

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**PŘEDSTAVY O ROLI ŽÁKA U PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE**  
**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Tereza Dvořáková**

*Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Kateřina Lohrová, Ph.D.

**Plzeň, 2020**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, ..... 2020

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Děkuji především PhDr. Mgr. Kateřině Lohrové, PhD. za odbornou pomoc a trpělivé vedení při tvorbě této bakalářské práce. Dále děkuju všem, kteří mi byli při zpracování bakalářské práce nápomocni a poskytli mi cenné rady a informace.

V neposlední řadě děkuji i své rodině, za příležitost umožnění studia, vytvoření optimálních podmínek v zázemí domova a za pomoc a oporu při zpracování bakalářské práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

---

## OBSAH

Úvod.....	7
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	8
1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	9
1.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	10
1.3 EMOCIONÁLNÍ PROŽÍVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	11
2 DĚTSKÁ POJETÍ, POJMY, PŘEDSTAVIVOST.....	13
3 ŽÁK.....	16
4 STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY.....	19
5 METODOLOGIE PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ.....	22
5.1 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	22
5.2 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ DAT.....	22
5.3 SBĚR DAT.....	23
5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT.....	23
5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	24
6 POPIS A INTERPRETACE DAT.....	25
SHRNUTÍ.....	34
ZÁVĚR.....	35
RESUMÉ.....	36
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	37

## Úvod

Předškolní období dítěte je integrálním elementem každého z nás. V této vývojové fázi se především jedná o získávání různých znalostí, obratností, zdatností, názorů a návyků. Děti v tomto věku nejsou prozatím zatíženy povinnostmi a starostmi spojené s běžným životem dospívajících a dospělých lidí. Toto období je rozhodující pro každého jedince v tom, jak si utváří svůj pohled na další životní etapy, které ho v jeho vývoji čekají.

Tato bakalářská práce by měla být rozšířením poznatků o tom, jak předškolní děti vnímají určité části, které jsou spojeny s povinnou školní docházkou a jak rozumí pojmu s ním spojeným – fenomén žák.

Práce je složena ze dvou částí, z teoretické a praktické. Obsahem teoretické části jsou kapitoly, které se věnují charakteristice předškolního dítěte. V další kapitole jsou popsány charakteristiky prekonceptů, dětských prekonceptů. Následně jsme se zaměřili i na pojmy, představy a na představy dětí v předškolním věku. V další kapitole je vymezen pojem žák. Závěrečnou kapitolu teoretické části tvoří shrnutí dosavadních výsledků z výzkumů, které se zabývaly prekoncepty předškolních dětí. Praktickou část pak tvoří zpráva o provedeném výzkumném šetření. Jako první je zařazena kapitola věnující se metodologickému úvodu. Je zde uveden stručný popis kvalitativního šetření, které bylo zaměřeno na zjištění prekonceptů předškolních dětí o roli žáka. V dalších částech empirické části, bude čtenář seznámen s charakteristikou výzkumného vzorku, s interpretací získaných dat a s jejich shrnutím.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jak vypadají dětská pojetí fenoménu žák u dětí v předškolním věku.

## 1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Předškolní období zpravidla trvá od tří do sedmi let. Konec této fáze je určen fyzickým vývojem a především nástupem do školy. Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V poznávání dítěti pomáhá jeho představivost. Pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a uvažování, které ještě není upraveno logikou ale intuicí. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a svým aktuálními potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě lpí na svém pohledu, který pro něj představuje určitou jistotu. Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit si tak své kvality. K postupné odlišnosti dochází také v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období chápeme jako fázi přípravy na život ve společnosti. Vývojově podmíněné změny se odrážejí ve hře, která je pro předškolní věk typická a velmi důležitá. Jedná se o sdílenou aktivitu, která vyžaduje sebezprosažení i přizpůsobení ostatním, tj, prosociální chování (Vágnerová, 2017, s. 177).

Během předškolního období se značně zdokonalí **řeč**. Průcha (2011) uvádí, že pokud dítě vyrůstá ve standardních podmínkách rodiny, naučí se mluvit i mluvě ostatních lidí rozumět. I děti se sluchovou, či zrakovou vadou se za pomoci nejrůznějších pomůcek a správného přístupu mohou naučit mluvit (Průcha, 2011, s. 51).

Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Okolo čtvrtého až pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před zahájením školní docházky. Pokroky jsou patrné i ve větné stavbě, protože zatím co věty dvouletých dětí byly většinou tříslavné, v předškolním období se rozsah i složitost větných promluv zvětšuje. Roste i zájem o mluvenou řeč. Tříleté dítě už vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v malých dětských skupinách. Tříleté dítě se zpravidla naučí i nějaké říkanky a jejich počet se pak dále rozrůstá. V této době dítě velmi rádo i povídá. Mnohé děti už také dovedou zazpívat písničku v rozsahu tercie, i když většinou velmi nedokonale – ale individuální rozdíly jsou již v této době větší než rozdíly věkové. Vývoj řeči ovlivňuje i růst poznatků o sobě i o okolním světě. Tříleté dítě zpravidla zná celé své jméno a umí

na dotaz řící své pohlaví. Značně rostou jeho znalosti. Zajímá se o svět a o lidi a věci v něm. V předškolním věku si dítě osvojuje základy počítání. Učí se a umí odříkat číselnou řadu do deseti a okolo šesti let určí i správný počet předmětů. K tomuto je ale potřeba názorný materiál, například prsty (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88)

V tomto období se často setkáváme i s neúnavným „A proč?“ Pro předškolní dítě je to velmi charakteristické a pro dospělé jedince často až obtěžující. Je ale velice důležité vždy dětem odpovídat správně a stejně. Tímto způsobem si totiž získávají nové informace a zvětšují svoji slovní zásobu (Thorová, 2015, s. 387).

Když jsou děti v předškolním období, mají velkou potřebu pohybu. Ve třech letech plně ovládají chůzi a běh, jedná se o jednu ze základních **pohybových dovedností**. (Allen, Marotz, 2002, s. 99–101).

V předškolním období dochází ke zdokonalování a k růstu **pohybové koordinace**. Dětské pohyby jsou účelnější a plynulejší. Dále jsou i hbitější a na pohled elegantnější. Dokáže již velmi dobře odpozorovat a následně napodobovat některé sportovní aktivity. V předškolním období je vhodné učit děti některým sportům, mezi které např. patří lyžování, jízda na kole a koloběžce (Bednářová a kol., 2017., s. 26).

Podle Langmeira a Krejčířová (2006), okolo čtyř až pěti se projevuje větší samostatnost při **sebeobsluze**. Dítě se snaží se samo obléknout a svléknout. Pomalu se učí manipulaci s tkaničkami, aby si zvládlo zavázat boty. Objevuje se i samostatnost při osvojení hygienických návyků (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).

Konec tohoto období ohlašují dvě tendence. Jedna je, že dítě nachází nové vztahy k dějům, které se odehrávají i mimo jeho komfortní zónu – rodinné prostředí. Dítě začíná chápat organizaci času a pojmy s ním spojené. Druhým pokrokem je, že dítě se začíná zajímat o práci, i když zatím jen v náznacích (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88–90).

## 1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Kolem čtvrtého roku se u dítěte vývoj inteligence dostává z předpojmové úrovně, kde užívá slov nebo jiných symbolů jako podpojmů na úroveň názorového **myšlení**. Nyní tedy uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižených podstatných podobností.



I když myšlení u dítěte přešlo ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení, jsou zřejmá i omezení, která dítěti zatím nedovolují myslet skutečně logicky. Dítě sice umí vyvozovat závěry, například usoudit, čeho je více a čeho méně, ale úsudky jsou zcela závislé na názoru. Symbolické i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na vlastní činnosti dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90—92).

*„Typickým znakem myšlení u předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost“ (Vágnerová, 2017, s. 185).*

V předškolním období je **paměť** spíše bezděčná. Okolo pátého roku se začíná vyvíjet záměrná paměť. Předškoláci jsou dobře vybaveni pamětí mechanickou, díky které se dokáží naučit několik básniček, říkanek, písniček – vybaví si je pomocí obrázku, které jsou na stránce obsažené. Do pátého roku u dětí převažuje spíše krátkodobá paměť a mezi pátým až šestým rokem je přítomná i dlouhodobá paměť (Bednářová a kol., 2017, s. 31).

## 1.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

V předškolním období je pro dítě nejvýznamnější rodina, která zajišťuje primární socializaci. Pojem socializace bývá definován různě, v podstatě se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty.

1. Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj diferencovaných emočních vztahů k bližším lidem i ve vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, tj. o vytváření norem, které si jedinec osvojuje na základě příkazů a zákazů, které mu dospělí udělují. Dítě je pak přijímá za své a jeho chování usměrňují do mezí určených společností. Chování jedince je určeno nejen hranicemi, ale i cíli, na jejich dosažení je orientováno úsilí jedince.
3. Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které od jedince očekávají ostatní členi společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Jde o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavení ve skupině. Stejně jako rodiče

zastávají různé role i od dětí v předškolním věku se očekává, že budou plnit odlišné role doma a v kolektivu druhých dětí.

Socializace probíhá po celý život člověka (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93— 94).

V mateřské škole má sociální kontakt se svými vrstevníky (starší, mladší, opačného pohlaví, jiné národnosti, nadanými, méně nadanými apod.), dále pak se svými rodiči, prarodiči a sourozenci, ale také s rodiči ostatních dětí, které navštěvují mateřskou školu, což jsou pro většinu dětí lidé cizí.

V předškolním věku dochází k osvojování sociálních rolí. Dítě má chování často odporované z domova. Chování potom uplatňuje i mimo rodinu se svými vrstevníky, například při hrách na rodinu, která je v mateřských školách velmi oblíbená. Dítě si hraje s panenkou, a přebírá sociální roli, kterou má okoukanou od své matky. Předškoláci už umí vyjmenovat několik svých sociálních rolí a dokáže formovat svou identitu – jsem dcera, vnučka, jsem dítě apod. (Bednářová a kol., 2017, s. 34—35).

Dítě v předškolním období začíná chápat genealogické vztahy. V prvním kroku chápe, že je syn otce a že to nemůže být naopak – vztah asymetričnosti. Postupně chápe i složitější vztahy jakože dědeček je otec jeho otce – vztah logického kompozitu.

Často se můžeme setkat s tvrzením lidí, že děti v mateřské škole si pouze hrají a učitelé se na ně jen dívají, popřípadě dohlížejí a hlídají je. A ano, první tvrzení je z části pravda, dětskou činnost v předškolním období z velké části tvoří opravdu **hra**. Dítě díky hře poznává svět, stává se součástí sociální skutečnosti a pomáhá mu do jisté míry se připravit na budoucí život. Dítě se pomocí hry a svojí fantazie může stát snad čímkoliv. Může být vojákem, lékařem, prodavačem, rodičem (Čáp, 1980, s. 105).

### 1.3 EMOCIONÁLNÍ PROŽÍVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Předškolní dítě prožívá své city velmi intenzivně, ale zároveň vše prožívá na krátký čas a jeho city jsou proměnlivé. Děti v tomto věku mají převážně pozitivní náladu. Dítě se umí radovat, pochválit se, ale i se na sebe zlobit a být k sobě kritický. Objevují se i sociální city, jako je láska, nenávisť a sympatie k jiným osobám.

Emoční prožívání dětí v předškolním období je spojeno s tzv. magickým myšlením – děti věří v magické bytosti, a proto je jejich svět ovládán strašidly a dalšími

magickými bytostmi. Toto vidění v nich občas zanechá pocit strachu a úzkosti. Je nezbytné, abychom dítěti byli nablízku a mohli si s nimi o jejich pocitech povídat a pomoci jim přejít na jiné myšlenky, popřípadě je utěšit. (Thorová, 2015, s. 394).

Okolo šestého roku je dítě schopno pomoci mladším nebo slabším dětem, dokáže je utěšit, když pláčou, zároveň se u něj rozvíjí i soupeření se svými vrstevníky.

V tomto období je pro dítě velmi důležité to, jak se doma chovají jeho rodiče, protože získává potřebný model pro svůj vlastní život. Rodiče by měli co nejvíce trávit svůj čas společně a před svým dítětem si mezi sebou projevovat různé city. Dítě by mělo vidět, že je v pořádku, že se občas škádlí a pak jak se usmiřují a mají se rádi. Dítě odpozorovává různé strategie chování svých rodičů (Bednářová a kol., 2017, s. 44—45).

## 2 DĚTSKÁ POJETÍ, POJMY, PŘEDSTAVIVOST

Poznatky světově známého psychologa, Jeana Piageta vedly k navržení vývojové teorie, které vysvětlují, jak si děti vytvářejí pojmy. Tato teorie obsahuje čtyři stádia.

Senzomotorické stádium je přibližně od narození až do dvou let dítěte. Pro nás důležité je stádium – **předoperačního myšlení**, které je cca od dvou až do sedmi let dítěte, hovoříme tedy o předškolním dítěti. Piaget toto stádium rozděluje na dvě substadia, předpojmové substadium, kdy jsou v kognitivním vývoji dítěte (cca 2 – 4 roky) postupně více zastoupeny symbolické činnosti a na intuitivní substadium, kde se setkáváme s kognitivními strukturami. Ty, které dítě (cca 4 – 7 let) uplatňuje, Piaget nazývá: egocentrismus, centrace, ireverzibilita. Další dvě stádia jsou, stádium konkrétních operací (přibližně 7 – 11 let) a operací formálních, které se týkají přibližně věku 12 a výše (Fontana, 2003, s. 65—70).

Čáp s Marešem ve své publikaci uvádí, že podle Jeana Piageta, se dítě na požadavky vnějšího prostředí přizpůsobuje psychickou adaptací. Tu zajišťují komplementární procesy – proces asimilace a proces akomodace. Pokud dítě začleňuje objekty a jejich vztahy do svých dosavadních zkušeností, hovoříme o procesu asimilace. Naopak akomodace je opačný proces, při kterém se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Oba tyto zmíněné procesy jsou v dynamické rovnováze. Asimilační schémata se mění s věkem dítěte, jsou odrazem vývojové fáze inteligence a toho, jakým způsobem dítě poznává svět (Čáp, Mareš, 2001, s. 412—413).

**Pojetí** je myšlenka, kterou si jedinec utvoří o určité třídě předmětů nebo událostí, které byly seskupené na základě toho, co mají společného. Prostřednictvím konceptů chápe dítě svět – když se dítě setká s novým, dosud pro něj neznámým předmětem, či zkušeností, pokouší se jim porozumět tak, že si je přisazuje pro něj již ke známým pojmům (Fontana, 2003, s. 65).

**Dětská pojetí** jsou prekoncepty, které jsou vytvářené na základě dětské představivosti. Mohou se sice jevit jako naivní představy, ale dítě je považuje za pravdivé a správné. Je důležité si tento fakt uvědomit a akceptovat ho.

*„Dětská pojetí jsou z hlediska řízení učební činnosti žáků velmi významné fenomény, které do jisté míry předurčují nejen samotné vzdělávací postupy, ale v nemalé míře pak determinují i samotou efektivitu vzdělávacího procesu“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 102).*

Dětská pojetí jsou velmi těžko diagnostikována, protože u každého jedince se liší a jsou ovlivňována zejména dvěma aspekty. První aspekt je, že každé dítě si vytváří pojetí individuálně a druhý vliv mají média a především internet. Touto informační cestou se dětská pojetí ale často mění a to nejen individuálně, ale například i v celé sociální skupině.

Ke zjišťování dětských pojetí je důležité zvolit vhodnou formu diagnostické metody. Nejčastější metodou k výzkumu je tzv. **fenomenografické interview**, které zjišťuje, jak dítě chápe svět kolem sebe a jak získává nové zkušenosti. Pomáhá nám tedy zjistit odlišnosti v chápání různých jevů a dějů, které děti obklopují.

Další metodou, která se velmi často spojuje s výše uvedeným interview, je **fenomenografická analýza textů a kreseb žáka**. Pokud dítě není schopno písemného projevu, zejména tak předškolní děti, lze analyzovat pouze kresbu. Děti kresbou spontánně vyjadřují věci jim blízké, své vlastní představy o okolním světě nebo svá přání (Škoda, Doulík, 2011, s. 104–105).

**Pojem** je zobecněnou představou o něčem. Tato představa pak bývá vyjádřena jedním nebo více výrazy (Průcha a kol., 2009, s. 206).

Plháková (2004, podle Barona 1999) uvádí, že *„pojmy jsou mentální kategorie, do kterých zařazujeme předměty, události, zkušenosti nebo ideje, které jsou v jednom nebo více aspektech podobné“* (Plháková, 2004, s. 265).

*„Nejzajímavějším psychickým informačním modelem“ skutečnosti a věcí kolem nás jsou právě **představy** o nich, jakési kopie toho, co bylo vnímáno a v paměti uchováno“* (Šimíčková – Čížková, 2012, s. 38).

Díky představivosti je lidský organismus schopen rekapitulovat minulou zkušenost ve formě smyslově živých vzpomínek. Jedná se o názorně duševní obsahy, jejichž vznik si vysvětlujeme tak, že příslušné partie mozku, které jsou podrážděny při vjemu, mohou být

také podrážděny „zevnitř“, prostřednictvím informací uložených v paměti. V představách upravujeme minulé prožitky, vjemy, vybavujeme si různé události a situace.

Rozlišujeme představy zrakové, sluchové a pohybové podle toho, jakou převahou receptor vjem přijímal. Dále můžeme představy dělit na konkrétní a abstraktní, podle jejich jedinečnosti a obecnosti (Šimíčková – Čížková, 2012, s. 38).

**U předškolních dětí**, se můžeme setkat s velmi bohatými **představami**. U dětí předškolního věku se setkáváme s tzv. **konfabulací** - smyšlenky a děti jsou přesvědčeni o jejich pravdivosti. Dítě si pomocí představivosti a fantazie vytváří realitu, která by se mu líbila, která je pro něj pochopitelná a dává mu smysl. V tomto období je pro děti velmi těžké odlišit realitu od konfabulace. Dospělý by měl zastat roli průvodce, který dítěti napomůže pochopit reálný svět (Bednářová a kol., 2017, s. 32).

### 3 ŽÁK

„Označení dítěte, které navštěvuje základní školu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2019, s. 389).

Pod pojmem žák si lze představit dítě, které nejpozději v den nástupu na základní školu dovršilo minimálně šesti let. Tato doba není stavena náhodně. Okolo šestého roku u dítěte dochází k některým vývojovým změnám, které jsou velmi podstatné pro zvládnutí nároků, které na dítě škola klade. (Čáp, 1980, s. 256)

Když dítě dovrší šesti let, je jeho život spojen s velkou proměnou. Dítě totiž už není jenom členem rodiny, ale zároveň je i členem dosud pro něj neznámé lidské skupiny. Stává se žákem školy (Jedlička, 2017, s. 113).

Vágnerová (2017) uvádí, že „nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem“ (Vágnerová, 2017, s. 254).

Z pohledu vývojové psychologie se místo označení žák, setkáváme s pojmem mladší školní věk. Toto období začíná, když dítě vstoupí na základní školu. Probíhá proces akulturace, dítě se musí přizpůsobovat novému, pro něj doposud neznámému prostředí. Dítě, které se stane žákem, má několik povinností, které jsou nyní sledovány a hodnoceny (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012, s. 50).

Dítě, které vstupuje na základní školu – žák toho už umí poměrně dost. Zpravidla zvládá sebeobsluhu, do jisté míry se vyzná v sociálních vztazích. Na školu a učební proces je trochu připraveno zápisem a svým okolím, které ho vybavují nejen materiálně, ale i některými teoretickými poznámkami, – jak to ve škole vypadá, co tam bude dělat apod. (Pražská skupina školní etnografie, 2015, s. 25).

Pro zvládnutí role školáka je ve velmi důležitá jeho úroveň sociální připravenosti a dovednosti. Je velmi důležité, aby dítě zvládlo navazovat a udržovat správné vztahy se svými vrstevníky, učiteli a s ostatními dospělými lidmi.

Vstup dítěte do školy je důležitá životní událost nejen pro dítě samotné, ale i pro rodiče a nejbližší okolí. Rodiče už ke svým dětem přistupují jinak, než když navštěvovaly mateřskou školu. Začínají jim udělovat jejich první povinnosti, které děti považují za důležité a snaží se je splnit. Rodiče by svým dětem měli vytvořit správné podmínky

pro učení, vybavit ho školními pomůckami a respektovat jeho klid na učení. S ostatními členy rodiny by se měli zajímat o jeho prospěch a prožívat s dětmi jejich první školní úspěchy i neúspěchy (Čáp, 1980, s. 106).

Podle Vágnerové (2017) dítě potřebuje poznat, že úspěch ve škole má pro jejich rodiče význam a že ho považují za důležitý. Pokud dítě neuvidí, že vzdělávání má smysl, stane se pro něj učení zbytečné a nepovažuje ho za svou povinnost (Vágnerová, 2017, s. 257)

*„Škola přináší dítěti nové, učební činnosti, klade vyšší a vyšší požadavky na poznávací procesy, paměť, pozornost, vytrvalost a sebeovládání a rozvíjí tyto procesy, stavy a vlastnosti. Vede dítě k osvojení mnoha vědomostí a dovedností, podněcuje jeho zájmy“* (Čáp, 1980, s. 106).

Před nástupem na základní školu, jsou všechny děti podle zákona absolvovat poslední rok v mateřské škole. Díky tomu pro dítě není nic nového, že musí vydržet bez rodičů a být součástí velkého kolektivu, který se skládá z jeho vrstevníků a dospělých lidí, kterým musí podřizovat autoritu. Ovšem celá nová je pro něj organizace školní činnosti. Odlišná je pro něj i práce učitele, který stojí v čele třídy. Od dítěte se očekává, že během vyučování se soustředí a sedí klidně ve své lavici.

Pro vstup do školy je také velmi důležité, aby dítě mělo přiměřenou výšku a váhu, protože pro školáka je velmi důležité, aby bez problému uneslo svou školní tašku. Z hlediska školní připravenosti hovoříme o tzv. **fyzické připravenosti**. Mladší školní dítě, které je z fyzické stránky správně vyvíjeno se od předškoláka liší například i tím, že jeho míra unavitelnosti je nižší a proto už po obědě nemusí odpočívat nebo dokonce spát.

Pro vstup do školy je také velmi důležitá úroveň psychických funkcí, tedy **psychická připravenost** (Bednářová a kol., 2017, s. 12).

*„Psychická zralost je dána zejména zráním centrální mozkové soustavy (CNS), kterou ovlivňuje mentální schopnosti dítěte, zejména kvalitu vnímání, myšlení, schopnost udržet pozornost a soustředit se, ale i úroveň řečových a komunikačních dovedností“* (Bednářová a kol., 2017, s. 13).



**Školní připravenost** - jedná se o stav, kdy je osobnost dítěte připravena na bezproblémové zvládnutí práce ve škole. Hodnotíme fyzickou, psychickou, sociální a citovou připravenost (Bednářová a kol., 2017, s. 12).

Školní připravenost lze diagnostikovat pomocí různých testů, mezi ty nejznámější patří Jiráskův test školní zralosti. Dítě v předškolním věku nakreslí lidskou postavu. Pomocí toho zjišťujeme laterální dominanci – pravé nebo levé ruky. Hodnotíme i rozumovou úroveň – dítě nezapomene na některou část lidského těla. Jako další se hodnotí schopnost dítěte soustředit se pomocí toho, že dítě napodobí psanou větu. Posledním úkolem je obkreslení skupiny deseti teček.

Diagnostika probíhá bez přítomnosti rodiče nebo zákonného zástupce. Přítomný je pouze odborník a dítě, které je diagnostikováno. Rodiče nebo zákonní zástupci jsou následně informováni o průběhu a výsledku sledování. Sledování probíhá v dopoledních hodinách, kdy dítě není ještě unaveno a je schopno se soustředit (Otevřelová, 2016 s. 39–40).

#### 4 STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Tématem představy o roli žáka u předškolních dětí se dosud nikdo nezabýval. Několik prací se ale zabývalo představami, neboli prekoncepty jiných fenoménů u dětí v předškolním věku. Zde jsou některé práce uvedeny.

První zde uvedená práce, jejíž autorkou je Romana Pantůčková (2016) se zabývala dětskou interpretací fenoménu život u předškolních dětí. Celého výzkumu se zúčastnilo 11 dětí ve věku 4 – 6 let. Z toho bylo 7 chlapců a 4 dívky. Autorka si ke svému výzkumu vybrala pozorování, kresbu a individuální rozhovor s dětmi, kde dětem pokládala otázky, jako například, co pro ně znamená spokojený život, co je pro něj dobrý nebo špatný apod. Výzkum byl prováděn v budově mateřské školy během jednoho týdne. Na otázku „*Jak si představuješ spokojený život?*“, děti odpovídaly různě, většinou to spojovaly s vlastními zájmy a potřebami. Hodně podobně odpovídaly i na další otázku „*Co je dobrý život?*“ Odpovědi dětí byly spojeny s emocemi. Objevila se zde i negativní odpověď, kde chlapec odpověděl „*že se neboucháme*“. Jak autorka ve své práci uvádí, ne vždy si pod pojmem dobrý život děti představí něco pěkného. Třetí otázka byla „*Co je špatný život?*“. Jak je v práci několikrát uvedeno, třídu ve které byl provádět výzkum, navštěvuje chlapec, který děti bije. Některé odpovědi dětí tím byly hodně ovlivněny a konkrétně u odpovědí na tuto otázku se s tím můžeme setkat. Děti často odpovídaly tak, že špatný život je, když je někdo bouchá. Cílem této práce bylo zjistit, jak si děti představují spokojený život a zda chápou rozdíl, mezi živým a neživým.

Práce od Aleny Vojtáskové (2014), která nese název „*Dětské prekoncepty o rodině*“, se zaměřovala na dětské prekoncepty o rodině a pojednávala o rozdílech těchto prekonceptů u dětí žijících v úplných a neúplných rodinách. Tohoto výzkumu se zúčastnilo pět dětí ve věku okolo pěti let. Autorka je svému výzkumu využila kvalitativního výzkumu – kresbu a polostrukturované interview. Pomocí pastelek děti kreslily obrázek své rodiny a autorka si během jejich činnosti dělala poznámky, které následně vyhodnocovala. Po kresbě následoval rozhovor, který byl vždy mezi jedním dítětem a autorkou této práce. Ta dávala dětem otázky jako např. „*Co je to rodina?*“. Respondenti, kteří byli pro tento výzkum vybráni, jí odpovídali různou formou odpovědí. Např. uvedli, že „*Rodina je, že maminka a tatínek jsou spolu aj s děťátkem, to jsem já*.“ Nebo že „*Rodina*

*je, že máš mámu a tátu a nějaké třeba psy nebo kočky nebo nějaké papoušky nebo hady.“*

Cílem této práce bylo pochopit, jak vnímají a interpretují rodinu děti v předškolním věku. V závěru pak autorka uvádí, že rodina, je podle dětí, výčtem jejích členů, kteří mají mezi sebou kladnou citovou vazbu. Členy nejčastěji tvoří rodiče – maminka a tatínek, kteří mají potomky – děti a popř. domácí mazlíčci. Respondenti, kteří byli v tomto výzkumu tvrdí, nevylučují ani možnost rodiny, která je tvořena pouze mužem a ženou.

Další uvedenou prací se zabývala Ilona Jiskrová (2014). Jedná se konkrétně o téma *„Vývoj představ u dítěte předškolního věku během jednoho roku“* Autorku zajímalo, jaké představy mají předškolní děti, jakož to budoucí prvňáčci o tom, co je čeká ve škole. Jejího výzkumu se zúčastnily 2 skupiny respondentů z dvou různých typů mateřských škol. Jednalo se o děti v předškolním věku. Autorka ke svému výzkumu využila taktéž kvalitativního výzkumu – rozhovor a kresbu. Dětem pokládala např. otázky: *„Těšíš se do školy?“* *„Máš z něčeho ve škole strach nebo obavy?“* *„Jak to ve škole vypadá?“* Atd. Při interpretování dat vždy autorka přiložila, jak dítě zachytilo představu o škole pomocí kresby, stručnou charakteristiku dítěte, diagnostiku kresby a rozhovor. Po interpretaci dat autorka analyzovala výsledky každé MŠ zvlášť. V závěru autorka uvádí fakt, že každé dítě je na vstup do 1. Třídy připraveno trochu jinak. Každé dítě má odlišné představy o tom, co všechno ho ve škole čeká. Z výzkumu, který autorka udělala, vyplynulo, že dítě z mateřské školy přichází na základní školu s představou, že učitel je milý a přátelský. Prostředí školy je pozitivní a pro děti nepředstavuje žádnou větší zátěž. Jak autorka uvádí, pro pedagogickou praxi je dobré si tento fakt uvědomit a s touto představou citlivě zacházet a při formování dítěte ve velkého školáka hned v počátku školní docházky jeho motivaci nezničit. Cílem této práce bylo, zjistit obecnou představu budoucích prvňáčků o škole.

Poslední práce, která zde bude uvedena, je práce od Šárky Vyškovské (2019), práce nese název *„Prekoncepty dětí předškolního věku o fungování dýchací soustavy“*, která vznikla na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, konkrétně na fakultě humanitních studií. Hlavní výzkumnou otázkou bylo, jaké mají děti předškolního věku prekoncepty o fungování dýchací soustavy. Výzkumný vzorek tvořily předškolní děti ve věku 5 – 7 let z toho bylo 5 děvčat a 10 chlapců. Výzkum této práce byl taktéž kvalitativní s využitím metody interview a kresby. To, co děti nezvládly ztvárnit pomocí kresby, zvládly popsat slovně a naopak.

Z výzkumu vyplynulo, že předškolní děti si funkčnost dýchací soustavy představují jako celek složený ze tří částí. Kdy první část chápou tak, že vzduch se dostává dovnitř do těla, následně jak probíhá proces a v poslední třetí části zmiňují, jestli vzduch zůstává anebo odchází z těla ven. Cílem této práce bylo zjistit a následně popsat prekoncepty dětí v předškolním věku o fungování dýchací soustavy.

Tyto práce byly vybrány záměrně na základě toho, jaký si autorky prací vybraly způsob při sběru dat. Částečně se jedná o stejný způsob, jako bude uveden v této bakalářské práci. Dalším elementem, který hrál roli při výběru těchto zde uvedených prací, byl jistě ten, že autorky k zjišťování dat do svého výzkumu využily stejný výzkumný vzorek – předškolní děti a za velmi podobných podmínek zjišťovaly dětské prekoncepty, které následně interpretovaly a analyzovaly.

## 5 METODOLOGIE PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ

### 5.1 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

**Cílem** šetření bylo zjistit, jaké představy mají předškolní děti o pojmu žák.

**Výzkumná otázka našeho šetření:**

- Jaké jsou představy předškolních dětí o žákovi? Tedy jak předškolní děti vnímají určitou část školní reality a jak rozumí pojmu s ním spojeným – fenomén žák.

### 5.2 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ DAT

Pro daný cíl a jeho naplnění byl zvolen kvalitativní výzkum.

**Kvalitativní výzkum** je naproti kvantitativnímu odlišen tím, jaké metody při zjišťování dat používáme. Švaříček a Šedřová uvádí, že nástrojem pro kvalitativní výzkum je rozhovor, zatímco pro kvantitativní je to dotazník. Toto je velmi zjednodušená definice pro tyto dvě metody.

Pro náš výzkum můžeme využít tuto definici, která zohledňuje všechny důležité rysy: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17).

Pro tento výzkum – poznání prekonceptů předškolních dětí, byl zvolen **rozhovor**, jako jedinou metodou zkoumání. Jedná se o nejčastější metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu a bývá označen jako hloubkový rozhovor. Zpravidla se jedná o metodu, kde jeden tazatel pomocí otevřených otázek, které si prvně připraví, oslovuje vybranou skupinu lidí (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159).

Podle Hendla (2008), díky možnosti otevřené otázky, můžeme zkoumat danou problematiku hlouběji, protože respondent si může zvolit mezi několika variantami možných dimenzí.

*„Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 13).

Otázky, které v našem šetření tvořily základní strukturu všech tázaných dětí:

- Kdo je to žák?
- Jak vypadá takový žák?
- Co dělá takový žák?

### 5.3 SBĚR DAT

Data byla sbírána během jednoho týdne v listopadu 2019 v jedné nenáhodně vybrané mateřské škole v Kraji Vysočina. Výzkum byl uskutečněn v budově mateřské školy, konkrétně v herně dětí vždy ráno, při spontánních činnostech. Pro děti to bylo pohodlné prostředí a vždy byly předem dotázány, jestli je na chvíli od jejich činnosti mohou být právě teď vyrušeny. Když si dítě chtělo hrát, do rozhovoru jsem nebylo nuceno. S dětmi byla nejprve možnost se seznámit, což určitě pomohlo k tomu, že děti bez problému povídaly a nestyděly se odpovídat na otázky, které byly součástí našeho zkoumání.

S každým dítětem byl udělán individuální rozhovor v sedě, na koberci, tak jak je pro děti přirozené a pohodlné. Odpovědi dětí byly pečlivě zaznamenány a bylo k nim poznamenáno, zda se jedná o dívku, či chlapce a věk dítěte.

Pří rozhovoru byla většina dětí klidná a většina odpovídala přesvědčivě a bez váhání.

Prvně dítěti byla položena základní otázka a následně 2 doplňující

Otázky byly pokládány v tomto pořadí:

- Kdo je to žák?
- Jak vypadá takový žák?
- Co dělá takový žák?

### 5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Data, která byla pro tento výzkum sebrána, byla zpracována pomocí **otevřeného kódování**. Švaříček a Šed'ová (2007) ve své publikaci uvádí, že se jedná poměrně o univerzální a velmi efektivní způsob, jak data, která byla sebrána pomocí rozhovoru zpracovat.

Získané odpovědi byly rozebrány – (údaje rozloženy na jednotky), konceptualizovány (jednotkám byla přidělena jména) a následně byly složeny novým způsobem.

V tomto výzkumu **jednotky** tvoří významové celky, ke kterým byly přiděleny **kódy** – slovo, slovní spojení, krátká fráze), které vystihují typ vybrané jednotky.

## 5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumu se zúčastnilo 20 dětí ve věku 5-7 let. Zapojilo se 11 děvčat a 9 chlapců.

Jedná se o MŠ, která je umístěna na kraji vesnice v blízkosti přírody. Ve svých činnostech využívá prvky Montessori pedagogiky a metody prožitkového učení, které se vyznačují objevností a komunikativností. Děti mají prostor pro aktivitu a tvořivost a je kladen důraz zejména na jejich samostatnost při práci.

Mateřská škola je účelovým zařízením s kapacitou 50 dětí. Provozní doba MŠ je od 6:30 do 16:30 hodin, děti se obvykle schází do 7:30 v jedné ze tříd a potom odcházejí se svou paní učitelkou do třídy. V MŠ jsou tři třídy rozděleny a uzpůsobeny podle věku dětí. Jedna třída je pouze pro dvouleté děti, druhá pro děti ve věku od 3 do 4,5 i let a poslední třída je pouze pro děti, které by měly nastoupit následující školní rok na základní školu.

K mateřské škole patří i zahrada, na které děti mohou trávit čas v době pobytu venku i v odpoledních činnostech. V blízkosti se nachází i základní škola, která dětem v předškolním věku nabízí možnost docházet na kroužek, který je zaměřen na rozvíjení školních dovedností přímo v areálu školy. Děti se tak mohou seznámit s prostředím základní školy i se svou budoucí paní učitelkou.

## 6 POPIS A INTERPRETACE DAT

Odpovědi dětí budou uváděny přesně tak, jak byly řečeny. Včetně agratismů a vyšínutí z větné vazby. Data budou představena v pořadí, jak byly dětem pokládány jednotlivé otázky, dále bude uvedeno krátké shrnutí a nakonec rozdělení do jednotlivých kategorií a přiřazení ke kódům.

- **Kdo je to žák?**

Dívka, 6 let

*„To jsou větší, starší děti.“*

Dívka, 6 let

*„Dítě, který už musí chodit do školy.“*

Dívka, 7 let

*„To budu já, až budu chodit do školy.“*

Dívka, 6 let

*„Nevím.“*

Dívka, 5 let

*„To nevím.“*

Dívka, 7 let

*„Dítě co se učí a chodí do školy.“*

Dívka, 6 let

*„Velké dítě co musí chodit do školy a psát úkoly.“*

Dívka, 6 let

*„Asi nějaký dítě.“*

Dívka, 5 let

*„Ten co chodí do školy.“*

Dívka, 6 let



*„To je asi nějakej klouček.“*

Chlapec, 7 let

*„Ten co chodí do školy, třeba můj brácha.“*

Chlapec, 6 let

*„To je velkej lev.“*

Chlapec, 6 let

*„To je moje Nela třeba.“*

Chlapec, 6 let

*„Dítě co je ve škole asi.“*

Chlapec, 5 let

*„Já nevím.“*

Chlapec, 6 let

*„To je ten co se učí ve škole.“*

Chlapec, 5 let

*„Nevím.“*

Chlapec, 6 let

*„ Větší děti.“*

Chlapec, 7 let

*„Dítě, který musí chodit do školy.“*

Žáka si děti většinou představovaly jako „někoho“ nebo jako „větší starší dítě“, které chodí do školy. Některé děti našly i spojitost v tom, že žák je jejich sourozenec. Často zaznívaly i odpovědi jako „*Já nevím*“. Setkali jsme se i s ojedinělou odpovědí chlapce, že žák je „*velkej lev*“. Toto tvrzení mohlo být proto, že třída předškoláků, kterou chlapec navštěvuje, nese jméno „*Lvíčata*“ a když paní učitelka k dětem mluví, tak používá oslovení *lvíčata*.

- **Jak vypadá takový žák?**

Dívka, 6 let

*„Musí mít velký oblečení, větší než máme my tady ve školce. Taky musí mít tašku a v ní svačinu od mamky v krabičce. Taky tam bude mít desky na sešity a třeba na učebnice. A taky penál bude asi mít na tužky.“*

Dívka, 6 let

*„Třeba má propisku, pastelky a gumu.“*

Dívka, 6 let

*„Nosí velkou tašku, protože musí mít učebnice a úkoly, co píše doma.“*

Dívka, 5 let

*„Nosí brašnu s pastelkama a papírama, aby si mohl kreslit třeba ve družině, když chce.“*

Dívka, 6 let

*„Nosí copánky a má sukni a aktovku má, protože musí nosit sešity s úkolama do školy paní učitelce.“*

Dívka, 7 let

*„Má aktovku, penál a v penálu tužky.“*

Dívka, 6 let

*„Bude mít aktovku, penál, a kdyby byl v tělocvičně, tak musí mít i pití a svačinu.“*

Dívka, 6 let

*„Nosí tašku a v ní má sešity a má pero a penál a klíče od skříňky má na šňůrce a taky penál má.“*

Dívka, 5 let

*„Bude mít pastelky, gumu, pero, klíče a pak už nevím.“*

Dívka, 6 let

*„Má oblečení na sobě a pak musí mít tašku do školy, aby si měl kam dávat věci nějaký.“*

Dívka, 6 let

*„Asi jako můj brácha“ („ A jak vypadá tvůj brácha?“) „ Má hnědý vlasy, nosí modrý triko a modrý kalhoty má.“*

Chlapec, 7 let

*„Má aktovku.“*

Chlapec, 6 let

*„Nosí do školy učení v batohu, tužky, peníze na autobus, klíče.“*

Chlapec, 6 let

*„Nosí aktovku a v ní má penál, chleba třeba tam může mít a pítí.“*

Chlapec, 6 let

*„Já mám bráchu a ten chodí do školy, a má oblečení, jiný než mám já, nenosí tam tepláky, tam se nesmí nosit tepláky, musí mít hezký a čistý kalhoty, jinak má tričko a mikinu třeba. Nosí i batoh s autem může klidně mít nějaký batoh.“*

Chlapec, 5 let

*„Asi má tašku na úkoly a pak, já nevím.“*

Chlapec, 6 let

*„Má oblečení, který si už může vybrat sám, už mu ho nevybírám mamka, třeba nějaký kalhoty má a tričko.“*

Chlapec, 5 let

*„Aktovku nosí a asi ještě papíry.“*

Chlapec, 6 let

*„Má brýle, aby mohl ve škole číst“*

Chlapec, 7 let

*„Musí mít aktovku na věci. Třeba na učebnice.“*

Podle dětí by žák měl určitě nosit aktovku, ve které má různé věci, setkáváme se zde s odpověďmi jako například, že žák nosí tašku a v ní má sešity a má pero a penál a klíče od skříňky má na šňůrce a taky penál má. Nebo že nosí do školy učení v batohu, tužky, peníze na autobus, klíče. V obou případech děti uvádí, že žák nosí aktovku, ve které má učení, psací potřeby a klíče. Některé z dětí uváděly i to, jak takový žák vypadá po vizuální stránce, jako třeba že nosí brýle anebo že má oblečení, které už si vybírá sám. Některé z odpovědí byly i rozsáhlejší, možná díky tomu, že dítě má staršího sourozence a je pro něj snazší, si žáka vybavit.

- **Co dělá takový žák?**

Dívka, 6 let

*„Musí sedět ve škole. Píše a kreslí obrázky. A nesmí mít mobily ve škole.“*

Dívka, 6 let

*„No učí se. (A co se třeba učí?) To co mu řekne paní učitelka, číst třeba.“*

Dívka, 7 let

*„Píše úkoly, musí nosit batoh a jí svačinu o přestávce.“*

Dívka, 6 let

*„Musí sedět na židli a může si malovat třeba a musí se tam hlásit, když chce něco říct.“*

Dívka, 5 let

*„Nevím.“*

Dívka, 7 let

*„Učí se písmena, učí se čísla a počítat.“*

Dívka, 6 let

*„Musí chodit do školy. Učí se tam, poslouchá paní učitelku. Sedí v lavici a může se hlásit, když třeba něco ví.“*

Dívka, 6 let

*„Učí se. A když má třeba tělocvik, tak tam cvičí.“*

Dívka, 5 let

*„Píše úkoly, učí se.“*

Dívka, 6 let

*„Sedí ve škole na židli. Učí se číst a psát. Taky počítat.“*

Chlapec, 7 let

*„Učí se, píše úkoly, počítá příklady.“*

Chlapec, 6 let

*„Píše si třeba něco do sešitu.“*

Chlapec, 6 let

*„No ten se přece musí učit.“*

Chlapec, 6 let

*„Sedí ve škole.“ („Myslíš, že ještě něco?“) „Píše si tam do sešitu perem.“*

Chlapec, 5 let

*„Mmmmm...já nevím.“*

Chlapec, 6 let

*„Sedí na židli, píše si a učí se ve škole.“*

Chlapec, 5 let

*„Počítá příklady, učí se číst a psát.“*

Chlapec, 6 let

*„Učí se písmena a čísla a pak se taky učí číst v knížce. A když umí psát, tak si píše do sešitu a musí psát úkoly perem. Ale odpoledne chodí do družiny a tam si hraje s hračkama a i ráno tam chodí si hrát.“*

Chlapec, 7 let

*„Učí se číst a psát a počítat.“*

V představách dětí se žák ve škole učí psát, číst a počítat. V odpovědích se také objevuje to, že musí sedět na židli a když chce něco říct, musí se přihlásit. Ojediněle se můžeme setkat i s pojmem družina, do které si žák odpoledne může chodit hrát. Víme také, že žák může mít ve škole hodinu tělocviku, ve které se cvičí. Z odpovědi jsme se i dozvěděli, že ve škole mají žáci přestávky, které slouží ke konzumaci svačiny.

U pojmu žák, který byl zkoumán otázkou „Kdo je to žák?“ a dalšími doplňujícími otázkami „Jak vypadá takový žák?; Co dělá takový žák?“, jsme přiřadili **kódy dítě, činnosti a atributy**. Kód dítě tvořily jednotky: *větší, starší děti, dítě co se učí a chodí do školy; velké dítě co musí chodit do školy; asi nějaký dítě; dítě co je ve škole asi, velký děti; dítě, který musí chodit do školy*. U **činností** to byly pak jednotky: *už musí chodit do školy; až budu chodit do školy; učí a chodí do školy; co se učí ve škole, co je ve škole, musí chodit do školy a psát úkoly*. U **atributů** pak registrujeme následující odpovědi (jednotky): *větší, starší děti; velké dítě; velkej lev; větší děti*.

U první doplňující otázky „ Jak asi vypadá takový žák?“, jsme určili následující **kódy: vzhled žáka, oblečení a školní pomůcky**. Jednotky, které se týkaly **vzhledu žáka**, byly: *nosí copánky; má hnědý vlasy; má brýle*. U **oblečení** jsme registrovali nejčastěji tyto jednotky: *musí mít velký oblečení, větší než máme my tady ve školce; má sukni; nosí modrý triko a modrý kalhoty; má oblečení, jiný než mám já, nenesí tam tepláky, tam se nesmí nosit tepláky; musí mít hezký a čistý kalhoty, jinak má tričko a mikinu třeba; má oblečení, který si už může vybrat sám, už mu ho nevybírám mamka, třeba nějaký kalhoty má a tričko*. U **školních pomůcek** jsme pak nejčastěji zaznamenaly tyto jednotky: *musí mít tašku*

*,desky na sešity; má propisku, pastelky a gumu; velkou tašku; brašnu s pastelkami a papírama; aktovku, penál a v penálu tužky; tašku a v ní má sešity a má pero a penál, pastelky, gumu, pero, klíče; aktovku a v ní má penál, batoh s autem.*

U druhé doplňující otázky „Co dělá takový žák,“ jsme u prekonceptů předškolních dětí o roli žáka, určili **kódy: učení, psaní, sezení**. Kódu, tedy k **učení** jsme na základně zaregistrovaných odpovědí přiřadili tyto jednotky: *no učí se; učí se tam; učí se; no ten se přece musí učit; učí se ve škole; učí se číst a psát; učí se číst a psát a počítat; učí se písmena; učí se čísla a počítat; učí se písmena a čísla a pak se taky učí číst v knížce*. U kódu **psaní**, to byly jednotky: *píše úkoly; píše si třeba něco do sešitu; píše si tam do sešitu perem; píše si; a když umí psát, tak si píše do sešitu a musí psát úkoly perem*. Jednotky, kterými byl nasycen kód **sezení**: *musí sedět na židli; sedí v lavici; sedí ve škole na židli; sedí na židli*.

V celé práci pak můžeme naleznout několik zástupných pojmenování, kterým byl přiřazen kód **role**. Jednotky, které se týkaly tohoto kódu byly následující: *starší děti; velké dítě; nějaký dítě; nějaký klouček; můj brácha; velké lev; moje Nela; větší děti; dítě, mamka; paní učitelka*. Dalším **kódem**, který jsme si na základně častého se opakování určili, je **škola**: *musí chodit do školy; budu chodit do školy; ten co chodí do školy; co je ve škole; ten co se učí ve škole, musí mít tašku do školy; nosí do školy učení; a ten chodí do školy; musí sedět ve škole; sedí ve škole na židli*.

### **Formální stránka zjištěných prekonceptů**

U otázky, kdo je to žák (jak vypadá a co dělá), jsme se často setkávali s odpovědí, že žák je dítě, tedy děti využívaly slovního druhu – **podstatné jméno**. U ojedinělých odpovědí jsme se mohli setkat se **stupňování přídavných jmen**, jako například: *to jsou větší, starší děti*. Některé z dětí si svou odpovědí nebyla zřejmě jistá, a proto jsme se mohli setkat s odpověďmi např. „asi“ anebo „možná“. U odpovědí jsme se velmi často setkávali s tím, že děti používají **ukazovací zájmena**, jako např. „to je, ten co“ apod. Na otázku, jak žák vypadá, děti jmenovaly několik zástupců školních potřeb, využívaly tedy opět **podstatných jmen**, které oddělovaly malou pauzou v mluvě. U poslední otázky jmenovaly činnosti, které žák každodenně ve škole dělá. Tyto činnosti byly vyjádřeny pomocí slovního druhu – **sloveso**.

Naši respondenti často využívali **jednoduchých vět**, tzn., že využívali celku, který vyjadřuje jednoduchou myšlenku. Toto tvrzení můžeme registrovat u těchto odezev: *To jsou větší, starší děti; Dítě, který už musí chodit do školy; Ten co chodí do školy; To je asi nějaký klouček; Ten co chodí do školy; To je velký lev; To je moje Nela třeba; Dítě co je ve škole asi; To je ten co se učí ve škole; Dítě, který musí chodit do školy; Třeba má propisku; Má aktovku; Nosí do školy učení v batohu.* Nastaly i situace, kdy v našem výzkumu prekonceptů předškolních dětí, naši respondenti hovořili o něco bohatěji. Využívaly tedy **souvětí**. Můžeme vidět např. u opovědí: *Nosí brašnu s pastelkami a papírami, aby si mohl kreslit třeba ve družině, když chce; Nosí copánky a má sukni a aktovku má, protože musí nosit sešity s úkoly do školy paní učitelce; Bude mít aktovku, penál, a kdyby byl v tělocvičně, tak musí mít i pití a svačinu; Nosí tašku a v ní má sešity a má pero a penál a klíče od skříňky má na šňůrce a taky penál má; Má oblečení na sobě a pak musí mít tašku do školy, aby si měl kam dávat věci nějaký; Já mám bráchu a ten chodí do školy, a má oblečení, jiný než mám já, nenosí tam tepláky, tam se nesmí nosit tepláky, musí mít hezký a čistý kalhoty, jinak má tričko a mikinu třeba. Nosí i batoh s autem; Může klidně mít nějaký batoh, má oblečení, který si už může vybrat sám, už mu ho nevybírám mamka, třeba nějaký kalhoty má a tričko; Musí sedět ve škole, píše a kreslí obrázky. A nesmí mít mobily ve škole; Musí sedět na židli a může si malovat třeba a musí se tam hlásit, když chce něco říct; Píše úkoly, musí nosit batoh a jí svačinu o přestávce; Musí chodit do školy. Učí se tam, poslouchá paní učitelku. Sedí v lavici a může se hlásit, když třeba něco ví; Učí se, píše úkoly, počítá příklady; Sedí ve škole na židli. Učí se číst a psát. Taky počítat; Učí se písmena a čísla a pak se taky učí číst v knížce. A když umí psát, tak si píše do sešitu a musí psát úkoly perem. Ale odpoledne chodí do družiny a tam si hraje s hračkami a i ráno tam chodí si hrát.*



## SHRNU TÍ

V rámci tohoto výzkumu jsme si dali cíl zjistit, jaké konkrétní představy mají předškolní děti o pojmu žák. Na předem vybrané otázky jsme oslovili několik předškolních dětí v nenáhodně vybrané mateřské škole a získali jsme několik odpovědí, které byly interpretovány a následně analyzovány.

Některé děti měly i zkušenost s tím, že jejich starší sourozenec či kamarád navštěvuje základní školu, a proto pro ně možná bylo snazší odpovídat. Avšak setkali jsme se i s tím, že některé děti, můžeme si všimnout, že se jednalo především o mladší děti, hodně při odpovědích váhaly a bylo těžké od nich nějakou odpověď získat, a proto také často odpovídaly tak, že neví.

U otázky *Kdo je to žák*, jsme se mohli setkat s odpověďmi, že žák je vlastně dítě, které chodí do školy. Určili jsme zde kód dítě. Jedná se už o větší, starší dítě, které musí chodit do školy a plnit zde povinnosti, které jsou součástí každého žáka. U druhé otázky *Jak vypadá takový žák*, jsme se dozvěděli, že žák nosí aktovku, ve které má nejrůznější školní pomůcky, jako je například penál, tužky a desky na sešity. Dále víme, že žák si na rozdíl od dětí v mateřské škole, nosí do školy svačinu. Ze třetí otázky, *Co dělá takový žák*, víme, že žák se ve škole učí trivium, tedy číst, psát a počítat a musí psát úkoly. Děti také ví, že na základní škole se sedí na židli v lavici a nikoli na zemi, jak to znají z řízených činností z mateřské školy.

Závěrem je, že většina námi dotazovaných dětí ve věku 5-7 let mají představu o žákovi jako o živé bytosti, která chodí do školy a učí se zde psát, číst a počítat. Námi oslovené děti při odpovědích nejčastěji využívaly často jednoduchých vět, které obsahovaly především podstatné jména a slovesa. Takto zjištěné prekoncepty odpovídají charakteristikám vývojového stádia předškolního věku.

## ZÁVĚR

Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části jsme se zabývaly charakteristikou předškolního dítěte, zejména jeho kognitivní, emociální a sociální vývoj. V další kapitole jsme věnovali pozornost charakteristikám prekonceptům všeobecně a v neposlední řadě i dětským prekonceptům. Další samostatná kapitola byla věnována fenoménu žák, kde jsme si tento pojem vymezili. V závěru teoretické části je uveden současný stav poznání v oblasti, kterou jsme v naší práci zvolili. K naplnění záměru bylo zvoleno výzkumné šetření, které je popsáno v praktické části této práce.

Námi realizovaný kvalitativní výzkum představ o roli žáka u předškolních dětí, přinesl po interpretaci, analýze a kategorizaci získaných dat, které byly získány pomocí rozhovoru mezi respondentem a tazatelem, tyto výsledky:

Žák je podle námi oslovených dětí dítě, které už je větší než předškolní dítě, je živou bytostí, která se už nemusí ptát svých rodičů na to, co si oblékne do školy a může se na základě svých rozhodnutí obléci sama. Žák podle dětí z našeho výzkumného vzorku vykonává několik dílčích činností, mezi které patří chození školy a sezení v lavici. Dále se pak musí vzdělávat, nebo jak nám odpověděli naši respondenti, musí se učit. Škola je pro žáky místo, kde se učí triviu, tedy čtení, psaní a počítání. Tázané děti ví, že i ve škole bude paní učitelka, kterou žáci musí poslouchat a že se ve škole musí hlásit. Z výsledků šetření jsme se mohli i dozvědět, že žáci si do školy musí nosit aktovku, protože v ní musí mít školní potřeby, svačinu a pití.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké představy mají předškolní děti o roli žáka. Z výzkumného šetření jsme zjistili obsah a formu prekonceptů předškolních dětí k pojmu žák, poznali jsme, jakou představu mají předškolní děti o roli žáka, můžeme tedy konstatovat, že se nám podařilo naplnit cíl práce.

## RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývá dětskými prekoncepty k pojmu žák.

Teoretická část práce je zaměřena ve své úvodní kapitole na vývoj předškolního dítěte, konkrétně na kognitivní, emociální a sociální vývoj. V další kapitole jsou popsány charakteristiky prekonceptů, dětských prekonceptů a jejich diagnostiky, dále se tato kapitola věnuje pojmům a představám dětí v předškolním věku. V další kapitole je vymezen pojem žák. V poslední kapitole teoretické části je uvedeno shrnutí dosavadních výsledků z několika vybraných domácích (v českém prostředí provedených) výzkumů, které se zabývaly prekoncepty předškolních dětí

Empirická část potom přináší stručný popis kvalitativního šetření, které bylo zaměřeno na zjišťování představ předškolních dětí o roli žák. Vstupní část představuje metody sběru a analýzy dat a informace o výzkumném vzorku. Další kapitoly praktické části tvoří popis a interpretace získaných dat a jejich shrnutí

This Bachelor thesis address child preconception to the notion of the student.

Theoretical part is focused in the first chapter to the preschool children developement, specifically to the cognitive, emotional and social part of it. In the next chapter, I conceptualize preconcepts, child preconcepts, and deal with their diagnosis. Further it address concepts and ideas of prechool children. In the next chapter I constitute the concept of the student. In the last chapter of theoretical part I summarize selected local (conducted in the Czech Republic) study results within the field of preconception of the preschoolers.

In the empirical part I describe qualitative research focused to determine ideas of preschooler about the role of student. In the first part I presents methods of data collection and analysis and information about the research sample. Next chapters describes, interprets and summarize collected data.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. ALLEN, K. Eileen., MAROTZ, R. Lyn., 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
3. ČÁP, Jan, *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. SPN 46-00-13/1
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
5. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
6. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
7. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-2471284-9
8. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.
9. JISEROVÁ, Ilona. *Vývoj představ u dítěte předškolního věku během jednoho roku*. Liberec, 2014. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce PhDr. Jitka JOSÍFKOVÁ.
10. NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ Miroslava, MIŇHOVÁ Jana, *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4
11. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*, Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4
12. PATŮČKOVÁ, Romana. *Dětské interpretace fenoménu život u předškolních dětí*. Brno, 2016. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Iva ŽALOUĐÍKOVÁ, Ph.D.

13. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
14. Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte o 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.
15. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
17. ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Poznání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-2977-9.
18. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
19. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
20. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2017. ISBN 80-7178-308-0.
22. VOJTÁSKOVÁ, Alena. *Dětské prekoncepty o rodině*. Zlín, 2014. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Jana MAJERČÍKOVÁ
23. VYŠKOVSKÁ, Šárka. *Prekoncepty dětí předškolního věku o fungování dýchací soustavy*. Zlín, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Mgr. Petra TRÁVNÍČKOVÁ