

„ŽIVOT“ V PŘEDSTAVÁCH 3-6TIL ETÝCH DĚTÍ

ONDŘEJ ŠÍMIK, ČR

Anotace

Příspěvek se zabývá mapováním dětských představ o pojmu „život“ v kontextu proměny preprimárního vzdělávání od transmisivního ke konstruktivnímu. Výzkum byl proveden mezi 3-6ti letými dětmi a dětské představy analyzuje z hlediska kvantity, kvality a originality. Součástí příspěvku je také kvalitativní analýza jednotlivých pojmů, které poukazují na to, jak děti o zkoumaném pojmu přemýšlejí.

Klíčová slova

Dětská pojetí, konstruktivismus, život, preprimární vzdělávání, výzkum.

Úvod

Součástí preprimárního vzdělávání je také přírodovědná složka, v RVP PV je zastoupena především ve vzdělávací oblasti Dítě a svět, kde záměrem pedagoga je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí (Kolektiv, 2006). Jedním z cílů je rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách. V článku se proto zaměříme právě na **představy dětí ve věku 3-6 let o pojmu „život“**.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou **maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí** a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná (Kolektiv 2006).

Zvětšující se důraz na individualitu výuky je charakteristikou transformačních změn nejen v preprimárním vzdělávání. Výrazný prvek individualizace výuky obsahují tzv. **konstruktivistické metody** "řízení" učební činnosti žáků, které zatím ale stále patří mezi tzv. alternativní metody výuky. Tyto metody předpokládají zcela odlišné role učitele a žáků v edukačním procesu, než vykazuje transmisivní přístup. Učitel se ve výuce stává "manažerem", rádcem a pomocníkem (facilitátorem). Žáci jsou aktivními subjekty výuky, když sami informace vyhledávají, získávají, třídí, hodnotí, posuzují a zpracovávají. O svých

poznatkách diskutují nejen se spolužáky, ale i s učitelem, tříbí své názory, korigují své původní představy, případně se pokoušejí vytvářet své zcela nové "teorie". Z tohoto principu vychází i základní teze **teorie aktivní konstrukce poznatků**, která je založena na dynamické modifikaci prekonceptů vedoucí k utvoření finální verze pojmu. (BÍLEK, RYCHTERA, SLABÝ 2008).

Podobně Škoda, Doulík (2009) uvádí, že individuální charakteristiky žáků a individuální ontogeneze poznání každého žáka se nejvíce projevují v dětských pojetech fenoménů, se kterými se dítě setkává jak v oblasti běžného života, tak v rámci cílené předškolní a školní výuky.

Konstruktivistické didaktické postupy vycházejí z kognitivistické psychologie a jednou z aplikací kognitivismu v didaktice je práce s prekoncepty. Děti vstupují do edukačního procesu už s jistými „hotovými“ empirickými poznatky, které si nashromáždily za svůj život. Výuka by měla brát v úvahu toto poznání a pracovat s těmito dětskými představami. (BERTRAND 1998).

Prekoncept není jediným pojmem pro vyjádření žákových představ, se kterými dítě vstupuje do výuky. Je součástí mnoha pojmů snažících se charakterizovat dětská pojetí světa. Např. Doulík (2004) provedl metaanalýzu, ze které je patrná vysoká variabilita použitých termínů označujících studovaný fenomén v anglicky psaných časopisech. Celkem bylo analyzováno 180 příspěvků, ve kterých se vyskytlo 28 různých termínů označujících fenomén žákových představ (např. miskoncepce, představa, naivní teorie, studentovo pojetí, dětský názor, pohled aj.). Gavora (1992) uvádí, že nejčastěji se vykytuje termín prekoncept (s lingvistickým charakterem) či dětské představy.

Jednou z možností, jak znapovat individuální charakteristiky dětí, se kterými vstupují do preprimárního vzdělávání je deskripce jejich prekonceptů. Ke zjišťování dětských pojetí nejčastěji dochází právě v oblasti přírodovědné. Z hlediska věku dětí (žáků) existuje nejvíce výzkumů dětských pojetí na úrovni ISCED 3 a ISCED 2, tedy na vyšším a nižším sekundárním stupni (30,4% a 28,9%), naopak nejnižší percentuální zastoupení je právě u preprimárního stupně (jen 2,7% výzkumů). (ŠKODA, DOULÍK 2009).

V našem výzkumu jsme se zaměřili na zkoumání pojmu život u žáků mateřské školy. Nedílnou součástí dítěte je poznávání okolního světa. Zvláště na počátku života je toto poznávání neintencionální, dítě samo od sebe objevuje svět, vytváří si své představy o něm. Tyto představy však ovlivňuje okolí dítěte (sociální aspekt), ve kterém se dítě nachází. Významným momentem je vstup dítěte do školy, kde se setkává s celou řadou pojmů, které si musí osvojit. Již v mateřské škole je však na dítě působeno, zejména učitelkou, ale i vrstevníky. Žákovy představy světa se tak organicky vyvíjejí a to na základě „přesvědčivých“ argumentů, které vedou ke konceptuální změně. Jak uvádí Pupala (2005) za obsahem dětských prekonceptů stojí zkušenost žáka, která však sama o sobě je jen substrátem poznání. Dítě si totiž na základě této zkušenosti samo konstruuje své poznání skutečnosti. Tuto skutečnost reflektuje a pojmenovává (ať již verbálně nebo nonverbálně).

Jak žáci chápou pojem život? Jaké jsou jejich představy o tomto pojmu? Tyto otázky jsme si kladli v našem výzkumu, který chceme dále charakterizovat a přinést jeho výsledky. Pojem **život** (proces, součástí kterého jsou živé bytosti neboli organismy) jsme se dívali užěji z **přírodovědného hlediska**, jelikož je to fenomén tak široký a nepřehledný, že kdybychom jej brali i z kontextu kulturního, pak de facto každá představa by souvisela se životem. Ostatně to vyjádřilo i jedno dítě: „*život je vše kolem nás.*“

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek činil dohromady 134 dětí ve věku od 3 do 6-ti let. Jednalo se o dostupný výběr, když jsme oslovili studentky kombinovaného studia Učitelství pro MŠ na Ostravské univerzitě, které vedly rozhovor s náhodně (losováním) vybranými dětmi, avšak podmínka byla vybrat, pokud to bylo možné (záleželo na struktuře dětí dle pohlaví v jednotlivých mateřských školách), vždy chlapce a dívky ve věku tři, čtyř, pěti a šesti let. Chlapců se do výzkumu zapojilo 64 (47,76%) a dívek 70 (52,24%). Dle věku bylo rozdělení přibližně stejné (tři, čtyř, pěti a šestiletí žáci vždy mezi 24 a 26%).

Popis výzkumné metody

Ke sběru dat byla zvolena triangulace výzkumných metod. Se žáky byl veden rozhovor a dále bylo jejich úkolem vytvořit **kresbu**, kterou jsme také analyzovali. Děti měly nejprve nakreslit, co si představují, když se řekne „život“. Potom jim učitelka, kterou děti znají, položila otázku: Co si představuješ, když se řekne život? Co je pro tebe život?

Rozhovor probíhal nad nakresleným obrázkem. Dítě mohlo obrázek popsat, ale také verbálně odpovédět na položenou otázku. Na kresbu i rozhovor nebyly děti nijak připravovány, výzkum probíhal ve volných činnostech. Učitelky, které vedly rozhovor byly před tím důkladně seznámeny s metodikou výzkumu. K obrázku dítěte potom učitelka dopsala (nejčastěji na druhou stranu) všechny pojmy, které dítě uvedlo při rozhovoru.

Sledovali jsme zejména kvantitu, kvalitu a originalitu pojmů, které žáci zmiňovali. Kvantitu jsme porovnávali dle aritmetického průměru u jednotlivých skupin žáků (dle pohlaví a věku). Pro deskripci kvality a originality jsme zkonstruovali indexy.

Kvantita se sestávala ze **všech pojmů**, které žáci nakreslili nebo verbálně vyjádřili. Počítali jsme průměrný počet pojmů na dítě. Pro kvalitativní analýzu pojmů (**kvalita**) jsme jednotlivé pojmy rozdělili na tři kategorie. Kritériem byl význam života z přírodovědného hlediska, jak jsme uvedli výše, (nikoliv sociálního, protože to by bylo možné zde zařadit i jakoukoli věc, protože byla vyrobena člověkem a slouží mu k životu).

Do první kategorie jsme zařadili ty pojmy, jež **bezprostředně souvisí s pojmem život**, život tyto pojmy buď zcela charakterizuje, nebo jsou nezbytnou podmínkou pro existenci života (např. lidé, rostliny, živočichy, projevy života, nezbytné přírodní podmínky, ale také některé abstraktní termíny) a přiřadili ji koeficient 1.

Do druhé kategorie patřily ty pojmy, které **souvisí ze životem**, ale již ne tak bezprostředně (vzato do důsledku, pojem život je tak široký, že i např. stůl, ač je to neživá věc, by teoreticky nebyl „špatným“ pojmem), patřily zde např. pojmy týkající se lidských činností, avšak ne nutných k životu a věci, které souvisejí užce se životem, např. kolíbka). Druhé kategorii jsme přiřadili koeficient 0,5.

Do poslední kategorie patřily pojmy, které **nesouvisejí se životem** (bráno z přírodovědného hlediska), tedy zejména věci, ale i neologismy dětí (např. *živokatel*). Třetí kategorii pojmů jsme brali jako **miskoncepty**, proto jsme stanovili koeficient 0.

Index kvality jsme počítali tak, že jsme počty pojmů v jednotlivých třech kategoriích vynásobili příslušným koeficientem a jejich součet vydělili počtem všech pojmů pro danou

sledovanou skupinu. Index kvality mohl nabývat hodnot od 0 do 1, přičemž čím byla jeho hodnota vyšší, tím je kvalita pojmů vyšší.

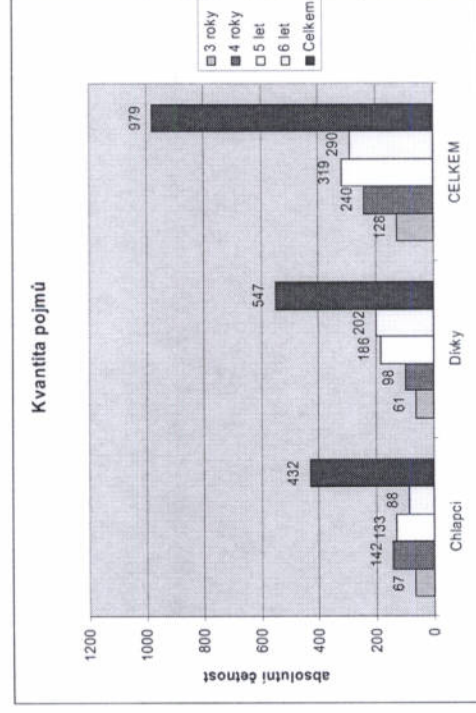
Index originality jsme vypočítali tak, že jsme počet různých pojmů dělili celkovým počtem pojmů (vždy pro danou sledovanou skupinu). Index mohl stejně jako u kvality nabývat hodnot od 0 do 1, přičemž čím je jeho hodnota vyšší, tím jsou pojmy užívané žáky originálnější.

Také jsme analyzovali nejčastěji zmiňované pojmy a porovnávali je z hlediska pohlaví.

Výsledky výzkumného šetření

Kvantita pojmů

Celkem děti uvedly 979 pojmů zachycující jejich představy, z toho bylo 572 různých. Dívky uvedly více pojmů než chlapci. Z grafu (viz výše) lze pozorovat rozdíly u proměny kvantitý z hlediska pohlaví a věku. Zatímco u dívek má kvantita rostoucí tendenci se zvyšujícím se věkem, u chlapců tato rostoucí tendence končí u čtyřletých a dále lze pozorovat snižující se kvantitu. V celkovém porovnání (dívek i chlapců dohromady) lze sledovat ubývání kvantitý pojmů u nejstarších žáků.



chlapci	CH3	CH4	CH5	CH6
CH3	x	2,39*	2,241*	1,426
CH4	x	x	0,733	1,175
CH5	x	x	x	0,665
CH6	x	x	x	x

Průměrný počet pojmů uvedených jedním žákem byl celkově 7,29 pojmu. V jednotlivých pozorovaných skupinách bylo dosaženo těchto aritmetických průměrů.

Sledovaná skupina	počet pojmů na dítě
Chlapci 3	4,19
Chlapci 4	8,88
Chlapci 5	7,39
Chlapci 6	6,29
CHLAPCI	6,72
Člívky 3	3,88
Člívky 4	6,19
Člívky 5	10,94
Člívky 6	9,62
DÍVKY	7,81
3 letí	4
4 letí	7,5
5 letí	9,11
6 letí	8,29

Jednotlivé aritmetické průměry jsme statisticky testovali pomocí **studentova t-testu** zda se významně liší. Toto testování jsme provedli jak v rámci každého pohlaví, tak z hlediska věku. Zvolená hladina významnosti byla 0,05. Následující tabulky ukazují výsledky a hvězdičkou jsou vyznačeny statisticky významné rozdíly mezi aritmetickými průměry jednotlivých skupin.

dívky	D3	D4	D5	D6
D3	x	1,81	3,952*	3,47*
D4	x	x	2,457*	1,93
D5	x	x	x	0,649
D6	x	x	x	x

dle věku	3letí	4letí	5letí	6letí
3letí	x	2,96*	4,373*	3,688*
4letí	x	x	1,119	0,55
5letí	x	x	x	0,586
6letí	x	x	x	x

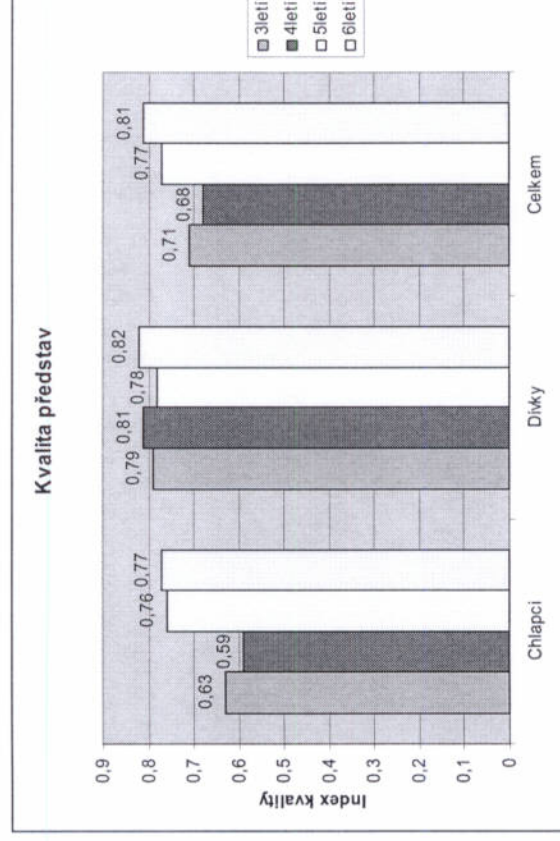
Z tabulek lze vyčíst, že signifikantně rozdílné aritmetické průměry mají nejmladší chlapci vůči 4 a 5 letým, avšak je zajímavé, že již není statisticky významný rozdíl mezi průměrným počtem pojmů u 3 letých a 6ti letých chlapců. Pokles kvantity u chlapců šestiletých je relativně značný. U dívek se statisticky významně liší kvantita pojmů na žáka při srovnání mladších a starších dívek, rozdílly jsou největší mezi tři a pětiletými dívkami, podstatný rozdíl v kvantitě pojmů je také mezi nejmladšími a nejstaršími dívkami. Tento jev se dal očekávat, neboť s věkem dítě získává více zkušenosti a také umí lépe vyjádřit své vidění světa (jak kresbou, tak verbálně), jak jsme si však ukázali výše, neplatí to zcela jasně u chlapců.

Při celkovém porovnání chlapců a děvčat dosáhla hodnota testového kritéria $t = 1,116$, což při zvolené hladině významnosti 0,05 a daném počtu volnosti (132), je hodnota nižší než hodnota kritická (1,977), a proto lze konstatovat, že mezi aritmetickým průměrem u chlapců a dívek z hlediska kvantity pojmů nejsou statisticky významné rozdíly.

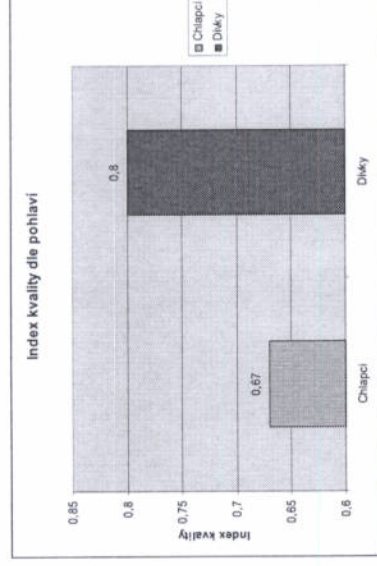
Kvalita pojmů

Kvalitou pojmů jsme zjišťovali, do jaké míry jsou představy žáků preprimárního věku správné, přesněji řečeno **relativně správné**. Uvědomujeme si, že chápání pojmu život žáky je vysoce individuální a jednotlivé kategorie kvality (viz výše) jsme si stanovili, aby nám alespoň v hrubších obrysech dovolily analyzovat kvalitu (správnost) jednotlivých pojmů. Předpokládali jsme, že kvalita pojmů se bude zvyšovat s rostoucím věkem. Graf níže ukazuje hodnoty indexu originality v jednotlivých sledovaných skupinách. Z grafu je patrné, že stanovená hypotéza platí, avšak výsledky nejsou zcela jednoznačné. Index kvality (Ik)

dosahuje podobných hodnot u všech sledovaných skupin. Variální šíře (R) je pouze 0,22 indexového bodu. Kdybychom index kvality vyjádřili v procentech, dostaneme hodnoty, které označují, jaké percentuální zastoupení v počtu všech pojmů jsou pojmy relativně správné. Největší rozdíly v kvalitě pojmů jsou mezi mladšími žáky (z hlediska pohlaví), zejména u 4 letých. Nejstarší žáci v obou skupinách dosahují nejlepších výsledků, nejpodobnější jsou na tom 5ti letí žáci, kde je rozdíl mezi sledovanými skupinami jen 2%.

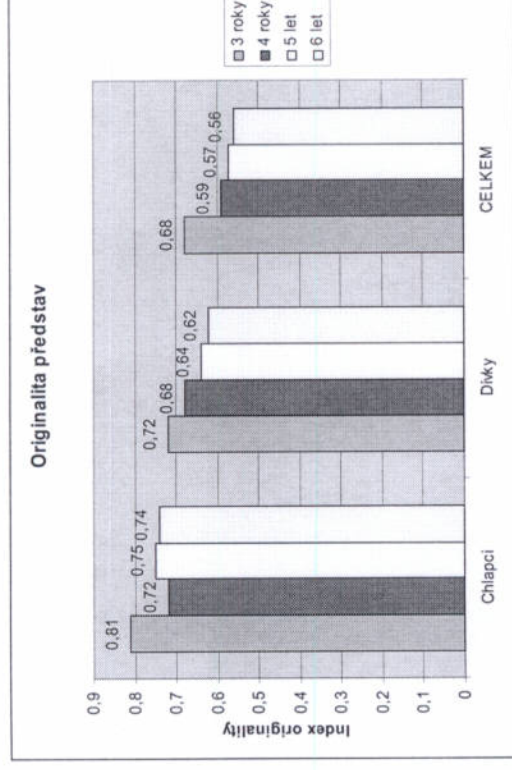


Zajímavé je sledovat sblížování indexu kvality s rostoucím věkem (v grafu hodnoty u 5ti a 6ti letých dětí). Vliv na to může právě mít intencionální výuka, která se snaží (v souladu s kurikulárními dokumenty) rozvíjet a kultivovat žákovy představy světa. Tuto domněnku částečně podporuje i poslední sledovaný index originality. Při celkovém srovnání představ dětí o pojmu život můžeme konstatovat, že je **vyšší u dívek** ($I_k = 0,81$) **než u chlapců** ($I_k = 0,68$). Je možné, že právě chlapci si snáze uchovávají své, byť nesprávné představy a působení učitele má na jejich představy menší dopad, než je tomu u dívek.



Originalita pojmů

Děti zmínily celkem 977 pojmů, z toho 572 bylo různých! Již na první pohled jde vidět pestrost dětských představ, které charakterizují jejich individualitu. Zjišťovali jsme, jaká je originalita (tzn. kolik existuje **různých** pojmů) u jednotlivých sledovaných skupin. Již z výše naznačeného (u analýzy kvality) jsme předpokládali, že školní výuka má regresivní vliv na originalitu pojmů, jak dokládá např. výzkum naší diplomantky, která se zabývala pojmy z neživé přírody u žáků prvního stupně (PYSZKOVÁ 2009). Zajímalo nás, zda se to projevuje již v předškolním vzdělávání, kde styl výuky je odlišný a stále převažuje hra nad učením. V grafu na další straně je zachycen index originality týkající se představ dětí u pojmu život. Ukazuje se, že **originalita představ s věkem klesá**, i když u chlapců je to kolísavé a index originality je velmi podobný u čtyř až šestiletých. Zato u dívek je patrný kontinuální pokles originality s věkem. To se promítá i do celkových výsledků. Z grafu je patrné, že celkový index originality nabývá absolutně nižších hodnot než u jednotlivých pohlaví. Je to dáno způsobem výpočtu, neboť je logické, že více dětí bude více opakovat některé pojmy. Důležité pro tvorbu závěrů však je grafická poloha jednotlivých hodnot, zachycující pokles originálních vyjádření s rostoucím věkem. Největší pokles je patrný zejména mezi 3 a 4 letými dětmi. Důvodem může být právě intencionalní působení během školního vzdělávání, což se projevilo také v kresbách dětí, nejvíce u starších dívek (*obrázky většinou obsahovaly shodně trávu, květiny, slunce*).



Kvalitativní analýza

Jednotlivé pojmy jsme po provedení výzkumu seskupili do vyšších významových kategorií, kterými byly pojmy z **neživé přírody** - v 15% (vyskytovaly se pojmy např. *slunce, voda, vzduch, zeměkoule, déšť, mrak* aj.). Žáci si představují pod pojmem život **nejčastěji živou přírodu**, kde specifickou kategorií byly **zvířata** (žáci zmínili celkem 46 - různých druhů zvířat - to je téměř 60% ze všech pojmů týkajících se kategorie živá příroda, z nichž nejčastěji se vyskytoval *pes, kočka a ryba, dále pak motýl, kůň, slon a medvěd*). Pojmy týkající se živé přírody včetně jednotlivých druhů zvířat zaujímaly **22%** všech pojmů, z hlediska kvalitativně správných pojmů pak téměř 27%). Další poměrně hojně zastoupenou kategorií byl **člověk (lidé)**, a to v 17%. Zde se vyskytovaly především **členové rodiny** (jak užší, tak širší), např. maminka, tatínek, bratr, sestra, dědeček, babička a to v 64% ze všech pojmů v kategorii člověk (lidé). Co se týče procentuálního zastoupení v rámci správných pojmů, je to pětina. Z dalších kategorií, které jsme vytvořili to byly **projevy života (aktivita člověka)**, vyskytovaly se zde např. pojmy *jíst, pít, kakat, čůrat, čůrat, slyšet, mluvit, skákat, čichat, být zdravý* aj. (necelých 7%, v oblasti jenom správných pojmů 8%). Děti zmiňovaly i řadu **dalších činností**, které dělají (celkem 39 pojmů, z nichž řada byla originálních, např. *když si vezmu někoho za manžela, pít Coca-Colu, krmit vrabečka, táta chytil divočka, koupání, hrani, chodit na procházku* aj.).

Doulík (2005) a také Škoda a Doulík (2008) ve svých výzkumech uvádí skupiny obrázků (z nichž měly děti vybírat ty obrázky, které souvisí se životem) tyto – člověk, živá příroda (ostatní organismy), přírodní aspekty životního prostředí, činnosti. Tyto skupiny korespondují de facto i s těmi, které jsme vytvořili na základě odpovědí dětí, tedy ad post. Jak jsme uvedli výše, za správné jsme nepovažovali (na rozdíl od zmíněných autorů) pojmy, označující materiální prvky (sociální aspekty).

Specifickými odpovědi žáků byly pojmy **protikladné k životu** (*že nabourá autem, zabít, že někoho oběsili, umírání; když někdo umírá, že neumíme, někdo té zapíchne, může umřít, že ho oběsí aj.*), vyskytly se ale jen u necelých 2% odpovědí.

Pojmy, které jsme začlenili jako **relativně nesprávné** (v závislosti na axiomu, který jsme stanovili, že na pojem život nahlížíme z přírodovědného hlediska), patřily do těchto vyšších významových skupin (hračky, nábytek, věci denní potřeby, kancelářské potřeby, ale také nadpřirozeno nebo pohádkové postavy). V celkovém součtu všech pojmů se jednalo o 17%. Většinou však dané pojmy byly uvedeny vždy pouze jednou, či dvakrát, až na několik (např. *auto, panáček, balón, hodiny, princezna*).

Abstraktní pojmy (např. *svoboda, domov-ne budova, radost, láska*) se vyskytovaly jen ojediněle (v necelých 2%).

Na závěr analyzujeme **nejčastější zmiňované pojmy mezi dětmi**. Jednotlivé počty a pořadí ukazuje následující tabulka:

POŘADÍ	Divky	počet	POŘADÍ	Chlapci	počet
1.	slunce	29	1.	slunce	19
2.	mrak	17	2.-3.	člověk	13
3.	člověk	16	2.-3.	maminka	13
4.-5.	tráva	15	4.	tatínek	10
4.-5.	květina	15	5.-6.	srdce	9
6.-7.	maminka	13	5.-6.	mrak	9
6.-7.	srdce	13	7.-10.	obloha	8
8.-10.	pes	10	7.-10.	střem	8
8.-10.	tatínek	10	7.-10.	pes	8
8.-10.	dům	10	7.-10.	dům	8
11.	střem	9	15.-17.	tráva	5
15.-17.	obloha	7	22.-32.	květina	3

Výbrali jsme **10 nejfrekvencovanějších pojmů** u chlapců a u dívek. V obou skupinách bylo 8 pojmů shodných na prvních desíti místech. Ty, co se liší, jsou v tabulce vyznačeny kurzívou. U dívek to byly pojmy *tráva* a *květina*, chlapci naopak na prvních desíti místech uváděli na rozdíl od děvčat *obloha* a *strom*. Celkově tvořilo prvních deset pojmů 27% všech odpovědí u dívek a 24% u chlapců. I tento údaj nepřímo naznačuje, že originalita pojmů je větší u chlapců než u dívek

Závěry a diskuze

Je zřejmé, že na dítě vstupem do intencionalního vzdělávání začíná působit také učitel, který se snaží implementovat připravené kurikulum. Každé dítě má své představy o světě, my jsme se zabývali širokým pojmem „život“. Přestože není lehké tento pojem „vědecky“ uchopit, snažili jsme se na pojem život nahlížet z přírodovědného hlediska. Výsledky výzkumného šetření naznačují dílčí skutečnosti a to zejména následující:

- kvantita pojmů je vyšší u dívek než u chlapců, přičemž u dívek se kontinuálně vzhledem k věku zvyšuje, naopak u chlapců šestiletých klesá
- průměrný počet pojmů na žáka byl 7,29 pojmu
- signifikantní rozdíly jsou mezi aritmetickými průměry nejmladších chlapců a 4 a 5ti letých, u dívek jsou patrné významnější rozdíly mezi mladšími a staršími dívkami ve prospěch dívek starších
- kvalita pojmů (správnost) je vyšší u dívek než u chlapců, ale rozdíly v kvalitě jsou minimální, a to jak napříč pohlavím, tak uvnitř jednotlivých pohlaví
- lze zřetelně pozorovat sjednocování se v pojmech co do kvality u 5 a 6 letých dětí, což by mohlo naznačovat intencionalní působení učitele a vliv výukového programu
- chlapci vykazují větší originalitu v uváděných pojmech, což může být způsobeno tím, že jejich představy jsou odolnější vůči změně pomoci učitelova působení
- mezi jednotlivými dětmi se vyskytují značné rozdíly, což potvrzuje jejich individualitu
- originalita uváděných pojmů s věkem dětí klesá a to zejména u dívek
- nejčastější představy žáků v souvislosti s pojmem život jsou pojmy z živé přírody, zejména pak zvířata, dále oblast člověka (rodiny) a lidské aktivity (nutně potřebné k životu, ale i ostatní)
- mezi deseti nejčastěji zmiňovanými pojmy se objevuje osm stejných u chlapců i u dívek

V osobnostním modelu, jak jej rozpracovává na 1.stupni ZŠ Lukášová (2003) a v preprimárním vzdělávání, zde zejména formou pedagogického projektování, Burkovíčová (2009), je velký prostor pro práci s dětskými překoncepty, obzvláště v přírodovědné (environmentální) oblasti, jejichž zjišťování nám umožní poznávat individualitu dítěte, projektovat výkon, která počítá s dítětem jako aktivním subjektem a při které samo dítě participuje na výuce, přestože učitel zůstává v řídící pozici. Potom se poznávání světa stane pro dítě významné, protože učitel bude mít možnost reagovat na jeho představy a přemýšlet, jak projektovat výkon tak, aby žák neměl „jedny poznatky pro paní učitelku, ale stále si myslel svoje.“

Annotation

The contribution deals with mapping of childrens' view about concept „life“ in the context of transformation of primary education from transmissive education to constructivism education. The research was realized with 3-6 age children and we analysed children ideas from viewpoint quantity, quality and originality. The part of this contribution is qualitative analysis of children's view, which points how children think about concept of life.

Key words

Children's view, constructivism, life, preprimary education, research.

Použitá literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
BÍLEK, M., RYCHTERA, J. a SLABÝ, A.: *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmětů*. Olomouc : UP, 2008, 32 s.
BURKOVIČOVÁ, R. Pedagogické projektování v bakalářském studiu učitelství pro mateřské školy jako proces vytváření znalostí. In BURKOVIČOVÁ, R. *Výsledky pedagogického projektování v bakalářském studiu učitelství pro mateřské školy*. Ostrava : PdF, 2009. ISBN 978-80-7368-730-4.
DOULÍK, P.: *Dětská pojetí vybraných fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání na základní škole*. Disertační práce. Tmava : PdF TU, 2004.
DOULÍK, P. Dětská pojetí fenoménu život u žáků mateřské školy. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? : sborník z 13. konference ČAPV*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. s. 60-63. ISBN 80-244-1079-6.
GAVORA, P. Naivní teorie dítěte a její pedagogické využití. *Pedagogika*, 1992, roč. XLII, č. 1, s. 95-102. ISSN 3330-3815.
KOLEKTIV. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
PUPALA, B. Teorie učení a její odraz v pojetí vyučování. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. s.179-217. ISBN 80-7178-585-7.

PYSZKOVÁ, K. *Prekoncepce žáků o vybraných pojmech z neživé přírody v přípravě učitele na výuku přírodovědy*. Diplomová práce. Ostrava : PdF, 2009.
ŠKODA, J., DOULÍK, P. Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty. In ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem : Acta Universitatis Purkynianae, 2008. ISBN 978-80-7414-059-4.
ŠKODA, J.; DOULÍK, P. Dětská pojetí: Teoretická východiska a metodologické aspekty. In JANIČKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009. s. 117-143. ISBN 978-80-7315-180-5.

Autor

Ondřej Šimik, Mgr.
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Mlýnská 5
701 03 Ostrava
Česká republika
E-mail: ondrej.simik@osu.cz
Telefon: +420 597 092 683