

Proč chodím do mateřské školy? Názory dětí na funkci předškolního zařízení

Bc. Dana Válková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dana Válková**

Osobní číslo: **H17356**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Proč chodím do mateřské školy? Názory dětí na funkci předškolního zařízení**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o významu dětských představ.

Vymezení teoretických východisek o dětských představách.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím kresby a následného rozhovoru s dětmi.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- Dopita, M. (Ed.). (2002). *Konstrukce politična ze strany dětí: Isborník příspěvků z kolokvia pořádaného katedrou občanské výchovy ve dnech 24.-25. listopadu 2000 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- James, A., & Prout, A (Eds.). (2001). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2nd ed. London: Routledge.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). *Conceptualisation of the Child and Childhood by Future Pre-School Teachers*. *Pedagogika*, 65(5), 502–515.

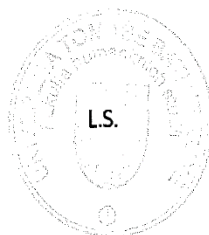
Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 11. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, 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 18.12.2018

.....

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 nevydávalečně 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 nahlášení 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). *Odprá-ří-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 je teoreticko-empirického charakteru. Jejím předmětem je popis názorů dětí na funkci předškolního zařízení. Teoretická část vymezuje koncepce pojetí dítěte, dále se zaměřuje na dětská pojetí jevů, přičemž mimo jiné dále popisuje dětská pojetí v edukačním procesu. Závěr teoretické části je tvořen diagnostikou dětského pojetí. V empirické části je představený kvalitativní výzkum, který byl realizován s využitím dvou metod - interview s dítětem a analýzy dětské kresby. Na jejich základě bylo zjištěno převážně to, jak děti popisují dění v mateřské škole.

Klíčová slova: názory, Nová sociologie dětství, dětství, dětská pojetí světa, dětská pojetí jevů

ABSTRACT

The thesis has a theoretical-empirical character. The main aim is a description of children's view on the function of kindergarten. The theoretical part defines the concepts of children, further it focuses on child's conception of phenomena, while describes child's concepts in the educational process. The conclusion of the theoretical part is formed by the diagnosis of child's concept. In the empirical part, qualitative research is introduced, these research was realized by using two methods – interviews with children and analyzes of children drawings. On the basis of these, it was found out how children describe the events in kindergarten.

Keywords: opinions/views, The New Sociology of Childhood, children's conception of the world, children's concept of phenomena

Poděkování

Touto cestou bych chtěla především poděkovat panu prof. PhDr. Peter Gavora, CSc. za podnětné a cenné rady, připomínky a vstřícný přístup při konzultacích k diplomové práci. Dále bych také ráda poděkovala za jeho odborné vedení, čas, ochotu a trpělivost, se kterou se mi v průběhu vypracování diplomové práce věnoval.

Ráda bych také poděkovala všem učitelům a dětem z mateřských škol, které se zapojili do mého výzkumného šetření.

Závěrem bych chtěla poděkovat svým rodičům, sourozenci, příbuzným a přátelům, kteří mi byli velkou oporou v průběhu celého mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 KONCEPCE POJETÍ DÍTĚTE	10
1.1 PSYCHOLOGICKÉ A BIOLOGICKÉ HLEDISKO POJETÍ DÍTĚTE	10
1.2 PEDAGOGICKÉ HLEDISKO POJETÍ DÍTĚTE	11
1.3 SOCIOLOGICKÉ HLEDISKO POJETÍ DÍTĚTE.....	13
2 DĚTSKÁ POJETÍ JEVŮ	14
2.1 DĚTSKÉ INTERPRETOVÁNÍ SVĚTA	16
2.2 DĚTSKÁ POJETÍ JEVŮ V EDUKAČNÍM PROCESU	16
3 DIAGNOSTIKA DĚTSKÉHO POJETÍ	18
II PRAKTICKÁ ČÁST	23
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	24
4.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	24
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	24
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	25
4.4 REALIZACE VÝZKUMU	29
5 INTERPRETACE DAT	31
5.1 ÚDAJE Z ROZHOVORŮ.....	31
5.1.1 Důvody návštěv mateřské školy.....	31
5.1.2 Obliba.....	33
5.1.3 Averze	34
5.1.4 Strádání	35
5.1.5 Rozdíl mezi mateřskou školou a domácím prostředím.....	36
5.1.6 Absence mateřské školy	37
5.1.7 Působení mateřské školy	38
5.2 ÚDAJE Z ANALÝZY DĚTSKÉ KRESBY	42
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	48
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	55
SEZNAM OBRÁZKŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Téma „*Proč chodím do mateřské školy? Názory dětí na funkci předškolního zařízení*“ je velice zajímavé nejen k představení dané problematiky, ale také k diskuzi. Většina prací zabývající se touto tematikou – funkcemi mateřské školy byla doposud zaměřena převážně na zákonné zástupce nebo na učitele. Jen málo prací se věnuje této problematice z pohledu dítěte. Avšak dítě je ten, u kterého to vše začíná, ten který je alfou a omegou výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole. A z tohoto důvodu jsem se daným tématem rozhodla zabývat. Táži se děti mimo jiné na to, proč chodí do mateřské školy, jaké aktivity tam dělají a jak je hodnotí. Výzkumné šetření je založeno na tzv. Nové sociologii dětství, které chápe dítě jako aktivní subjekt svého jednání a uvažování. Touto problematikou se mimo jiné více zabývám v teoretické části.

Dalším důvodem, který mě vedl k výběru tématu, byl fakt, že já, jakožto budoucí učitelka, budu s dětmi trávit mnoho času. Mohu tak na dětská pojetí navazovat ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitelé pracují s dětmi, které přicházejí do mateřské školy a mají již nejrůznější zkušenosti se světem a představami o něm. Je důležité na děti působit co nejpřirozeněji a nejefektivněji. Dětská pojetí mohou učitele obohacovat a dále „posouvat“ v jejich pedagogické praxi. Tím, že jsou děti bezprostřední a spontánní, mohou učitele v různých ohledech překvapit, ohromit, ale i podnítit jejich myšlení a uvažování. Právě proto je důležité se zabývat dětským pojetím. Učitelé tak mohou ve své výchovně-vzdělávací činnosti dětská pojetí využívat a pracovat s nimi.

Cílem teoretické části je popsat zákonitosti nazírání na svět dítětem. Teoretická část je rozpracována do tří tematicky na sebe navazujících kapitol. První kapitola si klade za cíl seznámit čtenáře s koncepcemi dětského pojetí, a to jak z psychologického a pedagogického, tak i ze sociologického hlediska. Ve druhé kapitole se zabývám dětským pojetím jevů mimo jiné také v edukačním procesu. Poslední kapitola teoretické části se věnuje diagnostickým metodám dětského pojetí.

Empirická část je rozpracována ve čtvrté a páté kapitole. Je zde představen kvalitativně orientovaný výzkum. Ke sběru dat byla použita metoda interview s dítětem a dětské kresby realizovaného s dětmi z mateřských škol ze Zlínského kraje. Více jsou tyto metody, ale i hlavní a dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky, výzkumný soubor a realizace výzkumného šetření popsány ve čtvrté kapitole. V další části vykládám a analyzuji získaná data. Závěr diplomové práce je tvořen interpretacemi odpovědí na výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPCE POJETÍ DÍTĚTE

V této kapitole se budu zabývat psychologickými a biologickými, pedagogickými, ale i sociologickými hledisky pojetí dítěte.

1.1 Psychologické a biologické hledisko pojetí dítěte

V psychologickém a biologickém pojetí dítěte a dětství je relevantní to, že je jedinec vybaven určitými tělesnými, ale i psychickými vlastnostmi (Průcha, 2016). Tyto vlastnosti má dítě již od narození respektive od prenatálního období. Mohou se v průběh let u jedince měnit. V lidském organismu dochází již od narození k řadě podstatných proměn, jak tělesných tak i duševních, a z tohoto důvodu se stala biologická kritéria hlavním „stavebním kamenem“ pro vymezení pojmu dětství ve vývojové psychologii.

Základním kritériem vymezení pojmů dítě a dětství je převážně biologická oblast. Průcha, Walterová a Mareš (2013) uvádí, že je dětství počátek životní dráhy, které začíná narozením a končí adolescencí. Naopak Průcha (2016) zmiňuje, že dětství v biologickém, respektive i psychologickém pojetí nezačíná narozením jedince, nýbrž se vyvíjí od vzniku embrya v těle matky. Můžeme tedy říci, že se v dřívějších dobách počátky období nazvaného dětství datovaly od narození, v nynější době se setkáváme spíše s těmi názory, že dětství začíná již od vzniku embrya, tedy již v prenatálním období. Dle Vágnerové (2012) je již lidský plod v tomto období schopný reagovat na různé podněty. Kromě toho je také schopno nejjednodušších forem učení. „*V průběhu fetální fáze si vytváří určitou zkušenost, rozlišuje známé a neznámé podněty a začíná diferencovat mezi několika nejběžnějšími podněty.*“ (Vágnerová, 2012, s. 62) Na tyto podněty se poté naučí reagovat různými způsoby (např. rozdílnou intenzitou kopy). Chování plodu je již v tomto období individuálně typické. Některé charakteristické znaky přetrvávají i po narození.

Zatímco počátek dětství lze z biologického hlediska poměrně přesně identifikovat (od vzniku embrya). Problém nastává v otázce věku ukončení dětství, jelikož ještě nedošlo k vědeckému objasnění a odborníci mají na tuto problematiku odlišné názory. V odborné literatuře se můžeme dočíst, že mnoho autorů uvádí, že dětství končí v momentě, kdy nastává puberta. Odborníci se však neshodují v tom, ve kterém věku se obvykle puberta začíná projevovat a to z toho důvodu, že existují individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Do vymezení začátku adolescence se můžou také promítat velké interkulturní rozdíly (např. u

dětí černošských a romských nastupuje puberta většinou dříve než u dětí bělošských) (Průcha, 2016). Dále zde vzniká problém, že se často překrývá období pubescence a adolescence. Někteří odborníci dokonce tyto dva pojmy – adolescence a pubescence vnímají jako shodné.

Ve vývojové psychologii se můžeme setkat s těmito názory:

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že období pubescence trvá přibližně od 11 do 15 let. Na toto období navazuje adolescence, která trvá přibližně ve věku od 15 do 22.

Podobný názor zastává Hartl a Hartlová (2010), kteří zmiňují, že období pubescence u dětí nastává mezi 12. a 15. rokem. U adolescence zmiňují individuální rozdíly mezi jednotlivými gendery. U dívek se dle autorů vyskytuje adolescence mezi 12. a 18. rokem, zatímco u chlapců mezi 14. a 20. rokem.

Naopak Vágnerová (2012) období dospívání nerozděluje na adolescenci a pubescenci. Rozděluje ji pouze na ranou a pozdní adolescenci. Ranou adolescenci zde označuje jako pubescenci a zahrnuje prvních 5 let dospívání. Jedná se tedy o jedince v období 11-15 let. Naopak pozdní adolescenci vymezuje od 15 do 20 let.

Bylo by možné uvádět ještě mnoho autorů, které mají podobné či odlišné názory. Podstatné je však to, že dítě nepřestává být dítěte v krátkém časovém úseku. Proměna dítěte v dospívajícího jedince probíhá v průběhu několika let (pubescence) a to obvykle v období od 11-12 let až po 14-15 let. Z výše uvedeného textu tedy můžeme vyčíst, že dětství nemá jednoznačně vymezenou hranici. Je to několikaletý proces, který se u každého jedince může lišit.

1.2 Pedagogické hledisko pojetí dítěte

Při vzdělávání se můžeme setkat s mnoha různými teoriemi, které se zabývají touto problematikou. Převážně však mají kořeny v myšlenkách těchto autorů: Jana Ámose Komenského, Jean Jacques Rousseau, John Dewey nebo také John Lock.

John Locke (2004, in Wiegerová & Gavora, 2015) považuje dítě jako „tabuli rasa“ neboli nepopsanou tabuli. Všechny znalosti dítěte jsou již od narození postupně ukládány skrze zkušenost a učení. Úlohou rodiny a školy je poskytovat tyto znalosti a zaplnit tak jeho prázdnou mysl. Tento model pohlíží na dítě jako na nedokonalého dospělého jedince, který má deficit ve všeobecných znalostech, dovednostech a schopnostech. Hlavním cílem vzdělávání je tak snížit tento deficit. Tato teorie byla přijata, jak explicitně, tak i implicitně v několika vzdělávacích rámcích, které pohlížely na dítě jako na pasivní bytost jako na objekt sociální institucionalizace v rodině i ve škole.

John Dewey přisoudil dítěti aktivní roli v učení se a rozvoji. Je zakladatelem tzv. pragmatické pedagogiky. Staví do popředí především zájem dítěte. Dítě je tak centrem zájmu – pedocentrismus. *Základní hodnoty výchovy spatřoval v demokracii, svobodě a individualitě.*“ (Opravilová, 2013 in Hejlová, 2013, s. 17) V předškolní výchově Dewey usiluje o vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj jednotlivce postavených na individuálním rozvoji. Byl zastáncem toho, že děti se učí především tehdy, když mohou samostatně řešit své nápady, otázky a problémy. Kladl důraz na vývoj a rozvoj jedince, nikoliv na osvojení si vybraných vědomostí. Dewey „*byl přesvědčen, že dítě jako aktivní subjekt získává své znalosti jednáním, zkoumáním, sbíráním faktů, hodnocením a reflektováním situací.*“ (Opravilová, 2013 in Hejlová, 2013, s. 17) Můžeme tedy říci, že dítě tak má aktivní roli při svém rozvoji a učení.

V dnešní době je aktivita dítěte zakotvena v pojetí „**agency**“, neboli aktérství dítěte. Děti jsou zde popisovány jako aktéři výchovně-vzdělávacího procesu. Jsou tak ve svém vlastním učení aktivní. „*Pohlížení na děti v pojetí agency znamená vidět děti jako jedince schopné reflexe a rozhodování o věcech, které se jich týkají a uvědomování si, že jejich jednání má důsledky.*“ (Mayall, 2002) Zimmerman a Cleary (2006) zdůrazňují to, že lidé nejsou pouze produkty svého okolí, ale také aktéři mající vliv na toto okolí tím, že činí samostatná rozhodnutí. Cílem agency je to, aby se dítě stalo rovnocennou bytostí s dospělým jedincem (Gavora, 2016). Na druhou stranu však není možné, aby děti získaly naprostou autonomii. Měli bychom jim poskytnout možnost rozhodovat se o svém vzdělávání a nechat jim tak prostor pro to, aby měly zájem se učit. Za důležité také považuji to, abychom dětem dali dostatek prostoru pro vyjádření svých názorů a postojů tak, aby se nemusely bát toho, že pokud odpoví „špatně“ bude je čekat nějaký „trest“. Neměli bychom dětem „podsouvat“ své myšlenky. Můžeme tedy říci, že vede k tomu, že děti mají vyjadřovat svůj názor a životní postoj (Gavora, 2016). Je důležité vytvořit bezpečný prostor, ve kterém si dítě může vybírat úkoly a pomocí zkoumání bude prezentovat své nápady a myšlenky. Mimo to je při agency velmi důležité kognitivní zapojení a motivace k dosažení vytyčených cílů. V tomto pojetí znamená schopnost dosáhnout cíle to, že člověk má emocionální vlastnosti, kterých využívá při plánování a provádění určitých akcí. Vedoucím proudem tohoto teoretického směru je tzv. Nová sociologie dětství (Uprichard, 2008, in Wiegerová & Gavora, 2015). Zastánci tohoto směru odmítali názor, že dítě je něco jako „nehotový dospělý“.

1.3 Sociologické hledisko pojetí dítěte

Dítě a dětství jsou samozřejmě předmětem zájmu také v sociologii. V sociologickém pojetí je rozhodující sociální fungování jedince. V současné době pohled na dítě a dětství ovlivněn teoretickým směrem tzv. Nové sociologie dětství. Tento směr charakterizuje dítě jako člena společnosti, který je ve skutečnosti „subjektem“, který sám „konstruuje“ každodenní zkušenosti s různými interakčními strukturami (Nosál, 2004). Můžeme tedy říci, že Nová sociologie dětství chápe dítě jako aktivní subjekt svého jednání a uvažování. Nová sociologie dětství míří k jasným stanoviskům: děti musí být chápány jako aktivní bytosti v konstrukci svých životů, životů lidí kolem nich a jejich života ve společnosti, ve které žijí. Děti nejsou jen pasivními subjekty sociálních struktur a procesů (James & Prout, 1990 in Gavora, 2016).

Jamesová a Prout (1997, in Syslová, 2017) sumarizují základní principy Nové sociologie dětství. Mezi tyto principy řadí kupříkladu uznání přirozené povahy dětství, zkoumání vztahů dětí jako hodnoty nezávislé na perspektivách dospělých osob ale také vnímání dětí jako aktérů, kteří participují na konstruování a vytváření vlastních životů v prostředí, které je obklopuje, a ve společnosti, ve které žijí.

Před vznikem tohoto směru byly děti považovány za „nezralého“ dospělého. Nezralý status je založen na kontrastu „úplnosti“ a „neúplnosti“ (Lee, 1998). Dítě je „neúplnou“ bytostí a cílem vzdělávání je zlepšit jeho rozvoj tak, aby se stalo „úplným“. Dětské názory byly přehlíženy nebo také podhodnocovány. Děti tak byly pasivními příjemci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Staly se tak objekty, které měly být určitým způsobem tvarovány a socializovány.

Nová sociologie dětství má však více moderních paralel v pojmech „stávání se“ a „bytí“. Dítě jako „bytí, bytost“ je kompletní objekt, zatímco dítě jako „stávání se“ je na cestě ke svému bytí. Je tak nositelem své vlastní budoucnosti. Nová sociologie dětství považuje dítě jako aktivní ve svém konstruování a ovlivňování vlastních sociálních životů, životů kolem nich a společností, ve které žijí. Děti tak nejsou pouze pasivními subjekty sociálních struktur a procesů.

Průcha (2016) uvádí, že dítě v současném sociologickém výzkumu vystupuje hned v několika modalitách a to: dítě jako objekt, dítě jako subjekt, ale také dítě jako sociální aktér. Poslední a neméně důležitý modalit je dítě jako participant a spoluvýzkumník.

2 DĚTSKÁ POJETÍ JEVŮ

Dětské pojetí není v terminologii jednoznačně vymezené. Škoda a Doulík (2011) uvádí, že „*dětská pojetí jsou určitým subjektivním nazíráním světa, který obklopuje dítě v jeho mysli.*“ Dětská pojetí jevů vznikají v konkrétních situacích nebo v jejich kontextu. Později dětské pojetí mohou být ovlivňovány záměrně a to nejčastěji pomocí cíleného školního vzdělávání. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu jsou dětská nazírání intuitivně oddělována od objektivního obrazu reality. Tento aspekt je vyjádřen ideou tří světů Bernarda Bolzana a Karla Poppera (1981, in Hejný & Kuřina, 2009):

1. Svět je světem „věcí“. „*Je to svět fyzikální hmoty, svět fyzického prostředí, svět přírody, ale i svět techniky, svět atomů, molekul, kosmu i svět silových polí, je to svět neuronů a jejich vztahů.*“ (Hejný & Kuřina, 2009, s. 84) Můžeme tedy říci, že tento svět je tvořen nejen přírodou, ale vším, čím jsme obklopeni, od kosmu až po každou věc vyskytující se na Zemi. Jedná se o svět, který je nejpřístupnější lidskému poznání.
2. Svět je světem duševních stavů a procesů. Tvoří jej vědomé i nevědomé zkušenosti a představy – prožitky, obavy a pochybnosti. Věda zabývající se tímto světem je psychologie. Dětská pojetí určitých jevů náleží právě do tohoto světa.
3. Svět je světem lidských výtvorů. V jeho středu se vyskytuje lidská řeč, věda ale také kultura. „*Je to svět pojmů, problémů a teorií, ideologií, svět příběhů i mýtů, svět důkazů, argumentů i omylů, svět uměleckých děl. Je to svět objektivních myšlenkových obsahů, svět vnějších informací. Patří do něj obsahy knihoven, archivů, filmoték, počítačových paměti.*“ (Hejný & Kuřina, 2009, s. 84) Můžeme zde tedy zařadit vše, co je dílem lidí, a vše, co lidstvo vytváří, ať už jsou to různé technické předměty nebo kulturní zážitky.

Všechny tyto tři světy se prolínají na území školy. V pedagogické činnosti jde o vzájemné sbližování a prolínání výše uvedených světů. Děti ve svých pojetích uplatňují nejprve své osobní prožitky a předpojatost, až postupem času a vývoje dochází k objektivním názorům (Škoda & Doulík, 2011).

Dítě již od nejútlejšího věku začíná poznávat svět kolem sebe. Vnímá podněty, které na něj působí, a díky nim si vytváří představy o okolí a o světě, ve kterém žije. Dítě do mateřské školy tak dochází jako jedinec, který již má své vlastní zkušenosti, myšlenky a názory, které

je také schopno prezentovat. Jeho myšlenky ovlivňuje celá řada faktorů a to pozitivně i negativně. Škoda a Doulík (2011) uvádí, že dětská pojetí mohou být ovlivněny jak exogenními (sociálními, ekonomickými, kulturními, náboženskými apod.), tak i endogenními (psychickými a biologickými) faktory. Tyto faktory mají následně vliv na to, jakým způsobem bude dítě dále vnímat svět. Vytváří si o něm vlastní obraz, který je odrazem toho, co zažilo, vidělo, ale také vypovídá o jeho zkušenostech a o tom, jak je ovlivněno prostředím, ve kterém vyrůstá. Všechny tyto poznatky jsou pro něj směrodatné, faktické a relevantní. Na utváření dětského pojetí má vliv především rodina, přátelé, ale také prostředí, ve kterém se dítě nachází. Ovlivňuje je také míra prožitku, který je spojen s individuální zkušeností (čím větší je emocionální zážitek, tím pevněji je dětské pojetí vytvořeno). Dětské pojetí vzniká nejprve spontánně a poté se můžou vytvářet záměrně a to například i pomocí médií.

Škoda a Doulík (2011) rozlišují tři hlavní složky dětského pojetí:

1. Kognitivní – tuto složku uvádí jako nejvýznamnější. Řadíme, zde poznání o všem, co dítě obklopuje. Jsou to každodenní běžné situace, se kterými se setkává. Z educačního hlediska ji považujeme za nejdůležitější. Můžeme ji charakterizovat obsahem a rozsahem znalostí a vědomostí dítěte o daném jevu. Ty se následně odvíjí od kvality a kvantity získaných informací o daném jevu. Vědomosti a znalosti však mohou být i mylné, ale i tyto miskoncepce jsou základním stavebním kamenem dětských naivních koncepcí. Tato složka může být vytvářena, jak spontánně (při hře) tak i záměrně (při vzdělávacích činnostech).
2. Afektivní – tato složka vzniká buď paralelně s výše uvedenou kognitivní složkou, anebo jedna podmiňuje vývoj té druhé. Tato složka ovlivňuje postoj jedince k danému jevu a je charakterizována citovým zabarvením, emocemi, ale také zážitky utvářející asociační vazby dítěte. Vede k utváření subjektivního smyslu zapamatovatelné informace. Může ovlivňovat kognitivní i strukturální složku.
3. Strukturální – základem této složky jsou vazby, z nichž vychází dětské interpretování světa. Zakladatelem struktur jsou zde tzv. asociační vazby, které jsou využívány a ukládány do paměti. Můžeme tedy říci, že vychází z asociačních vazeb mezi prekoncepty (pojmy), které reprezentují dětské nahlížení na svět. Jsou zde zachyceny vztahy, hierarchie i vzájemné vazby. Dochází zde tedy k začleňování nového pojmy do dříve vzniklého vnitřního poznatkového systému dítěte.

2.1 Dětské interpretování světa

Dítě se seznamuje s okolním světem již od narození. K poznávání a vysvětlování jednotlivých jevů využívá různé způsoby a prostředky, které považuje za specifické. Je zvyklé na nejistotu, rádo experimentuje a zkusí nové ještě nepoznané věci. Učí se pomocí napodobování vzorů někdy dokonce i lépe, než dospělý jedinec. Děti pro ně neznámé informace shromažďují do té chvíle, dokud nepřijdou na jejich význam.

Ouhrabka a Mareš (1992) uvádí, že dítě do školy nepřichází jako „tabula rasa“, kterou bude učitel formovat, nýbrž si přináší své představy, které jsou již ovlivněny předchozím životem. Mnoho dospělých jedinců nebývá k dětským interpretacím dostatečně tolerantní. „*V rámci vzdělávacího procesu jsou tato dětská nazírání intuitivně oddělována od objektivního obrazu reality tak, jak je tento proces chápán současnou úrovní vědeckého poznání.*“ (Doulik, 2011, s. 90) Snahy učitelů o změnu nepravé interpretace jevů dítěte jsou tak často marné, nebo k nim dochází nesprávnou cestou. Pro dítě je však jejich chápání světa dostačující a vysvětluje jim tak jeho fungování. Dítě samo nepozná, že jeho interpretace světa nebo jevů je nepřesné, naivní či chybné a z tohoto důvodu je důležité, aby s ní uměl učitel vhodně pracovat. Dětské poznávání a interpretování světa se v některých aspektech odlišuje od chápání světa dospělých jedinců. V některých aspektech však můžeme nalézt jisté analogie. Dle odborníků má soubor dětských poznatků o světě a jevech vnitřní logiku. Slouží dítěti k pochopení a vysvětlení všeho čím je obklopeno. A z tohoto důvodu by učitele mělo dětské interpretování zajímat a měli by s nimi pracovat a efektivně je využívat v edukačním procesu. Oborníci také dodávají, že se jedná o určitou dětskou koncepci světa, která zahrnuje soubor dětských názorů na svět, obrazných představ, ilustrativních příkladů, emočních prožitků a dětských každodenních zkušeností typu: „Co se stane, když...“ atd. (Mareš, 2013)

Přiblížit se a pochopit dětské uvažování o světě a jevech není vůbec jednoduché. Je důležité si uvědomit, že každé dítě je individuální a má odlišné zkušenosti než ostatní děti. Z tohoto důvodu bychom měli reagovat na každé dítě odlišně.

2.2 Dětská pojetí jevů v edukačním procesu

Dětská pojetí jsou z edukačního hlediska velmi významné fenomény, které do jisté míry předurčují vzdělávací postupy a efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu. Je tedy důležité, aby učitelé dětská pojetí znali, dokázali je diagnostikovat a efektivně s nimi pracovali.

(Škoda & Doulák, 2011) Na dětská pojetí v edukačním procesu lze reagovat několika způsoby. Gavora (1992) uvádí dva hlavní přístupy, které jsou si protikladné. V prvním přístupu uvádí, že se dětské naivní teorie považují za nesprávné. A z tohoto důvodu jsou i pedagogicky nesprávné a nevyužitelné. Dochází zde k ignoraci nebo negaci dětských naivních teorií. Základem tohoto přístupu je dítě jako nedokonalá bytost. Naopak dospělý je zde vnímán jako dokonalá osobnost. Cílem edukačního procesu je, aby dítě získalo vlastnosti od dospělého jedince. Cíle je však potřebné dosáhnout co nejdříve a z tohoto důvodu je důležité celý proces poznávání urychlit.

Základním prvkem druhého přístupu je naopak využívání naivních teorií dítěte. Vychází z faktu, že by se dětské interpretace neměly zanedbávat. Všeobecné zásady tohoto přístupu můžeme nalézt ve vývoji kognitivní pedagogiky a v pedagogické psychologii (Gavora, 1992). Učení probíhá tak, že základem jsou starší, již dříve osvojené vědomosti, na kterých dále vznikají nově nabyté znalosti. Tyto vědomosti však nejsou mechanicky přidávané. Mezi důležitý prvek kognitivní teorie řadíme konstruktivistický přístup. Podle něho dítě nepřímá hotové poznatky, ale spíše konstruuje nové na základě těch, které přijal. Konstruování nového jevu nemůže být násilné ani rychlé.

3 DIAGNOSTIKA DĚTSKÉHO POJETÍ

Zjišťování dětského pojetí jevů není vůbec snadné. Znalost dětského pojetí by měla být neopomenutelná součástí práce učitele. Někteří se však mohou ptát: „Proč bychom se měli dětským pojetím zabývat?“. Jako učitelé bychom si měli uvědomit důležitost znalostí dětského pojetí jevů, jelikož až poté, co je známe, můžeme děti směřovat správným směrem. Až budeme znát důvod, kvůli kterému dítě odmítá přijmout a přesně pochopit konečné „koncepte“, můžeme vést děti k optimálnímu rozvoji. Kdybychom však dětská pojetí neznali, ubíralo by se naše vzdělávání spíše na možnosti „pokusů a omylů“ a ani to by nezaručilo, že bychom změnili vnitřní chápání a postoje dítěte. Pro správně vedenou výchovu a vzdělávání bych proto doporučovala dětská pojetí nepřehlížet, nýbrž je rozebrat a více se jimi zabírat. Aby učitelé mohli své poslání co nejlépe splnit, je důležité dětské pojetí diagnostikovat. Na základě dané diagnostiky poté učitelé volí vhodné pedagogické strategie vyučování. Dětská pojetí tak ovlivňují jak metodu vyučování, tak i efektivitu samotného vyučovacího procesu. Mezi diagnostické metody dětského pojetí můžeme zařadit mimo jiné analýzu dětských výkonů a výtvorů, analýzu dětské kresby, metodu dramatické výchovy, rozhovor, pozorování a projektivní techniky. Všechny tyto metody můžeme využít u dětí v mateřské škole.

Analýza dětských výkonů a výtvorů

U učitelů se jedná o nejběžnější a nejdostupnější diagnostickou metodu. Často se vyskytují případy, kdy učitel sleduje postup dítěte při řešení různých úloh, problémových situací, při odpovídání na různé otázky apod. Postup dítěte tak může učitele navést na způsob jeho uvažování, poodhalit, co dítě bere v potaz a na co naopak zapomíná, jak si vykládá jednotlivé vztahy mezi pojmy aj. Učitel však může také diagnostikovat výtvary dítěte jako např. různé nákresy, náčrtky, ale také přeškrtnané nebo nedokončené nápady. V prostředí mateřské školy můžeme využít různé kresby, modely, pracovní listy a další produkty dítěte. Jako učitelé bychom se však neměli pouštět do psychologických rozborů kreseb. To však neznamená, že z kresby nemůžeme číst. Pomocí kresby se můžeme dozvědět mnoho zajímavých informací o dítěti, mezi něž patří i to, na jaké vývojové úrovni se nachází.

K lepší orientaci nám může v mateřské škole posloužit portfolio. *„Portfolio můžeme také definovat jako uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje informaci o pracovních výsledcích žáka, průběhu učení a jeho vývoji za účelem jeho dalšího*

rozvoje. *Informace slouží dítěti, rodičům a učitelům. Jde o určitý typ archivace produktů dítěte za stanoveným účelem, který do jisté míry určuje jeho obsah, rozsah a práci s ním.*“ (Kratochvílová, 2014, s. 3) Díky němu tak můžeme sledovat pokroky, které dítě učinilo v kresbě, grafomotorice apod. Portfolio slouží jako prostředek ke srovnávání dítěte se sebou samým, nikoliv mezi ostatními dětmi. K tomu, aby portfolio plnilo svoji úlohu, je nezbytné, aby bylo chronologicky řazeno.

Analýza dětské kresby

Většina dětí ráda kreslí, a proto je tato metoda velmi vhodná a často i při diagnostice využívána. Děti pomocí kresby mohou vyjádřit své myšlenky a představy. „*Tento způsob vyjadřování pohledu na svět je dětem blízký a může říci o vnitřním světě dítěte mnohem více než rozhovor.*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 430) Kresba často bývá propojována s rozhovorem. Její kvalitní rozbor je však velmi obtížný. Předpokládá předchozí výcvik posuzovatelů. Pomocí kreseb můžeme lépe proniknout k poznání toho, jak děti chápou jednotlivé pojmy. Učitel v mateřské škole by neměl kresbu posuzovat z hlediska psychologického, nýbrž pedagogického. Kresbu tak může posuzovat z vývojového hlediska. Abychom kresbě dobře porozuměli, je nutno dítě dobře znát. Rozhodující by tak pro nás neměla být pouze jedna kresba, ale celá řada faktorů, kterými se dítě projevuje.

Pokud se dítě neumí nebo nechce projevit slovně, je právě výtvarný projev vhodnou metodou pro zjišťování dětského pojetí jevů. V kresbě se pak mohou odkrýt informace, které si ani samo dítě ještě neuvědomuje. Učitel by měl být při popisu obrázku obezřetný, a to z toho důvodu, že dítě při vyprávění toho, co nakreslilo, může lehce sklouznout k pouhému popisu obrázku, bez souvislostí.

Metoda dramatické výchovy

Další metoda, která se dá využít u mladších dětí, je metoda dramatické výchovy. Důraz je zde položen na dětském prožívání navozených situací a na jednání dítěte. Odborníci i učitelé mohou tak pozorovat projevy emocí, dětské výroky, ale také chování dítěte.

K diagnostickým účelům můžeme využít také metodu hraní rolí, která je využitelná spíše u starších dětí. Ve třídě (či jinde) se simulují určité, předem vybrané, situace a děti v ní hrají různé sociální role (Čáp & Mareš, 2007).

Rozhovor

Mezi diagnostickou metodu, která je u učitelů také velmi hojně využívána, bych zařadila rozhovor. Rozhovor může probíhat, jak s jednotlivcem, tak i se skupinou dětí. Využíváme tři druhy rozhovorů: strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. U strukturovaného rozhovoru známe jeho cíl i cestu, kterou rozhovor vedeme, otázky máme předem připraveny. Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že tazající se osoba má přichystanou strukturu otázek, kterou chce během rozhovoru probrat. Má však možnost se během rozhovoru více zabývat otázkami, které považuje v dané chvíli za důležité. U nestrukturovaného rozhovoru se jedná spíše o volné vyprávění na dané téma, přičemž je daný pouze cíl.

Braun (2014) se zmiňuje o standardizovaném a nestandardizovaném rozhovoru. Rozhovor nabízí volnost při zjišťování dětských subjektivních názorů, dovoluje jít do hloubky, reagoval na dětské odpovědi apod. Vodítkem rozhovoru mohou být otázky uzavřené, polouzavřené nebo otevřené. Při rozhovoru bychom měli dávat pozor na takové otázky, které dítě navádí na předem danou odpověď. Z takových odpovědí je posléze obtížné vyvozovat závěry. Pokud chceme docílit, co nejlepších výsledků, je vhodné na rozhovor vybrat místo, kde nebudeme rušeni. Místo klidné a přátelské, abychom u participanta navodili pocit důvěry. Rozhovor s dítětem by se měl lišit od mentorování. Měli bychom dát dítěti dostatek prostoru na vyjádření svých názorů. Neměli bychom opomíjet, že v rozhovoru se promítá aktuální prožívání dítěte. U zvolených otázek *„záleží na tom, kdo ji klade, v jakém vztahu je k tázané osobě, v jakém kontextu je položena, jak tázaný otázku chápe.“* (Braun, 2014, s. 68) Můžeme tedy říci, že se odpovědi dětí liší v závislosti na tom, komu odpovídají a jaký s ním mají vztah. Neopomenutelnou roli zde hraje také důvěra mezi oběma stranami. Otázky musíme promyslet a zvážit. Stejně tak se zaobíráme tím, v jaké fázi rozhovoru je položíme. Jinou odpověď můžeme získat na začátku a jinou odpověď na konci rozhovoru. Měli bychom respektovat, pokud participant neodpoví a snažit se vyhnout otázkám, které vedou k jednoslovným odpovědím (ano, ne, nevím aj.).

Speciální rozhovor, který můžeme využít při výzkumném šetření ohledně dětských pojetí je tzv. fenomenografické interview. Škoda a Doulík (2011) uvádí, že pomocí něj můžeme zjistit, jak dítě získává zkušenosti, jak si vytváří obsah pojmů, ale také jak chápe jevy kolem něj. Základním pravidlem tohoto interview je, že se ptáme na způsob a ne na příčinu. Tento rozhovor je však časově náročný. Vhodné je jej využívat s jednotlivcem nebo s menší skupinou dětí.

Rozhovor může být jak hlavní tak i doplňkovou diagnostickou metodou.

Pozorování

Mezi základní diagnostickou metodu můžeme zařadit pozorování. Učitel v podstatě dítě pozoruje vždy a všude, pozoruje hru dítěte, jeho chování během celého dne i týdne. Na rozdíl od dívání je však pozorování záměrná a soustředěná činnost. Je zaměřeno na projevy dítěte, které jdou vidět, slyšet, ale i měřit. Pozorování můžeme rozdělit z hlediska délky trvání na krátkodobé nebo dlouhodobé. Též jej můžeme dělit na náhodné nebo také systematické. K náhodnému pozorování dochází spontánně, přičemž učitel si zde všímá různých jevů, které by mohly signalizovat nějaký problém, zatímco systematické pozorování předpokládá připravenost učitele. Při tomto druhu pozorování mohou být využity různé pomůcky, jako jsou záznamové archy, videokamery, různé škály hodnocení apod.

Gavora (2001, in Kolláriková & Pupala, 2001) dělí pozorování na strukturované a nestrukturované. U strukturovaného pozorování učitel ví, co bude pozorovat. Ví, jak má dané jevy identifikovat, zaznamenat i vyhodnocovat. Má předem připraveny pozorovací nástroje. Zatímco do nestrukturovaného pozorování učitel nevstupuje s připravenými nástroji. Toto pozorování je spontánní.

Čím častěji budeme pozorování opakovat, tím by mělo platit, že bude přesnější a spolehlivější. V mateřské škole probíhá pozorování nejčastěji při hře. Podle toho, jak dítě reaguje při hře, můžeme následně vypořádat to, co dítě o daném jevu ví.

Projektivní techniky

Tato technika vychází z předpokladu, že při záměrně neurčitém a neukončeném zadání má člověk tendenci reagovat spontánně a „vidět“ či „vkládat“ do zadání smysl, který je mu blízký (Čáp & Mareš, 2007). Do svých výpovědí tak promítá své postoje, názory, přesvědčení a představy, které o daném jevu má. Jednou z možností, jak využít projektivní techniky jsou, tzv. verbální asociace. Dítě má na podnětové slovo reagovat prvním slovem, které jej napadne. V prostředí mateřské školy to může vypadat tak, že děti, sedící v kruhu, dostanou otázku a postupně odpovídají, co je pod daným pojmem napadne nejdříve. Ne vždy však děti odpovídají originálně, mohou opakovat po ostatních dětech nebo mlčet. Ale i přesto je tato

metoda brána jako velmi účinná. Můžeme tak rychle zjistit základní dětská pojetí na dané téma.

Frýzová (2015) ve své publikaci dále uvádí doplňování nekonečných vět, popis situací na obrázku atd.

Z výše uvedených diagnostických metod dětského pojetí jeví vyplývá, že je vhodné jej diagnostikovat spíše mimo výuku. Zkoumají, co děti vědí před jejím začátkem, souběžně s ní anebo po jejím skončení. Ideální by však bylo, kdyby diagnostikování probíhalo během výchovně-vzdělávacího procesu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodu praktické části objasňuji zvolenou metodologii. Vzhledem ke zvolenému tématu jsem realizovala kvalitativní výzkum, jehož vlastnosti mi umožňují se problematikou zabývat do hloubky.

4.1 Metodologická východiska

Hlavním cílem mého výzkumného šetření je zjistit, jak dítě popisuje dění v mateřské škole a jak jej prožívá.

Následující dílčí cíle vychází z hlavního výzkumného cíle:

- Popsat, jak děti vnímají důvod své docházky do mateřské školy.
- Popsat, jak děti popisují prostředí mateřské školy.
- Zjistit, jak děti vnímají vzdělávací činnosti mateřské školy.

Výzkumné otázky byly sestaveny na základě výše uvedených dílčích cílů.

Hlavní výzkumnou otázkou je:

- Jak děti popisují dění v mateřské škole?

Dílčí výzkumné otázky byly následně vymezeny:

1. Jak děti vnímají důvod své docházky do mateřské školy?
2. Jak děti popisují prostředí mateřské školy?
3. Jak děti vnímají vzdělávací činnosti v mateřské škole?

4.2 Výzkumná metoda

Vzhledem ke zkoumaným subjektům, tedy dětem z mateřských škol, jsem považovala za nejvhodnější zvolit kresbu a interview s dítětem, což jsou často používané metody v kvalitativním výzkumu.

Interview bylo vedeno na základě rámcových otázek, které byly předem důkladně promyšleny. Při samotném interview tvořily jakousi oporu, ovšem konkrétní obsah rozhovoru byl přizpůsoben konkrétnímu dítěti a situaci. Úvodní část byla věnována běžnému rozhovoru, aby se docílilo navození správné atmosféry a vytvoření vhodných podmínek pro otevřený vztah výzkumníka a mluvčího. Při interview byl pořízen zvukový záznam. Vzhledem k dodržení etického principu v rámci výzkumného šetření, bylo nutné vyžádat si informovaný

souhlas zákonných zástupců s poskytnutím dat, přičemž byla zaručena naprostá anonymita participantů. Informovaný souhlas tvoří přílohu P I: Informovaný souhlas zákonných zástupců participantů. Děti jsou označeny písmenem D a čísla u písmene značí jejich pořadové číslo při realizaci interview. V uvozovkách jsou uvedeny přímé citace dětí.

Před zahájením kresby jsem se participantům vždy představila a zeptala jsem se jich, zda mi chtějí položit také nějakou otázku. Následně jsem je požádala, ať nakreslí to, co v mateřské škole dělají nejčastěji.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen dětmi předškolního věku. Jedná se o šestnáct dětí ve věku od čtyř do šesti let, z toho osm chlapců a osm děvčat. Jedná se o děti, které navštěvují mateřské školy ve Zlínském kraji.

Charakteristika jednotlivých participantů výzkumného šetření

D1

Jedná se o pětiletého chlapce, který pochází z úplné rodiny, nemá žádného sourozence. Otec pracuje jako obchodní zástupce a matka jako účetní. Je velmi komunikativní a kamarádský. Rád budí pozornost svými nevhodnými poznámkami. Navštěvuje pohybový kroužek poblíž jeho bydliště. Jeho tělesný ale i duševní vývoj odpovídá jeho reálnému věku. Zdravotní stav je velmi dobrý.

D2

Dívka má 5 let. Pochází z úplné rodiny, nemá žádného sourozence. Otec pracuje jako dělník a matka jako finanční poradkyně. Je kamarádská a komunikativní, ale občas plačtivá. Nena-
vštěvuje žádný kroužek, ale je velmi šikovná při výtvarných činnostech. Její tělesný i duševní vývoj odpovídá reálnému věku. Zdravotní stav dívky je velmi dobrý.

D3

Jedná se o pětiletou dívku, která pochází z úplné rodiny. Má starší sestru, která navštěvuje třetí ročník základní školy. Otec pracuje jako podnikatel a matka jako zástupkyně ředitele v pojišťovně. Je přátelská, komunikativní, společenská, ale i pracovitá. Při svém pobytu v její třídě jsem měla možnost u dívky zpozorovat separační úzkost. Jeden ze zákonných zástupců totiž odjel na delší dobu z České republiky. Dívka chtěla několikrát během dne odejít domů. Jako nejčastější záminku uváděla různá onemocnění. Dívka se často staví do vedoucí role.

Navštěvuje pohybový kroužek - aerobik. Její tělesný a psychický vývoj odpovídá reálnému věku. Její zdravotní stav je dobrý.

D4

Chlapec má 4 roky. Pochází z úplné rodiny. Má mladší sestru, která navštěvuje stejnou třídu jako chlapec. Matka pracuje jako zdravotní sestra a otec jako dělník. Je komunikativní, veselý, přátelský, zručný ale také pečlivý a trpělivý. Chlapec je ve třídě velmi oblíbený. Rád pomáhá, jak učitelkám, tak i ostatním dětem. Nenavštěvuje žádný kroužek. Jeho tělesný i psychický vývoj odpovídá reálnému věku. Jeho zdravotní stav je dobrý.

D5

Jedná se o pětiletého chlapce, který pochází z úplné rodiny. Má dva sourozence. Mladšího bratra, který navštěvuje stejnou mateřskou školu jako chlapec. O mladšího sourozence se chlapec stará a pomáhá mu. Dále má staršího bratra, který již druhým rokem navštěvuje základní školu. Otec pracuje jako elektrotechnik a matka jako asistentka pedagoga na základní škole. Chlapec je velmi komunikativní, chytrý a rád pomáhá ostatním dětem. Pozornost si vymáhá pláčem, jak u učitelek, tak i u dětí. Pokud mu však na pláč nedá nikdo zpětnou vazbu, po několika minutách přestane a dále se zapojuje. Chce být stále první a nejlepší, pokud tomu tak není, začne plakat. Těžko přijímá prohru. Chlapec je pohybově zdatný. Navštěvuje kroužek plavání a florbalu poblíž jeho bydliště. Jeho duševní i tělesný stav odpovídá reálnému věku. Jeho zdravotní stav je velmi dobrý.

D6

Chlapec má 5 let. Pochází z úplné rodiny. Má mladší sestru. Otec pracuje u hradní stráže a matka jako prodejní asistentka (nyní však na rodičovské dovolené). Je komunikativní, kamarádský a energický. Rád vyvolává konflikty mezi dětmi, a to převážně kvůli hračkám. Nenavštěvuje žádný kroužek. Jeho tělesný a duševní vývoj odpovídá jeho reálnému věku. Zdravotní stav chlapce je velmi dobrý.

D7

Jedná se o šestiletého chlapce. Pochází z úplné rodiny. Chlapec má 3 starší sourozence, kteří již navštěvují střední a vysokou školu. Otec pracuje v oddělení logistiky a matka jako prodavačka. Chlapec je hodně introvertní, musí si nejprve zvyknout na ostatní kolem sebe. Mateřskou školu navštěvuje skoro dva roky, ale má pouze jednoho kamaráda. Pokud se kamarád v mateřské škole nenachází, je raději sám a společnost ostatních dětí nevyhledává. Děti si

z něj dělají často legraci. Jeho tělesný a duševní vývoj neodpovídá jeho reálnému věku. Učitelky navrhují zákonným zástupcům odklad školní docházky. Je plačtivý a lítostivý. Dříve nekomunikoval, ale díky kamarádovi již začal. Má velmi špatnou výslovnost a z toho důvodu navštěvuje klinického logopeda. Nenavštěvuje žádný kroužek. Jeho zdravotní stav je však velmi dobrý.

D8

Jedná se o pětiletou dívku, která pochází z úplné rodiny. Dívka má jednu mladší sestru, která od února navštěvuje tutéž třídu mateřské školy. Otec pracuje jako programátor a matka je podnikatelka. Její matka pochází ze Slovenské republiky a otec z České republiky. Všimla jsem si, že se u ní někdy objevují slovenské výrazy. Dívka je velmi komunikativní, přátelská a pracovitá. Navštěvuje hudební kroužek – Flétnička. Její tělesný a psychický vývoj odpovídá reálnému věku. Její zdravotní stav je dobrý, i když se u dívky vyskytuje ekzém, který jí vznikl z důvodu špatného očkování. Dívka má proto speciální stravu a jako jediná ze třídy má speciálně prané ručníky a ložní prádlo.

D9

Chlapec má 4 roky. Pochází z neúplné rodiny. Otec bydlí ve Středočeském kraji a matka ve Zlínském kraji. Otec si chlapce bere jednou za měsíc na týden k sobě. Chlapec má dva nevlastní sourozence, kteří navštěvují mateřskou školu. Matka pracuje jako sekretářka a otec pracuje jako manažer. Je méně komunikativní a samotářský. V kolektivu není moc oblíbený, má pouze jednoho kamaráda. Nenavštěvuje žádný kroužek. Jeho tělesný a psychický stav odpovídá jeho reálnému věku. Zdravotní stav chlapce je velmi dobrý.

D10

Jedná se o chlapce ve věku 4 let. Chlapec pochází z neúplné rodiny. Je svěřen do péče otce, avšak jednou za měsíc chodí na 4 dny k matce. Otec pracuje jako dělník a matka jako číšnice. Má staršího bratra, který navštěvuje druhou třídu základní školy. Objevuje se narušená komunikační schopnost ve formě koktání. Koktání se však začalo objevovat až poté, co se rodiče rozvedli. Nenavštěvuje žádného klinického logopeda. Je však velmi komunikativní, klidný a velmi chytrý. Zajímá se především o problematiku týkající se lodí a pravěku. V kolektivu je oblíbený, ale i přesto si při volné hře raději sedne ke stolu s kamarádem a přehlíží si knihy. Navštěvuje pohybový kroužek – plavání. Jeho tělesný a duševní stav odpovídá jeho reálnému věku. Zdravotní stav je velmi dobrý.

D11

Dívka ve věku 6 let pochází z úplné rodiny. Rodiče však nejsou sezdaní. Má staršího bratra, který již navštěvuje třetí třídu základní školy. Mladší sestra má jeden rok. Otec pracuje, jako zedník, matka pracuje na pediatrii jako dětská lékařka, nyní je však na rodičovské dovolené. Dívka je velmi pracovitá, kamarádká a veselá. Je velmi chytrá a bystrá. I přesto se však na některé věci nedokáže dlouho soustředit. Navštěvuje pohybový kroužek-plavání. Její tělesný i psychický stav odpovídá, dle mého názoru, jejímu reálnému věku. Zdravotní stav je velmi dobrý.

D12

Jedná se o 5letou dívku, která pochází z úplné rodiny. Matka pracuje jako pokladní v supermarketu, otec jako instalatér. Dívka má bratra, který navštěvuje tutéž třídu mateřské školy. Dále má staršího bratra, který již navštěvuje základní školu. Dívka je pečlivá, trpělivá a ráda pomáhá ostatním dětem i učitelce. V kolektivu je oblíbená. Již tři roky navštěvuje hudební kroužek. Její duševní a tělesný stav odpovídá jejímu reálnému věku. Zdravotní stav je dobrý. Pouze v jarním období dívka trpí alergiemi a atopickým ekzémem.

D13

Dívka ve věku 4 let pochází z neúplné rodiny. Žije pouze s matkou, která pracuje jako zdravotní sestra. Matce pomáhají s péčí prarodiče. Nemá žádného dalšího sourozence. Dívka se mi jeví jako společenská, pracovitá a ráda pomáhá, jak ostatním dětem, tak i učitelům. Je velmi komunikativní i přesto, že se objevuje narušená komunikační schopnost. Nenavštěvuje žádný kroužek. Má velmi ráda pohybové činnosti. Její tělesný a psychický stav odpovídá jejímu reálnému věku. Zdravotní stav je dobrý.

D14

Chlapec má 6 let. Pochází z úplné rodiny. Otec pracuje jako dělník ve výrobě a matka pracuje jako kuchařka. Dítě má ještě další 3 sourozence. Jeden z nich navštěvuje stejnou mateřskou školu, ostatní jsou již žáky základní školy. Chlapec je velmi komunikativní a pracovitý. Rád navazuje přátelské vztahy s dětmi i s dospělými lidmi. Navštěvuje kroužek lidových tanců. Jeho tělesný a psychický stav odpovídá jeho reálnému věku. Zdravotní stav je dobrý. Chlapec však trpí alergií na mléčné výrobky.

D15

Chlapec má 5 let, pochází z úplné rodiny. Nemá žádného sourozence. Matka je asistentka pedagoga na základní škole a otec pracuje jako policista. Chlapci je navrhnout odklad školní docházky. Návrh však přišel ze strany zákonných zástupců. Podle učitelky tento odklad nebyl nutný. Chlapec je dle slov učitelky „nadbytečně rodičovsky opečovávaný“. Pokud se mu něco podle jeho názoru nepovede, začne ihned plakat. Je velmi vztahovačný. Nemá rád pohybové aktivity, raději se v ústraní dívá se na ostatní děti. Ve třídě je u ostatních dětí velmi oblíbený. Nenechává si žádný kroužek. Jeho zdravotní stav je dobrý. Má alergii na lepek a z tohoto důvodu má speciální stravu, kterou mu zajišťují zákonní zástupci.

D16

Jedná se o pětiletého chlapce pocházejícího z úplné rodiny. Má staršího bratra, u kterého se vyskytuje porucha autistického spektra. Otec pracuje ve strojírenství a matka je ženou v domácnosti. Chlapec je dobrosrdečný, všímavý, rád pomáhá ostatním dětem i učitelce. Dokáže se soustředit na práci, je pečlivý a trpělivý. V kolektivu je velmi oblíbený. Nenechává si žádný kroužek. Jeho zdravotní stav je velmi dobrý. Jeho tělesný ale i psychický stav odpovídá dle mého názoru jeho reálnému věku.

4.4 Realizace výzkumu

Výzkum probíhal ve dvou mateřských školách ve Zlínském kraji. Jedna ze tříd byla věkově homogenní a druhá heterogenní. Nejprve jsem si v mateřských školách osobně domluvila schůzku s řediteli. Po vzájemné domluvě jsem šla za učitelkami a požádala je, aby rozdaly zákonným zástupcům informovaný souhlas ke spolupráci s jejich dětmi. Ještě před samotným výzkumem jsem mateřskou školu navštívila, abych se seznámila s prostředím, ve kterém mělo výzkumné šetření probíhat, ale především se samotnými dětmi. V každé mateřské škole jsem strávila jeden týden. S dětmi jsme se postupně seznamovali, poté mě spontánně zapojily do jejich her. S dětmi jsme si povídali a hráli. Děti mi při volné hře vyprávěly o svých zážitcích, kamarádech, ale také o kroužcích, které navštěvují a jejich rodině.

V úvodu jsem byla představena dětem jako paní učitelka, která se za nimi přišla podívat. Na konci týden jim bylo sděleno, že si spolu budeme kreslit obrázek, u kterého si budeme povídat. Postupně jsem děti vyzývala k rozhovorům. Děti jsem si brala jednotlivě do vedlejší místnosti, abychom nebyli rušeni. Náš rozhovor začal vzájemným představením pro navození uvolněné atmosféry. Děti měly během celého rozhovoru možnost klást otázky, pokud

jím nebylo cokoliv jasné. Následně jsem děti požádala, ať na papír nakreslí to, co dělají nejčastěji v mateřské škole. Některé odpovědi jsem po dětech zopakovala a snažila se dále navázat vhodnou otázkou. Rozhovor jsem uzpůsobovala individuálně dle potřeby a možností daného dítěte. Čas nebyl předem stanoven, rozhovory trvaly v rozmezí 10-20 minut.

Po práci v terénu následovalo zpracování získaných dat z rozhovorů a kreseb dětí, jejich analýza a následná interpretace. Nejprve jsem uskutečnila přepis rozhovorů, následovalo kódování a jejich kategorizace. Na závěr jsem analyzovala dětskou kresbu.

5 INTERPRETACE DAT

V této části diplomové práce jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření. Ty jsou interpretovány pomocí rozhovoru. Některé výpovědi z nich jsou následně podpořeny dětskou kresbou. Celkově vzniklo sedm hlavních kategorií, které popisují v další podkapitole.

5.1 Údaje z rozhovorů

Jednotlivá interview byla nahrávána na diktafon a následně přepisována do písemné podoby souvislého textu. Aby mohla být získaná data z rozhovorů vhodně využita, byly provedeny doslovné přepisy, tzv. transkripty. Po důkladném uspořádání a přečtení jednotlivých transkriptů byl text rozdělen na určité jednotky a těmto jednotkám byl přiřazen kód, využito bylo otevřené kódování. Z výsledného seznamu těchto kódů byly vytvořeny významové kategorie, které byly následně vysvětlovány (Švaříček & Šedřová, 2007). Vycházím z toho, že název významové kategorie je určitou abstrakcí, jelikož musí v sobě zahrnovat podkategorie obsahující kódy, které jsou naopak konkrétnější. Nakonec bylo vytvořeno sedm významových kategorií, které jsou rozděleny na několik podkategorií.

5.1.1 Důvody návštěv mateřské školy

Úvodem bych chtěla říci, že tato kapitola se zabývá tím, jak děti vnímají důvody své docházky do předškolního zařízení. Vzniklo zde několik podkategorií, kterými se dále zabývám.

Jedním z důvodů, proč děti navštěvují mateřskou školu, je to, že zákonní zástupci musí chodit do zaměstnání. Tento důvod byl nazván jako „**odložiště rodičů**“. Můžeme si to ukázat hned na několika příkladech: „*protože maminka a tatínek chodí do práce..*“ (D4) a „*protože maminka chodí do práce..*“ (D13). Tento důvod však děti „převzaly“ od svých zákonných zástupců – rodičů. Můžeme si tedy povšimnout, že některé děti nad touto otázkou přemýšlely již dříve. Ukažme si to na příkladu jedné z dívek, která uvedla: „*Já nevím, proč tu vlastně chodím..(...) ptala sem se maminky a ona mi řekla... mmm... že musím, protože maminka s tatínkem musí vydělávat penízky..*“. Dívka již nad důvodem docházky do mateřské školy přemýšlela, a tak se zeptala svého zákonného zástupce. Dítě tak nekriticky přejímá jeho názory. Ztotožnění s rodiči slouží také jako obohacení dětské identity a posiluje jeho sebevědomí. Děti také mohou chodit do mateřské školy, protože zákonní zástupci za ně hradí školné. Vypovídá o tom odpověď například účastníka D11 „*protože mi to tatka zaplatil a musím chodit do školky*“. Můžeme si všimnout, že „odložiště rodičů“ volně navazuje na

„**obchodní vztahy**“. Naopak D2, uvedlo, že do mateřské školy dochází z toho důvodu: „*aby mě hlídali..*“. Do mateřské školy děti tedy chodí nejen proto, že rodiče musí chodit do zaměstnání, ale také proto, že v domácím prostředí nemohou zůstat samotné. Uvědomují si, že není možné, aby zůstaly bez dohledu dospělého, a z toho důvodu navštěvují předškolní zařízení.

Kromě toho také děti chodí do mateřské školy proto, aby se něco naučili a připravili se tak na vstup do základní školy. Tento důvod je nazván jako „**příprava na další vzdělávání**“. D12 „*protože se, jak kdyby připravujeme do školy*“. Tato příprava dle jejich slov vypadá tak, že se „*učí básničky a písničky*“ nebo dělají různé „*úkoly od paní učitelky*“. Příprava na základní školu je v mateřských školách koncipována v dlouhodobém působení a komplexním rozvíjením dítěte. I přesto, že v některých mateřských školách nenalezneme v jejich školních vzdělávacích programech formulaci „příprava na školu“, je zakomponována ve všech činnostech probíhajících po celý den. Dítě se rozvíjí v různých oblastech jako např. sebeobslužných a sociálních dovedností, v seberealizaci, správnosti vyjadřování apod. Podobně smýšlelo dítě D10, které zmínilo, že do mateřské školy chodí, protože ještě není „*školaček*“. Můžeme si povšimnout, že některé děti si uvědomují to, že ještě nejsou dostatečně vyzrálé a z toho důvodu „*musí*“ chodit do mateřské školy.

V mateřské škole se děti seznamují s novými lidmi, a to jak s dospělými osobami, tak i se svými vrstevníky, získávají nové vazby, vzniká mezi nimi kamarádství. Můžeme si to ukázat u participantů D13: „*protože tady mám kámoše..*“ a D16: „*protože si tu můžeme s kamarádama hrát...*“. Pro děti je tak velmi důležitý osobní kontakt s ostatními dětmi. Děti mají možnost nabýt své sociální zkušenosti ve vrstevnické skupině. Traduje se, že v tomto období jsou dětská přátelství spíše krátkodobá, i přesto jsou pro děti velmi významná. Nepřítomnost takového „*kamaráda*“ se u něj může projevat uzavřeností, lítostí a menším zapojením se do společných her. Dítě v předškolním věku je tedy otevřeno pro navozování vztahů, které intenzivně prožívá a mají pro něj důležitý význam. Kromě toho, že zde mají děti své vrstevníky, často také uváděly, jako výhodu možnost hraní her (D6: „*že si tam můžeme hrát..*“). Nejčastěji jmenovaly, že si hrají s různými konkrétními předměty – stavebnicemi, panenkami apod., ale také mají v oblíbené společné pohybové hry, které se „*naučili*“ při řízené činnosti. Tento důvod návštěv mateřské školy byl nazván jako „**herna**“.

Participantů nad důvodem své docházky pomýšleli nejen z ekonomického a sociálního hlediska, ale také z emocionálního hlediska. Děti zmiňovaly, že zde chodí z toho důvodu „*protože se mi tady líbí..*“ (D1 a D7) anebo „*protože se mi chce..*“ (D13). Dále však jejich

výpovědi nijak nerozvíjely. A na doplňující otázky týkající se této části raději odpovídaly „nevím“.

5.1.2 Obliba

Děti nejčastěji zmiňovaly, že se jim v mateřské škole nejvíce líbí **vybavení**, které se zde nachází. Objevovaly se odpovědi, jak obecného typu: „*hračky..*“, tak i konkrétní objekty „*kuchyňka*“ (D1), „*auta*“ (D7), „*mmm.. asi ta sanitka...*“ (D9), „*knižky..*“ (D10), „*potom si rád stavím s puzzlema..*“ (D12). Jedná se o předměty, se kterými jsou v každodenním kontaktu. Je velmi důležité, aby byla věnována výběru tohoto vybavení velká pozornost. Vybavení mateřské školy by mělo odpovídat věku dětí, mělo by být také přiměřeně velké, bezpečné, vyrobeno z kvalitního materiálu, který dětem neškodí. Využití by pro děti mělo být srozumitelné a jasné. Na druhou stranu je vhodné, aby bylo pro děti něčím zajímavé a lákavé. Většinou hračky pořizují učitelé, kteří berou zřetel na věk, zralost a gender jednotlivých dětí. Dále participanti velmi kladně hodnotí konkrétní **činnosti**, které v mateřské škole vykonávají. D3 uvedlo: „*když si hraje...to... ten... toho... kocoura a to.. (..) .. dešťové kapičky.*“. Podobně se také vyjádřili participanti (D5, D8 a D6): „*Co líbí se mi tady nejvíc, ve školce se mi líbí malování..*“, „*že.. si rád hraju..*“. Učitelky v mateřské škole se snaží co nejvíce využívat dětskou hru z důvodu, že se jedná o nejpřirozenější činnost pro děti předškolní věku. V mateřské škole se využívá her jak spontánních, tak i her, které jsou realizovány při řízené činnosti. Při spontánní hře si dítě vybírá aktivity na základě vnitřních motivů a zájmů. Dítě se může samo rozhodnout, zda ji bude provádět individuálně nebo ve spolupráci s ostatními dětmi. Pokud pozorujeme dítě během spontánní hry, máme jedinečnou příležitost se o daném dítěti mnoho dozvědět, a to např. o jeho preferencích a schopnostech. Učitelka by však děti neměla do hry nutit, ale měla by jim vytvářet vhodné a podnětné prostředí. Učitelky se také snaží aplikovat i různé organizační formy mimo prostory mateřské školy („*jak chodíme na výlety a jak jsme chodili do plavání..*“ D16). Je však důležité organizační hry vhodně využívat. Při volbě organizačních forem bereme v potaz mimo jiné obsah a cíle výuky, ale také věk dětí. Díky využívání prostředí mimo mateřskou školu dochází k poznávání sociálního prostředí dítěte, zprostředkování a získávání jistého množství znalostí z vybraných oblastí společenských, humanitních i přírodních věd. Je však důležité, aby poznatky byly přiměřené věku dětí. Bereme tedy na zřetel především vývojové možnosti dětí a přizpůsobujeme tomu obsah a cíle výuky. Participanti dále uváděli, že se jim v mateřské škole nejvíce líbí **pro-**

středí („hm... takové hřiště (...)...mně se líbí ta dopravní..“ D16). Objevily se zde také názory, že děti „neví“ (D4) anebo, že se jim líbí „úplně všechno“ (D13). Dále tyto odpovědi odmítaly jakkoliv rozvíjet.

Můžeme si povšimnout, že participanti nejčastěji uváděli konkrétní aktivity a předměty, se kterými jsou v každodenním kontaktu. Některé děti naopak využily obecnější slovní spojení „nevím“ a „úplně všechno“. Ani po bližším dotazování však nedokázaly pojmenovat konkrétní věc či aktivitu.

5.1.3 Averze

Někteří lidé by se mohli domnívat, že agresivní chování u dětí se vyskytuje až na základní škole. Pravda je však taková, že se s ním můžeme setkat již v mateřských školách. Antier (2004) ve své publikaci uvedl, že se agrese může projevit po nástupu do mateřské školy. Dítě je totiž v tomto období podrobena velkému tlaku. Jako chybu uvádí to, že je **agresivita** kladena za vinu zákonným zástupcům nejčastěji matkám. Některé rodiče si mohou myslet, že si s agresivitou dětí musí poradit samy učitelky. Opak je však pravdou. Je zde důležitá spolupráce mezi školou - učitelkou a zákonnými zástupci. Agresivita u dětí předškolního věku je často vyvolávána nemožností dosáhnout nebo vlastnit něco, co si dítě v dané chvíli přeje, nejčastěji se jedná o hračku. Jedná se tedy o touhu dítěte po někom nebo něčem. Můžeme si všimnout, že i děti agresivitu mezi sebou vnímají: (D3: „když někdo někoho bouchne..“ D5: „když mě někdo bije..“). Z výpovědí si můžeme všimnout, že se jedná o agresi namířenou, proti nim samotným i vůči ostatním dětem. Jedná se jak o fyzickou, tak i psychickou agresi. Většina dětí v předškolním věku má rámcově zvnitřněná pravidla slušného chování. Jsou schopny u druhých vnímat ty pravidla, která nejsou v souladu se slušným chováním a odchylují se od daných pravidel (D2: „Jak je tady křik.. (...) Ještě jak děti lítají a neposlušují...“).

U dětí se také objevují obavy z pozdního odchodu z mateřské školy. Tuto podkategorii jsem nazvala jako **nekonečné čekání**. Můžeme tak vidět velmi silnou vazbu na osoby v rodině. V tomto případě se jednalo nejčastěji o matku (D6: „že pro mě pozdě chodí mamky..“). Jak vyplývá z předcházející výpovědi, děti mají obavy z toho, že zákonní zástupci „selžou“ a nevyzvednou si je z mateřské školy. Tyto opakující se situace mohou mít na dítě neblahý dopad. Vyskytuje se u něj napětí, nedokáže se uvolnit, bezstarostně se projevat apod.

Kromě toho se děti také v mateřské škole obávají **nadpřirozených bytostí** (D1: „že jsou tu čerti..“ D3: „...čertáá..“). Myslím si, že děti takhle odpovídaly z toho důvodu, že výzkumné

šetření probíhalo v období Vánoc a toto téma bylo v prostředí mateřské školy velmi aktuální. Učitelky v některých případech záměrně vytváří tyto stresové situace. Často se setkávám s tím, že dětem „vyhrožují“, že pokud nebudou „hodné“ přijde si pro ně čert. Děti jsou tak často v tomto období velmi stresované. Některé děti se bojí do mateřské školy dokonce docházet.

Dále zmiňovaly, že se jim zde vše líbí a že jsou spokojeni (D4: „*hmmm.. to ještě nevím..*“, D8: „*nic..*“ D13: „*vůbec nic..*“). Dále tyto výpovědi nijak nerozvíjely a nekomentovaly. Po položení doplňující otázky raději odpovídaly „nevím“ nebo začaly komunikovat o tom, co právě kreslily.

Můžeme si povšimnout, že se v této podkategorii objevují faktory, které mohou ovlivnit jak zákonní zástupci nebo učitelé, tak i vrstevníci. Doplňující otázkou bylo zjišťováno, zda jsou děti „nuceny“ vykonávat činnosti, které nechtějí. Čtyři děti odpověděly, že ano. Ty, které uvedly, že ne, zmínily, že se posadí na židli či na koberec a dívají se na ostatní děti. Pokud se rozhodnou, že se chtějí do dané aktivity dále zapojit, mají tady tu možnost. Můžeme si povšimnout, že nedostávají možnost si vybrat některou z jiných činností, což je v rozporu se směrem Nové sociologie dětské, který si klade za cíl to, aby bylo dítě aktérem svého vzdělávání.

Můžeme si všimnout, jak velmi důležité je v mateřské škole pozitivní klima. Pozitivní a dětmi přijímané klima, jehož součástí jsou, mimo jiné také radostné zážitky. Pozitivně ovlivňují soudržnost skupiny a důvod jejich docházky. Pokud se dítěti v mateřské škole nelíbí nebo je zde nespokojeno může ho to negativně ovlivňovat. Dítě do mateřské školy nechodí rádo, může předstírat, že je nemocné – bolení břicha, apod. Klima školy je výsledkem vzájemného působení učitelů a dětí v určité škole. Projevuje se, jak ve vzájemné toleranci jednotlivých dětí, ve vztahu učitelů a dětí, ale i např. k motivaci k učení.

5.1.4 Strádání

Z některých výpovědí bylo patrné, že dětem nejvíce chybí některé konkrétní **předměty** – hračky. Můžeme si to ukázat na dvou příkladech a to na D1: „*...já bych si přál takovou dráhu, kde jezdí auta a vybourávají se*“ a D14 „*mmm... ten fotbal..*“. Jedná se o předměty, se kterými děti dochází každodenně do kontaktu. D3 a D16 sdělilo, že jim v předškolním zařízení nejvíce chybí **nadpřirozené bytosti** („*Mikuláš*“). Dále tuto skutečnost nijak nerozvíjeli a raději řekli „*nevím*“. Děti zde také uváděly různé druhy **zvířat** a to, jak ty, které již vymřely tak i ty se kterými se v dnešní době mohou setkat. Příkladem tak může být dítě D3

(„*koťátko*“). Podobně se vyjádřilo D8: „*opravdického slona*“ a následovně doplnilo, že mu chybí „*malá žirafa*“. Zatímco D11 uvedlo, že mu v mateřské škole postrádá „*dinosauru*“. Všimněme si, že i přesto, že se v dnešní době hojně využívají masmédia, děti v mateřské škole postrádají reálné předměty a živočichy. Mateřská škola dětem nabízí natolik obohacující prostředí, že i v dnešní době děti v tomto prostředí nepostrádají žádné technologie (tablety, PC apod.). Dětem v mateřské škole dále chybí různí **lidé**, kteří participují na výchovně - vzdělávacím procesu a to, jak učitelky, zákonní zástupci, tak i vrstevníci. Můžeme si to ukázat na několika příkladech: D2: „*vždycky mi chybí paní učitelka ta Len... hmm.. ta druhá... (...)Verča...*“ , „*...dycky, jak jsme doma tak mně chybí celá školka...*“. Zde participant uvedl, že mu chybí jedna z učitelek. Jako důvod děti uváděly, že mají dotyčnou učitelku rády a „je s ní legrace“ (D2). Naopak D6 uvedl, že jim v předškolním zařízení chybí „*... Matýsek s Pavlíkem..*“. Obdobně smýšlel i D7, který zmínil „*Davidka..*“ a „*Ondru*“. Jedná se o děti, které navštěvují stejnou třídu mateřské školy, avšak v období, kdy bylo výzkumné šetření prováděno, byly nemocné. Obecněji se vyjádřila dívka D13 „*kamarádky..*“. Můžeme si tak všimnout, že i přesto, že jsou v mateřské škole kamarádství nahodilá, pro děti jsou velmi důležitá. Nezřídka se stává, že nepřítomnost kamaráda má na dané dítě negativní dopad - je uzavřené, lítostivé, nezapojuje se do aktivit, apod.

Kromě učitelek a vrstevníků děti uváděly zákonné zástupce – rodiče. Ukázat si to můžeme u participantů D13 („*maminka..*“) a D15 („*táta s mámou*“). Dvě děti uvedly, že jim zde nic nechybí (D4: „*mně nic nechybí.. já mám aut dost..*“, D12: „*ani moc ne*“).

5.1.5 Rozdíl mezi mateřskou školou a domácím prostředím

V této kapitole se zabývám tím, jaké rozdíly děti vnímají mezi institucionálním a domácím prostředím.

Děti nejčastěji uváděly konkrétní vybavení, osoby nebo také místnosti, které se nachází jak v institucionální zařízení, tak i v domácím prostředí. D1 uvedlo, že má v domácím prostředí „*moc hraček*“, zatímco v předškolním zařízení nikoliv. Obdobně smýšlelo také D6, které uvedlo, že: „*tam jsou jiné hračky*“. Zatímco některé děti odpovídaly spíše obecněji, další vyjmenovaly konkrétní předměty kupříkladu: D10: „*knížky*“, „*plyšáky*“, „*pastelky*“. Můžeme tedy říci, že děti vnímají rozdíl v materiálním **vybavení** v obou prostředích. Participant D13 uvedl, že se předškolní zařízení od „domova liší vším“. Některé děti vyjmenovaly odlišnosti týkající se **prostorů**. Můžeme si to ukázat na příkladech: D3: „*je tu větší koupelna*“,

D5: „*tady mááme menší záchody..*“, „*máme tam.. jenom čtyři pokoje..*“ – v domácím prostředí. D14 uvedlo to, že je v předškolním zařízení odlišná „*mmm... jídelna..*“. Dle jeho slov je v domácím prostředí menší, než v mateřské škole. Téměř všechny děti se soustředily na konkrétní vybavení nebo srovnávaly místnosti. Avšak D12 mimo jiné také uvedlo, že si v předškolním zařízení „*může povídat*“ zatímco v domácím prostředí ne.

Z některých výpovědí participantů můžeme vydedukovat kromě materiálního vybavení také rozdíl týkající se **lidí**, kteří se zde nacházejí. Ukážeme si to na příkladu D9 „*Někdy si hraji s Gabčou a někdy s tátou*“. Z výpovědi participanta tak můžeme vyčíst, že si v domácím prostředí hraje se svým sourozencem - „Gabčou“, ale také se zákonným zástupcem – otcem. Naopak děti si uvědomují i to, že v předškolním zařízení se nachází jejich vrstevníci – „kamarádi“ „*Tady mám třeba Julinku, Terezku..*“ (D3) zatímco v domácím prostředí za nimi chodí na „*návštěvu*“. D11 ve svých výpovědích sdělilo také to, že v domácím prostředí „*chodíme ven.. když je jaro.. prostě chodíme ven.. jezdíme spolu na kole třeba.. ale musí nás vždycky hlídat mamka třeba.. ale jako jezdíváme i třeba někdy na výlety..*“, zatímco v předškolním zařízení nikoliv. Avšak tomu oponuje výpověď dítěte D3, které uvedlo, že „*my se školkou jezdíme na výlety*“. Zde si můžeme povšimnout rozdílnosti mezi jednotlivými předškolními zařízeními.

D8 zmínilo: „*Lepší je to doma, protože to tam mám ráda*“. Můžeme zde vidět důležitou roli, kterou při srovnávání prostředí hraje emocionalita dětí.

Můžeme si povšimnout, že děti vnímají, jak to, co mají jednotlivá prostředí odlišná, tak naopak i to, v čem jsou stejná. Mezi nejzásadnější rozdíly bych dle výpovědí dětí zařadila velikosti místností, ale také rozdílnost osob, které se zde nachází. Zatímco v domácím prostředí jsou to sourozenci a zákonní zástupci – rodiče, v prostředí mateřské školy jsou to učitelé. Shodu naopak participantů spatřují v tom, že jak v domácím prostředí, tak i v předškolním zařízení se nacházejí hračky a také, že se v obou prostředích vyskytují jejich „kamarádi“, čili vrstevníci.

5.1.6 Absence mateřské školy

Tato podkapitola věnuje pozornost tomu, co by děti dělaly, kdyby mateřská škola neexistovala. V převážné většině výpovědí děti odpovídaly, že kdyby mateřské školy nebyly, zůstaly by v domácím prostředí. Nejčastěji participantů odpovídali, že by zůstali „**doma**“ se zákonnými zástupci (D1: „*... to bych musel být pořád doma..*“, D6: „*museli bysme zůstat celou dobu doma..*“). Děti více uváděly, že by zůstaly v domácím prostředí s otci než s matkami.

Avšak kromě zákonných zástupců uváděly i to, že by zůstaly s prarodiči a to konkrétně s babičkou (D3: „... u babičky..“, D6: „anebo k babičce..“). D16 odpovědělo: „šla bych s maminkou do práce“. Kromě domácího prostředí děti zmiňovaly různé **výchovně-vzdělávací zařízení**. Participant D2 se vyjádřil následovně: „... to bysme jenom chodili do školy“. Poté, co jsem jí položila otázku, zda by mohl jít do základní školy, odpověděla, že ne. Následně tak uvedl, že „by chodila do jesliček“. Dítě D13 komentovalo svůj názor tím, že by „zkusila jinou školku..“ anebo „bych šla do školy..“. Jak je patrné z ukázky, děti si uvědomují, že máme různé druhy výchovně-vzdělávacích institucí.

5.1.7 Působení mateřské školy

Z výpovědí participantů můžeme vyvodit několik funkcí předškolního zařízení.

Jako první bych zmínila funkci nazvanou „**utváření vztahů**“. Jak se můžeme dočíst v odborné literatuře, mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu. Děti zde žijí v kolektivu nejen ostatních dětí, ale také dospělých osob. Osvojují si hodnoty, na kterých je daná společnost založena. Rozvíjí komunikativní dovednosti dětí, snaží se zabezpečit jim klidné a pohodové zázemí, které je pro jejich vývin velmi důležité. Také se učí sociálním dovednostem, ke kterým mimo jiné řadíme schopnost spolupráce, obětavost a toleranci. Zjednodušeně děti tuto funkci komentovaly tak, že do předškolního zařízení chodí z toho důvodu, že se tu nachází jejich „*kámoši*“ a „*paní učitelky*“. Můžeme si tak všimnout, že je pro děti předškolního věku kromě získávání nových zkušeností také velmi důležité „kamarádství“ a to z toho důvodu, že se v tomto období kladou základy přátelství. Ve vrstevnické skupině postupně dochází k diferenciaci a specifikaci různých sociálních rolí.

Děti mateřskou školu vnímají jako místo, kde se mohou učit. Jedná se o další funkci, díky které probíhá rozvoj jedince. Tuto funkci si nazveme jako „**místo pro učení**“. V mateřské škole vznikají předpoklady pro další vzdělávání. Snaží se podporovat individuální rozvoj jednotlivých dětí. Učitel by měl k všestrannému vývoji dítěte používat vhodné pedagogické strategie - organizační formy, metody, prostředky, ale také pomůcky. V předškolním zařízení se snažíme, abychom co nejvíce podporovali dětskou zvědavost, zájem o poznávání nových věcí, vyhledávání a osvojování nových poznatků, experimentování apod. Při vzdělávací činnosti bychom měli u dětí dbát na to, aby se učily pomocí hry. Děti tuto funkci vnímají tak, že se v mateřské škole něco „*naučily*“, aby se „*připravily do školy*“. Podobně také myslí i D11, které uvádí, že vykonávají „*úkoly*“, které jim zadávají „*paní učitelky*“. Participant také zmiňovali, že zde „*tvoří*“ různé výtvary.

Děti předškolního věku chápou pojem „učení se“ odlišně. Někteří participantů odpovídali, že se naučili konkrétní vzdělávací obsah. Participant D16 uvedl, že se dnes naučil: „*To divadlo.*“. Tato činnost je pro děti velmi atraktivní, a to z toho důvodu, že se zde hojně využívá rytmus, melodie a děti se tak mohou aktivně zapojit do průběhu dané aktivity. „Divadlo“ je tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, ale také formování postojů na základě vlastního prožitku a hry. Pro děti je zajímavé také to, že se daný příběh pouze nevypráví, ale že si jím aktivně procházejí a zkoumají ho z různých úhlů pohledu. U dětí tak rozvíjíme intelektuální složku, tvořivost, empatii, samostatnost, toleranci, komunikativnost a mnoho dalších oblastí. V mateřské škole by neměl být kladen důraz pouze na výsledek, ale na vlastní tvořivý proces, který probíhá na základě vzájemné interakce a spolupráce mezi všemi, kteří se jej účastní. Participant D7 zmínil, že se dnes naučili „*dvě písničky.*“. Podobně se také vyjádřil participant D10 „*já se učím nějaké písničky nebo básničky...*“. Můžeme si povšimnout, že se jedná především o aktivity, které nám nabízí širokou škálu dalšího využití. Stejně jako řeč je zpěv přirozeným lidským projevem. V mateřské škole tvoří „hlavní kostru“ hudebních činností. Zpěv u dětí rozvíjí estetickou a mravní stránku, paměť, řeč ale také vytváří pěvecké návyky a dovednosti. V mateřské škole se hojně využívá zpěv s doprovodem na hudební nástroje. Zpěv by měl dětem přinášet radost a uspokojení. Při nácviku písni jsou velmi důležité zásady hlasové hygieny. Kromě básní a písni děti zmiňovaly obecně pojem hry (D12: „*naučili jsme se novou hru.*“, D13: „*super hry...*“), ale také různé pohybové aktivity (D5: „*učit se s padákem.*“, D13: „*běhat.*“). Pomocí motivovaného cvičení tak můžeme vést děti ke správnému držení těla, k vytrvalosti, tělesné zdatnosti ale také k lokomočním dovednostem apod. Je důležité dětem poskytnout dostatek příležitostí ke spontánnímu pohybu, ale také nabízet dětem různé pohybové činnosti z toho důvodu, že pohyb je pro děti přirozenou aktivitou. Můžeme si tak povšimnout, že učitelky kladou velký důraz nejen na předčtenářskou gramotnost, ale také na pohybové činnosti, které by měly být cílené, vhodně vybrané, ale také smysluplně sestavené. Měly by být přiměřené věku dětí. Podle toho by učitelé měli přizpůsobovat intenzitu a obtížnost pohybových aktivit individuálním schopnostem jednotlivých dětí. Při hře se dítě realizuje a měla by mu přinášet pocit uspokojení a radosti. Při hře se střídá napětí a uvolnění, což je jeden z prvků podporující dětskou psychiku. Dítě se při hře může naučit zvládat dovednosti a činnosti, které by se jinak třeba vůbec nenaučilo nebo by na to muselo vynaložit velké úsilí. Objevily se však také odpovědi týkající se slušného chování. Participant D3 uvedl, že je učitelka učí to „*abychom tady byli hodní.*“. Naopak D11 chápe „učení“ jako „*úkoly*“, které děti dostávají od „*paní*

učitelky“. Z těchto výpovědí můžeme vydedukovat, že děti rozuměly pojmu „učit se“ jako něčemu, co je rozvíjí. Uváděly také, že se učí „*něco nového*“.

Můžeme si však všimnout, že některé děti vzdělávací činnost neberou jako „učení“, nýbrž jako „hru“. Dokazuje to výpověď hned několika dětí, kupříkladu D4: „... *ne my si tady hra- jeme..*“ a D9: „*mmm.. že si tady vždycky hrajem..*“. Podobný názor také zastává dítě D1, které na otázku, zda se v mateřské škole učí, odpovědělo: „...*néé... my tady tvoříme*“. Jedná se o pracovní a výtvarné činnosti, které se v mateřské škole hojně využívají. Jsou to činnosti rozvíjející zručnost a výtvarné citění dětí, při kterých je nezbytné použít různé nástroje, jako jsou např. nůžky, nože, kladívka apod. Při využívání těchto předmětů je důležité dbát na zvýšenou opatrnost. Můžeme si všimnout, že nejefektivnější způsob, jak přimět dítě k „učení“, je přetransformovat tuto činnost do hry. Děti si tak myslí, že si hrají, zatímco jsou zapojeni do procesu vzdělávání.

Další a neméně důležitou funkci jsem nazvala „**hřiště**“. Ta má za úkol zajišťovat rozvoj jedince, ale také jeho zábavu a uvolnění pomocí různých her. D6 a D13 uvedli, že si zde mohou „*hrát*“. Podobný názor zastává také participant D15, který zmínil, že chodí do před- školního zařízení z toho důvodu, že „*jsou tu hračky*“. Jedná se tedy spíše o obecnější pojmy. Avšak se zde objevily i konkrétní hry a aktivity např. „*hrát na Mrazíky*“ (D6), „*na kocoury*“ (D16).

„**Funkce institucionální**“ se zabývá režimem dne v mateřské škole. Tento režim je typický pro danou instituci a z toho důvodu je takto nazván. V předškolním období se děti připravují na to, aby byly samostatné a uměly se postarat samy o sebe. Jedná se nejen o to, aby bez pomoci zvládaly základní hygienické a stravovací návyky ale také o to, aby si uměly později rozvrhnout čas na „*práci*“ a následný „*odpočinek*“. Děti nejčastěji odpovídaly, že se v ma- teřské škole stravují (D1: „*Snídat..(..) .. svačit*“, D3 „*papáme*“ apod.). Společné stravování je tak pro děti přirozenou příležitostí ke skupinovému, ale i k individuálnímu učení. Toto učení probíhá v oblasti praktických dovedností, a také v přijímání zdravého životního stylu. Strava by měla být v mateřské škole připravovaná dle pečlivě dodržovaných zdravotně-hy- gienických parametrů. Strava je obvykle v tomto zařízení chutná, pestrá a nutričně vyvážená. Děti, zde mají možnost ochutnat jídla, která nejsou v jeho rodině obvyklá a rozšířit si tak svůj jídelníček. Současně se děti učí dovednostem při sebeobsluze, mají možnost pomáhat druhým dětem a učí se být ohleduplné. Při jídle na děti pozitivně působí vzor učitelky i ostatních dětí. I když se s tím v praxi často setkáváme, není vhodné, abychom dítě nutili jíst. U dítěte bychom poté mohli vyvolat nechuť k jídlu a stravování by se pro něj mohlo stát

stresujícím. Děti si v mateřské škole také upevňují a postupně zdokonalují hygienické návyky („než jdeme spát.. tak...mmm... čistíme se zuby..“(D16). Můžeme si povšimnout, že jsou často úzce spjaty s odpočinkem. D1 také zmínilo: „*musíme uklízet..*“. Dále participanti uváděli, že zde něco „*tvoří*“(D8), „*děláme u paní učitelky úkoly*“, „*vykládáme si něco*“(D14) apod. Učitelé se tak snaží o jejich všestranný rozvoj. Děti si tak mají možnost během celého dne upevňovat řád, který je velmi důležitý pro jejich budoucí život (chodit včas do školy, práce, rozvrhnout si čas pro různé aktivity apod.).

Poslední funkcí, avšak neméně důležitou, je funkce „**místo pro relaxaci**“. Tato funkce hraje další a velmi podstatnou roli v životě dětí. Děti si neuvědomují pouze aktivity, které jsou vykonávány v prostorách mateřské školy, ale také ty, které se dějí mimo ni (D12 „*byli jsme v tělocvičně..*“, D3 „*jezdíme na výlety*“). Každá taková činnost by měla být zabezpečena tak, aby byla pro děti bezpečná a zbytečně je nestresovala. Přínosem těchto aktivit může být především to, že vedou ke zpestření života v mateřské škole a jeho propojení s vnějším světem. Děti tak mají možnost poznávat svět mimo tyto prostory. Dále participanti uváděli, že chodí „*ven*“ (D5 „*jdeme ven*“). V předškolním období je velmi důležitý pobyt ve venkovních prostorách. Pobyt venku také dětem umožní dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu. V mateřské škole se využívají především jejich zahrady, které jsou uzpůsobeny pro pohyb dětí, bezpečné, a tudíž velmi vhodné pro rozvoj dítěte. Pobyt na zahradě umožňuje pozorovat některé přírodní jevy (růst rostlin, pohyb zvířat apod.), ale také konkrétní objekty (stromy, květiny..). Můžeme si společně s dětmi všimnout změn přírody v každém ročním období, učit se o ni správně starat, chránit ji ale i obdivovat. Vhodné by také bylo, kdyby učitelé využívaly kromě zahrad i jiná přírodní prostředí, která se vyskytují poblíž mateřské školy (lesy, louky, parky apod.). U výpovědí participantů si můžeme povšimnout, že učitelky využívají i jiné prostory než zahradu mateřské školy (D12 „*na procházce..*“, D16 „*chodíme do parku..*“). Děti si tak mohou utvářet základy pro pozitivní postoj k přírodě i k životnímu prostředí, ve kterém děti žijí. Učitelé by tak měli děti vést k tomu, aby byly ohleduplné a citlivé k přírodě. Měli by jim poskytovat dostatek možností pro přímý kontakt s ní. Učitelé by proto měli využívat materiály z reálného prostředí. Pobyt v přírodě má také blahodárny vliv na zdraví dětí. Musíme však vždy dbát na bezpečnost dětí. V mateřské škole se do venkovního prostředí chodí především za příznivého počasí. Participanti uváděli, že pokud prší, tak „*budeme ve školce a budeme tady tvořit nebo hrát..*“ (D3). Naopak D12 a D8 zmínili: „*díváme se na pohádku..*“. Dále uváděli, že v zimním období vykonávají běžné aktivity jako např. „*bobujeme*“ (D3, D6), „*hrajeme si se sněhem..*“ (D1, D11), „*stavíme sněhuláka*“ (D12),

„*Házíme po sobě sníh*“ (D3) a „*lopatujeme*“ (D8). Participanti uváděli, že po příchodu z venkovního prostředí do prostorů mateřské školy chodí spát (D12: „*spinkáme*“). Děti tak mají možnost odpočinku, který je taktéž důležitý pro jejich zdravý vývoj. Musíme však brát v potaz, že potřeba spánku je velmi individuální, některé děti vydrží po obědě spát i dvě hodiny, naopak některé děti již potřebu spánku nemají. K regeneraci sil jim tak stačí pár minut klidu, například při poslechu pohádek, hudby apod.

5.2 Údaje z analýzy dětské kresby

Dětská kresba v mé diplomové práci sloužila převážně k tomu, aby se děti uvolnily, neostýchaly se a spolupracovaly při rozhovoru. Participanti měli nakreslit to, co v prostředí mateřské školy dělají nejčastěji. Během kresby jsem si mohla povšimnout, že pokud děti na některé otázky z rozhovoru nechtěly odpovídat, raději začaly mluvit o tom, co v daný moment právě kreslily. Některé kresby korespondují s jednotlivými funkcemi mateřské školy, které vyšly z výpovědí participantů. Tyto funkce popisují v předešlé kapitole. Z analýzy dětské kresby můžeme vyvodit, že si děti nejčastěji uvědomují funkci „*hřiště*“. Participanti kreslili předmět nebo činnost, které slouží pro zábavu či uvolnění. Tento fakt si můžeme ukázat kupříkladu na D1, kdy chlapec nakreslil dopravní prostředek – auto. Stejně tak i participant D9 (viz příloha P3), který nakreslil dopravní prostředek – sanitku. Co se týká činností, můžeme je vidět u participanta D3, kdy se dívka snažila znázornit „*kreslení*“.

Děti si při kresbě také nakreslily obrázky týkající se funkce „*utváření vztahů*“. Můžeme ji vidět u chlapce D4, který dle jeho slov nakreslil, jak s kamarády „*běhají*“ (viz příloha P3). Podobně se vyjádřil i D6, který nakreslil to, jak si s kamarády hrají „*fotbal*“ (viz příloha P3) nebo D11 na jehož kresbě si dvě postavy „*hrají na koberci*“. Je zde několik dalších participantů, které znázornily nejen předmět, ale také dané osoby nacházející se v prostředí předškolního zařízení – kamarády, praktikantky apod. D14 ve svých výpovědích zmínilo, že nakreslilo zákonného zástupce konkrétně matku, která jej „*vede*“ do mateřské školy. Jedná se o funkci „*odložiště rodičů*“.

Pouze jedno z dětí, a to D12 ztvárnilo funkci „*místo pro učení*“. Jeho kresba obsahuje to, jak sedí u stolu a pracuje na aktivitě, kterou mu „*paní učitelka*“ zadala (viz příloha P3). Podobně smýšlelo dítě D4, které nakreslilo to, jak se svými vrstevníky „*běhají*“ avšak při rozhovoru jsem měla možnost zjistit, že toto dítě tak vnímá pojem „*učení se*“. Uvedlo, že se v mateřské škole „*učí běhat*“.

Ukázka analýzy kreseb

D1



Obrázek 1 Kresba participanta D1

Popis kresby výzkumníkem

Kresba dopravních prostředků patří mezi jedno z nejoblíbenějších témat chlapců. Na této kresbě tomu není jinak. Chlapec nakreslil přes celý papír auto. Na autě jsou vyobrazena kola, okno, výfuk, „naviják“ a „maják“. Na tuto kresbu použil různé barvy – zelenou, modrou, žlutou, černou. Dále je na kresbě znázorněna „cesta“.

Mohla jsem si všimnout, že se chlapec nejvíce soustředil při vytváření obrysu dopravního prostředku. Nepřemýšlel nad výběrem barev. Nejprve auto začal vybarvovat pouze tužkou. Zeptala jsem se, zda nechce auto vybarvit i pastelkami na to reagoval: „mmm... tak jo no..“ a vzal si oranžovou pastelku. Okno a výfuk zde doplnil až v průběhu vybarvování. Bylo na něm vidět, že chce mít obrázek, co nejdříve hotov. Chlapec vybarvil na kresbě vše kromě kol.

Popis průběhu kresby

Po položení otázky: „Co nejčastěji děláte ve školce“ chlapec chvíli přemýšlel. Poté mi odpověděl: „mmm.. hrajeme si..“. Pobídla jsem ho, aby mi to nakreslil, což také udělal. Začal kreslit auto. Nejprve nakreslil obrys celého auta a následně jej začal vybarvovat. Při rozhovoru uvlechl, že „To kolo má píchlou gumu“. Zeptala jsem se, proč nakreslil zrovna auto. Sdílel mi, že si s ním tady „furt hraje“. Po dokončení auta začal kreslit cestu. Když jsem

viděla, že chlapec několik minut nic nekreslí a na kresbu se jen dívá, zeptala jsem se, zda ji má hotovou. Souhlasil se mnou přikývnutím hlavy „ano“.

D3



Obrázek 2 Kresba participanta D3

Popis kresby výzkumníkem

Na kresbě můžeme vidět dvě postavy, strom, pastelku a srdce. Kresba postavy obsahuje hlavu s obličejem, vlasy, horní ale i dolní končetiny a trup. Horní končetiny obsahují 5 prstů. Chybí zde však uši, nos a chodidla.

Strom se skládá ze stabilních částí, jako jsou kmen a koruna stromu, ale i s dekorativních prvků v tomto případě jsou to „baňky“.

Na levé straně kresby můžeme vidět kreslící, různobarevnou pastelku. Žluté čáry znázorňují dle výpovědi dívky to, že „ta pastelka kreslí“.

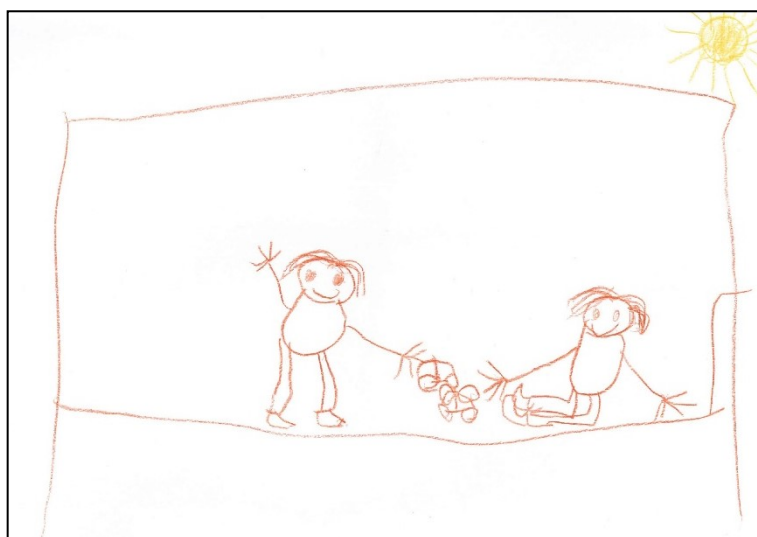
Dívka pečlivě volila barvy. Například u tužky dlouho přemýšlela, jak dané barvy půjdou za sebou „jakou bych tam dala ještě barvu... Třeba žlutou?... Ta moc nejde vidět.. Tak zkusím jinou..“. Nad každou svou volbou uvažovala. Dala si na obrázku záležet. Všechny zobrazené předměty ji trvaly přibližně stejně dlouhou dobu. Dívka všechny vyobrazené objekty vybarvila.

Popis průběhu kresby

Po položení otázky: „Co nejčastěji děláš ve školce?“ dívka několik minut přemýšlela a poté odpověděla: „mmm.. maluju..“. A začala kreslit pastelku. Nejprve si nakreslila obrys a poté

ji začala vybarvovat. Po dokončení začala kreslit postavy. Sdělila mi, že ty dvě znázorněné postavy jsou dvě studentky, které v době výzkumného šetření vykonávaly odbornou praxi v dané třídě mateřské školy. Zeptala jsem se jí, proč nakreslila právě nás dvě. Pousmála se a odpověděla: „*si s váma hraji přeci..*“. Poté, co dokreslila postavy, začala chvíli přemýšlet a ohlížet se kolem sebe. Následně se pustila do kresby stromu. Myslím si, že ho začala kreslit z toho důvodu, že ho uviděla ve vedlejší místnosti. Uvedla mi, že se jedná o vánoční stromček. Po dokončení se na kresbu chvíli dívala. Přemýšlela. A v závěru dokreslila srdce. Poté řekla, že má „*hotovo*“.

D11



Obrázek 3 Kresba participanta D11

Popis kresby výzkumníkem

Na kresbě můžeme vidět dvě postavy nacházející se v „domě“. Můžeme zde vidět transparentnost, kdy postavy jsou zobrazeny vevnitř domu. Dům je znázorněn pouze čarami, neobsahuje žádné konkrétní části domu jako např. střechu, či okna. Avšak na pravé straně kresby můžeme vidět čáru znázorňující dveře.

Jako dominantní část kresby považuji dvě hrající si děti. Postavy obsahují: vlasy, hlavu s obličejem postrádajícím však nos a uši, trup, horní a dolní končetiny včetně chodidel. Horní končetiny jsou však znázorněny jednou čarou, zatímco dolní končetiny dvěma čarami. Na horních končetinách si můžeme povšimnout 5 prstů na ruce.

V pravém horním rohu je znázorněno žlutou barvou slunce. Jako jediné je z kresby vybarvené. Dítě nejprve nakreslilo obrys slunce a až následně poté jej začalo vybarvovat.

U dívky mě překvapilo, že téměř celou kresbu nakreslila pouze jednou barvou. I přesto, že jsem jí několikrát nabídla, že si může vybrat jinou pastelku. Předměty na kresbě nejsou vybarveny až na jeden – slunce. Nejvíce času strávila kresbou postav.

Popis průběhu kresby

Dívka se po položení otázky ujistila, zda otázce správně porozuměla otázkou: D11: „*Jako co tady děláme?*“ S: „*Ano, co tady nejčastěji děláš*“. Poté hned začala kreslit. Nejprve nakreslila postavy. Jedna z nich sedí na zemi a druhá nad ní stojí.

„S: *Co jsi nakreslila?* D11: *děti...* S: *Děti?* D11: *ano..* S: *A co ty děti dělají?* D11: *Hrají si s hračkama..* S: *Vy si tady nejčastěji hrajete s hračkama?* D11: *ano..* S: *To je skvělé.. a co to je za děti?* D11: *Já a Julie...* S: *Vy si spolu hrajete?* D11: *někdy jo.. a někdy ne...*“. Následně začala kolem postav dle jejich slov kreslit „*dům*“. Zeptala jsem se: „*Co je to za dům?*“ dívka odpověděla: „*Školka přeci.. ty popleto...*“.

Poté nakreslila slunce. Dítě se na danou kresbu chvíli dívalo. Položila jsem otázku, zda by ještě chtělo něco dokreslit. Sdělilo mi, že „*ne*“. A tak jsem ji za vše poděkovala a šli jsme za ostatními dětmi.

D14



Obrázek 4 Kresba participanta D14

Popis kresby výzkumníkem

Na kresbě je nejvíce dominantní kresba domu. Je zde zobrazeno několik různě barevných oken bez záclon. Dům také neobsahuje běžnou střechu, kterou děti kreslí ve tvaru trojúhelníku nýbrž rovnou. Poté co jsem se zeptala, co na kresbě značí modrá čára, bylo mi sděleno

„to je přeci druhé podlaží..“. Stavba domu také obsahuje dveře s klikou. Dům je zobrazen plošně a obsahuje různé barvy včetně hnědé, modré a zelené. Dům není vybarven.

Dále se na levé straně kresby nachází dvě postavy, které jsou typické pro daný věk dítěte. Obsahují hlavu i s obličejem, trup, horní končetiny, 5 prstů a dolní končetiny. Postrádají však vlasy, uši, krk a chodidla. Můžeme si všimnout, že obě postavy jsou vybarveny, avšak pouze jedna z nich má dolní končetiny, které jsou znázorněny dvěma čarami, zatímco druhá z postav má dolní končetiny nakresleny jen jednou čarou. Jedna z nich je větší než ta druhá.

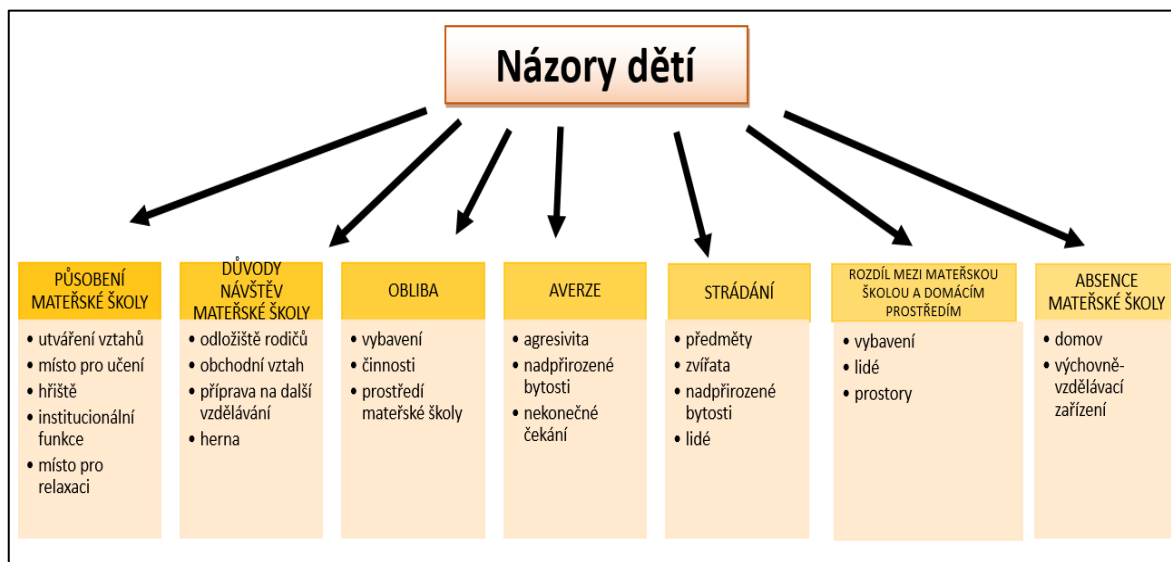
Vypozorovala jsem, že dítě nejvíce času trávilo kresbou postav. Zde pečlivě vybíralo a přemýšlelo nad barvami. Dům však nijak nevybarvilo. Barvy volilo spíše nahodile.

Popis průběhu kresby

Dítě ihned po položení otázky „*Co děláš nejčastěji ve školce?*“ začalo kreslit. Nejprve kreslilo dům. Nakreslilo téměř přes celý papír obdélník. Následovalo nakreslení oken, patra a v poslední řadě dveře. Zeptala jsem se dítěte, co nakreslilo, odpovědělo „*dům*“. Dále jsem položila otázku: „*Ty si tu nejčastěji hraješ s domem?*“. Dítě se pousmálo a odpovědělo: „*nééé... já ho tady maluju...*“. Poté se k tomuto předmětu nevyjadřovalo. Začalo kreslit postavy. Jako první začalo kreslit dolní postavu. Bylo vidět, že si na ni dává velmi záležet. Podle mého názoru dokonce víc než na kresbě domu. Po dokončení dolní postavy začalo kreslit horní postavu. Dítěte jsem se zeptala, co jsou to za postavy. To mi odpovědělo, že on a jeho maminka. „*A proč jsi na obrázek nakreslil maminku?*“ odpovědělo: „*Protože mě sem vodí přecííí...*“. Dítěte jsem se zeptala, zda do kresby chce ještě něco dokreslit, řeklo, že „*ne*“ a šli jsme za ostatními dětmi.

6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části diplomové práce jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření. Z jednotlivých rozhovorů s dětmi vyplynulo několik významových kategorií a podkategorií, které předkládám na obrázku 5.



Obrázek 5 Schéma významových kategorií a podkategorií

Dále zde odpovím na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumného šetření. Nejprve se zabývám tím, jak děti popisují dění v mateřské škole, dále také tím, jak děti vnímají důvod své docházky, ale také vzdělávací činnost, která zde probíhá. Zmiňuji i to, jak děti popisují prostředí mateřské školy.

Jak dítě popisuje dění v mateřské škole?

Závěrem lze konstatovat, že děti nejčastěji popisují konkrétní režim dne, jehož prvky jsou typické pro dané předškolní zařízení. Děti nejčastěji uváděly stravovací návyky („*svačíme, papáme, obědváme.*“). Dále si také uvědomují, že jsou vedeny k základním hygienickým návykům, přičemž děti zmiňovaly, že po obědě si chodí čistit zuby a před každým a po každém jídle si chodí umývat ruce. V mateřské škole se také dle výpovědí konají vzdělávací činnosti („*tvoří, dělají u paní učitelky úkoly, vykládají si.*“ apod.). Děti si však neuvědomují pouze aktivity, které jsou vykonávány v prostorách mateřské školy, ale také ty, které se dějí mimo ni (v tělocvičně, na výletech). Participant dále zmínili, že navštěvují venkovní prostory („*jdeme ven*“). Nejednalo se však pouze o aktivity, které jsou každodenního rázu. Zmi-

ňovali také ty, které vykonávají, když je venku nepříznivé počasí – prší („*dívají se na pohádku, tvoří..*“). Případně v zimním období („*lopatujeme, bobujeme*“ apod.). V závěru vždy uvedli, že jdou spát a poté si pro ně přijdou jejich zákonní zástupci.

Jak děti vnímají důvod své docházky do mateřské školy?

Děti vnímají důvod své docházky hned z několika pohledů. Mateřská škola slouží jako „odložiště pro rodiče“. Dle výpovědí dětí je nechávají zákonní zástupci v mateřské škole z toho důvodu, že „musí“ do práce. Na to navazuje další podkategorie, kterou jsem nazvala „obchodní vztah“. Děti mateřskou školu navštěvují z toho důvodu, že jim ji zákonní zástupci „zaplatili“. Dále participanti uváděli, že zde chodí, aby se něco naučili. Pokud by do předškolního zařízení nedocházeli, tak by se dle jejich slov „*nic nenaučili*“. Podle mého názoru nejdůležitějším důvodem, proč děti navštěvují mateřskou školu, je to, že jim slouží jako „herna“. Mají tak možnost se zde seznamovat se svými vrstevníky i s dospělými jedinci. Existuje zde mnoho pomůcek, při jejichž manipulaci se mohou všestranně rozvíjet. Uváděli také, že zde chodí kvůli tomu, že jsou zde spokojeni. Vyjádřili to pomocí slovních spojení: „*protože chci*“ a „*protože se mi tady líbí*“.

Jak děti popisují prostředí mateřské školy?

Zde se participanti zabývají převážně materiální stránkou předškolního zařízení. Všimají si velikosti a vybavení místností, ale i materiálního zabezpečení - hraček. Mimo to také uvádí, že v mateřské škole se vyskytují jiné osoby než v domácím prostředí. Uvědomují si tak, že se jedná o jiné personální zajištění. Dále děti uváděly, že v prostorách mateřské školy i v domácím prostředí nesmí zůstat „*samy*“ a je důležitý dohled dospělého jedince. Při popisování prostředí děti nejčastěji používaly pojmy, co se jim líbí, nelíbí, ale také to, co jim v mateřské škole chybí. Zde nejčastěji uváděly různé předměty, činnosti, ale i osoby či nadpřirozené bytosti.

Jak děti vnímají vzdělávací činnosti v mateřské škole?

Děti vzdělávací činnosti vnímají odlišně. Zatímco některé děti uvádí, že se v mateřské škole „učí“, jiné uvádí, že se zde „neučí“. Ta část dětí, která odpověděla, že se v mateřské škole „učí“ dále rozvíjela tuto myšlenku nejčastěji konkrétními aktivitami (básně, písňe apod.). Jednalo se převážně o aktivity zaměřené na motorický rozvoj (hra s padákem, běhání apod.), ale i činnosti zaměřené na rozvíjení literární pregramotnosti (básně, divadlo). Kromě těchto dvou oblastí také zmínily to, že se zde učí základům slušného chování („*abychom byli*

hodní“). Uváděly, že se „učí“ něco „*nového*“. Naopak ta část dětí, která uvedla, že se v mateřské škole „*neučí*“, zmínila, že se učí na základní škole, ale ony jsou v mateřské škole a proto zde „*tvorí*“.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala názory dětí na předškolní zařízení. Toto téma je poměrně málo zkoumané. Přestože se touto problematikou zabývá mnoho odborníků, jsou jejich práce převážně zaměřeny na názory zákonných zástupců a učitelů. Rozhodla jsem se tak podívat se na tuto problematiku očima těch, u kterých to všechno začíná – u dětí. Zkoumání dětského pojetí jevů pro mne bylo nejen velmi zajímavé, ale také mě obohatilo v mnoha oblastech. Uvědomila jsem si mimo jiné důležitost dětského názoru. Díky přirozenému chování dětí, díky tomu, že jednájí bez zábrán a myslí spontánně jsem se mohla dozvědět mnoho zajímavých informací, které mne nejen pobavily a překvapily, ale také zcela ohromily a podnítily k tomu, abych přemýšlela nad různými věcmi zcela odlišně.

V teoretické části byla vymezena teoretická východiska zabývající se tím, jak děti nazírají na svět a jevy. Konkrétně jsem se snažila přiblížit koncepci pojetí dítěte ze tří hledisek – psychologického, pedagogického ale i sociologického. Dále byli čtenáři seznámeni s oblastí dětského pojetí jevů a jejich diagnostiky.

Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu – interview s dítětem a dětské kresby. Jeho hlavním cílem bylo zjistit, jak dítě popisuje dění v mateřské škole a jak jej prožívá. Dále vznikly 3 dílčí cíle:

1. popsat, jak děti vnímají důvod své docházky do mateřské školy,
2. popsat, jak děti popisují prostředí mateřské školy,
3. zjistit, jak děti vnímají vzdělávací činnosti mateřské školy.

Výsledkem šetření je vznik 6 kategorií. Jedná se o tyto významové kategorie: působení mateřské školy, důvod návštěv, rozdíl mezi mateřskou školou a domácím prostředím, averze, obliba, ale také absence předškolního zařízení. Název těchto kategorií je určitou abstrakcí, protože musí v sobě zahrnovat podkategorie obsahující kódy, které jsou konkrétnější.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že děti vnímají důvody své docházky odlišně. Mateřská škola je pro ně, jak místo pro hru, „učení“, seznamování, tak i místo pro odpočinek. Děti se zabývají převážně materiálními předměty, kterými je mateřská škola vybavena, ale také činnostmi a osobami, se kterými se zde můžeme setkat. Vzdělávací činnosti chápou odlišně. Některé děti vnímají, že se zde učí a jiné tuto skutečnost popírají, a to z toho důvodu, že se učí dle jejich slov na základní škole. Participanti dále vnímali rozdíl mezi mateřskou

školou a domácím prostředím. Uváděli, že v mateřské školy jsou „paní učitelky“ a „kamarádi“ zatímco v domácím prostředí jsou rodiče, sourozenci a „kamarádi“ chodí na „návštěvu“.

Jelikož se jednalo o malý výzkumný soubor, nelze zobecňovat výsledky tohoto výzkumu na celou populaci. Dále bych jako další limit práce uvedla to, že výzkumné šetření probíhalo v období Vánoc, a i to mohlo ovlivnit výpovědi některých participantů.

Učitelům mateřských škol by znalost dětského pojetí mohla mnohdy usnadnit práci při učení určitého tematického bloku. Doporučila bych, aby si před každým takovým blokem zmapovali situaci v dané skupině dětí a volili činnosti zejména s ohledem na dětské pojetí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Antier, E. (2004). *Agresivita dětí*. Praha: Portál.
- [2] Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [3] Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [4] Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- [5] Doulík, P., Škoda, J., & Hajerová-Müllerová, L. (2005). Výzkumné metody použitelné k diagnostice dětských pojetí. *Technológia Vzdelávania: Vedecko-Pedagogický Časopis S Prílohou Slovenský Učiteľ*, 13(8), 2-9.
- [6] Doulík, P., & Škoda, J. (2008). *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- [7] Frýzová, I. (2015). *Prekoncepty a žákovo pojetí učiva*.
- [8] Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents: The perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica*, (21).
- [9] Gavora, P. (1992). Naivné teorie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika: Časopis Pro Vědy O Vzdělávání A Výchově*, XLII(1).
- [10] Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- [11] Hejlová, H. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [12] Hejný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování* (Třetí vydání). Praha: Portál.
- [13] James, A., & Prout, A. (Eds.). (2001). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed). London: Routledge.
- [14] Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- [15] Kratochvílová, J. (2014). *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole*
- [16] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.

- [17] Lee, N. (1998). Towards immature sociology. *The Sociological Review*, 46(3), 458-482.
- [18] Lock, J. (2004) An essay concerning human understanding [online]. Retrieved from www.gutenberg.org/cache/epub/10615/pg10615.html
- [19] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [20] Mareš, J., & Ouhrabka, M. (1992). Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika: Časopis Pro Vědy O Vzdělávání A Výchově*.
- [21] Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*.
- [22] Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- [23] Nosál, I. (Ed.). (2004). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal.
- [24] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- [25] Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [26] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- [27] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [28] Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- [29] Uprichard, E. (2008). Children as “beings and becomings”: Children, childhood and temporality. *Children and Society*, 22(4), 303-313
- [30] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Praha: Karolinum
- [31] Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). Conceptualisation of the Child and Childhood by Future Pre-School Teachers. *Pedagogika: Časopis Pro Vědy O Vzdělávání A Výchově*.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. a jiné

apod. a podobně

D dítě

např. například

S studentka

tzn. to znamená

tzv. takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Kresba participanta D1</i>	43
<i>Obrázek 2 Kresba participanta D3</i>	44
<i>Obrázek 3 Kresba participanta D11</i>	45
<i>Obrázek 4 Kresba participanta D14</i>	46
<i>Obrázek 5 Schéma významových kategorií a podkategorií</i>	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Informovaný souhlas zákonných zástupců participantů

Příloha P 2: Ukázka transkriptu rozhovoru

Příloha P 3: Ukázka dětské kresby

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ PARTICIPANTŮ

Dobrý den,

touto cestou bych Vás ráda požádala o souhlas se zapojením Vašeho dítěte do výzkumného projektu, který je tvořen pro Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně. Zabývá se problematikou názorů dětí z mateřské školy na jeho okolí. Tento výzkum bude zcela anonymní. Vaše dítě by individuálně nakreslilo obrázek dle zadání a následně by jej interpretovalo. V případě jakýchkoliv dotazů neváhejte a kontaktujte mě na emailu

*Souhlasím / Nesouhlasím, aby se moje dítě zúčastnilo výzkumného projektu.

*nehodící se škrkněte

Podpis:

Předem Vám děkuji za odpověď,

s pozdravem

Válková Dana

PŘÍLOHA P 2: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU

Jméno dítěte: D12

Věk dítěte: 5 let

Datum rozhovoru: 30. 11. 2018

S: Ahoj... Jmenuji se Danča a jsem studentka... to znamená, že chodím ještě do školy... A jak se jmenuješ ty?

D12: P...

S: Skvěle... Dnes si spolu budeme kreslit a povídat. Chceš se mě taky na něco zeptat?

D12: ne....

S: Nakresli mi prosím, co děláš ve školce nejčastěji... Zamysli se nad tím a pak to nakresli...

D12: Dobře..

S: Chodíš rád do školky?

D12: mmmm... jo...

S: A proč?

D12: Protože si sem třeba nemocný.. tak když jsem doma dlouho tak už mě to doma nudí..

S: Aháá.. A proč ještě?

D12: mmm.. protožee si tu můžu s kamarádama hrát... že mi někdo třebaa teta od Patě může vyzvednout... aaa.. už nevím...

S: Aháá.. to je skvělé.. Co všechno děláte ve školce P.?

D12: Jsme na zahradě... nebo na procházce... potoom.. hehehe.. spinkáme.. eee...

S: Co ještě děláte ve školce?

D12: Eee...obědváme...svačíme.. a jak kdyby snídáme.. aaa potoom.. a potoom.. hhh..hhh..

S: Po svačině co děláte?

D12: Po svačině pro nás přijdou mámy...

S: Po svačině?

D12: Ahá.. po ranní.. jdeme na procházku.. na zahradu.. třeba něco tvoříme... já už si vůbec nemůžu vzpomenout..

S: A ještě něco?

D12: Už nic...

S: A co jste dnes dělali?

D12: Dneska jsme si hráli na muzikanty.. byli jsme v tělocvičně.. aaaa.. eee.. (*přemýšlí*)..
(*po chvíli odpoví*) už nic...

S: A co děláte, když venku prší?

D12: Díváme se na pohádku...

S: Díváte na pohádku.. A ještě něco?

D12: Už nic..

S: A když sněží tak co děláte?

D12: Stavíme sněhuláka...

S: Stavíte sněhuláka..

D12: Ano.. a ještě si hrajeme se snihem a koulujeme se..

S: Skvěle.. a ještě něco děláte?

D12: (*přemýšlí*) hmmm... už nic..

S: A když je venku horko?

D12: Tak...ee... chodíme na zahradu..

S: A co tam děláte?

D12: Hrajem si... vytahujeme si hračky.. třeba fotbal.. hrajeme si s pískem..

S: A co se ti ve školce líbí?

D12: Jako za hračku?

S: Cokoliv.. To nemusí být jen hračka..

D12: Líbí se mi.. potom si rád stavím s puzzlema..aaa... nevím...

S: Napadá tě ještě něco?

D12: aaa...mmm.. už.. já.. nevím..

S: Co se ti nelíbí?

D12: Když nás Pavel zlobííí.. mmm.. kdyyyž.. mmm...

S: Ještě něco se ti nelíbí?

D12: Já už vůbec nevím...

S: P., a když se ti něco nelíbí a nechceš to dělat, musíš to dělat?

D12: Jo.. když mi to řekne paní učitelka..

S: A když se ti to nelíbí, můžeš ji říct, že to nechceš dělat?

D12: Můžu..

S: Můžeš.. skvěle.. A říkáš to paní učitelce?

D12: *(usměje se a kývá hlavou „ne“)*

S: Bojíš se něčeho ve školce?

D12: Aaa... ani moc ne...

S: Opravdu?

D12: jo..

S: Musíš chodit do školky?

D12: eee.. nooo.. jo.. jenom ne když jsem nemocný...

S: A proč musíš chodit do školky?

D12: Protože se jak kdyby připravujem do školy..

S: Super.. A co ses dnes naučil?

D12: Dneskaa... sem se naučil novou písničkuuu.. ee..nooo..

S: A ještě něco jste se naučili?

D12: Naučilii jsme se novou hru, jak kdybyyy.. aaa.. už taky nevím...

S: Je něco, co ti tady ve školce chybí?

D12: Eee... no ani moc ne...

S: Máte tu všechno, co bys chtěl?

D12: Jo...

S: A co je tady jiné než doma?

D12: Jiné... třebaaa... Když jsem třeba nemocný tak tak je to lepší tady.. když jsem třeba 2 týdny doma.. tak je to lepší už ve školce.. Jinak.. eee.. ve školce.. co jsem to chtěl (*přemýšlí*)... je třeba lepší, že tu máme nějaké lepší hračky... ž si s něma můžu hrát.. A žee.. mmm.. Můžeme si tu povídat..aaaa... už ani nevím..

S: A P. co by se stalo, kdyby nebyly školky?

D12: Eeee... tož... mmm... nic bysme se nenaučili..

S: A kde byste byli? Co myslíš?

D12: mmm... hloupí...

S: Hloupí.. ahaa.. A kde by jsi byl kdybys nebyl ve školce?

D12: mmm.. třeba doma..

S: Doma.. A ještě někde?

D12: už nikde..

S: Chodí všechny děti do školky?

D12: Eee... některé ne..

S: Proč některé chodí a některé ne?

D12: Miminka jsou přece dětí.. A ty ještě o školky nechodíš..

S: Myslíš si, že jsou všechny školky stejné?

D12: Ne...

S: Proč myslíš, že nejsou?

D12: Někde je třebaa.. jinačí zahradaáá... aaa.. třebaaa... se něco jiného učí... aaa.. jsou jinačí učitelkyyyy.. aaa... už nevím..

S: A co jsi to nakreslil?

D12: Dělam úkol od paní učitelky..

S: Skvěle.. A co jsi vše nakreslil?

D12: Tady je stůl.. a to jsem já.. a tady sedím na židli.. mm.. a už nevím..

S: A tady jsi nakreslil co? (*Ukazuje na předmět znázorněn za sedící postavou*)..

D12: já nevím..

S: A tady toto na stole je co?

D12: Úkol od paní učitelky přecííí...

S: Chceš ještě něco dokreslit?

D12: (kývá hlavou „ne“)

S: Ani nechceš obrázek vykreslit?

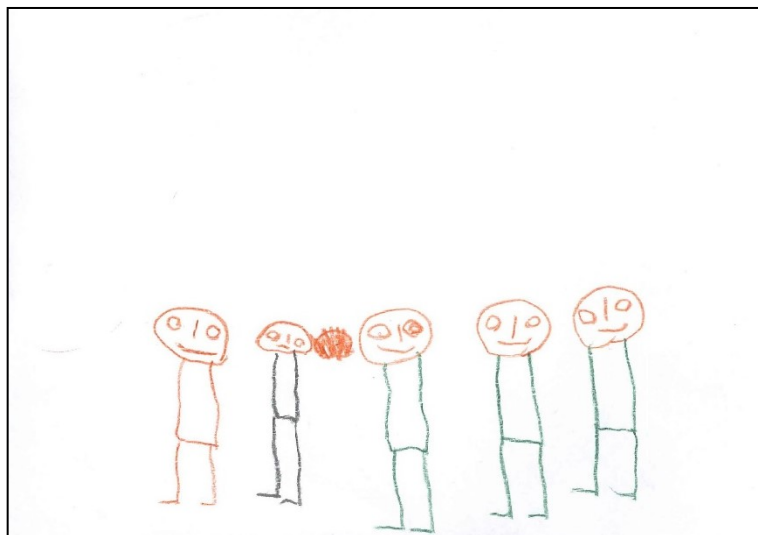
D12: nee..

S: Dobře.. byl jsi moc šikovný.. já ti děkuji za obrázek.. Půjdeme teď spolu za ostatními dětmi?

D12: Ano..

PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA DĚTSKÉ KRESBY

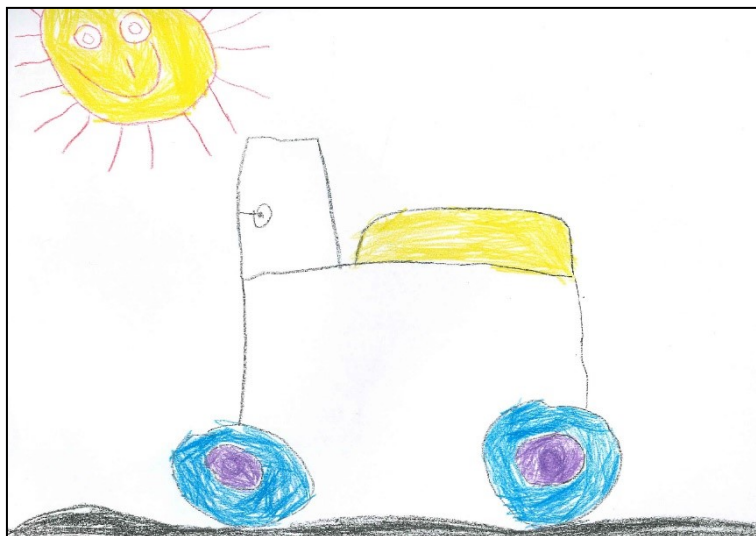
Kresba participanta D4



Kresba participanta D6



Kresba participanta D9



Kresba participanta D12

