

Projevy metakognitivních zkušeností u dětí předškolního věku

Bc. Lucie Krupová

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie KRUPOVÁ**
Osobní číslo: **H09241**
Studijní program: **N 7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Metakognice u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti metakognitivního vnímání dítěte předškolního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu úrovně metakognitivního myšlení u dětí předškolního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

FISHER, R. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

PIAGET, J. Psychologie dítěte. Vyd. 5. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

SHIRLEY, L. Metacognition in young children. London: New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-46358-4.

STERNBERG, R. J. Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

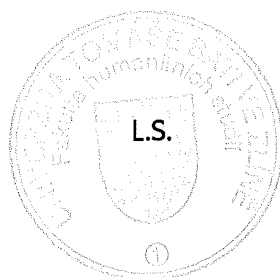
Datum zadání diplomové práce: **19. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 1.3.2011

.....
.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou metakognice dětí předškolního věku. Záměrem práce je zjistit, jak se současná metakognitivní zkušenost u dětí předškolního věku projevuje v oblasti osobní, úkolové a strategické, a to bez ohledu na jakoukoli systematickou výchovně-vzdělávací přípravu rozvíjející tyto zkušenosti.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část vychází z teorií kognitivního vývoje a přechází k rozvoji myšlení. Dále pokračuje problematikou metakognice. Upozorňuje na význam metakognice, vztah k autoregulaci dítěte, možnosti metakognitivního rozvoje a bariéry v systému vzdělávání. Neopomíná také problematiku metakognice v českém školním prostředí. Praktická část se ve výzkumném šetření zaměřuje na zjištění projevů metakognitivních zkušeností u dětí předškolního věku pomocí analýzy řešení problémové situace. Shrnuje zjištěné poznatky a nabízí doporučení pro praxi.

Klíčová slova: metakognice, děti předškolního věku, rozvoj myšlení, řešení problému, inteligence, metakognitivní zkušenost, rozvoj učení, autoregulace.

ABSTRACT

Master thesis deals with the metacognition problems of pre-school children. The aim of this work is to find out how the current metacognition experience of pre-school children is expressed in the personal, task and strategy area, regardless of any systematical educational preparation developing these experiences.

The work is divided into two parts. The theoretical part is based on theories of cognitive development and is moving to the development of thinking. Then it continues with the problems of metacognition. The work highlights the importance of metacognition, the relationship to self-regulation of a child, the possibilities of metacognitive development and the barriers in the education system. It does not ignore the issue of metacognition in the Czech school. The practical part in the research study is aimed at finding signs of metacognitive experiences in pre-school children by analyzing the solution of the problem situation. It summarizes findings and offers recommendations for practice.

Keywords: metacognition, pre-school children, the development of thinking, problem solving, intelligence, metacognitive experience, the development of learning, self-regulation.

Na tomto místě bych ráda poděkovala především své vedoucí práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odbornou pomoc, podporu, trpělivost, ochotu, vstřícnost a cenné rady při vedení mé práce.

Můj dík patří také ředitelkám mateřských škol za umožnění realizace výzkumu a vstřícný přístup. Všem zúčastněným dětem, bez kterých by nebylo možné výzkum realizovat, velmi děkuji za jejich přirozenost a spolupráci.

V neposlední řadě děkuji také své rodině za její trpělivost, podporu a poskytnutí nezbytných podmínek pro práci. Děkuji.

Motto:

Stát se více metakognitivní znamená zpomalit a vychutnat si proces myšlení, dokonce i obdivovat vlastní schopnost, přemýšlet o tolika odlišných věcech a dovolit si následovat své myšlenky.

Shirley Larkin, 2010

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE	14
1.1 PIAGETOVA TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE.....	14
1.1.1 Stádia kognitivního vývoje dle Piageta.....	15
1.1.1.1 Předoperační stádium.....	16
1.1.1.2 Stádium konkrétních operací	16
1.2 VYGOTSKÉHO KONCEPCE	17
1.3 VYBRANÉ TEORIE INTELIGENCE ZAHRNUJÍCÍ METAKOGNICE.....	17
1.3.1 Triarchická teorie inteligence.....	18
1.3.1.1 Inteligence analytická, praktická a kreativní.....	18
1.3.2 Teorie mnohonásobné inteligence.....	19
2 ROZVOJ MYŠLENÍ	21
2.1.1 Kritika testů inteligence	23
3 METAKOGNICE	24
3.1 POJEM KOGNICE A METAKOGNICE.....	25
3.2 POJETÍ METAKOGNICE	26
3.2.1 Flavellovo pojetí metakognice	27
3.2.2 Pojetí metakognice jiných autorů	28
3.3 METAKOGNICE A AUTOREGULACE.....	30
3.4 VÝZKUM METAKOGNICE.....	32
3.5 ROZVOJ METAKOGNITIVNÍCH DOVEDNOSTÍ	33
3.6 BARIÉRY METAKOGNICE V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
4 PROBLEMATIKA METAKOGNICE V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	36
4.1 PROGRAM ROZVOJE METAKOGNITIVNÍHO MYŠLENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
5.1 VÝZKUMNÉ TÉMA A CÍL.....	42
5.2 ZÁKLADNÍ POJMY	42
5.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
5.4 POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK.....	43
5.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	43
5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
6 ANALÝZA ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE	46

6.1	ANALÝZA KATEGORIE OSOBA.....	46
6.1.1	Kód JÁ	47
6.1.2	Kód ONI.....	50
6.1.3	Kód MY	50
6.2	ANALÝZA KATEGORIE ÚKOL.....	52
6.2.1	Kód INFO.....	52
6.2.2	Kód PROG	54
6.2.3	Kód ÚSUD	55
6.3	ANALÝZA KATEGORIE STRATEGIE.....	56
6.3.1	Kód OHOD	57
6.3.2	Kód PLAN.....	59
6.4	PŘÍPADOVÁ STUDIE METAKOGNITIVNÍCH ZKUŠENOSTÍ VYBRANÝCH DĚTÍ.....	61
7	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	63
7.1	DOPORUČENÍ.....	66
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Pokrok společnosti klade důraz na potřebu vychovávat lidi, kteří se účinně podílí na jejím životě a zvládají nároky rychlých společenských změn. Stojíme tedy před otázkou jak co nejlépe rozvíjet myšlení a učení u dětí, aby výsledkem našeho snažení byl úspěšný člověk, který nejen hodně zná, ale taky ví, jak se naučit (Fisher, 2004).

Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání se se zařazením prvků rozvoje metakognitivních dovedností setkávají pouze nepřímo. V praxi mateřských škol jsou rozvíjeny především dovednosti kognitivní a nonkognitivní, jako např. osobnostní, sociální a emoční (Valentová, Krupová, Šišková, 2011).

Předkládaná diplomová práce rozšiřuje a obohacuje vzdělávací kurikulum o inovativní prvek metakognice a jeho praktické využití. Přestože se situace v České republice pozvolna zlepšuje, stále není problematice metakognice věnovaná patřičná pozornost. Tím spíše v oblasti předškolního vzdělávání.

První realizované výzkumné šetření pro děti předškolního věku v ČR nese název *Tvorba inovativního programu rozvoje metakognitivních dovedností dětí předškolního věku*. Především osobní zkušenosti, získané při spoluúčasti na realizaci uvedeného programu (IGA/58/FHS/10/A) řešeného v rámci Specifického vysokoškolského výzkumu prostřednictvím Interní grantové agentury Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (Valentová, Krupová, Šišková, 2011), se tak staly nejvýznamnějším pilířem pro výběr tématu diplomové práce. Zájem pak také vychází z prvků inovativnosti, praktického využití a efektivity používání metakognitivních postupů v běžném životě každého jedince.

Záměrem diplomové práce je pak zjištění projevů metakognitivních zkušeností u dětí předškolního věku. Zajímá nás, jak se současná metakognitivní zkušenost u dětí předškolního věku projevuje v oblasti osobní, úkolové a strategické, a to bez ohledu na jakoukoli systematickou výchovně-vzdělávací přípravu rozvíjející tyto znalosti.

Ke komplexnímu porozumění tematiky metakognice přispívá struktura práce. Nejprve je čtenáři předložen výběr teorií kognitivního vývoje objasňujících změny ve způsobu myšlení a řešení problémů. Druhá kapitola se věnuje rozvoji myšlení a kritice testů inteligence. Práce následně plynule přechází k problematice metakognice. Otevírá prostor pro vymezení pojmu i pro různá pojetí metakognice v čele s dominujícím modelem zakladatele J. H. Flavella. Zmíněna bude také souvislost metakognice s autoregulací a sebereflexí dítěte. Zjistí-

te, jakých oblastí se dotýkala realizovaná výzkumná šetření, jakým způsobem můžete metakognitivní dovednosti rozvíjet či podporovat a naopak co nám v jejich rozvoji brání. V neposlední řadě se práce věnuje problematice metakognice v českém školním prostředí a detailněji přibližuje již zmíněný program rozvoje metakognitivního myšlení pro děti předškolního věku.

Druhá část diplomové práce blíže specifikuje realizované výzkumné šetření. Analýza řešení problémové situace odkryje, zda se u dětí předškolního věku objevují projevy metakognitivních zkušeností a předloží návrhy pro praxi.

Přáním výzkumníka je, aby předložená diplomová práce přispěla k vyšší informovanosti a hlubšímu poznání tematiky metakognice a zasadila se tak o její rozšíření do povědomí jak odborné, tak také laické veřejnosti. Ideál pak reprezentuje situace, ve které se aplikace programů rozvíjejících metakognitivní zkušenosti u dětí předškolního i školního věku stane běžnou praxí školních zařízení v České republice.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

Kognitivní vývoj zahrnuje změny a rozdíly mentálních schopností souvisejících s fyziologickou zralostí a získanými zkušenostmi v průběhu ontogeneze. V průběhu kognitivního vývoje dochází jak ke změnám kvalitativním (tj. změnám ve způsobu myšlení), tak také ke změnám kvantitativním (nárůst znalostí, schopností apod.). K těmto změnám dochází vlivem interakce procesu zrání a učení (Sternberg, 2002).

Sternberg (2002) uvádí základní principy kognitivního vývoje, které shrnul do čtyř bodů:

- Procesem zrání (stárnutím) se u jedince zvyšuje schopnost tvorby komplexní interakce mezi myšlením a chováním.
- Procesem zrání nabývá také kvalita zpracovávání informací.
- Procesem zrání postupně narůstá schopnost úspěšně postihnout stále složitější vztahy.
- Procesem zrání zároveň stoupá pružnost v používání informací a strategií.

1.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Piagetova teorie kognitivního vývoje je považována za nevlivnější a nejobsáhlejší, přestože došlo ke zpochybnění či vyvrácení některých jejích aspektů. Přínos této teorie je spatřován především v jejím vlivu na nové teorie i výzkum. Piaget byl revoluční ve výzkumu inteligence a utváření pojmů u dětí především svým tvrzením, „že k pochopení vývoje dětské inteligence je třeba studovat nejen správné odpovědi na testové otázky, ale i chyby, jichž se děti dopouštějí“ (Sternberg, 2002, s. 470).

Opětovným pozorováním a výzkumem chyb v dětském uvažování stanovil Piaget podstatu dětského myšlení v jeho způsobu (v „*koherentních logických systémech*“) a odvrátil zrak od správnosti odpovědi. Své tvrzení vysvětluje na příkladu východisek a myšlenkových řetězců vedoucích k chybným soudům. Piaget svými výzkumy zjistil rozdílné pojetí podobnosti dítěte a dospělého. Čtyřleté dítě nachází podobnost na základě fyzické blízkosti. Při rozhodnutí o podobnosti kladiva, šroubováku a hřebíku zvolí za správnou dvojici kla-

divo/hřebík. Zatímco dospělý jedinec zařadí dvojici pojmů dle jejich hierarchického postavení - čili mezi nástroje - a vybírá dvojici šroubovák/kladivo (Gardner, 1999).

Piagetovy všeobecné principy kognitivního vývoje

- Inteligence napomáhá při adaptaci na prostředí.
- V kognitivním vývoji dochází ke stále složitějším odpovědím na prostředí.
- Vlivem učení a zrání se inteligence i její projevy stávají více specializované v různých oblastech (Sternberg, 2002).

1.1.1 Stádia kognitivního vývoje dle Piageta

Ve své periodizaci kognitivního vývoje poukazuje Piaget na způsob, jakým lidské myšlení nabývá operačního charakteru (Piaget, 1966; Kratochvíl, 2006).

Vyššího stádia kognitivního vývoje dosahuje dítě přes **ekvilibraci** (vyvažování), při které vyhledává rovnováhu mezi danou skutečností v prostředí, poznávacím procesem a kognitivními schopnostmi. Dítě se nachází ve stavu rovnováhy v případě, že jeho stávající způsoby myšlení jsou při konfrontaci se stimulem z prostředí přiměřené. Pokud se však dítě setká s informacemi, které do jeho existujících schémat nezapadají, vzniká kognitivní nerovnováha. Proto se pokusí vytvořit opětovně rovnováhu prostřednictvím **asimilace**. Při asimilaci dochází k zapracování nových informací do stávajících schémat. Pokud nastane nová situace, kterou nemůže asimilovat, musí dítě svá existující schémata modifikovat, tak aby mohlo pojmout nové informace. K modifikaci existujících schémat dochází prostřednictvím **akomodace**. Při akomodaci dochází k transformaci existujících schémat způsobem odpovídajícím podstatným informacím z prostředí (Sternberg, 2002).

Rovnovážný stav mezi procesy asimilace a akomodace je podstatou vzniku vyšší úrovně myšlení a chápání světa (Čáp, Mareš, 2001).

Piagetova základní periodizace rozděluje kognitivní vývoj do čtyř hlavních období. Jedná se o stádium **senzomotorické**, které probíhá do dvou let věku dítěte. Následuje stádium **předoperační**, zahrnující období do šestého až sedmého roku věku dítěte. Od zahájení školní docházky, až do jedenácti/dvanácti let prochází dítě stádiem **konkrétních operací**.

Tento vývoj ukončuje stádium **formálních operací**, jež započíná právě v období dvanácti let věku dítěte (Piaget, 1966, 2007; Kratochvíl, 2006).

Podle Piageta neexistuje flexibilita jednotlivých stádií, jejich pořadí je nespojité, pevné a nevratné. V jakékoli okolnosti dítě v konkrétním stádiu přemýšlí pouze jemu charakteristickým způsobem. Uvedené danosti byly předmětem kritiky Piagetových následovníků (Sternberg, 2002).

Vzhledem k zaměření této diplomové práce blíže specifikujeme pouze stádium předoperační, odpovídající období předškolního věku a následné stádium konkrétních operací, kterým dítě prochází při vstupu na první stupeň základní školy.

1.1.1.1 Předoperační stádium

V období od dvou do šesti let věku se dítě nachází v předoperačním stádiu, pro něž je typické aktivní rozvíjení reprezentačního myšlení a s ním související verbální (především egocentrická) komunikace. Dochází k pokroku v pojmovém vývoji – dítě manipuluje s pojmy, s verbálními symboly objektů a činností. Avšak schopnost zacházet s pojmy je stále značně omezená. Projevuje se **centrace**, čili tendence orientovat se na jediný, velmi nápadný aspekt složitého objektu nebo situace. Dochází k řadě změn (Piaget, 1966; Sternberg, 2002).

Přesun z fáze předoperační k fázi konkrétních operací dokládá Piaget svými experimenty se zachováním množství, hmoty, délky či obsahu (Piaget, 1966, 2007).

1.1.1.2 Stádium konkrétních operací

V době od sedmi do dvanácti let probíhá stádium konkrétních operací. Děti získávají schopnost manipulovat s vnitřními reprezentacemi, jež si utvořily v předcházejícím stádiu. Omezení se vztahuje k reálnému objektu. Dále dítě ovládá schopnost oprostit se od centra, čili decentruje. V neposlední řadě se jeho myšlení nachází na reverzibilní úrovni. **Reverzibilní myšlení** demonstruje schopnost dítěte vnitřně si uvědomit možnost navrácení procesu a reálné uskutečnění dané operace, čili logické zhodnocení (Piaget, 1966; Sternberg, 2002).

1.2 Vygotského koncepce

Vygotského kulturně-historická teorie předpokládala rozvoj jedince v řízeném sociálním prostředí. Jedinec je ve svém chování a vědomí ovlivněn faktorem fyziologickým i sociálním (Ruisel, 2000).

Nejen Vygotskij, Piagetův žák a kritik, ale také mnoho dalších badatelů Piagetovu teorii verifikovalo. Po důkladné studii Piagetovy teorie uvedl také Vygotskij (2004) svou kritiku. Jeho polemika se věnovala především sociální funkci řeči. Piagetova koncepce egocentrické řeči rozvíjí myšlenku „egocentrického“ myšlení až do věku šesti/sedmi let dítěte. Do doby, než se u dítěte rozvíjí tzv. „socializovaná“ dialogická řeč, není dětská komunikace a myšlení sociálně zaměřená. Vygotskij (2004) vyvracel tuto interpretaci monologické řeči dítěte zapříčiněné egocentrismem dětského myšlení a uváděl své pojetí specifické funkce řeči, jež byla později označena za tzv. vnitřní řeč. Vygotského kritiku potvrdili také další psychologové v popředí s T. Slamovou-Cazacovou, rumunskou vědkyní.

Vygotského kritika byla Piagetem vyslyšena - v jeho pozdější práci se již setkáváme s pozměněným pojetím, respektujícím podíl prostředí na vzniku dětských egocentrických projevů (Vygotskij, 2004).

Zvýrazněním komplexnosti systému interakcí mezi jednotlivcem a prostředím, čili svou sociálně-konstruktivistickou perspektivou vytvořil Vygotskij základ metakognitivní znalosti (Larkin, 2010).

1.3 Vybrané teorie inteligence zahrnující metakognici

Na inteligenci nahlíželi různí badatelé z různých úhlů pohledu, vždy podle svého zaměření. Ruisel (2000) ve své práci sumarizuje mapu vývoje teorií inteligence. Jako první se objevily faktorové koncepce. Následovaly kognitivní teorie, biologicko-fyziologické teorie, systémové koncepce a vývojové teorie.

Autor zdůrazňuje význam kognitivní teorie především na poli teoretickém. A to především předpokladem, že psychické zobrazení informací a procesů je v úzké souvislosti s úrovní inteligence. Komplexní přínos pro vědu znamenala systémová koncepce. K nejvýznamněj-

ším představitelům řadíme R. J. Sternberga se svou triarchickou teorií inteligence a H. Gardnera se svým pojetím mnohonásobné inteligence (Ruisel, 2000).

1.3.1 Triarchická teorie inteligence

Ani R. J. Sternberg neochudil své pojetí inteligence o prvek metakognice. Metakognici považuje za klíčovou oblast své koncepce, jež je složena z pěti komponentů zastupujících mentální procesy realizované při řešení problému (Krykorková, Chvál, 2001).

Proces řešení problému obsahuje kroky, jejichž pořadí i četnost není fixně dána – kroky se mohou opakovat či vyskytovat v jiném pořadí. Za nejběžnější je považován postup od 1. rozpoznání problému, 2. definice problému, 3. formulování strategie řešení problému, 4. využívání informací až k 5. rozložení prostředků (Sternberg, 2001).

Sternbergova teorie upozorňuje na vztah rozumových schopností se zkušeností, vnějším a vnitřním světem jedince. Strategie a procesy, jimiž jsou mentální reprezentace utvářeny, se skládají ze tří složek – metakomponent, komponent výkonových a komponent získávání poznatků (Ruisel, 2000).

Metakomponenty zastupují proces metakognice. Sternberg je označuje jako „*kontrolní procesy vyššího řádu*“. Svě využití nachází při plánování a rozhodování při řešení problému, monitorování, objasňování zpětné vazby. Jedná se o procesy, které můžeme souhrnně nazývat jako procesy napomáhající jedinci přemýšlet o svém myšlení (Krykorková, Chvál, 2001).

Výkonné komponenty uskutečňují plány metakomponentů, které na sebe zpětně váží informace (Larkin, 2010). Komponenty získávání poznatků nabízí možnost řešit problém či zpracovat novou informaci (Ruisel, 2000). Tímto se vyvíjí metakognitivní znalost o sobě, úkolech a strategiích (Larkin, 2010).

1.3.1.1 *Inteligence analytická, praktická a kreativní*

Abychom byli úspěšně inteligentní, je nezbytné myslet dobře třemi různými způsoby - využít potenciál analytické, kreativní a praktické inteligence. V našem prostředí školy je nejvíce prosazována a následně oceňována inteligence analytická, jejíž potenciál nemusí být pro žáky zdaleka tak prospěšný, jako potenciál inteligence kreativní či praktické. Pro její

úspěšné rozvíjení je proto také potřeba způsob výuky a hodnocení, který jedinci umožní využít všech třech aspektů inteligence (Sternberg, 2001).

Úkolem analytické inteligence (neboli myšlení) je řešení problému a zhodnocení kvality myšlenek. Tvůrčí inteligence napomáhá jedinci s řádnou formulací problémů či myšlenek. Posledním článkem úspěšného celku inteligence je inteligence praktická, pomocí které dochází k efektivnímu využívání myšlenky a k její analýze v každodenním životě (Sternberg, 2001).

Za úspěšně inteligentního jedince považuje Sternberg toho, u něhož se tři aspekty inteligence nachází v rovnovážném stavu. Jejich přítomnost však není dostačující, bez schopnosti dokázat je účinně využít se jedinec neobejde. *„Úspěšně inteligentní lidé se flexibilně přizpůsobují rolím, které mají zastávat. Chápu, že aby zvládli nové úkoly a situace, budou muset změnit způsob práce. Zanalyzují tedy změny, které musejí udělat, a udělají je“* (Sternberg, 2001, s. 111).

Problémy řeší jedinec v rámci analytické složky inteligence. Svě myšlenkové procesy tak směřuje uvědoměle tím směrem, ve kterém hledá úspěšné vyřešení problému. Na cestě za vyřešením problému se setkává s různými možnostmi, hodnotí a vybírá nabízené příležitosti. Tento „*kruhový*“ proces se skládá ze šesti základních kroků. Označení kruhu vybírá Sternberg (2001) z důvodu jeho neustálého opakování. Pokud se jedinci podaří vyřešit problém, nastane po čase situace, která vytváří problém další. Čili vyřešení problému je základem pro problém následující.

1.3.2 Teorie mnohonásobné inteligence

Teorií inteligence se zabýval také H. Gardner, který do svého mnohonásobného pojetí inteligence nevyhnutelně začleňuje prostředí, v němž jedinec existuje (Ruisel, 2000).

Gardnerova teorie rozpracovává koncept šesti, respektive sedmi na sobě nezávislých druhů inteligence (verbální, zraková, logická, fyzická, hudební, osobní (intrapersonální), sociální, neboli interpersonální). V Gardnerově pojetí nalézá spojitost s metakognicí koncepce intrapersonální inteligence, jež představuje schopnost porozumění citům a pocitům jedince a nalézá tak své využití při řízení svého jednání (Krykorková, Chvál, 2001).

Metakognitivní, neboli Gardnerem nazývané intrapersonální inteligenci, přisuzuje Fisher (2004) na základě jejího globálního uplatnění vysokou míru významovosti. Svým vztahem k ostatním formám inteligence, postojem ke svým emocím, myšlenkám a citům formuje základ duševních pochodů. Duševním procesům rozumí dítě od svého raného věku. Míra pochopení narůstá s věkem. Ve třech letech ovládá pojmy „věděť“, „myslet si“ a „myslet, že“. O rok později již rozumí významu slov „pamatovat si“ a „zapomenout“, v pátém roce života rozezná skutečnost od zdání. Následně se dovednosti plánovat, předvídat, pamatovat si a zjišťovat stále více prohlubují, čímž se utváří předpoklad pro úspěšné učení.

2 ROZVOJ MYŠLENÍ

„Dítě, které myslí, je dítětem, které se učí. Od raného věku lze děti zasvěcovat do složitých způsobů myšlení, pokud jim je předkládáme jednoduše a nápaditě. Ve svém učení jsou děti vybaveny potenciálem k úspěšnému rozvoji a zároveň ohroženy rizikem selhání. Mají-li naplnit tento svůj potenciál a vyhnout se kognitivnímu zmatení, potřebují rozvinout své dovednosti myšlení a učení. ... Děti zpracovávají informace různými způsoby a tyto různé stránky inteligence je třeba rozvíjet výukou myšlení“ (Fisher, 2004, s. 25).

Počátky snah o pochopení mysli a jejího fungování se nachází již v době helénistické u filozofů, jakými byli Platón, Aristoteles a u mnohých badatelů v dobách pozdějších (Thagard, 2001).

Rozvojem myšlení se zabývala řada dalších výzkumníků včetně lingvistů, kognitivních a humanistických psychologů či filozofů. Důraz byl kladen jak na řeč, tvorbu vlastních teorií, rozmanitost výukových strategií při aktivaci heterogenní skupiny dětí, roli sebevědomí nebo také společenství poznávání, na kterém se mohou podílet všichni zúčastnění (Fisher, 2004).

Výjimečný význam pro vývoj myšlení nachází Vygotskij (2004) a to ve vnitřní řeči. Její smysl nabývá takových hodnot, že ji někteří psychologové dokonce s myšlením ztotožňují.

Proces myšlení

Základem procesu myšlení je vyhledávání vztahů mezi pojmy. Myšlení se může pohybovat také v různých specifických podobách jako induktivní či deduktivní (Ruisel, 2000).

Benjamin Bloom rozlišuje ve své taxonomii nižší a vyšší úroveň myšlení. Obsahem první oblasti jsou dovednosti znát, rozumět a uplatnit faktum. Na vyšší úrovni se setkáváme s jeho analýzou, syntézou a hodnocením. V této oblasti se myšlení dítěte setkává se složitějším a náročnějším požadavkem, který pro své úspěšné zvládnutí vyžaduje podmínku úspěšného učení rozvíjejícího pochody metakognitivního řízení při zpracovávání informace (Fisher, 2004).

Prostřednictvím procesu myšlení a řešení problémů se projevuje zejména inteligence jedince. Psychický proces myšlení zahrnuje škálu dílčích, v daném momentě probíhajících aktivit, mezi které patří vnímání, klasifikace, kombinace i manipulace informací směřujících k řešení problému. Právě schopnost řešit problémy je tou, která odkazuje na jedincovu úroveň inteligence a myšlení. Problémy představují pestrobarevné spektrum situací, s nimiž se neustále setkáváme. Patří zde vyřešení šachového tahu, ale také i toho, co si dnes dáme k jídlu (Ruisel, 2000).

Fáze řešení problému

Výchozí fáze při řešení problému vymezil v roce 1910 J. Dewey (In Ruisel, 2000). Americký psycholog vysvětluje proces řešení problému v pěti etapách, kterými jsou: všeobecná orientace, definice problému, generování alternativ, rozhodování a v poslední fázi hodnocení.

Jiní autoři, Newell a Simon (In Ruisel, 2000) definují pouze tři etapy procesu:

- a) Etapu orientačně-analytickou, ve které dochází k aktivnímu zpracování informace a vytvoření vnitřního obrazu problému.
- b) Etapu strategicko-operační, ve které dochází k různým strategiím hodnocení, jež se projevují používáním různých metod a jejich porovnáváním s informacemi.
- c) Etapu synteticko-ověřovací, ve které dochází k ověřování hypotéz a metod a jejich využití v praxi.

Výuka dovedností myšlení a učení se

K výuce dovedností myšlení a učení se existují dva přístupy. „*Jeden spočívá ve vytváření zvláštních programů, které mají naučit děti myšlenkovým dovednostem. Druhý spočívá ve výuce dovedností myšlení a učení se ve všech oblastech školní výuky*“ (Fisher, 2004, s. 13).

K prvnímu přístupu řadíme např. kurzy tvořivého myšlení, programy filozofického myšlení či programy instrumentálního obohacení (viz. kapitola 4). Druhý přístup požaduje po dětech jejich aktivní účast na učení, čímž nabývají myšlenkové pochody tzv. vyššího řádu (Fisher, 2004).

2.1.1 Kritika testů inteligence

Ruisel (2000) otevírá diskuzi o užitečnosti inteligenčních testů. Zda lze posoudit souvislost mezi výkony v testech a řešením reálné situace (problému) a predikovat tak na úspěch v odlišných oblastech praxe.

Hodnota „Binet-Simonova“ inteligenčního kvocientu (IQ) je pro jedince velice významná, jelikož predikuje úspěšné zvládnutí učiva u žáka. Nevypovídá však o zvládnutí běžných problémů všedního dne v životě žáka. Tedy představa inteligence dle výsledků IQ testů není ideální, neboť její použití se omezuje na kontext školy, mimo něj je její výpovědní hodnota velice nízká – např. v porovnání s hodnotou sociálního a ekonomického zázemí jedince. Inteligenční kvocient se stává terčem kritiky především za již zmíněnou značně nízkou výpovědní hodnotu o fungování lidské mysli a samotném procesu řešení problému. Jednotlivé úkoly jsou vytrženy z kontextu a vzdáleny od každodenního života, schází zde souvislost a postup způsobu mapování intelektu. Zdůvodnění toho, jak děti vstřebávají nové informace, však také často nenalezneme (Gardner, 1999).

Ze studie testů inteligence vycházel také J. Piaget, avšak v jeho pozdějších materiálech získáme snadno dojem o jeho nesouhlasu s touto koncepcí. Přesto se jeho úkoly v mnohém s otázkami testů IQ shodují – např. ve vzdálenosti od každodenního života a nízké výpovědní hodnotě o žákově tvořivosti či originalitě (Gardner, 1999).

3 METAKOGNICE

Pokrok společnosti klade důraz na potřebu vychovávat lidi, kteří se účinně podílí na jejím životě a zvládají nároky rychlých společenských změn. Stojíme tedy před otázkou, jak co nejlépe rozvíjet myšlení a učení dětí, aby výsledkem našeho snažení byl úspěšný člověk, který nejen hodně zná, ale taky ví, jak se naučit (Fisher, 2004).

Tento a spousta dalších důvodů nás směřují k otevření koncepce metakognice. Její „taje“ ukryvají mnoho významných poznatků. Avšak české laické i odborné veřejnosti jsou doposud skryty. Na tomto místě bychom proto rádi blíže specifikovali, co vše si pod pojmem metakognice můžeme představit – co vše je nám doposud „skryto“.

Metakognice nabízí lepší a účelnější schopnost orientace v množství informací a poznatků, jimiž jsme ustavičně zahlcováni. Umožňuje jedinci efektivní orientaci a adaptaci na neustálé změny současného světa. Tímto se stává aktuálnější a modernější (Krykorková, 2004).

Schopnost vyjádřit to co si myslíme, nám napomáhá v utváření moudřejších rozhodnutí ve všech aspektech života (Larkin, 2010).

Mnohé studie zjistily, že studenti, dokonce také vysokoškoláci nejsou schopni odpovídajícím způsobem pochopit text, který čtou. Pokud neví, že nerozumí tomu, co čtou, nedosáhnou jejich jednáni schopnosti zajistit učení a porozumění (Perfect, Schwartz, 2002).

Možnosti aplikace metakognitivních postupů jsou velice široké. Zájem o jejich využití především ve Spojených státech stoupá. Příčinou se stává snaha být „*manažerem vlastního myšlení*“, tedy ovládat dovednost, podle které jedinec určuje přímou úměrou míru své inteligence (Krykorková, Chvál, 2001).

Aniž bychom si uvědomovali, reflektujeme své myšlení v běžných sociálních situacích poměrně často – např. přemýšlením nad důvodem vyslovené teze, přemýšlením nad tím, co si o nás myslí druzí atd. (Larkin, 2010).

Teoretické základy metakognice jsou utvářeny zejména na základě empirického výzkumu. Poznátky formující teoretickou základnu proto nabízí přehlednou a často schematickou strukturou (Krykorková, Chvál, 2001).

3.1 Pojem kognice a metakognice

Nejobecnější definici metakognice uvádí Krykorková a Chvál (2001, s. 185): „...*metakognice je myšlení o našem myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme.*“ Autoři dále vysvětlují význam předpony meta. Uvádí, že: „*Předpona meta-označuje, že jde o jev nadřazený našemu poznání, který reprezentuje úroveň, ze které je organizována naše poznávací činnost, a to na základě strategií, které toto organizování umožňují.*“

Larkin (2010) označuje metakognici za osobitý a celistvý proces změny myšlení. S vysvětlením předpony „meta“ koresponduje s výše uvedenou definicí a prezentuje ji jako změnu pozice, ve smyslu jdoucím nad nebo k vyšší úrovni. „Kognice“ pak vyjadřuje naši schopnost vědění nebo myšlení. Rozdíl v úrovních myšlení přibližuje následující příklad. Myšlenkou běžné úrovně je např. to, že si jedinec řekne: „*Ted' si zacvičím.*“ V případě, že místo okamžitého uskutečnění myšlenky začne přemýšlet nad tím, jak jej prvotní myšlenka napadla a myšlenku reflektuje, přesunuje se do vyšší úrovně myšlení, tedy reflektování myšlenky. Pokládá si otázky: „*Potřebuje mé tělo pohyb? Mám přemíru energie, nebo se potřebuji odreagovat?*“ Tyto myšlenky navozují dlouhý řetězec myšlení. Naše schopnost uvědomit si ony různé myšlenky, které se ukrývají za myšlenkou prvotní, představuje změnu našeho myšlení z pozice běžné úrovně k přemýšlení o myšlence samotné, jež odhaluje smysl myšlenky a směřuje k vědomému a v daný okamžik pro jedince tomu správnému rozhodnutí, jak s myšlenkou naložit. Celý proces se nazývá metakognice.

V pojetí Vágnerové (2001, s. 67) představuje metakognice schopnost hodnocení vlastních kompetencí: „*zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi i schopnost o nich uvažovat...Jde o schopnost posoudit úkol a jeho obtížnost, vhodnost použití určité strategie a volbu varianty, kterou lze považovat vzhledem k situaci za adekvátní.*“

Pokud srovnáme definici slovníků psychologického a pedagogického, setkáme se na jedné straně se stručným poznáváním toho, jak poznáváme (Hartl, Hartlová, 2009), na druhé straně nacházíme detailnější triádu vysvětlení zahrnující schopnost přemýšlet o svém uvažování, vědomou kontrolu a řízení svých kognitivních postupů a v neposlední řadě také zhodnocení svého potenciálu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

3.2 Pojetí metakognice

Perfect a Schwartz (2002) uvádí, že vývoj ve zkoumání metakognice probíhal ve dvou směrech. V r. 1960 se jednalo o kognitivní psychologii v zastoupení např. Harta. Druhým směrem byla post-Piagetovská psychologie v popředí Flavella. Tyto dva směry jsou do jisté míry oddělené, nicméně se v minulosti objevily také snahy o jejich sloučení. Autoři jsou však přesvědčeni, že každý z uvedeného směru přispívá svým dílem k vývoji aplikované metakognice.

Hart se zajímal především o správnost úsudků jednotlivců o paměti. Naproti tomu Flavellův zájem se soustředil na vztah mezi zlepšením paměti dětí a vědomým pochopením pravidel fungování poznání a paměti. Metakognitivní myšlení představuje Flavell jako schopnost reflektovat vlastní kognitivní procesy, nezahrnující schopnost monitorování a řízení. Jeho předpoklad se však nenaplnil – výzkum nepotvrdil vztah mezi zlepšením paměti a metakognitivním myšlením. V důsledku této skutečnosti ztratilo mnoho psychologů zájem o zkoumání metakognitivního myšlení. Bez ohledu na uvedený úpadek zájmu se stal Flavellův koncept inspirací pro mnoho budoucích badatelů. Jeho vliv na vývoj metakognice se stává v dalších letech zcela zásadním (Perfect, Schwartz, 2002).

V 80. a 90 letech přichází na řadu zkoumání různých metakognitivních aspektů a vývoj detailnějších teoretických modelů. Pro 80. léta se stala nejvýznamnější Klumesova práce, týkající se kontrolování vlastního myšlení. 90. léta přišla s teorií upevnění metakognice motivací a sebedůvěrou. Tento model vysvětlili autoři na definici úspěšného žáka a propojení metakognice k seberegulovanému učení (Larkin, 2010). Autorka také upozorňuje, že donedávna se výzkum metakognice soustředil pouze na kognitivní aspekty metakognice. Důležitou součástí učení jsou však také pocity a emoce neboli tzv. citové aspekty, které zkoumají, jak souvisí naše pocity a emoce s naším myšlením o našem vlastním myšlení.

Na konci 90. let také vznikla souvislost mezi oblastí metakognitivního výzkumu a sociální psychologií. Pro sociální psychology se idea o sebeovládající se osobě, která záměrně jedná díky plánování, monitorování a hodnocení svého vlastního chování stala důležitou především pro své uplatnění ve vytváření společenských názorů, úspěšné komunikaci a závislosti na sociokulturním kontextu (Larkin, 2010).

3.2.1 Flavellovo pojetí metakognice

V roce 1979 pojmenoval Flavell oblast, která může pomoci lidem lépe chápat, učit se, dosahovat lepších studijních výsledků a především utvářet moudrá a promyšlená životní rozhodnutí. Uvedenou charakteristikou označil proces myšlení. Tato charakteristika procesu reflexe vlastního myšlení a jeho „schopnost“ ovlivnit dosažení stanoveného cíle vedla k ovlivnění mnoha dalších badatelů, výzkumů a vzniku celé nové výzkumné oblasti, jež dnes sklízí své bohaté plody (Larkin, 2010).

Také Krykorková a Chvál souhlasí s výše uvedeným tvrzením a potvrzují, že Flavell svým pojetím metakognice jako dynamického procesu kognitivních a metakognitivních strategií vytvořil základy a vnitřní strukturu metakognice. Báze jeho pojetí přispívala k utváření pojetí jiných badatelů (Krykorková, Chvál, 2001).

Flavell ve svém pojetí rozlišuje pojmy **metakognitivní vědomosti** (knowledge) a **metakognitivní povědomí** (*awareness*). Metakognitivní vědomosti (metacognitive knowledge) se vztahují ke znalostem jedince o vlastních slabých a silných stránkách poznání. Metakognitivní povědomí prezentují pocity a zkušenosti doprovázející naše kognitivní procesy jako např. vyhledávání (Perfect, Schwartz, 2002).

Flavellův model metakognice se opírá o působení čtyř odlišných vlivů a zahrnuje metakognitivní znalost, metakognitivní zkušenost, metakognitivní cíle (úkoly) a metakognitivní strategie neboli postupy. Larkin (2010) jeho členění blíže specifikuje:

1. Metakognitivní znalost

Metakognitivní znalost je popsána jako uložená znalost o vlastních kognitivních stavech, o kognitivních stavech druhých nebo o podstatě metakognice obecně. Poukazuje taktéž na porozumění toho, jak mohou různé faktory (osoba, úkol, strategie) vzájemně ovlivňovat naše vlastní myšlení.

a) faktor: osoba

Faktor osoba zahrnuje naši vlastní znalost sebe samých a také jiných lidí jako myslících existencí (včetně toho, že lidé myslí odlišně, že různí lidé mají různou víru o myšlení a že někteří lidé mohou být v některých úkolech lepší než jiní) a porozumění toho, jak kognitivní procesy jako je pozornost, soustředěnost a pamatování zasahují do jednání. Osobní kategorie metakognitivních znalostí je vzájemně propojena s úkolovou kategorií.

b) faktor: úkol

Faktor úkol zahrnuje naši vlastní znalost o úkolu. Zda se podobá jakémukoliv předchozímu úkolu, zda máme o úkolu všechny potřebné informace, a pokud tuto znalost máme, zda můžeme spolehlivě určit náš úspěch nebo neúspěch v tomto úkolu.

c) faktor: strategie

Strategická kategorie metakognitivní znalosti zahrnuje znalost toho, které strategie jsou užitečné pro dosažení našich cílů. Rozdíl je mezi kognitivními strategiemi, které se přímo vztahují k plnění samotného úkolu a metakognitivními strategiemi, které jsou uzpůsobené k monitorování pokroku v úkolu a poskytování nových strategií nebo nových způsobů myšlení o tomto úkolu a pokroku v něm. Rozlišení těchto dvou druhů strategií je velice obtížné.

Flavellův model jasně naznačuje vzájemné propojení a ovlivňování všech kategorií mezi sebou. Právě metakognitivní znalost je ta, kterou můžeme vědomě obnovit z paměti, abychom vytvořili kognitivní úkol. Metakognitivní znalostí, kterou si vytváříme časem díky zkušenostem a procvičování různých úkolů můžeme také podvědomě ovlivnit naše myšlení.

2. Metakognitivní zkušenost

Metakognitivní zkušenosti mohou být vědomé a vzniknout z dříve uložených metakognitivních znalostí. Jedná se však o časově i psychicky náročný proces, který vyžaduje překonávání vlastních „bariér“. Pouze naše minulá zkušenost s jednotlivým úkolem nebo situací nás může za těchto podmínek vést k formování úsudků o nás samotných. Děti poté aplikují své dříve osvojené poznatky a dokážou si uvědomit či vysvětlit své dřívější zkušenosti a jejich volbu pro tuto situaci.

3. Metakognitivní cíle (úkoly)

4. Metakognitivní strategie (postup)

Metakognitivní strategie zahrnují dovednosti plánovat.

3.2.2 Pojetí metakognice jiných autorů

Vývojoví psychologové si propůjčovali nástroje, jež vyvinul např. Hart, Nelson, či jiní kognitivní psychologové. S jejich pomocí následně zkoumali otázky, které původně uváděl

Flavell. Moderní éra metakognice nastala v 90. letech 20. století. V této době Nelson a Narens vytvořili teorii monitorování a kontroly (řízení), která se soustředila na vztah mezi těmito dvěma metakognitivními procesy. Za její přednost byla považována schopnost integrovat a organizovat takřka všechny dosavadní výzkumy metakognice. Prostřednictvím metakognitivního monitorování je jedinec „informován“ o stavu svých kognitivních procesů vzhledem k aktuálnímu cíli. Metakognitivní kontrolu (řízení) reprezentují vědomá a nevědomá rozhodnutí, která utváříme na bázi produkce vlastních monitorovacích procesů (Perfect, Schwartz, 2002).

Vývojoví psychologové, např. Schnerder, Lockl a Hertzog soustředili svůj zájem spíše na rozvoj a změny metakognitivních vědomostí v průběhu lidského života. Významnou roli hrál koncept paměti a vlastní výkonnosti (self-efficacy), tedy pocitu člověka o vlastní připravenosti učit se (Perfect, Schwartz, 2002).

Kognitivní psychologie se zaměřila především na metakognitivní zkušenosti (metacognitive experience), na to, jak se odráží úsudek pocitu známosti (feeling of knowing judgments) na pozornost jedince, jak se odráží úsudek učení (judgments of learning). Těžiště jejich zájmu tvoří také snaha zjistit, zda a do jaké míry tyto úsudky předpovídají skutečný výkon (Perfect, Schwartz, 2002).

Jak uvádí Krykorková a Chvál (2001), pojetí metakognice utváří především americká pedagogická psychologie - v našich podmínkách pedagogického a pedagogickopsychologického výzkumu není problematice metakognice věnována odpovídající míra pozornosti. Metakognice je podle dělení autorů rozčleněna ve třech konceptech. Hovoří o **metakognitivních znalostech, metakognitivním monitorování a metakognitivním regulování**, přičemž metakognitivní znalosti utváří znalosti procesuální a deklarativní. Obě složky se vyskytují v oblasti kognice (např. řešení problému) i metakognice (procesy monitorování, regulace aj.).

Autoři vychází ve svém výzkumu z užšího pojetí metakognice. Prezентují ji jako určitou formu poznání, jež je charakteristická svým nadhledem nad naším poznáním, učením a myšlením. Ve svém užším pojetí je metakognice utvářena dvěma složkami:

- a) **složkou dispoziční**, ve které je metakognitivní potenciál utvářen mentálními reprezentacemi vyššího řádu

- b) **složkou procesuální**, která zastupuje vstupní (tj. monitorování kognitivních činností) a výstupní (tj. metakognitivní kontrola, plánování a řízení při řešení úloh, problémů a poznávacích situací) procesy utváření metakognice.

Širší pojetí nahlíží na metakognici jako na komplexní jev, který předpokládá zapojení souboru osobnostních charakteristik, vnitřních předpokladů a zároveň využití možností iniciace žádoucí změny v procesu poznání pro rozvoj poznávacích aktivit a osvojení určitých metakognitivních postupů (Krykorková, Chvál, 2003).

Hodnocení svých schopností se může projevovat také neuvědoměle změnou jednání. Z tohoto důvodu hovoří Robert Siegler (In Vágnerová, 2001) o dvou složkách metakognice.

- I. Implicitní složka značí nevědomou úroveň metakognice. Objevuje se v činnostech, jež jsou pro nás automatické (např. čtení složitěho textu čtenář zpomalí).
- II. Explicitní složku zastupuje vědomé hodnocení vlastních schopností.

Sieglerova (In Vágnerová, 2001) předpověď uvádí, že tyto schopnosti dítě získává v období mladšího školního věku, tedy mezi 6. – 9. rokem dítěte.

3.3 Metakognice a autoregulace

Vygotského pojetí metakognitivního vývoje ze sociálních interakcí spojilo metakognici s širším problémem seberegulovaného učení. Metakognice ve smyslu monitorování a kontrolování našeho vlastního myšlení, je rozhodující pro vývoj seberegulovaného učení (Larkin, 2010).

Mareš (1998) považuje pojem metakognice za nadřazený pojmu autoregulace. Vysvětluje primární požadavek na poznávání vlastních poznávacích procesů k tomu, abychom je dále měli možnost také řídit.

Naopak Foltýnová (2009) pracuje s metakognicí jako s dílčí složkou procesu autoregulace. Ve svém výzkumném šetření se zaměřuje na oblast rozvoje dovedností autoregulovat své učení, a na jejich ovlivnění metakognitivními strategiemi. Výzkum potvrdil nízkou úroveň osvojení autoregulačních dovedností a vnitřní motivovanosti žáků. Zároveň prokázal pozi-

tivní vliv systematické intervence metakognitivních strategií na úroveň osvojení autoregulačních dovedností. Autorka zároveň nezapomíná zdůraznit přítomnost celé řady proměnných a složek (kognitivní, afektivní, konativní), jež se na formování autoregulace učení podílí.

Prameny pro vývoj autoregulace jsou dvojího typu. Utváří je pramen primárně vnější (vnější okolí – rodiče, kamarádi, spolužáci) a pramen primárně vnitřní, jež je nazýván jako osobnostní autoregulace projevující se potřebou sám sebe rozvíjet, mít náhled, něco se sebou udělat (Helus, Pavelková, 1992).

Výzkumy uskutečněné v problematice učení soustředí svou pozornost především na pramen vnějšího řízení – čili osobu pedagoga, vliv rodičů, zpracování výukových materiálů apod. Nízká míra pozornosti je však věnována specifickým způsobům výuky žáků, koncentrujícím se na vlastní řízení svého učení – čili autoregulaci (Foltýnová, 2009).

Helus a Pavelková (1992) zdůrazňují, že podstatu učení nepředstavuje poznání obsahů učiva, ale především ona zmiňovaná způsobilost žáka rozvíjet a zdokonalovat své poznání, zhodnotit kvalitu svých poznávacích dispozic a vědět, jak úspěšně realizovat úsilí vynaložené k poznání.

Souvislost metakognice s autoregulací nalézá Vágnerová (2001) také ve zvýšení schopnosti řízení vlastního jednání. Její úsudek však vypovídá, že děti mladšího školního věku nevnímají rozdíly mezi kompetencemi vlastními a svých spolužáků. Metakognici označuje autorka za značně nepřesnou a generalizovanou. Dítě mladšího školního věku nedovede odhadnout své schopnosti, což značí také nezralost jeho kognitivních procesů.

Jak již predikoval Čáp a Mareš (2001) autoregulace se postupně stává součástí školního kurikula i přípravy pedagogů. Koneckonců Rámcové vzdělávací programy svým pojetím již prvky autoregulace vyžadují.

Sebereflexe

Sebereflexi vysvětluje Foltýnová (2009, s. 77) jako: „...*proces vnitřní komunikace se sebou samým, sebehodnocení, sebepoznávání, sebeuvědomování či formování vlastní osobnosti.*“

Hnilica (1992) hovoří o metakognici jako o sebereflexi svého poznání. Metakognitivní strategie reflektují a regulují kognitivní postupy. Ty jsou z tzv. „*metaúrovně*“ plánovány, řízeny, kontrolovány, hodnoceny a v neposlední řadě interpretovány.

Metakognitivní strategie tvoří podle Hnilici (1992) triádu metakognitivní výbavy čtenáře společně s metakognitivními poznatky o úkolech a metakognitivními poznatky o vlastní osobě.

3.4 Výzkum metakognice

Na rozdíl od jiných výzkumů, data metakognitivního výzkumu souvisí s otázkami skutečného života. Aby bylo studium metakognice efektivní, je nezbytné vytvořit situaci, která napodobuje skutečný život. Metakognice nedovoluje jinou možnost, než uvedenou imitující povahu dané situace. Lehkost s jakou se výzkum metakognice pohybuje od teoretických otázek k vlastní aplikaci je považována za velmi žádoucí v jakémkoli vědeckém úsilí (Perfect, Schwartz, 2002).

Výzkumy metakognice se dotýkají různých oblastí. Zatímco oblast vzdělávání dospělých a vztah metakognice k učení dětí patří k oblastem poměrně vyspělým, jiné, např. oblast neuropsychologie pacientů či starších dospělých se v současnosti pohybují na počátku svého zkoumání (Perfect, Schwartz, 2002).

Závěry realizovaných výzkumů (Garner; Hattie, Biggs, Purdie; Moussová In Krykorková, Chvál, 2001) přichází s poznatky, které označují vztah mezi nácvikem metakognitivních postupů a jejich využitím ve vyučovacím procesu za nepřímocárý. Efekt metakognitivních postupů se projevuje nejprve v emocionálních změnách žáků, následně až v učebních dovednostech. Tuto skutečnost ovlivňuje také vliv kontextu situace – v důsledku aplikace metakognitivních postupů docházelo ke změnám postojů pedagogů k žákům.

Výzkumy metakognice se na komplexnost interakcí, které specificky upevňují metakognitivní vývoj systematicky nezaměřují. Jejich orientace směřuje především na upevňování metakognitivního trénování na studijně dosaženém výsledku (Larkin, 2010). Zde se objevuje prostor pro další zamyšlení.

Inspirací a názorným příkladem výzkumů zaměřených na metakognici u dětí jsou především výzkumy zahraniční. Níže uvádíme pouze velice úzký výběr výzkumů, zabývajících se metakognicí a jejími prvky.

Schneider (1998) ve své studii zkoumal vliv dovedností, metakognice a zbožného přání na výkon u malých dětí. Výzkum zjišťující výkonnost dětského očekávání opakovaně ukázal, že děti v předškolním věku a děti mateřských škol obvykle přeceňují svůj výkon v celé řadě kontextů. V této studii byly provedeny dva experimenty s čtyřletými a šestiletými dětmi, které posuzovaly vliv seznámení se s úkolem, paměťového monitorování a zbožného přání na předpovědi svého výkonu. Výsledky ukázaly, že pozitivní prognózy dětí vznikaly především kvůli zbožnému přání, než kvůli nízké metakognici. Zároveň bylo zjištěno, že tyto prognózy byly častější v neznámém ve srovnání se známým úkolem.

Jedním z cílů výzkumu bylo prozkoumat, zda poznatky získané z psychomotorických úkolů obvykle používanými motivačními výzkumnými pracovníky by mohly být zobecnitelné na úkoly paměti používané v oblasti metakognice (Schneider, 1998).

Další výzkumy se zaměřují na programy kognitivního rozvoje (Cognitive Acceleration), které blíže popisuje Shayer a Adey (2002). Programy jsou zaměřeny na rozvoj myšlení v různých oblastech a pro různé věkové kategorie dětí.

Z výše uvedené myšlenky kognitivního rozvoje a CASE programu (kognitivní rozvoj v přírodních vědách) vychází také program rozvoje myšlení čtrnáctiletých dětí, který realizovali Adey, Robertson a Venville (2002).

Adey, Robertson a Venville (2001) předložili také metodiku programu *Let's Think!*, zaměřenou na děti pěti- až šestileté, která se stala inspirací pro vytvoření metodiky Programu na rozvoj myšlení u dětí předškolního věku v českých podmínkách (viz. kapitola 4.1).

3.5 Rozvoj metakognitivních dovedností

K rozvoji metakognitivního potenciálu byla vytvořena řada různých metod a postupů, avšak jejich intervence nemusí být vždy efektivní. Významnou roli představuje množství dalších faktorů, jejichž součástí je beze sporu osobní připravenost, dispozice k přijetí poznávacího úkolu (ochota řešit úkol, odolnost vůči neúspěchu, atd.), vnější okolnosti v za-

stoupení osoby pedagoga, struktury učiva, schopností pedagoga uplatnit myšlenku metakognitivního nácviku ve výchovně-vzdělávacím procesu (Krykorková, Chvál, 2003).

Krykorková a Chvál (2003) uvádí, že pro efektivní rozvoj metakognitivního potenciálu dítěte je nutno zohlednit jak oblast vnitřních předpokladů dítěte, tak oblast vnějších podmínek a okolností. Vnitřní determinanty dítěte zahrnují osobnostní a poznávací předpoklady, vnější determinanty reprezentuje osobnost učitele, koncepce učiva, metody předávání učiva,...Obě oblasti si mohou vzájemně bránit či naopak podporovat se. Avšak k rozvoji metakognitivního potenciálu dochází pouze v případě, že se navzájem podporují. Autoři upozorňují na složitost vzájemného působení determinant a na tomto místě hovoří o nezbytném požadavku připravenosti a kognitivní motivovanosti.

Vágnerová (2001) směřuje své úvahy o metakognici do dvou kategorií na obecnější (vývojově podmíněné) a individuálně podmíněné.

- a) Vývojově podmíněný rozvoj metakognice se odvíjí od zkušenosti a rozvoje rozumových schopností dítěte. Dítě je v určitém věku schopno posoudit své individuální možnosti poznávání a zároveň si je vědomo svých hranic. Přeměna egocentrického ke konkrétně logickému uvažování je ve vzájemné interakci s ubýváním nepřesných odhadů, zvýšením zkušenosti a kritičnosti.
- b) Individuálně podmíněný rozvoj metakognice, jak již sám název napovídá, určují osobní zkušenosti s vlastními kompetencemi. Tato kategorie pojímá sebehodnocení svých dovedností, schopností i znalostí. Autorka mluví o schopnosti odhadnout míru vlastního porozumění problému, posoudit svou připravenost a dovednosti predikce zpracování úkolu (učební látky).

Dle autorky závisí rozvoj metakognice:

- I. Na zkušenosti s vlastními kognitivními aktivitami (hodnocení společnosti a školy).
- II. Na inteligenci (jelikož schopnost porozumět vzájemným souvislostem se zvyšuje s mírou inteligence).
- III. Na motivaci (jelikož mezi motivací a mírou metakognice existuje přímá úměra).

Vágnerová (2001, s. 70) také doplňuje, že „*potřebné úrovně metakognice dosahují až žáci 2. stupně základní školy, v závislosti na rozvoji formálních logických operací*“.

3.6 Bariéry metakognice v systému vzdělávání

Škola a třída jsou mikrokosmy našeho světa – světa posedlého časem a výkonem. Dospělí jsou neustále zaneprázdnění – pracovní shon střídá shon z plánování dovolené a tento proces probíhá neustále dokola. Je zapotřebí, abychom dokázali dobře využít čas a schopně rozšířit naši kulturu. Celá populace podléhá systému hodnocení výsledků národních a jazykových testů. Problém v usnadňování vývoje dětské metakognice je, že zabírá čas a nemá zřetelně stanovený závěr. Metakognice představuje nelehký úkol – měřit a nemít nic hmatatelného k prokázání vámi vynaložené práce (Larkin, 2010).

Ve vzdělávacím systému není metakognitivní myšlení zcela podporováno. Pedagogové upřednostňují pozornost, soustředěnost na řešení úloh, procvičování. Cílem dětí se následně stává co nejrychlejší a nejúspěšnější dokončení úlohy či předmětu. Odměnu spatřují v ukončení této činnosti, ocenění pedagogem nebo ve větší časové dotaci, kterou získají pro své volnočasové aktivity (Larkin, 2010).

V případě, že se metakognice objevuje ve vyučovací hodině, získává prostor na samém konci výuky, kdy děti reflektují hodinu. Vyjadřují, co se naučily, popisují, jak řešily problém, zhodnotí náročnost práce na daném úkolu a přemýšlí nad novými či alternativními způsoby řešení. Běžná praxe však potvrzuje časový nátlak, který neumožňuje začlenění hodnocení do výuky. Taktéž samy děti projevují svou neochotu reflektovat ukončenou výuku (Larkin, 2010).

Garnerová (In Hnilica, 1992) uvádí příčiny, jež brání uplatňování a efektivnímu rozvíjení metakognitivních strategií. Jedná se o:

- Nedostatečné kognitivní monitorování – klamná představa o porozumění čtenému.
- Primitivní maladaptivní rutina – redukce nepodstatných informací v textu (čili doslovná reprodukce).
- Nedostatečná poznatková báze – nedostatečné znalosti.
- Atribuce, cíle školní třídy – přesvědčení, že neúspěchy nejsou závislé na úsilí.
- Nízká úroveň transferu – neschopnost generalizovat užité strategie.

4 PROBLEMATIKA METAKOGNICE V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Dle slov Krykorkové (2004) zájem o problematiku metakognice neustále stoupá. Zmíněný vzrůst zájmu je však reflektován především ve světě, školy v České republice této problematice nevěnují zdaleka patřičnou pozornost. Příčinu autorka shledává v nedostatečné propagaci tématiky v pedagogicko-psychologických učebnicích a neexistenci informací o didaktických možnostech využití metakognitivních strategií. Pedagogům na běžné škole tak není nabízená možnost dalšího rozvoje výukových strategií. Prostor pro metakognitivní strategie v našem školním prostředí nenacházíme ani v procesu výuky, ve kterém je sdělován pouze obsah. Způsob osvojení poznatků či postup při zpracování učiva je ponechán pouze na žáku samotném. Žák tak často využívá při učení neefektivní metodu „*pokus a omylu*“. Přičemž autorka odkazuje na vysokou míru účinnosti metakognitivního nácviku především v rámci speciálních systematických dlouhodobých výukových postupů, nežli kurzů.

Situace v České republice se pozvolna zlepšuje. Objevují se noví badatelé zkoumající problematiku metakognice se zaměřením především na školní věk dítěte. Avšak její počátky v ČR pramení v době nedávné. K průkopníkům výzkumů věnujících se metakognici, řadíme autory Krykorkovou a Chvála.

Krykorková a Chvál (2003) se ve svém bádání zabývali vztahem motivace k učební činnosti v situaci nácviku metakognitivních strategií. Výzkum otevřel otázku tzv. širší motivace, kterou autoři považují za podmínku smysluplného učení a poznání.

Autoři uvádí další realizované výzkumy, jež dokládají účinky metakognitivních strategií a jež snižují deficity u žáků v problémových oblastech učení, jako jsou např. neschopnost organizovat a strukturovat své učení, povrchní učení apod.

Neopomenuty nesmí zůstat jak programy instrumentálního obohacení, tak programy metakognitivních strategií při učení z textu a čtení s porozuměním.

Program instrumentálního obohacení

„*Instrumentální obohacování je program pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí*“ (Málková, 2008, s. 9). Autorem myšlenky je Reuven Feuerstein, psycholog a kritik klasických forem testování inteligence. Jeho koncepci utváří dvě hlavní části – pracovní sešity, zaměřené na rozvíjení kognitivních dovedností, jež autor nazývá instrumenty a materiály poskytující detailní instrukce založené na aplikaci tzv. zprostředkovaného učení.

Program Feuerstein vychází z předpokladu jedincovy schopnosti získávat nové dovednosti a vědomosti důležité zejména pro období raného dětství a následně pro průběh celého života. Druhé východisko kognitivní aktivizace je založeno na předpokladu, že pouhé předávání vědomostí, tak jak je běžné ve škole, nedostačuje. Nezbytnou se stává potřeba stimulace specifickým způsobem nazývaným tzv. zprostředkované učení, jež je podle autora pro lidský druh typické (Hadj Moussová, 1996).

Projevy kognitivního deficitu se objevují na třech úrovních tzv. kognitivní mapy. Jedná se o úroveň vstupu informací, úroveň zpracování informací a výstupu informací. Zjištěné nedostatky napravují nástroje pro jejich rozvoj (Hadj Moussová, 1996).

České republice představil program v 90. letech 20. století tým Věry Pokorné, Marie Vágenerové a Zuzany Hadj Moussové. Pilotní českou studii efektivity instrumentálního obohacování realizoval tým na pedagogické fakultě univerzity Karlovy. Její význam nacházíme spíše v popisu programu, popisu jeho struktury, vzbuzení zájmu a jeho adaptaci v našich podmínkách. Studie však nebyla komplexně publikována (Málková, 2008).

Cíl programu představuje odstranění nedostatků v kognitivních funkcích a procesech a nastolení nových, neobvyklých podmínek pro učení. V jedinci tak aktivizovat pro něj přirozenou schopnost „modifikovatelnosti“ (Hadj Moussová, 1996).

Program metakognitivních strategií při učení z textu a čtení s porozuměním

Konceptem „*vnitřní obraz vnějšího světa*“ vyjadřuje Kulič (In Krykorková, Chvál, 2001) schopnost vytvořit si svůj vlastní obraz vnějšího prostředí utvářeného kognitivní a metakognitivní paletou schopností vypořádat se s neznámým a utvořit si nové představy do smysluplných celků.

Při setkání a vyrovnávání se s učivem dochází k aplikaci kognitivních strategií (Hnilica, 1992). Avšak k častým příčinám studijních neúspěchů patří nedostačující orientace v textu a neschopnost s ním pracovat (Krykorková, Chvál, 2001).

Hnilica (1992) označuje zkoumání kognitivních a metakognitivních strategií za velice progresivní metodu k odstranění těchto nedostatků.

Vliv metakognitivních strategií na oblast rozvoje dovedností autoregulace učení zkoumá ve svém výzkumném šetření Foltýnová (2009). V neposlední řadě se tematikou intenzivně zabývá také Hrbáčková (2011).

Přestože Vágnerová (2001) upozorňuje na souvislost mezi školním prospěchem a úrovní metakognice, Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání se se zařazením prvků rozvoje metakognitivních dovedností setkávají pouze nepřímo. V praxi mateřských škol jsou rozvíjeny především dovednosti kognitivní a nonkognitivní jako např. sociální, emoční či osobnostní (Valentová, Krupová, Šišková, 2011).

Podle Larkin (2010) je jedním z důvodů problém verbalizace vlastního myšlení u malých dětí. Přesto se v zahraničí objevuje celá řada inovativních programů pro děti předškolního věku, které kladou důraz na proces porozumění vlastnímu učení a myšlenkovým strategiím prostřednictvím kognitivního rozvoje dětí (aktivit rozvíjejících tvořivost, řešení problémů, apod.). Ze zahraničních výzkumů je patrné, že rozvoj metakognitivních dovedností ovlivňuje úspěšnost žáků v následném studiu na základní škole i v řešení každodenních situací dítěte (Shayer, Adey, 2002; Larkin, 2000, 2002, 2006; Adey, Robertson, Venville, 2001, 2002).

První realizované výzkumné šetření zabývající se dětmi předškolního věku v České republice s názvem Program rozvoje metakognitivního myšlení dětí předškolního věku přibližuje podkapitola 4.1.

4.1 Program rozvoje metakognitivního myšlení dětí předškolního věku

Projekt *Tvorba inovativního programu rozvoje metakognitivních dovedností dětí předškolního věku* byl realizován v rámci řešení Specifického vysokoškolského výzkumu prostřed-

nictvím Interní grantové agentury (IGA/58/FHS/10/A) Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (Valentová, Krupová, Šišková, 2011).

Program vycházející z koncepce Kognitivního rozvoje (Cognitive Acceleration) se inspiroval GL assessment metodikou „*Let's Think!*“ (Adey, Robertson, Venville, 2001), pracuje s jejími vybranými aktivitami a je připraven tak, aby mohl navázat na činnosti realizované v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a přípravy jak na další vzdělávání dětí předškolního věku, tak také na situace, s nimiž se dítě setká v běžném životě (Valentová, Krupová, Šišková, 2011).

Metodika „*Let's Think!*“ se zaměřuje na rozvoj dětského myšlení a poznávání, kooperaci, komunikativní dovednosti, tvořivost a řešení problémů. Program rozvíjí rovněž kompetence k autoregulaci učení – plánování, monitorování, hodnocení (Adey, Robertson, Venville, 2001).

Děti se učí uplatnit dovednosti rozvoje myšlení v ostatních oblastech učení pomocí zábavných, systematicky uspořádaných aktivit rozvíjejících specifické typy dovedností:

- řazení,
- třídění (klasifikace),
- časová posloupnost,
- prostorové vnímání,
- příčinná souvislost a
- pravidla hry.

Jednotlivé aktivity podněcují dítě k hlubšímu myšlení a vyřešení problémové situace vlastním přičiněním a spoluprací s ostatními dětmi. Přizpůsobeny programu jsou rovněž specifické pomůcky, jejichž úkolem je povzbuzení dětí v jejich myšlení. Učitel zastává roli poradce. Délka trvání aktivity je přizpůsobena schopnostem dítěte předškolního věku a představuje časovou dotaci 20 – 30 minut. Jedna aktivita probíhá se skupinou šesti dětí ve věku 5 až 7 let (Valentová, Krupová, Šišková, 2011).

Inovativní program byl realizován v druhém pololetí roku 2010 v pilotní mateřské škole ve Zlínském kraji. Jeho koncepce bude následně ověřována v univerzitní mateřské škole „*Quočna*“ (Valentová, Krupová, Šišková, 2011; Hrbáčková 2011).

Pilotní šetření se zaměřuje na zjištění úrovně kognitivního myšlení dětí před a po zavedení vybraných aktivit metodiky „*Let's Think!*“ a ověřuje účinnost uskutečněného experimentu čili tvrzení, že „*metakognitivní intervence má vliv na rozvoj poznávání (myšlení) experimentální skupiny dětí předškolního věku*“ (Hrbáčková, 2011).

Výsledky výzkumu prezentují, že inovativní program má své odůvodnění. „*Na základě experimentálního šetření jsme zjistili, že vlivem inovativního programu došlo u dětí z experimentální skupiny k významnému rozvoji v celkové úrovni jejich myšlení (testu kognitivních operací a logického myšlení). Vytvořený program měl vliv především na výkon dětí v oblasti logického myšlení*“ (Hrbáčková, 2011).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Výzkumné téma a cíl

Výzkumné téma tvoří problematika metakognice u dětí předškolního věku.

Téma bylo zvoleno na základě zkušeností výzkumníka z realizace projektu Tvorba inovativního programu rozvoje metakognitivních dovedností dětí předškolního věku, který byl uskutečněn v rámci specifického vysokoškolského výzkumu Interní grantové agentury FHS č. IGA/58/FHS/10/A.

Realizace projektu výzkumníka inspirovala a zaujala natolik, že se rozhodl věnovat tématu také ve své diplomové práci, jejímž záměrem je zjištění projevů metakognitivních zkušeností u dětí předškolního věku.

5.2 Základní pojmy

Nejobecnější definici metakognice uvádí Kryrková a Chvál (2001, s. 185): „...*metakognice je myšlení o našem myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme. Předpokládá meta- označuje, že jde o jev nadřazený našemu poznání, který reprezentuje úroveň, ze které je organizována naše poznávací činnost, a to na základě strategií, které toto organizování umožňují*“.

Jako předškolní věk je charakterizováno období od tří do šesti let věku dítěte. Období, ve kterém má dítě možnost navštěvovat mateřskou školu a ve kterém se utváří dětská osobnost a stává se tak středem zájmu mnoha specializovaných disciplín (Kořátková, 2008). Pro účely diplomové práce je však tento termín omezen a používán v souvislosti s dětmi ve věku pěti a šesti let, které tvoří výzkumný vzorek.

Dle Piagetovy (Piaget, Inelher, 2007) koncepce mluvíme o dítěti ve stádiu předoperačního myšlení.

5.3 Výzkumný problém

Téma metakognice je velice bohaté a nabízí široké spektrum možností pro zkoumání. Vzhledem k tomu, že doposud nebyla navržena koncepce pro práci s dětmi předškolního věku v České republice, byla pro účely předložené práce položena základní otázka: Jaké jsou projevy metakognitivních zkušeností u dětí předškolního věku ve vybraných mateřských školách ve Zlínském kraji?

Výzkumné šetření se zaměřuje na zjištění, zdali a jak se současná metakognitivní zkušenost u dětí předškolního věku projevuje v oblasti osobní, úkolové a strategické, a to bez ohledu na jakoukoli systematickou výchovně-vzdělávací přípravu rozvíjející tyto dovednosti.

5.4 Pojetí výzkumu a výzkumný vzorek

Pro diplomovou práci byl zvolen kvalitativní druh výzkumu.

K volbě kvalitativního výzkumu vedl záměr výzkumného šetření, jímž je zjistit, jaké jsou projevy metakognitivních zkušeností u dětí předškolního věku ve vybraných mateřských školách ve Zlínském kraji.

Výzkumný vzorek tvoří pět šestičlenných skupin dětí ve věku pěti až šesti let. Jedná se celkem o 30 dětí, z nichž je 15 dívek a 15 chlapců. Uváděná jména dětí nesouhlasí se jmény skutečnými.

Výzkumné šetření bylo realizováno ve třech mateřských školách ve Zlínském kraji. Jednalo se o výběr záměrný.

5.5 Výzkumná technika

Za nejvhodnější výzkumnou techniku zjišťující projevy metakognitivních zkušeností je považována **analýza řešení problémové situace**, která byla pro účely získání dat zvolena.

Problémovou situaci reprezentuje aktivita, ve které každé z šesti dětí dostane papírovou postavičku Hurvínka a sadu papírového oblečení. Každá sada je zcela stejná a obsahuje

kusy oblečení (čepice, trička, kalhoty, rukavice, boty) vždy v šesti variantách barev a vzorů. Úkolem dětí je obléci svou papírovou postavičku tak, aby neměla stejné oblečení jako má postavička ostatních dětí. Důraz je kladen na potřebu komunikace a spolupráce.

Během aktivity jsou dětem pokládány otázky podporující metakognitivní myšlení. Jejich odpovědi, reakce a rozhovor jsou následně analyzovány, rozděleny do předem stanovených kategorií a zhodnoceny vyvozením závěrů.

K vytvoření této aktivity vedla inspirace ve výzkumném šetření Larkin (2000, 2002, 2006), respektive v aktivitě „*Klauni*“, která byla upravena pro podmínky české mateřské školy.

5.6 Způsob zpracování dat

Ke zpracování dat bylo využito **kvalitativního kódování**. Podle Robsonovy (In Hendl, 2008) typologie metod analýzy dat se jedná o metodu založenou na šabloně, která vychází z již navrženého kódovacího systému. V kvalitativním kódování nacházíme prvky rámcové analýzy, avšak ve svém postupu usiluje kvalitativní kódování spíše o hlubší vystižení významu dat.

Zvolený kódovací systém vychází z výzkumu Larkin (2000, 2002, 2006), který je zároveň založen na Flavellově modelu opírajícím se o působení čtyř odlišných jevů – metakognitivní znalosti (zahrnující kategorie osoba, úkol a strategie), zkušenosti, cíle a strategie.

Na základě výběru problémové situace se realizované výzkumné šetření zaměřilo na analýzu metakognitivní znalosti zahrnující kategorie osoba, úkol, strategie.

Kategorie: Osoba

kód	vysvětlení	příklad
JÁ	Ukazuje vlastní vztah k poznání nebo vztah k poznání předpovídá.	Vím co dělat. Mám rád těžkou práci. Dostal jsem nápad.
ONI	Odkazuje na to, co si ostatní	Neví (on/ona).

	myslí či přejí.	On nechce být poslední.
MY	Odkazuje se na obecné poznání (vědění) všech.	My víme, jak problém vyřešit.

Tab. 1 Kategorie: Osoba

Kategorie: Úkol

kód	vysvětlení	příklad
informace – INFO	Sdělení, které informuje nebo hledá objasnění.	Něco chybí.
prognóza – PROG	Předpovídá úspěch, nebo selhání.	Máme to hotové v minutě.
úsudek – ÚSUD	Odkazuje na jednoduchost, nebo složitost úkolu.	To je tak těžké, moje hlava asi exploduje.

Tab. 2 Kategorie: Úkol

Kategorie: Strategie

kód	vysvětlení	Příklad
ohodnocení – OHOD	Ukazuje znalosti, které by mohly být užitečné.	Měli bychom postavit krabice. Tohle je nejrychlejší cesta jak to udělat.
plánování - PLAN	Odkazuje se na plánování toho, jak úkol či dílčí úkol vyřešit.	Potřebujeme vědět, kterou cestou jít okolo stolu. Měli bychom o tom mluvit mezi sebou.

Tab. 3 Kategorie: Strategie

K záznamu dat bylo využito videozáznamu.

Získaná data byla převedena z netextové podoby do textové – jednalo se tedy o transkripci dat. Následovalo kvalitativní kódování, v konečné fázi fixace dat, vyvození závěru a utvoření hypotézy.

6 ANALÝZA ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Kapitola uvádí poznatky zjištěné při analýze řešení problémové situace vybranými dětmi předškolního věku. Jejich postoj k vyřešení dílčího i komplexního problému zároveň nabízí celkový obraz dítěte a dává možnost posoudit jeho metakognitivní zkušenost.

Při realizaci problémové situace bylo možno vyzorovat také mnoho jiných faktorů, jež nejsou předmětem zkoumání diplomové práce, ale které zároveň utváří jedinečnou osobnost dítěte a podílí se na jeho postoji k vyřešení situace. Prvky komunikace, spolupráce a zvolené strategie, které dítě využívá či naopak nevyužívá, napovídají mnohé o způsobu výchovy, míře samostatnosti i celkové vyzrállosti osobnosti dítěte. Při detailní analýze také odkrývají neobjevený potenciál dítěte, jež čeká na své využití.

Komplexní zjištění metakognitivní zkušenosti zabezpečuje rozdělení do tří kategorií zahrnujících vzájemně se doplňující se oblasti. Hlubší zamyšlení nad pozicí jednotlivých kategorií a kódů nalézá také analogii v oblasti vývojové psychologie s vývojem poznání dítěte sebe sama přes vnímání svého blízkého okolí, až po seznámení se s celým světem.

Stejně tak jako u mnoha jiných dovedností, existuje i v této oblasti cesta, která pouze čeká na své objevení, aby tak dostala možnost ukázat své dosud skryté krásy a otevřít nové obzory vedoucí na mnohá další zajímavá rozcestí.

6.1 Analýza kategorie osoba

Kategorie osoba zahrnuje kód JÁ, kód ONI a kód MY. Zaměřuje se tedy na vnímání vlastního poznání jedince, poznání poznatků ostatních či poznatků všeobecných. Přestože není metakognitivní zkušenost u dětí nijak cíleně rozvíjena, objevuje se kategorie osoba u dětí v uvedeném výzkumném šetření nejčastěji. Příčinu lze spatřit v míře výskytu kategorie při každodenních činnostech dětí. Aniž bychom si to uvědomovali, rozvíjíme kód JÁ u dětí od jejich raného věku především dotazy směřujícími k metakognitivnímu zamyšlení a verbalizaci vlastního poznání. Příkladem může být verbalizace preference jedné hračky před druhou, volba chutnějšího jídla nebo volba osoby, se kterou si dítě bude hrát. Dítě je samo

sobě nejbližší, proto se nejčastěji setkává právě se svým poznáním a nejdéle si utváří tuto zkušenost.

6.1.1 Kód JÁ

Analýza kategorie osoba, kódu JÁ ukázala na nejvyšší četnost právě tohoto kódu. Předpokládané příčiny jsou již zmíněny výše. Avšak jaké projevy tuto metakognitivní zkušenost potvrzují? Škála možností projevu kódu JÁ stejně jako i ostatních kódů je nevyčerpatelná. Avšak v důsledku časové i tematické omezenosti problémové situace bylo možno pozorovat především sdělení vysvětlující poznatky vlastních překážek či postojů, předpovědi následujícího úkonu, nebo také zjištění vlastní chyby a úspěchu.

Tyto i mnohé další sdělení uváděly děti např. v situacích, kdy si nevěděly rady.

43. Výzkumník: *Noo. A jak to uděláte? Aby tam to jiné oblečení bylo?*

44. Tomáš: **Nevím.**

118. Pavel: **Já nevím ani.**

122. Výzkumník: *A proč myslíš, že jste neměli spolu dvojičky? (ptám se Tomáše).*

123. Tomáš: **Nevím.**

203. Výzkumník: *Jaké rukavice by tam teda měly být?*

204. Viky: **Já nevím jaké rukavice.**

168. Kája: **Tak já nevím.**

213. Kája: **Tak já nevím, jaké jsou volné.**

159. Výzkumník: *Co bude jednodušší? Nemyslíš, že by bylo jednodušší něco jiného?*

160. Bára: **Já nevím.**

Pro zobecnění poznatků bylo využito otázek zjišťujících řešení problému dětí v jejich vlastním každodenním prostředí.

267. Výzkumník: *A když třeba potřebuješ uklidit hračky a nevíš kam?*

268. Bára: **Já vím kam.**

312. Výzkumník: *A jak to vypadá, když přemýšlíš?*

316. Pavel: **Já nepřemýšlím.**

305. Renča: **Já někdy přemýšlím, když jako udělám nějakou blbinu.**

271. Výzkumník: *A kdy teda přemýšlíte?*

272. Bára: **Já nepřemýšlím nikdy.**

274. Tonda: **Já chci přemýšlet jenom, když chci něco nakreslit.**

278. Bára: **Já přesně nevím co. Já mám jako drát a já vůbec nevím, co mám třeba namalovat, tak já se prostě nudím. Já vůbec nevím, co mám dělat.**

Dětem nedělá problém ani vyjádření svého mínění slovesem „myslím“. Uvedené vyjádření se objevovalo také u dětí méně komunikativních, stydlivých či neprůbojných.

Přestože děti nikdy osobu výzkumníka neviděly a v některých případech se objevoval ostych, dynamika půlhodinové aktivity dětí v mnoha situacích přiměla k vyjádření svého mínění bez jakéhokoli kognitivního pobízení ze strany výzkumníka.

29. Pavel: **Já myslím, že mám...**(nedokončená věta).

90. Výzkumník: *On má taky se šnečkem. Máte stejné botky.*

91. Radka: Myslím, že nee.

129. Tomáš: **Já myslím, že jo.**

232. Výzkumník: *Tak, a myslíte si, že teď už je to správně?*

234. Radka: **Já myslím, že jo.**

131. Bára: **Aha. Já jsem myslela, že tam má další oblečení.**

162. Tonda: **Já myslím, že se podívá na kamaráda, když budu mít stejné triko a potom to udělám.**

S vyjádřením libosti se v obyčejných situacích setkáváme velice často. Vzhledem k „běžnosti“ verbalizace tohoto poznání a v souvislosti s propojením s vlastní osobou je pro dítě zcela přirozené ukázat svůj vlastní vztah k tomuto poznání.

Metakognitivní zkušenost tak v dítěti rozvíjí jeho okolí, aniž by o tom samo vědělo. Tato skutečnost ukazuje na zcela jednoznačné využívání metakognice v běžném životě, kterému „pouze“ chybí patřičné uchopení v oblasti výchovně-vzdělávací a jeho následná vyšší míra zautomatizování. Děti opravdu velice přirozeně používají níže uvedené výroky.

35. Pavel: **Oranžový se mi moc nelíbí.**

69. Kája: **Kalhoty se mi líbí (vybírám) já budu mít tyhle zelené kalhoty (ukazuje ostatním dětem).**

98. Výzkumník: *A proč sis vybrala takovou čepku?*

99. Lenka: **Protože se mi líbí.**

127. Kája: **Mi se to líbí.**

214. Kája: **Já se musím podívat.**

106. Jarek: **Nevidím.**

116. Pavel: **Jsem si nevšiml.**

Metakognitivní kategorii osoba a kód JÁ povznesly výroky, jež neodkazovaly na zkušenost svého využívání, ale naopak na skutečnou schopnost metakognitivní znalosti již v předškolním věku, což potvrzují níže uvedené výroky dětí.

72. Justýna: **Doufám, že teď už to nikdo nebude mít.**

159. Lucka: Zeptat se kamaráda, jestli.... **Nemůžu si vzpomenout.**

25. Tinka: **Já v tom mám zmatek.**

209. Lukáš: **Já jsem si chtěl vzít ty dráčkový. (mluví o kalhotách)**

228. Majda: **Vybírám rukavice.**

155. Výzkumník: *A jak poznáš, za jaké tričko si to máš přeměnit?*

156. Bára: **Že se podívám na kamarády.**

78. Kristýnka: **Poznala jsem to.**

279. Kája: **Já jsem se nemusela domlouvat.**

280. Kája: **Já jsem vždycky řekla a hned to bylo.**

199. David: **To jsem chtěl já, zelené.**

6.1.2 Kód ONI

Postupně se dostáváme do pomyslně vyšších „úrovní“ metakognitivní zkušenosti. Poznání myšlenky nebo přání druhého jedince je nelehkým úkolem pro mnohé dospělé jedince. Kód ONI ani děti často nepoužívaly. Důvodem může být jejich vysoká míra zaujetí řešeným problémem. Dalo by se říci, že jim „nezbyl čas“ interpretovat poznání kamaráda. Zaangažovanost do komplexního mapování průběhu řešené situace a její neustálé změny již nevytvořily prostor pro dané poznání.

Rozdíl ve využívání kódu JÁ a kódu ONI byl shledán v temperamentu dítěte. Kód ONI využívaly především děti dominantní a extrovertní, které se svým vysvětlením dlouho neotálely, byly aktivní a sebejisté.

206. Kája: **Takže Davi, ty chceš hnědé** (*říká si pro sebe*).

78. Výzkumník: *Adélko, a proč sis vybrala takovou barvičku?*

79. Adéla: Já?

80. David: **Protože se jí líbí.**

74. Výzkumník: *Neboj se, řekni, cokoli si myslíš. Já se jenom ptám.*

75. Bára: **Ona se asi stydí.**

109. Výzkumník: *A co ty myslíš?*

110. Bára: **On nemyslí asi nic.**

282. Výzkumník: *A třeba přemýšlíte, když se ráno oblíkáte? Co si vezmete na sebe?*

283. Bára: **Mamča vždycky přemýšlí, co si vezmem.**

6.1.3 Kód MY

Kódem MY se dítě odkazuje na obecné poznání, či vědění všech. Uvedené výroky dětí se objevovaly především v druhé části aktivity, kdy děti v průběhu řešení problémové situace odpovídaly na doplňující dotazy výzkumníka. Děti tak často reflektovaly způsob řešení situace nebo běžných poznatků z osobních zkušeností.

S kódem MY mají vyšší možnost se setkat především děti docházející do mateřské školy, než děti vyrůstající v domácím prostředí. V kolektivu ostatních dětí je jim umožněna tato metakognitivní zkušenost např. při společných hrách. Často však při pozorování dítěte ve hře zjistíme, že se orientuje spíše na poznání své, než na poznání obecné a bez pobídky pedagoga tuto možnost nevyužije. Velmi vhodná příležitost k použití kódu MY nastává při tzv. komunitním kruhu, při kterém děti analyzují např. tematické zaměření ročního období, aktuálního týdne, zvyků v daném kraji apod.

Používání kódu MY souvisí s vnímáním skupiny jako celku. Ve věku pěti až šesti let existují mezi dětmi značné rozdíly v této znalosti. Avšak silně lze pocítit, že děti nejsou vedeny k pocitu, že jsou součástí jednoho celku, který bude úspěšnější v případě spolupráce. Tato zkušenost je velice mizivá, až nulová. Přesto děti na otázky podporující metakognitivní zkušenost kódem MY reagovaly. Opět se potvrzuje, že nejdůležitější je ukázat cestu. Co vše na této cestě dítě v sobě objeví, může překvapit nejednoho dospělého.

117. Tomáš: **Jinak už nic nemáme stejné, že ne?**

197. Výzkumník: *Tak musíme obléct dvoje rukavice.*

198. Tomáš: **No tak hledáme dvoje.**

311. Kája: **Nebo ještě, když uklízíme a nevíme, co kde bylo, tak musíme přemýšlet.**

153. Výzkumník: *No a jak to uděláte, abyste neměli stejné trička? Protože takhle je to špatně.*

154. Bára: **Že si je přeměníme.**

260. Výzkumník: *A jak jste to teda vyřešili?*

261. Bára: **Že jsme se vždycky podívali na kamaráda a potom jsme přemýšleli, co ti kamarádi nemají.**

318. Výzkumník: *A protože tu je hodně oblečení, tak co jste ještě museli?*

324. Pepa: **Museli jsme přemýšlet, jaký triko jsme mu dali, protože kamarád může mít stejné triko, jako bysme chtěli my.**

331. Výzkumník: *A co děláte, když máte problém, a když ho potřebujete vyřešit, co děláte?*

332. Pepa: Přemýšlíme.

333. Výzkumník: *A když nevíte jak na to přijít, tak co děláte?*

334. Pepa: Taky přemýšlíme.

98. Eliška: **Museli jsme to přeměnit.**

6.2 Analýza kategorie úkol

Kategorie úkol zahrnuje kód informace (INFO), kód prognóza (PROG) a kód úsudek (ÚSUD). Tato kategorie představuje znalost o předkládaném úkolu. Dítě vyhodnocuje, zda lze úkol srovnat s některým z již dříve realizovaných úkolů, zda má veškeré potřebné informace a zda může určit jeho jednoduchost či složitost.

Přestože se kategorie zaměřuje na úkol, je velice úzce propojena jak s kategorií osoba, tak také s kategorií strategie.

Informace k úspěšnému vyřešení problémové situace (úkolu) děti získávaly postupně. Zpočátku jejich pozornost směřovala pouze na sebe samého, následně bylo možné rozpoznat vnitřní uvědomění a děti po chvíli sebestředné práce zjistily, že je třeba se rozhlížet kolem sebe. Následně se prolomila také bariéra mlčenlivosti a děti si vzájemně sdělovaly informace vedoucí k úspěšnému vyřešení problémové situace. Zde se otevřel prostor pro metakognitivní znalost úkolu.

6.2.1 Kód INFO

Děti předškolního věku si často hrají spíše vedle sebe, nežli spolu. Avšak i při této hře spolu poměrně intenzivně komunikují. Ve známém prostředí nepředstavuje vzájemné sdělování si informací žádný problém. Na tomto místě vzniká úzká hranice mezi kognitivní a metakognitivní znalostí. Proto je velice důležité pozorovat mimo jiné i nonverbální faktory a vývoj celé situace, aby tak byla zajištěna správnost posouzení metakognitivního úsudku.

Vzájemné předávání si informací vedoucích k úspěšnému vyřešení problémové situace děti realizovaly níže uvedenými výroky.

142. Výzkumník: Jaké tomu Hurvínkovi dáme tričko, aby měl jiné, než ostatní Hurvínci?

144. Tomáš si stoupnul, aby lépe viděl.
145. Tomáš: **Pak už chybí...**
146. Tomáš: **Já si myslím, že to autové tu ještě není.**
126. Filip: **Tak tuhle už mám já.**
133. Kája: **Ale musíš si ji vyměnit.**
198. Renča: **Tak to zatím nikdo nemá.**
212. Kája: **A o zelené se nepokoušejte, zelené mám já.**
185. Bára: **Fialové asi nemá nikdo.**
322. David: **Už to mám.**

Požadavek ze strany výzkumníka zjišťoval, zda jsou děti schopny objasnit své jednání. Mnohdy lze pozorováním zjistit jasnou příčinu daného jednání. V některých situacích však děti tuto skutečnost nedokázaly verbalizovat. Jednalo se především o děti submisivní. Jiné děti o své odpovědi nejdříve přemýšlely, následně až odpověděly.

V reálných situacích děti běžně používají svou bohatou fantazii k vysvětlení svého jednání. V této situaci děti zmíněnou zkušenost zhodnotily. Svými výroky předvedly, že nad problémem přemýšlely a jsou si vědomy příčiny svého jednání.

55. Výzkumník: *A proč začnete tričkama?*
56. Adéla: **Protože se oblíká první tričko.**
121. Bára: **Že když jsme si řekli, že dávám tu čtverečkovou čepici, tak at' každý ví, že si ji nemůže dát.**
143. Výzkumník: *Tak třeba proč sis vybrala takovou čepičku.*
144. Kristýnka: **Protože ji nikdo nemá.**
145. Výzkumník: *A jak si to poznala, že ji nikdo nemá?*
146. Kristýnka: **Protože sem se podívala.**
302. Výzkumník: *A jak si poznala, za jaké si je přeměníš? Které jsou ty správné.*

303. Nikolka: **Protože Magdalénka měla ty, které mám já. Vojta ne, Barča ne, Tonda ne, Kristýnka ne a byly ještě jedny volné, tak jsem si je přeměnila.**

140. Pepa: **Takové nemá nikdo, protože jsou se srdíčkem.**

154. Pepa: **Nikdo si je nechce vzít, protože jsou se srdíčkem.**

156. Lukáš: **Nikdo si je nechce vzít, protože jsou růžový.**

311. Výzkumník: *Hm, A proč jste se museli zeptat, proč to bylo důležité?*

312. Pepa: **Protože nesmí být Hurvínek stejně oblečený.**

6.2.2 Kód PROG

Metakognitivní zkušenost s předpovědí úspěchu či selhání se u dětí objevila velice zřídka. Z oslovených dětí nedokázalo ani jedno prezentovat svůj pocit ze zvládnutí dané aktivity zhodnocením její úspěšnosti bez pobídky výzkumníka. Děti neverbalizovaly ani jiným nonverbálním způsobem neprojevíly vlastní poznatek o úspěšnosti řešení problémové situace. Na základě pobídky výzkumníka svůj poznatek sdělily. Přestože svým konáním děti vysvětlovaly výběr efektivnější možnosti využívající komunikaci a domlouvání, odpovídaly spíše formou tázací. Scházela zde jistota správnosti odpovědi.

Příčin vysvětlujících nezvládnutí kódu PROG může být vícero. Děti se doposud nesetkaly s podobným požadavkem. Nejsou si jisty dotazem výzkumníka. Neví, zda požaduje jedinou správnou odpověď - a jaká to je? Nebo je požadováno jejich vlastní poznání správné odpovědi, které je vědomé? Hledají, a proto svou odpověď přesunou do roviny tázací.

Kód prognóza (PROG) tedy odhaluje mezeru v metakognitivní zkušenosti dětí.

312. Výzkumník: *Přesně tak, a teď mi děti řekněte, myslíte, že by šlo udělat tady tu hru nějak jednodušeji? Lehčeji?*

315. Kája: **Že bysme si to říkali a domlouvali?**

321. Výzkumník: *A jak by to šlo úplně nejhůř.*

323. Tonda: **Že bysme si třeba dávali, jak chceme a neříkali jsme si nic.**

154. Výzkumník: *A co je lepší? Stačí se jenom podívat? Nebo zeptat?*

155. Tínka: **Zeptat.**

6.2.3 Kód ÚSUD

Úsudek otevírá dětem prostor pro zhodnocení míry složitosti problémové situace. Zda považují úkol za těžký, nebo naopak spíše za jednoduchý.

Již svým zaujetím k vyřešení problémové situace děti naznačily svůj pozitivní postoj, a označily tak svým jednáním aktivitu za přiměřenou jejich možnostem a schopnostem. Problémová situace ve všech dětech bez rozdílu vzbudila veliký zájem.

Verbalizace ohodnocení míry složitosti problémové situace se opět, stejně jako v předchozím kódu, objevila na základě dotazů podporujících metakognitivní myšlení. Závěrečná reflexe vyvolaná výzkumníkem otevřela prostor pro výroky dětí. Z jednotlivých sdělení lze usoudit na míru individuální metakognitivní zkušenosti dítěte. K celkovému zhodnocení metakognitivní zkušenosti je však zapotřebí komplexní analýza chování dítěte během řešení problémové situace. Výroky však ukazují, že metakognitivní zkušenost u dětí v oblasti úsudku má své hranice. Dítě svým výrokem problémovou situaci zhodnotí, avšak jeho vysvětlení neodpovídá míře složitosti reálně zvolené strategie.

Pokud dítě patřilo k méně aktivním a vytvořilo si strategii „vyčkávání“, usoudilo, že řešení problémové situace je těžké. Tato odpověď koresponduje s použitou strategií, neboť pouhé pozorování změn v řešení problémové situace u ostatních dětí bylo velice náročné.

K velice málo komunikativním patřila např. Magdalénka.

295. Výzkumník: *A byl to pro tebe těžký nebo lehký úkol.*

296. Majda: **Těžký.**

297. Výzkumník: *Jo? A proč?*

298. Majda: **Protože jsem musela koukat, jestli někdo nemá stejné tričko, které mám já.**

Podobnou odpověď však podaly také děti, které strategii vzájemné komunikace využily. Nicméně vždy se ve skupině vyskytly takové děti, jež nekomunikovaly, nebo komunikovaly velice zřídka. Tyto pak ostatním řešení situace komplikovaly. Z uvedeného důvodu pak i děti, které využily „jednodušší“ řešení problémové situace pomocí domlouvání se, použily níže uvedené výroky.

300. Výzkumník: *A ty? Ptám se Nikolky.*

301. Nikolka: **Těžké, protože Magdalénka měla stejné rukavice, co já a já jsem si je musela přeměnit.**

148. Výzkumník: *A co na tom úkolu bylo úplně nejtěžší?*

149. Justýna: **Domluvit se.**

258. Výzkumník: *Těžký to byl úkol? A co na tom bylo těžkého?*

259. Bára: **No, že každý se musel podívat na kamaráda, kdo má co.**

191. Honza: **Pro mě to je lehké.**

89. Výzkumník: *Tak děti, byl to těžký úkol?*

93. Tinka: **Byl to spíš srandovní.**

328. Výzkumník: *A je to těžké přemýšlet?*

329. Radka: **Tak,...Na mě moc nee.**

6.3 Analýza kategorie strategie

Strategická kategorie zahrnuje metakognitivní znalost strategií užitečných pro dosažení cíle. Děti tuto znalost projevují pomocí výrazů zakódovaných jako ohodnocení (OHOD) a plánování (PLAN). Ohodnocením vyjadřuje dítě znalosti, které by mohly být, nebo také byly, užitečné. Plánováním si dítě vytváří strategii vyřešení problémové situace – toho, jak úkol, či dílčí úkol vykonat.

Je velice obtížné rozlišit mezi strategiemi kognitivními, které se přímo vztahují k plnění jednotlivých kroků řešené problémové situace a metakognitivními, kterými monitorujeme pokrok a které nám zároveň poskytují nové strategie či způsoby myšlení o problémové situaci (Larkin, 2010).

Kategorie strategie byla výzkumníkem vyhodnocena pro oslovené respondenty jako nejnáročnější. Děti předškolního věku nemají žádné zkušenosti s hodnocením či plánováním. Styl výchovně-vzdělávací činnosti v mateřských školách nepodporuje uvedené dovednosti. Děti se setkávají se zcela novou situací, tudíž se jim nedaří ihned nalézt nejefektivnější řešení.

Po zahajovací explanaci podstaty problémové situace byl dětem nabídnut prostor pro vytvoření efektivní metakognitivní strategie, děti však tuto možnost využily ke kognitivní strategii své činnosti bez ohledu na splnění úkolu dané skupiny. Taktéž úvodní požadavek, který dětem sděloval, že nesmí udělat ani jednu chybu, nebyl vůbec brán na zřetel. Naopak – tato skutečnost byla dětmi zcela přehlížena. Zvolená strategie řešení problémové situace probíhala na základě pokusu a omylu. Výroky připomínající podmínku bezchybného vyřešení situace se ani opakovaně neseťkaly se zpětnou vazbou ze strany dětí.

Ve věku pěti a šesti let probíhá proces komunikace poměrně plynule. Při bližší analýze vzájemného sdělování si informací lze však vyzorovat jeho jednostrannost.

Kret (1995) pojednává o třech současných rovinách v procesu komunikace. Rovina věcná prezentuje náš postoj, rovina prožitková sleduje vlastní pocity a vztahová rovina se soustředí na okolí.

Komunikace pěti- a šestiletých dětí setrvává v rovině věcné. Dítě preferuje plánování svého konání před plánováním skupinovým.

6.3.1 Kód OHOD

Vzájemné sdělování znalostí, které při řešení a závěrečném zhodnocení problémové situace pokládaly děti za užitečné je označeno kódem ohodnocení (OHOD).

Spontánně se uvedená zkušenost vyskytuje velmi zřídka, a to především v rovině věcné, kdy dítě verbalizuje informaci užitečnou pro něj samotného. Svým sdělením dává ostatním dětem možnost zachytit tuto informaci, avšak primárně ji směřuje sobě samému.

127. Viky: **Já musím dát jinou.**

Informace užitečné pro skupinu si děti uvědomovaly, avšak v důsledku zvolené strategie je neverbalizovaly. Nejvhodnější prostor pro metakognitivní znalost ohodnocení se dětem naskytl na samém počátku, ihned po explanaci problémové situace. Jak je již výše uvedeno, děti využily danou chvíli ke kognitivnímu plánování své činnosti.

Zmíněný okamžik zásadně ovlivnil kategorii strategie. Odhalil, že v úrovni metakognitivní zkušenosti dětí se vyskytuje prostor pro výchovně-vzdělávací působení. V daném okamžiku

ku nejsou děti schopny si nejprve vytvořit strategii a následně ji realizovat. Avšak metakognitivní znalost kódu ohodnocení (OHOD) se v dětech objevuje. Její existenci děti prokázaly svými výroky v průběhu řešení problémové situace i v její závěrečné reflexi.

163. Výzkumník: *Jak to vyřešíme?*

164. David: **Musí si to vyměnit.**

301. Výzkumník: *Tak teď to vyřešíme. Co je důležité udělat, aby měl i poslední Hurvínek botky?*

302. Tereзка: **Aby se zeptal.**

116. Výzkumník: *Co myslíš ty? Ptám se Vojty.*

117. Vojta: **Že se domlouváme?**

118. Výzkumník: *A domlouvali jste se?*

119. Tonda: **Jo.**

158. Výzkumník: *Hmm, dobře...a co děláte, když musíte vyřešit nějaký těžký úkol?*

161. Martin: **Přemýšlet.**

Na tomto místě je nezbytné objasnit si pojem „domlouvat se“. Děti si pod tímto výrazem představují vzájemné sdělování si zvolené barvy či vzoru daného oděvu. Skupina dostává zprávu: „*Tuhle barvu jsem si zvolil já, ty už si ji neber!*“ v podobě výroků.

89. Kája: Já budu mít boty zelené.

90. Filip: A já žluté.

92. Kája: Ne aby mu někdo udělal zelené.

94. David: Já dělám takovou čepku (*ukazuje ostatním*).

Uvedenou strategii děti považují za nejefektivnější. S jejich názorem lze souhlasit pouze částečně. Zvolená strategie ve všech případech dospěla k úspěšnému zvládnutí problémové situace. Avšak připomeneme-li podmínku, která dětem znemožňuje omyl a naopak požaduje vyřešení situace bez vyhledávání správných možností, musíme konstatovat, že v tomto případě metakognitivní zkušenosti u dětí předškolního věku nedosahují požadované úrovně.

Pokud se vrátíme k výrookům dokládajícím metakognitivní zkušenost kódu OHOD, nalezneme jejich přítomnost také v závěrečné reflexi problémové situace.

284. Výzkumník: *Co bylo důležité, abyste ten úkol splnili.*

285. Viky s Tomášem: **Se domlouvat!**

137. Výzkumník: *Řekni mi, jak si to poznal, že ho máš dobře oblečené? (Ptám se Filipa) jak si to poznal, že nikdo z kamarádů nemá takové tričko. Řekni úplně to, co si myslíš.*

138. Filip: **Protože jsme se domlouvali.**

264. Výzkumník: *Děti, co si myslíte, že bylo na té hře těžké?*

265. Kája: **Domlouvat se** (*hlásí se, abych ji vyvolala nejdříve*).

308. Výzkumník: *Tak děti, co bylo moc důležité, abyste Hurvínka oblíkli.*

310. Pepa: **Zeptat se kdo má jaké triko nebo čepicu.**

6.3.2 Kód PLAN

Vzájemné ovlivňování a propojení kategorií i kódů již vyplývá z výše uvedených skutečností, včetně příčin aplikace kódu plánování (PLAN), odkazujícího se na plánování strategie splnění dílčího či komplexního úkolu.

Připomeňme si na tomto místě obtížnost rozpoznání kognitivní a metakognitivní strategie. Pro názornost níže zprostředkujeme praktické ukázky. V používání kódu PLAN se vyskytují totožné zákonitosti, jež jsou uvedeny výše. V rovině věcné komunikace se setkáváme především se strategiemi kognitivními, které se vztahují k plnění samotného úkolu. Dítě současně reflektuje kontinuální transformaci řešení problémové situace a přizpůsobuje se vzniklým podmínkám.

11. Tomáš: **Já si vezmu asik toty** (*mává s kalhotami*).

100. Výzkumník: *Ty si dáš taky jiné botky?*

101. Tomáš: **Já si to nechám.**

68. Kája: **A teď budu třeba dělat...kalhoty.**

172. Adéla: **Tak já si je vezmu.**

81. Výzkumník: *Tak jak to teďka vyřešíme?*

82. Pavel ukazuje na Jarka: **Si to vyvleče.**

Úvodní prostor, který byl dětem nabídnut pro využití metakognitivní zkušenosti plánování naznačil eventualitu efektivního způsobu řešení problémové situace. Avšak horlivost v přístupu ke zcela nové situaci, se kterou se děti doposud neselekaly, absolutně netolerovala jakékoli zdržení v podobě úvodní diskuse dětí. Níže uvedený návrh tedy nebyl dětmi realizován.

45. Výzkumník: *Ale nejdřív se budeme jenom bavit. Nejdřív mi řekněte, jak to uděláte, aby měl každý jiného Hurvínka.*

46. Adéla: **Že se domluvíme?**

47. Výzkumník: *Perfektní. A jak se budete domlouvat?*

50. Adéla: **Že se budeme jenom bavit.**

52. Výzkumník: *Tak čím teda začnete?*

54. Lenka: **Nejdřív začneme třeba tričkama.**

Přestože se v období předškolního věku u dětí objevuje hra kooperativní, nacházíme stále „pozůstatky“ jáství. Děti jsou si vědomy společného cíle a nutnosti spolupráce. Tuto skutečnost potvrzují svými výroky. Při realizaci řešení problémové situace se však v některých případech vyskytla také snaha o vítězství – o prosazení vlastní osobnosti. Především děti s nižší metakognitivní zkušeností usilovaly o nejrychlejší splnění úkolu, bez ohledu na skupinu. Zde se projevila jejich bojovnost a chtíč. V jisté míře s tímto poznatkem koresponduje porozumění výrazu „domlouvat se“, které taktéž odkazuje na preferenci své osoby před ostatními. Zvolená strategie dětem nastavila hranice, které jim neumožnily efektivnější způsob řešení situace. Avšak děti také v této kategorii přesvědčivě potvrdily výskyt metakognitivní zkušenosti.

40. Výzkumník: *Jak to uděláte, aby ten každý Hurvínek byl úplně jiný?*

42. Viky: **Každý dá jiné oblečení.**

181. Výzkumník: *Co musíte dělat?*

182. Viky: **Musíme se domlouvat!**

185. Výzkumník: *No počkej, a jak to uděláte teda, abyste si oblékli rukavice a neměli je stejné?*

186. Adéla: **Domluvíme se.**

283. Výzkumník: *A když doma máte nějaký problém a potřebujete ho vyřešit, tak jak to uděláte?*

284. Adéla: **My se domluvíme.**

232. Výzkumník: *Děti zkusíte kamarádce pomoci? Jak jí pomůžeme?*

233. Tonda: **Že budeme říkat, jaké máme rukavice?**

312. Výzkumník: *A děti myslíte, že by to šlo vyřešit nějak jinak?*

316. Vojta: **Že si budeme povídat, kdo to jak udělá.**

6.4 Případová studie metakognitivních zkušeností vybraných dětí

Přestože výzkumník neměl k dispozici bližší kazuistiku dětí, která by objasňovala prvky jejich chování a osobní prezentace, bylo možné prostřednictvím analýzy řešení problémové situace a pozorování usoudit na temperament dítěte, oblibu ve skupině, způsob komunikace a řešení problémů či jiných osobnost charakterizujících prvků. Přibližně půl hodinové pozorování a analýza řešení problémové situace tak umožnily vnímat dětskou osobnost komplexně. Následující řádky přiblíží vybrané zástupce dětí, které disponují s metakognitivní zkušeností bez větších problémů a do opozice postaví zástupce dětí u kterých se metakognitivní zkušenost projevila pouze ojediněle.

Projevy metakognitivní zkušenosti u Barbory

Bára má pět let. Od samého počátku vystupuje velice sebejistě a dominantně. Dětem i výzkumníkovi podává informace velmi rázně. Vystupuje bez vyzvání a své myšlenky ihned verbalizuje. Svým projevem proto názorně reprezentuje skupinu dětí s projevující se metakognitivní zkušeností. Při vysvětlování problémové situace sděluje a vysvětluje své poznatky, při řešení pak bystře reaguje jak na sdělení ostatních dětí, tak také na dotazy vý-

zkumníka. Svou metakognitivní zkušenost projevuje jak v kategorii osobní – prezentací poznání poznatků druhých, tak také úkolové, ve které byla schopna objasnit své povědomí (viz. kap. 6.1 – 6.2). Kategorie strategické však její metakognitivní zkušenost nedosahuje. Tuto skutečnost potvrzuje odmlčením se a očekáváním sdělení ze strany ostatních.

278. Bára: **Já přesně nevím co. Já mám jako drát a já vůbec nevím, co mám třeba namalovat, tak já se prostě nudím. Já vůbec nevím, co mám dělat.**

75. Bára: **Ona se asi stydí.**

74. Výzkumník: *Neboj se, řekni, cokoli si myslíš. Já se jenom ptám.*

110. Bára: **On nemyslí asi nic.**

Projevy metakognitivní zkušenosti u Magdalény

Magdalénce je pět a půl let a patří k méně aktivnějším a metakognitivní zkušenosti projevujícím dětem. Magdalénka ze skupiny dětí nijak zvlášť nevybočuje. Kolektivem je přijímána velmi pozitivně. Avšak od samého počátku až po ukončení problémové situace se projevuje velice zřídkka. Na nepřímé dotazy dobrovolně neodpovídá. Poznatek sděluje pouze v případě, pokud je přímo oslovena. V posturice a mimice nejsou sice patrné žádné projevy studu, svým vyjadřováním však odhaluje svou submisivní povahu.

Magdalénka je klidná a tichá. Neprojevuje své emoce, naopak mlčky sleduje a pozorně poslouchá explanaci aktivity. V průběhu řešení problémové situace se odkazuje pouze na své zrakové a sluchové smysly. Nezapojuje se do diskuse dětí, avšak jejich sdělení reflektuje. V závěrečné reflexi hodnotí aktivitu jako složitou. Skutečnost, že v případě Magdalénky se metakognitivní zkušenost téměř neobjevuje, potvrzuje také následující sdělení.

295. Výzkumník: *A byl to pro tebe těžký nebo lehký úkol.*

296. Majda: **Těžký.**

297. Výzkumník: *Jo? A proč?*

298. Majda: **Protože jsem musela koukat, jestli někdo nemá stejné tričko, které mám já.**

7 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Poslední kapitola sumarizuje poznatky zjištěné výzkumným šetřením. Analýza řešení problémové situace usuzuje na projevy metakognitivních zkušeností a zároveň odkrývá mnoho jiných faktorů, jež nejsou předmětem zkoumání, avšak utváří jedinečnou osobnost dítěte a podílí se na jeho postoji k vyřešení situace. Komplexní zjištění metakognitivní zkušenosti zabezpečuje triáda kategorií. Kategorii osoba reprezentují kódy JÁ, ONI a MY. Kategorie úkol je utvářena kódy informace (INFO), prognóza (PROG) a úsudek (ÚSUD) a strategická kategorie se projevuje ve výrazech zakódovaných jako ohodnocení (OHOD) a plánování (PLAN).

Kategorie osoba

Analýza kategorie osoba se zaměřila na vnímání vlastního poznání jedince, poznání poznatků ostatních či poznatků všeobecných. Bylo zjištěno, že v poměru k ostatním kategoriím se vyskytovala nejpočetněji. Přestože není metakognitivní zkušenost v předškolním vzdělávání rozvíjena, děti se s touto kategorií setkávají v každodenních situacích. Především opakováním a zkušeností se u dětí uvedená znalost upevňuje. Verbalizaci vztahu ke svému poznání tak považují za zcela přirozenou. Okolí sdělují, co si myslí, co se jim líbí, co mají rádi, jak se vytváří jejich poznání apod. S věkem klesá míra egocentrismu, u dětí v předškolním věku pak jeho prvky stále nacházíme. Vlastní vztah ke svému poznání upevňuje nepřetržitá osobní zkušenost. Snaha vyjádřit se a prosadit tak svou osobu poté patří k běžné praxi. V úkolové či strategické kategorii se nepřetržitá osobní zkušenost nevyskytuje, popř. je její výskyt podmíněn celkovou vyzrálostí osobnosti dítěte – schopností komunikace a spolupráce. Přirozenost prezentace svého vlastního vztahu k poznání zcela jednoznačně odkazuje na využívání metakognice v běžném životě dětí předškolního věku.

Přestože zůstáváme stále v rovině osobnostní, zaangažovanost do komplexního mapování průběhu řešené situace a její neustále změny již nevytvořily prostor pro poznání myslí a přání druhých. Při řešení problémové situace si děti nevšímalý a ani nijak jinak nereflektovaly poznání kamaráda. Rozdíl ve verbalizaci kódu ONI byl shledán v temperamentu dítěte. Metakognitivní zkušenost se projevila především u dětí dominantních, extrovertních a disponujících vyšší mírou sebejistoty.

Projevy metakognitivních zkušeností odkazujících se na obecné poznání souvisí s vnímáním skupiny jako celku. Ve věku pěti a šesti let existují mezi dětmi značné rozdíly v této znalosti. Přičemž u dětí navštěvujících mateřskou školu se dispozice k využívání kódu MY zvyšují. Děti však nepociťují potřebu sdílet své poznání s ostatními. Proto nejvhodnější prostor pro verbalizaci metakognitivní zkušenosti MY se objevuje na základě metakognitivní podpory ze strany výzkumníka, ve společné diskusi či závěrečné reflexi. Skutečnost, že děti svou metakognitivní zkušenost prezentovaly na základě pobídky ze strany výzkumníka tak odhaluje nevyužitý potenciál dítěte a prostor pro využití ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Kategorie úkol

Kategorie úkol představuje znalost o předkládaném úkolu. Dítě vyhodnocuje, zda lze úkol srovnat s některým z již dříve realizovaných úkolů, zda má veškeré potřebné informace a může tak zhodnotit jeho míru složitosti.

Verbalizace úkolové kategorie představovala pro děti mnohem větší problém, než kategorie osobní. V běžných situacích se setkáváme poměrně často s vysvětlením příčin jednání. Dítěti v jeho spektru myšlenek napomáhá bohatá fantazie. Je však velice důležité správně posoudit, zda se jedná o znalost kognitivní či metakognitivní. Za správnost určení odpovídá mimo jiné pozorování ostatních nonverbálních faktorů a vývoj v řešení problémové situace. Nižší metakognitivní zkušenost opět projevily děti submisivní, které na podporující dotazy výzkumníka nereagovaly či nedokázaly úkol porovnat se svou zkušeností z minulosti. Jiné pro svou odpověď potřebovaly čas. Děti také nepociťovaly potřebu sdílet s ostatními osobní zhodnocení úspěšnosti řešené situace. Na základě pobídky výzkumníka svůj poznatek sdělily. Skutečné jednání dětí odpovídalo výběru efektivnější možnosti řešení situace pomocí komunikace a domlouvání, avšak ve vysvětlení scházely prvek jistoty. Hledání správnosti odpovědi může mít své jádro v nepochopení požadavku. Dítě netuší, zda je žádaná odpověď jediná správná – a jaká? Nebo může sdílet své vlastní poznání?

V oblasti úsudku byly odhaleny faktory podmiňující úspěšné vyřešení problémové situace – spolupráce, komunikace a vzájemná závislost jednání dětí. Verbalizace ohodnocení míry složitosti problémové situace se projevila na základě dotazů podporujících metakognitivní myšlení a označila míru metakognitivní zkušenosti dítěte. Některé výroky dětí pak neodpo-

vídaly míře složitosti reálně zvolené strategie. V tomto případě děti s vyšší metakognitivní zkušeností zhodnotily vliv a nespoleupráci dětí s nižší metakognitivní zkušeností.

Kategorie strategie

Strategická kategorie zahrnuje metakognitivní znalost strategií užitečných pro dosažení cíle. Ohodnocením vyjadřuje dítě znalosti, které by mohly být, nebo také byly, užitečné. Plánováním si dítě vytváří strategii vyřešení problémové situace.

Tato kategorie byla výzkumníkem vyhodnocena pro děti jako nejnáročnější. Setkání se zcela novou situací dětem znemožnilo vytvořit si nejefektivnější způsob v řešení problémové situace. Před metakognitivní strategií dominovala strategie kognitivní. Zadáání, které dětem opakovaně sdělovalo, že nesmí udělat ani jednu chybu, se neseťkalo se zpětnou vazbou.

Komunikace dětí ve věku pěti a šesti let se vyskytuje především v rovině věcné – dítě verbalizuje informaci užitečnou jemu samotnému – plánuje své vlastní jednání. Zcela přehlíží možnost počátečního vytvoření skupinové strategie, čímž projevují deficit metakognitivní znalosti. Úvodní prostor děti využily pro kognitivní plánování své činnosti. Určitá metakognitivní zkušenost sdělující užitečné informace se však objevila v průběhu řešení problémové situace i v její závěrečné reflexi.

V případě, že opomineme podmínku, která dětem znemožňuje omyl a objasníme si porozumění výrazu „domlout se“, který děti chápou jako sdělení informující o svém výběru a následném znemožnění této varianty ostatním, můžeme označit dětmi zvolenou strategii za strategii vypovídající o určité metakognitivní zkušenosti. Prostor nabízející efektivnější řešení problémové situace však zůstává nevyplněný. Zde již děti požadované úrovně metakognitivních zkušeností nedosahují. Hranice metakognitivní zkušenosti nastavil také horlivý přístup ke zcela nové situaci, nadšení a bojovnost dětí. Děti jsou si vědomy nutnosti spolupráce při dosažení společného cíle. Objevuje se však snaha prosadit sebe sama, která do určité míry koresponduje s porozuměním výrazu „domlout se“.

Komplexní vývoj řešení problémové situace a přístup dětí jasně označil projevy metakognitivních zkušeností. Zároveň ukázal na nevyužitý potenciál dětí. Na tomto místě se nabízí připomenout známé české přísloví: „*Žádný učení z nebe nepadl.*“ které svým způsobem demonstruje míru metakognitivní zkušenosti u dětí předškolního věku a zároveň ne-

chává otevřený prostor neomezených možností. Možností neboli cest a rozcestí, které čekají na své objevení. Jen nalézt tu správnou mapu.

7.1 Doporučení

Z výše uvedených skutečností je patrné, že děti předškolního věku projevují metakognitivní zkušenost jak v oblasti osobní, tak také úkolové i strategické, a to bez ohledu na jakoukoli systematickou výchově-vzdělávací přípravu rozvíjející tyto znalosti.

Projevená míra metakognitivních znalostí odpovídá reálným podmínkám a zkušenostem dětí. Již Flavell ve svém pojetí zdůrazňoval, že metakognitivní znalost se utváří časem díky zkušenostem a procvičování různých úkolů. Tento předpoklad v předložené problémové situaci zcela scházel. Děti disponují pouze s potenciálem své vlastní osobnosti. Je proto potřeba jej dále rozvíjet a snižovat tak deficity v problémových oblastech učení.

V České republice není ve výchovně-vzdělávacím prostředí věnována patřičná pozornost rozvoji metakognitivních strategií. Při učení žák využívá spíše metodu „pokusu a omylu“. Tato skutečnost se prokázala i při řešení problémové situace. Přičemž vliv metakognitivních strategií na úspěšnost žáků v následujícím studiu je potvrzen celou řadou inovativních programů nejen pro děti předškolního věku. Zpětnou vazbou na dotazy podporující metakognitivní myšlení děti přítomnost metakognitivních prvků jasně prokázaly. Je však potřeba, aby byla daná problematika uchycena také v kurikulu Rámcových vzdělávacích programů a pedagogicko-psychologických učebnic. Jelikož pedagogům schází informace o didaktických možnostech využití metakognitivních strategií.

Přestože tematika metakognice byla v České republice odkryta v 90. letech autory Krykorovou a Chválem, široká - laická i odborná veřejnost s ní stále seznámena nebyla. Přičemž první realizované výzkumné šetření zabývající se dětmi předškolního věku (viz. kap. 4.1) bylo provedeno v roce 2010.

Veškeré zjištěné poznatky jen utvrzují v mínění, že děti předškolního věku jsou na programy rozvíjející proces porozumění vlastnímu učení a myšlenkovým strategiím pomocí kognitivního rozvoje připraveny. Jejich přizpůsobivost, přirozenost a nebojácnost utváří pevný základ pro odbourání problémů s verbalizací vlastního myšlení, která se stala hlavní bariérou v rozpoznání metakognitivních zkušeností.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala problematice metakognice u dětí předškolního věku. Záměrem práce bylo zjistit, jak se současná metakognitivní zkušenost u dětí předškolního věku projevuje v oblasti osobní, úkolové a strategické.

Analýza řešení problémové situace poukázala na skutečnost, že prvky metakognitivní zkušenosti se u dětí předškolního věku objevují, a to bez ohledu na jakoukoli systematickou výchovně-vzdělávací přípravu rozvíjející tyto znalosti. Projevená míra metakognitivních znalostí odpovídá reálným podmínkám a zkušenostem dětí. Jak říká známé české přísloví: „*Žádný učený z nebe nespádl.*“ Uvedené přísloví svým způsobem demonstruje míru metakognitivní zkušenosti u dětí předškolního věku a zároveň ponechává otevřený prostor neomezených možností. Možností neboli cest a rozcestí, které čekají na své objevení. Jen nalézt tu správnou cestu. V předložené problémové situaci scházel předpoklad zkušenosti. Děti disponovaly pouze potenciálem své vlastní osobnosti. Další rozvoj osobnosti a snížení deficitů v problémových oblastech učení je proto nezbytný.

Někteří autoři považují dítě předškolního věku za neschopné metakognitivního myšlení (Siegler In Vágnerová, 2001) a jeho počátek směřují až do období počátku školní docházky, jiní autoři (Larkin, 2006) dokazují, že projevy metakognice nacházíme již u dětí pětiletých. Předkládaná diplomová práce podporuje myšlenku rozvoje metakognitivních zkušeností již v předškolním období, zdůrazňuje, že metakognitivní myšlení zlepšuje pozici dítěte v každodenním řešení běžných situací a upozorňuje tak na její význam nejen pro oblast vzdělávací, ale taktéž pro všední využití.

Vytvoření neobvyklé situace, která dítě vybízí ke spolupráci a řešení neobvyklých problémů práci obohacuje o prvek inovativnosti. Dítě získává pro něj novou příležitost kontroly svého uvažování, plánování a hodnocení. Osvojení těchto metakognitivních postupů umožní dítěti efektivnější orientaci a adaptaci na neustále proměny současné společnosti.

Přínos práce je rovněž shledán v otevření málo diskutovaného tématu nejen v podmínkách mateřské školy, nýbrž i ve zvýšení informovanosti o možnostech rozvoje metakognitivních dovedností dětí předškolního věku u laické i odborné veřejnosti a jejich případné aplikace do praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADEY, P., ROBERTSON, A., VENVILLE, G. Effects of a cognitive acceleration programme on Year I pupils. *British journal of Educational Psychology*. 2002, 72, 1, s. 1-25.
- [2] ADEY, P., ROBERTSON, A., VENVILLE, G. J. *Let's Think!: A programme for developing thinking with five and six year olds: teacher's guide*. London: NferNelson, 2001.
- [3] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
- [5] FOLTÝNOVÁ, D. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*. 2009, 19, 2, s. 72-88.
- [6] GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- [7] HADJ MOUSSOVÁ, Z. Programy instrumentálního obohacení. *Pedagogika*. 1996, 46, 1, s. 39-48.
- [8] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [9] HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*. 1992, 42, 2, s. 197-208.
- [10] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [11] HNILICA, K. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*. 1992, 42, 4, s. 477-485.
- [12] HRBÁČKOVÁ, K. Rozvoj metakognitivního myšlení dětí předškolního věku. *E-pedagogium*. 2011, v tisku.
- [13] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

- [14] KRATOCHVÍL, M. *Jean Piaget - filosof a psycholog: Uvedení do genetické epistemologie*. Praha: Triton, 2006. 168 s. ISBN 80-7254-852-2.
- [15] KRET, E. *Učíme (se) jinak: Nápady a rady pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 1995. 132 s. ISBN 80-7178-030-8.
- [16] KRYKORKOVÁ, H. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In VALIŠOVÁ, A. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004. s. 174-186. ISBN 80-246-0914-2.
- [17] KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*. 2003, 53, 1, s. 26-44.
- [18] KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*. 2001, 51, 2, s. 185-196.
- [19] LARKIN, S. *Metacognition in young children*. London: Routledge, 2010. 185 s. ISBN 978-0-415-46358-4.
- [20] LARKIN, S. Collaborative Group Work and Individual Development of Metacognition in the Early Years. *Research in Science Education*. 2006, 36, 1-2, s. 7-27.
- [21] LARKIN, S. Creating metacognitive experiences for 5 and 6- year-old children. In SHAYER, M., ADEY, P. *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration Across the Curriculum from 5 to 15 Years*. Philadelphia: Open University Press, 2002. s. 65-79. ISBN 0-335-21136-4.
- [22] LARKIN, S. How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher. Paper Presented at *ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference*, 9 November 2000, [cit. 3. 4. 2011]. Dostupné z <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Larkin2000.pdf>.
- [23] MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení: Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga, 2008. 121 s. ISBN 978-80-87258-02-6.
- [24] MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

- [25] PERFECT, T. J., SCHWARTZ, B. L. *Applied Metacognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 283 s. ISBN 0-521-80189-3.
- [26] PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [27] PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 152 s. ISBN 14-018-66.
- [28] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [29] RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-425-7.
- [30] SHAYER, M., ADEY P. *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration Across the Curriculum from 5 to 15 Years*. Buckingham: Open University Press, 2002. 195 s. ISBN 0-33521136-4.
- [31] SCHNEIDER, W. Performance prediction in young children: Effects of skill, metacognition and wishful thinking. *Developmental Science*. 1998, 1, 2, s. 291-297.
- [32] STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 632 s. ISBN 80-7178-376-5.
- [33] STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.
- [34] THAGARD, P. *Úvod do kognitivní vědy: mysl a myšlení*. Praha: Portál, 2001. 232 s. ISBN 80-7178-445-1.
- [35] VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 8024601818.
- [36] VALENTOVÁ, Z., KRUPOVÁ, L., ŠIŠKOVÁ, K. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 21. 01. 2011 [cit. 2011-04-02]. Program rozvoje metakognitivního myšlení dětí předškolního věku. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/10475/program-rozvoje-metakognitivniho-mysleni-deti-predskolniho-veku.html>>.

- [37] VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

INFO	Označení kódu Informace
MŠ	Mateřská škola
OHOD	Označení kódu Ohodnocení
PLAN	Označení kódu Plánování
PROG	Označení kódu Prognóza
ÚSUD	Označení kódu Úsudek

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Kategorie Osoba

Tab. 2 Kategorie Úkol

Tab. 3 Kategorie Strategie

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I Metodický list

Příloha P II Přepis videozáznamu v MŠ: Skupina č. 1

Příloha P III Přepis videozáznamu v MŠ: Skupina č. 2

Příloha P IV Pracovní pomůcky

Příloha P V Fotografie z realizace výzkumného šetření

PŘÍLOHA P I: METODICKÝ LIST

METODICKÝ LIST

OBLÉKÁNÍ PAPIROVÝCH POSTAVIČEK

Kategorie	Třídění (klasifikace).
Cíl kategorie	Třídít oblečení do skupin podle různých podmínek (barva, vzor, druh oblečení). Definovat strategii výběru.
Vzdělávací cíl	Obléci papírovou postavičku tak, aby žádný z jejího oděvu nebyl stejné barvy či vzoru.
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none">▪ 252 papírových obrázků oblečení (tričko, kalhoty, čepice, rukavice, boty) různých barev a vzorů (červená, modrá, zelená, žlutá, fialová, růžová, oranžová, hnědá, bílá, proužky, čtverečky, puntíky, kytičky,...).▪ Jedna papírová postavička.
Organizace	U stolečku.
Počet dětí	6 dětí

METODICKÝ POSTUP

A) KONKRÉTNÍ PŘÍPRAVA - MOTIVACE

- Seznámení dětí s pojmy – názvy oblečení (tričko, kalhoty, kraťasy, mikina, rukavice, čepice,...), barvou (červená, modrá, žlutá, zelená, fialová, oranžová,...) a vzorem (čtverečky, kytičky, proužky, kolečka,...).
- Skupince dětí ukáží postupně všechny druhy papírových oděvů. Vyzvu děti, aby jednotlivé oděvy pojmenovávaly. Aby vždy řekly, jak se oděv nazývá, jakou má barvu a vzor. Pozorně jejich pojmenování poslouchám a v případě různého pojmosloví se společně s dětmi dohodneme na jednotném názvu pro daný papírový oděv.
- Následně dětem rozdám stejný počet druhů oblečení. Každé dítě má stejnou „sadu“ kusů papírových oděvů různých barev a vzorů.

B) HLAVNÍ ČINNOST

- Ptám se dětí: „*Znáte tuto pohádkovou postavičku (Hurvínek)? Kde jste ji viděli? Co mi o ní můžete říci?*“
- Je důležité, aby děti pracovaly ve skupince – na spolupráci je kladen důraz. Dbám na to, zda tomu tak skutečně je.
- Děti mají za úkol společně obléct papírovou postavičku Hurvínka, tak aby na sobě neměl žádné papírové oblečení stejné barvy či vzoru.
- Nesmím zapomenout dětem **vysvětlit**, že je důležité, aby tato podmínka byla dodržena.

V PRŮBĚHU HRY:

- V průběhu třídění je důležité dbát na spolupráci dětí - aby nepracovaly samostatně.
- V průběhu aktivity se ptáme:
 - „*Proč jste začali právě tímto kusem oblečení?*“
 - „*Proč oblékáš Hurvínkovi takovou barvu trička?*“
 - „*Proč si myslíš, že právě tyhle kalhoty jsou správné?*“

- *„O čem přemýšlíte?“*
- Jakmile děti začnou formovat oblečení podle určitého pravidla - ptám se:
- *„Proč jste ne/zvolili barvu oblečení, kterou navrhoval (jméno)?“*
- *„Proč neposloucháte kamaráda (jméno), který vám radí jinou variantu?“*
- Cílem je, aby děti oblékly papírovou postavičku Hurvínka do papírového oblečení, aniž by se opakovala barva či vzor jednotlivých oblečených kusů na Hurvínkovi.

c) ZÁVĚREČNÁ ČÁST

- Vyzvu děti, aby odpověděly na otázky:
 - ⇒ *„Jak hodnotíte tuto aktivitu? Co se vám na ní líbilo a proč?“*
 - ⇒ *„Jak se vám spolupracovalo?“*
 - ⇒ *„Bylo těžké se domluvit?“*
 - ⇒ *„Umíte vysvětlit kamarádovi, který hru nehrál, co jste dělali?“*
 - ⇒ *„Jak by bylo možné splnit úkol jiným způsobem?“*
 - ⇒ *„Co bylo obtížné?“*
 - ⇒ *„Jak jste řešili problém?“*
- Pochvala, úklid materiálu.
- Rozloučení.

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS VIDEOZÁZNAMU V MŠ: SKUPINA Č. 1

Jména dětí:

Jana – 5,5 let

Tomáš – 6,5 let

Radka – 5,5 let

Viky – 6,5 let

Pavel – 6,5 let

Jarek – 6,5 let

1. Výzkumník: Děti, znáte tuto postavičku?
2. Děti společně: Joo.
3. Výzkumník: Odkud ji znáte?
4. Děti společně: Z pohádky.
5. Výzkumník: Perfektní. Tak děti, já vám dám každému jednoho Hurvínka a my dneska budeme toho Hurvínka oblíkat, ano?
6. Výzkumník: Hurvíněk byl nakupovat a koupil si v obchodě strašně moc věcí. Koupil si kalhoty, trička, čepice, boty a rukavice.
7. Výzkumník: Budete říkat, jaké to jsou kalhoty, ano? Jakou mají barvu? (*ukazuji dětem kalhoty*)
8. Děti společně: Červenou, modrou, hnědou, kolečkované/zelené.
9. **Výzkumník: Tak a pak máme další kalhoty.**
10. **Děti společně: Růžové se srdíčkama.**
11. **Tomáš: Já si vezmu asik toty. (mává s kalhotami)**
12. Pavel: Já asik ty.
13. Výzkumník: Tak ještě chvíli počkejte. Ještě Hurvínka neoblíkejte.
14. Výzkumník: A já vám řeknu, co budeme dělat.
15. Výzkumník: A co je tady tohle?
16. Děti společně: Tričko!
17. Výzkumník: Tak každý dostanete své tričko.
18. Výzkumník: Hlídejte si svou hromádku, aby se vám nepopletla s kamarádem.
19. **Radka: On se musel zbláznit, když tak moc nakoupil.**
20. Viky: Joo, asi měl hodně peněz.
21. Radka: Ten musel být bohatý.
22. Viky: No jo. Jako král.
23. Výzkumník: Tak a teď má takové rukavičky. Jaké jsou tady tyto?
24. Výzkumník: Děti a jaké jsou tyto barvičky?
25. Děti společně: Červené se srdíčkama.
26. Viky: Jee, já mám tři.
27. Tomáš: Jééé – delfínkové.
28. Radka: Jéé – všechny jsou hezké.
29. **Pavel: Já myslím, že mám...**
30. Jarek: Já si vezmu toty rukavičky.
31. Radka: Paní učitelko – já si vezmu červené rukavičky.
32. Výzkumník: Jaké jsou tady tyto rukavičky barvy? Řeknete mi?

33. Děti společně: Fialové!
34. Výzkumník: Perfektní.
35. Pavel: Oranžový se mi moc nelíbí.
36. Výzkumník: Tak a každý teď máte před sebou úplně stejnou hromádku a teď si ji každý musíte hlídat, protože všichni máte úplně stejné oblečení. Každý máte stejné kalhoty, trička, botky, rukavičky i čepice.
37. Výzkumník: Tak a teďka budeme dělat ten úkol. Vaším úkolem je, abyste toho Hurvínka oblékli. Ale pozor! Bude to těžký úkol. Musíte toho Hurvínka obléct tak, aby neměl žádné stejné oblečení jako druhý Hurvínek. Každý Hurvínek musí mít úplně jiné oblečení.
38. Výzkumník: Joo?
39. Výzkumník: A ještě si první budeme o tom povídat.
40. Výzkumník: Jak to uděláte, aby ten každý Hurvínek byl úplně jiný?
41. Výzkumník: Jak to vymyslíte?
42. Viky: Každý dá jiné oblečení.
43. Výzkumník: Noo. A jak to uděláte? Aby tam to jiné oblečení bylo?
44. Tomáš: Nevím.
45. Pavel: Ani já ne.
46. Výzkumník: Co budete muset udělat? Jak to poznáte?
47. Radka: Že prostě se budeme dívat na toho druhého jak to má, a budeme to dělat tak jak si to představujem.
48. Výzkumník: Tak jak si to představujete?
49. Výzkumník: A jak poznáš, že máš jiného Hurvínka, než tvůj kamarád?
50. Děti neodpovídají.
51. Výzkumník: Když vám řeknu, že nesmíte udělat chybu. Nesmíte dát ani jedno stejné tričko.
52. Výzkumník: Co bude důležité?
53. Děti neodpovídají.
54. Tomáš: Nevím.
55. Výzkumník: Bude důležité, abyste spolu mluvili.
56. Výzkumník: A abyste se domlouvali – moc nahlas. Musíte se mezi sebou bavit. Ano?
57. Výzkumník: Tak a můžete začít.
58. Tomáš: Tady tu čepičku.
59. Výzkumník: A nezapomeňte, že každý Hurvínek musí být úplně jiný. Úplně jiné oblečení.
60. Tomáš: Musíme to přehnout?
61. Výzkumník: Nemusíte – když vám to nepůjde, tak stačí, když to na to jenom položíte.
62. Děti mlčky oblékají Hurvínka – aniž by se na sebe dívaly.
63. Pavel: Já už to mám.
64. Výzkumník: Ty už to máš? A je Hurvínek úplně jiný než ostatní?
65. Pavel se dívá na ostatní.

66. Výzkumník: Ale ještě musíš počkat, než budou mít Hurvínka oblečeného ostatní.
67. Výzkumník: A jaké máš kalhoty?
68. Pavel: Růžové.
69. Výzkumník: A proč sis vybral růžové kalhoty?
70. Pavel: Proto.
71. Výzkumník: Proč sis třeba nevzal nějaké jiné?
72. *Pavel neodpovídá.*
73. Výzkumník: Co? Líbily se ti tady tyto?
74. *Pavel kýve hlavou, že ano.*
75. Výzkumník: Tak řekni. Můžeš říct všechno, co si myslíš.
76. Výzkumník: Tak ani jeden Hurvínek nesmí být stejně oblečený.
77. Tomáš: Já už ho mám.
78. Výzkumník: Ty už ho máš?
79. Pavel říká Radce: Hej ty máš stejné rukavice.
80. Jarek: A ty máš stejné botky.
81. **Výzkumník: Tak jak to teďka vyřešíme?**
82. **Pavel ukazuje na Jarka: Si to vyvleče.**
83. *Děti se usmívají.*
84. Radka: Já už to mám hotové.
85. Výzkumník: Ty už to máš hotové? A nemáš něco stejné jako ostatní?
86. Tomáš: A ty máš zase stejné s Vikym.
87. Pavel: Jůů. Haha.
88. Viky: Nee, tamty jsou s rybičkami a toty nee....
89. Radka: Myslím, že nee.
90. **Výzkumník: On má taky se šnečkem. Máte stejné botky.**
91. **Radka: Myslím, že nee.**
92. Výzkumník: Jak to teďka vyřešíte?
93. **Výzkumník: Co teď musíte udělat, aby měl jiné boty?**
94. ***Pavel mlčí a začne Hurvínkovi převlíkat boty.***
95. Výzkumník: Ty mu dáš jiné boty? Aha. (Ptám se Pavla).
96. Výzkumník: A co máte ještě stejného?
97. Tomáš: Jarek má stejné botky.
98. **Výzkumník: No a jak to vyřešíte?**
99. ***Jarek sundá žluté botičky a vybírá jiné.***
100. **Výzkumník: Ty si dáš taky jiné botky?**
101. **Tomáš: Já si to nechám.**
102. Jarek: Ještě triko.
103. Tomáš: A mám to.
104. Pavel: Já už to taky mám.
105. Radka: Já taky.
106. **Jarek: Nevidím.**
107. Výzkumník: Tak, teď je každý Hurvínek jiný?

108. Děti společně: Hm.
109. Výzkumník: Určitě? Jak to poznáte? Jak poznáte, že je každý Hurvínek úplně jiný?
110. Viky: Třeba, třeba...
111. *Tomáš si stoupl a pozorně se dívá na Hurvínky ostatních dětí.*
112. Tomáš: Hele Viky, ty máš zase stejné s Jarkem.
113. *Děti se smějí.*
114. Viky: Asi zaplavál.
115. *Pavel si opět předělává kus oblečení za jiný.*
116. **Pavel: Jsem si nevšiml.**
117. **Tomáš: Jinak už nic nemáme stejné, že ne?**
118. **Pavel: Já nevím ani.**
119. Tomáš se ptá Pavla: Hej my dva jsme spolu dvojičky neměli, že ne?
120. Pavel: Nee.
121. Tomáš se obrací na Vikyho: Ale zase my dva.
122. **Výzkumník: A proč myslíš, že jste neměli spolu dvojičky? (ptám se Tomáše).**
123. **Tomáš: Nevím.**
124. Výzkumník: Nevíš?
125. Viky: Pavle, my máme spolu stejné čepice.
126. Pavel: Já?
127. **Viky: Já musím dát jinou.**
128. Radka: Já už to mám.
129. **Výzkumník: Teď už máte určitě každý jiného Hurvínka?**
130. **Tomáš: Já myslím, že jo.**
131. Výzkumník: Opravdu? Není vůbec nic jiného?
132. Výzkumník: Ty si myslíš, že jo?
133. Tomáš: Ne, vlastně ne.
134. **Výzkumník: Tak kde je chyba ještě?**
135. **Tomáš: Nevím.**
136. Výzkumník: Tak zkus na to přijít.
137. Výzkumník: Pozorně se dívej.
138. Výzkumník: Už je teda úplně každý jiný? Už nemá Hurvínek vůbec nic stejného.
139. Děti společně: Nee.
140. Výzkumník: Tak a ještě nám teda chybí obléct jeden Hurvínek.
141. Výzkumník: Tak pomůžeme kamarádce děti?
142. **Výzkumník: Jaké tomu Hurvínkovi dáme tričko, aby měl jiné, než ostatní Hurvínci?**
143. *Děti se dívají, jak oblíkli ostatní svého Hurvínka.*
144. *Tomáš si stoupnul, aby lépe viděl.*
145. **Tomáš: Pak už chybí...**
146. **Tomáš: Já si myslím, že to autové tu ještě není.**
147. Pavel: Jo, já ho mám taky.
148. Radka: Já ho taky mám tu.
149. Výzkumník: Ale nemáš ho na Hurvínkovi oblečeného.

150. Výzkumník: Na Hurvínkovi máš jaké?
151. Tomáš: Takže toty by mohla dát Jana.
152. Výzkumník: Hmm.
153. Radka: Nebo toto.
154. Pavel: Ne, to má Viky.
155. Viky: To mám já.
156. Tomáš: Aha.
157. Výzkumník: Takže autové, perfektní.
158. Výzkumník: A kalhoty máme správně oblečené? Kytičkové nemá nikdo?
159. Pavel: Já mám srdíčkové.
160. Radka: A má někdo takové dráčkové někde?
161. Výzkumník: Takže kalhoty jsou taky správně.
162. Výzkumník: A jakou oblečeme čepičku poslednímu Hurvínkovi?
163. Pavel: Já už mám.
164. Tomáš: Takže... (vybírá z čepiček a rozhlíží se kolem)... taková?
165. Radka: Ne tu má Adam.
166. Radka: Ta pruhovaná?!
167. Radka: Ne, ta pruhovaná není ještě oblečená?
168. Výzkumník: Ta pruhovaná ještě není?
169. Výzkumník: Ne – ty máš svoji, každý má úplně stejné oblečení.
170. *(Radka nabízí svoji čepici pro Janu.)*
171. Tomáš: Tady ta?
172. Výzkumník: Tak tady ta?
173. Výzkumník: Tak můžeme obléct i čepičku Hurvínkovi?
174. Výzkumník: Tak co mu ještě chybí.
175. Děti společně: Rukavice.
176. Výzkumník: Rukavice? Tak jaké mu můžeme obléct rukavice.
177. Viky: Ne ty stejné.
178. Výzkumník: No ne ty stejné, tak jaké teda můžeme vybrat?
179. Výzkumník: To už je těžký úkol.
180. Výzkumník: Tak co teďka děláte, abyste ho vyřešili?
- 181. Výzkumník: Co musíte dělat?**
- 182. Viky: Musíme se domlouvat!**
183. Výzkumník: Ano, no přesně tak. Je strašně moc důležité, abyste se domlouvali.
184. Výzkumník: Tak se zkuste ještě domluvit a vyřešit ten poslední úkol, jak obléct toho Hurvínka.
185. Tomáš: Hej, nikdo nemá...
186. Výzkumník: Jaké mu dáme teda rukavičky
187. Tomáš: Tady tyto nikdo nemá, nebo má?
188. Ty zelené nikdo nemá?
189. Tomáš: Já je nemám, já mám modré.
190. Pavel: Já mám srdíčkové.

191. Radka: Já mám růžové
192. Výzkumník: Ty máš jaké? (ptám se Jarka).
193. Viky: Jarku!! (a ukazuje na svoje rukavičky)
194. Jarek: Co?
195. *Děti se smějí.*
196. *O-ou.(ozývá se od několika dětí)*
197. **Výzkumník: Tak musíme obléct dvoje rukavice.**
198. **Tomáš: No tak hledáme dvoje.**
199. Jarek: Modré.
200. Jarek: A má někdo stejné?
201. Pavel: Jarku! Ukazuje na rukavice od Tomáše.
202. *Děti se opět smějí.*
203. **Výzkumník: Jaké rukavice by tam teda měly být?**
204. **Viky: Já nevím, jaké rukavice.**
205. Výzkumník: Tak můžete si radit.
206. Výzkumník: A nahlas!
207. Výzkumník: Tak jak to teda poznáš?
208. Jarek: Má někdo toty?
209. *Děti se dívají.*
210. Pavel: Nemá.
211. Výzkumník: Tak komu ještě chybí ty rukavičky.
212. Tomáš: Jo Janě.
213. Radka: Takže Janě.
214. Výzkumník: Takže tady tyto můžeme dát Janě.
215. Výzkumník: Tak, můžeš pěkně obléct rukavičky.
216. Výzkumník: A ještě nám budou chybět botky.
217. Výzkumník: Tak jaké si může Jana obléct boty pro Hurvínka?
218. *Děti se postavily, aby lépe viděly.*
219. Tomáš: Má někdo červené boty.
220. Tomáš: Jo, ty máš červené. Ukazuje na Radku
221. Radka. Nee. Nee.
222. Viky: Já červené nemám.
223. Radka: Tohle jsou červené.
224. Radka: Máš Tome červené?
225. Radka: Máš někde Hurvínka?
226. Radka: Aha.
227. Radka: Má Viktor?
228. Radka: Ne – ty máš šedé.
229. Viky: Já nemám.
230. Radka: No, tak si je...tak asi ty červené.
231. Výzkumník: Tak tady jsou červené.
232. **Výzkumník: Tak, a myslíte si, že teď už je to správně?**

233. Tomáš: Já myslím...
234. Radka: Já myslím, že jo.
235. Tomáš: Já taky.
236. Viky: Já taky.
237. Výzkumník: Tak to můžeme zkontrolovat?
238. Výzkumník: Tak teď se budeme každý dívat na toho svého Hurvínka a řekneme, jakou máte barvu toho svého oblečení, ano?
239. Výzkumník: Začneme čepkou a půjdeme tak do kruhu.
240. Tomáš: Já mám čepku modrou.
241. Viky: Já mám zelenou.
242. Jana: Já fialovou.
243. Výzkumník: Počkej, počkej, ještě tady Jana.
244. Výzkumník: Jakou máš čepku?
245. Jana: Zelenou a modrou.
246. Radka: A já mám modrou, fialovou a šedou.
247. Pavel: Já mám žlutou a červenou.
248. Výzkumník: Super, tak a trička.
249. Tomáš: Já mám modré.
250. Viky: Já mám hnědou se žlutou.
251. Výzkumník: Co máš na tričku ty?
252. Jana: Auto.
253. Jarek: Já mám zelené
254. Radka: Já mám kytíčkované.
255. Pavel: Já mám červeno-žluté a fialové.
256. Výzkumník: Perfektní. Takže trička máme každý úplně jiné, tak to je super. Takže teďka třeba rukavice.
257. Tomáš: Já mám modré s delfínkem.
258. Viky: Já šedé.
259. Výzkumník: Aha.
260. Jana: Fialové.
261. Jarek: Já mám zeleno-černé.
262. Radka: Já mám růžové.
263. Pavel: Já mám červené.
264. Výzkumník: Červené. Takže rukavice máme taky každý jiné.
265. Výzkumník: A potom kalhoty.
266. Tomáš: Já mám modré s dráčkem.
267. Viky: Hnědé.
268. Jana: Oranžové.
269. Jarek: Já mám žluté.
270. Výzkumník: Žluté. A ty?
271. Radka: Já mám takové zelené.
272. Pavel: Já mám červené.

273. Výzkumník: Takže kalhoty jsou taky jiné.
274. Výzkumník: A poslední boty.
275. Tomáš: Já mám žluté botky
276. Viky: Já mám hnědé botky se zelenýma šnečkama.
277. Jana: Já mám červené.
278. Jarek: Já zelené.
279. Radka: Já mám takové do oranžova se srdíčkem.
280. Pavel: Já mám fialové.
281. Výzkumník: Ano, perfektní.
282. Výzkumník: Takže jste to zvládli úplně super.
283. Výzkumník: A co jste teda děti museli přitom dělat?
284. Výzkumník: Co bylo důležité, abyste ten úkol splnili.
285. Viky s Tomášem: Se domlouvají!
286. Výzkumník: Museli jste se domlouvat. A domlouvali jste se?
287. Tomáš: Moc ne.
288. Výzkumník: Moc ne?
289. Výzkumník: A jak by to teda šlo udělat, abyste to měli rychleji vyřešené?
290. Výzkumník: Šlo by to udělat rychleji?
291. Děti mlčí a dívají se na sebe navzájem.
292. Výzkumník: Co si myslíte?
293. Výzkumník: No a byl to těžký úkol?
294. Děti společně: Jo.
295. Výzkumník: Co na tom bylo těžkého.
296. Tomáš: To, že jsme to neměli stejné.
297. Výzkumník: To, že jste to neměli mít stejné?
298. Výzkumník: A co bylo ještě těžkého?
299. Výzkumník: Co na tom bylo ještě těžkého třeba pro tebe. Ptám se Radky.
300. Radka: To oblíkání, že sem musela pořád přeměňovat ty kalhoty.
301. Výzkumník: A proč sis nakonec vzala tyhle kalhoty.
302. Radka: No protože je vlastně nikdo neměl.
303. Výzkumník: Aha. Protože je nikdo neměl.
304. Výzkumník: Tak a děti je těžké se domluvit mezi sebou? Bylo to těžké?
305. Radka: Bylo.
306. Ostatní děti přikyvuji.
307. Výzkumník: A ještě se vás zeptám. Když jste třeba doma, nebo si hrajete, přemýšlíte někdy?
308. Tomáš: Já jo.
309. Výzkumník: Přemýšlíš? A kdy přemýšlíš třeba?
310. Tomáš: Třeba když si chci něco najít.
311. Výzkumník: Jo? Tak přemýšlíš, kde to je?
312. Výzkumník: A jak to vypadá, když přemýšlíš?
313. Tomáš: Nevím.

314. Výzkumník: A někdo jiný?
315. Výzkumník: Kdy přemýšlíte?
316. Pavel: Já nepřemýšlím
317. Viky: Já taky ne.
318. Výzkumník: Ty taky ne?
319. Výzkumník: A třeba když nevíte, jakou si máte vzít hračku. Přemýšlíte?
320. Radka: Tak já jo.
321. Výzkumník: Ty jo?
322. Výzkumník: Jo? Přemýšlíte, s čím si budete hrát?
323. Tomáš: Já trochu.
324. Viky: Já taky.
325. Pavel: Já taky.
326. Radka: Já hodně.
327. Výzkumník: Ty přemýšlíš hodně?
328. Výzkumník: A je to těžké přemýšlet?
329. Radka: Tak,...Na mě moc nee.
330. Výzkumník: Na tebe moc ne?
331. Výzkumník: Super.
332. Výzkumník: Tak já vám moc děti děkuju.
333. Výzkumník: Můžete si jít zase hrát.

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS VIDEOZÁZNAMU V MŠ: SKUPINA Č. 2

Jména dětí:

Renatka – 6 let

Adélka – 6 let

David – 5 let

Lenka – 5 let

Filip – 6 let

Karolínka – 6 let

1. Výzkumník: Tak a znáte všichni tuto postavičku?
2. Děti: Jooo, Hurvínek (*všichni se překřikují*).
3. Výzkumník: Super, tak to je perfektní, že znáte.
4. Výzkumník: Tak, každý si vezme jednoho Hurvínka, joo?
5. Výzkumník: Taak, každý bude mít jednoho Hurvínka. A znáte takové věci?
6. Děti společně: Jooo – to je na oblékání.
7. Výzkumník: Hurvínek má oblečení. Co je tady tohle.?
8. Děti společně: Tričko.
9. Výzkumník: Tak Hurvínek má trička i ostatní oblečení.
10. Výzkumník: Má kalhoty, čepice, boty i rukavice.
11. Kája: Já nemám kalhoty ani čepici.
12. Kája: Ale už vidím čepice.
13. Adéla: Já už taky.
14. David: Já už vidím gatě.
15. Lenka: Já už vidím trička.
16. Adéla: Já už taky.
17. Výzkumník: Kdo nemá ještě čepku?
18. Lenka: Já.
19. Výzkumník: Pak má Hurvínek kalhoty.
20. Výzkumník: Každý bude mít kalhoty.
21. Výzkumník: Tak a poslední... Takže co máte teď před sebou.
22. Kája: Já mám před sebou kalhoty, čepicu a trička.
23. Výzkumník: Tak a teď vám dám boty a rukavice.
24. Výzkumník: Všichni máte stejné barvy trička i kalhot.
25. Výzkumník: Můžete se podívat na trička, jaké tam máte barvy.
26. Výzkumník: Můžete se podívat na úplně všechno.
27. Výzkumník: Ještě nic nedávejte. Já vám řeknu nejprve úkol.
28. Výzkumník: Podíváme se na ty trička.
29. Výzkumník: Perfektní, tak každý máte různé trička. Máte modré, oranžové, s autíčkami, kytičkami, s proužkami a zelené tričko.
30. Výzkumník: Pak máte zelené kalhoty, červené se srdíčkem, žluté.
31. Výzkumník: Jaké to jsou?
32. Děti společně: Modré s dráčkem.
33. Výzkumník: Tady jsou s kytičkami a tady jsou hnědé. Jo?

34. Výzkumník: Super, tak podíváme se na čepky. Jaké to jsou?
35. Děti společně: Zeleno-žlutá, pruhovaná, modrá, fialová, modro-růžová, oranžovo-žlutá.
36. Výzkumník: Super – tak a pak máte rukavice a botky. Botky máte vždycky dvoje – na levou a pravou nohu.
37. Výzkumník: A rukavice.
38. Děti společně: Růžová se srdíčkem, modrá s delfínkem, růžová s motýlkem, zelená se šnečkem, fialová, hnědá.
39. Výzkumník: Perfektní – a zase máte dvoje.
40. Výzkumník: Taak a děti – vaším úkolem teď bude obléct Hurvínka tak, aby ani jeden neměl stejného Hurvínka.
41. Výzkumník: Každý Hurvínek musí být úplně jiný. Každý Hurvínek nakupoval v jiném obchodě a vybral si úplně jiné oblečení.
42. Výzkumník: Jak to uděláte?
43. David: Musíme to obléct, aby to drželo?
44. Výzkumník: Když to nebude držet, tak to můžete jenom položit.
45. Výzkumník: Ale nejdřív se budeme jenom bavit. Nejdřív mi řekněte, jak to uděláte, aby měl každý jiného Hurvínka.
46. Adéla: Že se domluvíme?
47. Výzkumník: Perfektní. A jak se budete domlouvat?
48. Filip: Že si budeme šeptat.
49. Výzkumník: Ne – musíte mluvit nahlas. Abyste se všichni slyšeli.
50. Adéla: Že se budeme jenom bavit.
51. Kája: Já budu mít zelené.
52. Výzkumník: Tak čím teda začnete?
53. Kája: Tričkama?
54. Lenka: Nejdřív začneme třeba tričkama.
55. Výzkumník: A proč tričkama?
56. Adéla: Protože se oblíká první tričko.
57. Výzkumník: Aha, protože se oblíká první tričko. Dobře, tak a dostanete ještě jeden úkol.
58. Výzkumník: Nesmíte se ani jednou splést. Nesmíte udělat chybu. Každý Hurvínek musí být jinak oblečený. Takže důležité bude, abyste se spolu domlouvali a abyste mluvili. Ano?
59. Děti společně: Hmm.
60. Kája: Já budu mít zelené tričko.
61. Filip: Já budu mít modré.
62. David: Ale Renatka má též modré.
63. Výzkumník: Nesmíte se splést!!
64. David: Taky mám.
65. Kája: Já budu mít zelené tričko.
66. David: Drž tam. Tož.

67. Kája: Tak já už mám tričko připevněné.
68. Kája: A teď budu třeba dělat...kalhoty.
69. Kája: Kalhoty se mi líbí...*(vybírá)*... já budu mít tyhle zelené kalhoty *(ukazuje ostatním dětem)*.
70. Kája: To tam nedrží.
71. Lenka: Já budu mít ty šnečkové.
72. Výzkumník: A co ostatní? Nesmíte se ani jednou splést!
73. Adéla: Já budu mít takové *(ukazuje dětem, co si vybrala)*.
74. David: Já budu mít takové *(ukazuje dětem, jaké si vybral kalhoty on)*.
75. Kája: Jaké?
76. Kája: Hej ty mám já!
77. Kája: Já jsem si je vybrala první.
78. Výzkumník: Adélko, a proč sis vybrala takovou barvičku?
79. Adéla: Já?
80. David: Protože se jí líbí *(mluví za Adélu)*.
81. Adéla: Protože... *(nedokončená odpověď)*
82. Výzkumník: Řekni, proč sis vybrala právě takovou barvičku?
83. Výzkumník: Nad čím přemýšlíš?
84. Kája: Když ty kalhoty tady nesedí.
85. Výzkumník: To nevadí – můžeš to jenom takhle položit na to.
86. Kája: Ale pak tam nevejdou ty boty.
87. Renata: Já budu mít takovou čepici.
88. Kája: Tak boty budou zelené.
89. Kája: Já budu mít boty zelené *(říká ostatním)*.
90. Filip: A já žluté.
91. Kája: Já zelené, já takové dlencty.
92. Kája: Ne aby mu někdo udělal zelené boty.
93. Kája: Ty mám já totiž.
94. David: Já dělám takovou čepku.
95. Lenka: Já dělám takovou.
96. Kája: Jakou Leni?
97. Lenka: Takovou!
98. Výzkumník: A proč sis vybrala takovou čepku?
99. Lenka: Protože se mi líbí.
100. Výzkumník: Ty už to máš? *(na Adélu)*
101. Výzkumník: A domluvila ses s ostatními?
102. Adéla neodpovídá.
103. Výzkumník: A řekneš mi, proč sis vzala žluté kalhoty? *(na Renatu)*
104. Renata: Protože žluté kalhoty už jsou.
105. Kája: Já mám zelené hruškové gatě, tričko, ještě zelené rukavice a boty.
106. Kája: Já budu mít zelené rukavice.
107. Renata: Já budu mít s delfínem.

108. Kája: Můj bude mít zelené rukavice a čepici bude mít taky zelenou.
109. Renata: Mně se to tam nevrže.
110. Kája: Můj je samý zelený.
111. Kája: Já mám celýho zelenýho.
112. David: Mně se to tam nevrže - gatě.
113. Výzkumník: tobě se to tam nevrže? Tak můžeš to položit jenom na to.
114. Renata: Já už to mám.
115. Adéla: Já už to taky mám.
116. Kája: Můj Hurvínek je celý zelený.
117. David: A tohle?
118. Kája: To je zelená.
119. Renata: A botičku uděláme...
120. Kája: Paní učitelko, můj Hurvínek je celý zelený.
121. Filip: A já udělám botičky zelené.
122. Kája: Hej to mám já.
123. Kája: Já mám celýho Hurvájsa zeleného – od čepice až po boty.
124. Výzkumník: A jak to teda uděláte?
125. David: Já mám tuhle. *(ukazuje ostatním modrou čepici).*
126. Filip: Tak tuhle už mám já.
127. Kája: Mi se to líbí.
128. Renča: Hele Davčo, tu mám já. Tu mám já.
129. Kája: Paní učitelko, já mám celýho Hurvína zeleného.
130. Výzkumník: Ty už máš taky? *(na Adélu)*
131. David: Má někdo takovou čepici?
132. Lenka: Tu už měla Renča.
133. Kája: Ale musíš si ji vyměnit.
134. Filip: Hele mě nedávej.
135. Lenka: Renčo, tu mám já.
136. Výzkumník: Proč si myslíš, že máš správně oblečené tričko *(ptám se Filipa)*
137. Výzkumník: Řekni mi, jak si to poznal, že ho máš dobře oblečené? *(Ptám se Filipa)* jak si to poznal, že nikdo z kamarádů nemá takové tričko. Řekni úplně to, co si myslíš.
138. Filip: Protože jsme se domlouvali.
139. Výzkumník: Výborně, ano – protože jste se domlouvali.
140. Kája: Hej Reňo, takovou čepici mám já, tu nemůžeš.
141. Lenka: Já už ho mám oblečeného.
142. Barča: Já taky.
143. Výzkumník: Vy už ho máte všichni oblečeného? Opravdu?
144. Výzkumník: Tak se podíváme od čepice a budeme postupně říkat, jakou má každý čepičku. Abychom poznali, jestli to má každý oblečené správně.
145. Výzkumník: Tak Filípku začni.
146. Filip: Modrou s proužkami.

147. David: Já mám pruhovanou.
148. Kája: Já mám zeleno-žlutou.
149. Renata: Já mám fialově-oranžovou s puntíky.
150. Lenka: Já mám červenou a žlutou.
151. Adéla: Já mám fialovou, šedou a modrou.
152. Výzkumník: Tak máme čepičku a teď si vezmeme tričko.
153. Filip: Já mám modro-pruhované.
154. David: Já mám autíčkové.
155. Kája: Já mám zelené s puntíky.
156. Renata: Já mám oranžovo-žluté.
157. Lenka: Já mám s kytičkami a lístečkem.
158. Adéla: Já mám pruhované.
159. Adéla: Paní učitelko!?
160. Adéla: Renča má se mnou stejné gatě.
161. Renča: Jejda.
162. Výzkumník: Aha, tak co teď uděláme, abyste měli jiné kalhoty?
163. Výzkumník: Jak to vyřešíme?
164. David: Musí si to vyměnit.
165. Výzkumník: Tak teď to musíte vyřešit, tak jak to uděláte?
166. Kája: Kytičkové nemůžeš, můžeš dráčkové.
167. Kája: Nee – ty má někdo jiný.
168. Kája: Tak já nevím.
169. David: Ty mám já - dráčkové.
170. Kája: A má někdo srdíčkové?
171. David: Já ne, já ne.
172. Adéla: Tak já si je vezmu.
173. Výzkumník: Tak teď můžeme zkontrolovat kalhoty. Jaké máš kalhoty?
174. Filip: Žluté.
175. Výzkumník: A ty?
176. David: Já mám modré s dráčkem.
177. Kája: Já mám zelené se šnečkama.
178. Renča: Já mám červené se srdíčkami.
179. Lenka: Já mám červené s kytičkami.
180. Adéla: Já mám hnědé.
181. Kája: Paní učitelko, uděláme i rukavice a boty?
182. Výzkumník: No ano – uděláme.
183. Výzkumník: No a já už to vidím... Vy nemáte na Hurvínkovi oblečené rukavice.
184. Kája: Já mám.
185. Výzkumník: No počkej, a jak to uděláte teda, abyste si oblékli rukavice a neměli je stejné?
186. Adéla: Domluvíme se.
187. Výzkumník: Domluvíte se? A jak se budete domlouvat.

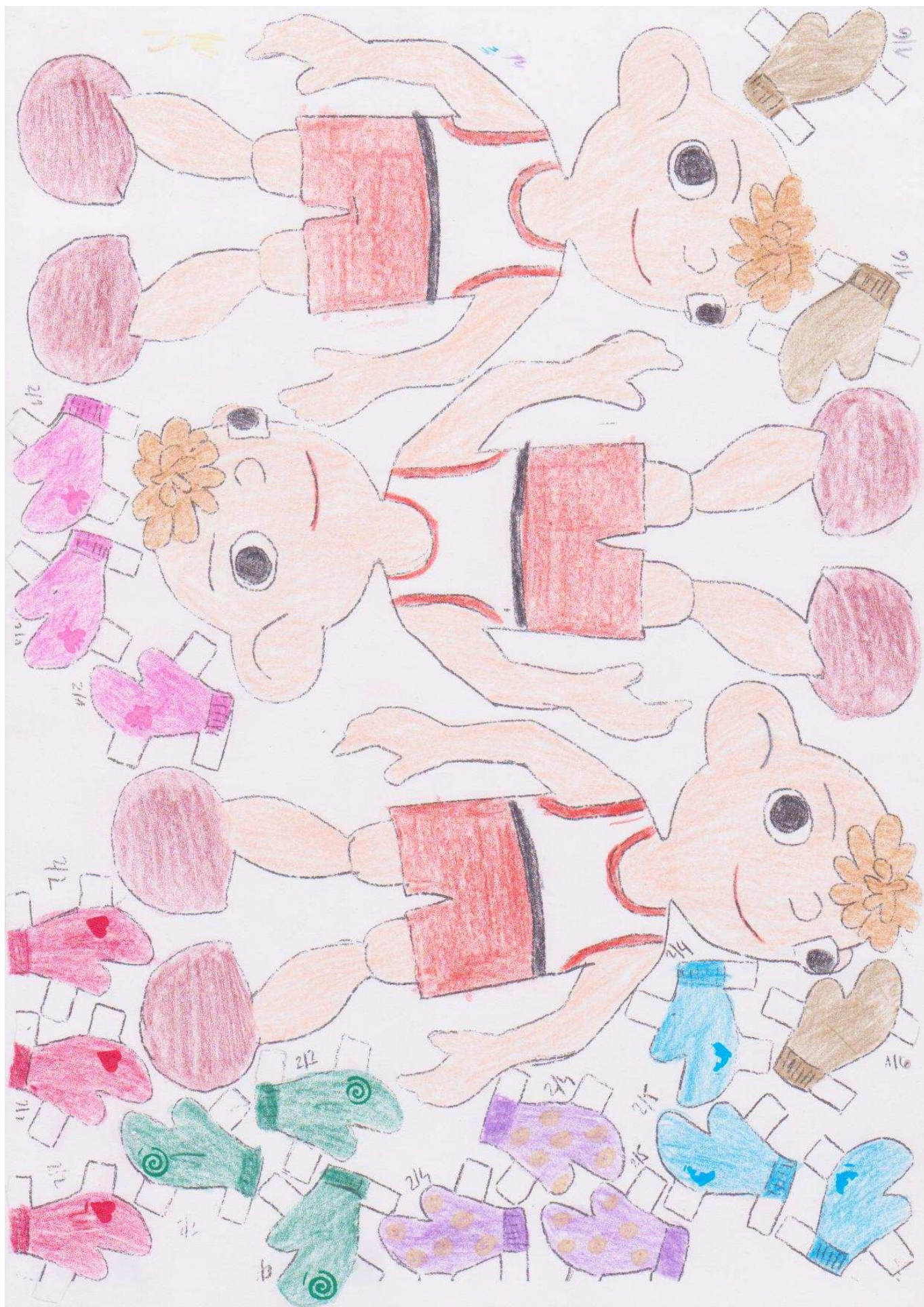
188. Filip: Já budu mít modré s delfínkem.
189. Kája: Ty má Renča.
190. Adéla: A ty mám i já.
191. Výzkumník: Tak ty už je mít ale nemůžeš.
192. Kája: A nemůžete mít ani růžové s motýlem.
193. Výzkumník: No tak jak se domluvíte?
194. Filip: Já mám už jednu modrou.
195. Adéla: A já budu mít růžové s motýlem.
196. Renča: Ty má Lenka.
197. Adéla: Tak já budu mít fialové.
198. Renča: Tak to zatím nikdo nemá.
199. David: To jsem chtěl já zelené.
200. Kája: Zelené mám já navíc. Zelené mám já.
201. David: Tak růžové s motýlkem?
202. Kája: Ne, ty má Lenka.
203. Lenka: Já je nemám, já mám fialové s tečkama.
204. Kája: Má někdo hnědé?
205. David: Já budu mít tyhle.
206. Kája: Takže Davi, ty chceš hnědé.
207. Filip: A má někdo fialové?
208. Kája: Jo Lenka.
209. David: A má někdo hnědé?
210. Renča: Ne.
211. Kája: Takže ty má Davča.
212. Kája: A o zelené se nepokoušejte, zelené mám já.
213. Kája: Tak já nevím, jaké jsou volné.
214. Kája: Já se musím podívat.
215. Kája: Jedině – Má někdo růžové se srdíčkama?
216. Lenka: Já ne.
217. Kája: Tak jedině ty Fildo.
218. Kája: Hej ale Filda nemá druhou.
219. Výzkumník: To nevádí – ona tam někde bude. Tak máte – i rukavice oblečené?
220. Děti společně: Joo.
221. Výzkumník: A teď budeme dělat rukavice?
222. Filip: Hej já mám dvě?
223. Výzkumník: No – máš ještě druhou ruku – na obě ruce má Hurvínek rukavici.
224. Výzkumník: Tak začneme rukavice. Řekneš, jaké máš rukavice?
225. Filip: Červené se srdíčkama.
226. Výzkumník: A ty?
227. David: Já mám hnědé.
228. Kája: Já mám zelené se šnečíma.
229. Renča: Já mám modré s delfínkem.

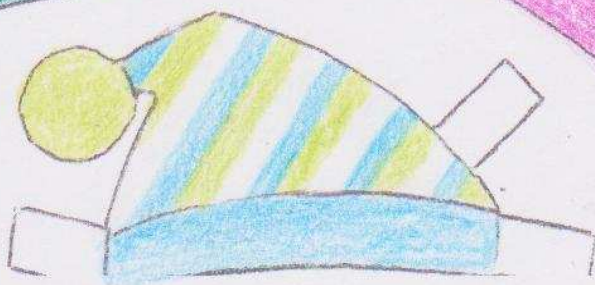
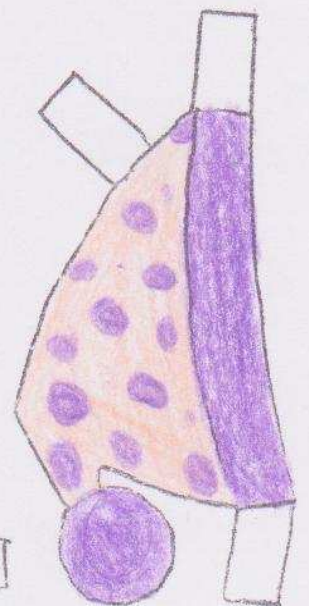
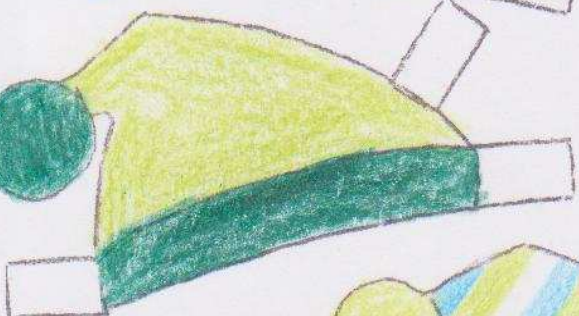
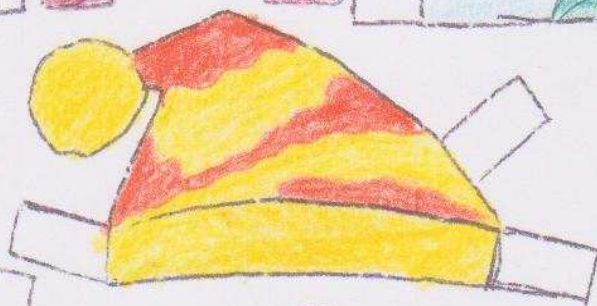
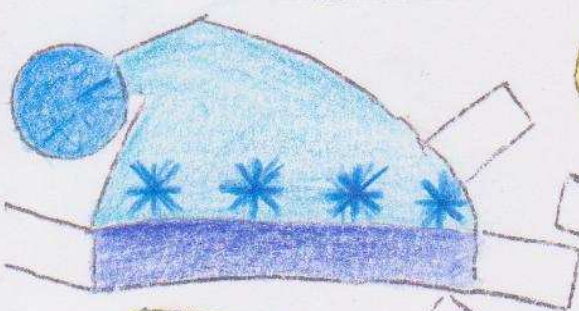
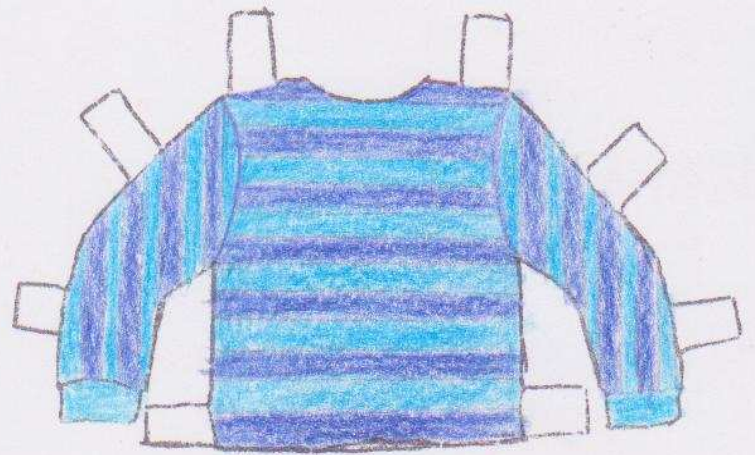
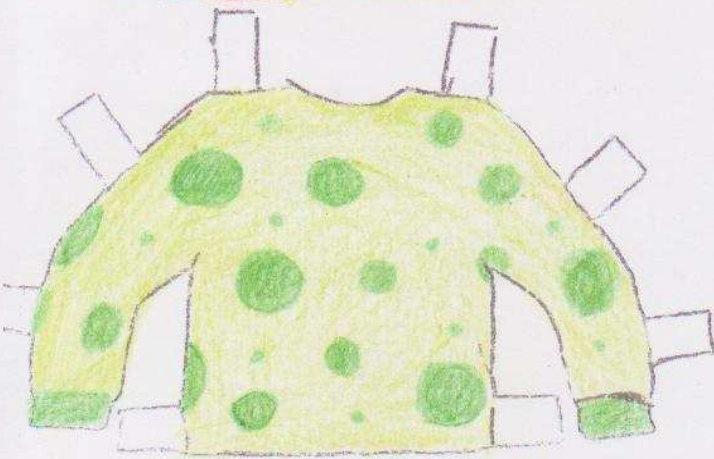
230. Lenka: Já mám růžové s motýlkem.
231. Adéla: Já mám fialové s tečkama.
232. Výzkumník: Hm. A ještě poslední nám chybí botky. Začneme zase botkami.
233. Výzkumník: Řekni, jaké máš?
234. Filip: Oranžovou se srdíčkama.
235. David: Žluté.
236. Kája: Já zelené.
237. Výzkumník: Hm a jaké máš ty?
238. Renča: Tak jako Filda.
239. Výzkumník: Tak a teď musíme vyřešit problém. Jak ho budeme řešit? Jak to vyřešíme?
240. Kája: Renčo..fialové!
241. Filip: Tak já si dám fialové.
242. Výzkumník: Ty si dáš fialové?
243. Adéla:Ty mám já!
244. Renča: Aj Lenka.
245. Výzkumník: Lenka má fialové!
246. Kája: No tak počkej.
247. Kája: Zelené mám já.
248. Filip: Má někdo hnědé se šnečkama?
249. Lenka:Jo má – David.
250. Kája: Ne – ten má žluté.
251. Výzkumník: Davidek má žluté.
252. Kája: Musíš ty Fildo.
253. Výzkumník: Takže tady – se zelenýma šnečkama.
254. Výzkumník: Taak – ty máš teda jaké botky?
255. Filip: Hnědé se šnečkama.
256. David: Žluté.
257. Kája: Já mám zelené.
258. Renča:Já červené se srdíčkama.
259. Lenka: Já mám fialové.
260. Adéla: Já mám červené.
261. Výzkumník: Super – vy jste strašně šikovní. Protože jste to udělali úplně správně.
262. Výzkumník: Každý Hurvínek je jinak oblečený.
263. Výzkumník: A teď si o tom budeme chvíli povídat. Ano?
264. Výzkumník: Děti, co si myslíte, že bylo na té hře těžké?
265. Kája: Domlouvat se (*hlásí se, abych ji vyvolala nejdříve*).
266. Výzkumník: Ano, super.
267. Výzkumník: Co si myslí ostatní
268. Renča: Abychom měli stejné oblečení.
269. Výzkumník: Abyste měli stejné oblečení? To bylo těžké?
270. Výzkumník: Co si myslíte vy, kluci? Co bylo těžké?

271. Děti: Joo.
272. Výzkumník: Filípku, co myslíte?
273. Výzkumník: Tak co se ti zdálo naopak lehké? Bylo to pro tebe lehké?
274. Filip: Ne.
275. Výzkumník: A domlouvalo se vám dobře nebo špatně?
276. Děti společně: dobře.
277. Výzkumník: Dobře se vám domlouvalo?
278. Děti společně: Hmm.
279. **Kája: Já jsem se nemusela domlouvat.**
280. **Kája: Já jsem vždycky řekla a hned to bylo.**
281. David: Protože trička se oblékají první.
282. Výzkumník: No. Protože jste si řekli, že s tričkama začnete a věděli jste, že všichni budete pracovat první s tričkama a potom jste neudělali vůbec chybu.
283. **Výzkumník: A když doma máte nějaký problém a potřebujete ho vyřešit, tak jak to uděláte?**
284. **Adéla: My se domluvíme.**
285. Výzkumník: Domluvíte se?
286. Výzkumník: Nebo co jiného ještě děláte?
287. Výzkumník: A co ještě děláte?
288. Kája: Řekneme to mamince a ta to vyřeší.
289. David: Nebo tatínkovi.
290. Výzkumník: Anoo, to je taky možné.
291. Výzkumník: A přemýšlíte třeba někdy doma.
292. Děti: Jooo.
293. Výzkumník: A kdy přemýšlíte?
294. Filip: Když hrajeme pexeso.
295. Výzkumník: A jak se to pozná, že přemýšlíš?
296. Adéla: Abychom to našli.
297. Výzkumník: Abyste to našli, tak tak se to pozná?
298. Výzkumník: Hmmm.
299. David: Anebo puzzle.
300. Výzkumník: Tam taky přemýšlíte?
301. David: My máme tady ve školce nahoře dinosaury, a jeden tam chybí.
302. Filip: A ještě máme nahoře ve školce dřevěnou stavebnici, tam se musí hodně přemýšlet.
303. Výzkumník: Aha...
304. Kája: Třeba když vaříme s maminkou, pomáháme ji.
305. **Renča: Já někdy přemýšlím, když jako udělám nějakou blbinu.**
306. Výzkumník: Aha, tak to přemýšlíš? A co si říkáš v hlavě?
307. Renča: Že to musím napravit.
308. Výzkumník: Tak to je pěkné. A ty?
309. David: A já někdy babičce pomáhám s vařením.

310. Výzkumník: Ty si šikulka.
311. Kája: Nebo ještě, když uklízíme a nevíme, co kde bylo, tak musíme přemýšlet.
312. Výzkumník: Přesně tak, a teď mi děti řekněte, myslíte, že by šlo udělat tady tu hru nějak jednodušeji? Lehčeji?
313. Děti společně: Ne....
314. Poté děti společně: Šlooo.
315. Kája: Že bysme si to říkali a domlouvali?
316. Výzkumník: Co myslíš ty? Jak by to šlo udělat jednodušeji ta hra? Koho něco napadá?
317. *Nikdo z dětí neví odpověď. Krčí rameny*
318. Výzkumník: A rozuměli jste úplně všemu, co jsem vám řekla?
319. Děti společně: Joo.
320. Výzkumník: Perfektní, tak já vám moc děkuju. Teď prosím uklid'te ty oblečení a přijdou druzí.
321. David: Taak, rukavice tady, kalhoty tady, čepice tady,...
322. David: Už to mám.

PŘÍLOHA P IV: PRACOVNÍ POMŮCKY







PŘÍLOHA P V: FOTOGRAFIE Z REALIZACE VÝZKUMU

