazu Johna Deweyeho. Tento představitel pragmatické pedagogiky vnímal zkušenost jako stěžejní v učení a v životě člověka. Zkušenost podle něj vzniká na principu interakce s okolím. Ve svých tezích se navracel k doméně přírody, která nás obklopuje a je také první, se kterou máme zkušenost. Zkušenost je tedy samozřejmě spojena s člověkem, jakožto jejím nositelem, přičemž později jedinec získává zkušenosti se sebou samým i jinými lidmi. Na základě toho to tedy není záležitost subjektivní, ale funguje na bázi interakcí. (Šíp, 2016) Teze o vztahu zkušenosti a poznávání postupuje dějinami filozofie a v této oblasti je tématem mnoha diskusí. Z psychologického

hlediska je potřeba rozlišovat více druhů zkušeností, protože zkušenost nefunguje jen jako způsob poznávání. Je nutné oddělovat vědeckou zkušenost a individuální zkušenost. Zároveň vědecká zkušenost je postavena na bázi vytváření konceptů a teorií, zkušenost individuální se váže na zkušenost jako činitele učení. Pro nás tedy bude podstatné pojmosloví individuální zkušenost. Ta podle Nakonečného (2013, s. 626) vyjadřuje „v paměti subjektu uložené prožívání jeho života, respektive v jeho životě vystoupivších významných situací a životních podmínek.“ V psychologii se vliv těchto podmínek označuje jako učení. Zkušenost se může odrazit také na nepříjemných prožitcích, které nás vedou k opatrnosti. Například při situaci, kdy prožijeme určitý pocit nebezpečí, se snažíme této situaci vyvarovat a může se to projevit i na nás ve formě strachu. Zkušenost tedy zasahuje nejen do jednání jedince tak, že se například situaci vyhneme, ale také do vlastností jeho osobnosti, například ve formě bázlivosti. (Nakonečný, 2013) Jaká je tedy souvislost mezi zkušenostmi a prekoncepty? A je pro nás toto spojení důležité?

Dewey tvrdil, že spojení mezi dětskými předchozími zkušenostmi a zkušenostmi plánovanými pedagogem, mají zásadní význam. V souvislosti s učením dětí rozlišoval mezi zkušenostmi edukativními a těmi, které jsou podle něj needukativní (mis-education). Ve svých teoriích tvrdil, že je samozřejmé, že všechny děti ve školách mají zkušenosti. I když jen sedí a poslouchají, nebo v místnosti manipulují s různými předměty, experimentují a plánují, dochází tak do interakce se světem. Jako edukativní zkušenosti vnímal jako ty, které jsou nějakým způsobem podporovány, oproti tomu jako needukativní označoval ty, které vylučují růst dalších zkušeností. Tomuto chtěl zamezit zejména tím, že tvrdil, že je potřeba pomocí edukativních zkušeností rozvíjet touhu a schopnosti jedince a efektivně a vnímavě tak budovat další edukativní zkušenosti. Jeho teorie nám může připomínat cyklickou reakci. Pokud bude mít dítě dostatečně podnětné prostředí těchto výchovně-vzdělávacích zkušeností, bude si pomocí nich vytvářet edukativní zkušenosti budoucí. (Howes, 2016)

1.3 Vliv zkušenosti na tvorbu dětských prekonceptů

Pokud tedy budeme hledat spojení mezi dětským prekonceptem a zkušeností, dojdeme k závěru, že je to spojení neodmyslitelné. John Dewey, stejně tak jako Piageta a Vygotskij, se shodují na myšlence, že psychický vývoj člověka je výrazně ovlivňován interakcí s prostředím. Tito tři autoři jsou také toho názoru, že stejně tak jako zkušenost v pojetí Deweyho, tak i představa dítěte (informace), kterou si dítě vytváří, jednak třídí informace do

významových kategorií a jednak ovlivňuje jeho jednání a jeho osobnost v rámci psychických vlastností.

Pro bohatý vývoj lidského jedince je naprosto stěžejní, aby si osvojil schopnost abstraktního a logického myšlení. Jestliže se však jedná o dítě předškolního věku, tedy před stadiem abstraktního myšlení, je vhodnější, abychom se soustředili na rozvoj myšlení konkrétního. Proto je podle Deweyho v tomto období vhodné koncentrovat se na zpřítomňování kulturního kontextu světa kolem nás ve styku s konkrétními materiály. Tedy dát dětem možnost aktivně pracovat s informacemi a na základě zkušenosti stavět další stavební kameny poznání naprosto přirozenou formou. Výuka, která tento proces zprostředkovává, se nazývá činorodá aktivita (occupation). Zkoumáním konkrétních materiálů rozvíjí schopnosti, které jsou jednak přiměřené kognitivním a dalším mentálním schopnostem dětí daného věku, ale přitom připravují žáky na přechod k vyšším stadiím myšlení. Vedou totiž k uvědomění si souvislostí použitých materiálů s postupy jejich zpracování. (Šíp, 2016)

Dewey tedy vidí jako jeden z významných faktorů při učení zkušenosti. Díky zkušenostem se učíme aktivně pracovat s okolním světem. Dewey také neopominul vzpomenout schopnosti, jako další předpoklad učení se dítěte. Nyní je nutné položit si další otázku, tedy, zda a jakým způsobem mohou schopnosti utvářet dětské prekoncepty a zda je můžeme považovat za předpoklad k učení.

1.4 Schopnosti jako předpoklad k učení se dítěte

Z psychologického hlediska jsou schopnosti jedním z nástrojů, které vedou člověka k dokonalé činnosti. Schopnosti bychom mohli jiným slovem nazvat také dispozice k provádění určitých činností. Co je jejich podstatou, je tématem diskusí psychologů už po mnoho let. Nicméně obecně je prosazován názor, že schopnosti vznikají na základě vloh. S těmito vlohami se narodíme a jsou tedy geneticky podmíněny. Jinými slovy to jsou předpoklady pro výkon určitého druhu. V průběhu života na ně ale působí vnější vlivy, které je buď obohacují, nebo brzdí. Včasný a systematický přístup, vytváření vhodných podmínek a udržování vhodné motivace tvoří důležitý předpoklad pro utváření schopností v dětství. Schopnosti můžeme v obecném smyslu rozdělit na psychické a fyzické. (Nakonečný, 2013) Toto rozdělení je ale pouze pomyslné, protože v různých činnostech můžeme používat jednu a tutéž schopnost a naopak. Jako neuropsychologický základ schopností je označován funkcionální mozkový orgán, jinými slovy seskupení neuronů, které se funkčně propojují na základě učení."(Smékal, 2009, s. 300) Podmínkou pro rozvoj schopností je, jak už jsem zmínila

výše, podnětné prostředí, které vytváří místo, kde je možné osvojit si základní dovednosti. Tyto obecné dovednosti se pak krystalizují ve schopnostech, které umožňují další zdokonalování dovedností. Pokud budeme vnímat dovednosti jako schopnosti, které se specificky uplatňují, můžeme říct, že kolik existuje činností, tolik je druhů dovedností. Schopností je ale v porovnání s dovednostmi méně. Uplatnění samozřejmě závidí také na kombinaci vloh, jako předpokladů k činnosti. Tato kombinace ale předem neurčuje, jaké schopnosti se na jejich bázi utvoří. Ke specifikaci dochází v interakci obsahu podnětů a příležitostí k setkávání se s určitými podněty. (Smékal, 2009) To, jestli a v čem bude jedinec vynikat, tedy nezáleží pouze na genetické výbavě, ale také velkou měrou na prostředí. Na základě toho, jaké podněty budou na jedince působit a jestli bude mít příležitost si je osvojit, se vytvoří schopnosti.

V souvislosti se schopnostmi se v literatuře také můžeme setkat s pojmem výkon. Ten vypovídá o jakési aktivitě, činnosti člověka. Výkon Nakonečný (1995, s. 94) definuje jako „dosažení určité úrovně, splnění daného úkolu, je však determinován i vnějšími okolnostmi. Přičemž psychofyzické dispozice k výkonu se nazývají schopnosti, které jsou popisovány jako souhrn psychických podmínek, které jsou nutné k provedení nějaké činnosti.“ Z definice se můžeme domnívat, že když jsou schopnosti ovlivňovány vnější zkušeností, jde spíše o dispozice získané. V tomto smyslu pak schopnosti vnímáme jako nadání rozvinuté pomocí zkušeností. (Nakonečný, 1995) Je jasné, že na jakýkoli výkon člověka působí nejen faktory vnitřní, jako je míra schopností, úroveň motivace, nebo stupeň soustředění, ale také faktory vnější, tedy prostředí kolem nás. Zde je pak podstatné, jestli je toto prostředí dostatečně podnětné pro náš další posun, anebo také jestli na nás nepůsobí naopak rušivě.

1.5 Vliv schopností na tvorbu dětských prekonceptů

Pokud se tedy zamyslíme nad tím, jestli mají vliv schopnosti na tvorbu prekonceptů, v souvislosti s předchozím textem dojdeme k závěru, že ano. Dětské prekoncepty jsou prozatímní představy dětí o určitém jevu. Je tedy jasné, že už jen pro tuto myšlenkovou operaci bylo nutno jakéhosi psychického výkonu. Přičemž psychický výkon vypovídá o činnosti dítěte. K tomu, aby dítě provedlo nějakou činnost, je ale potřeba velké množství psychických podmínek. Při práci s prekoncepty je využívána motivace dětí a jejich zkušenosti. Pro osvojení a rozvinutí jejich vloh je ale zapotřebí také podnětné prostředí a vhodná výchovně vzdělávací metoda. V rámci Gordonova modelu se setkáváme s tím, že učitel nabádá děti k přeměně jejich konstruktů pomocí podnětného prostředí a vhodných výukových metod, kde děti

mohou s věcmi manipulovat a zjistit co a jak funguje. Zde vidím také souvislost se schopnostmi, nebo spíše s dovednostmi. Ty se totiž osvojují učním, vnějšími podmínkami. Každý člověk má různou kombinaci a míru vloh, ale je potřeba vytvořit vhodné podmínky pro to, aby děti mohly svoje vlohy rozvíjet. Aby měly možnost si je osvojit, procvičit a přivést k dokonalosti. Nemám ale na mysli dokonalost, jak ji všichni známe, mám na mysli dokonalost, která bude splňovat její funkci pro ně samé.

V první kapitole jsem se zaměřovala na teoretické vymezení dětských prekonceptů. Je jasné, že dětské prekoncepty jsou pro děti nejen nesmírně důležité, ale také cenné. Díky nim se totiž přirozeně a efektivně učí. Je ale potřeba si uvědomit, že prekoncepty neexistují pouze samy o sebe. Propojují se s dalšími psychickými vlastnostmi a funkcemi. Já jsem zvolila propojení se zkušenostmi v souvislosti s odkazem Johna Deweyeho, jakožto předpoklad k učení se dítěte. Další významné spojení jsem spatřila ve schopnostech, jako získaných dispozicích k osvojení určité dovednosti. Nyní je ale potřeba upozornit také na osobnost a roli učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. Jakou roli hraje učitelovo přesvědčení o volbě vhodných vývojových postupů? Učitel je od nepaměti ten, kdo veškerý proces řídí. Může být hlavním aktérem svého vzdělávání dítěte? Jaké metody použít pro tento přístup k výuce a k dítěti? Na tyto a další otázky se pokusím odpovědět v následujícím textu.

2 UČITELSKÉ "BELIEFS" JAKO PŘEDPOKLAD K UČENÍ SE DÍTĚTE

Beliefs lze v obecném slova smyslu chápat jako jakési rozhodnutí jedince o jeho skutečných nebo nepravdivých záměrech. Nebo také jako soubor koncepčních reprezentací, které vypovídají o všeobecných znalostech objektů, lidí a událostí a jejich charakteristické vztahy. (Gill, Fives, 2015), „Bandura (1997) tvrdil, že beliefs více než pravda řídí naše cíle, emoce, rozhodnutí, akce a reakce.“ (Gill, Fives, 2015 s. 1) Učitelé beliefs hraje dominantní roli ve vzdělávání.

2.1 UČITELSKÉ "BELIEFS"

Význam beliefs učitelů stoupá už desítky let. Bylo uskutečněno mnoho výzkumů a ve zkoumání se pokračuje dodnes. Organizace, struktura, učební zkušenosti, sociální rozvoj, to vše spoléhá na explicitní i implicitní beliefs o fungování v tomto složitém kontextu. Učitelé beliefs může usnadnit a ubránit praxi tím, že slouží jako filtr, nebo rámec, díky kterému činíme rozhodnutí a jednáme. Jinými slovy jsou to takové pomyslné hranice, předpoklady, očekávání, které ovlivňují práci s dětmi.

V souvislosti s tímto učitelé beliefs se setkáváme s modelem DAP (Development Appropriate Practice), volně přeloženo - Vývoj vhodného postupu. Tento model soustředí svou pozornost na dítě a pomocí aktivního zkoumání integruje napříč kurikula a osnov.

2.2 Vývoj vhodného postupu – Development appropriate practise - DAP

DAP je naučná filozofie a vzdělávání s orientací na dítě. Tato filozofie je podporována aktivním zkoumáním a integrací napříč kurikulem a volbou osnov. Účel této filozofie je propagovat příkladnou péči, výchovu a vzdělávání dětí (edukaci) a podporuje celoživotní vzdělávání a rozvoj. Jinými slovy, DAP je prohlášení o teorii, výzkumu a praxi, která prezentuje, jak se děti nejlépe učí. Tato filozofie ovlivnila učitele a odborníky v rané péči, výchově a vzdělávání ve světě. (Wilcox-Herzog, Ward, Wong, McLaren in Gill, Fives, 2015)

Tento model se zabývá vytváření vhodných podmínek a péčí o děti. Zajišťuje obohacení učení a rozvoje pomocí vyučování, plánování kurikula v rámci dosahování důležitých cílů, posuzování učení dětí a jejich rozvoje a stanovení vzájemné relace s rodinami. Proto je nutné, aby učitelé a vychovatelé v raném dětství brali v úvahu obě možnosti v rámci rozvoje

malých dětí. Na jedné straně sociokulturní kontext stejně tak, jako faktory ovlivňující učitelovu interakci s dětmi a rodinami, vyučování a kurikulární strategie a jejich posouzení a plánování. Děti, které navštěvují vývojově vhodné předškolní programy, mají tendenci k tomu, že se jim dobře daří. Například, děti, které jsou vystaveny vyšší kvalitě vývojově vhodné péče, jsou lépe připraveny na školní docházku a mají také méně sociálních a psychologických problémů v pozdějším životě. Bylo zjištěno, že kvalita výuky je nižší ve třídách, kde učitelé nevěří (non belief) v DAP. S ohledem na schvalování DAP, to vypadá, že mnoho předškolních pedagogů se hlásí k jeho důležitosti, i když takovéto názory jsou ovlivněny faktory jako dosažené vzdělání a specializované vzdělání. Zatímco mnoho jiných výzkumníků našlo, že někteří vychovatelé v raném dětství, věří v důležitost DAP a používají ho v praxi, jiní zaznamenali rozpor, (trhlinu) mezi přesvědčením a praxí. (Wilcox-Herzog, Ward, Wong, McLaren in Gill, Fives, 2015) Zatímco jedni autoři se orientují na výzkumy v rané péči u učitelů, kteří věří v DAP, jiní berou na vědomí rozpor mezi přesvědčením a skutečnou akcí. Co se týká modelu DAP v praxi, mnoho začínajících učitelů se k tomuto modelu hlásí a souhlasí s ním. Jejich zájem je ale vázán na kvalifikaci, mají tedy odborné vzdělání, které je tímto směrem ovlivnilo. Při zavedení DAP do praxe se můžeme setkat s několika nesrovnalostmi, které mohou přispívat ve špatném odraze DAP. Jedná se o jisté proměnné, které mohou proces nepříznivě ovlivnit. Mezi tyto faktory patří vzdělávání učitelů, mezera mezi znalostí a aplikací, kulturní faktory, hranice mezi potřebou kontroly ze strany učitele a aktérstvím dítěte (directedness) a v neposlední řadě také strukturální omezení ve smyslu nedostatku času, materiálů a personálu. (Fives, Gill, 2015) A je to skutečně tak? Máme nedostatek materiálů, času a personálu? Podle mého názoru jde vždy o organizaci. Pokud funguje organizace času a využívání materiálů, neměl by být s těmito dvěma faktory problém. Musím ale uznat, že počty v mateřských školách jsou velmi vysoké a je náročné vytvořit takovou organizaci, kde by mohla jít učitelka příkladem a současně kontrolovat dodržování pravidel všemi dětmi. V této souvislosti si myslím, že nedostatek personálu je vystihující.

Společnost se nám jinými slovy v rámci tohoto modelu rozděluje na dva póly, na ty, kteří jsou zastánci DAP a na ty, kteří v něm vidí trhliny. Z tohoto důvodu mezinárodní zájem o beliefs učitele a o DAP v posledním desetiletí vzrostly. Ve výzkumech (Fives, Gill, 2015) se ukazuje, že o DAP mají zájem učitelé s vyšším než středoškolským vzděláním a mimo jiné také ti, kteří již měli se vzděláváním dětí v předškolním věku nějakou dřívější zkušenost. U těchto učitelů je pak pravděpodobnost víry v DAP ještě vyšší. Všechny tyto studie zároveň

ukazují, že když mají učitelé možnost účastnit se přípravy nebo praktických dovedností v souvislosti se zvýšením beliefs DAP, mohou mít tyto zážitky na učitelovo přesvědčení a chování vliv. (Gill, Fives, 2015) Je tedy jasné, že u učitelů a jejich přesvědčení nebo víře, je podstatná zkušenost. A to zkušenost jak s dětmi, tak i s tímto programem. Bylo by jistě zajímavé vytvořit podobné výzkumy u nás. Problém je, že tento model u nás není příliš známý a myslím si, že spousta učitelů zatím ještě neví, že existuje. Nechci ale nikomu křivdit. Možná bychom naopak zjistili zajímavá data o tomto zatím, ještě ne tak, probádaném fenoménu.

Pokud chceme dát dítěti prostor, aby samo poznávalo a objevovalo materiály a jiné jevy tímto způsobem je nutné se zamyslet nad tím, jakou roli hraje žák v tomto edukačním procesu. Zda je vnímán jako subjekt, kterému je nutné předat informace nebo má ve svém poznání hlavní úlohu dítě samo. Je důležité, abychom se zaměřili na to, jestli má dítě možnost vytvářet si své vlastní hypotézy a prezentovat své názory. A také na to, jestli je učitel schopen pružně reagovat a zabývat se tím, jakým způsobem dítě získává své životní zkušenosti a jak si vytváří a chápe obsah svých pojmů. Je potřeba si uvědomit, kam chceme směřovat a jak toho dosáhnout. (Opravilová, 2016) S ohledem na předchozí text, se budu zaměřovat na model "agency", který se zaměřuje na osobnost dítěte a učitele, jejich postavení v edukačním procesu. Tento model nám ukazuje nový pohled na to, jakým způsobem se dítě učí.

3 "AGENCY" JAKO NOVÝ POHLED NA UČENÍ SE DÍTĚTE

Pojem agency, neboli aktérství dítěte se stále častěji objevuje v literatuře a děti jsou ve stejné frekvenci popisovány jako aktéři (agents) výchovně vzdělávacího procesu, ale aktérství zřídka definováno nebo teoretizováno v dětských studiích. Spíše než zde se setkáváme s pojmem aktérství v sociálních studiích, přičemž aplikace těchto teorií v dětských studiích je podle Valentine naivním způsobem. V souvislosti s aktérstvím se v dětských studiích setkáváme se třemi vědeckými oblastmi: filozofie, sociologie a sociální hnutí. Cílem aktérství je pomoci dětem stát se rovnocennými bytostmi s dospělými. Tuto myšlenku podporuje stále vznikající literatura, kde děti ukazují své aktérství v různých oblastech. Jako příklad uvedu rozhodování o jejich zdravotní péči, reakce na rozvod rodičů, strategická reakce v obtížných situacích, jako je chudoba nebo také reprezentace své zkušenosti, které jsou pro ně důležité. Valentine toto tvrzení dokládá množstvím výzkumů z této oblasti. Giddens navrhuje model aktérství, který je více ambivalentní než je běžně prezentovaný v dětských studiích. Tento model se zakládá na tom, že stejně tak, jako na rovnosti se musí zakládat na cílech účasti. (Valentine, 2011)

Giddens (2013) cituje ve své knize názory John Taylora Gatta, učitele po třicetileté praxi na základní škole v USA, který formuluje sedm základních poznatků v rámci skrytých osnov, se kterými se během své práce setkal. Podle něj zahrnují osnovy celkem náhodnou směsici informací, přičemž místo skutečných znalostí a pochopení, přinášejí dětem zmatek. Děti se zde učí přijímat místo v rámci hierarchie a podřizování se lepším a je jim vštěpována emocionální a intelektuální závislost na autoritě učitele, který jim říká, co si myslet a co cítit. Děti se učí tomu, že jejich vlastní sebeúcta není podstatná, přičemž podstatné je to, jaký názor má o nich učitel. Mimo to, že učí děti indiferenci, tedy nezúčastněnosti, protože zvoněk jasně definuje, že nic není tak důležité, aby to pokračovala i po jeho zazvonění, je posledním jeho poznatkem to, že být pod neustálým dohledem je zcela v pořádku. V této souvislosti pak vyzdvihuje domácí učení, kde má dítě samo kontrolu nad svým učením a rodiče nebo dospělí vnímá jako prostředníky než jako učitele. (Giddens, 2013) Gatt byl učitel na základní škole a vzhledem k délce své praxe si myslím, že to, co viděl, vystihl dobře. Myslí, že muselo být těžké pracovat v tomto zaběhlém systému a umím si představit, jak na něj reagovaly, při pokusu něco změnit. Ale to jsou pouze moje domněnky a nemusí to tak nutně být. Nicméně pokud tento úryvek vztáhneme na mateřskou školu, je to přesně to, k čemu by si učitelé neměli uchýlit. Právě toto je důvod proč je potřeba využívat dětské prekoncepty k učení dětí. Aby pro ně bylo srozumitelné a přirozené a měly možnost vyjádřit

svůj názor a nebát se toho, že odpoví "špatně". A ne být pod diktaturou, kde není místo a čas na pocity. Předpokládám, že v mateřské škole jsme hodně vzdáleni od tohoto přístupu. Ale vždy je potřeba se zamyslet nad svými činy. Dávám dětem dostatek prostoru k tomu, aby se vyjádřily? Mají možnost zasáhnout do vzdělávací nabídky? Jakým způsobem děti hodnotím? Atd. V rámci aktérství je potřeba si uvědomit, že se nejedná o aktérství ve smyslu nějakých speciálních výhod a je potřeba abychom od těchto drahocenných představ upustili. V této souvislosti totiž o aktérství hovoříme jako o výkonu autentické volby nebo samostatně řízené akce. Aktérství není totéž co způsobilost, nebo schopnost, jak by se mohlo na první pohled zdát. A tudíž dokázat, že děti jsou aktéry, je také něco jiného, než dokázat, že mají větší nárok na účast nebo práva. Vzhledem k tomu, že se jedná o děti, musí tu zaznít jakýsi zvuk opatrnosti. (Valentine, 2011) Samozřejmě je jasné, že děti nemohou mít naprosto autonomní. Na druhou stranu ale má přece právo rozhodovat o svém vzdělávání. Vždyť to později bude dítě, které půjde cestou celoživotního vzdělávání. Tak proč mu nenechat prostor pro to, aby mělo zájem se učit. Vytvořit bezpečný prostor, kde si bude vybírat úkoly a pomocí objevů a zkoumání bude prezentovat své nápady a myšlenky. Jinými slovy dětské prekoncepty. Pro efektivní komunikaci uvádím jako podkapitolu model, který tuto komunikaci podporuje. Protože pouze tehdy, když bude učitel s dětmi umět komunikovat, může děti vést.

3.1 Učitelův efektivní trénink - Teachers effective training - TET

Autorem tohoto modelu je Thomas Gordon. Tento průkopník ve výuce komunikačních dovedností a způsobů řešení konfliktů sepsal model koncepce, který je znám po celém světě. V rámci své práce se orientuje jednak na rodiče modelem PET (Rodičovský efektivní trénink – Parents effective training), na učitele modelem TET (Učitelův efektivní trénink – Teachers effective training) a také na pracovní efektivní komunikaci modelem LET (Efektivní trénink vůdce - Leader effective training) Pro nás je samozřejmě prioritní druhý z uvedených modelů. TET byl představen v roce 1974, přičemž jeho vznik plynul z reakce rodičů na model PET a tito rodiče měli zájem, aby se stejným způsobem přistupovalo k jejich dětem. (Gordontraining.com) Tento autor nás nabádá k zamyšlení, že pro efektivní učení je jeden z nejdůležitějších faktorů vztah učitele a studenta. V této souvislosti představuje model TET.

Tento model je založen na Gestaltově psychologii, která je podobná postoji Carla Rogerse. Jak už jsem zmínila výše, Gordon cítil tlak ze strany rodičů, ale také sám cítil nutnost efektivní komunikace učitele s dítětem. Když se zamyslíme nad systémem v mateřské škole, setkáme se s přístupem odměn a trestů. Jinými slovy, pokud dítě poslouchá a dělá to,

co si učitel představuje a očekává, je to v pořádku a je pochválen. Pokud tomu tak ale není, je dítě učitelem pokáráno. Stejně to můžeme sledovat i u aktivit, které nesou nějaký produkt. Tady tento přístup Gordon zcela odmítá. Je toho názoru, že tento přístup efektivní fungování učitele a žáka nijak nepodporuje a snaží se tedy tento princip eliminovat.

Ve svých tezích identifikuje zásadní principy této metody následovně. Při vzniku problému je nutné, aby učitel zjistil, kdo je „vlastníkem“ problému. Učitel by se měl vyhnout obviňování dětí při upozorňování na jejich chování. Proto je podstatné nejdříve situaci diagnostikovat a aktivně dítěti naslouchat. Do problému ale zasahovat pouze tehdy, pokud je to nezbytně nutné. Děti by totiž měly být vedeny k tomu, aby řešily své problémy samy. (Wiseman, 2014, s. 103)

V souvislosti s tímto modelem se pak můžeme v literatuře setkat s různými jinými modely, které podporují efektivitu vzdělávacího procesu. Wiseman (2008) ve své knize představuje celkem deset těchto modelů. Pro potřeby mé práce jsem zvolila ještě jeden z nich a tedy **Kouniův model**, který autor směřuje spíše v rámci vzdělávání na vyšších stupních školy. Úkolem učitele v tomto modelu je, aby si byl vědom interakcí ve třídě mezi jednotlivými žáky. Je potřeba, aby věděl, že celá třída je ovlivňována vazbami, tedy všichni na sebe navzájem působí. Sleduje ale i to, co probíhá v celé třídě v rámci činností dětí. Musí mít přehled o tom, co každé dítě dělá. Není to ale tak, že děti nepracují, naopak učitel dohlíží na to, aby jejich práce byla soustředěná a aby jí byly zaujatí. Podle toho je pak samozřejmě potřeba zvolit vzdělávací nabídku. Je potřeba, aby se učitel zamyslel nejen nad tím, jak se u dětí vyhnout nudě, ale také jaké jsou přechody mezi „úkolů“ a časem bez úkolů. (Wiseman, 2008, s. 90-92) Tento model jsem zde zařadila z toho důvodu, že si myslím, že stejně tak jako na vyšších stupních škol i v mateřské škole je nezbytně nutné, aby si učitel všiml vazeb mezi dětmi a věděl, jak děti pracují.

Když se vrátím k modelu TET, jsem toho názoru, že pro potřeby v mateřské škole je velmi důležitý. Myslím si ale, že není tak jednoduché používat tento model v běžné řeči a je potřeba nad svými slovy a větami skutečně přemýšlet před tím, než otevřeme ústa. Mnohdy učitelé používají nevhodné slova a spojení, která dětem ubližují nebo je nechápou a tomu je potřeba předejít. Další věcí je také například, že řešíme problémy za děti. Zkusme nechat děti řešit problémy mezi sebou, samostatně, budou to v životě ještě potřebovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodu praktické části objasňuji zvolenou metodologii. Vzhledem ke zvolenému tématu jsem realizovala kvalitativní typ výzkumu, v rámci něhož jsem se snažila vstoupit do hloubky dané problematiky.

3.2 Hlavní výzkumný cíl

Cílem mého výzkumu je zjistit, zda učitelky mateřských škol v rámci svých didaktických postupů využívají dětské prekoncepty.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Popsat, jak učitelky mateřských škol pracují s dětskými prekoncepty.
2. Porozumět, jaké jsou důvody učitelek mateřských škol k (ne)využívání dětských prekonceptů.

Z těchto cílů dále vycházejí hlavní výzkumné otázky:

1. Jak učitelky mateřských škol pracují s dětskými prekoncepty?
2. Jaké jsou důvody učitelek mateřských škol k (ne)využívání dětských prekonceptů?

3.3 Výzkumná metoda a technika sběru dat

Jak jsem jim zmínila výše, v rámci získávání dat ke své diplomové práci jsem zvolila kvalitativní typ výzkumu, pomocí něhož jsem se pokusila o hluboké poznání a analýzu terénu. Přičemž jsem použila nestrukturované (zúčastněné) pozorování a polostrukturované interview. Při realizaci kvalitativního výzkumu jsem použila konstantní komparaci. (Gavora, 2010, s. 182) Snažila jsem se tedy nejprve posbírat data a mezi nimi jsem pomocí významových kategorií hledala společné prvky. Toto bylo uskutečněno pomocí pozorování. Dále jsem pokračovala dalším sbíráním údajů pomocí polostrukturovaného rozhovoru s pozorovanými participantkami.

3.3.1 Charakteristika participantů výzkumu

Učitelka A (U1)

Žena ve věku dvaceti čtyř let. V mateřské škole pracuje asi rok a půl a momentálně je těhotná, takže odchází na mateřskou dovolenou. Pracovala v mateřské škole v menší obci ve

Zlínském kraji. Její třída byla smíšená s dětmi ve věku od 4 do 6,7 let. U1 vystudovala bakalářský titul v oboru Učitelství pro mateřské školy na UTB Zlín. Dále se bude vzdělávat v rámci magisterského studia v Olomouci. Přístup paní učitelky je laděn transmisivně. Jako osobnost je dominantní a zásadová.

Učitelka B (U2)

Žena ve věku dvaceti šesti let. V mateřské škole pracuje dva roky. Momentálně mateřská škola přechází na program Začít spolu. U2 má vystudovanou vysokou školu s bakalářským titulem na UTB Zlín v oboru Učitelství pro mateřské školy. Má v plánu se dále vzdělávat, nyní ale v rámci nového programu mateřské školy, ve které pracuje. Paní učitelka je tímto programem ovlivněna a v rozhovoru sama říká, že právě díky němu se dítě dívá jinak, než dříve. Chce k němu přistupovat citlivěji a s úctou. Ve třídě má věkově smíšenou skupinu, ve věku 3-6,7 let.

Učitelka C (U3)

Žena ve věku dvaceti šesti let. Vystudovala vyšší odbornou školu v Litomyšli, obor Speciální pedagogika, ze které získala titul Dis. Později pracovala v domově seniorů s Alzheimerem a nyní pracuje již druhým rokem v mateřské škole. Mateřská škola, ve které U3 pracuje, má prvky Začít spolu. Tento program ji velmi zajímá a jezdí na školení, které se tohoto programu týkají. Ve třídě má dítě s poruchou autistického spektra, dítě s ADHD a spolupracuje s asistentkou, která je ve třídě vždy s ní. Ve třídě má smíšenou skupinu dětí ve věku 4-6,7 let. V rozhovoru se u paní učitelky objevují prvky sebereflexe a chce se v práci stále zdokonalovat. Je si vědoma, že ne vždy dělala vše dobře a chce svůj přístup změnit.

Učitelka D (U4)

Žena ve věku dvaceti šesti let. Pracuje v mateřské škole již sedm let. V mateřské škole začala pracovat hned po dokončení střední pedagogické školy a při této práci vystudovala dálkově vysokou školu UTB Zlín, obor Sociální pedagogika, zakončený titulem Bc. Ve třídě má věkově smíšenou skupinu 3-6,7 let. V současné době má v plánu dodělat si vysokou školu v oboru Učitelství pro mateřské školy na UTB Zlín. Ráda by si dodělala právě tento obor, protože cítí potřebu se vzdělávat a obor sociální pedagogiky jí neposkytl vhodné informace. Paní učitelka také upřednostňuje spíše transmisivní způsob výuky, mimo jiné také proto, že se jí v praxi osvědčil, jak vypověděla v uskutečněném rozhovoru.

Učitelka E (U5)

Žena ve věku třiceti jedna let. Pracuje v mateřské škole od ukončení středoškolského studia, tedy celkem 12 let. V průběhu praxe změnila pohled na výchovně vzdělávací proces a v současné době ukončuje bakalářský titul na UTB Zlín, obor Učitelství pro mateřské školy. V rozhovoru vypověděla, že transmisivní způsob výuky se jí v praxi neosvědčil jako efektivní. A všimla si, že děti lépe reagují na aktivity, o které mají samy zájem. Na základě této informace hledala způsob, jak s dětmi pracovat efektivněji. Vzhledem k tomu, že v literatuře nenašla dostatečně ucelené množství informací, rozhodla se přihlásit na bakalářské studium. V rámci tohoto studia získala užitečné informace a má v plánu se dále vzdělávat.

Při realizaci nestrukturovaného pozorování jsem se snažila o volný způsob zápisu. Neměla jsem tedy vytvořen pozorovací arch a zaznamenávala jsem vše, co se v pozorované chvíli ve třídě dělo. I přesto jsem si ale v průběhu pozorování pokládala jisté pozorovací otázky. Například: Dává učitelka možnost dětem projevit názor? Jak reaguje na dětské prekoncepty? Kdo je hlavním aktérem procesu? Snažila jsem se nehodnotit ani si nedomýšlet situace a jevy, kterých jsem byla svědkem. Po sesbírání všech dat z pozorování jsem v textu hledala společné znaky a z nich vytvářela kategorie.

Pozorování se uskutečňovalo v pěti mateřských školách ve Zlínském kraji. Observovala jsem celkem pět učitelek mateřských škol, přičemž pozorování se uskutečňovala u každé z nich dvakrát. Nasbírala jsem tedy celkem 10 pozorování. Zajímala mě především hlavní edukační činnost v době po snídani (svačině) a před pobytem venku. Tedy tzv. "hlavní didaktická činnost". Tato činnost trvala různě dlouhou dobu, od 20 do 70 minut. V pozorování jsem se snažila zachytit veškeré dění ve třídě, ať už to byly činnosti dětí, reakce učitelky, jejich rozhovory, otázky, které dětem kladla a odpovědi, které jí děti interpretovaly. V rámci pozorování aktivit jsem se snažila přistupovat k dětem vlídně a budu se snažit zachovávat veškerou etiku k jejich osobnosti, jak se u kvalitativního výzkumu s dětmi očekává (Kirk, 2016) Do třídy jsem přišla vždy o 10-15 minut dříve, abych se adaptovala na prostředí, aby si mě děti prohlédly a abych si mohla krátce promluvit s učitelkou. Snažila jsem se působit příjemně a ujišťovala jsem je o tom, že data jsou pouze po moji potřebu a není mým cílem jejich práci hodnotit ve smyslu, jestli pracuje dobře, nebo špatně. Mým záměrem bylo, aby má přítomnost co nejméně ovlivňovala výchovně vzdělávací proces, který jsem přišla pozorovat. Vždy jsem si sedla do rohu třídy a psala jsem si data do notebooku. Ve většině případů mě paní učitelka dětem představila. Po skončení jsem paním učitelkám poděkovala a domlouvaly jsme se na dalším setkání. Z těchto pozorování jsem našla tyto kategorie:

- Dítě nemusí mít názor
- Dítě musí znát správnou odpověď
- Dítě nemusí být samostatné
- Dítě se musí cítit dobře

Další část výzkumu pokračovala až po vytvoření významových kategorií z pozorování. Po tomto vstupu do terénu jsem se rozhodla, že je nutné obohatit výzkum o druhou kvalitativní metodu - polostrukturované interview. Abych ještě hlouběji pronikla do problematiky, nejdříve jsem uskutečnila hloubkový rozhovor s jednou paní učitelkou. Zde byl výběr záměrný na základě pozorovaných dat. S touto paní učitelkou jsem uskutečnila celkem hodinu a půl dlouhý rozhovor, přičemž vytvořením dobrého raportu jsem získala opravdu hodnotné informace. Na základě tohoto rozhovoru jsem pak vytvořila otázky k ostatním čtyřem rozhovorům. Otázky hrály ale roli vedlejší, protože jsem reagovala zejména na odpovědi učitelek. Vytvořila jsem si hlavní dvě otázky, od kterých jsem měla v úmyslu se odrážet: "Jak se podle Vás učí děti nejlépe? Jaké jsou nejdůležitější faktory, které ovlivňují učení dětí?" Rozhovory se uskutečňovaly ve známém prostředí participantek, podle jejich výběru. Na místo jsem se vždy dostavila já. Před rozhovorem jsem si s nimi několik minut povídala o různých věcech a mimo to, také o diskrétnosti získaných dat. Vysvětlila jsem jim, proč chci rozhovor nahrávat a všechny s tím souhlasily. Po sesbírání všech rozhovorů jsem uskutečnila transkript. Přepis jsem realizovala tak, že jsem přepisovala skutečně vše, co participantky vypověděly, včetně odbíhání od tématu a jiných slovních vat. Po transkriptu jsem hledala společné znaky, jinými slovy jsem přepis kódovala. Z těchto kódů pak vznikly tyto kategorie:

- Učitel jako organizátor
- Učitel jako průvodce
- Učitel jako vůdce
- Učitel jako hodnotitel
- Učitel jako tvůrce edukační nabídky
- Dítě očima učitele
- Dítě jako nositel představ
- Přístup učitele k výchovně vzdělávacímu procesu

3.4 Interpretace Výzkumných zjištění pozorování

První částí mé interpretace se skládá z výzkumných zjištění nestrukturovaného (nezúčastněného) pozorování. Tato kapitola vznikla z vyhledaných významových kategorií. V textu pozorování jsem jich našla celkem čtyři. Pozorovala jsem pět učitelek mateřských škol, přičemž pozorování každé z nich se uskutečnilo dvakrát. Při pozorování jsem neměla zadány žádné oblasti, na které jsem se zaměřovala, neměla vytvořen pozorovací arch. Při pozorování jsem si, ale kladla různé otázky: Dává učitelka možnost dětem projevit názor? Jak reaguje na dětské prekoncepty? Kdo je hlavním aktérem procesu? Na tyto otázky jsem si ale odpovídala pouze sama pro sebe. Pozorovala, zapisovala jsem vše, co se ve třídě děje. V úryvcích jsem se snažila najít vždy dva rozdílné přístupy, zejména proto, že jsem chtěla upozornit na variace, které se v běžných mateřských školách mohou uskutečňovat.

3.4.1 Dítě nemusí mít názor

V mateřské škole může učitelka fungovat spíše jako organizátor, který ale neorganizuje pouze didaktické strategie, přípravu prostředí atd., ale také děti. Učitelka je pro děti autoritou a podle toho s ní potom jedná. Jde vidět, že tyto paní učitelky se ztotožňují spíše s modelem epistemologického rušení. Názory dětí vnímají asi spíše jako nežádaný zásah do jejich práce, přičemž ony přece dítě znají a tak ví, co potřebuje. Tyto učitelky často působí nejen jako organizátoři, ale také jako vůdce a hodnotitelé výchovně vzdělávacího procesu. Paní učitelku v podstatě nezajímá, co si o jejím návrhu myslí, naprosto předpokládá splnění svého vyzvání:

Uč: „Tak Eliška bude rozpočítávat.“ Eliška vstává. „Ententyky, dva špalíky... „Uč: Tak Kubíku, tady máš fixu a můžeš škrtnout den.“

Na této ukázce vidíme, že učitelka instruuje dítě. V podstatě to vypadá až zautomatizovaně a dítě slepě bere fixu a rozpočítává, jakoby k tomu ani nepotřebovalo přemýšlet. A ono to tak skutečně je, v tomto případě je totiž podstatné, aby dítě uposlechl. Je zřejmé, že u tohoto typu přístupu k dítěti jde učitelce zejména o to, aby děti byly zorganizovány. V této kategorii se neobjevil rozpor mezi učitelkou a dítětem, kdy by dítě neposlechl a vyjádřilo svůj vlastní názor, například ve smyslu, že se zadaným úkolem nesouhlasí. Je jisté, že v tomto edukačním stylu zřejmě není vymezen velký prostor proto, aby děti vyjadřovaly své názory, nebo se rozhodovaly v rámci své vlastní osoby. Jiný příklad můžeme vidět v druhé ukázce.

Uč.: "Zkuste to nějak vymyslet, jak to udělat, abychom na sebe všichni viděli. Děti se přemisťují na kruh. Tak, co vyřešili jste to? ... Já bych chtěla vědět, pro co jste se rozhodli."

Zde je jasné, že učitelku zajímají názory dětí a chce vědět, co si myslí a proč. Do konce si můžeme všimnout, že se snaží zjistit, jak se rozhodly. Takže nepracuje pouze s tím, co děti říkají, ale také s tím, jak jednájí. Protože jejich odpověď na otázku, jak problém vyřešily, navazuje také otázka další, která souvisí s výběrem činnosti a jak na základě zjištěného stanoviska budou děti jednat. Půjdou tedy k činnosti, pro kterou se rozhodly. Bezpochyby je tento styl přístupu k dítěti pro dítě jednak náročnější a jednak příjemnější v tom, že má možnost si vybrat a říct svůj názor. Přičemž ještě předtím je nutné, aby si vůbec názor vytvořilo.

3.4.2 Dítě musí znát správnou odpověď

Na základní škole je běžné, že děti dostávají hodnocení na základě správných odpovědí. Tento jev se objevuje i v mateřské škole. Paní učitelka pokládá otázky a dítě na ně má odpovědět. Samozřejmě, že odpověď musí být správná, přirozeně. V této fázi se učitel, který má už v té době velkou autoritu, stává autoritou ještě větší, protože se stává soudcem a hodnotitelem. Dítě totiž ví, že učitel chce slyšet jednu konkrétní odpověď. Když to ví, je šťastné, protože přijde pochvala, pokud ale ne, přijde na řadu pokárání.

Uč.: „Ale vy jste to neřekli dobře. Jak je to správně?“ Děti recitují. Uč.: „No, předtím jste to popletli.“

Zde vidíme, že vyžadování správné odpovědi se neuskutečňuje pouze na jednotlivcích, ale také na celé skupině dětí. V textu pozorování se můžeme setkat s různými dialogy a diskuzemi. Jedná se ale zejména o to, že paní učitelka pokládá otázku, očekává odpověď, dostane správnou odpověď a pak vždy následuje slovíčko pochvaly. (výborně, ano, dobře atd.) Je ale nutné uvést také jiný příklad, kde naopak učitelka klade otázky a nehodnotí odpovědi.

UČ.: „Kterým smyslem jsme ještě neříkali, že by se to dalo vyzkoušet? Vy jste říkali sluchem, zrakem, čichem, a čím ještě...“ D: „Chutí.“ Uč.: „Já jsem si říkala, že bychom si mohli otestovat, jestli to poznáme a jaké to je.“

Můžeme si všimnout, že tu skutečně nezaznělo žádné subjektivní hodnocení odpovědi dítěte a ani správná odpověď. Dítě v tomto případě neslyšelo: „Ano, takto je to správně.“ Paní učitelka respektuje vyjádření dítěte a navazuje na něj pomocí činnosti.

3.4.3 Dítě nemusí být samostatné

Vedení k samostatnosti je jednou ze stěžejních věcí, kam je nutné dítě vést. Vždyť je také v období, kdy je na tento rozpor nastaveno. Tím, že mu bráníme v této přirozené potřebě, ho pomyslně držíme na provázku a táhneme zpět. V této kategorii se u učitelky mateřské školy objevuje jednak také instruování a organizování dětí, ale také to, jestli je vede nebo nevede k samostatnosti. Na prvním příkladu si můžeme všimnout, že učitelka dá pokyn a kontroluje jeho plnění. Určuje tedy nejen pravidla, které jsou nutné v rámci organizace, ale také ty triviální, se kterými by si děti jistě poradily samy.

U1.: „D vstane a bere košík a vy všichni tam hodíte papírky od bonbónků. Všichni tam dali papírek?“ D kývne. Uč.: „Dobře, dojdeme v klidu... v klidu potichu dojdeme a potom vyhodíme papírky.“

Zde jde vidět jakési vedení dítěte. Možná ne tak úplně k samostatnosti, ale minimálně mám pocit, že se jedná o jakousi první fázi. Kdy sice paní učitelka neřekne odpověď, ale k odpovědi ho navádí. Nicméně učitelka mu v tomto případě nedává návod, neprivileguje ho. Pomocí otázek a odpovědí mu pomáhá přijít na to, co bude potřebovat k činnosti. Snaží se o to, aby přemýšlel a zjistil, co mu chybí. Další stupeň tohoto vývoje by mohl být, že by učitelka položila pouze první otázku.

U5.: „Tak, co na to budeš potřebovat.“ D: „Tužku“ Uč.: „Máš.“ Uč.: „Co dál ještě kromě tužky?“ D: „Knižku.“ Uč.: „Knižku. A co ještě?“ D: „Papír.“ Uč.: „A máš ho?“

D: „Ne.“

Třetí úryvek z pozorování vypovídá o tom, že paní učitelka usiluje o to, aby na odpověď přišly děti samy. Můžeme si všimnout, že když si děti sedly k jinému stolečku, místo aby je přesadila, nebo jim připomněla správné místo, položila jim otázku, která je měla přivést ke správné odpovědi.

U2: Děti si jdou sednout ke stolečku ke dvěma ostatním paním učitelkám.

Paní učitelka jde ke klukům a ptá se jich.

„Kluci sedli jste si správně ke stolečku? Myslíte si, že ten stůl je připravený pro kreslení tuší?“ Děti: „Ne.“ Děti vstávají a jdou si sednout k přichystanému stolečku.

A skutečně se tak stalo. Chlapci se rozhlédli po stole a zjistili, že sedí u jiného stolu. Zvedli se a přesunuli se ke stolu, který byl připraven na výtvarnou činnost. V souvislosti s touto kategorií mám pocit, že učitelky se pokoušejí pracovat se samostatností. Zatím ještě nenechávají dětem dostatek svobody a zodpovědnosti za své činy, ale myslím, že v práci několika z pozorovaných učitelek můžeme najít elementární prvky využívání dětských pre-konceptů.

3.4.4 Dítě se musí cítit dobře

V rámci rozhovorů jsem se později setkala s tím, že všechny učitelky, které byly mnou pozorované a se kterými jsem rozhovor uskutečnila, řekly, že je velmi podstatné, aby se děti cítily dobře, příjemně, uvolněně a aby je aktivity bavily. Ze záznamů z pozorování jsem ale objevila části, kde si myslím, že se o příjemné atmosféře nedá hovořit. Minimálně pro dítě, které zde uvádím. Jde v podstatě o jakousi neúctu k dítěti. Já to alespoň tak vnímám. Nejen, že zhodnotím, že nezná odpověď. Což od učitelky jako autority dítě taky jistým způsobem zasáhne. Ale vzhledem k tomu, že holčička mlčí, je jasné, že není běžné říkat to, co ji napadá. A třetí věc je to, že její nevědomost nebo neznalost prezentuje před celou skupinou dětí. Přičemž děti to samozřejmě vnímají. Je to hodnocení dospělým a je dost možné, že se objeví takové výroky i u nich.

Uč.: „A jakou mají barvičku?“ D mlčí. Uč.: „L., máš jít do školy. K. má takovou mikinu. Z: „Napovídá paní učitelka L. D: „Zelenou.“ Uč.: „Ano.“

Takovéto hodnocení učitelkou a její komentáře jsou v podstatě na denním pořádku. Není to ale tak, že by paní učitelka měla radost z toho, že se může dítěte nějakým způsobem dotknout. Ona si totiž následky svého jednání nebo toho, co dítěti říká, podle mě vůbec neuvědomuje. Možná nad tím ani nepřemýšlí, prostě se s nimi baví, jako s dospělými. Možná si potom své odpovědi také obhajuje tím, že vlastně nic tak hrozného neřekla. Pokud se

zamyslíme nad tím, jak významné je toto období v životě člověka, musíme přemýšlet o tom, jak na děti mluvíme a co jim říkáme.

D: „Paní učitelko já jsem smutný...“ Uč.: „Pojď za mnou, proč jsi smutný? Že nejdeš po obědě? To nevadí. Pojď, budeš sledovat, jestli nebudu dělat chyby.“

V rámci tohoto rozhovoru přichází dítě za paní učitelkou a má zájem o fyzický kontakt. Bohužel jsem nevypozorovala, čím bylo způsobeno to, že si vzpomněl na domov a začal být smutný. Předpokládám ale, že tomu musela předcházet nějaká činnost, která mu domov připomněla, nebo se mu něco nepříjemného stalo. Ale to je pouze můj předpoklad. Paní učitelka chlapce objala a snažila se odvést pozornost jinam.

3.5 Interpretace výzkumných zjištění rozhovor

V této kapitole uvádím shrnutí zjištěných informací, které jsem získala z uskutečnění pěti rozhovorů. Kapitola je rozdělena do několika podkapitol, které označují názvy rozlišených kategorií. Při interpretační analýze vzniklo celkem 8 kategorií. Otázky, kterými jsem se snažila interview začít, zněly: „Jak se podle Vás děti učí nejlépe?“ a „Jaké jsou nejdůležitější faktory ovlivňující učení dětí?“ Další otázky se vázaly vždy k odpovědi participantů. Mluvili jsme ale zejména o aktérství dítěte, o průběhu výchovně vzdělávací činnosti, o poměru řízené a spontánní aktivity a také o důvodech, které je vedou k tomu, aby svoji práci dělaly právě takto.

3.5.1 Učitel jako organizátor

Tato kategorie obsahuje výpovědi učitelek ve smyslu organizace dětí. Tedy to, jakým způsobem je edukační činnost realizována. Jak je připraveno prostředí. Jestli je zde prostor pro samostatnost dětí nebo jestli potřebují učitelku k vykonávání aktivit. V prvním úryvku si můžeme přečíst odpověď učitelky, která chystá úkoly pro děti. Je přesvědčena o tom, že jedna verze pro všechny věkové skupiny stačí. Má za to, že každý k dané aktivitě přistoupí po svém. Nevím ale, jestli přemýšlela nad tím, jestli všechny děti budou v provedení aktivity zažívat úspěch. Jelikož děti srovnávají svoji práci s ostatními. Pokud je "filozofie" mateřské školy taková, že vede děti k tomu, že každý je jiný a pracuje po svém, tak v tom nevidím problém, pokud to ale funguje jinak, mám obavu o mladší děti, které mohou být výkonem svým s porovnáním se staršími žáky demotivovány.

U3: „K tomu aby to šlo, musím ještě víc upravit prostředí třídy. Musím ji přeorganizovat. Nebudu jim chystat náročnější a lehčí verzi, ale bude jenom jedna a oni si to udělají podle svého.“

Je ale samozřejmě možné, že paní učitelka vlivem dalšího studia zjistí, že připravit více verzí bude vhodnější. Nicméně v současné době její příprava nekoresponduje s prací s dětskými prekoncepty, protože v rámci nich se snažíme vytvořit takovou nabídku, která dítě upoutá a vyvolá jeho zájem v rámci vnitřní motivace. Z čehož vyplývá, že nabídku musí být pestrá, aby mělo dítě dostatek podnětů pro svou volbu.

U1: „Já zas preferuju tady ty řízené organizační. Třeba ráno si je voláme jednotlivě a potom se učí v té řízené jednotce.“

Druhý úryvek vypovídá o tom, jaké organizační formy používá paní učitelka. Které organizační formy jsou jí blíže. Přičemž nás informuje o tom, že je zastáncem řízené organizační činnosti. U dětí tedy nemusí být vnitřní zájem o činnost. Jak vyplývá z výpovědi, děti si k sobě volá a plní úkoly. Její činnost je tedy založena na motivaci vnější. Převažující vnější motivace ale vypovídá o tom, že děti jsou spíše organizovány z vnějšku a tak v činnosti nebude převažovat jejich vnitřní zájem a prožitek.

3.5.2 Učitel jako průvodce

Zde jsem se při kladení otázek soustředila na to, co dělá učitel pro to, aby ho děti co nejméně potřebovaly. Učitel jako průvodce by měl fungovat tak, že na aktivitu přihlíží, v případě potřeby pomůže, poradí. Je to člověk, který má připravené prostředí natolik, že ho děti skutečně nepotřebují k tomu, aby vykonávaly nějakou činnost. Jinými slovy činnosti jsou vymyšleny tak, aby je dítě mohlo vykonávat samo. Z toho jasně vyplývá, že se zde zajímám také o samostatnost dětí. Slovo průvodce ale vnímám také v oblasti učení, například předčtenářské gramotnosti. Jedná se právě o následující úryvek, kde si můžeme všimnout, že učitelka s dítětem pracuje a zjišťuje jeho fonematické rozlišování přirozenou cestou rozhovoru, ale naprosto záměrně.

U5: „Při nějakém normálním rozhovoru, kdy on mi bude říkat, že to jeho auto je hasičák, tak já mu budu říkat: „A co že to je? A jak to začíná?“ a on mi řekne: „No hasičák!“ a já „A jak je to na začátku?“ a on „H-hasičák“ – „Aháá, H.“

Dítě v této situaci vůbec netuší, že je zkoušeno. Učitelka s ním vede přirozený rozhovor s tím rozdílem, že dítěti "jakože špatně rozumí". Dítě tedy nemá problém slovo zopakovat. Jiná by byla situace, kdyby si paní učitelka chlapce zavolala a cíleně se ho ptala: „Na jaké písmeno začíná hasičák?“ Dítě se v této situaci cítí být zkoušeno a může mít strach odpovědět. Rozhodně je tato první ukázka pro dítě mnohem příjemnější.

U3: „Velkou roli hraje vnitřní motivace. Pokud ono samo chce, tak to učení jde, jak po másle. Jde to snadno. Pokud to dítě vnitřní motivaci nemá, tak se ji snažím v něm probudit.“

Další charakteristikou je to, jestli si učitel uvědomuje váhu vnitřní motivace nebo jestli dává "povely", které má dítě uposlechnout. Z tohoto úryvku je jasné, že učitel si váhu motivace uvědomuje. A pokud nezachytí u dítěte vnitřní, nabízí mu činnost podle motivace vnější. Otázkou je, kterou motivaci vnímá, jako podstatnější pro učení dítěte. Z dalšího rozhovoru s touto paní učitelkou vyplývá, že pro ni je důležitější motivace vnitřní.

3.5.3 Učitel jako vůdce

Tato kategorie je v podstatě naprostý opak té předchozí ve smyslu významu. Tady jsem si všimla velmi silných autoritativních tendencí. V podstatě to, že pokud učitelka určí jakési jí vymyšlené pravidla, tak je děti chtít nechtít musí dodržet. Na jednu stranu musím ocenit důslednost. Na stranu druhou ale musím říct, že tento direktivní postup při práci s dětmi není ani efektivní a ani příjemný oběma stranám. Učitel jako vůdce se ale nemusí projevovat pouze takto.

U1: Prostě když si nastavím něco, že to tak bude a oni to tak neudělají, tak se k tomu musíme vrátit a musíme počkat až to tak prostě stane. Když na to nebudou šlapat, dupat, budu laxní, tak oni si zvyknou: Aha, tak asi to není potřeba.

U4: A oni nevěděli proč, tak jsem se jim to snažila přiblížit formou otázek. A oni potom přišli na správnou odpověď. Správná odpověď byla, že nebyla svatba.

Jedná se i o to, jak moc děti navádí, aby dospěly k jeho názoru nebo jeho myšlence. Jde o to, že má vymyšleno, co chce slyšet, tedy jaká je správná odpověď. A k této odpovědi chce děti dovést. Nyní ale ne jako průvodce, který jim pomyslně podává ruku, nyní je to tlak. Protože například formou otázek se děti bude ptát tak dlouho, dokud nedostane relevantní odpověď a vše ostatní pro něj není podstatné. Tím ostatním mám na mysli jejich vlastní představy a myšlenky. Tento druh tlaku je typický výroky: „Oni to neví, tak jsem je navedla. Ptala jsem se jich a nakonec na to přišli.“ apod. Ten přístup tedy samozřejmě nekoresponduje s využitím dětských prekonceptů.

3.5.4 Učitel jako hodnotitel

Je samozřejmé, že učitelka mateřské školy musí určitým způsobem hodnotit svoji práci s dětmi. Tedy provádět jistou reflexi. Tato kategorie je ale myšlena ve smyslu takovém, že paní učitelka hodnotí výpovědi dětí, jejich relevantnost a správnost. Často si myslím, že si učitelky ani neuvědomují, že děti neustále hodnotí. Myslím si to na základě rozhovorů a pozorování, které jsem uskutečnila.

U5: „Že v momentě, kdy zaznamenám něco, co je v uvozovkách úplně špatně, nebo by být nemělo, tak já tam nebudu ten hodnotitel. Já to hodím zpátky, do té skupinky dětí, zatáhnu to, co to dítě vyřklo, zpátky tak, abychom to mohli všichni rozebrat a abysme všichni společně k něčemu došli.“

Zatímco první výrok patří učitelce, která si jasně uvědomuje svůj vliv na děti a dětský vývoj, druhá zatím zřejmě necítí rozpor mezi motivací a negativním hodnocením. V jedné větě tak mluví o motivaci a zároveň o "špatné" odpovědi. Pokud děti hodnotíme negativně, má to demotivující charakter. Další možností je podle výpovědi jedné participantky to, že když děti nějakým způsobem hodnotíme, cítí se zkoušeni. Což je naprosto logické.

U1: „Prostě půjdeme do lesa, nebo něco hrát, tak se těší, že... a prostě hledají a já jim řeknu: Ne tak to není ono, co jsme hledali, to je něco jiného. A oni si to prostě tak dobře zapamatují.“

Když se zamyslíme nad tímto výrokem, můžeme zde objevit několik znaků epistemologického rušení. Například to, že paní učitelka hovoří o tom, že zadává dětem úkol. Při splnění tohoto úkolu ale dětem objasňuje svoje očekávání a dává dětem zpětnou vazbu v

rámci hodnocení úkolu ve smyslu: "Ne, tak to není ono, co jsme hledali." Z čehož jasně vyplývá, že paní učitelka s dětskými prekoncepty nepočítá a ignoruje je.

3.5.5 Učitel jako tvůrce edukační nabídky

Zajímavé v této souvislosti pro mě bylo zjištění, že jedna z učitelek se skutečně přizpůsobuje potřebám dětí a dokonce jim přizpůsobuje i vzdělávací nabídku, nebo tedy jinými slovy děti do této vzdělávací nabídky zasahují a mění ji. S tímto jevem jsem se setkala pouze u jedné učitelky. U ostatních učitelek jsem se snažila zjistit, podle jakých kritérií vzdělávací nabídku plánují.

U5: „Oni vymysleli, že by se z toho dal postavit úplný mrakodrap. A já jsem říkala, že je to dobrý nápad a co bychom tak mohli udělat, abychom jsme to potom mohli ukázat i rodičům a oni zase dávali nějaké návrhy. Takže jeden den si takhle vytvořili úplně sami plán činností, co udělají.“

Jedním z významných kritérií v tvorbě vzdělávací nabídky ve většině rozhovorů je téma. O tohoto se pak dále odvíjí vzdělávací nabídka, kterou učitelka plánuje. Dalším kritériem, které je v rámci tvorby nabídky důležité jsou cíle, tedy to, čeho chce učitelka s dětmi dosáhnout a nakonec se v rozhovorech objevilo také to, že aktivity jsou chystány v rámci intuice, kdy učitelky předpokládají, které aktivity děti zaujmou na základě znalosti jejich osobnosti. Jedna z učitelek také zmínila, že s tvorbou vzdělávací nabídky se neodmyslitelně váže dokonalá znalost vývojové psychologie.

U2: „Chystám to jak podle věku, tak i podle toho co si myslím, že je zaujme. Takže když mám nějakou těžší aktivitu, třeba ateliérku, tak se snažím vymyslet i něco lehčího, co vím, že zvládnou i ti dvouletáci.“

Zde učitelka připravuje vzdělávací nabídku v rámci věku dětí. Pracuje zde také s myšlenkou, že je podstatné, aby nabídka děti zaujala. Můžeme si tedy všimnout prvních prvků, které by mohly vést k využití dětských prekonceptů. Aktivity, které navrhuje, tedy přizpůsobuje tak, aby vyvolala vnitřní motivaci všech dětí. Druhá alternativa jak si její přístup vysvětlit je, že chce, aby děti zažívaly úspěch a tedy, že vymýšlí aktivity tak, aby ji zvládly i mladší děti a došly tak k cíli, který ona očekává.

3.5.6 Dítě očima učitele

Tato kategorie vznikla na bázi obecnějšího rázu. Mým cílem bylo zjistit, jak se děti nejlépe učí, nebo také, jak vnímají učitelky dítě jako bytost. Jinými slovy, jak se na něj dívají ve výchovně vzdělávacím procesu. Chtěla jsem tedy zjistit, jakou "rolí" dítě v tomto procesu "hraje". Kdo je hlavním aktérem a kdo rozhoduje o tom, že se bude výchovně vzdělávací činnost uskutečňovat. Čímž mám na mysli výchovně vzdělávací činnost v pravém slova smyslu a tedy, že dítě ze svého vlastního zájmu chce informace zjistit.

U3: „On je tam od toho, aby se vzdělával a naučil. Že musí mít chuť se učit. Já vím, že každé dítě má zájem, alespoň v něčem se vzdělávat.“

První úryvek vypovídá o tom, že učitelka vidí dítě jako bytost, která se chce něco naučit. Naráží tedy na zvědavost dítěte a také na jeho vnitřní motivy. Zdůrazňuje tím jeho vlastní potřebu o učení se a uvědomuje si, že každé dítě má o něco zájem. Což nás přesvědčuje o tom, že se snaží vnímat každé dítě individuálně, jako osobnost a ví, že každé dítě má jiné potřeby a zájmy.

U4: „Když je u toho legrace, tak si to zapamatují. Musí je to bavit.“

Ve druhém úryvku učitelka opět zdůrazňuje, jak moc je podstatné, aby děti vnímaly výchovně vzdělávací proces jako zábavu, kde se mají cítit příjemně. Tato učitelka tedy tvrdí, že pokud to dítě baví, lépe si informace zapamatuje. Dokonce uvádí nutnost toho, aby je činnost bavila.

3.5.7 Dítě jako nositel představ

V rámci výchovně vzdělávacího procesu mě také zajímalo, jestli se učitelky mateřských škol setkávají s dětskými prekoncepty a pokud ano, tak jak na ně reagují. Ve smyslu, jestli je dále využívají a aplikují tak alosterický model, anebo naopak odmítají a uplatňují model epistemologického rušení. Z výpovědi vyplývá, že učitelky mateřských škol, se kterými jsem rozhovor uskutečnila, nemají velké povědomí o tom, jak jsou pro dítě tyto prekoncepty při učení podstatné a ani neví jakým způsobem s nimi pracovat. Podle výpovědí soudím, že s nimi pracují čistě na intuitivní bázi, kdy ví, že je dobré si s nimi o jejich představách povídat, ale nechápou pravý význam proč. Nebo proč by to mělo být podstatné.

U1 „Vždycky si určitě něco myslí, jak to třeba něco bude, anebo co jako znají z domu a se přesvědčují o tom, že to tak je, anebo že to tak vůbec není. Takže oni si můžou představovat, já nevím mě nenapadá žádný příklad. Nevím prostě o něčem si něco myslí to je jasné, no ale potom se třeba dozví, že to tak třeba není a jsou z toho takové vyjukané a proč.“

Zároveň v první ukázce učitelka uvádí, že je jeho přesvědčení vyvráceno. Otázka je, jakým způsobem. To z této výpovědi není zcela jasné. Jedna z možností je, že mu odpověď paní učitelka sdělí, druhou alternativou je, že odpověď zjistí dítě samo svou vlastní činností. Prvním modelem by bylo epistemologické rušení, druhým naopak záměrné využití prekonceptů.

U5 „Těžko jim tam můžu dát k řešení, zkusit si sestavovat nějakou pojmovou mapu, co by tak mohlo v lese být, protože vidím, že když to dítě v tom lese doopravdy nikdy nebylo, tak si asi těžko bude představovat, co by v něm mohlo být.“

Druhá ukázka hovoří o jedné z učitelek, která chápe význam zkušenosti a představy v jejich poznávání a učení. A je přesvědčena o tom, že pokud dítě nemá o jevu předešlou zkušenost, neexistuje stavební kámen poznání a dítě nebude schopno odpovědět na otázku. Vnímá tedy spojení představ a zkušeností jako velmi podstatné při učení se dítěte.

3.5.8 Přístup učitele k edukačnímu procesu

Poslední kategorie vypovídá o tom, co učitelky mateřských škol, se kterými jsem uskutečňovala rozhovor, vede k tomu, aby s dětmi pracovaly právě tímto způsobem. Jinými slovy, co je vede k tomu, aby učily právě takto. Ve výpovědích paní učitelky objasnily hned několik důvodů, co je vede k jejich přístupu k výuce. Jednak se jednalo o charakterové rysy, tedy že tak učí, protože mají rády systém organizaci, dále proto, že se jim tento přístup osvědčil v minulosti. Nebo naopak také proto, že se jim předcházející přístup, který aplikovaly, nezdál efektivní. Další z případů, které ovlivnilo přístup učitelek k edukačnímu procesu je, jakási filozofie školy, protože dvě z nich pracují v mateřské škole s prvky začít spolu.

U1 „Protože se mi to osvědčilo. Když jsem nastoupila, tak jsem nevěděla vůbec ze začátku, co, jak. Měla jsem jako naučené ze školy, jak by to mělo probíhat, ale realita je potom úplně jiná.“

U3 „Když jsem nastoupila do té školky, tak jsem s nimi jednala nějakým způsobem, který jsem považovala za svůj, který šel ze mě, a netušila jsem, že se do toho tak položím, že mě to bude tak bavit a zajímat a všechno, co jsem dělala, jsem dělala dobře. Dělala jsem to intuitivně a teď vím, že jsem spousty věcí dělala špatně.“

Zároveň se v jejich výrocích můžeme setkat s prvky sebereflexe, nebo také reflexe činností. Všechny učitelky, se kterými jsem dělala rozhovor, mají v plánu se dále vzdělávat v tomto oboru, pokud tak již nečiní. Tři z nich mají blízko tomu, aby využívaly při práci s prekoncepty alosterický model. Dvě z nich pravděpodobně zůstanou u klasického modelu. Přístup učitele, soudě podle uskutečněných rozhovorů, je ovlivněn zejména hloubkou znalostí o této problematice, která je nedostačující.

4 SRHNUTÍ VÝZKUMU A PŘEDSTAVENÍ MODELŮ PRÁCE S PREKONCEPTY U UČITELEK

V mateřské škole může učitelka fungovat jako organizátor, hodnotitel, vůdce, nebo také průvodce. Ve výzkumných zjištěních jsem zjistila, že participantky přistupují k výchovně vzdělávacímu procesu odlišně. Zatímco jedna z nich má jasný názor na to, že dítě potřebuje tvrdý režim, jiná od této teorie upouští a na základě svých vlastních zkušeností se pouští do práce s velkou dávkou svobody dětí, kde si děti rozhodují mimo jiné také o svém vzdělávacím obsahu. Osobnosti a přístupy učitelek jsou sice odlišné, i přes to zde můžeme najít společné znaky. Pro všechny učitelky je podstatné, aby se dítě cítilo dobře. Když je uspokojena tato potřeba, dítě se učí lépe.

Dalším společným znakem je snaha o připravené prostředí. Ač si ho každá připravuje po svém, v rámci svého nejlepšího vědomí a svědomí. Tato příprava se liší v závislosti na pohledu učitelky na dítě. Pokud dítě vnímá jako sobě rovnou bytost, je prostředí připraveno tak, aby dítě mohlo s aktivitami pracovat samostatně, pokud je přístup opačný, jedná se o prostředí, kde je dítě motivováno především z vnějšku. Úkolem učitelky je tedy zaujmout dítě svou vlastní osobou, nebo činností tak, že dítě k sobě volá a motivuje ho. První přístup pracuje spíše s vlastním zájmem dítěte, tedy s tím, že dítě připravená aktivita láká a chce ji dělat, aniž by mu ji učitelka slovně nabízela.

V souvislosti s dominantním postavením učitelky také souvisí komunikace a vůbec poznávací proces, kde se učitelky také rozdělují na dvě skupiny. Zatímco jedna záměrně pracuje s dětskými prekoncepty a na ně přirozeně navazuje, druhá skupina učitelek se snaží děti dotlačit ke správné odpovědi. Přičemž techniky tohoto "tlaku" se mění. Jednak se může jednat o neustálé kladení otázek, které podsouvají správnou odpověď a dítě ji tak dřív, nebo později řekne. Nebo se jedná o nahrazení jeho chybné odpovědi tou správnou. Poslední možnou alternativou je, že se učitelka dítěte na jeho názor, nebo domněnky vůbec neptá.

Zde můžeme také navázat na odpověď dítěte. Při této odpovědi má totiž učitelka opět dvě volby. Jedna z nich je, že zhodnotí správnost a relevantnost odpovědi a opraví ji. Druhou možností je, že učitelka výroky dětí nehodnotí vůbec. Ale spíše v rámci činnosti ukáže dětem, jaká je realita. Vůdčovství u učitelky se ale neobjevuje jen v rámci kladení otázek, ale také v souvislosti se samostatností. Ve výzkumu jsem se opět setkala o oběma stranami mince. Učitelky děti dirigují, když vznikne problém, který by bylo schopno dítě vyřešit samo

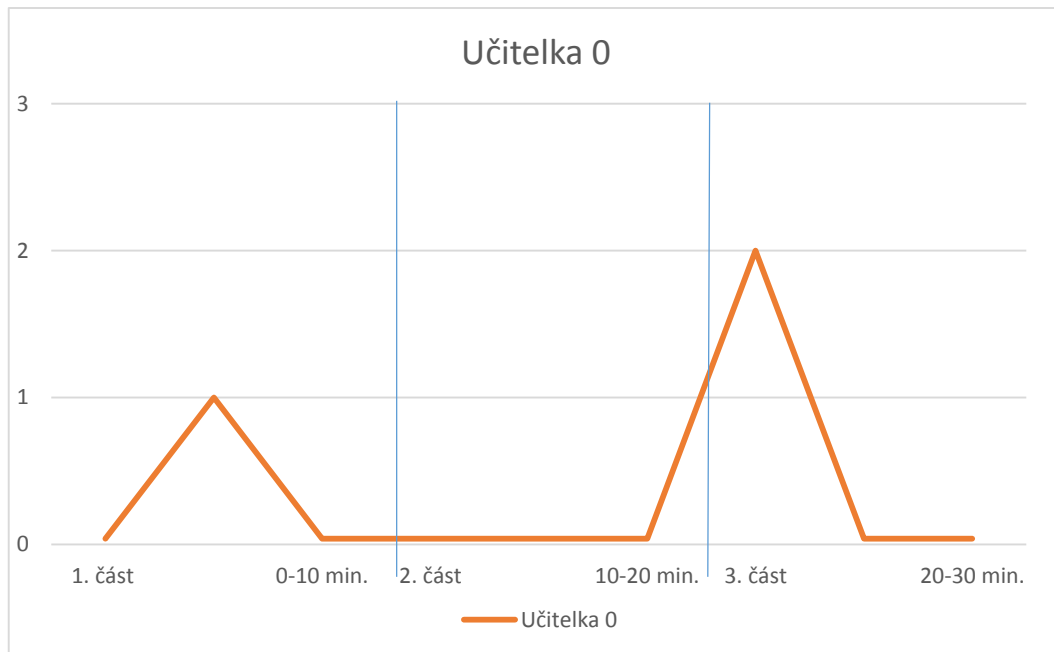
anebo naopak, se znalostí dětských prekonceptů dohlížejí na vyřešení z povzdálí. Aktérství učitele se taky ve výzkumu s participantkami mění. Zatímco některé z nich jsou zastánkyně aktérství učitele, jedna z nich vidí jako aktéra výchovně vzdělávacího procesu dítě, které si samo rozhoduje nejen o činnosti, kterou chce vykonávat, ale také jakýmsi způsobem zasahuje do vzdělávací nabídky.

V závěru mých otázek v rozhovoru mě zajímalo, co vede učitelky mateřských škol k využívání anebo nevyužívání dětských prekonceptů. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že hlavní důvod je jejich vlastní zkušenost. Často argumentovaly tím, že takto postupují, protože se jim to jednoduše praxí osvědčilo, že je to efektivní. Jedna učitelka v souvislosti s tím tvrdí opak a tedy, že se jí tradiční přístup k výchovně vzdělávacímu procesu neosvědčil. Proto se začala zajímat o jiný model a získala motivaci k tomu osvojit si Gordonův model, tedy práci a využití dětských prekonceptů. Další faktor, který ovlivňuje přístup k využití prekonceptů je jakási filozofie mateřské školy. Například dvě učitelky pracují v mateřské škole, kde vzniká program *Začít spolu*.

4.1 Modely práce s prekoncepty

V další části praktické části předkládám modely z pozorování didaktické činnosti učitelky. V rámci pozorování jsem vždy sledovala tzv. řízenou činnost, tedy činnost mezi snídaní a dopolední svačinou. Tato činnost trvala od 30 do 60 min, v závislosti na pozorované učitelce. Pozorovala jsem celkem 5 učitelek, přičemž každou z nich celkem dvakrát. Pro schémata jsem vybrala vždy jedno z pozorování. Snažila jsem se zachytit momenty, kdy se v činnosti dětské prekoncepty objevují. Tyto momenty jsou pak zaznačeny na modelech. U každého modelu je pak ukázka z pozorování, aby bylo jasné, z čeho jsem při interpretaci vycházela. Osa X je časová osa činnosti. Činnost je rozdělena na tři části, nichž každá je vyjádřena minutami. Osa Y vyjadřuje intenzitu pozorovaného prekonceptu.

Ukázka modelu s vysvětlivkami 1



0: prekoncept se neobjevuje

1: Prekoncept se objevuje, ale je učitelkou ignorován

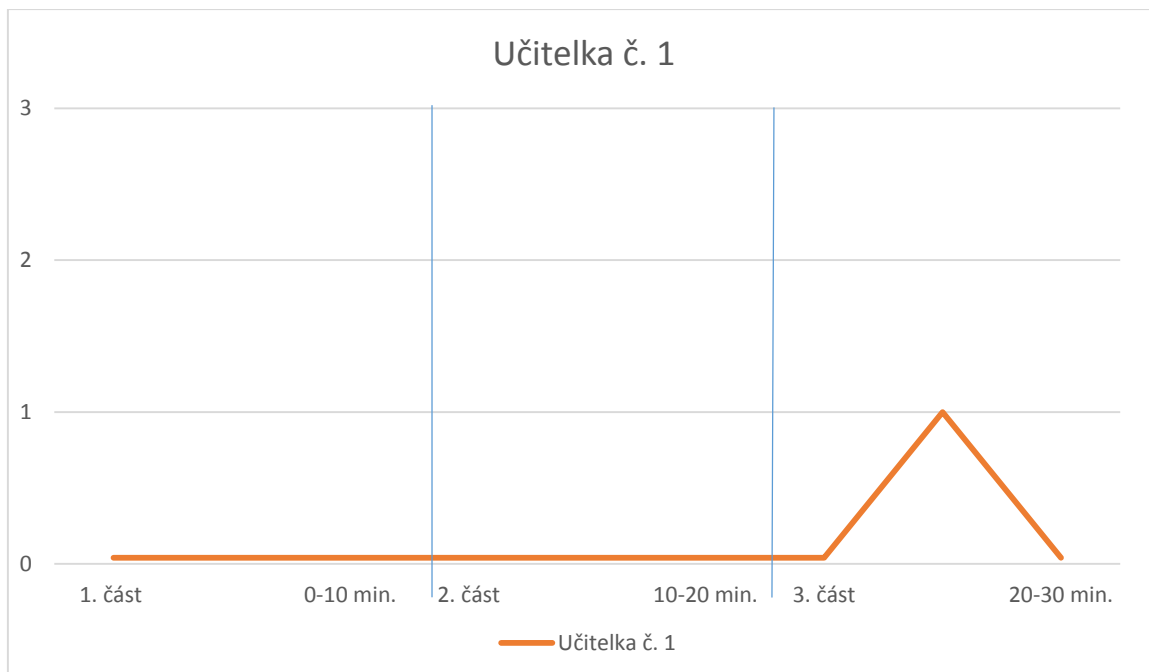
2: Prekoncept se objevuje a učitelka na něj reaguje

3: Prekoncept se objevuje a učitelka ho rozvíjí (pracuje s ním)

Příklad interpretace grafu: V první části výstupu tedy učitelka s prekonceptem nepracovala, pouze se v pozorování objevil. Ve druhé části se prekoncept neobjevil. V přechodu do třetí části se objevil prekoncept s intenzitou dvě a tedy, že na něj učitelka reagovala. (sice ne, v rámci jeho dalšího rozvoje, ale komentovala ho, nebo ho nahradila správnou odpovědí apod.)

4.2 Model využití dětských prekonceptů – U1

Model průběhu činnosti 1



Pozorovaný výstup u první paní učitelky je laděn transmisivně. Jedná se zejména o kontrolu zapamatovaných informací formou otázek, na které je jedna správná odpověď. Bylo pozorováno třídění, řazení obrázků, hledání dvojic atd. Ke konci činnosti se uskutečnila hudební činnost, přičemž tato činnost vyprovokovala debatu na téma „sníh“.

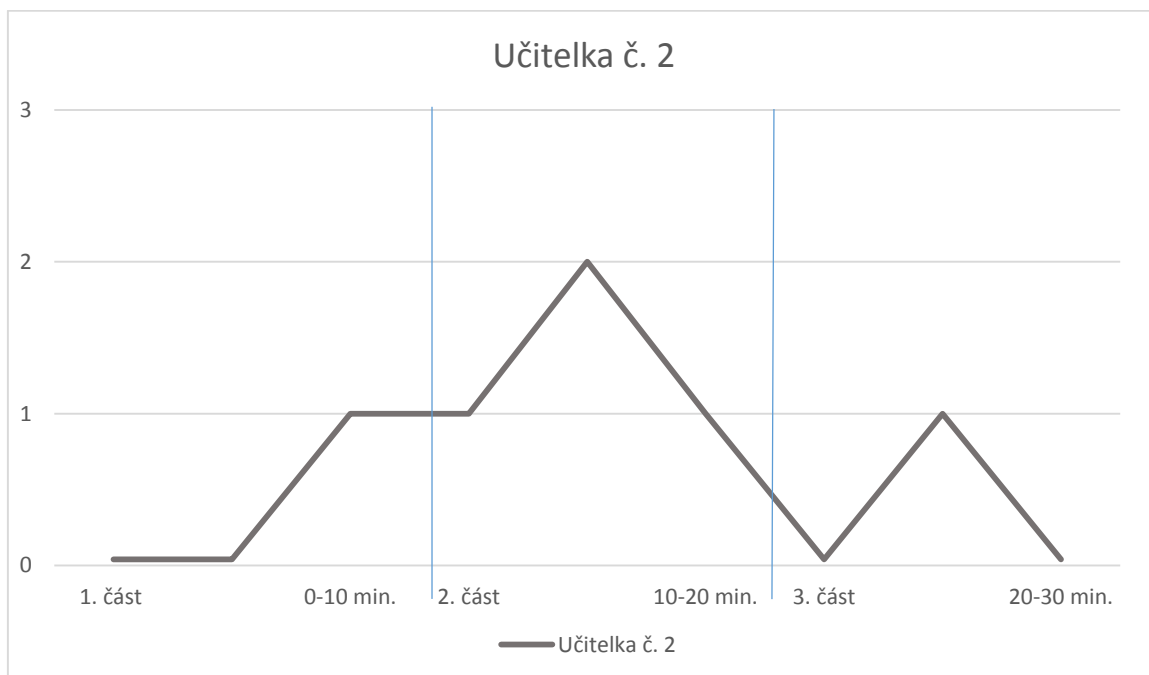
„Co by se stalo, kdyby nějaké holčičce někdo hodil sněhovou koulí sem?“ Ukazuje na hlavu. A Kubík jí odpovídá: „Přišla by o rozum.“ Paní učitelka se neubrání smíchu. Ale pokračuje dál: „A co kdyby mi někdo hodil koulí sem?“ Ukazuje na oko. Dan: „Neviděla by.“ Uč.: No, je možné, že by jí to poškodilo zrak a možná by musela nosit brýle.“ – „Tak jako já.“ Říká Nikolas. Uč.: „A tebe někdo kouloval?“ Nikolas: „Ne.“ Uč.: „No tak vi-diš.“

V této ukázce si můžeme všimnout dětského prekonceptu v souvislosti se sněhovou koulí. Paní učitelka začíná debatu, kde klade otázku: „Co by se stalo kdyby...“ Čímž by se dalo předpokládat, že chce využít dětské prekoncepty k další činnosti. Opak je ale pravdou. Paní učitelka sice pokládá otevřenou otázku, ale dětský prekoncept je ignorován a paní učitelka pokračuje dále. Ve druhém případě paní učitelka na dětský prekoncept sice reaguje, ale spíše v rámci epistemologického rušení, kdy vnímá dětský prekoncept spíše jako překážku,

kterou je nutné nahradit správnou odpovědí, přičemž se můžeme všimnout jakési fabulace ve smyslu, že po zásahu sněhovou koulí, by musela nosit brýle.

4.3 Model využití dětských prekonceptů – U2

Model průběhu činnosti 2



Výstup začíná v komunitním kruhu na koberci, kde paní učitelka klade otázky v souvislosti s aktuálním dnem, měsícem, počasím atd. Poté následují otevřené otázky, které paní učitelka dětem klade. Zde se začínají objevovat první náznaky dětských prekonceptů.

Uč.: „A když jdeme někam tu hudbu poslechnout tak jdeme...“ Děti: „Do cirkusu!“ Uč.: „Tam taky hraje hudba, ale když chceme jenom poslouchat hudbu a nejdeme na zvířátka tak jdeme na ko...“ Děti: „Koncert.“

Zde můžeme vidět, že paní učitelka děti navádí ke správné odpovědi. První známky dětských představ tudíž ignoruje a směřuje k tomu, co chce slyšet a tedy slovo – koncert. Rozhovor dále pokračuje.

Uč.: „A jak to z tama hraje z toho rádia? Děti: „Samo, s céděčkem.“ Uč.: „Můžeme tam dát céděčko, a co ještě?“ Děti: „Flašku.“ Učitelka se zasměje. Uč.: „Ano i fleshku. Ale dřív než byly céděčka. Kdo ví, co je tohle?“ Ukazuje kazetovou krabičku. Děti: „Cigarety, karty, céděčko.“ Uč.: „To je kazeta, ta se dávala do rádia, stejně tak, jak dneska céděčko.“

Z této ukázky jasně vyplývá, že učitelka sice dětské prekoncepty zjišťuje pomocí otázek, ale dále s nimi nepracuje. Můžeme tedy usoudit, že půjde také o princip epistemologického rušení, kdy má být „chybná“ odpověď dítěte nahrazena správnou, relevantní informací. Po této činnosti se děti rozdělují do skupin, podle jejich zájmu se přesunují do připravených center. Jedno z center je výtvarné.

Uč.: „Jaký se ti líbí hudební nástroj, z těch hudebních nástrojů, které jsme si ukazovali?“

Dítě: „Harmonika.“ Uč.: „Tento? Tak jo, já ti to tady nechám jako předlohu.“ Dítě: „Paní učitelko, to jsou lentilky!“ Říká dítě a ukazuje na harmoniku.

Uč.: „To nejsou lentilky, to jsou takové plastové hříbky.“

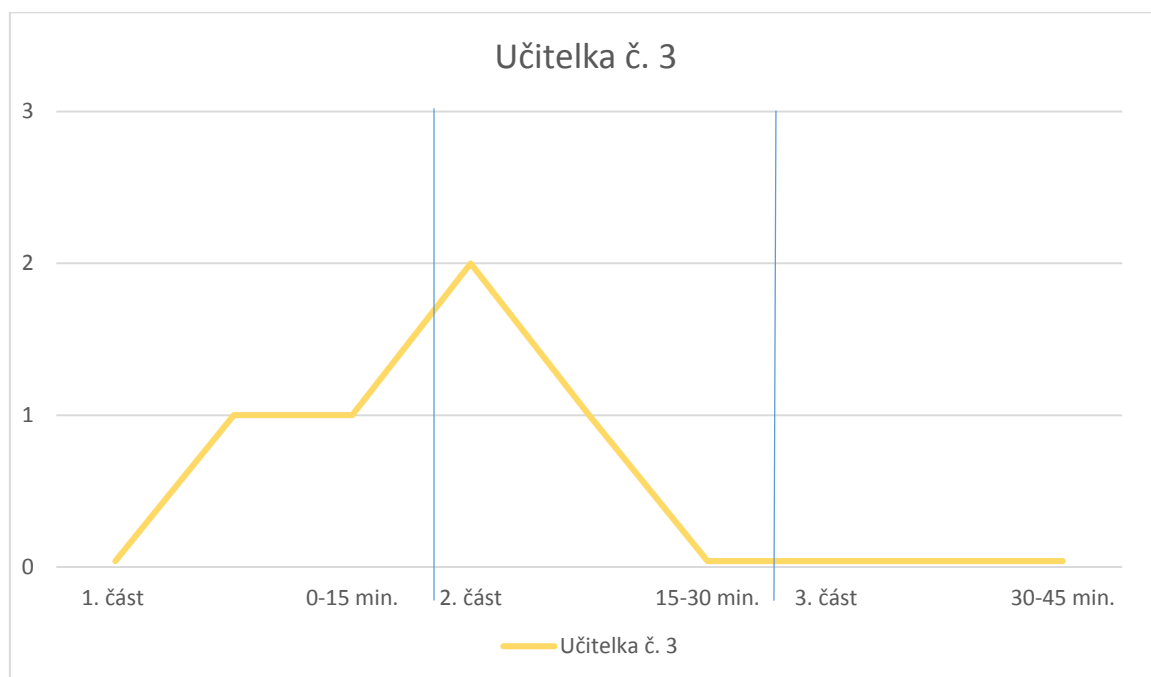
Zde si můžeme všimnout dalšího návrhu dítěte, jak pojmenovat předmět, který mu není známý – harmoniku. Paní učitelka tento dětský prekoncept přehlíží a nahrazuje ho svou vlastní interpretací, která ovšem také není zcela relevantní. Otázka je, proč dítěti takové informace poskytuje. Na konci výstupu jsem ještě zachytila poslední moment dětského prekonceptu. V této souvislosti učitelka použila jiný postup než doposud a tedy přesvědčení dítěte na základě reálné ukázky.

Dítě: „Půjdeme ven? Uč.: „Ano, půjdeme aspoň na chvíličku.“ Dítě: „Bobovat!“ Uč.: „Pojď, já ti ukážu, proč nemůžeme jít bobovat.“ Zvedá holčičku a ukazuje jí z okna kopec. Uč.: „Jaký je ten kopec?“ Dítě: „Suchý.“ Uč.: „A mohli bychom na něm bobovat?“ Dítě: „Ne.“

Paní učitelka v tomto případě dítěti neříká odpověď, nebo spíše nevyvrací jeho tvrzení, ale uskutečnila přístup, který přesvědčí dítě o změně jeho prekonceptu. Dítě má představu, že když je zima a venku je sníh, tak se bobuje. Přirozeně pak při pobytu venku, chce tuto činnost dělat. Paní učitelka by mohla říct dítěti, že bobovat se nebude, protože kopec je suchý. Ona zvolila ale jinou alternativu. Zvedla dítě, a to na základě pozorovaného kopce samo usoudilo, že bobovat se skutečně nebude. Zde můžeme také pozorovat jakousi zkušenost dítěte, protože je jasné, že když vidí, že na kopci není sníh, ale bláto, musí mít s touto situací zkušenost. Tyto informace se mohl jednak doslechnout z úst svých blízkých, nebo reálnou zkušeností ve smyslu, že se pokoušel tento suchý kopec někdy sjet na bobech. To se asi nedozvíme, každopádně z toho vyplývá, že dítě v tomto případě dokáže usoudit uskutečnění jím navržené činnosti na základě konfrontace s realitou.

4.4 Modelvyužití dětských prekonceptů – U3

Model průběhu činnosti 3



Tento výstup začínal podobně jako výstupy předchozí. Děti byly organizovány do komunitního kruhu, kde jim paní učitelka kladla otázky v souvislosti se dnem v týdnu, měsícem, počasím. Dále se uskutečňovalo procvičování předčtenářské gramotnosti ve smyslu fonematického rozlišování a také rozlišování slabik a jejich rytmizace. Tato činnost ale trvala jen pár minut. Poté paní učitelka přešla k dětským prekonceptům, kde zjišťovala především jejich asociace, tedy co jim daná věc připomíná. A také se snažila, aby děti popisovaly, co cítí, vidí atd.

Uč.: „A já tady pro vás něco mám a každý mi řekne, co cítí.“ Děti odpovídají: „Koření, koření, koření, koření. Pak se připojuje druhá paní učitelka, která také sedí v komunitním kruhu. „Mě to připomíná vánoce.“ Děti pokračují: „Koření.“ Uč.: „A jaké třeba koření?“ Děti: „Jako sníh.“ Uč.: „Vám to připomíná, vánoce, koření, nebo sníh, možná proto, že to používal ten, kdo pekl perníky. Víte, jak se takovému polování říká?“ Děti: „Perníkář!“ Uč.: „Ano, ale říká se mu pekař.“

Paní učitelka zde zjišťuje asociace dětí při čichání koření. Můžeme si všimnout, že děti často opakují odpověď předešlého dítěte. Může to mít několik důvodů, jedním z nich je ten, že neví, jak tuto asociaci pojmenovat. Dalším důvodem by mohlo být to, že nechtějí své domněnky prezentovat, anebo také nepochopily zadání učitelky. Paní učitelka navazuje na

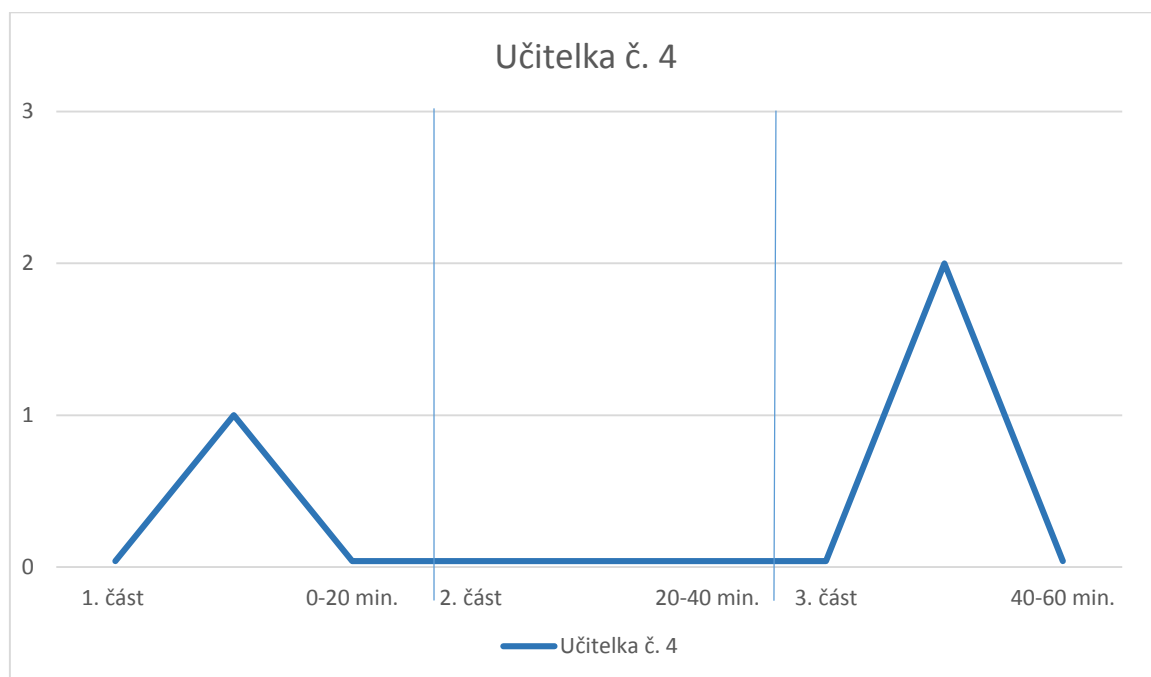
tuto aktivitu písničkou a básničkou. Po té zařazují další aktivitu, jejímž cílem je, aby děti popsaly chuť a zrakové vjemy.

Uč. „A já tady pro Vás něco mám.“ Dává dětem lžičky medu. Uč.: „Jakou to má chuť? Je to kysele?“ Děti: „Sladké! To je med!“ křičí jedno z dětí. Uč.: Podle čeho jsi to poznal?“ Dítě: „Podle barvy.“ Uč.: „Někdo říká, že je to med, tak uvidíme. My máme bílý med doma. Hmm. Podívejte, jakou to má barvu?“ Děti: „Hnědou.“ Uč.: „A někdo říkal, že je to med. Ano děti, opravdu je to med. Co může být sladké jako med? Co když se řekne, má život jako med?“ Děti: „Že mu chutná. Že má sladký život. Že se má dobře.“

Na konci této hlavní části se učitelka zajímá nejen o popis, ale také zapojuje jakési přirovnání. Děti zde prezentují své názory, pocity, asociace. Učitelka tyto informace zhodnotí, a buď je potvrdí, nebo vyvrátí. I přesto, že se zde objevují náznaky dětských prekonceptů, kdy učitelka dává dětem prostor pro vyjádření svého vlastního názoru, přístup učitelky je spíše kontrolní a v zásadě nahrazuje prekoncepty dětí relevantními odpověďmi. V tomto případě se tedy jedná spíše o model epistemologického rušení, nežli podpory prekonceptu. V další fázi činnosti jdou děti do připravených center, kde je jim poskytnuto zadání, tedy jejich cíl, který musí splnit v daném centru. Děti si sice volí centra, ale aktivita v tomto centru je daná a její správnost kontrolovaná. Dále tedy učitelka s dětskými prekoncepty nepracuje a nevyužívá je k dalšímu posunu dítěte. Proto si můžeme všimnout, že na schématu je zobrazen pokles. Na konci činnosti se neuskutečnilo zhodnocení každého centra. Aktivita byla ukončena a děti se přesunuly do jiné místnosti na další program denního režimu a tedy na dopolední svačinu.

4.5 Model využití dětských prekonceptů – U4

Model průběhu činnosti 4



Pozorovaný výstup začal u stolečků. Paní učitelka nejdříve zpívala písničku, při které děti uklízely. Potom si společně zazpívali písničku o sněhu a zvířatech. Na toto navazovala paní učitelka tím, že kladla otázky, kterými se snažila získat od dětí „správnou“ odpověď.

Uč.: „A proč nám ten sníh padá?“ Děti: „Abychom mohli bobovat, stavět sněhuláka, sáňkovat.“ Uč.: „Ten sníh ale nepadá jenom pro děti, on padá i z jiného důvodu. Na čem ten sníh leží?“ Děti: „Na trávě, na betonu, na střeše.“ Uč.: „A podívejte se ven, na stromy, na keře a na přírodě leží a proč ten sníh leží na té přírodě?“ Jedno dítě: „Aby, aby mohli květinčky spát.“ Uč.: „Martínku, napadne tě, proč ten sníh leží na té přírodě, na stromečcích, keřích?“ Neví. Uč.: „Aby mohli zvířátka spát a aby si mohli odpočinout na jaro, aby potom mohli lovit mouchy, opatřit si potravu a aby mohli mít mláďátka a tak si v zimě musí některé zvířátka odpočinout.“

Děti tedy prezentovaly své odpovědi na položené otázky. Při očekávané odpovědi paní učitelka výpověď dítěte potvrdila, nebo pochválila. Při neočekávané odpovědi se na tuto výpověď zeptala znovu tak, aby děti v jejím tónu hlasu cítily „chybnou“ odpověď.

Uč.: „Jaké třeba zvířátka v zimě odpočívají?“ Děti: „Lenochod, divočák, srna, kačenka.“ Uč.: „Vzpomeňte si, jaké zvířátka v zimě spí.“ Matýsek: „Medvědi.“ Uč.: „Správně Matýsku.“ Další dítě: „Kočka.“ Uč.: „Kočky spí teďka přes zimu?“ Děti: „Nee.“

Po několika dalších otázkách jedno dítě odpovědělo, že v zimě spí ježek. Paní učitelka na tuto odpověď navázala básničkou o ježkovi. Po té se přesunuli na koberec, kde měla paní učitelka připravenou aktivitu s toaletním papírem. Aktivita spočívala v tom, že se děti obalovaly toaletním papírem, aby připomínaly sněhuláka. Při této aktivitě se také objevil dětský prekoncept. Paní učitelka ho i v tomto případě nahradila její očekávanou odpovědí.

Uč.: Tady máme takový toaletní papír. Ale pozor, víte, co rád dělá toaletní papír. " Jedno dítě zareagovala na větu paní učitelky: „Utírá zadky!“ Děti se smějí. Uč.: „Ano, to taky, ale já jsem měla na mysli, že se rád trhá.“

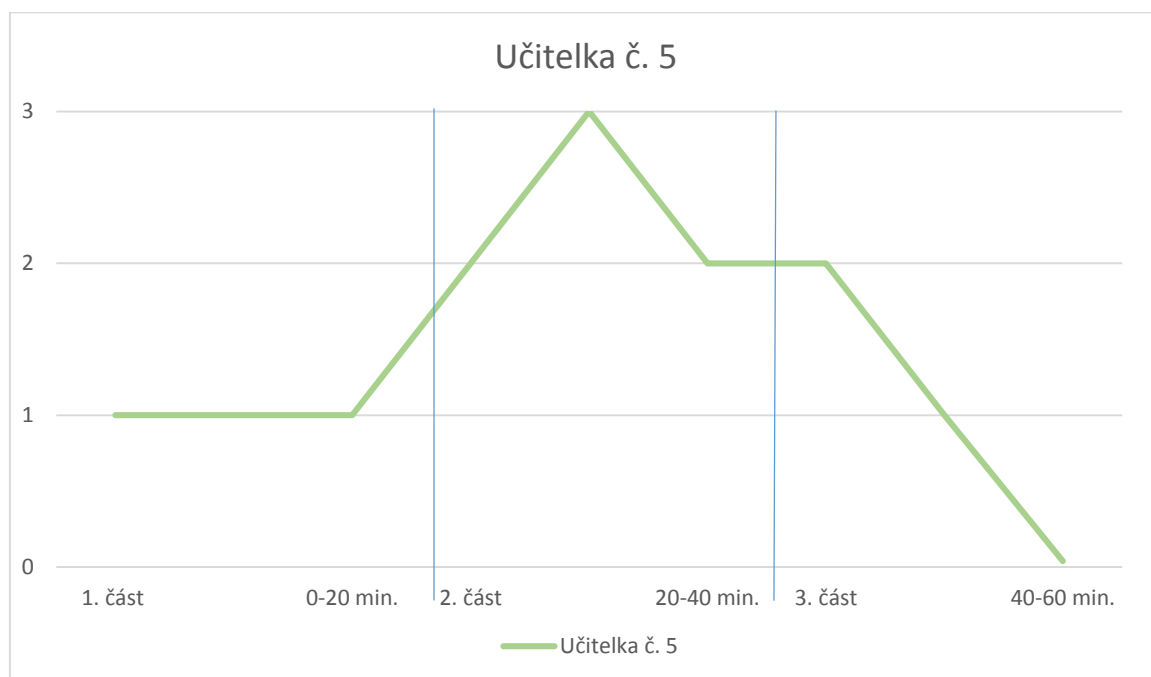
Po této aktivitě se děti vyfotily a zazpívaly si několik písniček, mimo jiné také s pohybem. Potom šla paní učitelka na teratu a donesla sněhovou kouli. Koule byla zabalena v igelitové tašce. Spíše, než sněhovou kouli, ale připomínala ledovou kouli. Tuto kouli nechala dětem, aby si ji posílaly na koberci.

Uč.: „Tak, co to tady mám?“ Děti: „Ledovou kouli.“ Uč.: „A tuto kouli si budeme po kruhu posílat. Ale pozor, budu posílat, protože studí, musíme si ji, co nejrychleji posílat, ať se nám to neroztopí.“ Děti: „Tam je sníh.“ Uč.: „Není tam je koule ledová, honem, ať se nám to neroztopí. Schválně, co rozbalíme.“ Děti si posílají po kruhu a říkají: „To je zalepené. To je nějaký led nebo co. To je led. Sníh, to je sníh.“

Paní učitelka jim sice nabídla aktivitu, která by předpokládala využití dětských prekonceptů, ale preferuje spíše princip epistemologického rušení a tak jejich představy zhodnotila a opravila podle jejich představ a očekávání. Tuto aktivitu nemůže nazvat ani experimentem, protože nesplňuje jeho parametry a tedy nebyly zjištěny hypotézy dětí. Naopak jim výsledek „pokusu“ byl sdělen, že se led rozpustí. Mohli bychom to tedy nazvat jako jakési kontrolované pozorování jevu. Tato aktivita skončila tím, že si všechny děti sáhly na ledovou kouli. Potom následovala písnička o sluníčku, které tento led rozpouští. Nakonec zařadila paní učitelka relaxaci. Děti ležely na koberci a paní učitelka se každého z dětí dotkla ledem. To byl signál proto, aby vstaly a šly na svačinu. „Pokus“ tedy nebyl dokončen, ani ve smyslu kontroly. Děti na konci aktivity neměly možnost zjistit, zda informace od paní učitelky, že led se roztopí, byla pravdivá.

4.6 Model využití dětských prekonceptů – U5

Model průběhu činnosti 5



Tento výstup paní učitelka začala tím, že navrhla dětem, aby si popovídaly společně na koberci. Děti si ale posedaly různě a nevytvořily kruh. Paní učitelka na to reagovala tím, že upozorňovala na fakta, týkající špatné komunikace.

Uč.: „Musíme se nějak domluvit. Já se teďka nemůžu bavit se Soničkou, víte proč? Protože ke mně sedí zády. Zkuste to nějak vymyslet, jak to udělat, abychom na sebe všichni viděli.“ Děti se přemisťují a vytváří kruh. Uč.: „Tak, co vyřešili jste to? Já nevím do očí, Elišce, Vlastíkovi, Adámkovi.“ Děti začnou taky říkat, na koho nevidí.

Paní učitelka tedy aktivizuje děti, aby samy hledaly způsob, jak si sednout tak, aby na sebe všichni viděli. Děti posléze docházejí k tomu, že nejlépe na sebe vidí, když sedí v kruhu. Z tohoto příkladu je nám jasné, že paní učitelka nechává děti samostatně řešit problém. Po krátkém rozhovoru o umístění dětí tak, aby na sebe každý viděl, navrhuje několik činností, ze kterých si děti mohou vybrat. Tedy připravené centra. V jednom centru ale určuje kritérium.

Uč.: „V kuchyňce budou jenom 4 děti. A budeme se vyměňovat, a kdo se nevymění dneska, vymění se zítra, nebo pozítří.“ Do skupiny dětí, která se chystá na práci v kuchyňce, přichází další holčička. Jiné dítě: „Je nás tu moc teďka, je nás moc.“ Děti mezi sebou. „Jenom čtyři nás má být. Jenom čtyři.“

V předchozí ukázce vidíme, že děti jsou opět nuceny vyřešit problém s maximálním počtem dětí v centru. Paní učitelka přihlíží a děti se domlouvají. Nakonec se domluví a děti, které přebývají, odcházejí do dalších center, popřípadě jsou na koberci a nezapojují se. V dalších dvou centrech se jedná o práci s knihou, textem a videem. Paní učitelka pouští dětem video vývoje plodu. Děti si z tohoto videa mohou ve skupině vytvořit plakát.

Děti: „My chceme vyrobit knihu.“ Uč.: „Tak jestli jste změnil plány, tak klidně zpracujte knihu. Ale ať si ji můžeme ukázat.“

Děti navrhují činnost, kterou si zvolily. Paní učitelka s činností souhlasí s podmínkou, že je tento úkol nutné zpracovat tak, aby výsledek práce bylo možné prezentovat ostatním. V centrech děti pracují samostatně. Paní učitelka chodí po centrech a přihlíží, popřípadě odpovídá na otázky dětí. Po nějaké době paní učitelka upozorní děti na to, že je čas dokončovat práci a děti se společně setkají na koberci. Děti prezentují výsledky své práce, anebo také to, co se v daném centru naučily.

Dítě: „Já jsem se naučila mazat!“ Uč.: „Tak to ti musíme zatleskat.“ Dítě: „Já jsem se naučila vařit.“ Uč.: „A co ses naučila vařit dneska?“ Dítě: „Chlebíky.“ Uč.: „Co jsi dělala, Elenko?“ Elenka neodpovídá. Uč.: „Nechceš to teďka říkat? Nechceš, nevádí.“

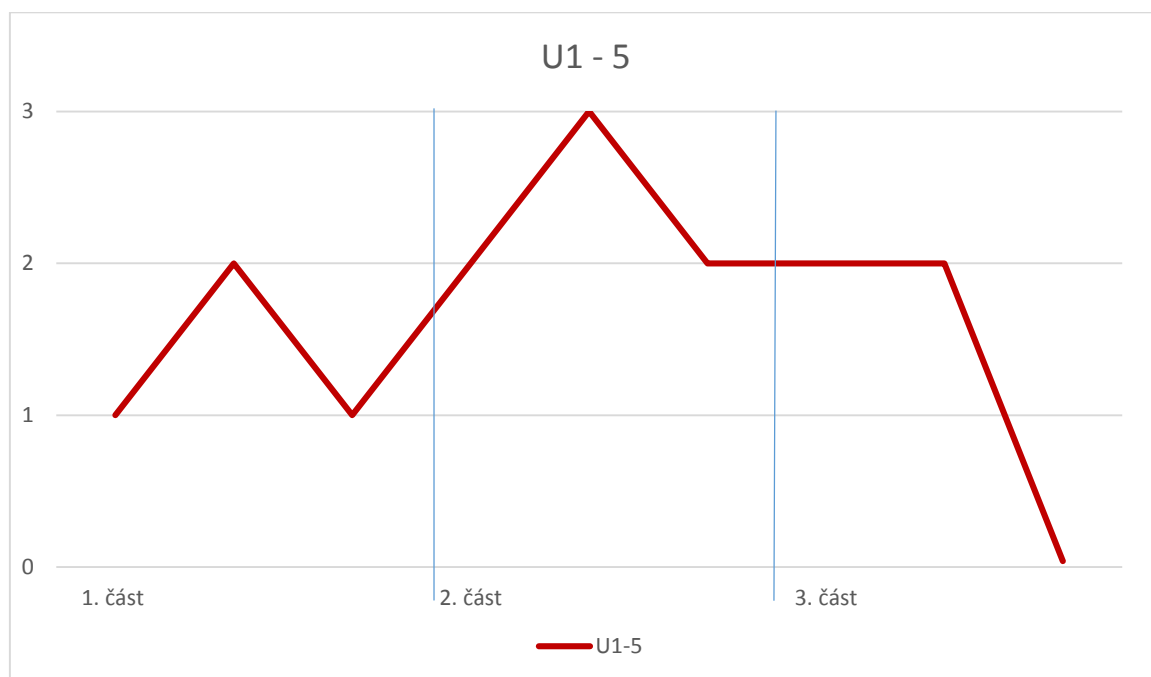
Zde můžeme vidět, že výsledky své práce děti prezentují v komunitním kruhu. Přičemž tato výpověď není povinná a mluví pouze ten, kdo chce. Po té paní učitelka rozvíjí další aktivitu.

Uč.: „Jak fungují naše jazýčky? Jak bychom mohli testovat chuť?“ Děti: „Podle čuchu. Podle zraku. Podle sluchu.“ Uč.: „Ten, kdo to říká podle sluchu, tak to mohl slyšet. Zavřete oči, co to asi spadlo z toho, co tady je?“ Paní učitelka bere jablko a pouští ho na zem. Děti: „Jablko!“ Uč.: „A po čem budu škrábat?“ Děti: „Rýžový chlebiček.“ Uč.: „A já si teď vezmu jednu věc a vy podle sluchu, zkusíte, do čeho jsem kousla.“ Děti: „Jablíčko!“ Uč.: „Kterým smyslem jsme ještě neřikali, že by se to dalo vyzkoušet? Vy jste říkali sluchem, zrakem, čichem, a čím ještě? Děti: „Chutí.“ Uč.: „Vezmi si a řekni, jaké to je.“ Dítě: „Já mám jablíčko.“ Uč.: „A jaké to je?“ Dítě: „Dobré!“ Uč.: „A jaké ještě?“ Dítě: „Sladké.“

Tato ukázka svědčí o tom, že paní učitelka velkou mírou aktivizuje děti. Mimo to reaguje na jejich představy a navazuje na ně svou činnost. Můžeme říct, že funguje na principu podpory prekonceptů. Děti v podstatě samy přišly na to, jakým způsobem mohou testovat chuť. I přes to, že jejich první odpověď zněla sluchem, postupně přirozeně navázaly i na jiné smysly. Učitelka zde hraje roli spíše průvodce a nabízí dětem aktivity.

4.7 Ideální využití dětských prekonceptů – U 1 - 5

Model průběhu činnosti 6



Toto schéma prezentuje soubor všech pozorovaných učitelek. Můžeme si všimnout, že u každé učitelky se objevují dětské prekoncepty v jinou dobu didaktické činnosti. Toto bude zřejmě způsobeno navržením činnosti a různorodostí aktivit. I přes to můžeme najít několik společných znaků. Začátek činnosti je ve většině zobrazen pomocí schématu na nízké úrovni. Pouze u jedné učitelky si můžeme všimnout opaku. Většina učitelek, které jsou zde zobrazeny (U1, 2, 3, 4) začínají výstup řízenou činností. Tedy tím, že děti nějakým způsobem svolají k sobě. Ať už se jedná o písničku, básničku, nebo jen zavolání. Děti tudíž jdou za paní učitelkou z důvodu vnější motivace. Nehraje zde roli, jestli děti chtějí. Další důležitým faktorem v souvislosti s nižší úrovní v grafu je, že začátek činnosti probíhá zejména zjišťování zapamatovaných informací u dětí, kdy paní učitelky pokládají dětem otázky v rámci dne v týdnu, počasí, měsíce atd. Zde je jasné, že taková organizace práce s dětskými prekoncepty nepodporuje. Výjimkou je pouze učitelka č. 5, která děti aktivizuje v rámci využití jejich prekonceptů hned od začátku činnosti.

Další část činnosti se většinou orientuje na otázky učitelky a odpovědi dětí. V této části se zpravidla můžeme setkat s dětskými prekoncepty. Děti v této části prezentují své názory a představy na různá témata. Problémem ale zůstává, že práce s dětskými prekoncepty se omezuje pouze na toto. Činnost se obecně uskutečňuje tak, že učitelka položí otázku (méně, či více otevřenou) a dítě na ní odpovídá. Učitelka zde ale funguje jako soudce a očekává, že

uslyší odpověď, která je podle ní „správná“. Nijak tedy nerozvíjí představy dětí a pomocí dalších a dalších otázek, se je snaží přivést na správnou odpověď. (U1, 2, 3, 4) Opět se zde setkáváme s výjimkou U5, která jednak odpovědi dětí nehodnotí a jednak se tato část objevuje až ke konci činnosti, při prezentaci svých výsledků z center. Při práci v centrech můžeme sledovat hodnotový vzestup, který může být také způsoben vlivem vnitřní motivace v souvislosti s tím, že si děti samy určují výsledný výrobek a mění tak vzdělávací nabídku.

Závěrečnou částí činnosti jsou většinou neukončené (U1, 2, 3, 4). Jinými slovy, děti sice splní úkol, který jim je zadán, dále ho ale neprezentují. U většiny případů zde chybí reflexe celé činnosti a tudíž její celkový smysl. Pouze U5 uskutečnila reflexi se všemi dětmi na koberci.

ZÁVĚR

Závěrem své diplomové práce bych ráda zhodnotila splnění vytyčených cílů a zásadních zjištěních. Cílem mé práce bylo zjistit, zda učitelky mateřských škol při své práci využívají dětské prekoncepty. To jsem zjišťovala pomocí kvalitativního typu výzkumu. Abych vstoupila, co možná nehlouběji do problematiky, šla jsem do mateřské školy, abych zjistila, jak s dětmi učitelky pracují a jestli prekoncepty využívají. Nejdříve jsem tedy uskutečnila participační pozorování didaktické činnosti učitelky.

Po uskutečnění pozorování jsem vyhodnotila data, kde jsem nacházela úžasné výroky dětí. V průběhu pozorování jsem se sice setkávala zejména s učitelkami, které nevyužívají dětské prekoncepty při své práci s dětmi, nicméně tyto představy dětí vyplouvaly napovrch i bez jejich vědomí a souhlasu a já jsem tak měla možnost pozorovat reakce učitelek na tyto podněty. Přístup učitelek k prekonceptům se lišil. Lze ale říct, že jsem zaregistrovala dva způsoby, jedním z nich je, že učitelka prekoncepty vnímá jako nástroj k poznání a druhý, že se jedná o překážku v učení dítěte a brzdí jeho vývoj. Tyto dva přístupy se opírají o teoretická východiska první části mé práce. V souvislosti s druhým modelem a tedy epistemologického rušení jsem se setkala s celkem třeba možnostmi reakce učitelky na objevující se prekoncept. Ještě nultou možností bych chtěla uvést neobjevující se prekoncept. Jedná se o to, když děti nemají prostor projevit svůj názor a paní učitelka se jich na to neptá. V této souvislosti učitelka klade otázky a chce znát pouze správné odpovědi. Žádný prekoncept se tedy neobjevuje. Nicméně pokud je přítomen, učitelka na něj může reagovat ignorací, jinými slovy učitelka slyšela, co dítě říká, ale pokračovala v naplánovaném programu. Druhým způsobem reakce je, kdy učitelka se děti ptá na jejich názor, děti jí odpovídají a učitelka na ně nějakým způsobem reaguje. Sice ne, v rámci jejich dalšího vývoje, ale například tento výrok nějak okomentuje, nebo ho nahradí správnou odpovědí. Třetí možností je, že učitelka tento prekoncept využije v rámci výchovně vzdělávací činnosti a dále jej rozvíjí. V závěrečné části práce jsem také vytvořila několik modelů, které představují grafické zobrazení práce učitelek s prekoncepty v rámci jejich didaktické činnosti. Na základě těchto získaných dat, jsem se rozhodla uskutečnit se všemi učitelkami polostrukturované interview.

V rámci rozhovoru jsem se pokoušela zjistit další data pro vnoření do problematiky. Tentokrát mě zajímalo aktérství učitele a dítěte. Kdo je hlavním aktérem výchovně vzdělávacího procesu? Co vede učitelky k využívání, nebo k nevyužívání dětských prekonceptů?

V těchto rozhovorů jsem zjistila, že dominantní úlohu má zejména aktérství učitele. To, jakou měrou učitel výchovně vzdělávací proces se velmi lišilo v závislosti od osobnosti učitelky. Zajímavé ale bylo, že u dvou z uvedených učitelek jsem cítila, že mají zájem předávat aktérství dítěti. Měla jsem ale pocit, že si tím ještě nejsou zcela jisté a že se s novým programem, který se v jejich školce zavedl, musí ještě naučit pracovat. Bylo pro mě ale opravdu přínosné podívat se alespoň na jejich snahu. Jedna z učitelek viděla jako aktéra edukačního procesu dítě. Její didaktická činnosti probíhala v podstatě neustále na vysoké intenzitě prekonceptů. Nejen, že dětem dávala možnosti volby činnosti s minimální vnější motivací, ale také nechávala děti zasahovat do její vzdělávací nabídky. S čímž jsem se setkala pouze zde. Tato učitelka odmítá fungovat jako hodnotitel z toho důvodu, že pokud děti hodnotíme, ztrácí zájem, cítí se být zkoušeni a už nechtějí odpovídat, protože mají strach ze špatné odpovědi. Na rozdíl od ostatních učitelek, které vnímají hodnocení jako normální část edukačního procesu. Jak už jsem říkala, přístup každé učitelky je jiný, takže když jsem se snažila zjistit, co je vede k tomu, aby pracovaly s dětmi právě takto, dostalo se mi různých odpovědí. V rámci zobecnění jsem se dozvěděla, že velkou roli v této souvislosti hraje zkušenost. Tedy to, jestli se jim právě tento typ didaktických strategií osvědčil. Fungovalo to v podstatě na principu pokus-omyl, z něhož pak vznikl tento přístup. Nebo jsem se setkala s výrokem opačným. Jedna paní učitelka říkala, že se jí tento tradiční transmisivní přístup předávání informací neosvědčil. Proto se rozhodla hledat informace v literatuře a postupovala, až začala studovat vysokou školu. Třetím důvodem je také to, jakou zastává mateřská škola filozofii. Dvě učitelky jsou z mateřské školy, která začala pracovat s programem Začít spolu a tak jsou jejím pojetím nadšeny a motivuje je měnit se a měnit přístup a pohled na děti.

V závěrečné části práce jsem také vytvořila několik modelů, které představují grafické zobrazení práce učitelek s prekoncepty v rámci jejich didaktické činnosti. Z těchto modelů jsem zjistila, že nejvyšší intenzita objevení a práce s prekoncepty je nejčastější na začátku didaktické činnosti. Většinou je to období, kdy učitelka uvádí dětem nové téma dne a dává prostor dětem k tomu, aby se vyjádřily. Tento prostor jim ale dává spíše intuitivně, není v tom většinou nějaký určitý cíl. Dále se s prekoncepty setkáváme zřídka někde uprostřed činnosti. To je totiž období řízené aktivity a zde se s prekoncepty příliš nesetkáváme. Třetí prostor pro setkání se s prekoncepty a jejich dalším rozvojem je závěrečná část didaktické činnosti, kdy učitelka dává dětem prostor, aby svoji činnost refletovaly.

Dětské prekoncepty jsou podle mého názoru základním stavebním kamenem poznání a podle toho bychom k nim měly také přistupovat. Nelze je ignorovat, protože i když s nimi

nepočítáme, stále jsou tu, ve výpovědích dětí, v jejich myšlenkách. Učitelky mateřských škol zatím ještě nejsou informovány o tom, jak s dětskými prekoncepty pracovat. Mají sice povědomí o tom, že dítě má nějaké nereálné představy o světě, ale zatím se ještě velmi málo z nich uvědomuje, jak velkou roli v učení dítěte tyto teorie hrají.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-216-5.
- [2] FIVES, Helenrose a Michele Gregoire GILL. International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge, 2015, xii, 502 s. Educational psychology handbook series. ISBN 978-0-415-53925-8.
- [3] GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201008/contents/nkc20102108688_1.pdf.
- [4] GAVORA, Peter. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. Pedagogika. 1992, 42(1), 95-102.
- [5] GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. Sociologie. Praha: Argo, 2013, 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [6] HOWES, Elaine V. Educative experiences and early childhood science education: A Dewey an perspective on learning to observe. Child development [online]. 2016, 6(3), 14 [cit. 2017-04-03]. DOI: 2007.03.006. Dostupné z: <http://web.a.ebsco-host.com/ehost/detail/detail?vid=28&sid=a884f4c1-ecf3-469f-8aaa52fd6bbf1262%40session-mgr4007&hid=4106&bdata=Jmxhbm9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=30711568&db=a9h>.
- [7] HUE, Ming-tak. a Wai-shing. LI. Classroom Management: creating a positive learning environment. Hong Kong: Hong Kong University Press, c2008. ISBN 978-962-209-888-6.
- [8] KIRK, Susan. Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. Nursing studies [online]. 2006, 1 [cit. 2016-12-01]. Dostupné z: [http://www.journalofnursingstudies.com/article/S00207489\(06\)00255-0/abstract?cc=y](http://www.journalofnursingstudies.com/article/S00207489(06)00255-0/abstract?cc=y).
- [9] NAKONEČNÝ, Milan. Obecná psychologie. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015, 662 s. ISBN 978-80-7387-929-7. SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. Tvorba jako způsob poznávání. V Praze: Karolinum, 2013, 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

- [10] NAKONEČNÝ, Milan. Lexikon psychologie. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013, 658 s. ISBN 978-80-7439-056-2.
- [11] NEZVALOVÁ, Danuše, ed. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1258-6.
- [12] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016, 220 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.
- [13] Origins of the Gordon Model. Gordontraining [online]. SolanaBeach, California: GordonTraining International, 2016 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/#>
- [14] SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum, 2013, 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
- [15] SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009, 523 s. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6. Dostupné také z: <http://web.flu.cas.cz/scan/323536077.pdf>
- [16] ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika, Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 2011, ISBN 978-80-247-3341-8.
- [17] ŠÍP, Radim. Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2016, 2016(2), 134-153 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11460&lang=cs>
- [18] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [19] TUREK, Ivan. *Inovácie v didaktike: príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách*. Druhé vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005, 358 s. ISBN 80-8052-230-8.
- [20] VALENTINE, kylie. AccountingforAgency. *Children& Society* [online]. 2011, 25(5), 347-358 [cit. 2016-12-11]. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x. ISSN 09510605. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- [21] VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, 135 s. Psychologie. ISBN 80-7178-943-7.

- [23] WISEMAN, Dennis a Gilbert. HUNT. Best practice in motivation and: management in the classroom. 2014 Third edition. ISBN 978-0-398-08771-5.
- [24] ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.
- [25] ŽOLDOŠOVÁ, Kristína: Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania. Bratislava: VEDA – TYPI Universitas Tyrnaviensis, 2006. ISBN 80-8082-095-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- DAP Development appropriate practise – vývoj vhodného postupu
- PET Parent's effective training – efektivní rodičovský trénink
- LET Leader's effective training – efektivní vůdcovský trénink
- TET Teacher's effective training – efektivní učitelský trénink
- U1-5 Učitelky 1-5

SEZNAM OBRÁZKŮ

Model průběhu činnosti 1	51
Model průběhu činnosti 2	52
Model průběhu činnosti 3	54
Model průběhu činnosti 4	56
Model průběhu činnosti 5	58
Model průběhu činnosti 6	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	71
Příloha 2	73

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

Příloha 1

Záznam z pozorování - U1

Uč.: „Lucinko, vyber si.“ Lucinka vybírá dále. Uč.: „Aha, to jsme teď říkali, co je na obrázku?“ Lucka: „Boby.“ Uč.: „A jakou mají barvičku?“ Lucka mlčí. Uč.: „Lucko, máš jít do školy. Kuba má takovou mikinu. Z.“ Napovídá paní učitelka Lucce. Lucka: „Zelenou.“ Uč.: „Ano.“

Uč.: „Další vybere Gábinka.“ Gábinka si vybírá. Uč.: Hm, to je docela těžké. Jak se to jmenuje? Co má ten pán na nohou?“ Gábinka mlčí. Dan odpovídá „Snowboard.“ Paní učitelka vysvětluje, jak funguje snowboard a jak se liší od lyží: „Už jsme si říkali, že snowboard je jenom jeden, a stojí se na něm oběma nohama a lyže jsou dvě, na každé noze jedna lyže.“

Uč.: Teď si vybere Kuba.“ Kuba bere obrázek. Uč.: „Poznáš co to je za sport? Kuba odpovídá: „Skoky na lyžích.“ Uč.: „A ten druhý obrázek?“ – „Rampa.“ říká Kuba. Uč.: „No spíše skokanský můstek, tak se to jmenuje.“

Uč.: „A poslední obrázek si vezme Natálka. Co sis vybrala?“ Natálka: „Lyže.“ Uč.: „A co k tomu patří?“ Natálka: „Lyžařka.“ Uč.: „A sport, který lyžařka dělá je...“ Nechává děti doplnit. Děti odpovídají: „Lyžování.“ Uč.: „No lyže nemáme jenom na jízdu dolů, ale také jízdu po rovině. Víte jak se tomu říká?“ Kuba odpovídá: „Běžky.“ Uč.: „Výborně a sportu, který se na běžkách dělá, se říká běh na lyžích.“

Přichází Sofie z vedlejší třídy menších dětí a vrací půjčený kočárek. Děti na ni zaměří svou pozornost. Mezitím na ně paní učitelka mluví: „Tak, vraťte mi ty obrázky.“ Děti sledují Sofii. Uč.: „Halo, já jsem si uši vyčistila pořádně, ale vy asi ne. Když mě neslyšíte. Obrázky!“ Děti dávají paní učitelce obrázky. Paní učitelka vstává, stoupne si na konec koberce a říká: „Půjde za mnou Šimonek a Monička a ostatní půjdou ke skříním.“ Dvě jmenované děti jdou k paní učitelce a ostatní jdou na druhou stranu třídy.

Uč.: „Kdo si vzpomene na básničku?“ Děti odpovídají: „My jsme dva bratři...“ Paní učitelka zastavuje děti: „Kdo to říká? Monička a Šimonek.“ Dvě jmenované děti říkají svůj kus básničky a všechny děti na ně navazují a pokračují. Pak se rozběhnou naproti sobě a dvě děti se snaží v průběhu někoho chytit.

Uč.: „Miláčkové, ale vy jste to neřekli dobře. Jak je to správně?“ Děti recitují. No, předtím jste to doplantali. Gábina a Anička jsou chyceny, takže půjdou za mnou.“ Hra se opakuje. Paní učitelka znovu zastavuje, napovídá dětem.

Uč.: „Tak, Dan a Verunka. Teď už to zvládneme bez chybičky.“ Děti odehrají celou hru.

Uč.: „Tak koho jsme chytili? Kubíka a Natálku. Tak ještě naposledy.“ Děti odehrají celou hru.

Uč.: „Výborně. Koho jste chytili? Elišku a Elišku. Výborně. To už pro dnešek stačilo a holky si stoupnou sem ke klavíru a kluci sem ke klavíru.“ Děti stojí za sebou ve dvou řadách kolmo ke klavíru. Nikolas říká: „Holek je víc.“ Paní učitelka ho napomíná: „Ššššš.“ Paní učitelka odchází ke stolu a bere si noty. Dan hraje na klavír dva, nebo tři tóny. Uč.: „Kdo hraje na klavír? Kdo je pan učitel?“ Děti křičí: „Dan!“ Uč.: „Dane, víš, že na klavír hraje jenom paní učitelka.“ Paní učitelka si stoupne naproti klavíru. A říká: „Kuba řekl, stoupneme si rovně.“ A tak pokračuje dále s různými pokyny. (skočíme, zvedneme ruce, otočíme se ke klavíru, posloucháme, jakou písničku budu hrát) Paní učitelka si sedá ke klavíru a začne hrát. Děti křičí: „Punčochy a ponožky!“ Paní učitelka a děti začnou písničku zpívat. Po zazpívání celé písničky se paní učitelka otočí k dětem a ptá se: „Tak a teď mi řekněte, jaké oblečení v písničce bylo?“ Verunka: „Ponožky.“ Kuba: „Rukavice.“ Matěj: „Šála.“ A tak děti pokračují ve vyjmenovávání. Uč.: „No a taky se v písničce zpívá o sněhu. Co můžeme dělat se sněhem?“ Děti: „Sněhuláka!“ Paní učitelka souhlasí a napovídá dětem. „A ještě se z něj dá udělat taková malá kulička...“ Ukazuje dětem rukama, jak se dělá koule. „...se kterou si můžeme hrát a házet ji po sobě navzájem. Ale pozor, může to být nebezpečné. Co by se stalo, kdyby nějaké holčičce někdo hodil kouli sem?“ Ukazuje na hlavu. A Kubík jí odpovídá: „Přišla by o rozum.“ Paní učitelka se neubrání smíchu. Ale pokračuje dál: „A co kdyby mi někdo hodil kouli sem?“ Ukazuje na oko. Dan: „Neviděla by.“ Uč.: No, je možné, že by jí to poškodilo zrak a možná by musela nosit brýle.“ – „Tak jako já.“ Říká Nikolas. Uč.: „A tebe někdo kouloval?“ Nikolas: „Ne.“ Uč.: „No tak vidíš.“

PŘÍLOHA P 2: UKÁKA ROZHOVORU

Příloha 2

Transkript rozhovoru - U5

... probíraly, i když to zrovna nebude nějaký experiment. Ale aby to oni znova zase rozebírali, jako další, vlastně z toho vznikne další aktivita. Já jsem se sice na začátku zaobírala něčím jiným, ale došli k nějakému jinému výroku. A tak já jim neřeknu: Ale o tom se nebudeme. Ale vrátím se k té větě, kterou oni řekli, a začneme se bavit o tomto, protože v tuhle chvíli vznikala pedagogická situace proto, abych já mohla tady tohle co nejlíp zpracovat, i když se tím trochu odchýlím. Ale zase na druhou stranu zabráním tomu, aby tam vznikaly nějaké nesprávné představy v jiném směru, nebo abych utla jeho zájem tím, že utnu komunikaci tímhle směrem. Třeba teďka děti řešily s paní učitelkou, a oni s ní řešili, jestli pít vodu ze studánky. Nebo zdroje vody a paní učitelka řekla, že se studánka jenom tváří, že je čistá a pak se vrátila k něčemu jinému a začala o tom mluvit a jedna holčička říká: a paní učitelko, jak se může studánka tvářit? Jenomže ona, učitelka se chtěla věnovat něčemu jinému. Takže ji ignorovala a dál mluvila ke zdrojům vody. A ta holčička se nedala a říká: no ale jak se může ta studánka tvářit? Adélko, o tom se nebudeme. No, takže já si myslím, že i když se tím ztratí čas, nebo se člověk trochu odkloní, tak je dobré to využít. Sice se zpožděním, ale potom se stejně dopracujeme k těm zdrojům vody.

j: No a co si myslíš, jakože kdyby se taková situace stala tobě? Jak bys k tomu přistoupila? Dala bys jí odpověď?

u5: Ne, já bych to... já bych jí na to asi takto přímo neodpověděla. A vzhledem k tomu, že tam bylo 12 dětí a z nich někteří už šestiletí, tak podle mojí zkušenosti, oni jsou schopní... vždycky se tam najde někdo, kdo na to dokáže dát aspoň trošku akceptovatelnou odpověď. A úplně nejjednodušeji já bych řekla: Děti co myslíte, může se studánka nějak tvářit? Proč myslíte, že to paní učitelka řekla? Nahazovaly by tam různé názory a předpokládám, že by se k tomu dopracovaly. Že se to jenom tak říká a že to znamená, že ona ve skutečnosti zase tak čistá není. Že tak prostě jenom vypadá, že ve skutečnosti, když se ta voda prozkoumá, tak čistá není.

j: Takže z toho vlastně vyplývá, že když se dostanete k nějakému problému, nebo výroku, který dětem není úplně jasný, tak to téma vracíte zpátky do skupiny a v rámci jakoby brainstormingu to dále řešíte. Mě by zajímalo, ještě nějaké další metody v této souvislosti používáš?

u5: No ještě je jedna věc, když máme něco řešit, nějaký problém a vyloženě jak to vyřešit, tak to je brainstorming, ale jinak taky úplně běžnou přirozenou diskusi, když si s ním bavím jenom face to face s jedním, s druhým dítětem, tak klasický rozhovor a když je to nějaký problém, který to umožňuje tak vyloženě děti dostanou ode mě nějakou problémovou úlohu, kterou skutečně musí vyřešit úplně sami. Uvedu příklad. Měly jsme, donesla jsem jim do třídy hromadu rour, kterou jsem, papírové roury od ubrusů a kuchyňských utěrek, různé velikosti. Nejdřív jsem jim je nechala jenom tak, ať si je prozkoumají sami. Oni potom začaly vymýšlet, co by se z toho dalo postavit. A různě to zkoumaly a začaly to používat jako stavebnici a já jsem se přišla podívat a ptala jsem se jich, co to udělaly a oni mi začaly popisovat, jak je to úžasný stavební materiál a jak se s tím úžasně dá stavět a já jsem se teda ptala, co ještě by s tím se dalo dělat a oni vymyslely, že by se z toho dal postavit úplný mrakodrap. A já jsem říkala, že je to dobrý nápad a co bychom tak mohli udělat, abychom to potom mohli ukázat i rodičům a oni zase dávaly nějaké návrhy. Takže jeden den si takhle vytvořily úplně sami plán činností, co udělají. A protože je to velice bavilo, tak druhý den, já jsem jim už dala úlohu. Řekla jsem jim, že. Tak. Já jsem tím reagovala na požadavek nejstaršího kluka v té skupině, že neví, co má dělat a že by chtěl dostat nějaký úkol a já jsem říkala, že bych si u nich ráda objednala zakázku. Reagovala jsem na to, že včera si hrály na stavitele a že bych si u nich ráda objednala firemní zakázku. Jim přijde velice legrační mluvit v takových pojmech dospělých a to je jeden z důvodů, z momentů, který mi, který je pro mě důležitý v tom, že se ty děti opravdu odreagovávají, když se cítí dobře, když se cítí v pohodě. Když se cítí, že je tam taková pohoda, že oni můžou něco navrhnout a budou dělat to, co oni navrhli. Tedy mými slovy, že zasahují do vzdělávací nabídky. A oni se tím odreagovávají, uvolňují a jsou přístupnější a motivovanější něco dál dělat. Protože v momentě, kdy na ně, říkám, kolegyně vybalí: Tak tady máme dneska na tabuli čtyři živočichy, a kam teda patří? Mezi které živočichy tyto patří?"

j: A jak na to ty děti reagují?

m: To je právě kouzelné, oni se přepínají. Akorát že já v tom vidím ten rozdíl potom ten, že jsem měla problém při svých aktivitách a vždycky na začátku týdne, že vždycky než se rozjely do toho, že můžou přijít s nějakou hypotézou k něčemu, úplně v pohodě a že neočekávám správnou, nebo špatnou odpověď a že nebudeme nikdo posuzovat, jestli je to správná, nebo špatná odpověď. Ze začátku s tím byl vždycky problém a já to přičítám právě tady tomuhle, že oni předchozí týden seděly před tou tabulí a čekaly, jestli když řeknou, že je to kočka a patří mezi savce, tak že to bude dobře, nebo špatně.