

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

Představy předškolních dětí o škole a učení

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Sismilichová

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, 27. dubna 2020

.....
vlastnoruční podpis

Zde bych ráda poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Mgr. Kateřině Lohrové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, ochotu a cenné rady, které mi byly při psaní práce poskytnuty.

Dále děkuji mateřské škole, která se podílela na tomto výzkumu a pomohla mi toto výzkumné šetření realizovat.

V neposlední řadě patří velké poděkování mé kamarádce za pomoc při konečné revizi této bakalářské práce a mé rodině a blízkým za podporu při studiu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

OBSAH	1
ÚVOD	2
1 DĚTSKÁ POJETÍ	3
1.1 DĚTSKÉ PŘEDSTAVY, PREKONCEPTY	4
1.2 FANTAZIE	5
2 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	8
2.2 SOCIALIZACE	9
2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST	10
3 ŠKOLA A UČENÍ	12
4 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ	16
5 METODOLOGICKÝ ÚVOD	19
5.1 ZVOLENÝ PŘÍSTUP	19
5.2 PŘEDMĚT A CÍLE ZKOUMÁNÍ	19
5.2.1 Výzkumné otázky	20
5.3 SBĚR DAT	20
5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	21
6 POPIS A INTERPRETACE DAT	23
7 SHRNUÍ	35
ZÁVĚR	36
RESUMÉ	37
SEZNAM LITERATURY	38

Úvod

Nástup dětí v předškolním věku do první třídy je velkou změnou a dalším významným krokem v jejich životě. Pro rodiče tato změna bývá občas stresující, zatímco děti se zpravidla do školy těší. V mateřské škole dítě získává mnoho nových zkušeností, dovedností a návyků, a tím se na školu základní připravuje. Základní škola se od mateřské liší v mnoha různých směrech a děti by již před nástupem do školy měly vědět, že se mnohé změní, tzn. že ve škole si nebudou pouze hrát, nebudou po obědě odpočívat apod. Učitelé v předškolních zařízeních by se měli snažit dětem předat co nejvíce informací dokážou, aby děti byly v první třídě připravené a aby si byly vědomy, co je v novém prostředí čeká. Nejdůležitější součástí přípravy pro vstup do školy je motivace pro následující vzdělávání.

Tato práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se zabývá dětskými pojetími, představami, fantazií, vývojovou charakteristikou předškolních dětí, pojmy škola a učení z pohledu pedagogiky a psychologie a také současným stavem poznání probíraného tématu. Praktickou část pak tvoří popis provedeného kvalitativního výzkumného šetření. Rovněž zde byla nastíněna teorie metod zpracování dat, tedy kvalitativního přístupu, otevřeného kódování a fenomenografického interview. Dále praktickou část tvoří kapitoly věnující se předmětu a cíli zkoumání, sběru, popisu a interpretace dat a výsledky samotného šetření.

Cílem této bakalářské práce je prostřednictvím rozhovoru s dětmi v předškolní třídě blíže charakterizovat dětská pojetí a představy o pojmech škola a učení a zjistit, jakým obsahem dítě tyto pojmy naplňuje. Díky tomuto šetření budeme moci posoudit, zda jsou představy oslovených předškolních dětí o škole a učení dostačující pro jejich úspěšný vstup do školy, či je nutné u konkrétní třídy zařazovat více činností připravujících je na to, co je na základní škole čeká. Tato tematika mě, jako budoucí učitelku mateřské školy velmi zajímá a ráda bych nové poznatky využila v praxi.

1 DĚTSKÁ POJETÍ

Dětské pojetí představuje celkové chápání určitých jevů určitým dítětem, které ještě nejsou přesně zformované, tím pádem je těžké tyto jevy vyjádřit slovně. Pojetí nejprve vznikají z individuálních zkušeností jedince, jež ho ovlivňovaly po celý jeho život. Vychází ze situací každodenního života, tedy spontánně. Ke spontánnímu vytvoření dětského pojetí neodmyslitelně patří také hra, při které dítě samo objeví nějaký fakt. Později mohou být pojetí ovlivňována úmyslně, nejčastěji ve školském vzdělávání, tedy při školní výuce, ale také prostřednictvím knih, médií, internetu, či vyhledávaných zájmových činností.

Každé pojetí je jedinečné a unikátní, jelikož se utváří z individuálních vlivů a zkušeností každého člověka. To znamená, že jeden a ten samý jev se může odlišovat mezi různými jedinci i strukturálními charakteristikami.

Dětská pojetí se liší od pojetí dospělých tím, že dospělý člověk má pojetí mnohem rozsáhlejší, obsáhlejší, strukturovanější a také flexibilnější (Škoda, Doulík, 2011, s. 92-97).

Doulík (2005) uvedl tyto strukturální charakteristiky dětských pojetí:

Kognitivní složka je ze vzdělávacího hlediska nejdůležitější složkou a vyznačuje se svým obsahem a rozsahem. Vzniká jednak záměrně, když se žák učí či když si sám obstarává informace, např. dotazováním rodičů nebo vyhledáváním na internetu, v knihách apod., ale také samovolně, např. při hře, kdy dítě samo objeví nějaký fakt, pravidelnost atd. Žák je schopen říct subjektivní individuálně platnou definici, která byla vytvořena vlastními zkušenostmi, zvládne rozlišit důležité vlastnosti od nepodstatných, definovat jedno určité pojetí od dalších pojetí nebo například říct, čím se charakterizuje. Zjednodušeně se jedná o znalosti a vědomosti dítěte k danému pojmu.

Další strukturální charakteristikou je **afektivní složka**, která vzniká vedle složky kognitivní. Dětské pojetí je téměř vždy emocionálně zabarveno a významnou úlohu v procesu má patrně také sociální kontext vzhledem k vlivu na emoční reakce dítěte. Afektivní složka se však vytváří i u jedinců, jejichž vznik dětských pojetí nebyl spojen se spontánním emocionálním zážitkem, ale např. při školní výuce. Záporná emoce také může vyvolat samovolný zájem dítěte o další zkoumání dané věci.

Poslední významnou složkou dětských pojetí je **složka strukturální**. Ta vychází ze spojitosti mezi pojmy, které reprezentují dětský názor na svět. „*Dětská pojetí tedy není možné chápat jako izolované entity. Jsou organickou součástí systému poznání dítěte, který*

se sice může jevit jako primitivní a naivní, nicméně má tento systém podstatné znaky teorie vysvětlující dítěti okolní svět a dění v tomto světě, jehož je dítě součástí“ (Škoda, Doulík, 2010, s. 22-24).

Dětská pojetí mohou obsahovat prekoncepce, koncepce, mylné představy, naivní teorie a emocionální prožitky spojené s daným pojmem. Typickým případem dětských pojetí jsou naivní teorie, jež se týkají zpravidla určitých komplexních pojmů, kde je vysvětlován určitý děj. Skladba naivních teorií je postavena obdobně jako vědecká teorie a plní především čtyři funkce, kdy dítě určitý jev

- popisuje (deskripce),
- vysvětluje (explanace),
- předpovídá (predikce),
- poskytuje návod, jak něco vykonat (technologie) (Škoda, Doulík, 2010, s. 9).

Dětská pojetí jsou u každého dítěte velmi individuální. V dnešní době na ně mnohdy působí internetové zdroje a další rušivé vlivy.

1.1 DĚTSKÉ PŘEDSTAVY, PREKONCEPTY

„Představa je názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše smyslové orgány. Zakládá se na minulém vnímání.“ Všichni si dokážeme představit věci, které jsme již někdy viděli, ale také slyšeli, cítili a ochutnali. Můžeme si představit hlas blízkého člověka, který často slyšíme, píseň, kterou jsme už slyšeli, chuť jídla, které jsme ochutnali, pracovní či sportovní činnost apod. Základním druhem představ jsou **paměťové představy**, které si vybavíme v paměti přesně tak, jak jsme je již v minulosti vnímali. Zatímco **fantazijní představy** jsou podoby, které produkují poměrně nové představy, co jsme v takové podobě ještě nevnímali (Čáp, 2001, s. 88).

Vágnerová se opírá o názor Flavella, 1999 a Iowa 2010. Významné období rozvoje, kdy děti začínají rozumět psychickým projevům, jak svým, tak i cizím, přichází okolo 3.-5. roku života. Jejich mysl zahrnuje v představách schopnost vidět lidi jako stvoření, která si něco přejí, mají jisté myšlenky a úvahy, určitý obraz sami sebe ale i jiných. Na počátku předškolního věku jsou představy obsažené, ale nejsou ještě přímo vyjádřené. Postupně s vývojem jazyka a získáním nových poznatků a zkušeností se myšlení stává explicitním

a vědomým. Děti před vstupem do školy vědí, že každý má nějaké přání, a ne každý má stejný názor. Umí přemýšlet o chování druhých a stejně tak o jeho příčinách. Dokážou si představit i psychické jednání, například uvažují, jak se někdo jiný cítí a jak by se mohl zachovat v určitých situacích.

Děti si přejí chápat svět, který nás obklopuje. Mají o světě, lidech, ale i věcech a příhodách své vlastní mínění a svůj způsob, jak vnímají okolí. Jejich představy zprvu nejsou dokonalé, poněvadž nemají dostatek zkušeností, nezvládnou brát v úvahu více okolností současně, mají na vše svůj vlastní pohled, sami si najdou i nesmyslné vysvětlení a využívají především své představivosti. Prekoncepty jsou ovlivněny zejména předchozími vlivy a zkušenostmi, které na nás působily již dříve. Nikdy nevychází pouze z naší fantazie, ale mohou být ovlivněny také např. médii apod. S přibývajícím věkem se lidská představivost rozvíjí. Děti nemají představy sice tak rozvinuté a bohaté, zato jsou silnější, hlubší a více propojené s emocionálním cítěním (Krupová, 2015, s. 11-13).

Held a Pupala (1995) uvádí, že i navzdory tomu, že je dětské poznání mnohdy primitivní a nesmyslné, dítě svůj pohled na svět mění nerado. Důvodem je, že si tento názor jedinec vytvořil sám a sám se k němu dopracoval, proto se svého názoru nechce vzdát a nemá zájem vytvářet si nové, vědecké poznatky (Krupová, 2015, s. 13).

Krupová (2015, s. 14) poukazuje na názor Švábové (2009, s. 468), která ve svém díle uvádí, že nové získané znalosti a zkušenosti v paměti udržíme kvalitněji, pokud jsou spojeny s emocionálním zážitkem. Dítě lépe udrží v paměti věci, které ho něčím zaujaly a snáze si zapamatuje situace, které v něm vzbudily pozitivní pocity – jako je radost či uspokojení.

1.2 FANTAZIE

Když děti vytváří pojmy, nastupuje fantazie. V předškolním věku dítě přemýšlí v celistvých pojmech, usuzuje podle toho, co si již představovalo a co už vnímalo v minulosti. Dítě často dokáže rozlišit vlastní fantazii od reality. Ví, že vymyšlené věci mají jiné rysy než věci opravdové. Imaginativním objektům můžeme vlastní fantazií měnit vlastnosti, zatímco u reálných tyto vlastnosti pozměnit nelze (Langmeier, 2006, s. 92). Na druhé straně fantazie ovlivňuje tvorbu pojmu, a často tak vytváří mylná pojetí (miskoncepce). Miskoncepce vznikají nesprávným porozuměním učiva, což většinou nastává při výkladu pedagoga tím způsobem, že dítě přiřazuje vlastnostem a slovům chybnou, popřípadě žádnou představu (Abbel, Roth, 1995; Čáp, Mareš, 2001). Žák

osvojující si pojmy je poupravuje, a zároveň vytváří určitou specifičnost podle svého vlastního myšlení. Tím si tvoří své vlastní koncepce (Škoda, Doulík, 2010, s. 12).

V poznání světa dítěti fantazie a představivost ve velké míře napomáhají. Fantazii můžeme u dětí rozvíjet širokou škálou aktivit, zejména ve výtvarných či pracovních činnostech, kde jim necháváme prostor pro tvorbu dle vlastní libosti a představivosti. Nemusí vyrábět dle instrukcí a pokynů instruktora a je jim ponechána volná ruka v tom, co vytvoří. Fantazie se také rozvíjí při volné hře, kdy si děti zkouší různé role každodenního života– maminka, tatínek, fotbalista, prodavač nebo třeba řidič a další. Při takových činnostech se mimo jiné učí rozlišovat realitu od fantazie.

Podstatou fantazie jsou naše dojmy v paměti, prožitky a vjemy. Je to duševní proces, ve kterém jsou tvořeny nové představy. Můžeme rozlišovat mezi obrazotvorností záměrnou a bezděčnou. Záměrnou fantazii používáme, pokud si chceme představit například technický vynález dle nákresu. Bezděčná fantazie se může projevit při bdění, ve spánku nebo ve snech, kde se nám představy objevují samy (Čáp, 2001, s. 88).

Fantazii můžeme označit za nejvíce tvůrčí právě u dětí v předškolním věku. I když jsou fantazijní představy z největší části spíše fiktivní, vznikají především z našich zkušeností, tedy z toho, co už jsme někdy zažili a vnímali. Předškoláci ve svém věku již disponují velkým množstvím informací a zážitků, a proto je jejich fantazie velice bohatá (Matějček, 2005, str. 153-155).

„Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám“ (Vágnerová, 2007, s. 83). Například při vlastním popisu události si děti vymýšlí a upravují úryvky, protože se značně nechávají unášet emocemi a fantazií. Tento projev nechápeme jako akt lhaní, protože dítě si ve své mysli představuje věci, které jsou mu blízké (Čačka, 2000, s. 74).

2 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dětství je obdobím, ve kterém nastávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž nejvýraznější růst a vývoj probíhá právě v předškolním věku. Délka dětství se může lišit a měnit individuálními i společenskými předpoklady, je ovlivněna specifickými potřebami, zaměřeností cílů a osobním prožíváním (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 124).

Předškolní období trvá přibližně od 3 do 6 až 7 let. V tomto věku má dítě potřebu objevovat svět, hrát si, socializuje se a připravuje se na život ve společnosti. Dítě se učí různým pravidlům, řádu, učí se spolupracovat, pomáhat druhým, přizpůsobit se ostatním, ale také prosadit svůj vlastní názor, tj. prosociální chování. Konec tohoto vývojového období se neurčuje fyzickým věkem, nýbrž je vymezen sociálně, což znamená nástupem do povinné školní docházky – základní školy. Ten s věkem sice souvisí, ale může se lišit v rozmezí jednoho, či více let (Vágnerová, 2012, s. 177).

U předškolních dětí se v uvedeném období nejvíce rozvíjí **hrubá motorika** (skok, běh, bruslení, plavání) – tedy jsou zručnější, rychlejší a lépe se zvládají učit novým věcem. Zručnost pozorujeme také v běžných úkonech jako je oblékání, svlékání, jezení, provádění základní hygieny či snaha o zavazování tkaniček, jež můžeme označit jako projevy samostatnosti. Nejvýznamnější činností v tomto období je **hra**, která je realizována svobodně, spontánně a dobrovolně, ať už na dětském hřišti, v domácím prostředí či v mateřské škole. Díky hře se rozvíjí psychické oblasti jako fantazie, tvořivé myšlení, mluva apod. V předškolním věku si děti začínají hrát společně s ostatními dětmi – kooperativní hra. Mezi nejpopulárnější hry patří hry námětové (na lékaře, na školku, na prodavače, na maminku apod.), ve kterých si procvičují činnosti, které by v dospělosti mohly potřebovat. **Vnímání** jako celek je zkreslené. Vnímání času není přesné, děti vnímají spíše přítomnost než budoucnost nebo minulost. Do 6. roku se rozvíjí pozornost a vytváří se záměrná paměť (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, s. 48-49). Stadium předškolního věku je významné rovněž pro **rozvoj řeči**, kdy už dítě zpravidla správně artikuluje, rozšiřuje svou slovní zásobu a samovolně mluví v souvětích, zná příběhy pohádek a pamatuje si říkanky a písničky (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 70). V období předškolního věku se slovní zásoba zvýší ze začátečních 1000 slov asi o trojnásobek, děti ale mohou chápat i dalších tisíc slov. To znamená, že slovní vyjádření tedy zdaleka nevyjadřuje dětskou kvalitu myšlení. Zároveň se zdokonaluje i stavba vět, předškolák tvoří pěti až šestislovné věty a používá minulý a budoucí čas (Čačka, 2000, s. 72-73).

Právě věk do 6 let je velmi podstatný pro vývoj osobnosti, proto se musíme pečlivě věnovat vývoji a výchově dítěte. „*E. Erikson vystihl hlavní moment předškolního období termínem **iniciativa**. Zdravé dítě je převážně aktivní a v tomto období se jeho aktivita může rozvíjet již v mnoha formách a aspektech v hrách a v komunikaci s dospělými i vrstevníky, v pohybech, řeči a myšlení aj. Za příznivých podmínek se tato aktivita rozvíjí, dítě se stává iniciativním*“ (Čáp, 2001, s. 227).

Vývoj základních schopností a dovedností

Dětská kresba se každým rokem postupně vyvíjí a v průběhu se vyznačuje řadou typických atributů. Dítě v 5 ti letech kreslí zejména věci, které se mu líbí, které zná a ke kterým má emoční vztah. Kresba je bezprostředním komunikačním prostředkem, jelikož dítě v ní samovolně projevuje své osobní pocity, prožitky, přání ale i problémy. Takový způsob může být pro dítě mnohem jednodušší než sdělování těchto pocitů verbálně (Čačka, 2000, s. 83). Kresba lidské postavy bývá u dětí v předškolním věku mnohem detailnější, má hlavu a všechny základní obličejové rysy, trup, občas i krk, ruce a nohy. Dokáže nakreslit i jiné věci – jako například auto, dům, květiny apod. Počítá do deseti, umí některá písmena a číslice, zná hlavní pojmy v čase – jako je ráno/večer, včera/zítřka, skládá jednodušší puzzle. Je nutno podotknout, že každé dítě je jiné a nemusí dosahovat stejné úrovně ve všech oblastech vývoje (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 72-73).

2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

V oblasti kognitivního vývoje sledujeme **pozornost**. Pozornost je velmi proměnlivá a má samovolný, neúmyslný charakter. Pozornost dítěte zaujmou jen značně lákavé a silné motivy. Dítě se dokáže plně soustředit na atraktivní motivy. S postupujícím věkem se začíná formovat pozornost úmyslná a dítě se dokáže soustředit déle. V předškolním období se notně rozvíjí **paměť**. Dítě se nesnaží si něco záměrně zapamatovat, ale bezděčně si osvojuje řadu informací – snaží se si cokoliv vybavit, na něco si vzpomenout. Stejně jako u pozornosti, se v tomto období začíná rozvíjet také paměť úmyslná a dlouhodobá. Dítě ve věku 4 let pozná člověka, kterého vidělo rok zpět. **Myšlení** se rozvíjí dříve než řeč, avšak řeč napomáhá myšlení tvořit celostní pojmy. Kolem čtvrtého roku dítě překonává fázi předpojmového myšlení a dostává se na úroveň myšlení názorného. Jeho poznatky jsou závislé na tom, co již dítě vidělo, vnímalo a prožilo. Vyznačuje se polidšťováním zvířat i neživých věcí – jeho myšlení je stále nelogické, v mysli pracuje s představami a fantazií, čímž je myšlení značně ovlivněno. Myšlení dítěte dále charakterizuje **egocentrismus**. Egocentričnost je ovlivněna vlastním pohledem dítěte na svět, který pro něj představuje

určitou jistotu. Dítě nechápe, že ostatní lidé mohou mít jiné názory nebo vnímání, než má ono samo, tudíž dochází k nepřesnostem v poznávání – například když si dítě zakryje oči, tak se domnívá, že ho nikdo nevidí. Další znakem vystihujícím dětské myšlení je **magičnost**. Předškolák si podřizuje skutečnost svým přáním – např. jel vlak, protože po tom toužil. **Absolutismus** chápeme tak, že to, co dítě vidí a pozná u jedné věci je jednoznačné i u všech ostatních. To znamená, že pokud vidí, že např. pes nese časopis, myslí si, že to takto dělá každý pes. **Fenomenizmus** je dalším hlavním atributem dětského myšlení. Dítě má v představě svůj obraz světa a nedokáže tuto podobu opustit. Svět je pro něj takový, jaký ho vidí a jaký si ho dokáže představit.

Předpojmové myšlení = dítě používá tzv. předpojmy, to znamená pojmy, které hledá ve svém vlastním slovníku, ve slovníku jeho rodičů či blízkých (kočička – čiči). Dítě zobecňuje předměty např. podle vlastností, barvy apod. Jsme na hřišti a dítě vidí zelený kyblík, stejný jako má doma. Myslí si, že je kyblík jeho, i když ho maminka s sebou nevezala, vzniká tak konflikt (Kopecká, 2011, s. 126-127).

2.2 SOCIALIZACE

Socializace je procesem začínajícím již v raném věku. Nejčastěji se odehrává v rodině, ale také mezi vrstevníky. Dítě se začleňuje do společnosti, navazuje kontakt s lidmi kolem něj a osvojuje si společenské normy a pravidla.

Dítě se v prostředí jeslí, mateřské školy či družiny socializuje nejčastěji při volné hře, kdy si zkouší samo jednat s druhými, řídit ale také podřizovat se skupině, pečovat o slabší, hledat různá řešení situací a vnímat pocity své i druhých. Do volných her bychom se dětem neměli vměšovat, ba naopak jim nechat volný prostor pro jejich výběr kamarádů, činností a rozvoj fantazie (Kooijman, 2016, s. 16-18).

Děti v předškolním věku si hledají blízké přátele, se kterými tráví více času a vyhledávají je pro skupinovou hru. Často jsou přátelství determinována podle pohlaví – chlapani si hrají s auty, upřednostňují pohybové hry, kde vládne soutěživost, zatímco děvčata si povídají, hrají si klidněji a nejsou tak divoká. Avšak nejedná se vždy pouze o pohlaví, co určuje vznik přátelství mezi dětmi, hlavní roli zde hrají i společné zájmy. Můžeme konstatovat, že prostřednictvím her se jedinci v tomto věku navzájem lépe poznávají (Kooijman, 2016, s. 20).

„Socializace a individuace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tímto způsobem rozvíjí i svou individualitu.“ Kontakty s lidmi mimo vlastní rodinu, tedy s ostatními vrstevníky a dospělými dávají dítěti možnost získat nové zážitky, znalosti a zkušenosti, nezbytně důležitými pro osobnostní rozvoj. „Socializace se neprojevuje jenom změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, které je součástí individuace“ (Vágnerová, 2012, s. 223).

Na adaptaci dětí má vliv také jejich povaha. Temperament člověka značně ovlivňuje sociální adaptaci. Dítě je považováno za sociálně zralé, pokud se dokáže odpoutat od svých rodičů a trávit čas v mateřské škole s cizími dospělými a ostatními dětmi (Vágnerová, 2012, s. 224).

Langmeier (2006, s. 93) uvádí tři podstatné aspekty socializačního procesu. **Vývoj sociální reaktivity** je prvním z nich. Jedná se o vývoj odlišných emočních vztahů k osobám v blízkém či vzdáleném okolí, tzn. že dítě jednoho skutečně miluje, zatímco jiného rád nemá, někdo je mu sympatický a dalšímu se raději vyhýbá. Úplné selhání vývojového postupu může představovat dítě s poruchou autistického spektra, pro které člověk neznamena více nežli neživá věc, které nedokáže s lidmi komunikovat, nejraději si hraje samo a své emoce neprojevuje. Dalším aspektem je **vývoj sociálních kontrol**, ve kterém jde o vytváření norem na základě příkazů a zákazů autoritativních dospělých osob. Dítě tyto normy a hodnoty následně přijímá za své a utváří podle nich své chování. Posledním aspektem je **osvojení sociálních rolí**, kdy dochází k osvojování vzorců chování a postojů, které jsou vzhledem k jeho věku, pohlaví a společenskému postavení společností očekávány. Od dětí v předškolním věku se vyžaduje rozdílné plnění rolí doma a ve společnosti druhých dětí.

2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST

Na konci předškolního období by dítě již mělo splňovat předpoklady pro vstup do školy. Školní zralost je charakterizována jako dosažený stupeň vývoje jak v oblasti tělesné, duševní, tak i sociálně-emoční. Pokud je dítě v těchto oblastech dostatečně vyspělé, bude schopné se bez komplikací, ideálně s radostí aktivně účastnit výchovně-vzdělávacího procesu (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Školní zralost můžeme posuzovat z mnoha hledisek. Jedním z nich je hledisko biologické, zahrnující věk, tělesnou výšku a hmotnost. U kognitivního hlediska

pozorujeme vývoj řeči – zda je řeč dítěte srozumitelná, zda dítě dobře vyslovuje a má širokou slovní zásobu. Dále zkoumáme grafomotoriku, jestli má dítě správný úchop tužky, jeho pozornost, pracovní návyky, zrakové a sluchové rozlišování, přiřazování a rozeznávání barev a předmatematické představy (první, poslední, větší, menší, lehčí, těžší apod.). Dalším stanoviskem je emoční hledisko, kde je důležité, zda je dítě dostatečně zralé na odloučení od matky a soužití s ostatními dětmi ve školním prostředí a nakolik dokáže ovládat své city a impulzy. Ze sociálního hlediska by dítě mělo být schopné přijmout roli školáka a vše co k roli patří, což je přiměřená samostatnost, schopnost pracovat ve skupině, podřídit se, přijmout cizí autoritu aj.

Příprava na základní školu v mateřské škole představuje přirozenou formu rozvíjení a podněcování osobitých možností a schopností, které jsou vývojově nenahraditelné. Každé dítě, které přichází do školy má nárok projevit se dle svých možností. K tomu, aby bylo ve škole úspěšné, není třeba mít pouze určité znalosti a dovednosti, ale v první řadě důvěru rodičů i samo sebe (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 134).

Na zápis do školy je povinno se přihlásit každé dítě, kterému bylo 6 let od září do prosince minulého roku, nebo mu bude 6 let do konce srpna. Dítě na zápisu by mělo být schopno sdělit své jméno, příjmení, adresu a věk, poznat barvy, pojmenovat základní geometrické tvary, znát alespoň základní písmena, umět se podepsat, zrecitovat básničku či zazpívat písničku, vyjmenovat číselnou řadu, ovládat předmatematické pojmy, určit, kde je nahoře/dole, vpravo/vlevo, nakreslit lidskou postavu a mít vyhraněnou laterální.

3 ŠKOLA A UČENÍ

Pojem škola

Škola vede v první řadě děti a mládež k socializaci a její hlavní náplní je vzdělávání. Z toho vyplývá, že soustavně prezentuje dětem sociokulturní svět takovým způsobem, aby se s ním snáze seznamovaly, rozvíjely své vědomosti a dovednosti a aby se v tomto světě eventuálně zvládnou uplatnit (Helus, 2007, s. 185).

Školu vnímáme jako **instituci**, jejíž úlohou je respektovat školský sociální systém, ve kterém platí pravidla právní, ekonomická, společenskopolitická, hygienická a další. Má pověření pro to, aby každý den pracovala dle stanoveného rámce. Tato povinnost je psaná – stanovena státem nebo dalším zřizovatelem, či nepsaná, kterou určuje široká veřejnost. Provoz školy předurčují tradice, politické i sociálně-ekonomické postavení, národní i globální kultura, legislativa a mnoho dalších rámcových požadavků.

Škola jako **organizace** je tvořena určitým souborem osob a jejich hierarchií. V zásadě se jedná o to, jak škola vystupuje jako organizace, což zahrnuje např. skutečnost, jak nakládá se svými zaměstnanci, materiálními zdroji, ale i s vnějším prostředím, jaké má dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé cíle, jak zdokonaluje svou kulturu apod. Pro školy je důležité znát způsob, jak správně a tvořivě využít prostor pro svůj rozvoj (Pol, 2007, s. 11-12).

Základní **funkcí** školy je bezpochyby vzdělávání. Škola má však také podíl na sociálním růstu dítěte a jeho porozumění světu kolem nás. Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál a Walterová uvádí názor J. Prokopa (2003, s. 47), že selhání učitelů ve výchovném úkolu v dnešním školství je závažné, protože škola se věnuje spíše předávání učiva než ostatním povinnostem. Podle něj je nezbytností ve škole navýšit hodiny a obsahy orientované na výchovu (Pol, 2007, s. 14).

Primární vzdělávání je pro individuální vývoj jedince významným stupněm kultivace. V tomto systému jsou kladeny základy pro celoživotní učení, osvojování čtení a psaní, zprostředkování hlavních kulturních dovedností, vytváření pohledu na okolní svět, celkové vzdělávání dětské osobnosti a otevírání vývojových a osobitých potenciálů (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 141).

U školy není jednoduché definovat **cíle**, které by byly výhodné pro všechny strany. Ve většině případů jde o obecné formulace cílů, jako harmonický a mravní rozvoj,

všestrannost apod. Na školy jsou kladeny nároky od různých osob a skupin, které nemají vždy stejné zájmy, očekávání a požadavky. Pokud by se školy pokusily všechny tyto zájmy proměnit v očekávané cíle, vznikl by úkol velmi různorodý a inkonzistentní, někdy dokonce odporující. Přímé vyjádření více cílů může dospět k rozporům a k rivalitě o vzdělávací a výchovné priority. Z toho vyplývá, že prakticky není možné, aby škola splnila všechny takto stanovené požadavky a vyhověla všem zainteresovaným jedincům (Pol, 2007, s. 14). Nejdůležitější je klást důraz na vyváženost, všestrannost osobnostního rozvoje vedle rozvoje intelektuálního, a v tomto věku také především na rozvoj emocionální, sociální, volní, etický a estetický. Podstatný význam je přiřazován i hodnotám, jako jsou samostatnost, zodpovědnost, tolerance, respekt, pospolitost, porozumění, spolupráce a další. Neméně důležitým cílem je vytváření základních vědomostí a dovedností jako podklad pro následující vzdělávání (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 146).

Škola by měla být výchovně-vzdělávací institucí, otázkou však je, jestli při zařazení výchovných hodin nebude zanedbávaná činnost vzdělávací – každá z částí by měla být přiměřeně a vhodně zastoupena (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál a Walterová, 2010, s. 26-27).

Pojem učení

„Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Učení bývá příčinou poměrně trvalé změny v chování i v charakteru. Učí se nejen děti, ale také dospělí jedinci, dokonce i zvířata. Prostřednictvím učení získáváme a měníme své znalosti a dovednosti. Všechny změny samozřejmě nejsou pouze výsledkem učení, způsobuje je také biologický vývoj jedince, či momentální nálada, únava apod. Za původ většiny změn v chování, osobnosti a vědomí považujeme autoregulační mechanismus, nazývaný učení, který probíhá záměrně či nevědomě (Schneiderová, 2003, s. 7). Jestliže k učení dochází samovolně a nevědomě, bývá to z osobních zkušeností při běžných přirozených situacích. Vědomé učení probíhá nejčastěji ve škole. K tomu, abychom si záměrně něco správně a lépe zapamatovali nám přispívá naše myšlení, paměť a vůle čili ochota a chtění se danou věc naučit (Ležalová, 2014, s.107).

Učení je celoživotní proces rozvíjející se již od raného dětství. Tím, že se něco učíme, nám umožňuje se připravovat na budoucí povolání, ale také zdokonalovat se

v stávající profesi i v osobním životě. Není zde myšleno pouze učení ve školních lavicích, už od raného věku se člověk učí lézt, chodit, mluvit aj.

Při učení z pohledu psychologie vnímáme změny v osobnosti a v mysli jedince, které vychází ze zkušeností a ze situací již prožitých. Naopak podstatou pedagogického učení je přijímání informací žákem ve školním prostředí od vyučujícího. Můžeme ho chápat jako vyučovací proces, ve kterém si osvojujeme a získáváme jisté znalosti. Pokud se děti budeme ptát, co je to škola a učení, pravděpodobně budou často vycházet z obou perspektiv.

Rozlišujeme několik druhů učení. Jedním z nich je učení prostřednictvím pohybu, tedy učení **senzomotorické**. Jedná se o osvojení pohybových dovedností, jako je např. chůze, běh, jízda na kole, jízda na lyžích, ale také kreslení, stříhání, hra na hudební nástroj a jakékoliv jiné sportovní a manipulační dovednosti. U dětí v předškolním věku se dá za senzomotorické učení považovat také oblékání, zavazování tkaniček nebo hygiena, tedy tzv. sebeobslužné činnosti (Ležalová, 2014, s. 108).

Kognitivní učení si osvojujeme pomocí pojmů. Jsou to různé informace o světě, které jsou zprostředkované mluvou.

Verbální učení nám umožňuje obohatit slovní zásobu, rozšířit ji o další slovní výrazy – v předškolním období kupříkladu o příslovce, předložky a spojky, a správně nová slova používat. Verbální učení hraje v dětství podstatnou roli, protože prostřednictvím řeči komunikujeme a dorozumíváme se s ostatními.

Důležité pro vývoj myšlení u dětí je učení **pojmové**. Dítě se učí odlišit podstatné od nepodstatného, ale ještě nedokáže určit slovo nadřazené – tj. umí třídit fotografie, obrázky či předměty do různých skupin, např. květiny, ovoce, zelenina, dopravní prostředky, zvířata, ale zatím nedokáže vysvětlit, z jakého důvodu je takto zařadilo.

Osvojování si určitých způsobů chování a napodobování označujeme jako učení **sociální**. Dítě se společensky rozvíjí a socializuje se – začleňuje se do společnosti. Učí se samo řešit konflikty, spolupracovat, komunikovat a vycházet s ostatními.

Nejúčinnějším způsobem učení je **prožitkové**, kdy získáváme nové zkušenosti díky prožitku. Je založeno na citovém prožívání, objevování, experimentování, manipulaci,

zážitcích a samostatnosti. Dítě si zapamatuje věci snáze a lépe, když u toho používá své smysly, když si věci osahá, vidí, slyší apod.

Kooperativním učením chápeme spolupráci skupiny dětí na jednom společném zadání a snahu o dosažení stejného cíle. Každé z nich je důležitým členem, protože přináší nové nápady a má na konečném výtvoru svůj vlastní podíl. Kooperativní hry fungují na principu toho, že nikdo nevyhrává ani neprohrává, úmyslem je splnit zadaný úkol společnými silami, tedy spoluprací mezi dětmi.

O **situačním** učení hovoříme tehdy, když vytváříme a využíváme běžné situace, ve kterých dítěti poskytneme praktické ukázky životních situací v přirozeném prostředí tak, aby je děti lépe chápaly. Necháme děti zažít okolnosti na vlastní kůži, to znamená, že když je chceme učit o lese, jdeme do lesa, když o ovoci, přineseme ho, ochutnáme, prozkoumáme, a tak dále.

Učení řešením problémů významně ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte. Přispívá jeho samostatnosti ale také důvěře v sebe a své přednosti s ohleduplnou podporou dospělého. Děti v tomto druhu učení mají roli aktérů objevování, hledání řešení (Ležalová, 2014, s. 108-110).

4 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ

V této kapitole se budeme věnovat současnému stavu poznání problematiky, tedy tomu, jestli a v jaké míře toto téma již někdo zkoumal. Při hledání jsme se soustředili převážně na české, ale i zahraniční prostředí v horizontu přibližně 15 let a výhradně na témata, která se zabývají představami předškolních dětí o škole a učení.

Autorka Ilona Jiskrová pod vedením PhDr. Jitky Josífkové věnovala v roce 2014 svou diplomovou práci tématu *Představa předškolních dětí o škole*. Cílem práce bylo zjistit, jaká je obecná představa dětí předškolního věku o škole získaná prostřednictvím kresby a rozhovoru. Výzkum byl prováděn kvalitativním přístupem ve dvou rozdílných mateřských školách. Autorka porovnávala mateřskou školu (dále MŠ) Montessori v Jablonci nad Nisou a MŠ v Tanvaldu. Zkoumaným vzorkem bylo 9 dětí. Jejím závěrem bylo splnění kritérií stanovených pro hodnocení kreseb a rozhovorů. Když se podíváme na odpovědi dětí, školu vnímají jako budovu, ve které se budou učit, naopak vzhled školy a její interiér pro ně není zcela tak důležitý. Více se zaměřují na aktivity, které ve škole probíhají a také na osoby, které ve škole můžou potkat. Stejně tak se na všech kresbách dětí z MŠ Šumburk v Tanvaldu vyskytuje paní učitelka nebo pan učitel. Na všech obrázcích se pedagog usmívá, z čehož můžeme usoudit, že děti předpokládají, že vyučující bude milý a přátelský. Naopak u dětí z MŠ Montessori pedagoga zobrazily pouze dvě děti. Ostatní v kresbě zobrazovaly spíše své kamarády, se kterými do školy budou chodit. Všechny děti vědí, že základním školním vybavením do je školní taška, kterou na svých kresbách vyobrazily. A pokud ne, mluví o aktovce v rozhovoru. Z celkové analýzy kreseb a rozhovorů vyplývá, že děti z MŠ Montessori mají lepší představu o škole. Je to tím, že děti již navštěvovaly základní školu, a proto jejich představy a školní pojmy byly konkrétnější. Kromě toho systém vzdělávání dle principů a metod M. Montessori má také vliv na představy dětí o škole. Nicméně z výzkumného šetření vyplynulo, že představy dětí z obou mateřských škol jsou obdobné.

Další prací je práce rigorózní od autorky Mgr. Daniely Voříškové, pod vedením doc. PhDr. Lenky Hříbkové, CSc., z roku 2009. Název práce je *Představy dětí předškolního věku o škole*. Autorka v teoretické části popisuje obecné poznatky a vývojově psychologické poznatky o představách a procesu představování. V praktické části zkoumá představy šestiletých dětí a také to, co nebo kdo jejich představy utváří. Tato práce se nevztahuje pouze k připravenosti dítěte na školní docházku, ale také k faktorům, ovlivňujícím vznik dětských představ, postoj rodičů ke škole a další. Data v této práci byla

získána jak kvalitativně, tak kvantitativně. Autorka použila chí-kvadrát test nezávislosti, což je test, který sleduje závislost mezi statistickými znaky. Sledovala závislost mezi údaji o dětech a výskytem námětu v jejich kresbě. S každým dítětem byl veden samostatný rozhovor. Na základě údajů, které měla autorka k dispozici si děti rozdělila do skupin dle navštěvované mateřské školy, pohlaví, věku, dosaženého vzdělání otce a matky, podle toho, zda má dítě staršího sourozence a podle toho, zda má dítě odklad školní docházky. Dále sledovala dětské kresby, a podle námětů, které v nich byly zobrazeny vytvořila sedm kategorií, do kterých kresby zařazovala. Kategorie zahrnovaly budovu školy a okolí, vybavení a místnosti, osob, činností, pomůcek, času děje a kombinací všech námětů. Závěr této práce ukazuje na to, že jsou určité rozdíly mezi dětmi, které mají starší sourozence a rodiče s vyšším dosaženým vzděláním. Rodiče s vyšším vzděláním chtějí, aby jejich dítě mělo ke škole správný přístup, což se odráží už před samotným vstupem do základní školy. Nepatrný rozdíl můžeme pozorovat i u představ chlapců a dívek. Děvčata považují za velmi důležité se ve škole něco nového naučit a předpokládají dobré známky, zatímco chlapci chápou školu rozsáhleji. Sice si také uvědomují, že je učení důležité, ale mnohem podstatnější jsou pro ně vztahy s kamarády. Na závěr bylo v této práci prokázáno, že značný vliv na představy dětí má nejen rodina, ale i předškolní zařízení.

V zahraniční studii *When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School* autorka Jóhanna Einarsdóttir z Islandské univerzity v Reykjavíku zkoumala pohledy předškolních dětí na jejich přestup na základní školu. Prostřednictvím rozhovoru byly za účelem výzkumu sesbírány odpovědi od skupiny pěti až šestiletých dětí z mateřské školy. Výsledky ukazují, že převážná většina dotazovaných dětí má o škole jednotnou představu – škola je místo, kde se musí v tichosti sedět a získávat základní dovednosti jako například čtení či psaní. Značná část dětí také vykazovala jisté obavy z toho, jak moc je základní škola od té mateřské odlišná. Za důležitou část naplně školní výuky respondenti považují učení nových školních pravidel a správného chování dle školního řádu. Ve výsledku se část dětí na začátek školy těší, zatímco část druhá má strach z neschopnosti naplnit všechny školní požadavky, jimž budou vystaveny.

Obě tyto práce se zabývaly představami dětí předškolního věku o škole. Naše práce bude dále rozšířena konkrétně o představy předškolních dětí o učení. Autorky uvedených prací používaly taktéž kvalitativní přístup, avšak v této práci nebudou mateřské školy srovnávány a ani nebudou zkoumány vlivy těchto zařízení na dětské představy. V tomto

výzkumu budeme pouze kvalitativně zjišťovat, jaké mají děti o obou pojmech představy a jak tyto fenomény uchopují.

5 METODOLOGICKÝ ÚVOD

5.1 ZVOLENÝ PŘÍSTUP

Cílem této práce je zjistit, co si děti představují pod pojmem škola, a jak chápou s ní spojený pojem učení. Za tímto účelem byl pro šetření použit **kvalitativní přístup**, vhodný pro výzkum dětských prekonceptů. Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 10), kvalitativním bádáním rozumíme výzkum, který se týká lidí a příběhů z běžného života, ale také sociálních vztahů. Tuto metodu používáme především proto, abychom odhalili a porozuměli jevům, o kterých toho příliš nevíme. Používá se i v případě, že chceme zjistit nové názory na fenomény, o kterých jsou již jisté informace k dispozici (s. 11). *"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."* Úmyslem badatele provádějícího kvalitativní výzkum je zobrazit a představit lidské chápání, prožívání a vytváření sociální reality (Švaříček, Šeďová, 2007, str. 17).

Základním principem kvalitativního výzkumu je získání údajů bez předem vytyčených základních proměnných, rovněž bez stanovených hypotéz a výzkumný plán je nezávislý na další teorii, která je vybudována již z dřívějšíka. Cílem je do detailu, se znalostí kontextů probádat široce vymezený fenomén a poskytnout o něm maximální počet údajů (Švaříček, Šeďová, 2007, str. 24). Pro kvalitativní výzkum je typické trojí vymezení, čímž rozumíme výběr tématu, analýzu a interpretaci dat a závěrů výzkumu.

"Podstatné je uvědomit si, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitativnímu přístupu kvalitu. Hledání kvality každého výzkumu je složitý proces, který začíná rozhodnutím provést výzkum a končí publikací výzkumné zprávy." Každý výzkumník provádějící kvalitativní výzkum si smí určit kritéria, jež si vybere, odmítne je nebo se rozhodne vyjádřit se ke všem (Švaříček, Šeďová, 2007, str. 29).

5.2 PŘEDMĚT A CÍLE ZKOUMÁNÍ

Předmětem našeho zkoumání byly fenomény *škola* a *učení*. Tyto pojmy byly zmiňovány a teoreticky popsány v první části této práce. Zkoumaným vzorkem bylo 20 dětí v předškolní třídě z nenáhodně vybrané mateřské školy (dle dostupnosti, ochoty a dobrovolnosti) v Plzeňském kraji, z obce do 5 000 obyvatel. Věk dětí je 5-6 let.

Dotazováno bylo 9 dívek a 11 chlapců, z toho 2 děvčata a 4 chlapci byli šestiletí, 7 dívek a 7 chlapců pětiletí.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou představy předškolních dětí o škole a učení, jak předškolní dítě konceptualizuje konkrétní výseč světa kolem sebe, tedy fenomény škola a učení, jak tyto pojmy uchopuje a jakým obsahem je naplňuje. V této práci se zajímáme o to, jak děti chápou tyto pojmy, jestli ví, jak škola vypadá, co ve škole budou dělat, co všechno se tam naučí apod.

5.2.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

K uvedeným cílům volíme takto položené výzkumné otázky:

- Jaké jsou představy předškolních dětí o škole?
- Jaká jsou pojetí předškolních dětí učení?

Dále se budeme zabývat dílčími výzkumnými otázkami:

- Jaký mají tato dětská pojetí obsah (co děti říkají).

5.3 SBĚR DAT

„Vůbec nejčastější metodou k výzkumu dětských pojetí je fenomenografické interview. Zjišťuje se jím, jak žák získává životní zkušenosti, jak vytváří obsah pojmů a jak chápe svět kolem sebe. Umožňuje tedy identifikovat kvalitativně odlišné způsoby, jakými lidé chápou, vysvětlují anebo zdůvodňují různé jevy a děje.“ Fenomenografické interview se provádí většinou individuálně či v užších skupinách. Interview není předem strukturované, otázky zahrnují pouze páteř děje, kdy poté získáváme informace o utváření pojetí a o pojetích samotných. Probíhá tak, že si od dětí necháváme vysvětlit jejich názory, kterými popisují vše, co vnímají kolem sebe. Hlavním pravidlem fenomenografického interview je nezjišťovat příčinu, ale způsob (Škoda, Doulík, s. 104, 105).

Po dohodě s paní učitelkou byl sběr dat prováděn na začátku ledna, tedy 6.-10. 01. 2020, kdy autorka do MŠ docházela, aby s dětmi vedla rozhovor na dané téma. První den při příchodu do mateřské školy byla dětem představena paní učitelkou a vzápětí se zapojila do chodu třídy. Rozhovory probíhaly při volné hře, kdy za dětmi postupně chodila a vedla s nimi diskusi. S dětmi bylo pracováno individuálně, v přirozeném prostředí. Metodou sběru dat bylo zvoleno **individuální polostrukturované interview**, které bylo zpracováno metodou otevřeného kódování. Polostrukturované interview probíhalo tak, že základní

otázky byly připraveny a rozhovor byl podle těchto dotazů strukturován, avšak během samotného rozhovoru s dětmi byla možnost přirozeně reagovat na jejich odpovědi.

Základní strukturu tvořily otázky:

- *Co je to škola?*

Případně ve variantě: Co si představíš, když se řekne škola?

Následovaly **doplňující otázky:**

- Jak škola vypadá?
- Co nebo koho v ní můžeme vidět/potkat?
- Co se ve škole dělá? / Co budeš ve škole dělat?
- Myslíš si, že to bude ve škole stejné jako ve školce? Proč ano? Proč ne?

- *Co je to učení?*

Tato otázka byla u většiny respondentů rozšířena na další doplňující otázky, protože většina dětí nebyla schopna na základní otázku odpovědět.

Doplňující otázky:

- Co se budeš ve škole učit?
- Proč se učíme?

5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro data, která byla získána polostrukturovaným rozhovorem byl zvolen kvalitativní výzkum, který byl prováděn individuálně. Na základě získaných údajů bylo použito otevřené kódování. Technika kódování se používá ve chvíli, kdy máme nasbíraný určitý počet odpovědí a začínáme v nich hledat shody. Získané odpovědi byly rozebrány na jednotky, konceptualizovány a sestaveny novým způsobem – tyto jednotky byly slučovány podle kritéria, které je sjednocuje. Každé jednotce bylo přiděleno slovo, krátká fráze či věta, a každé takové jednotce bylo přiřazeno označení, zvané kód, který téma nebo jev reprezentuje (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211-212).

„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39).

Pomocí kódování bude následně hledána cesta k výsledkům tohoto šetření. Následující rozhovory s respondenty byly velice pozorně přečteny a prozkoumány nejčastější odpovědi pro určení kódů. V odpovědích byly hledány podobnosti, dále byly kategorizovány a konceptualizovány (jednotky byly pojmenovány). Nejčastěji nalezených odpovědím byl přiřazen kód – slovo, či stručnou frázi, která vystihovala danou jednotku. Kódy, kterými jsme označily jednotky jsme vytvořili ad hoc, tzn. vlastní výzkumný design vytvořený pro aktuální potřebu.

6 POPIS A INTERPRETACE DAT

Odpovědi všech respondentů budou nyní prezentovány v „živé“ podobě, tzn. s agramatismy, s vyšínutím větné vazby, s uvedením nespisovných výrazů či pomlky, tedy přesně tak, jak je děti vyslovily. Data budou souhrnně představena, a poté rozdělena do kategorií a přiřazena ke kódům.

Pokud dítěti nebyla položena některá z otázek, bude u otázky označena pomlčkou. Odpovědi dětí budou z důvodu anonymity označovány D1 – D9, jako dívka1 – dívka9 a CH1-CH11, jako chlapec1 – chlapec11.

Pokládaná otázka zněla takto:

1. Co je to škola? Co si představíš, když se řekne *škola*?

D1, 5 LET: Bude tam přestávka, potom půjdeme na záchod a potom půjdeme na oběd.

D2, 5 LET: Budem se tam učit psát, číst a počítat.

D3, 5 LET: Nevím.

D4, 6 LET: Zábava.

D5, 5 LET: Tam se učíme.

D6, 5 LET: Učíme se.

D7, 5 LET: Nevim.

D8, 6 LET: Nevím.

D9, 5 LET: Budu tam, ehm, se učit.

CH1, 5 LET: Auto!

CH2, 6 LET: Nevím..

CH3, 5 LET: Nevim.

CH4, 5 LET: Budu se učit

CH5, 5 LET: Tam se učíme.

CH6, 6 LET: Učení.

CH7, 6 LET: Škola, to je taková.. takovej veľkej dŕm, v ktorŕm se uĕnŕ.

CH8, 6 LET: Uĕíme se.

CH9, 5 LET: Jako mateřskŕ škola. Škola mŕže bŕt mateřskŕ.

CH10, 5 LET: Nevŕm

CH11, 5 LET: Škola, je to kdyŕ se uĕíme pŕeci.

Doplňujŕcŕ otŕzky:

1a. Jak škola vypadŕ?

1b. Co nebo koho v nŕ mŕžeme vidĕt/potkat?

1c. Co se ve škole dĕlŕ? / Co budeš ve škole dĕlat?

1d. Myslŕš si, ŕe to bude ve škole stejnĕ jako ve školce? Proĕ ano? Proĕ ne?

D1

1a. (mlĕcŕ)

1b. Panŕ uĕitelku.

1c. Budeme se tam uĕit a psŕt.

1d. Jo, budou tam taky hraĕky.

D2

1a. Je bŕlŕ a je tam stŕl.

1b. –

1c. –

1d. Jo.

D3

1a. (mlĕcŕ)

1b. (mlĕcŕ)

1c. Nevŕm.

1d. Jo.

D4

- 1a. Bude velká.
- 1b. –
- 1c. Učit se.
- 1d. Jo, budem si o přestávkách taky hrát

D5

- 1a. Budeme u stolu a paní učitelka bude psát na tabuli.
- 1b. Budou tam moje kamarádky.
- 1c. Budeme se učit kolik je + 1.
- 1d. Jo, o přestávce si budeme hrát, nejvíc o tý velký.

D6

- 1a. To ještě nevím.
- 1b. Nevím.
- 1c. Budem se učit na tabuli.
- 1d. Jooo.

D7

- 1a. Něco jako školka a bytovka.
- 1a. (mlčí)
- 1c. Učit.
- 1d. Ne, nebudem si tam hrát.

D8

- 1a. Jako školka.
- 1b. Budou tam kamarádi.
- 1c. Kreslit.
- 1d. Ne, tam musíme jen sedět a být potichu.

D9

1a. Podobně jako školka.

1b. Mojí ségru, Laurinka už chodí do třetí.

1c. Sedět v lavici.

1d. Jo, škola je skoro stejná jako školka, ale jenom skoro, protože tady se neučíme zase úkoly. Akorát že jeden úkol tu je, uklízet si po sobě hračky.

CH1

1a. Je to dům.

1b. Honzíka, Emičku, Laurinku ...

1c. Celý den sedíme v lavici a píšeme.

1d. Jo myslím.

CH2

1a. Nevím.

1b. Mně je to jedno..

1c. Učit.

1d. Ne, bude to vypadat jinak.

CH3

1a. Jako naše školka.

1b. Tam bude Kristýnka, to je moje sestra.

1c. Cvičit, dělat angličtinu.

1d. Nee.

CH4

1a. Jako školka.

1b. Je tam paní učitelka a pan učitel.

1c. Pracovat.

1d. Jo.

CH5

- 1a. Nevím.
- 1b. Mý kamarádi, Kuba, Viktor, Martin.
- 1c. Učit se.
- 1d. Nebudeme si hrát.

CH6

- 1a. Já řeknu tu naši, jak máme tam.. Má oranžový pruhy i žlutý.. Má tam schody.. Jdou tam schody nahoru, pak tam jsou lavice, kde se učí.
- 1b. Paní učitelka, ředitelka, děti, družina ...
- 1c. Učit a hrát, když budeme to.. když budeme v tý dvojce, nebo jak se tomu říká. Prostě myslim tamto... V družině.
- 1d. Ne, protože ve škole se neodpočívá a pak... Nenosí se ve školce svačina a ve škole jo. A tam, ve škole, vždycky to musíme sníst. Já si to myslim. (směje se)

CH7

- 1a. Jako školka.
- 1b. Pan učitel.
- 1c. Budu si hrát v družině, nebo dělat úkoly.
- 1d. Ne, protože tam nespíme.

CH8

- 1a. Lavice, lavice, lavice!
- 1b. Asi opravář.
- 1c. Počítat.
- 1d. Ne, ve školce nepíšeme úkoly.

CH9

- 1a. Může být duhová. A můžou na ní být nakreslený tužky, jako barevný, aby to bylo veselý.
- 1a. Děti.

1c. Mě napadlo fakt něco trapného. (smích) Tancovat.

1d. Ne.

CH10

1a. Jako dům.

1b. Paní učitelka.

1c. O přestávce si vezmem polštář anebo batoh a můžeme spát. Můžeme to dělat o přestávce.

1d. Jo.

CH11

1a. Je bílá.

1b. Učitel, paní učitelka, ředitelka a ředitel.

1c. To je jasný, učíme.

1d. Ne, protože ve škole si nehrajem.

2. Co je to učení?

D1: Psaní

D2: nevím

D3: (krčí rameny)

D4: psaní a čtení

D5: Nevím.

D6: To nevím.

D7: Učení.

D8: Psaní.

D9: Úkoly, snad.

CH1: Budeme se učit, psát různý písma.

CH2: Nevím..

CH3: Ehm, nevím.

CH4: Úkoly.

CH5: Počítání.

CH6: Škola.

CH7: Že se třeba naučíme něco nového.

CH8: Nevím..

CH9: (krčí rameny)

CH10: To, že se učíme.

CH11: Učení je to, že se něco učíme.

Doplňující otázky:

2a. Co se budeš ve škole učit?

2b. Proč se učíme?

D1

2a. –

2b. –

D2

2a. –

2b. Abych uměla číst.

D3

2a. (mlčí)

2b. (mlčí)

D4

2a. písmenka

2b. Abysme se to naučili a potom to věděli.

D5

2a. Počítat.

2b. Nevím.

D6

2a. Psát.

2b. Abysme to věděli.

D7

2a. (mlčí)

2b. Nevím.

D8

2a. Psát.

2b. Nevím

D9

2a. Výtvarku. Moje ségra, když jde na výtvarku, tak je hodně nervózní.

2b. To nevím.

CH1

2a. Psát.

2b. Abysme se to naučili.

CH2

2a. Psát čísla a písmena.

2b. Nevím..

CH3

2a. Tělocvik.

2b. Abysme byli silný.

CH4

2a. Budu dělat úkoly.

2b. Abych to uměl.

CH5

2a. Písmenka, čísla.

2b. Abysme měli samý jedničky.

CH6

2a. Matematiku.

2b. Nevím.. Protože školky jsou jako pro malý děti, školky učí děti i školy.

CH7

2a. Čísla. Pak třeba kolik je $3+3$ a já to vim! 6!

2b. Protože.. škola jako školní. Jakože školní úkoly.

CH8

2a. Matiku.

2b. Nevím.

CH9

2a. Učit se čísla.

2b. Abysme byli chytrý.

CH10

2a. Kreslit!

2b. Abysme věděli všechno.

CH11

2a. Čísla, 1, 2, 3, 4, 5, 6, bla bla bla.

2b. Protože.. abysme byli chytrý!

Prekoncepty o fenoménu škola byly rozděleny do následujících kategorií – prekoncepty orientované na **činnosti** - tzn. co se ve škole dělá, prekoncepty orientované na **fyzické znaky vnější** – tedy jak škola vypadá a **znaky vnitřní** – co můžeme ve škole vidět a prekoncepty **orientované na osoby** – koho tam můžeme potkat. Následně byly prekonceptům přiřazeny kódy. U prekonceptů orientovaných na činnosti byl uveden kód *činnosti* vzhledem k následujícím jednotkám: *Ve škole se budeme učit, psát, hrát, dělat úkoly, počítat, tancovat, kreslit, sedět v lavici, spát, pracovat, dělat angličtinu.* Prekonceptům orientovaným na fyzické znaky vnější byly zvoleny kódy dva. Prvním kódem je *budova*, dotazovaní uváděli jednotky: *Škola vypadá jako školka, bytovka, dům.* Druhým kódem je *vzhled*, ve spojitosti s budovou: *bílá, velká, oranžová s pruhy, žlutá, duhová.* Dotazované děti ve svých prekonceptech orientovaných na fyzické znaky vnitřní často používaly *předměty*, které obsahovaly jednotky: *tabule, lavice, stůl, hračky, schody.* U otázky: *„koho můžeme ve škole vidět či potkat“* byl jednoznačně zvolen kód *osoby*, kdy děti odpovídaly: *paní učitelku, pana učitele, kamarády, sourozence, paní ředitelku, opraváře.*

Prekoncepty k pojmu učení byly určovány v rozdělení dle skutečného učení, podmínek učení a prekonceptů naplněných očekávaným výsledkem. U hlavní otázky *„Co je to učení?“* byl zvolen kód *činnosti*, jelikož děti uváděly: *psaní, čtení, učení počítání.* Na otázku *„Co se budeš ve škole učit?“* respondenti opakovaně odpovídaly jednotkami – předměty: *matematika, výtvarná výchova, tělesná výchova* a jednotkami – symboly: *písmena a čísla*, proto byl určen kód: *ryzí učení.* U otázky *„Proč se učíme?“* byl zaznamenán kód *očekávaný výsledek*, který byl určen dle jednotek: *abychom byli chytrý, silný, abychom věděli všechno, abych uměla číst, abychom se to naučili a věděli to, abychom měli jedničky.*

NEJČASTĚJŠÍ ODPOVĚDI

Na první otázku, která zněla: *„Co je to škola?“* děti nejčastěji odpovídaly, že je to *místo, kde se učíme.* Tato odpověď zazněla 10x. Dále 6x zaznělo, že děti neví, proto jim byly položeny navazující otázky. Na další otázku: *„Co budeš ve škole dělat?“* 5 dívek opět odpovědělo, že ve škole se budou *učit.* Chlapci byli v odpovědích rozmanitější. Používali konkrétní aktivity a činnosti, které byly téměř u každého z nich rozdílné. Nejčastější odpovědí na otázku: *„Jak škola vypadá?“* byla, že škola vypadá *jako školka.* Dále děti popisovaly vlastnosti, jež škola může mít (*bílá, velká, duhová*). Pár dětí popsalo, co ve škole můžou vidět uvnitř (*tabule, schody, lavice*) a pouze jeden chlapec popsal školu,

kteřou zná, a ve které už se někdy byl podívat. Na otázku: „*Co nebo koho v ní můžeme vidět?*“ děti odpovídaly spíše na část otázky týkající se osob. Značná většina odpověděla, že ve škole bude *paní učitelka a jejich kamarádi*. Někteří zmínily své *sourozence*, či *paní ředitelku*. Pro lepší uchopení otázky byla dětem nabídnuta možnost rozlišení mezi mateřskou a základní školou. U otázky: „*Myslíš si, že to bude ve škole stejné jako ve školce? Proč ano? Proč ne?*“ byl překvapující rozdíl mezi odpověďmi dívek a chlapců. Více než polovina dívek si myslí, že to ve škole bude stejné jako v mateřské škole. Z toho 3 dívky dodaly, že si ve škole budou také hrát. Odpovědi chlapců byly bližší realitě. Pouze 3 chlapci si myslí, že to ve škole bude identické, ale zbytek si je vědom, že ne. Ví, že *ve škole neodpočíváme, nehrajeme si, píšeme úkoly* apod.

Další otázky se týkaly učení. Otázka: „*Co je to učení?*“ byla dle subjektivního názoru autorky pro děti nejnáročnější. 8 dětí vůbec nedokázalo odpovědět na tuto otázku. 5 dětí uvedlo, že to znamená, že se *učíme*. Pár respondentů odpovědělo, že učení je *psaní a úkoly*. Bylo tedy položeno několik doplňujících otázek na stejné téma. Na otázku „*Co se budeš ve škole učit?*“ budoucí prvňáci většinou reagovali slovesy (nejčastěji: *počítat, psát, dělat úkoly*), zmiňovali předměty ve škole (*matematika, tělocvik, výtvarná výchova*) a použili také podstatná jména (*čísla a písmena*). Poslední otázkou bylo „*Proč se učíme?*“. Tato otázka se jevila pro děti obtížnou. Zvláště dívky na tento dotaz nebyly schopny odpovědět. Nejčastější odpovědi všech dotazovaných bylo, že se učíme, *abychom to věděli*.

V obdobných výzkumech prováděných na našem území i v zahraničí se odpovědi předškolních dětí ve většině případů shodují s poznatky této práce, což svědčí o její vypovídací hodnotě. Většina dětí v těchto výzkumech má představu, že škola je místo, kde se budou učit číst, psát a počítat. Avšak například na rozdíl od průzkumu provedeného na Islandu v roce 2003, žádné z dětí neprojevovalo strach z přísnějších školních pravidel či nenaplnění očekávání ze strany učitelů. Naopak se všechny představy jevíly spíše pozitivní (Einarsdóttir, 2003).

PREKONCEPTY DLE POHLAVÍ

Odpovědi chlapců a dívek se velice liší. Jádro sdělení bylo sice obdobné, avšak u chlapců košatější. Dívky volily pouze jednoduchá vyjádření k otázkám, zatímco chlapci byli více hovorní a při odpovídání zapojovali svou fantazii. Subjektivně hodnoceno, na otázky dokázali odpovídat mnohem lépe než dívky. Dívky u mnoho odpovědí mlčely a nevěděly co říct, což se u chlapců téměř nikdy nestalo. Chlapci se snažili reagovat na všechny

dotazy, a když odpověď nevěděli, snažili se ke každé otázce odpověď vymyslet. Příkladem byly odpovědi na otázku „*Proč se učíme?*“ kdy na tuto otázku odpověděla pouze 3 děvčata, zbytek dívek nedokázal odpovědět, zatímco všichni chlapci, vyjma dvou, na tuto otázku reagovali. Nejvýraznější difference v odpovědích dívek a chlapců byla zaznamenána u otázky, zda si děti myslí, že to na základní škole bude stejné jako ve škole mateřské. Převážná část dívek si myslí, že ano, zatímco chlapci mají realističtější pohled na tuto skutečnost.

7 SHRUTÍ

Záměrem provedeného výzkumu bylo poznat prekoncepty dětí v předškolním věku k pojmům *škola* a *učení* a blíže popsat jejich obsahové a formální charakteristiky. Odpovědi dětí byly z části ovlivněny jejich osobními zkušenostmi a působením mateřské školy, ale také rodinami, sourozenci, příbuznými, přáteli, televizí či internetem. Uvedené faktory působí velice účinně na mladou mysl a utvářejí dětské představy i fantazii.

Pokud děti vedeme k verbalizaci představ o škole, zpravidla jsou jádrem prekonceptu činnosti, které tam budou dělat, dále fyzické vnější znaky, tedy vlastnosti budovy, která vypadá jako mateřská škola. Děti mají již vytvořené představy o tom, jak škola vypadá, co se ve škole budou učit a kdo s nimi ve škole bude. Některé děti již vědí, že ve škole jsou přestávky, že budou chodit do družiny, dostávat úkoly, a že paní učitelka bude psát na tabuli, zatímco ony budou sedět v lavici. Je nutné zmínit, že žádná odpověď nebyla vyloženě negativní, všechny dotazované děti se do školy těší.

Když s nimi hovoříme o učení, ví, jaké základní věci se ve škole budou učit, nejčastěji používají slovesa a názvy vyučovaných předmětů. Ví, že se učíme proto, abychom byli chytří a naučili se spoustu nových věcí, také mají povědomí o tom, že ve škole se hodnotí známkami.

Některé z dětí odpovídaly na otázky jednoslovně či ve slovních spojeních, další část odpovídala ve větách. Po pozorném prozkoumání odpovědí jsme dospěli ke kódům pro tyto dva fenomény. U pojmu škola se opakovaly jednotky spojovány s činnostmi, vnějšími a vnitřními znaky školy a s osobami. U pojmu učení se opakovaly jednotky spojovány s činnostmi, předměty, symboly a s naplněním očekávaného výsledku.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou představy předškolních dětí o škole a učení. Kvalitativním šetřením prostřednictvím rozhovoru byly sesbírány odpovědi předškolních dětí z nenáhodně vybrané mateřské školy, které byly následně rozebrány a kategorizovány. Prekoncepty byly kódovány a výsledkem byly základní skupiny dětských prekonceptů ke sledovaným pojmům. K pojmu škola byly přiřazeny kódy *činnosti*, orientované na to, co se ve škole dělá, prekonceptům orientovaným na fyzické znaky vnější byly přiřazeny kódy *budova* a *vzhled* a u prekonceptů orientovaných na znaky vnitřní byly voleny kódy *předměty* a *osoby*. K fenoménu učení byl opět zvolen kód *činnosti*, dále kódy *ryzí učení* a *očekávaný výsledek*.

Ze získaných dat je možné posoudit, že prekoncepty oslovených předškolních dětí jsou velmi blízké realitě. Tyto děti si ve většině případů dokážou představit, co ve škole budou dělat, jak škola vypadá, koho ve škole potkají, ale také co se ve škole budou učit a proč. Pro pedagogickou teorii a zejména praxi učitelů v mateřské škole je toto zjištění dobrým výsledkem, protože mohou předpokládat, že s dětmi hovoří o škole a učení správným způsobem.

Tato práce může přinést inspiraci pro další výzkumná šetření.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce pojednává o problematice představ předškolních dětí o škole a učení. Oblast teorie byla věnována dětským prekonceptům (blíže dětským pojetím, představám a fantazii), vývojové charakteristice dítěte a vysvětlení pojmů *škola* (jako organizace a instituce) a *učení* (definice a druhy). Pro zpracování této části byla pečlivě nastudována odborná literatura, týkající se dětských pojetí, prekonceptů, představ a fantazie, vývojové charakteristiky dětí předškolního věku, pojmů škola a učení a dalších relevantních témat.

V praktické části bylo provedeno kvalitativní šetření, které bylo realizováno v nenáhodně vybrané mateřské škole v Plzeňském kraji v třídě předškolních dětí. Jednotlivým datům byly přiřazeny kódy dle uvedených kritérií a následně bylo provedeno vyhodnocení výsledků výzkumu.

SUMMARY

This bachelor's thesis deals with the issue of preschool children's ideas about school and learning. The theoretical part was devoted to children's preconceptions (children's concepts, ideas and fantasies), the development characteristics of the child and the explanation of the terms school (as organization and institution) and learning (definition and types). For the elaboration of this part, the specialized literature concerning children's concepts, preconceptions, ideas and fantasies, developmental characteristics of preschool children, school and learning concepts and other relevant topics were carefully studied.

In the practical part, qualitative research was conducted, carried out in a non-randomly selected kindergarten in the Pilsen region in the class of preschool children. The individual data were assigned codes according to the stated criteria and subsequently, the evaluation of the research results was performed.

SEZNAM LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ, Petr URBÁNEK, Martin CHVÁL, Eliška WALTEROVÁ. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOOIJMAN, Anne. *Děti a sociální dovednosti: jak pomoci dětem posílit sebevědomí a zlepšit sociální dovednosti*. Přeložil Markéta ŠUBOVÁ. Praha: Didactive Plus, 2016. ISBN 978-80-270-0598-7.
- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3875-8
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana a LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. 132 s. ISBN 80-7319-016-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana et al. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, ©2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROCHOVSKÁ, Ivana, Dagmar KRUPOVÁ a Tereza HUBÁČKOVÁ. *Vědci v mateřské škole: aktivity pro malé badatele*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-0818-1.

SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Pedagogická psychologie: psychologie řízeného učení*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-240-8.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-290-1.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Ostatní zdroje

EINARSDÓTTIR, Jóhanna. *When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School*, European Early Childhood Education, 2003. [online] Research Journal, 11:sup1, s. 35–49, DOI: 10.1080/1350293X.2003.12016704. Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2003.12016704>

JISKROVÁ, Ilona. *Představa předškolních dětí o škole*. Liberec, 2014. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. "

VOŘÍŠKOVÁ, Daniela. *Představy dětí předškolního věku o škole*. Hvozdňany, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická.