

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

UČITEL V POJETÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Berounská

Předškolní a mimoškolní pedagogika, Učitelství pro mateřské školy

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

Plzeň, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „*Učitel v pojetí předškolních dětí*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 27. dubna 2020

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Mgr. Kateřině Lohrové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu, vždy laskavý přístup a za čas, který mému textu věnovala. Dále také děkuji své rodině a přátelům za podporu a pomoc.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	7
1 DĚTSKÁ POJETÍ, POJMY A PREKONCEPTY	8
2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	12
2.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ	13
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	14
2.2.1 PŘEDSTAVY A FANTAZIE	16
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ	16
2.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	18
3 UČITEL	20
3.1 OSOBNOST UČITELE	22
4 STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY	23
5 METODOLOGICKÝ ÚVOD	26
5.1 ZVOLENÝ PŘÍSTUP	26
5.2 CÍL ZKOUMÁNÍ A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	26
5.3 METODA SBĚRU DAT	27
5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	28
5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	28
6 POPIS A INTERPRETACE DAT	29
7 SHRUTÍ	36
ZÁVĚR	38
RESUMÉ	40
SUMMARY	41
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	42

Úvod

Tématem prekonceptů a dětských pojetí se v naší literatuře nejvíce věnovali např. Jiří Škoda a Pavel Doulík, kteří uvádějí, že dětská pojetí jako subjektivním nazíráním světa, který obklopuje dítě v jeho mysli (Škoda, Doulík, 2011, s. 90).

V bakalářských a diplomových pracích v českém prostředí se někteří autoři tématy prekonceptů také zabývali. Velmi málo autorů mělo však jako cílovou skupinu děti předškolního věku. Přímo téma „Učitel v pojetí předškolních dětí“ dosud zpracované nebylo. Existují dosud jen práce zjišťující pojetí učitele u starších dětí. Námi zvolené téma má široký potenciál být zpracováno jak teoreticky, tak empiricky. Předložená práce může poznatky o dětských pojetích fenoménu učitel obohatit jak učitele či budoucí učitele, tak rodiče a širší odbornou veřejnost.

V této práci představujeme, jaké prekoncepty mají děti předškolního věku o učiteli. První kapitolu věnujeme vysvětlení dětských pojetí, pojmů a prekonceptů. Dále se v teoretické části nachází charakteristika předškolního dítěte, kapitola o učiteli a práce je obohacena o výzkumy dětských pojetí učitele z domácího i zahraničního prostředí.

Vstupní kapitolou naší výzkumné části je metodologický úvod, kde je prezentován zvolený přístup, sběr a zpracování dat, informace o respondentech a výzkumná otázka. Dále je zařazena kapitola představující a interpretující data a kapitola věnovaná shrnutí zjištěného. Výzkum bude prováděn pomocí individuálního polostrukturovaného interview a bude následovat výzkumné šetření. Cílem empirické části je zjistit, jaké jsou představy předškolních dětí o učiteli.

Získaná data z našeho výzkumu mohou pomoci např. odborníkům či učitelům porozumět případným potížím dětí v počáteční adaptaci na školní režim a s autoritou učitele. My jako učitelé tak můžeme pomoci dětem zvládnout přechod z mateřské školy do první třídy nebo data využít k přípravě předškolních dětí v mateřské škole. Učitelé by mohli pomocí dat zjistit, s jakou pojmovou výbavou jdou děti do školy a jaké představy o učitelích mají.

1 DĚTSKÁ POJETÍ, POJMY A PREKONCEPTY

Poznatky psychologa a biologa Jeana Piageta vedly k navržení vývojové teorie obsahující vysvětlení, jak si děti vytvářejí koncepty (pojmy), se kterými zacházejí při myšlení. Teorie obsahuje čtyři stadia – senzomotorické, předoperační myšlení, konkrétní operace a formální operace. Předoperační myšlení se týká předškolního dítěte (Fontana, 2010, s. 65- 70).

Podle J. Piageta se dítě přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí psychickou adaptací, kterou zajišťují dva komplementární procesy – asimilace a akomodace. Asimilace je začleňování objektů a jejich vztahů do schémat chování dítěte, do jeho dosavadních zkušeností. „*Dítě si aktivně vytváří celá asimilační schémata, schémata své činnosti, učí se*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 412). Akomodace je opačný proces, kdy se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Oba procesy jsou v dynamické rovnováze. S věkem dítěte se mění asimilační schémata, která odrážejí určitou vývojovou fázi dětské inteligence, jeho aktuální způsob poznávání světa. Asimilační schémata rozhodují také o tom, jestli konkrétní podněty z okolí dítěte budou zpracované a případně jakým způsobem. Dalším psychologem, který vychází z předpokladu, že psychický vývoj člověka je výrazným způsobem kulturně a historicky determinován, je L. S. Vygotskij. Rozlišoval dvě úrovně vývoje dítěte: úroveň současnou (aktuální) a úroveň budoucí (vyšší), k níž se dítě blíží. Postuloval existenci tzv. zóny nejbližšího vývoje, tj. úsek charakterizovaný časově a také způsobilostí dítěte (Čáp, Mareš, 2001, s. 412-413).

Pojetí je myšlenka, kterou má jedinec o určité třídě předmětů nebo událostí, které jsou seskupené podle toho, co mají společného. Prostřednictvím pojmů poznává dítě svět. Když se dítě setká s novými předměty nebo zkušenostmi, snaží se jim porozumět tak, že je přiřazuje k množině pojmů, které již zná. Když se pojmy neosvědčí, můžou si vytvořit pojem nový. Často jde k existujícím pojmům vztáhnout i nová pojetí (Fontana, 2010, s. 65 -66).

Dětská pojetí nemají jednoznačné terminologické vymezení. Nejčastěji se u nás v české a slovenské odborné literatuře, používají termíny žákovy pojetí učiva, žákovy interpretace a prekoncepty. Také se objevují termíny spontánní představy, dětská porozumění a naivní teorie dítěte. V cizojazyčné literatuře se nejčastěji používá termín

student's conception (concept). Často se používá termín naivní teorie, který je vhodný především při dětském chápání složitějších skutečností a komplexnějších celků. Jestliže chceme zdůraznit, že struktura poznatků je vybudována jako vědecká teorie a plní v omezeném rozsahu také obdobné funkce, hovoříme o naivní teorii.

Škoda a Doulík popisují, že naivní teorie plní čtyři funkce:

- něco popisuje;
- něco vysvětluje;
- něco předpovídá;
- dává návod, jak něco dělat.

„Dětská pojetí jsou určitým subjektivním nazíráním světa, který obklopuje dítě, v jeho mysli“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 90). Jedním z hlavních charakteristik každého učícího se jedince jsou dětská pojetí. Při edukačním procesu je třeba brát na ně zřetel a vycházet z nich při řízení učební činnosti dítěte. Promítají se do individuálních učebních stylů a strategií žáků. Jsou tvořena všemi dosavadními zkušenostmi a vlivy, které na dítě působily po celý jeho předchozí život. Čáp a Mareš popisují naivní teorie pomocí tří složek:

- kognitivní (poznávací) – porozumění jevu;
- afektivní – vztah k jevu;
- konativní – snahovou (Škoda, Doulík, 2011, s. 89-92).

Dětská pojetí jsou neobyčejně pevná a odolávají pokusům dospělých je změnit, vycházejí totiž z individuálních potřeb dítěte. Pojetí fenoménu se postupně vyvíjí v čase a není úplně stabilní. Vývoj je závislý na determinantách, např. ontogenezi dětské psychiky, na podnětnosti sociálního prostředí, v němž dítě žije a na zvláštích žákovy osobnosti (Doulík, 2005, s. 60).

Pojem je základní jednotkou symbolického poznání. Je často vystižen jedním slovem a každý pojem se vztahuje k dalším pojmům. Jeden ze způsobů jak organizovat pojmy vystihuje představa kategorie, tj. sám o sobě pojem. Kategorie plní funkci organizaci dalších pojmů, která je založena na společných znacích, případně na podobnosti k prototypu (Sternberg, 2002, s. 287).

Podle Podroužka (2003, s. 50) je pojem „určitá forma myšlení, kterou shrnujeme svoji znalost jevů skutečnosti a odrážíme nebo zachycujeme podstatné vlastnosti věcí a jevů skutečnosti a vztahy mezi nimi.“

Prekoncepce je označení časové nedokonalosti, předběžnosti, provizornosti dětské koncepce. Týká se dětí, které mají své představy o pojmech, věcech a jevech dříve, než je škola začne zpřesňovat. Z odborného hlediska jsou tato pojetí velmi nezralá, naivní a primitivní. Dětské prekoncepce však nejsou brzdou a komplikací pro školu. Děti mají intuitivně vytvořeny interpretace jevů a ty se později stanou předmětem vyučování literatury. Vlivem poslouchání pohádek vzniká u dětí předškolního věku interpretace příběhů (Čáp, Mareš, s. 422-423).

V česky psané literatuře se objevuje často termín prekoncept, který se však v zahraniční literatuře objevuje málo, neboť má silnou vazbu na pojem a jeho chápání. (Škoda, Doulík, 2011, s. 89).

Prekoncepty jsou individuálními charakteristikami učícího se jedince, které jsou utvářeny všemi dosavadními vlivy a zkušenostmi dítěte, které na něj působily celý jeho dosavadní život. Při utváření prekonceptů hraje velkou roli řada aspektů. Jedná se o exogenní faktory, kam řadíme hlavně vlivy sociální, etnické, ekonomické, kulturní, náboženské a jiné. Dále jsou to faktory endogenní, které vycházejí z psychologických a psychosociálních charakteristik všech žáků. Prekoncept tedy nemá charakter znalosti, resp. pouhé znalosti a je strukturován složitěji (Škoda, Doulík, 2003, s. 177).

Škoda a Doulík (2003) na základě dostupných informací a výsledků navrhují charakteristiku prekonceptů pomocí následujících čtyř základních kategorií:

- **Kognitivní dimenze** prekonceptu je charakterizována obsahem a rozsahem, tzn. určitou znatelnou kognitivní úroveň žáka v daném pojmu, který je vymežitelný kvalitou a kvantitou informací.
- **Afektivní dimenze** vzniká emocionální reakcí na nový pojem. Vytváří afektivní dimenzi prekonceptu, neboli postoj k němu. Rozlišujeme dvě rozdílné samostatné roviny:
 - vztahová rovina afektivní dimenze,
 - významová rovina afektivní dimenze.

Vztahovou a významovou rovinu afektivní dimenze nelze vždy ztotožnit, jak říkají zkušenosti s vyhodnocením dosavadních dat získaných provedeným výzkumem. U některých prekonceptů lze pozorovat záporný vztah, ale kladnou hodnotu významové roviny.

- **Zastrukturování** poskytuje pro celkovou diagnostiku prekonceptů cenné údaje. Předchozí kategorie charakterizují prekoncept jako izolovanou identitu, ale prekoncept izolovaný není a je určitým způsobem lokalizován v kognitivní mapě žáka. Jde o jakési zastrukturování, které můžeme kvantitativně popsat. Při diagnostice prekonceptů je důležité postihnout jeho „okolí“, vazby s ostatními pojmy a místo, které prekoncept zaujímá v hierarchii s ostatními.
- **Plasticita** je vymezená jako schopnost žákova prekonceptu konkrétní úrovně, která je vyjádřena kvalitativním zhodnocením jednotlivých dimenzí. Podléhá změnám a jde o míru jeho flexibility a adaptability. Definujeme ji jako diferenciaci mezi dvěma rozdílnými charakterizovanými úrovněmi téhož prekonceptu, protože účelem plasticity je postihnout longitudinální změny prekonceptu (Škoda, Doulík, 2003, s. 178).

Škoda a Doulík (2003) se domnívají, že správně pojatá diagnostika, umožní získat výsledky, které lze zobecnit na konkrétní žakovskou populaci. Bude snadnější vytvořit obraz o tom, s čím budou žáci do školní výuky vstupovat a jak s těmito představami budou pracovat, měnit je. Rozbor výsledků, který bude podrobnější, umožní pohled na to, co žákům slouží jako hlavní zdroj informací při utváření jejich představ.

2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Předškolní věk dítěte je období od 3 do 6 - 7 let a je také obdobím před vstupem do školy. V této době jsou charakteristické změny v tělesných a v pohybových funkcích, v citovém a ve společenském vývoji. Dítě má vlastní pozici ve světě a k jeho poznání mu pomáhá představivost a typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování. Představy dítěte jsou přizpůsobeny dle jeho možností poznání a aktuálních potřeb. Předškolní věk je také obdobím iniciativy, kdy dítě má potřebu něco zvládnout a potvrdit tím své kvality. Dále se objevuje v této etapě života egocentrismus, dítě ulpívá na svém názoru a opomíjí jiné, které mohou být odlišné. V sociální oblasti dochází k diferenciaci a typický je přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Dítě musí přijmout řád, který upravuje chování k různým lidem v různých situacích a dá se tímto chápat toto období jako fáze přípravy na život ve společnosti. Ve vrstevnické skupině by se mělo dítě naučit prosazovat a spolupracovat (Vágnerová, 2012, s. 177).

Dítě si uvědomuje existenci své osoby a je do značné míry samostatné – zvládne se samo obléct, najíst se a provádět základní hygienické návyky. Dítě se účastní kolektivních aktivit a má zájem o společnou hru s vrstevníky. Předškolní dítě je připravené rozvíjet učením již získané dovednosti a kompetence a tím urychlit i proces osamostatňování. Děti jsou živé, zvědavé, mají hodně energie a věnují se pohybovým aktivitám. Chtějí vše vyzkoušet, ale většinou u jedné činnosti dlouho nevydrží - jejich zájmy mají přelétavý charakter (Thorová, 2015, s. 381-382).

„Eric Erikson předškolní období označil za věk iniciativy, jehož hlavním projevem a potřebou je aktivita, činorodost a spolupráce (Erikson, 1950). Aktivita předškolního dítěte je již plánovanější, obvykle sleduje nějaký konkrétní vytyčený cíl“ (Thorová, 2015, s. 381).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se předškolním obdobím vyznačuje doba, která trvá od narození až po vstup do školy.

2.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

Změny v tomto období jsou méně nápadné, ale za to jsou velmi významné, protože ovlivňují místo, které dítě zaujme ve skupině vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách. **Motorický vývoj** označujeme jako zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a větší hbitost. Čtyřleté dítě dobře utíká, skáče, leze po žebříku nebo zvládne stát déle na jedné noze. Narůstá také soběstačnost, která se projevuje samostatností v oblékání a svlékání, jednoduché hygieně a ve stolování. Pomocí her s pískem, kostkami a s plastelínou cvičí dítě svojí **zručnost**. Nejvíce však u **kresby**. Při kresbě se uplatňuje rychlý růst rozumového pochopení světa. Čtyřleté dítě kreslí reálnější obraz, než dítě tříleté. Kreslí nejvíce člověka, který je pro dítě v tomto období zřejmě nejzajímavější. Kresbě v této fázi se říká hlavonožec a má hrubé znázornění hlavy, úst, očí a nohou. Kresba je detailnější a odpovídá představě u pětiletých dětí. U postavy se objevuje trup, hlava, nohy, ruce, ústa, oči, nos a paže jsou většinou znázorněny jako dvě čáry. Výtvar šestiletého dítěte, které se chystá do školy, je vyspělejší (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).

„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazovat realitu tak, jak ji dítě chápe“ (Vágnerová, 2012, s. 187).

V předškolním období se také značně zdokonaluje **řeč**. U tříletých dětí je řeč ještě nedokonalá a hlásky některé jsou nahrazovány jinými. Ve čtyřech až pěti letech se u dětí řeč velmi zdokonalí a může vymizet i dětská „patlavost“, před začátkem školní docházky. Pokroky se objevují i ve větné stavbě, kde se zvětšuje rozsah i složitost větných promluv. Děti mají větší zájem o mluvenou řeč a vydrží delší dobu poslouchat krátké pohádky. Děti umí říkanky a mnohé dovedou zazpívat i písničku, ale je to velmi individuální.

Díky řeči přichází další **poznatky** o sobě a o okolním světě. Rostou znalosti dítěte o světě lidí a věcí. V předškolním věku si dítě osvojuje základy počítání (číselná řada do deseti). Základ pojetí počtu zvládá dítě zhruba v pěti letech a v šesti letech určí správně počet předmětů (maximálně 10 prvků), k čemuž potřebuje stále názorný materiál. Významný pokrok dítěte je v tom, že řeč užívá k regulaci svého chování (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88-89).

Slovní zásoba dítěte v pěti letech činí kolem 1500 a více slov. Zvládne převyprávět známý příběh podle obrázků a chápe jednoduché vtipy, které si leckdy samo vymýšlí. Délka vět se skládá většinou z pěti až sedmi slov, ale výjimkou nejsou ani věty mnohem delší. Předškolní dítě by mělo také znát adresu svého bydliště, svoje celé jméno a jména rodičů a kdy má narozeniny (Allen, Marotz, 2002, s. 119-120).

2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Zrakové vnímání je důležité z hlediska poznávání hmotného světa a je prostředkem komunikace. Nejvíce informací z našeho okolí je přijímáno zrakem. V této oblasti se rozvíjí nejvíce vnímání barev, figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání části a celku a zdokonalení očních pohybů.

Vnímání času u dětí je velmi pozvolné a žijí spíše přítomností. Důležité jsou pro děti vymezené události, které se pravidelně střídají - charakteristické činnosti pro ráno, večer, poledne, odpoledne a ty jim umožňují vnímat plynutí času. Čím je časový úsek delší, např. roční období, tím je pro dítě složitější vytvořit si danou představu trvání.

Dalším z hlavních prostředků komunikace je sluch a **sluchové vnímání**, které ovlivňuje rozvoj řeči a abstraktní myšlení. U sluchového vnímání se rozvíjí záměrné naslouchání, vnímání rytmu, postupně i sluchová analýza a syntéza. Informace, které potřebujeme uchovat, zachytit a zpracovat pro učení v předškolním věku i pro další život, jsou informace přicházející sluchovou cestou – sluchovou pamětí.

Základem pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů je **senzomotorické vnímání**. Dítě chápe a zařadí do slovníku pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu a okolo pátého roku pojmy vpravo – vlevo. Představy o prostoru zahrnují i odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnání velikosti objektů a vnímání částí a celků, které je úzce spojeno s rozvojem zrakové analýzy a syntézy (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 14-40).

Vývoj **inteligence** dítěte se kolem čtvrtého roku života dostává z předpojmové úrovně na úroveň **názorového (intuitivního) myšlení**. V předchozí fázi dítě užívalo slov nebo jiných symbolů jako předpojmy, kdežto ve stádiu názorového myšlení uvažuje už v konkrétních pojmech. Celostní pojmy vznikají na základě vystižení podstatných

podobností. Oproti předchozímu stadiu dítě pokročilo, ale je stále vázáno na názor ve svých úsudcích. Dříve nebylo úsudku schopno a postupovalo jen podle analogií. Celou řadu pokusů uvádí J. Piaget, kdy jsou dvě skleničky stejného tvaru a velikosti naplněny stejným počtem korálků a dítě se přesvědčilo tím, že tam korálky samo vkládalo. Když jednu skleničku přesypeme do skleničky s užším dnem (druhou necháme pro kontrolu), dítě nám bude tvrdit, že v nové skleničce je korálků více, protože je „vyšší“. Dítě tedy soustředí své myšlení pouze na výšku a nepřihlíží k šířce. Ke skutečným logickým operacím dochází dítě až ve věku šesti až sedmi let. Dítě už umí vyvozovat závěry (např. usuzovat čeho je méně a čeho je více), ale jsou zpravidla závislé na vizuálním tvaru. Myšlení je předpojmové, prelogické, protože stále nepostupuje podle logických operací. Je stále ještě vázáno na činnosti dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90-91).

Dětské myšlení ještě nerespektuje logické zákony a je tedy nepřesné s mnoha omezeními. Dítě nazírá na svět mnoha způsoby a dle toho si vybírá informace. Jedním z nich je **centrace**, což je podmíněná redukce informací. Lépe řečeno, je to ulpění na jednom nápadném znaku, který může být považován za podstatný, a ostatní znaky jsou přehlíženy, i když jsou mnohdy objektivně významnější. Předškolní dítě nezvládne vzít v úvahu více než jeden aspekt situace. **Egocentrismus** obsahuje přesvědčení, že názor dítěte je jediný možný a správný. Ulpívá pouze na svém názoru a neberou v úvahu jiné, které mohou být odlišné. Dalším rysem uvažování předškolního dítěte je fenomenismus a prezentismus. **Fenomenismus** je důraz na určitou podobu světa a je důležité, jak se dítěti jeví. Dítě se ztotožňuje s viditelnými znaky a odmítá akceptovat, že např. velryba není ryba. **Prezentismus** navazuje na aktuální podobu světa a na přítomnost. Vnímaný obraz dítěte je doopravdy tak, protože to tak vidí a může se o tom přesvědčit (Vágnerová, 2012, s. 178-179).

Způsoby zpracování informací o světě jsou podle Vágnerové (2012) typické magičností, antropomorfismem, artificialismem, absolutismem. **Magičnost** pomáhá dětem v reálném životě zkreslovat poznání a měnit fakta podle vlastního přání. **Antropomorfismus**, tj. polidšťování, spočívá v přiřítání vlastností živých bytostí i neživým objektům. Díky tomuto způsobu děti lépe rozumí světu. Zvládnou rozlišit živé a neživé, ale jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a od neživých věcí očekávají projevy živých bytostí.

Arteficialismus je výklad vzniku okolního světa. A posledním způsobem jakým děti informace o světě zpracovávají, je **absolutismus**. Jedná se o přesvědčení, kdy každé poznání musí mít jednoznačnou platnost.

2.2.1 PŘEDSTAVY A FANTAZIE

„Představa je názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše smyslové orgány. Zakládá se na minulém vnímání“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 88). Vjem je obvykle oproti představě více výstižný a „živý“. Kvůli představám si dokážeme představit vůni a chuť ovoce, hudební skladbu a to, co jsme vnímali zrakem a také pohyb nebo složitou pohybovou soustavu. Tvorby představ se účastní stejné části mozku, které se účastní určitého druhu vnímání. Paměťové představy jsou elementární druh představ. Skládají se z paměti obrazů věcí a událostí, dříve vnímaných. Fantazijní představy jsou obrazy, které jsme nikdy dříve nevnímali přesně v této podobě, protože vytvářejí a reprodukují něco relativně nového. **Fantazie** je psychický proces a jejím výsledkem jsou představy. Základem jsou vždy naše vjemy, zkušenost a paměťové představy. Máme více druhů fantazie, prvním z nich je rekonstrukční fantazie, tj. představy na podkladě slovního popisu nebo schématického znázornění. Tvůrčí fantazie je vytváření nových obrazů, které dosud neexistovaly, např. umělecká tvorba nebo technické vynálezy. Také se rozlišuje fantazie bezděčná a záměrná. Záměrná fantazie má vědomý záměr, např. vytvoření nového technického zařízení. V bezděčné fantazii se představy vybavují „samy“ a probíhá zvláště v bdělém snění nebo ve snech ve spánku. Jsou však značné rozdíly v představách a fantazii. Děti a umělci mají velmi živé představy, oproti lidem, kteří používají ve své práci převážně abstraktní myšlení (Čáp, Mareš, 2001, s. 88).

2.3 EMOČNÍ VÝVOJ

Předškolní děti bývají často pozitivně naladěny a ubývá negativních reakcí, jejich emoční prožívání je stabilnější a vyrovnanější, než v batolecím věku. Emoce jsou dost intenzivní a projevuje se to přecházením ze smíchu do pláče a naopak. Děti si dokáží vzpomenout na své dřívější pocity, protože se rozvíjí jejich emoční paměť a projeví se to např. v jejich vyprávění. Nespokojenost děti vyjadřují jiným způsobem a umějí se s ní lépe vyrovnat. Emoční prožitky jsou relativně stabilním osobnostním rysem, ale částečně je mění tendence k určitým emočním reakcím.

Rozvíjí se **emoční inteligence**, tzn. lepší chápání svých pocitů i pocitů jiných lidí, částečné ovládnání svých projevů a oddálení uspokojení.

Vývojově podmíněné změny v emočním prožívání můžeme shrnout do několika bodů:

- **Vztek a zlost** nejsou v předškolním věku tak časté, jako v batolecím věku, protože děti chápou lépe příčiny vzniku nepříjemných situací. Větší zralost centrální nervové soustavy má na to také svůj vliv, děti jsou např. více vyrovnané. Při přítomnosti zákazů a příkazů se objevují zlostné reakce a zejména v kontaktu s vrstevníky. Dítě je frustrováno a nerozvinutá kontrola emočních projevů selže.
- **Projevy strachu** bývají často vázány na rozvoj dětské představivosti a na schopnosti vytvořit různé imaginární bytosti. Děti mají tendenci se vzájemně strašit, ale prožívání strachu může být někdy velmi silné a může se projevit nesamostatnost a přetrvávající závislost na dospělé osobě. Míra úzkosti se u dětí liší dle typu temperamentu.
- **Smysl pro humor** souvisí s rozvojem jazykových kompetencí a odpovídá typickému způsobu uvažování dětí. Vtipy dětí jsou z kognitivního hlediska jednoduché a baví se žerty mezi vrstevníky navzájem. Tato schopnost je považována jako projev důvěrného kamarádského vztahu. Matějček (1999) a Mills a Duck (2000) uvádí, že legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů (Vágnerová, 2012, s. 218 – 219).

Emotivita se stává stabilnější, dítě lépe zvládne kontrolovat svoji frustraci. Děti často pláčou kvůli neúspěchu, rozbité hračce nebo nepovedenému obrázku. Dítě se bojí různých nadpřirozených bytostí a potřebuje od blízkých osob pocit jistoty a utěšení. Mimo fantazijních postav se může dítě bát také nejrůznějších věcí, např. větru, knoflíků, zvířat, neznámých lidí nebo ztráty blízké osoby. Nejrůznější frustrace pomáhá dětem zvládat hra i kreslení a slouží jako efektivní kompenzační strategie. Nastává také rozvoj sebehodnotících emocí, které jsou základy pro rozvoj svědomí, morálky a v kombinaci se zpětnou vazbou od okolí i sebeúcty (Thorová, 2015, s. 393-394).

V představách o budoucím uplatnění dětí se projevuje jejich sebepojetí. Představy nejsou moc realistické, protože nejsou zatím nikým korigovány. Fantazijní představy

o sobě samém mohou být také jako obranná reakce nebo signálem strádání, neuspokojení osobně důležité potřeby nebo jako nerovnováha, např. v oblasti citové jistoty (Vágnerová, 2012, s. 248).

2.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

„Socializace probíhá ovšem po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 94). Podle Vágnerové (2012) probíhá socializace i mimo rámec rodiny, neboli v nejbližším prostředí příbuzných a známých. Socializace a individualizace probíhá v interakci s jinými lidmi a děti si rozvíjí i svojí individualitu.

Rodina je nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje socializaci dítěte, uvádí ho do společenství lidí. Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty – vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí. *„Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93). Ve **vývoji sociálních kontrol** a hodnotových orientací jde především o vývoj norem. Jedinec si je sám vytváří na základě zákazů a příkazů, které jim udělí dospělí a oni je pak přijímají za své. **Osvojení sociálních rolí**, tj. vzorce chování a postojů, které jsou od jedince očekávány členy společnosti, vzhledem k věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Děti od předškolního věku začínají plnit různé role, které jsou odlišné doma a v kolektivu druhých dětí. Předškolní období je leckdy chápáno jako kritické, zvláště když se jedná o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93-94).

Předškolní děti se učí novým sociálním dovednostem, rozvíjí se jejich komunikace a způsoby interakce, např. sdílení, podpora, sebeprosazení. Interakce probíhá s jinými lidmi než s rodiči. Většina dětí je schopna se zařadit do dalších **sociálních skupin**, kde navazují nové vztahy. Nejzákladnější sociální skupina je samozřejmě rodina, která je zdrojem bezpečí a jistoty. Je zde tzv. teritorium domova a dítě v něm má svůj pokoj, hračky, postel apod. Skupina rovnocenných jedinců jsou vrstevníci, kteří přispívají k diferenciaci vztahů a k osamostatňování se. První institucí, s níž se dítě setkává, je mateřská škola. Dítě zde získává nové zkušenosti a dovednosti a vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Předškolní dítě se učí zvládnout nové role, které získá. Každá

role má typické znaky a je to soubor postojů. Některé jsou spojeny s větší sociální prestiží. Děti musí podle situace a role, kterou zauímají diferenciovat své chování (Vágnerová, 2012, s. 224-225).

Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní dítě získává v rámci sociální expanze role, které slouží k dalšímu rozvoji jeho osobnosti. V mateřské škole, na hřišti nebo s dětmi ze sousedství (ve vztahu s cizími dětmi) získává horizontální roli vrstevníka. Charakteristickým vymezením bližšího vztahu k dítěti zauímá roli kamaráda a v mateřské škole je mu přisuzována role žáka. Podle Matějčka (2003, in Vágnerová, 2012, s. 225) navštěvuje mateřskou školu kolem 90 % českých dětí.

Podle Čápa a Mareše (2001) je **socializace** začleňování dítěte do společnosti a rozvíjení dítěte jako společenské bytosti. Není to zdaleka jednoduché, jednosměrné působení společnosti na jedince ani pasivní přizpůsobování se vnějšímu prostředí. Každý člověk se snaží prezentovat sám sebe před druhými, aktivně působí na prostředí, ve kterém žije a vytváří si obraz o sobě a o světě. Vše probíhá od raného dětství v rodině, ve škole a ve společenských skupinách a kvůli socializaci se formují procesy a emoce. Tento proces probíhá po celý život. Proces socializace neprobíhá jednoduše a hladce, ale je spojený s konflikty, s rozpory a s možnostmi vývoje příznivého i nepříznivého. Intelektový vývoj může podporovat, ale i ztěžovat a narušovat rodina a společenské prostředí (Čáp, Mareš, 2001, s. 54-55).

Děti si spolu v předškolním věku zajímavě a složitě hrají a zauímají přitom různé role. Role si střídají mezi sebou a zauímají roli toho, kdo spolupracuje s ostatními, roli toho, kdo vede a kdo je veden a i roli toho, kdo soupeří. Objevuje se tu i agresivita, která v životě předškolního dítěte zauímá mnoho místa a času, protože ji vidí často kolem sebe - pohádky, televizní programy (Říčan, 2009, s. 275-276).

3 UČITEL

Pro teorii učitelství profese byl (a je) užíván termín *pedeutologie*, který původně označoval hlavně normativní požadavky kladené na práci učitele. Dnes se však mezi českými pedagogy užívá jen zřídka. V zahraničí není teorie, která se týká učitelství profese, ustáleného označení. Anglická terminologie užívá výrazy *teacher education*, *teacher development*, aj., ale ty označují speciální tematické okruhy, a nikoli disciplínu jako celek (Průcha, 2006, s. 136).

Učitel je významná osoba v životě a vývoji dětí a mladistvých. „*Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 264). Učitel může být i důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Profese učitele má náročné a psychologicky rozmanité požadavky a od učitele se očekává, že bude žáky:

- **vzdělávat**, že bude zprostředkovávat jejich vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, uměleckého oboru, podle aprobace učitele;
- **vychovávat** a rozvíjet jejich zájmy, postoje, schopnosti a charakter. Vše na podkladě soustavného poznání žáků, dle jejich individuálních a typologických rozdílů.

Sloučit oba momenty není jednoduché a učitelé se liší v tom, na který moment se soustředí. Švýcarský psycholog Ch. Caselmann (in Čáp, Mareš) rozlišil **dva základní typy učitelů**:

- **logotrop**, je učitel zaměřený na obor. Snaží se vzbudit zájem o určitý obor, a co nejvíce z něj předá žákům. Zajímá se méně o zvláštnosti a problémy žáků a zvláště o ty žáky, kteří nejeví zájem o obor učitele. Někdy má učitel, zaměřený na svůj obor, s dětmi kázeňské potíže.
- **paidotrop**, je učitel zaměřený na žáka. Snaží se přiblížit žákům, porozumět jim a pomoci. U některých paidotropů se může projevat až nesmírná schovávavost

tím, že bude snižovat požadavky na žáky nebo se dokonce pokoušet zasahovat do jejich osobního života.

Oba typy učitelů mohou vézt v krajních podobách k nežádoucím výsledkům (Čáp, Mareš, 2001, s. 264-265).

Učitelem se člověk nerodí, ale postupně se jím stává. Mezi učiteli nalezneme jedince, u kterých se veřejnost shodne, že jsou profesionálové a mistři ve svém oboru. O profesi je třeba mít zájem a odborně se na ní připravit. Učitel musí nejprve absolvovat vysokou školu a poté jde do praxe, kde stráví desítky let. V tomto dlouhém období prochází učitel vývojem, buduje si profesionální identitu a stává se skutečným učitelem (Mareš, 2013, s. 435).

Podle Průchy (2006) jsou učitelé i pracovníci, kteří jsou spjati s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. Zajímavostí je také to, že termín učitel je v češtině, z hlediska gramatiky, v mužském rodě i pro označení žen – učitelek. Nejde však o diskriminaci pohlaví, i když většina „učitelů“ jsou ženy (Průcha, 2006, s. 173).

Průcha (2002) uvádí, že o **učitelské profesi a učiteli** pojednává velké množství literatury u nás i v zahraničí. S pojmem učitel se zachází velmi často, ale téměř nikdy není tento pojem přesně vymezen. Pojem učitel je brán automaticky tak, že ho každý chápe jednoznačně, jak laik, tak odborník. V běžném jazyce a neoborné komunikaci je učitel osoba, která vyučuje ve škole. Odborné termíny, které Průcha popisuje, jsou edukátor, pedagogický pracovník, profese a učitel. Edukátor je profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje a instruuje). V českém jazyce je tento výraz neobvyklý, ale v angličtině je to běžný výraz. Nejvíce zastoupenou kategorií mezi edukátory jsou pedagogičtí pracovníci. Za pedagogické pracovníky bývají označováni učitelé, ale někdy se tyto dva výrazy používají jako synonyma, což je nesprávné. Pedagogickými pracovníky jsou učitelé (včetně ředitelů a zástupců ředitelů) ve školách různých druhů a stupňů a mimo učitele také vychovatelé, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a tříd (Průcha, 2002, s. 17-18).

3.1 OSOBNOST UČITELE

„Osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli“ (Nelešovská, 2005, s. 11). Na **osobnost učitele** jsou kladeny požadavky vyšší úrovně morálních vlastností, které jsou úzce spojené s výkonem jeho profese. Učitelská osobnost má kulturně politický rozhled, komunikativní dovednosti a vřelý vztah k dětem. Učitel by se měl orientovat v nových poznatcích vědy, kultury a techniky. Rozvoj učitelovy osobnosti je dlouhodobý a složitý proces (Nelešovská, 2005, s. 12-13).

P. A. Witty analyzoval výpovědi dvanácti tisíc žáků z volného vyprávění „Učitel, který mi nejvíce pomohl“. Z tohoto vyprávění poté vzešly vlastnosti učitelů, které jsou pro žáky z jejich pohledu důležité. Na učitelích se žákům nejvíce líbí demokratický vztah k žákům, porozumění, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled, spravedlivost, smysl pro humor, důslednost, chápání problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než tresty a učitelské mistrovství. Z výzkumů v různých zemích vyplynuly shodné závěry (Čáp, Mareš, 2001, s. 266).

Učitel má profesionální **znalosti a dovednosti**, které se projevují v jeho pedagogické práci a ve výsledcích, kterých se žáky dosahuje. Důležité je i to, co si o svých znalostech a dovednostech myslí sám učitel a jak sám sebe hodnotí. Hodnocené mohou být psychické předpoklady pro pedagogickou činnost, emoční prožívání činnosti, intenzita, nasazení a výdrž při provádění této činnosti (Mareš, 2013, s. 444).

Víme, kdo učitel je, co učitel dělá a jaké jsou na něj kladené požadavky profesní i osobnostní (způsobilost a kvality). Co nevíme, nebo nevíme tak dobře, jak se na učitele dívají žáci a studenti a zejména ti, kteří se žáky a studenty teprve stanou. Za účelem rozšíření poznání v této oblasti usilujeme o zkoumání představ předškolních dětí o učiteli. Tyto dětské představy jsou důležité a mohou dětem ulehčovat vstup do školy. Dětská pojetí mohou být zkreslená, ale také pravdivá a reálná. V praktické části se o učiteli v pojetí dětí předškolního věku dozvíme více.

4 STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Tématem „Učitel v pojetí předškolních dětí“ se zatím nikdo v pracích, které jsme hledali, nezabýval. Našli jsme bakalářské a diplomové práce, které se zabývaly představami o učiteli u starších dětí – děti 1. a 2. stupně základní školy a děti ve středoškolském věku. Mimo jiné se také zmíníme v této práci o zahraničním výzkumu z roku 1978.

První zde uvedená diplomová práce, jejíž autorkou je Martina Vágenknechtová (2014) a má název Role učitele/ky z pohledu dětí mladšího školního věku. Na základě ústních výpovědí dětí z 1., 3. a 5. třídy prvního stupně základní školy je zjišťována představa žáku o vlastnostech ideálního učitele a porovnávání s reálnou zkušeností s jejich třídním vyučujícím. Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem 74 žáků a všechny stejná třídní učitelka vyučovala od 1. třídy. Byla využívána metoda polostrukturovaného rozhovoru, který autorka vedla s každým žákem cca 30 minut, a celkový čas strávený s žáky nad rozhovory byl 10 týdnů. Otázky, které byly pokládány, se týkaly smyslu pro humor, spravedlivosti, vzhledu paní učitelky, autority, spolehlivosti, motivace, vzdělání paní učitelky, podpory učitele při výuce, lásky k práci, ochoty pomoci, komunikačních dovedností atd. Potom byl dle odpovědí dětí v jednotlivých třídách zobrazený u každé otázky graf, jak je pro děti jednotlivá oblast důležitá. Otázky, byly nejdříve kladeny obecně o ideálním učiteli a poté o konkrétní učitelce. Pro děti v první třídě je ideální učitel spravedlivý, ochotný a mohou se na něj spolehnout. Ve třetí třídě považují děti za důležitou lásku k práci, komunikační dovednosti, autoritu a podporu učitele při výuce. V páté třídě žáci spatřují smysl pro humor, lásku k práci a komunikační dovednosti jako jedny z nejdůležitějších vlastností ideálního učitele (Vágenknechtová, 2014).

Martina Procházková (2019) se zabývala se své diplomové práci s názvem „Představa učitele a učitelky z pohledu žáků a žaček 2. stupně základní školy“, podobným tématem, akorát se staršími dětmi a zaměřené na žákovské představy o vyučujících z genderového hlediska. Je zde srovnání představ typického učitele a učitelky, představa ideálního učitele a učitelky a charakteristika konkrétního učitele a učitelky. Výzkumné šetření bylo formou vyplňování tří dotazníků, které byly zadávány v 6. – 9. třídách druhého stupně na základní škole v jižních Čechách. Počet respondentů byl 150 dětí.

Prvním bodem byly žákovské představy o učitelích-mužích a učitelkách-ženách. Představy studentů o učitelích a učitelkách jsou rozdílné. Charakteristiky, které se z dotazníků daly vyhodnotit, jsou např. ty, že učitelku hodnotí žáci jako milou, příjemnou a mladou. Učitelé jsou viděni žáky jako přísní, nesnesitelní nebo neoblíbení. Další byly charakteristiky spojované s ideálním/ideální učitelem/učitelkou, které nejsou zároveň označovány ani jako mužské ani jako ženské. Pouze jedenáct charakteristik bylo označeno jako vyloženě ženské a šest charakteristik jako typicky mužské. V této diplomové práci je mnoho dalších hypotéz. Ve výzkumu si celkem 130 žáků vybralo konkrétní ideální učitelku a pouze 20 žáků si vybralo konkrétního ideálního učitele (Procházková, 2019).

Poslední práce, kterou zde budeme z českého prostředí uvádět, je bakalářská práce od autorky Marcely Mrázkové (2015) s názvem „Představa studentů střední školy o ideálním středoškolském učiteli“. Práce se věnuje představám studentů střední školy o ideálním středoškolském učiteli a tomu, jaké vlastnosti a kompetence učitele studenti preferují. Průzkumu se zúčastnilo 141 studentů střední odborné školy ve Zlínském kraji. Pro vyřešení výzkumného problému byl zvolený kvantitativně orientovaný průzkum a jako výzkumná metoda bylo použito škálování a dotazník. Dotazník měl tři části, zaměřené na osobnostní dovednosti, didaktické schopnosti a dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky. Tyto části posuzovaly vlastnosti a kompetence učitele. Stanovení pořadí vlastností a kompetencí učitele byla rozdělena z pohledu dívek, chlapců a poté obou pohlaví, do tabulek. Podle hodnocení důležitosti dívkami a chlapci byla na prvním místě schopnost vysvětlit učivo a na posledním místě přísnost. Ostatní vlastnosti a kompetence učitele se víceméně také shodovaly jako první a poslední místo v tabulkách. Cílem práce bylo zjistit, jaké vlastnosti a kompetence učitele preferují studenti střední školy. Učitel poté může tyto vlastnosti a kompetence využít pro zvýšení kvality výuky ve škole (Mrázková, 2015).

Na internetové stránce www.jstor.org, která poskytuje mnoho článků akademického časopisu a knih a slouží jako digitální knihovna akademického obsahu v anglickém jazyce, jsme našli článek „Dětská pojetí smrti“ od autorů Edward White, Bill Elsom a Richard Prawat (1978). Dětská pojetí byla zkoumána ve čtyřiceti náhodně vybraných mateřských školách a celkem se zúčastnilo 170 dětí. Formou byl rozhovor po přečtení příběhu o smrti starší ženy. Byly použity dvě verze příběhu, kde jeden vyznačoval

ženu jako milého člověka a druhý jako nevlídného člověka. Zkoumány byly tři koncepty – neodvolatelnost smrti, univerzálnost smrti a zastavení tělesných procesů. Hlavním bodem bylo chápání univerzálnosti smrti, ale těžko děti chápaly neodvolatelnost smrti a zastavení tělesných procesů. Také proměna postavy v příběhu významně ovlivnila reakci dětí na příčinu smrti. Závěrem je, že 22% dětí si myslelo, že smrt ženy byla způsobena jejím špatným chováním. Děti, které se musejí vypořádat se smrtí, by měly být rodiči přesvědčené, že smrt vyplývá z fyzických příčin a ne z příčin psychologických (White, Elsom a Prawat, 1978).

5 METODOLOGICKÝ ÚVOD

5.1 ZVOLENÝ PŘÍSTUP

Pro naše šetření jsme zvolili **kvalitativní výzkum**. Neexistuje jednotné vymezení pro definici kvalitativního výzkumu nebo toho, jak tento výzkum dělat. Hendl (2016) uvádí, že někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako doplněk pro kvantitativní výzkum, jiní zase jako jeho protipól. Také bývá chápán jako vyhraněná pozice ve vztahu k vědě. Kvalitativní výzkum má v sociálních vědách rovnocenné postavení s dalšími formami výzkumu, které postupně získal. Hendl uvádí Creswella (1998, s. 12), který definoval kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2016, s. 45-46).

U kvalitativního výzkumu se na začátku nestanovují žádné základní proměnné, hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou předtím někdo vybudoval. Výzkum je do široka rozprostřený sběr dat a teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 24).

Ve výzkumu využíváme **polostrukurovaný rozhovor** a klademe výzkumné otázky, které nasedají na cíl práce. Tento rozhovor má za cíl získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 13).

Nepoužili jsme žádný z uvedených balíčků postupů, ale pro účel našeho šetření jsme vytvořili *ad hoc* vlastní, tzv. **pragmatický design**, který spočívá v autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik. Inspirovali jsme se principy **zakotvené teorie** (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 83).

5.2 CÍL ZKOUMÁNÍ A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou představy předškolních dětí o učiteli. Kdo to učitel je, jak vypadá a co dělá a rozdíly mezi učitelem na základní škole a v mateřské škole.

Výzkumná otázka

- Jaké jsou představy předškolních dětí o učiteli? tzn. Jak děti předškolního věku konceptualizují určitou konkrétní výseč školní reality - fenomén učitele?

5.3 METODA SBĚRU DAT

Metodou sběru dat – prekoncepty k učiteli - bylo zvoleno **individuální polostrukturované** (polostandardizované) **interview** (rozhovor). Vychází z předem připravených otázek, v tomto šetření z jedné hlavní otázky a pěti otázek doplňujících, které se využívaly individuálně dle potřeby.

Polostandardizovaný rozhovor je přechodnou formou mezi standardizovaným a nestandardizovaným rozhovorem. Základní myšlenka polostandardizovaného rozhovoru je stanovena předem, ale můžou být tazatelem kladeny doplňující otázky. Na úlohu tazatele jsou kladeny značné nároky a díky tomu může docházet k omylům (Vykopalová, 2000, s. 23).

Hlavní otázka

- Kdo je to učitel?

Otázku, kterou jsme konkrétně podávali respondentům při polostrukturovaném rozhovoru, jsme poté modifikovali. Zkušenost dětí předškolního věku je většinou s učitelem ženského pohlaví (vlivem převahy žen ve školství), a proto, když si se základní otázkou nevěděly rady, jsme položili otázku „Kdo je to paní učitelka?“ Nad pokládáním otázek jsme přemýšleli a dostali jsme se k takovéto struktuře otázek v rozhovoru.

Doplňující otázky

- Co se ti vybaví, když se řekne paní učitelka?
- Jak vypadá paní učitelka a co dělá?
 - Co ještě dělá?
- Co dělá paní učitelka teď a co bude dělat asi ta ve škole?
- Jak bude vypadat paní učitelka ve škole?

Výzkumné šetření probíhalo v listopadu 2019 v průběhu jednoho týdne. Sběr dat byl prováděn v příjemném prostředí třídy v budově mateřské školy v klidném koutku u stolu. Děti se mohly soustředit, nikdo je nerušil a cítily se zde komfortně. Mohlo to přispět k tomu, že bez ostychu odpovídaly na otázky. Všechna individuální interview byla vedena vzhledem k věku, mentálním schopnostem a komunikačním dovednostem respondentů – předškolních dětí. Základní otázka *Kdo je to...?*, dětem dávala možnost vyjádřit, co o pojmu vědí, co i o něm myslí, jaký mají zkušenosti apod. Každý respondent byl individuálně dotazován doplňujícími otázkami, které mu měly pomoci k rozsáhlejší odpovědi.

5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Základem práce s daty bylo **otevřené kódování** z publikace od Švaříčka a Šedřové (2007), které je efektivní a poměrně univerzální. Analyzovaný text byl rozdělený na **jednotky** a každé jednotce jsme pak přidělili **kód** (slovo, fráze). Kód vystihuje typ jednotky, který jednotka prezentuje a odlišuje od ostatních. Některé kódy jsme volili *ad hoc*.

5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Cílovou skupinou pro tento výzkum byly děti ve věku 5 – 6 let, dívky i chlapci. Výzkumný vzorek se skládal z 15 dětí. Větší počet tvořili chlapci, kterých bylo 8 a děvčat bylo 7.

Výzkum byl prováděný v jedné nenáhodně vybrané mateřské škole v obci s 1200 obyvateli v Jihočeském kraji. V této mateřské škole jsem absolvovala v listopadu třítydenní souvislou pedagogickou praxi, tudíž jsem se s dětmi stihla poznat, což mohlo přispět k jednoduššímu odpovídání dětí na otázky.

Sběr dat probíhal během ranních her a dotazování bylo prováděno s každým dítětem osobně v klidném prostředí třídy a vše si pečlivě zapisováno slovo od slova, jak to dítě řeklo. Většina dětí dobře spolupracovala a soustředila se na kladené otázky, některé však nevěděly, jak na některé otázky odpovědět a téměř vždy bylo potřeba dodat doplňující otázky. Lišil se také rozsah odpovědí u jednotlivých dětí, kdy některé odpovídaly rozsáhlými souvětími a některé pouze jednoslovně.

6 POPIS A INTERPRETACE DAT

Odovědi budeme prezentovat od respondentů tak, jak na otázky přesně odpovídali. Odovědi obsahují různé citoslovce a větná skladba je složená tak, jak děti přesně odpovídaly. Data budeme nejdříve souborně prezentovat, rozdělovat na jednotky a každé jednotce pak přidělíme kód. Kvůli zachování anonymity jsme chlapce označili jako CH1 – CH8 a děvčata jako D1 – D7. Paním učitelkám bylo ze stejného důvodu změněno příjmení na Nováková a Novotná a u jedné paní učitelky křestní jméno na jméno Eva. Věk dětí byl od 5 do 6 let. Respondentům D1, D2, D5, D6, D7, CH3, CH5 a CH8 bylo 5 let. Respondentovi CH2 bylo 5,5 let a respondentům CH1, D3, D4, CH4, CH6 a CH7 bylo 6 let.

1. Kdo je to paní učitelka?

CH1: Tam... jo? Paní učitelka. (ukazuje na paní učitelku.)

CH2: Moje mamka... A učí učí druháky.

CH3: Mmm.. Paní Novotná?

CH4: Hm... (znovu se ptám)...Nevím.

CH5: Mmm...Vy.

CH6: Eee... Paní učitelka („A kdo to je?“) Asi vy.

CH7: Ták ta děti učí

CH8: Ta nás učí

D1: (Přemýšlí, znovu se ptáme) Učí?

D2: Nevím...Paní učitelka Eva.

D3: Mmmm....Nevím moc tyhle úkoly...Ale myslím..., že je to pan učitel.

D4: Mmm.. Paní ředitelka.

D5: Že nás učí... („A kdo to je?“) Hmm... Člověk.

D6: Mmm.. Paní učitelka Nováková.

D7: U..Nevím... („No, řekni.“)Paní učitelka.

1.a. Co se ti vybaví, když se řekne paní učitelka?

CH1: Letadlo .. Ale mě to baví to letadlo.

CH2: Paní učitelka, že je pěkná třeba.

CH3: Že se něco můžu zeptat.

CH4: (Znovu se ptáme) Emmm. Nevím.

CH5: Hm... nevim („Něco si představíš, ne?“) Já nevim. Nevim. Já asi nic. Já prostě nevim, jestli jo nebo ne. Prrr.

CH6: Hmm.. vás, hmm, že si tu hrajem, hm... že se tady neštípáme a jsme tady kamarádi.

CH7: Školka nebo škola.

CH8: Emmm... To nevím. („Nevíš? Co si třeba představíš?“) Že sem ve škole.

D1: (Nic neříká)

D2: Eeeeeee, že paní učitelka chce říct úkoly. („Ještě něco?“) Hmm.

D3: Mmm... („Víš, co se ti vybaví nebo co si představíš?“) Ne, nevim.

D4: Mmm... Nevim.

D5: -Eee...Tak se hlásíme. („A ještě něco?“) Když se hlásíme, tak potom, tak potom si to řeknem.

D6: Že musíme poslouchat („Ještě něco?“) Že musíme dělat, co nám řekne.

D7: Třeba je učení.

1.b. Jak vypadá a co dělá?

CH1: Nevím. Takhle (ukazuje na paní učitelku). Učí?

CH2: Hezky. Učí děti. („A ještě něco dělá?“) Píše na tabuli a dělá a a ve škole se taky už musí hlásit, aby nevykřikovaly.

CH3: Černý vlasy. („A co dělá?“) Krčí ramena. Stavět kostky tamty. Tamty kostky jak jsou tam, jakože je tam dává. (Kouká na paní učitelku)

CH4: (Dlouho přemýšlí) Mladá? („A co dělá?“) Učí.

CH5: Noo.. Třeba jako vy nebo tak, nebo jako paní učitelka Nováková, nebo jako Nototná nebo. („A co dělá?“) Učí něco dělat děti a tak. („Ještě něco dělá?“) Třeba něco dělá s dětma, hraje si s dětma.

CH6: Emmmm.... Povídá si, s někým telefonuje a taky si něco píše. („A ještě dělá?“) Říká, že nesmíme se tu štípat. Taky říká, že se tady neboucháme.

CH7: Různě. („Jak třeba?“) Může mít jaký vlasy. („Jaký?“) Třeba jako naše paní učitelka má červený nebo nabarvený na modro, blondatý, černý. Může mít košili, trika. („A co dělá?“) Učí, pracuje a hraje si s dětma.

CH8: Hezky. („A co dělá paní učitelka?“) To nevím. („Co dělá třeba vaše paní učitelka ve školce?“) Vždycky když ležíme tak je u stolu a vaří si kafe.

D1: Ukazuje jak se rovná. („A jak může vypadat?“) Tak to nevím.

D2: Dělá jedničky, dvojky. („Ještě něco dělá?“) Může se podívat jak dělaly děti ty úkoly („A jak vypadá?“) Vypadááá docela hezky.

D3: Že bude mít šaty. Bude třeba uklízet. („Ještě něco bude dělat?“) Ještě bude zametat.

D4: Nevim („Jak vypadá třeba tahle Vaše ve školce?“) Třeba paní Novotná. („A co dělá?“) Si prohlíží. („A co?“) Knížky. (Ještě něco dělá?“) Už nevím.

D5: Paní učitelka vypadá... může mít růžové tričko, může mít hnědý vlasy a může mít fialový boty. („A ještě něco dělá?“) Něco cvičíme.

D6: Chodí. (Ještě něco?“) Povídá. („Ještě něco dělá?“) Když tam je nějaký bordel tak tak tak to hodí do koše, když je tam nějaký bordel (pozoruje paní učitelku, co dělá).

D7: Třeba se myje. („Ještě něco dělá?“) Emmmm... Papá. („Ještě něco může dělat paní učitelka?“) Dělat jídlo.

1.c. Co dělá paní učitelka teď a co bude dělat asi ta ve škole?

CH1: Říkat. Učí každého kamarád. („Myslíš, že je jiná než paní učitelka ve škole?“) Nevím.

CH2: Tam zvoní takovej taková ta ta takovej ten zvon velkej a tady je malinkej. To je rozdíl. („*A jaký je rozdíl v paní učitelce?*“) Paní učitelka říká, že můžou na hanbu a tady ne. A no, že že ta jedna je větší a druhá je menší paní učitelka. („*Která je větší a která je menší?*“) Moje mamka je asi větší. („*A kdo je menší?*“) No asi paní učitelka tady... ňáká.

CH3: Ve škole bude dát nám učit písmena. („*A ta ve školce?*“) My tam dělá.. tam dělá ... tam dělá obrázky.

CH4: Volá děti ke stolu. Učit.

CH5: Ve škole učí děti třeba, ve školce třeba si s někým hraje paní učitelka, něco dělá, vyrábí něco s paní učitelkami, třeba něco prostě hraje si s nima, dává jim ňáký úkoly, a tak no i ve škole jim dává úkoly. Jsem rychlejš, vid'?

CH6: Bude, bude ukazovat dětem, jak se, jak se píše a taky bude ukazovat tady jak se jak jak pak bude chovat ve škole.

CH7: Že oni nám ve škole řeknou, že si máme přinést svačinu a oběd, né oběd, né pití a ve školce ne, tam nám to přichystaj („*Ještě něco?*“) Ve škole učí počítat.

CH8: Bude učit děti. („*A co dělá paní učitelka ve školce?*“) Taky učí děti.

D1: Počítat. („*A ta ve školce?*“) Hrát si.

D2: Ve školce musí každému pomoc a ve školce ve škole se už nepomáhá. („*Myslíš, že ne?*“) Ne.

D3: Učit. Učit nás ve škole.

D4: Bude nás učit.

D5: Teď si povídá. („*A co bude dělat ta ve škole?*“) Bude nás asi učit číst a hrát nějakou hru.

D6: Ve škole bude opravovat pís, písanky nebo jakékoliv věci a paní učitelka nám povídá, co co se tady má dělat. („*Tady ve školce?*“) Ehm.

D7: Ve škole třeba řekne, že se musí učit, matematiku. („*A ve školce?*“)

Emm ...třeba že si můžu..třeba se si už nemůžeme hrát, musíme uklízet.

1.d. Jak bude vypadat paní učitelka ve škole?

CH1: Nevim.

CH2: Hezky.

CH3: Asi šedý vlasy? Je to taková paní.

CH4: Mladá.

CH5: Prr.. Já nevím. Bude jako auto. („*Jako auto bude vypadat?*“) Gumovací paní učitelka (smích). („*Co?*“) No gumovací prostě? („*Co, jak bude vypadat?*“) No třeba jako vy.

CH6: Mmmm... To už nevím. („*Jak bude vypadat?*“) Nějak tak blonděť.

CH7: Může vypadat třeba, jak jsem říkal, jako ta ve školce, může mít červený vlasy, modrý, košili, triko.

CH8: Hezky.

D1: S oranžovými vlasama. Do první budu chodit.

D2: Já myslím, že hezky.

D3: Bude mít elastáky a takový šaty. („*Ještě něco?*“) Ještě bude mít třebaaa kalhoty a triko.

D4: Já nevím.

D5: Nevím.

D6: Hmm... Myslim, že bude mít černý vlasy.... („*Ještě něco?*“) Myslim, že bude mít žlutý, anebo bílý.

D7: Hezky, učesaná.

U pojmu učitel, který jsme zkoumali hlavní otázkou, jsme uvedli **kód paní**, ve spojitosti s učitelkou. V rámci tohoto kódu jsme se setkávali s primárním pojmenováním učitele v ženském pohlaví. Námi dotazované děti uváděly (**jednotky**), že učitelka je: *paní učitelka*,

paní ředitelka, paní učitelka Nováková, paní učitelka Eva, paní Novotná, vy, asi vy. Jedna jednotka byla označena mužským pohlavím, že je to *pan ředitel*. Další **kód** hlavní otázky je **činnost a jednotky** – *učí, ta nás učí, učí děti, učí druháky*.

U první doplňující otázky „Co se ti vybaví, když se řekne paní učitelka?“, jsme určili **kód činnost** a respondenti uváděli **jednotky** – *že se něco můžu zeptat, že paní učitelka chce říct úkoly, tak se hlásíme, když se hlásíme, tak potom potom si to řeknem, že musíme poslouchat, že musíme dělat, co nám řekne*. Další **kód** byl **budova a jednotky** byly – *škola nebo školka, že sem ve škole*.

U druhé doplňující otázky „Jak paní učitelka vypadá a co dělá?“, jsme rozdělili **kódy** - **paní učitelka, vnější vzhled, oblečení a činnosti**. **Jednotky**, které se týkaly **kódu paní učitelka**, byly – *hezky, třeba jako vy nebo tak, mladá?, jako paní učitelka Nováková, třeba jako naše paní učitelka, vypadá docela hezky, různě*. U **vnějšího vzhledu** jsme zaregistrovali – *černý vlasy, červený vlasy nebo nabarvený na modro, černý, blondátý, může mít hnědý vlasy*. **Jednotky** týkající se **oblečení** byly - *může mít košili a trika, že bude mít šaty, může mít růžové tričko, může mít fialový boty*. A ohledně druhé části otázky, kde jsme se ptali, co paní učitelka dělá, byl **kód činnost**, který děti vyjadřovaly těmito **jednotkami** – *učí?, učí děti, píše na tabuli a dělá a a ve škole se taky už musí hlásit, aby nevykřikovaly, krčí ramena, stavět kostky, učí něco dělat děti a tak, třeba něco dělá s dětma, hraje si s dětma, učí pracuje a hraje si s dětma, povídá si s někým, telefonuje, dělá jedničky, dvojky, bude třeba uklízet, bude zametat, si prohlíží, něco cvičíme, chodí, povídá třeba se myje, papá, dělat jídlo, sedí u stolu a vaří si kafe*.

U třetí doplňující otázky „Co dělá paní učitelka teď a co bude dělat asi ta ve škole?“, dělali respondenti rozdíl mezi paní učitelkou ve školce a ve škole. Zvolili jsme **kód paní učitelka ve škole a paní učitelka ve školce**. U **paní učitelky ve škole** se objevovaly **jednotky** – *bude dát nám učit písmena, učit, ve škole jim dává úkoly, ukazovat dětem, jak se, jak se píše, počítat, opravovat písemky, nebo jakékoliv věci, bude nás asi učit číst a hrát nějakou hru, učit nás ve škole, ve škole se už nepomáhá, ve škole učí počítat*.

U **paní učitelky ve školce** byly **jednotky** – *ve školce třeba si s někým hraje, něco vyrábí něco prostě hraje si s nima, dává jim nějaký úkoly, hrát si, paní učitelka povídá, co se tady*

má dělat, taky učí děti, tam dělá obrázky, bude ukazovat tady jak se jak, jak pak bude chovat ve škole, třeba že si už nemůžeme hrát, musíme uklízet.

A u poslední doplňující otázky „Jak bude vypadat paní učitelka ve škole?“, jsme udělali **kód vnější vzhled** a respondenti odpovídali – *hezky, mladá, no třeba jako vy, myslím, že hezky*. A do **vnějšího vzhledu** bychom mohli zařadit také **kód vlasy a oblečení**. **Jednotky** týkající se kategorie **vlasy** byly – *asi šedý vlasy? - je to taková paní, nějak tak blondatě, s oranžovými vlasama, bude mít černý vlasy, bude mít žlutý, anebo bílý, učesaná*. **Jednotky** související s **kódem oblečení** uváděli respondenti – *může mít triko, košili, bude mít elastáky a takový šaty, ještě bude mít třebaa kalhoty a triko*.

Forma odpovědí u některých respondentů byla velmi různorodá a u některých hodně podobná a leckdy stejná. Často můžeme v odpovědích najít slovíčko nevím/nevim, které se zde objevovalo poměrně často, u někoho pomohla další doplňující otázka, ale také záleželo na otázce.

U první otázky se objevují nejčastěji odpovědi, které se skládají z jednoslovných až čtyřslovných vět. Respondenti používají sloveso v přítomném čase (učí), podstatná jména (paní učitelka, člověk), zájmena (vy) nebo citoslovce (hm, mmm, eee). U některých otázek jsou již odpovědi rozsáhlejší. Nejčastěji se tu ze slovních druhů objevují slovesa, kterými děti většinou popisují činnost učitelky nebo dětí ve škole. Poté podstatná jména, která jsou často doplněná přídavnými jmény (růžové tričko, hnědý vlasy). Ve velkém množství jsou tu také citoslovce, které se nachází často na začátku věty, kdy dítě většinou přemýšlí nad odpovědí. Všimnout si zde můžeme také zájmen, především ukazovacích (ta, to). Dále se objevují příslovce, když děti odpovídají, že paní učitelka vypadá hezky, různě. Některé děti při své odpovědi například zopakují dvakrát stejné nebo podobné slovo, než nám sdělí podstatu své odpovědi (tam zvoní takovej taková ta ta takovej ten zvon). Věta se u některých otázek skládala z několika slov, ale u otázek, kde se děti mohly více rozprávět, vytvářely i delší souvětí. Odpovědi byly u respondentů spisovné i nespisovné.

7 SHRnutí

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce bylo zjistit, jak děti předškolního věku konceptualizují určitou konkrétní výseč školní reality – fenomén učitel. Pro výzkumné šetření jsme zvolili kvalitativní výzkum, který jsme prováděli pomocí polostrukturovaného interview.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 15 dětí ve věku od 5 do 6 let. Po individuálním polostrukturovaném interview s každým dítětem a následném rozboru všech rozhovorů jsme zjistili, jaké přibližné pojetí děti o učiteli mají. Každému dítěti byla položena jedna hlavní a čtyři doplňující otázky. Když si děti s otázkou nevěděly rady, byly v průběhu rozhovoru individuálně dotazovány dalšími doplňujícími otázkami.

Pojetí o učiteli bylo zkoumáno za účelem zjištění představ dětí v předškolním věku o učiteli. Prekoncepty učitele byly tvořeny vymezením vzhledu, činností a rozdílů v činnosti u učitele v mateřské škole a na základní škole. Na základě šetření jsme zjistili, jaké představy o učiteli námi dotazované děti mají.

Jak děti tedy konceptualizují fenomén učitel? Velmi malá část dětí tento fenomén ještě neumí úplně uchopit, anebo potřebují k odpovědi pomocí doplňujících otázek dovést. V některých rozhovorech můžeme zahlédnout často slovo nevím/nevim. Většina dětí však tento fenomén chápe a odpovídají v delších souvětích a často do odpovědi zahrnují vlastní zkušenosti, např. učitelka je moje mamka. Skoro všechny odpovědi byly pozitivně laděny. Prekoncepty dětí v tomto směru byly často pravdivé, reálné, pozitivní a blížily se k objektivnímu poznání. Respondenti také uváděli jména paní učitelek v mateřské škole, a tudíž jejich představy vycházely také často ze zkušeností s paní učitelkou, kterou mohly brát děti také jako vzor. U otázky, kde děti mají určit rozdíl mezi paní učitelkou v mateřské škole a na základní škole („Co dělá paní učitelka teď a co bude dělat asi ta ve škole?“), jsme zaznamenali, že dívky odpovídaly většinou pouze na otázku týkající se učitelek ve škole, kdežto chlapci odpověděli často na jejich představy jak o učitelce v mateřské škole, tak o učitelce na základní škole.

Kódy byly tvořené z odpovědí, které jsme získaly pomocí polostrukturovaných rozhovorů, a do každého kódu jsme poté zařazovaly jednotky, které měly něco společného. Kódy a jednotky (v závorkách) zařazené k hlavní otázce „Kdo je to učitel?“

byly paní (paní učitelka, paní učitelka Eva) a činnost (učí). U doplňujících otázek jsme mohli zaznamenat např. kódy budova (škola), paní učitelka (hezky, mladá), vnější vzhled (černý vlasy, červený vlasy), oblečení (může mít košili a trika), činnosti (učí děti, hraje si s dětma), paní učitelka ve škole (učit, počítat) a paní učitelka ve školce (hrát si, povídá). Kódy, které uvádíme jako nejčastější, se opakovaly vzhledem k tomu, že jsou vidět na první pohled. Děti upřednostňovaly ve svých odpovědích především vnější vzhled a činnosti, které učitelé vykonávají a děti je mají ve svých představách nejvíce. Nejméně však zmiňovaly vlastnosti, dovednosti a schopnosti učitele a s odpověďmi vzhledem k jejich věku nešly příliš do hloubky. Některé kódy byly shodné s kódy z jiných otázek, např. oblečení, činnost. Nejčastěji opakované kódy jsme zvolili kvůli sjednocení odpovědí od respondentů.

Zjištěné prekoncepty se tedy skládaly především z vnějšího vzhledu učitele a z činností, které vykonává. Častým prekonceptem bylo také pojmenování paní učitelka, paní učitelka Eva, ne to jste vy. Z prekonceptů vyplývá, že děti na učitele nahlíží jako na osobu, která jim je vzorem, mají ji rády a odpovědi na představy o učiteli jsou objektivně a pozitivně laděny. Obsahově byly rozsáhlejší odpovědi chlapců než dívek. Nejčastěji používané slovní druhy byly slovesa, podstatná jména, zájmena, přídavná jména, příslovce a citoslovce.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit pojetí učitele u dětí předškolního věku. Zjišťovali jsme představy dětí o učiteli obecně, rozdíl mezi učitelem v mateřské škole a na základní škole. Také jsme zjistili představy dětí o tom, jaký učitel je a co dělá.

V závěrečné práci jsme se zabývali představami dětí předškolního věku o učiteli. V teoretické části byly vymezeny základní pojmy o dětských pojetích, pojmech a prekonceptech. Dětská pojetí byla charakterizována základními funkcemi (něco popisuje, vysvětluje, předpovídá a dává návod, jak něco dělat) a základními složkami (kognitivní, afektivní a konativní). Poměrně velkou část jsme věnovali charakteristice předškolního dítěte, kde svoji část zastupovaly také představy a fantazie. Uvedli jsme si, že představa je názorný obraz a fantazie je psychický proces a výsledkem jsou představy. Blíže jsme se zaměřili na učitele a zjistili jsme, že se rozlišují dva základní typy – logotrop a paidotrop a že učitel má žáky vzdělávat a vychovávat. Stav zkoumané problematiky byl uvedený pro porovnání podobných výzkumů s tímto výzkumem.

Málo výzkumů v domácím prostředí byl jeden z důvodů, proč jsme se zabývali touto problematikou. Zvolili jsme si kvalitativní výzkum a použili jsme metodu individuální polostrukturované interview. Metodu zpracování dat jsme zvolili otevřené kódování, kde jsme z odpovědí od respondentů utvořili kódy a přiřadili k nim jednotky. Respondentů bylo celkem patnáct, osm chlapců a sedm dívek. Další částí byl popis a interpretace dat, kde byly přepsané rozhovory s dětmi, jak doslova odpovídaly. Hlavní otázkou výzkumu byla otázka „Kdo je to paní učitelka?“ z které vyšly dva základní kódy paní (paní učitelka, paní Novotná, paní ředitelka) a činnost (ta nás učí, učí děti). Tudíž u představ dětí v tom, kdo je to učitel, odpovídaly často jméno své paní učitelky, paní ředitelku, anebo činnost kterou učitel provádí – učí. Jejich pojetí jsou tedy spíše pravdivé a blíží se objektivnímu poznání, což jsme viděli i u ostatních otázek. Jsou také pozitivně laděny, ani u jedné odpovědi jsme se nesetkali s vulgarismy nebo jakýmkoliv negativními odpověďmi. Na závěr výzkumné části jsme celý výzkum shrnuli.

Tento výzkum byl realizovaný, protože je přínosné znát dětská pojetí o učiteli u předškolních dětí. Užitečné to může být pro budoucí učitele v mateřské škole, pro jejich kolegy nebo pro širší odbornou veřejnost. Dalším důvodem tohoto výzkumu bylo malé

množství výzkumů podobného charakteru v domácím prostředí. Tento výzkum je vhodný také pro budoucí pedagogickou praxi. V práci jsme zjistili, že představy předškolních dětí jsou upřímné, nacházíme v nich často samé pozitivní odpovědi a jsou reálné.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zaměřuje na dětské prekoncepty o učiteli a zjišťuje představy dětí o učiteli v mateřské škole a na základní škole. V teoretické části se zabýváme dětskými prekoncepty, pojetími a pojmy. Dále uvádíme charakteristiku předškolního dítěte a učitele. Kapitola o učiteli popisuje jeho osobnost, rozdělení na typy učitele a obecně o učiteli. První část zakončuje kapitola zahrnující práce zkoumající podobnou problematiku. Praktická část je prováděna kvalitativním výzkumem a zkoumá dětská pojetí o učiteli. Výzkum probíhal pomocí individuálního polostrukturovaného interview a respondenti byly děti předškolního věku. Na základě odpovědí byly vytvořeny závěry pomocí otevřeného kódování. Všechny polostrukturované rozhovory jsou interpretované přesně tak, jak děti odpovídaly a nalezneme je v kapitole popis a interpretace dat, kde jsou také vytvořené závěry pomocí kódů.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké mají děti představy o učiteli. Z výzkumu vyplývá, že představy dětí jsou pozitivně laděny, blíží se objektivnímu poznání a jsou často pravdivé a upřímné.

SUMMARY

The bachelor thesis focuses on children's preconceptions about the teacher and finds out the children's ideas about the teacher in kindergarten and primary school. In the theoretical part we deal with children's preconceptions, conceptions and concepts. Furthermore we present the characteristics of the preschool child and teacher. The chapter on the teacher describes his personality, division into teacher types and, in general, about the teacher. The first part concludes with a chapter involving work examining similar issues. The practical part is carried out by qualitative research and examines children's conceptions about the teacher. The research was conducted through an individual semi-structured interview and the respondents were pre-school children. Based on the responses, conclusions were evaluated using open encoding. All semi-structured conversations are interpreted exactly as children responded and we find them in the chapter description and interpretation of the data, where conclusions are also drawn using codes.

The aim of the bachelor thesis was to find out what children have ideas about the teacher. Research shows that children's ideas are positively tuned, approaching objective knowledge and they are often true and sincere.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-055-0.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika* [online]. 2003, 53 (2), 177-189 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1915&lang=cs>
5. DOULÍK, Pavel. Dětské pojetí fenoménu život u žáků mateřské školy. *Česká asociace pedagogického výzkumu* [online]. 2005, 60-63 [cit. 2020-02-28]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/2005/36-sborniky-capv/archiv-sborniku/2005/62-detska-pojeti-fenomenu-zivot-u-zaku-materske-skoly>
6. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
8. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
9. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
10. MRÁZKOVÁ, Marcela. *Představa studentů střední školy o ideálním středoškolském učiteli* [online]. Zlín, 2015 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/33281>. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Hana Navrátilová.

11. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
12. PODROUŽEK, Ladislav. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Pelhřimov: Dobrá voda u Pelhřimova, 2003. ISBN 80-86473-45-7.
13. PROCHÁZKOVÁ, Martina. *Představa učitele a učitelky z pohledu žáků a žaček 2. stupně základní školy* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/212121/?lang=cs> Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Katedra genderových studií. Vedoucí práce doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.
14. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
15. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
16. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-560-8.
17. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
18. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
19. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
20. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
21. VÁGENKNECHTOVÁ, Martina. *Role učitele/ky z pohledu dětí mladšího školního věku* [online]. Liberec 2014 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/14762/DP.martina.vagenknechtova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.

22. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
23. VYKOPALOVÁ, Hana. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-244-0084-7
24. WHITE, Edward, Bill ELSOM a Richard PRAWAT. Children's Conceptions of Death. *JSTOR* [online]. 1978, , 1-4 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/112869>