

Percepce dítěte učitelkou mateřské školy

Jana Břenková

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Břenková**
Osobní číslo: **H16163**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Percepce dítěte učitelkou mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na teorie o vývoji dítěte.
Vymezení teoretických východisek o dětství a jeho proměnách v současnosti.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím tematického psaní.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Kašćák, O. (2009). *Deti v kultúre – kultúry detí*. Prešov: Rokus.

Kropáčková, J., & Uhlířová, J. (Eds.). (2008). *Dítě předškolního věku dříve a dnes: Dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha: UK PedF.

Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). *Conceptualisation of the child and childhood by future pre-school teachers*. *Pedagogika*, 65(5), 502–515.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Petra Trávníčková
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

10. října 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 10. října 2018

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



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně14.12.2018

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá pohledem učitelek mateřských škol na dítě předškolního věku. V teoretické části jsou předloženy poznatky týkající se pohledu na dítě v historickém kontextu a dále je také objasněno pojetí dítěte a dětství v různých vědách i podoby dětství v současnosti. Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření kvalitativního typu, v rámci kterého je snahou porozumět, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku. Metodou výzkumného šetření bylo tematické psaní realizované učitelkami mateřských škol. Z analýzy těchto textů se vykryštovalo několik kategorií, které jsou v práci interpretovány a shrnuty do výsledků.

Klíčová slova: dětství, dítě předškolního věku

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with preschool teachers' view of preschool child. The theoretical part presents the knowledge concerning the view on child in a historical context and also the concept of child and childhood in different branches of science and the forms of childhood in the present. The practical part is focused on the qualitative research aimed to understand how preschool teachers perceive preschool child. The research method was thematic writing of preschool teachers. Based on the analysis of these texts, several categories have emerged. These are interpreted and summarized in the results of this thesis.

Keywords: childhood, preschool child

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Petře Trávníčkové za poskytnutí odborných rad, taktéž za ochotu a trpělivost při konzultacích, jež mi při zpracování této práce pomohly. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu, kterou mi v době psaní této práce a celého studia poskytla.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ V HISTORICKÉM KONTEXTU	12
1.1 PROMĚNY NAHLÍŽENÍ NA DÍTĚ	12
1.1.1 Dítě bez hodnoty.....	12
1.1.2 Dítě jako bytost boží.....	13
1.1.3 Změna pohledu na dítě – počátky obratu k dítěti	13
1.1.4 Století dítěte	15
1.1.5 Orientace na dítě, jeho osobnost.....	17
1.2 DÍTĚ A JEHO OSOBNOST Z POHLEDU EMPIRISMU, NATIVISMU A INTERAKCIONISMU	18
1.3 TEORIE O DÍTĚTI	19
1.4 DÍTĚ V POJETÍ VYBRANÝCH PŘEDSTAVITELŮ	20
1.4.1 Jean Piaget a kognitivně psychologické teorie.....	20
1.4.2 Lev Semjonovič Vygotskij a sociokognitivní teorie	21
1.4.3 Carl Rogers a personalistické teorie	21
2 POJETÍ DÍTĚTE A DĚTSTVÍ.....	23
2.1 POJETÍ DĚTSTVÍ V RŮZNÝCH VĚDÁCH.....	23
2.1.1 Biologické a psychologické pojetí dětství	24
2.1.1.1 Období mateřské školy	24
2.1.2 Pedagogické pojetí dětství	26
2.1.3 Sociologické pojetí dětství	26
2.1.3.1 Nová sociologie dětství a zájem sociálních věd	27
2.2 SOUČASNÉ PODOBY DĚTSTVÍ.....	28
2.2.1 Dětství medializované.....	28
2.2.2 Dětství konzumní.....	29
2.2.3 Dětství jedináčkovské a bezdětný svět	29
2.2.4 Dětství proplánové, urychlované a zanedbané	30
2.2.5 Dětství scholarizované	30
2.2.6 Dětství emocionálně přetížené	30
2.2.7 Dětství agresivní a viktimizované	31
2.3 DÍTĚ A DĚTSTVÍ VE VÝZKUMU.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	35
3.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	35
3.1.1 Dílčí výzkumné cíle.....	35
3.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	35
3.2.1 Dílčí výzkumné otázky	35

3.3	VÝZKUMNÁ STRATEGIE A POSTUP	36
3.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
3.5	VÝZKUMNÁ METODA.....	37
3.6	VSTUP DO TERÉNU, NAVÁZÁNÍ VZTAHŮ, ČASOVÝ ROZVRH PRÁCE V TERÉNU.....	37
3.7	ANALÝZA DAT	38
3.8	INTERPRETACE DAT	38
3.8.1	Dítě jako odraz měnící se společnosti	40
3.8.2	Dítě v síti multimédií.....	41
3.8.3	Dítě jako odraz rodiny	42
3.8.4	Dítě jako kompetentní jedinec.....	44
3.8.5	Dítě jako individualita	45
3.8.6	Dítě jako partner.....	46
3.8.7	Dítě jako výtvor učitelky	47
3.8.8	Dítě na životní cestě	48
3.9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
4	DISKUZE	53
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	59
	SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

Tato práce se zabývá pohledem na dítě a dětství, přičemž se významným může stát právě pohled učitelek mateřských škol na dítě předškolního věku. Zabývat se touto problematikou s provedením výzkumného šetření se jeví jako důležité pro hlubší pochopení, jak učitelky mateřských škol dítě vnímají. V souvislosti s tím se přikláníme k názoru Bruceové (1996), že je potřeba si uvědomit, jak na děti nahlížíme. Podle ní je toto uvědomění základem, abychom mohli o dětech diskutovat s širší pedagogickou veřejností, ale především se samotnými dětmi pracovat. Na základě tohoto uvědomění také o dětech uvažujeme a chováme se k nim určitým způsobem.

Práce je teoreticko-výzkumného charakteru a je rozdělena na dvě části. Cílem celé práce je v rámci teoretické části předložit poznatky týkající se pohledu na dítě v historickém kontextu. Dále vymezit pojetí dítěte a jeho dětství a taktéž podoby dětství v současnosti. V rámci výzkumného šetření je pak cílem porozumět, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku.

První kapitola teoretické části je orientována na proměňující se pohled na dítě v rámci důležitých historických mezníků. V souvislosti s tím jsou předloženy názory různých myslitelů a osobností, jež tento pohled nějakým způsobem ovlivnili a posunuli určitým směrem. Vnímání dítěte jako osobnosti je pro současnost typické, v minulosti byl však pohled na něj naprosto odlišný, a proto je zde důležité ho objasnit. V této souvislosti mělo vliv reformní hnutí, které významně zasáhlo a ovlivnilo současný pohled. V rámci něho se dítě začalo více dostávat do středu pozornosti se svými potřebami a zájmy. Důležité je však také připomenout, že tento směr byl ovlivněn předchozími názory různých myslitelů, z nichž také výrazně čerpal. Následně je věnována pozornost odlišným pohledům na osobnost dítěte z hlediska teorií empirismu, nativismu a interakcionismu, jež přikládají různý význam vrozeným předpokladům dítěte a vlivu prostředí. Připomenuti jsou dále také vybraní představitelé a teorie, jejichž pojetí dítěte, jeho rozvoje a učení se různí.

Druhá kapitola je pak zaměřena na to, jak je dětství pojímáno v různých vědách. Konkrétně objasňujeme jeho psychologické, pedagogické a sociologické pojetí. V souvislosti se sociálním hlediskem je pozornost věnována nové sociologii dětství objevující se koncem minulého století, ve které se dětem přisuzuje aktivní úloha a přístup k dětství se odlišuje. Vymezeno je také jedno z významných období v rámci dětství, jímž je předškolní věk, uváděný také jako období mateřské školy. Objasněny jsou dále různé podoby současného dětství,

v jejichž rámci se jako významná a vlivná jeví například multimédia. Ta jsou nedílnou součástí prostředí současného dítěte, ale taktéž zde vstupuje nezpochybnitelný vliv rodiny. V závěru této kapitoly jsou také prezentovány některé výzkumy zabývající se dítětem a dětstvím a uvedena jsou jejich hlavní zjištění.

Praktická část této práce se zabývá pohledem učitelek mateřských škol na dítě předškolního věku, tedy tím, jaká je jejich percepce dítěte, jak jej vnímají. V rámci této části je tak pozornost věnována vymezení cílů výzkumného šetření a od nich se odvíjejícím otázkám, na které se snažíme nalézt odpověď. Metodou pro získání potřebných dat bylo tematické psaní realizované učitelkami mateřských škol, jež byly zároveň studentkami kombinovaného magisterského studia v oboru předškolní pedagogiky na jedné z univerzit na Moravě. Praktická část je dále orientována na samotnou analýzu získaných dat a jejich interpretaci, kdy jsou objasněny jednotlivé kategorie reprezentující určitý pohled na dítě. V neposlední řadě jsou shrnuty hlavní výsledky, které jsou soustředěny na zodpovězení stanovených výzkumných otázek. V závěru je pak celá tato práce shrnuta a je zhodnoceno naplnění stanovených cílů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V HISTORICKÉM KONTEXTU

Pohled na dítě se v průběhu dějin významně měnil, a to od doby, kdy dítě nemělo téměř žádnou hodnotu a o jeho životě rozhodoval otec. V období nastupujícího křesťanství a středověku se pak projevil zcela nový pohled na dítě, jenž byl výrazně spojen s náboženstvím, a hodnota dítěte tak začala stoupat. Další změny v nazírání na dítě, kdy se začala zdůrazňovat přirozenost či individualita, se postupně objevovaly u významných myslitelů období osvícenství. Jejich myšlenky významně ovlivnily reformní hnutí, na jehož základě začaly vznikat různé alternativní školy a do popředí se více dostává individualita dítěte. V současnosti převažuje pohled orientovaný na dítě a jeho osobnost, jenž byl ovlivněn předchozím vývojem.

V rámci tradiční předškolní výchovy se důležitým stalo pojetí dítěte ve třech teoriích odlišující se svými pohledy na jeho osobnost, s různým důrazem na vliv prostředí a vrozené dispozice. Zaznamenat můžeme i některé teorie o dítěti vytvářející se v průběhu 20. století, z nichž každá dítě vnímala odlišně, a to v různých časových obdobích. Významné se jeví také pojetí dítěte a jeho učení v rámci vybraných představitelů, jež svými myšlenkami tuto oblast výrazně ovlivnili.

1.1 Proměny nahlížení na dítě

Dítě je významnou bytostí, ale nebylo tomu tak vždy a nahlížení na něj se v rámci dějin měnilo. Tento měnící se pohled měl vliv na myšlenky, jež se v souvislosti s tím objevily a jsou často spojovány s konkrétními osobnostmi.

1.1.1 Dítě bez hodnoty

V současnosti je typické dítě vnímané jako hodnotné, v minulosti byl však postoj k němu naprosto odlišný.

V pravěku a dalších staletích nemělo dítě téměř žádnou hodnotu a nahlíželo se na něj i na dětství jako nevýznamné. Kromě základních biologických potřeb, kam spadá například nakrmení či ošacení, nebyly uspokojovány potřeby psychické, natož potřeba seberealizace (Opravilová, 2016). Chyběl citlivý vztah k dítěti, což dokládá například zacházení s kojencem, jenž byl zavíjen do povijanu. Dítě bylo pevně sevřeno tkaninou tak, že se nemohlo hnout, a dokonce ani rozhlížet. To také souviselo s velkou úmrtností dětí, i přesto se tento postup uplatňoval až do konce 19. století, někde i na počátku 20. století (Helus, 2004).

To, že dítě nemělo téměř žádnou hodnotu, můžeme vidět i v následujícím tvrzení: „Nedokonalá lidská bytost, za jakou bylo dítě považováno, mohla získat hodnotu, teprve když dospěla do určitého stupně vývoje a mohla být přijata mezi dospělé“ (Opravilová, 2016, s. 19). Typické bylo také usmrcení dítěte neboli infanticida, o kterém rozhodoval otec na základě jeho zdravotního stavu či pohlaví. Častým důvodem usmrcení dítěte byla také obživa. Každé další tak znamenalo zajistit více potravy. Při rozhodování o životě byli upřednostňováni chlapci především jako pokračovatelé rodu. Naprosto běžné bylo zabíjení dětí s nějakým postižením (Šmelová, 2008).

1.1.2 Dítě jako bytost boží

Šmelová (2008) uvádí, že určitou změnu v pohledu na dítě nacházíme již s vlivem nastupujícího křesťanství, kdy se na dítě nahlíželo jako na bytost, jež má stejná práva jak před všemi lidmi, tak Bohem. Celé období středověku pak bylo spojeno s vírou a člověk byl považován za dílo, jež stvořil Bůh. Církev zakazovala usmrcení dítěte, dokonce byla proti přerušení těhotenství a zabití dítěte bylo trestáno, což se přeneslo dodnes. Za výchovu odpovídali rodiče, kterým bylo dítě Bohem svěřeno. „Dítě již nemá být chápáno jako majetek rodičů, ale je božím stvořením, které Bůh svěřil do jejich péče“ (Šmelová, 2008, s. 14). Stejně jako v dobách předchozích, i ve středověku bylo na dítě ženského pohlaví pohlíženo jako na méněcenné, důležitější byl chlapec. Do sedmi let bylo dítě vychováváno v rodině a bylo zcela odkázané na pomoc dospělých. Brzy poté, co se dítě naučilo základním dovednostem, vstupovalo do společnosti a pohlíželo se na něj jako na malého dospělého (Šmelová, 2008). Na dítě bylo tedy pohlíženo stejně jako na dospělého, pouze v menším provedení.

Obecně lze tvrdit na základě výše zmíněných myšlenek, že středověk byl obdobím, v němž se velice zdůrazňoval význam víry, a tato víra se odrazila v prvotní změně pohledu na dítě. Proti předchozí době, kdy bylo zabití dítěte běžné, se ve středověku setkáváme již s tímto činem jako trestným, což bylo spojeno s vírou v Boha jako stvořitele všech.

1.1.3 Změna pohledu na dítě – počátky obratu k dítěti

V nastupujícím období novověku se začaly objevovat v souvislosti s nahlížením na dítě, uvažování o něm a jeho výchově myšlenky, které se odklonily od minulých názorů a významně ovlivnily také budoucí vývoj v této oblasti. Významní myslitelé patřící do tohoto období vytvořili svůj výchovný systém s různě se odlišujícími pohledy na dítě, jeho vývoj a

výchovu. Radíme sem především Jana Amose Komenského, Johna Locka, Jeana-Jacques Rousseaua či Johanna Heinricha Pestalozziho.

Komenského dílo výrazně ovlivnilo předškolní výchovu nejen z hlediska cílů, obsahu a metod, ale také označil dítě jako dar. Komenský taktéž zdůraznil úlohu rodičů, kteří mají respektovat práva dětí a uspokojovat jejich potřeby (Opravilová, 2016). Jeho myšlenky se dotkly také rodičů jako důležitých činitelů v procesu výchovy a rozvoje dětí. Významným se stal jeho spis *Informatorium školy mateřské*, jenž měl sloužit jako příručka pro rodiče, jak vychovávat dítě v předškolním období v rodině. Zdůraznil individuální péči a respektování individuálních rozdílů dětí. Výchově přikládal velký význam, protože jedině výchovou se člověk stane člověkem. Požadoval všestrannou výchovu a vzdělávání, a to pro všechny, tedy i dívky. Vytvořil také didaktické zásady, které mají být uplatňovány při práci s dětmi. Významnou se stala především jeho zásada názornosti, kterou označil jako zlaté pravidlo vyučování a znamenala opírat se co nejvíce o bezprostřední zkušenost dítěte. Avšak i další, jako zásada systematickosti a soustavnosti, aktivity, trvalosti poznatků či přiměřenosti se staly důležitými. Už Komenský také zdůrazňoval přirozenost ve výchově, kterou poté více rozpracovali další myslitelé (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012).

V období osvícenství se významné staly názory anglického myslitele Johna Locka a jeho pedagogicky zaměřený spis *O výchově*, kde byly uvedeny jeho nejzásadnější myšlenky o dítěti. Příkladem může být myšlenka, že život má být pro děti zábavný, učit se má hrou a taktéž má mít dítě volnost v pohybu, což stálo přímo v opozici proti zabalování do povijanů (Helus, 2004). Stejně jako Komenský i Locke zdůrazňoval význam výchovy a ve svém díle rozpracovával tři její složky. Výchovu tělesnou, mravní a rozumovou, z nichž velký význam přikládá právě složce tělesné, kdy uvádí, že jedině ve zdravém těle může existovat zdravý duch, což se stalo také jeho heslem. Mravní výchově přikládá větší význam než rozumové, důležitější je ušlechtilost než učenost. I když je jeho výchovný systém zaměřený na vyšší vrstvu společnosti, formuloval některé názory zaměřené na vrstvu nižší, kdy požadoval zřízení pracovních škol (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012).

Přirozenost v životě dítěte a jeho výchově více zdůrazňoval Jean-Jacques Rousseau, jenž stejně jako Lock kritizoval zavíjení kojenců do povijanů, naopak zdůrazňoval volnost pohybu a také výrazně podporoval pobyt v přírodě (Helus, 2004). „Novorozeně musí natahovat údy své a hýbati jimi, aby se dostalo ze strnutí, v němž jako klubko svinuto dlouho bylo“ (Rousseau, 1907, s. 57, in Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012, s. 25). Za nejzásadnější výchovné dílo tohoto myslitele je považováno *Emil čili O výchově*. Je rozděleno do pěti

knih podle Rousseauovy periodizace věku dítěte. V díle *Emil* rozpracovává systém výchovy, kterým se prolíná především důraz na svobodu, přirozenost a návrat k přírodě. Rousseau se snaží vychovat svobodného občana bez potlačování jeho osobnosti a stejně jako Locke zdůrazňuje individuální výchovu soukromým vychovatelem. Význam výchovy je obrovský, jelikož je to ona, která dítěti od narození vše dává a určuje jeho další směřování. Myšlenky tohoto myslitele se dále staly významným zdrojem čerpání pro později utvářející se reformní pedagogiku (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012).

Na myšlenky Rousseaua navázal Johann Heinrich Pestalozzi, jehož pohled byl však nasměrován na děti nižší společenské třídy, čímž se výrazně lišil od ostatních myslitelů. Věnoval se dětem nemocným, opuštěným a sirotkům, které podporoval ve vyrovnání se se životními situacemi (Helus, 2004). Pestalozzi při výchově kladl důraz na roli matky, jelikož je s dětmi většinu času, naopak učitele stavěl do pozadí. Taktéž zdůrazňoval rozvoj vrozených schopností dítěte a podobně jako Komenský požadoval zásadu názornosti a systematickosti ve výuce (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012).

1.1.4 Století dítěte

Dvacáté století představovalo zásadní změnu vztahu k dítěti především díky hnutí nazvanému jako pedagogický reformismus. Zastánci tohoto hnutí se postavili proti škole tradiční, v níž byl kladen důraz na klasické memorování a individualita dítěte s jeho potřebami a zájmy nebyla zohledňována. Začalo se tedy usilovat o moderní školu se zaměřením na osobnost dítěte, jeho aktivitu, důraz byl kladen na individuální výchovné cíle či přiměřenost a vyvinul se pedocentrismus (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012). V pedocentrismu, jenž vycházel z myšlenek Johna Deweyeho, se dítě stává centrem výchovy, „je sluncem, kolem kterého se soustřeďuje veškerý pedagogický proces“ (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012, s. 40). Právě názory Deweyeho a Spencera a ještě dřívější myšlenky Rousseaua se staly východiskem pedagogického reformismu.

Jedním z hlavních představitelů reformního hnutí byla švédská spisovatelka a pedagožka Ellen Keyová (1849–1926). Ve svém nejzásadnějším spise s názvem *Století dítěte* zdůrazňovala především požadavek přirozené, svobodné výchovy, který dovedla až ke krajnosti a který se projevil v jejím názoru nevychovávat. Dalším významným představitelem byl belgický lékař, psycholog a pedagog Ovide Decroly (1871–1932). Původně se zaměřil na práci s postiženými dětmi, kdy věřil, že to, co uplatňuje při práci s nimi, je vhodné i v intaktní společnosti. Založil Školu životem a pro život, v níž se orientoval na zájmy, zkušenosti a

potřeby dětí. Prostřednictvím globální metody se ve vyučování snažil vycházet z přirozených situací a především od celků, než jednotlivých částí (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012).

Na základě nových, reformních snah v tomto období začaly vznikat alternativní školy, označované jako klasické reformní, jež se odlišovaly od škol tradičního typu. Alternativní typy škol jsou v odborné literatuře vymezovány jako „všechny druhy škol..., které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému“ (Průcha, 2001, s. 20). Mezi klasické reformní školy, které fungují i v současnosti, patří například montessoriovská a waldorfská škola či škola uplatňující daltonský plán. Všechny tyto školy byly založeny na kritice tehdejšího systému ve školách a přinesly změnu nahlížení na dítě a jeho výchovu. Proti pasivitě se začala zdůrazňovat aktivita dětí a snaha o individuální rozvoj osobnosti (Pavlovská, Syslová, & Šmahelová, 2012).

Významnou v této oblasti se stala Marie Montessoriová (1870–1952), italská lékařka, pedagožka, bojovnice za práva dětí a žen. Montessoriovská škola je pojmenována právě po této ženě, která se původně věnovala stejně jako Decroly dětem duševně postiženým, což se také stalo východiskem její další práce a myšlenek. Představila novou pedagogiku, výrazně pedocentricky zaměřenou, postavenou na vlastních zkušenostech dítěte a jeho aktivitě. Významným se stal také objev fenoménu nazvaného polarizace pozornosti, kdy se dítě dlouho a silně dokáže soustředit na určitou aktivitu. Také hovoří o absorbujičím duchu v dítěti, který přijímá vše kolem něj, pokud má připravené vhodné prostředí (Průcha, 2001). Koncepce Montessori je postavena na takzvaných senzitivních fázích. „Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality“ (Průcha, 2001, s. 41). Důležité je předem připravit prostředí, aby dítě mělo dostatek možností, podnětů a svobodné volby a mohlo se v rámci těchto fází rozvíjet. Role učitele se tedy dostává do pozadí. Z toho vychází heslo Montessori pedagogiky: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“ (Průcha, 2001, s. 41). Podporována je tedy vlastní dětská aktivita a iniciativa.

Dalším typem klasické reformní školy je škola waldorfská, za jejímž vznikem stál Rudolf Steiner (1861–1925). První škola tohoto typu vznikla roku 1919 ve Stuttgartu. Steinerova pedagogická koncepce je založena na antroposofii, jež se opírá o křesťanství a východní filozofii. Dítě se do sedmi let podle Steinerja učí a rozvíjí prostřednictvím nápodoby a smyslů, je pojímáno jako aktivní pozorovatel. Je potřeba poskytnout dítěti možnost pozorovat jevy, činnosti kolem něj a na základě toho je napodobovat, čímž se v období předškolního

věku výrazně rozvíjí. Vývoji dítěte je nutné dát prostor a svobodu. Taktéž je nutné při výchově vycházet z možností dítěte. Důležitá je zde role vychovatele, který děti motivuje k nějaké činnosti. Waldorfská škola je typická pro své uspořádání obsahu výuky do takzvaných epoch, uspořádání prostoru je také charakteristické stejně jako barevnost interiéru (Kofátková, 2014).

Jednu z dalších alternativních škol, jež je významná svou koncepcí časově vymezeného období pro splnění úkolů, popisuje například Šmahelová (2008). Jedná se o školu daltonského plánu, kterou vytvořila americká učitelka Helen Parkhurstová (1897–1957). V ní se na dítě pohlíželo jako na osobnost, která je schopna samostatné práce při plnění úkolů, jež si svobodně vybrala. Na toto splnění má určitý čas, za který je musí s odpovědností dokončit. Uvádí se, že v této škole „žák pracoval samostatně, vlastním tempem, začal libovolným předmětem, ale věděl, že za měsíc by měl mít dané úkoly splněny“ (Šmahelová, 2008, s. 60).

1.1.5 Orientace na dítě, jeho osobnost

Současný pohled na dítě byl výrazně ovlivněn předchozími trendy a vývojem, což přineslo zcela nový pohled. Z hlediska pedagogiky se projevuje značná orientace na dítě se zaměřením na jeho rozvoj, a dochází tak k odklonu od tradiční pedagogiky, která se na dítě příliš neorientuje (Spilková, in Kropáčková & Uhlířová, 2008, s. 73). Tuto změnu zaznamenáváme především v období reformního hnutí, kdy se obrat k dítěti projevil v rámci nové výchovy. To je důležité i pro současnost, což nás zavádí zpět právě k tomuto hnutí (Kolláriková & Pupala, 2010). Je zde tedy spojitost s pedocentrismem, ale nejedná se o jeho návrat. Hovoříme o osobnostně orientované výchově, v souvislosti s kterou je uváděno, že se pedocentrismus „odklonil od původního, někdy až nekritického a jednostranného zdůrazňování individuality dítěte a stal se výchovou osobnostně orientovanou na dítě“ (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 137). V ní je kromě zdůrazňování jedinečnosti každého dítěte, znalosti jeho potřeb a zákonitostí jeho vývoje zohledněno i sociální hledisko. Dítě postupně vrůstá do společnosti, je jejím členem a musí se v ní orientovat (Kolláriková & Pupala, 2010).

Východiskem pohledu orientovaného na dítě a jeho osobnost se také stala humanistická psychologie s jedním z jejích hlavních představitelů C. R. Rogersem. Tento přístup zdůrazňuje především jedinečnost lidského jedince, jeho základní podstatu jako dobrého či tvořivého s vrozenou výbavou pro další rozvoj (Mertin & Gillernová, 2015) a vychází z přesvědčení, že hnací silou života je stát se osobností (Helus, 2004).

Osobnost se skládá z určitých elementů, a jak se ukazuje v následujícím tvrzení, pohled na dítě jako osobnost je odlišný od dospělého jako osobnosti. „Hledět na dítě jako osobnost neznamena zabývat se hotovými projevy osobnostní kvality člověka“ (Helus, 2004, s. 86). Naopak „... dítě je osobností v dynamice jejího konstituování (vznikání)“ (Helus, 2004, s. 86). Vidíme zde tedy myšlenku, že dítě už osobností je, ta osobnost se v něm však postupně vyvíjí.

1.2 Dítě a jeho osobnost z pohledu empirismu, nativismu a interakcionismu

Významné pojetí osobnosti dítěte v rámci tradiční výchovy ovlivněné dobou, kdy se jednotlivé názory na dítě a jeho vývoj postupně utvářely, uvádí ve své publikaci například Bruceová (1996), ale taktéž toto pojetí vymezuje například Průcha, Walterová & Mareš (2013). Jedná se o empirismus, nativismus a interakcionismus, které kladly odlišný důraz na vnitřní dispozice dítěte a prostředí, které jej obklopuje. Všechny tyto pak patří k tradičním názorům v oblasti předškolní výchovy.

V pojetí **empirismu** je dítě nedokonalé, chybí mu to, co má dospělý, jenž je zde vnímán jako ten, který má dítěti tyto nedostatky zprostředkovat. Podle empiristů je možné dítě zformovat do příslušné podoby na základě okolního prostředí. Toto utváření pak může mít dvě podoby podle toho, zda je dítě aktivní nebo pouze pasivně přijímá informace (Bruceová, 1996). Jako „teorii duševního vývoje člověka“ objasňuje empirismus Průcha, Walterová, & Mareš (2013, s. 69), a to konkrétně takto: „Teorie duševního vývoje člověka, považující za rozhodující faktor tohoto vývoje zkušenost (empirii), vliv prostředí. Zdůrazňuje se velká (až neomezená) schopnost člověka utvářet se učení“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 69). Můžeme shrnout, že tento empiristický pohled tedy zdůrazňuje význam formování jedince na základě potřeby okolí.

Jako opak empirismu se uvádí **nativismus**, který nahlíží na dítě jako přirozeně biologicky vystavěné k rozvoji. Opírá se především o myšlenky J. J. Rousseaua, který zdůrazňoval přirozenost ve výchově. Okolnímu prostředí připisují nativisté minimální vliv (Bruceová, 1996). Nativismus je dále také objasňován jako: „Teorie duševního vývoje člověka, považující za rozhodující faktory vývoje vrozené dispozice. Je tak protikladem *empirismu*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 169). Pěknou ukázkou pohledu na děti z hlediska nativismu, jež zároveň shrnuje v jediné větě celou podstatu tohoto přístupu, může být tento citát: „Stačí, abychom se naučili nechat děti volně žít, protože celý plán vývoje je v nich“ (Erikson,

1963, s. 11, in Bruceová, 1996, s. 15). Vidíme zde tedy výrazný rozdíl těchto dvou pohledů, z nichž oba dovádí své myšlenky až ke krajnosti.

Interakcionistický pohled na osobnost dítěte zdůrazňuje nejen vrozené dispozice jedince, ale také vliv prostředí a interakce s ním (Bruceová, 1996). Je tedy jakýmsi průnikem obou předchozích pohledů, jak je také uvedeno: „Jednostrannost empirismu a jemu protikladného *nativismu* se pokouší překlenout *interakční teorie* duševního vývoje“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 69).

1.3 Teorie o dítěti

V průběhu konce 19. a 20. století se vykrystalizovalo několik významných teorií o dítěti, které vedly ke snaze o systematické vědecké zkoumání dětí. Tyto výzkumy se orientovaly na dětský vývoj z komplexního hlediska, tedy biologického, psychologického a sociálního. Jednotlivé teorie, jež nám ukazují, jak bylo na dítě nahlíženo různými autoritami, uvádí Kašćák (2009) a podává o nich obraz.

Koncepce „dítěte jako primitiva“ se objevila na začátku 20. století a přirovnávala vývoj dítěte k vývoji lidského druhu obecně. Další koncepcí, oblíbenou okolo 30. let 20. století, bylo „dítě jako imitátor“, jež se vztahovala především k behaviorismu a jeho tezi, že dítě je prázdný list, pasivní příjemce, jež je formován dospělými. Je zde tedy spojitost s empirismem, jenž zdůrazňoval vliv prostředí na formování jedince, jak už bylo výše zmíněno. Koncepce „dítě jako praktikant“ se objevila kolem 30. a 40. let a vycházela z toho, že je potřeba, aby se dítě socializovalo a získalo určitou sociální praxi. Další byla koncepce „dítě jako opice“, rozvíjela se v 60. a 70. letech a tato dávala do souvislosti projevy dítěte s projevy živočichů, především primáty. Následující koncepce ze 70. a 80. let se obrátila od dítěte jako pasivního a zdůrazňovala naopak jeho aktivitu, byla nazvána koncepcí „kritického dítěte“ a pojila se s konstruktivismem a Piagetem jako jejím významným představitelem. „Dítě jako architekt“ je poslední koncepcí, která v 80. letech navázala na předcházející v důsledku změny v pohledu na dítě, které si aktivně organizuje zkušenost, vytváří si svou kulturu, ale také ovlivňuje společnost (Kašćák, 2009, s. 33–35).

1.4 Dítě v pojetí vybraných představitelů

V této podkapitole věnujeme pozornost vybraným představitelům, kteří svými teoriemi týkajícími se dětí, pohledem na jejich vývoj a učení výrazně ovlivnili oblast výchovy a vzdělávání. Přispěli nosnými myšlenkami, které jsou dodnes aktuální, a ty nejzásadnější jsou zde shrnuty.

1.4.1 Jean Piaget a kognitivně psychologické teorie

Významnou osobností minulého století, jež zdůraznila aktivní úlohu jedince při procesu poznávání, byl Jean Piaget (1896–1980). Tyto myšlenky významně ovlivnily konstruktivistický proud patřící z hlediska teorií vzdělávání ke kognitivně psychologickým teoriím. Podle Piageta si dítě samo aktivně konstruuje poznání neustálými změnami svých mentálních schémat za využití dvou procesů, asimilace a akomodace, jimiž svá vnitřní schémata upravuje a rozšiřuje nebo rekonstruuje (Bertrand, 1998; Helus, 2004). Ve výchovně-vzdělávací praxi to pak pro učitele znamená stavět na této aktivitě žáků, dát jim prostor pro jejich konstrukci poznání, což slouží jako východisko další práce.

Významné myšlenky o konstrukci poznání však nejsou jediné, kterými Piaget přispěl. Přišel také se čtyřmi vývojovými stadii dětského poznávání, které jasně věkově vymezil. Jedná se o stadium senzomotorické (od narození do 2 let), předoperační (od 2 do 7 let), konkrétních operací (od 7 do 11–12 let) a formálních operací (od 11–12 let a dále). V rámci předškolního období se dítě nachází v předoperačním stadiu (Helus, 2004, s. 52–53).

Klíčovým pojmem v rámci konstruktivistických přístupů jsou prekoncepty, které si dítě vytváří. Vysvětlení tohoto pojmu podává například M. Larochelle a J. Dessautels, jež prekoncepty označují jako spontánní koncepty a chápou je jako neúplné či nezralé, jako reprezentace, jako výsledky interakcí subjektu se světem, jeho vlastní vysvětlení. Podle Giordana jsou prekoncepty určité dekódovací struktury opatřené významovými rámci. Tito autoři přistupují k práci s prekoncepty odlišným způsobem na základě využití dvou modelů. Giordanaův model podporuje práci s prekoncepty, v praxi to pak pro učitele znamená snažit se o spontánní dětské vyjádření těchto reprezentací, jež poté povede k jejich reorganizaci. Naopak model epistemologického rušení Larochella a Dessautela bojuje proti prekonceptům dětí. Podle tohoto modelu se jedná o překážky učení a pro jejich nahrazení je záměrně využíváno kognitivního konfliktu. Učitel zde však často využívá přímého sdělení správných a již hotových poznatků a nedochází k vlastní práci s prekoncepty (Bertrand, 1998).

1.4.2 Lev Semjonovič Vygotskij a sociokognitivní teorie

Jeden z představitelů sociokognitivních teorií, Lev Semjonovič Vygotskij (1896–1934), přinesl zásadní myšlenky týkající se především zóny nejbližšího vývoje, důležitosti interakce jedince s prostředím a přisuzování významu kultury, kterou je ovlivněno učení jedince. Podle Vygotského je vnitřní duch jedince rozvíjen v rámci sociálního a historického procesu. Zóna nejbližšího vývoje je popisována jako určitá vzdálenost mezi úrovní aktuálního vývoje, kdy dítě dokáže samostatně řešit problémy a úrovní, kdy tyto problémy dokáže řešit s pomocí (Bertrand, 1998, s. 132–134). Dítě je schopné posunout se v rozvoji svého poznávání za pomoci dospělého, který jej nasměruje a adekvátně motivuje. Učitel by měl vědět, co již dítě samostatně dokáže, zná, umí a směřovat jej tam, kde bude potřebovat jeho pomoc, která by však měla být co nejmenší (Helus, 2004).

Zastánci sociokognitivních teorií přisuzují velký význam sociálním interakcím mezi jedincem a jeho okolím, naopak se méně zaměřují na vnitřní procesy, což je typické pro proud kognitivně psychologický. Zdůrazňovány jsou sociální a kulturní faktory učení, které je potřeba zohlednit (Bertrand, 1998).

Při porovnání myšlenek Piageta a Vygotského můžeme shrnout, že proti Piagetovu konceptu vnitřních mentálních procesů staví Vygotskij interakci s vnějším prostředím a kulturu, jež se stávají důležitými faktory. Jeho pohled je tedy nasměrován na dítě jako účastníka určitých sociálních interakcí, jež mají při jeho učení zásadní úlohu.

1.4.3 Carl Rogers a personalistické teorie

Carl Rogers (1902–1987), jeden z významných představitelů personalistických teorií zastával principy, že všechny lidské bytosti mají pozitivní směřování a každý člověk má být sám sebou, být autentický, empatický, má přijmout sám sebe i druhého, jaký je. V rámci psychotherapie vytvořil nový nedirektivní přístup, označovaný jako soustředěný přístup ke klientovi (Bertrand, 1998). Pro rozvoj osobnosti dítěte se jako významná jeví jeho akceptace a také vcítění se do něj, jinak nazváno empatie. To se stává důležitým, jelikož poté, co porozumíme prožitkům druhého, můžeme změnit jejich chování, a právě empatie nás k pochopení tohoto chování vede (Mertin & Gillernová, 2015).

Personalistické teorie se zaměřují na osobnost dítěte, vyzdvihují jeho subjektivitu a dávají prostor svobodě. Základními personalistickými proudy jsou nedirektivní vzdělávání, jež re-

prezentoval především Rogers, a dále interaktivní teorie, která pohlížela na osobu jako vztahovou bytost. Využívá vnitřní dynamiky dítěte a při vzdělávání jde o společnou práci učitele a žáků. Principem se stalo, že tak jako člověk získává zkušenost se sebou samým, současně získává zkušenost jak s druhým člověkem, tak celou společností. Taktéž se objevil názor, že vzdělávání se odehrává v samotném nitru osobnosti (Bertrand, 1998).

Můžeme shrnout, že kognitivně psychologické teorie, stejně jako sociokognitivní přisuzují význam konstrukci poznání samotným dítětem, každá však odlišně. Zatímco kognitivně psychologické teorie staví spíše na tom, co se děje uvnitř osoby, sociokognitivní teorie vyzdvihují interakci s prostředím, která má při jeho poznávání výrazný vliv. Mimo konstruktivistický proud jsou zde například také personalistické teorie, které se zaměřují na subjektivitu dítěte. Zdůrazňují přirozenost, porozumění a v každém se snaží vidět to pozitivní.

Shrnutí první kapitoly

V první kapitole jsme pojednali o měnícím se pohledu na dítě v historickém kontextu a uvedli teorie, jejichž pojetí osobnosti dítěte se odvíjelo od zdůrazňování jeho vnitřních dispozic a vlivu prostředí. Jednalo se o empirismus, který přisuzoval význam prostředí, nativismus, který naopak kladl důraz na vnitřní danosti a interakcionismus integrující obě předchozí teorie. Dále jsme se zabývali teoriemi o dítěti z konce 19. a 20. století, v nichž bylo dítě různě pojímáno. A opomenuty nebyly některé zásadní myšlenky významných osobností minulého století zabývajících se dítětem, jeho vývojem a učením.

2 POJETÍ DÍTĚTE A DĚTSTVÍ

V první části teorie jsme uvedli několik zásadních myšlenek v rámci proměn pohledu na dítě v historickém kontextu, taktéž pojetí dítěte z hlediska jeho osobnosti a některé další teorie spojené s dítětem, jež se vykrystalizovaly v minulém století. Zde se zaměřujeme na dítě a dětství, jak jsou dnes pojímány. Dětství je pojem, který úzce souvisí s pojmem dítě, jelikož dětství je tvořeno právě těmi dětmi. Na jeho periodizaci je nahlíženo různě, jiné je v pojetí sociálních věd a jiné v pojetí psychologických věd. Jedním z významných období v životě člověka vůbec se jeví období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, tedy období předškolního věku, v němž se dítě výrazně rozvíjí po všech stránkách. K vymezení předškolního věku různí autoři přistupují odlišně, převážně se však shodují na časovém ohraničení od 3 do 6 až 7 let věku dítěte. Dětství je v současnosti rozmanité a v souvislosti s tím v rámci této kapitoly vymežeme také jeho různé podoby.

Na základě narůstajícího zájmu sociálních věd se objevila nová sociologie dětství, která se svými myšlenkami stala velmi významnou a podnětnou, proto zde předkládáme některé její zásadní a důležité myšlenky. Objevují se také různé výzkumy zaměřené na dítě a dětství, které vedou k objasňování těchto pojmů a určují směr dalšího zkoumání v tomto resortu. Některé vybrané a inspirující zde uvádíme.

2.1 Pojetí dětství v různých vědách

V dalších podkapitolách se věnujeme vymezení dětství v rámci jednotlivých věd. Pojmy dítě a dětství se nezabývá pouze pedagogika či psychologie, ale také sociologie, která se stále více v této souvislosti dostává do popředí. Předtím, než tato různá pojetí vymežíme, uvedeme několik myšlenek v souvislosti s dětstvím, které zdůrazňují jeho kvality a hodnotu.

„Dětství není čekání a příprava na nějaký plnohodnotný dospělejší život, ale je to život sám a ten se odvíjí v každém dni, který má 24 hodin“ (Kořátková, in Kropáčková & Uhlířová, 2008, s. 41). V tomto názoru můžeme vidět a plně se s ním ztotožňujeme, že se jedná o žití v přítomnosti a jeho postupném odvíjení, nikoliv očekávání, že se staneme někým vyspělejší. Dětství je plnohodnotné samo o sobě ve svých kvalitách. Tuto myšlenku nalezneme zakomponovanou i v následující větě: „Jinými slovy, dětství už není jenom souborem deficitů v porovnání s dospělostí, ale má i pozitivní znaky, které se mají rozvinout a přejít do dospělosti jako její cenná součást“ (Helus, 2004, s. 80).

Pokud hovoříme o dětství, je také potřeba vymezit, co je dítě. Jak uvádí například Průcha (2016), každý si je vědom, co tento pojem znamená a běžně jej používá, stejně jako pojem dětství. Záleží však, z jakého úhlu se na něj díváme. Helus (2004, s. 87) charakterizuje dítě z hlediska věkového vymezení, kdy podle něj: „Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk.“ Konkrétně jej pojímá do věku patnácti let. Podle něj je věkové určení základní a obvyklé pro vymezení dítěte či dětství, což uvádí například i Průcha (2016). Nutno však také podotknout, že dle *Úmluvy o právech dítěte* je věková hranice dítěte do dovršení osmnácti let (Helus, 2004).

2.1.1 Biologické a psychologické pojetí dětství

Vymezení dětství v rámci vývojové psychologie je postaveno na biologických znacích jedince, kdy Průcha (2016, s. 18) v této souvislosti uvádí: „Základní kritéria vymezení pojmů dítě a dětství jsou biologická: Všeobecně se přijímá, že dětství začíná dnem zrození dítěte a probíhá až do období puberty, která se objevuje typicky ve věku 12–14 let.“ To má souvislost s tím, že jedinec v tomto období prochází mnoha proměnami a biologické hledisko se tak stalo základním (Průcha, 2016). Zdůrazňován je v rámci tohoto období význam jak rodinného, tak širšího sociálního a školního prostředí i význam nástupu do školy (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Periodizace dětství je v pojetí psychologie objasňována například Vágnerovou (2012), která zde zahrnuje několik období a to už od prenatálního až po adolescenci. Mezi nimi je samozřejmě také zahrnut předškolní věk, vymezen tradičně jako období od 3 do 6 až 7 let. V průběhu tohoto období se dítě rozvíjí po všech stránkách, jak tělesné, psychické, tak sociální, z čehož velký význam je přisuzován právě socializaci (Průcha, 2016). Jak bude uvedeno dále, různí autoři k předškolnímu věku přistupují odlišně. Významné je tedy zaznamenat, že je zde i jiné než typické pojetí tohoto období.

2.1.1.1 Období mateřské školy

Významným obdobím v rámci dětství, v němž se dítě nachází, je bezesporu fáze předškolního věku. K jeho vymezení, především z hlediska vývojového, přistupuje mnoho autorů a ukazuje se, že je možné tento věk pojímat různě.

Průcha, Walterová, & Mareš (2013) uvádí vymezení předškolního věku jako období jasně časově vymezené, stejně jako například i Langmeier & Krejčířová (2006) nebo Vágnerová (2012).

Tento věk je tedy definován jako: „Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje *mateřskou školu*, která je postupně připravuje na vstup do školy“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 229). V této definici můžeme vidět, že předškolnímu věku je jako významná činnost připisována hra. Těchto názorů najdeme více a její nepostradatelný význam zdůrazňuje například také Opravilová (2016). Zároveň však uvádí, že se nejedná o činnost hlavní a jedinou.

Langmeier & Krejčířová (2006, s. 87) uvádí: „V širokém smyslu slova se jako *předškolní věk* označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.“ Dále se však tito autoři věnují užšímu pojetí předškolního věku, a to období tříletému, předcházejícímu vstupu do školy, konkrétně uvádějí: „Předškolní období v užším slova smyslu je věkem mateřské školy...“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 87). Zároveň však tito autoři také zdůrazňují, že nelze opomíjet hledisko, že ne všechny děti navštěvují mateřskou školu, a také hledisko působení rodiny na rozvoj dítěte. Proto nazvat tento věk jako období mateřské školy není úplně přesné.

Podobně přistupuje k vymezení předškolního období i Vývojová psychologie Vágnerové (2012), která jej vymezuje jako období od 3 do 6–7 let, označuje jej jako „věk hry a přípravy na školu“, a zároveň jako „fázi přípravy na život ve společnosti“ (Vágnerová, 2012, s. 177). Odlišný přístup, jenž předškolní věk pojímá jako období od 1 roku do 6 let, uvádí Hartl, Hartlová (2010, in Průcha, 2016, s. 21), kteří ho dále rozdělují a rozlišují „mladší předškolní věk“ (1–3 roky) a „starší předškolní věk“ (3–6 let).

Výše zmíněná tvrzení nám ukazují, že přistupovat k této problematice můžeme z širšího úhlu či uplatňovat užší vymezení, charakterizovat období typickými činnostmi nebo lze také uplatnit sociální hledisko. Jako důležitou součást života dítěte v tomto období také nelze opomíjet hru, skrze kterou se rozvíjí. Na závěr můžeme na základě předcházejících myšlenek uvedených autorů označit dítě předškolního věku jako jedince nacházejícího se v období od 3 do 6 až 7 let, typicky navštěvujícího mateřskou školu, a zároveň se připravujícího na život jako občan určité společnosti.

2.1.2 Pedagogické pojetí dětství

Tak jako je dětství v zájmu psychologie, tak je tomu i u pedagogiky. Pedagogické pojetí dětství souvisí dle Průchy (2016) se dvěma aspekty. První z nich se týká toho, že „je každé dítě od narození vždy subjektem vyvíjejícím se v nějakém edukačním prostředí“ (Průcha, 2016, s. 29). Pokud by dítě nebylo vystaveno působení edukačních procesů v rámci tohoto prostředí, nemohlo by se adekvátně rozvíjet, a to ať už se jedná o procesy záměrné či nezáměrné. Tyto procesy na něj působí od narození a to v různých prostředích, kde významné místo zaujímá rodina. Druhý aspekt pedagogického pojetí dětství souvisí se vstupem dětí do povinného vzdělávání, a to už v rámci mateřské školy. Formální vzdělávání se tak stává významným působícím faktorem (Průcha, 2016).

2.1.3 Sociologické pojetí dětství

Dětství můžeme chápat jak z hlediska vývojového, které už jsme objasnili, tak i ze sociálního, kdy lze dětství označit jako sociálně-kulturní fenomén. Pojetí dětství je podle tohoto hlediska ovlivněno danou společností a její kulturou (Kolláriková & Pupala, 2010). V souvislosti s chápáním dětství jako sociálního jevu a se zohledněním sociálně-historického přístupu k dětství jsou děti pojímány následovně: „Děti se tu nechápu jako nezralí, nehotoví dospělí, ale jako jiní než dospělí. Tato jinakost znamená především jejich sociální jinakost: ze společenské pozice vyplývající chování/role typická pro děti“ (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 37).

Sociologie, která se pojmy dítě a dětství výrazně zabývá, však bývá často opomíjená a v souvislosti s touto problematikou méně zdůrazňována, což můžeme vidět i v následujícím tvrzení: „V teoriích (zejména čistě pedagogických) zabývajících se vzděláváním dětí v raném a předškolním věku se příliš nebere na zřetel, že v sociologii je rozvíjena speciální oblast nazývaná sociologie dětství (*sociology of childhood*)“ (Průcha, 2016, s. 23).

V souvislosti se sociologickým pojetím je nutné také podotknout, že periodizace dětství se v rámci této vědy od psychologického pohledu liší. Je založena na jednotlivých životních etapách, jimiž jedinec postupuje, a v průběhu kterých se dostává do různých sociálních rolí. Každá etapa je pak vymezena určitými sociálními charakteristikami (Průcha, 2016).

V souvislosti se zájmem sociálních věd vznikla „nová sociologie dětství“, která se vyvinula v 80. letech 20. století, jak uvádí například Průcha (2016). Následně se tedy věnujeme této teorii a prezentujeme některé zásadní myšlenky.

2.1.3.1 *Nová sociologie dětství a zájem sociálních věd*

Zahraniční autoři James & Prout (2015) charakterizují nové „vznikající paradigma“ v rámci utvářejícího se přístupu „nové sociologie dětství“. Jako některé hlavní znaky tohoto paradigmatu vymezují:

- „Dětství je chápáno jako sociální konstrukce. Jako takové poskytuje interpretativní rámec pro kontextualizaci prvních let života.
- Dětství je proměnnou sociální analýzy.
- Dětské sociální vztahy a kultury jsou hodné studia samy o sobě.
- Děti jsou a musí být chápány jako aktivní v konstruování a určování svých vlastních sociálních životů, životů kolem nich a společností, v nichž žijí“ (James & Prout, 2015 s. 7).

Můžeme zde tedy shrnout, že výše zmínění autoři zdůrazňují a za významnou považují především aktivitu dětí, které tudíž nejsou ovládány dospělými, ale samy jsou tvůrci svých životů a odklání se od dětí jako pasivních bytostí, a zároveň, jak uvádí například Průcha (2016), či Kolláriková & Pupala (2010, s. 51), je na dětství pohlíženo jako na sociální jev, který je součástí společenské struktury.

Narůstající zájem sociálních věd vede k vyčlenění dětství z jiných témat a oblastí, tak aby samo o sobě stálo v zájmu pozornosti. Některé přístupy k jeho studiu v rámci těchto věd uvádějí James, Jenks & Prout (1998). Tito autoři přicházejí se čtyřmi přístupy k dětem a jejich dětství, které nemusí nutně stát samy o sobě a mohou se překračovat: sociálně konstruované dítě, kmenové dítě, dítě menšinové skupiny a sociálně strukturální dítě (James, Jenks, & Prout, 1998, s. 26–33).

Přístup označující dítě jako „sociálně konstruované“ pojímá dětství jako společností vybudované, nemá konečnou podobu nebo základní formu a zdůrazňuje jeho různorodost. Dětství je proměnlivé a univerzální dítě neexistuje. Velký význam je taktéž připisován interakci s dospělými. Druhý přístup nazvaný „kmenové dítě“ pojímá děti jako sdružené v kmenech, místech, kde uplatňují vlastní práva a rituály. Děti nejsou předchůdci dospělých, jejich pravidla a chápání jsou jiná, liší se od dospělého světa, avšak tento jejich svět je skutečný. Další přístup, dítě „menšinové skupiny“, připisuje dětem menšinový status. Dále je však na ně pohlíženo jako na aktivní subjekty, problém je spíše v jejich postavení jako sociální skupiny. Základem dalšího přístupu, „sociálně strukturálního“, je pojmání dětí jako konstantního

znaku jakékoliv společnosti, všechny děti projevují její charakteristiky, jež se liší právě danou společností. Děti jsou skupinou sociálních aktérů, projevují se subjektivně, což je dáno společností, v níž žijí, nejsou neúplné ani patologické. V souvislosti s těmito názory je v rámci tohoto přístupu dětství považováno za společenský fenomén (James, Jenks, & Prout, 1998, s. 26–33).

Zájem sociálních věd je značný a vymezení různých přístupů nám tyto snahy ukazuje. Je potřeba z nich čerpat, aby se tato oblast dále mohla rozvíjet.

V následujících podkapitolách se věnujeme podobám současného dětství. K jejich vymezení přistupuje Helus (2004), uvádí, že dětství je velmi rozmanité a hovoří o jeho různých podobách. Podává obraz o dětství medializovaném, konzumním, jedináčkovském, proplánovaném, urychlovaném, zanedbaném, dále scholarizovaném, emocionálně přetíženém, ale také agresivním a naproti tomu viktimizovaném.

2.2 Současné podoby dětství

Jak již bylo zmíněno výše, dětství je v současnosti velmi různorodé a může mít různé podoby. V souvislosti s neustálými proměnami dětí a tím i jejich dětství se Helus (2004) pokusil o charakteristiku současných dětí a mládeže, a tak i o podoby dětství. I když je potřeba vzít v úvahu rok vydání knihy, v níž autor tyto charakteristiky vymezuje, můžeme říct, že jsou funkční, avšak s neustále se proměňující dobou se jednotlivé hranice posunují.

2.2.1 Dětství medializované

Multimédia (televize jako nejrozšířenější médium, dále pak video či počítač) neodmyslitelně patří k současnému životu. Je však třeba si uvědomit jejich vliv na děti, který je v mnoha ohledech negativní. Nemělo by ale být opomíjeno i pozitivní hledisko jejich vlivu, pro něž má zásadní význam multimediální výchova. Důležitý význam multimédií se jeví také při práci s dětmi se specifickými potřebami. Naopak rizikem je především časté užívání médií a jejich nekritické přijímání, které se následně negativně odráží především v pozornosti dětí, řeči, ale taktéž v jejich hodnotové orientaci. Pozornost dětí udržují různé televizní pořady skrze dějové zvraty, což pak následně způsobuje ztrátu pozornosti na činnosti mimo média. Z hlediska vlivu multimédií na řeč dítěte dochází především k narušení vzájemného naslouchání a rozvinutého vyprávění, ale také k oslabení v oblasti argumentace. V neposlední řadě přestávají mít děti zájem o zážitky ve skutečném světě, v kontaktu s druhými, což je nahra-

zeno zážitky zprostředkovanými multimédií (Helus, 2004). Na druhé straně je však podotýkáno, že některé děti nemají možnost odnést si zážitky ze skutečného života, a tak v tomto smyslu nelze chápat média pouze negativně. Jak je uváděno v souvislosti s těmito zážitky: „Jestliže nejsme schopni zajistit je reálně, pak média plní i v tomto směru významnou pozitivní funkci“ (Mertin & Gillernová, 2015, s. 214). To však samozřejmě nelze chápat tak, že bychom děti nechali napospas těmto médiím. Děti by v rámci možností měly mít co největší kontakt se skutečným světem.

2.2.2 Dětsví konzumní

Prostředí, v němž dítě žije, jej nezpochybnitelně ovlivňuje, což už jsme naznačili v souvislosti s medializovaným dětstvím. Konzumní dětství souvisí s nabídkou v rámci tržního prostředí, která je velmi různorodá a neustále zprostředkovávána. Děti se dostávají pod vliv nejrůznějších nabídek v rámci reklam prezentujících nové zboží a tím se dostávají pod tlak, který vyústí tím, že nakonec dostanou, co si přejí. V opačném případě může vliv těchto reklam vyústit až v šikanu od spolužáků, v případě, že si rodina produkty, jež reklamy nabízejí, nemůže dovolit. Nakupování se často stává tím, čím lze vyplnit čas či vyřešit určité trápení (Helus, 2004).

2.2.3 Dětsví jedináčkovské a bezdětný svět

Dětsví jedináčkovské souvisí se stále klesající porodností, a to nejen u nás v Česku, ale i v ostatních státech. Lidé se rozhodují stále častěji pouze pro jedno dítě a stoupá také počet lidí, kteří děti mít vůbec nechtějí nebo rodičovství neustále odkládají v souvislosti s orientací na užívání si života či dosáhnutí adekvátní kariéry. Častěji je také dítě vnímané jako nákladné, ale rovněž narůstají obavy z toho, že dítě bude nemocné, či nějak postižené (Rabušic, 2001, in Helus, 2004).

V souvislosti s jedináčkovstvím se často poukazuje na jeho pozitiva a negativa, avšak nejsou jednoznačná. Určité typické znaky a projevy jedináčkovství lze ovšem vymezit. Takové děti často chtějí být středem pozornosti, bývají orientovány více na svět dospělých, což má pak za následek, že dospělým připadají jako nadané. Teprve při jejich vstupu mezi vrstevníky se mohou projevit jejich nedostatky, jelikož jim chybí vlastnosti, které jsou typické pro tuto skupinu, ať už je to spontánnost v hrách, družnost či tělesná zdatnost. Skupina je pak může vyloučit ze svých aktivit, anebo šikanovat (Helus, 2004, s. 70). Oproti těmto negativům jsou však postavena i pozitiva, kdy jedináčkům je projevováno více pozornosti i hlubší citová

vazba a všestrannější péče, což má vliv také na úspěšnost ve škole (Fthenakis, Kunze, 1983, in Helus, 2004, s. 70).

2.2.4 Dětství proplánové, urychlované a zanedbané

V souvislosti s narozením dítěte dochází u rodičů k plánování jeho životní cesty, a tak často plánují jeho vzdělání, povinnosti i kariéru, aby mu zajistili úspěch v životě. V případě, že dítě představy rodičů nenaplnuje, je tato situace pro rodiče obtížně zvládnutelná, a může dojít až k citové distanci. Často se také objevuje tendence vést dítě k tomu, co dokážou dospělí, a tak jeho životní cestu urychlovat, mluvíme tedy o urychlovaném dětství. Jiným problémem je takzvané zanedbané dětství, kdy dítě postrádá základní řád a jistotu v životě i přesné vymezení, co je správné či nesprávné, a často také bývá ponecháno médiím (Helus, 2004).

2.2.5 Dětství scholarizované

Jak už ze samotného názvu vyplývá, scholarizované dětství souvisí se scholarizací dítěte, kdy jsou děti a mládež vystaveny školnímu působení s cílem systematického vzdělávání. To má samozřejmě vliv na pozdější kariéru a je určující celkově pro život a jeho kvalitu. Současné děti a dospívající vnímají školu jako cestu ke své budoucnosti, avšak v souvislosti s tím zde vystupují také problémy. Děti, u nichž se projevuje neúspěch ve škole, zažívají neustálý stres. To pak následně může vést k popírání smyslu školy či k rezignaci. Jiná situace může nastat u žáků úspěšných. Někteří se příliš přizpůsobí školnímu vyučování a problém pak nastává, když mají fungovat v situacích každodenního života. To je typické zejména při uplatňování klasického memorování, kdy je jako příklad uváděno mechanické učení cizích slovíček, ale v reálné situaci se jedinec není schopen cizím jazykem domluvit (Helus, 2004, s. 73).

2.2.6 Dětství emocionálně přetížené

U této podoby dětství je emocionální přetíženost chápána tak, že „dítě je vystaveno citovým zážitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat jako orientující a posilující zkušenost, jako něco smysluplného“ (Helus, 2004, s. 75). Tyto zážitky pak působí rušivě, spíše jako zátěž v rámci množství prožitků jedince. Jelikož se dítě s těmito zážitky nedokáže vyrovnat, vytěsňuje je a snaží se na ně zapomenout. Vytěsňené zážitky na něj však dále negativně působí. Emoční zátěž mohou u dětí vyvolat například problémy ve škole, konflikty mezi rodiči, nedostatek

citového pouta, výchovné styly nebo zklamání v cílech, které si dítě určilo (Helus, 2004, s. 76).

2.2.7 Dětství agresivní a viktimizované

Charakteristika agresivního dětství souvisí s neustále stoupající agresivitou u dětí a dospívajících. Bylo zpochybněno, že dítě není schopné násilí a v souvislosti s tím vstupuje do popředí snaha o zpřísnění postihů dětí. Násilí se stává každodenní součástí života, a to jak skrze nejruznější zprávy, tak prostřednictvím filmů či počítačových her, kterých je násilí samozřejmě součástí. To je pak přenášeno na děti. S agresivitou se pojí takzvaná viktimizace. To znamená, že z určitého jedince se stane oběť, a to jak na základě osobního zážitku, tak skrze vcítění se do jiných osob. V závislosti na stoupající agresivitě pak stoupá také viktimizace (Helus, 2004).

Na závěr můžeme shrnout, že podoby dětství, jež zde byly v jednotlivých podkapitolách charakterizovány, bezprostředně souvisí s prostředím, v němž se dítě nachází. Doba se mění a do popředí se stále více dostávají média. Významné se však jeví také rodinné prostředí či škola, jež má na život dětí určitý vliv.

2.3 Dítě a dětství ve výzkumu

Na tuzemském poli, stejně jako na zahraničním byly provedeny některé výzkumy zaměřené na dítě a dětství. Některé vybrané zde v rámci této kapitoly uvádíme.

Této problematice, vymezení dítěte a dětství, se věnují například Wiegerová & Gavora (2015), kteří uskutečnili výzkum, v němž zjišťovali, jak budoucí učitelky mateřských škol konceptualizují dítě a dětství. Z tematických psaní dvaceti dvou studentek vyšly závěry, jež dětství popisují jako fenomén, životní etapu, která je z biologického hlediska nevyhnutelná a také biologicky ukončena začínající pubertou. Legislativně je pak tato etapa ukončena dovršením osmnácti let a podle jiných konceptualizací je tato etapa určena také institucionálně, a to od narození do začátku či ukončení scholarizace. Dítě bylo popisováno jako jedinec, jenž se vyvíjí a postupuje z jedné vývojové fáze do další. Dále byly děti pojímány jako jedinečné bytosti, jež se liší úrovní motoriky, inteligencí, komunikačními dovednostmi a dalšími. Dítě bylo také popisováno jako nevinné, čisté či okouzující. Jako významný se však zde také ukázal vliv rodiny, která na dítě působí již od narození (Wiegerová & Gavora, 2015).

S podobnou tematikou byl v letech 2009–2010 prováděn i jiný výzkum, který je popisován v publikaci Hejlové, Opravilové, Uhlířové & Bravené (2013). Tento výzkum smíšeného typu byl zaměřen na současné dětství a děti z pohledu učitelů. Úkolem respondentů, mezi něž patřili kromě učitelek mateřských škol i učitelé na 1. stupni základní školy a studenti Učitelství pro 1. stupeň základní školy, bylo volné vyjádření, jehož téma znělo „Dnešní děti mýma očima“. Toto písemné vyjádření bylo limitováno časem 10 minut a posléze byly texty podrobeny analýze a kategorizování a byly vytvořeny charakteristiky dnešních dětí ve srovnání s dětmi předchozí generace. Dnešní děti byly vnímány a popisovány jako „průbojnější, psychicky zralejší (rychleji dospívají), otevřenější“, dále také „informovanější, technicky zdatnější (PC, mobil, MP3,4,...), komunikačně zdatné přes techniku“, ale i „agresivnější vůči sobě, drzejší vůči dospělým (staví se jim na roveň), neznalé pravidel slušného chování“ nebo též „snadněji zastrašitelné (dětskými agresory), rychleji vše vzdávají, jsou citově více frustrované“ (Hejlová, Opravilová, Uhlířová, & Bravená, 2013, s. 138–140). V rámci psaných vyjádření se také například ukázal vliv rodiny na dítě a také byla zdůrazňována multi-média v životě dětí. Jelikož se jednalo o výzkum smíšeného typu, stala se tato volná písemná vyjádření následně východiskem pro strukturované rozhovory a strukturované dotazníky s respondenty zastupující výzkumný vzorek. Pomocí těchto následných výzkumných sond bylo pak snahou potvrdit informace vycházející z psaných textů a především vytvořené charakteristiky dnešních dětí (Hejlová, Opravilová, Uhlířová, & Bravená, 2013).

Další zajímavý výzkum prezentovala Koťátková (in Kropáčková & Uhlířová, 2008) jako součást jedné z odborných statí publikace s příznačným názvem *Dítě předškolního věku dříve a dnes: Dítě předškolního věku dnes a dříve*. Výzkum realizovaný v letech 2003–2005 byl zaměřen na vnímání mateřské školy a dětí předškolního věku učitelkami a ředitelkami mateřských škol. Respondenti byli mimo jiné dotazováni „Jaké je současné dítě předškolního věku?“ Z odpovědí se vykrytalizovaly charakteristiky a vlastnosti této věkové skupiny dětí, mezi nimiž nejčastěji uváděné byly děti „zvědavé (bystré)“, „iniciativní (aktivní)“, ale také „hravé“, „více samostatné“, avšak „citově chudší“ a „nesoustředěné (roztěkané)“ a v některých názorech také „tvořivé“ nebo i „méně pohybově šikovné“ (Koťátková, in Kropáčková & Uhlířová, 2008, s. 40).

Na zahraničním poli byl proveden zajímavý výzkum, jenž řešil otázky „Co je dítě?“ a „Co je dětství?“ (Lowe, 2012, s. 269). Jednalo se o případovou studii, která se odklonila od dospělých jako primárního zdroje pro komentář k těmto tématům. Zaměřila se na rozhovory s dětmi a zjišťování jejich vlastních perspektiv s využitím různých fotografií, a to jednak

rodinných fotografií výzkumníka, a také fotografií zobrazujících děti různého věku. V rámci toho se měly děti vyjadřovat, co to je dítě a dětství, a jaké je být dítětem. Na základě analýzy shromážděných dat se vykryštovala čtyři témata označena jako „dětské konstrukce dětství“: „hravé dítě“, „neznalé dítě“, „potřebné dítě“, „neoprávněné dítě“ (Lowe, 2012, s. 273–274). Konstrukce „hravé dítě“ byla vytvořena na základě mnoha zmínek o hře, která je typická pro děti, a z níž jsou dospělí vyloučeni. Pohled dětí na dětství byl tedy v mnoha případech charakterizován hrou. V nashromážděných údajích se také objevily zmínky o nedostatku znalostí dětí proti dospělým, proto další konstrukce nese název „neznalé dítě“. Další konstrukce „potřebné dítě“ byla vytvořena na základě údajů o potřebě dospělých, kteří dětem poskytují péči, ale také emocionální podporu. Podstatou poslední dětské perspektivy, a to „neautorizovaného dítěte“ je oproti předcházejícím snaha vymanit se ze závislosti na dospělých (Lowe, 2012, s. 274–277). Můžeme shrnout, že snahou tohoto výzkumu bylo porozumět, jak samotné děti vnímají dětství, a jaké to je být dítětem. Ukázalo se, že významným se může stát právě jejich pohled, a dospělí tedy nemusí být jediným zdrojem pro vyjádření k danému tématu.

Shrnutí druhé kapitoly

V druhé kapitole jsme pojednali o dítěti a dětství z hlediska pojetí různých věd. V souvislosti s pojmáním dítěte v rámci sociálních věd jsme objasnili přístup nové sociologie dětství a představili některé autory, kteří se touto oblastí zabývají. V návaznosti na dětství bylo vymezeno také období předškolního věku, označované též jako období mateřské školy, kterým dítě v průběhu dětství postupuje, a v jehož rámci se výrazně rozvíjí. Zajímavými se také jeví různé podoby současného dětství, jež jsme zde shrnuli, a uvedli i některé výzkumy zabývající se dítětem a dětstvím.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V teoretické části jsme se zabývali proměňujícím se pohledem na dítě v historickém kontextu a prezentovány byly některé teorie o dítěti. Dále jsme objasnili různá pojetí dětství a v souvislosti s jedním z nich i přístup v rámci nové sociologie dětství. Vymezeno bylo taktéž období předškolního věku, kterým dítě prochází. Nakonec byly zmíněny i některé zajímavé výzkumy, jež svými zjištěními tuto oblast obohatily. Jelikož má tato práce teoreticko-výzkumný charakter, následující text je věnován právě empirické části. Ta je orientována kvalitativně a v rámci ní se snažíme nalézt odpověď na to, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku. A to s využitím metody tematického psaní textu realizovaného učitelkami mateřských škol.

3.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je porozumět, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku. V návaznosti na něj byly zvolené dílčí výzkumné cíle a z nich vycházející výzkumné otázky.

3.1.1 Dílčí výzkumné cíle

- Objasnit, jak učitelky mateřských škol popisují dítě předškolního věku.
- Odhalit, jaké faktory ovlivňují dítě předškolního věku z pohledu učitelek mateřských škol.

3.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka, kterou jsme stanovili, zní: Jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku? V souvislosti s touto otázkou, jež vychází z hlavního cíle, byly stanoveny dílčí výzkumné otázky.

3.2.1 Dílčí výzkumné otázky

- Jak učitelky mateřských škol popisují dítě předškolního věku?
- Jaké faktory ovlivňují dítě předškolního věku z pohledu učitelek mateřských škol?

3.3 Výzkumná strategie a postup

Pro zahájení samotného výzkumu bylo nejdříve nutné vyhledat a shromáždit různé informační zdroje, a zároveň si tak upřesnit oblast výzkumu a téma, kterým se dále budeme zabývat. Tento krok byl samozřejmě nezbytně nutný pro předložení poznatků v rámci teoretické části práce. Shromáždění těchto zdrojů a jejich důkladné prostudování vedlo k získání souhrnu poznatků, jež se následně staly východiskem k sepsání teoretické části této práce.

Souběžně s tím byly stanoveny cíle výzkumného šetření, z nich vycházející otázky a upřesněna metoda pro získání potřebných dat, odvíjející se od orientace výzkumu, v tomto případě kvalitativního typu.

Následně proběhl sběr dat s využitím zvolené metody tematického psaní, jež se pro účely výzkumu jeví jako vhodné. Tato psaní proběhla se všemi participantkami hromadně. Participantky se vyjadřovaly na téma „Dítě předškolního věku mými očima“. Určitou inspirací pro toto téma se staly provedené výzkumy zaměřené na dítě a dětství popsané v teoretické části této práce. Po takto získaných shromážděných datech ve formě ručně psaných textů byl proveden jejich transkript a následně došlo k podrobení dat analýze. Texty byly opakovaně čteny a skrze systematické otevřené kódování dle Švaříčka & Šedové (2007) byly vytvořené kódy seskupovány do významových kategorií, přičemž probíhalo neustále přeskupování kódů, a tím i pozměňování kategorií, a postupně se začala rodit jejich interpretace. V závislosti na zjištěných datech jsme dospěli k výsledkům, které v této práci prezentujeme.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořily učitelky mateřských škol, jež byly zároveň studentkami kombinovaného studia v oboru předškolní pedagogiky na jedné z univerzit na Moravě. Konkrétně se jednalo o studentky navazujícího magisterského studia daného oboru. Můžeme předpokládat, že jejich pohled na dítě a charakter psaní bude tímto studiem a nabytými poznatky z určité části ovlivněn. Způsob výběru tohoto výzkumného souboru byl dostupný a tvořilo jej dohromady devět participantek. Tím, že už účastnice tohoto výzkumného šetření pracují v oboru, splňovaly požadavek, že participantem má být učitelka mateřské školy.

Z věkového hlediska se jednalo o poměrně široký rozptyl učitelek, konkrétně výzkumný soubor tvořily participantky ve věkovém rozmezí od 24 let do 58 let. V rámci délky praxe v oboru se i z tohoto hlediska jednalo o široké rozpětí od 2 až po 39 let praxe. Jak již bylo zmíněno, všechny pracují jako učitelky v mateřské škole, dvě z nich jako ředitelky.

3.5 Výzkumná metoda

Tento výzkum je orientován kvalitativně a využívá metodu tematického psaní textu. To má formu volného psaní na určité téma, při němž participanti výzkumu nejsou při psaní časově omezeni a je jim tak ponechán dostatek prostoru pro jejich vyjádření. Tuto metodu použili při svém výzkumu například Wiegerová & Gavora (2015). Volná písemná vyjádření, avšak s časovým omezením, byla využita také ve výzkumném šetření popsaném v publikaci Hejlové, Opravilové, Uhlířové & Bravené (2013). V našem výzkumném šetření jsme tuto metodu zvolili na základě dané problematiky, kterou se zabýváme. Chtěli jsme participantkám ponechat volný prostor pro jejich vyjádření, namísto případně možného napjatého rozhovoru, který by nemusel být pro všechny vyhovující. Toto volné psaní se tedy jevilo jako vhodné. Úkolem participantek bylo volné písemné vyjádření na téma „Dítě předškolního věku mýma očima“.

3.6 Vstup do terénu, navázání vztahů, časový rozvrh práce v terénu

Vstup do terénu proběhl v měsíci říjnu a jednalo se o společné setkání s účastnicemi výzkumu. Jelikož výzkumný soubor tvořily studentky kombinovaného studia daného oboru, proběhlo toto setkání s nimi v době jejich výuky, po předchozí domluvě s přednášejícím daného předmětu.

Nejdříve došlo k seznámení participantek s výzkumným šetřením, kde byly upřesněny konkrétní požadavky. V rámci etiky výzkumu byly předloženy také informované souhlasy, skrze něž participantky vyjádřily souhlas s účastí na výzkumném šetření a byly ubezpečeny o anonymitě.

Výzkumnému souboru byl poskytnut neomezený čas pro jejich psaná vyjádření, nedošlo tedy k ohraničení participantek určitým časovým rozpětím, aby nebyly pod případným tlakem. Konkrétní doba trvání písemných vyjádření se pohybovala individuálně od dvaceti pěti do třiceti minut, avšak bez výraznějších časových rozptylů mezi jednotlivými participantkami.

Získané texty se staly zdrojem pro následnou analýzu s využitím otevřeného kódování.

3.7 Analýza dat

Při analýze získaných dat bylo využito otevřené kódování, objasněné Švaříčkem & Šed'ovou (2007). Po shromáždění údajů jsme tedy postupovali cestou, kdy jsme jednotlivé texty nejdříve přepsali (provedli jsme takzvaný transkript) a proběhlo prvotní čtení, které bylo několikrát zopakováno. Následně jsme kódovali tak, že jsme texty rozdělovali na základě významu na určité části a těm přidělili jména. Takto vznikly kódy a vytvořili jsme jejich seznam, s kterým jsme dále pracovali. Mezi kódy jsme hledali určité významy a souvislosti, a tak je následně sémanticky seskupovali. Na základě toho se vykrytalizovaly jednotlivé kategorie, které byly postupně upravovány, až vznikla jejich konečná podoba.

Vytvořené kategorie, jejich interpretaci a souhrn hlavních výsledků předkládáme v následujícím textu.

3.8 Interpretace dat

Na základě analýzy získaných dat, jejich kódování, se vynořilo několik kategorií, jež reprezentují, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku. Jejich obsahem tedy můžeme odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Vykrytalizovaly se následující kategorie:

- Dítě jako odraz měnící se společnosti
- Dítě v síti multimédií
- Dítě jako odraz rodiny
- Dítě jako kompetentní jedinec
- Dítě jako individualita
- Dítě jako partner
- Dítě jako výtvar učitelky
- Dítě na životní cestě

Výše zmíněné kategorie objasňujeme v dalším textu, kde jsme názvy jednotlivých kategorií použili jako názvy následujících podkapitol. V rámci každé z nich dokládáme autentické citáty učitelek, které jsme pro potřeby výzkumného šetření označili písmeny A až J, a jednotlivé citáty tak označujeme vždy U jako učitelka a daným písmenem, jež jsme jí přiřadili.

V rámci vytvořených kategorií se ukazuje, že učitelky vnímají dítě různě a objevuje se několik rozličných pohledů. Můžeme zde rozlišit dvě roviny pohledů. V rámci první je dítě vnímáno z hlediska prostředí, v němž se nachází, které na něj působí či je do určité míry jeho odrazem. V této souvislosti uvádíme tři kategorie, jež z analýzy dat vyplývají, a jedná se o *Dítě jako odraz měnící se společnosti*, *Dítě v síti multimédií* a *Dítě jako odraz rodiny*. V rámci druhé je dítě vnímáno z hlediska svých schopností, kvalit či postupného vývoje a přiřazujeme zde kategorie *Dítě jako kompetentní jedinec*, *Dítě jako individualita*, *Dítě jako partner*, *Dítě jako výtvar učitelky* a *Dítě na životní cestě*.

V souvislosti s měnící se dobou, tedy určitým historicko-spoločenským kontextem, si učitelky uvědomují určitou změnu dítěte. Dítě se mění v závislosti na změnách ve společnosti, a je tak částečně jejich odrazem. Dále v souvislosti s tím zaznamenávají zvyšující se vliv multimédií a na dítě je pohlíženo jako na jedince, jež je těmito médii obklopen. V určitém smyslu chycen v jejich síti. Velmi se projevuje i výrazné odkazování na rodiče a jejich výchovu, kdy učitelky vnímají dítě jako jistý odraz rodiny, která na něj určitým způsobem působí, a situace, jež se v ní odehrávají, dítě vstřebává. Dítě je vnímáno i v souvislosti se svými dovednostmi, a tak je v rámci jedné z kategorií vnímáno jako kompetentní jedinec. Tyto kompetence jsou u každého na individuální úrovni. V návaznosti na to se vynořila i další kategorie, kde se silně projevuje přihlížení k individualitě dítěte a jeho jedinečnost si učitelky významně uvědomují. V další kategorii je na dítě pohlíženo na úrovni partnerství. Není vnímáno jako jedinec, jenž by byl podřazený učitelce, ale naopak je rovnocenným partnerem. Významně se jeví i další pohled, který bychom neměli opomenout. V něm je dítě vnímáno jako tvarovatelné, je možné ho formovat do určité podoby a naplnit jej vším potřebným. Dítě je v pozici pasivního objektu a aktivita je na straně učitelky. Nakonec uvádíme kategorii, ve které se objevuje dítě jako jedinec stojící na nekončící cestě, v jejímž rámci se rozvíjí a posouvá v životě. Je tak vnímáno jako neustále se rozvíjející, směřující k získávání zkušeností a stávající se vyspělejším a kompetentnějším. Ne však ve smyslu, že by bylo momentálně nekompetentní.

V následujícím textu jednotlivé kategorie interpretujeme a průběžně dokládáme úryvky z textů participantek.

3.8.1 Dítě jako odraz měnící se společnosti

Jedna z kategorií, jež se na základě analýzy textů vykryštovala, je kategorie nazvána *Dítě jako odraz měnící se společnosti*. S velkým důrazem se v textech objevují myšlenky o měnících se dětech, v závislosti na změně doby, a s tím i změnou výchovy. A to jak v rodině, tak v mateřské škole. Děti jsou srovnávány s dětmi před několika lety, v případě kdy například učitelka začínala svou praxi v mateřské škole. Jsou dávány do souvislosti se změnou výchovy, tedy že děti jsou do určité míry takové, jaká je jejich výchova, a protože se i ona mění, jsou jiné i děti.

UA: „Stejně jako doba sama se mění i děti... když jsem nastupovala po maturitě do MŠ, zdály se mi děti naprosto jiné, než jsou dnes...“

UA: „... jsou děti chytřejší, než bývaly.“

UF: „V dřívější době byla výchova orientovaná na objekt – dítě, děti se nepovyšovaly a měly velmi nízké sebevědomí. Změna byla nutná, ale současná rodinná výchova probíhá často bez pravidel, je zaměřena na dítě – subjekt. Dětem chybí skromnost, pokora a ohleduplnost.“

UI: „... byla nastolena pravidla daleko přísněji než nyní. Děti byly pozornější, poslušnější, ale bylo znát, že měly málo svobody.“

Ve výše zmíněných úryvcích je naráženo jak na změnu doby a výchovy a v souvislosti s ní na změnu dítěte, tak na pravidla. Ta jsou volnější, či dokonce nejsou stanovována vůbec, a to se pak odráží na chování dítěte, z pohledu učitelek především negativním směrem. Na druhou stranu je zohledněna i druhá stránka nastavení těchto pravidel, a sice omezení svobody, které s nimi přichází. Velmi zajímavá se zde jeví myšlenka jedné z participantek:

UF: „Děti jsou stejné, jen rodiče se mění.“

Ta vyjadřuje naopak názor, že rodiče jsou ti, kteří se mění. Když se však hlouběji nad touto větou zamyslíme, což nás k tomu samo vede, mohli bychom vidět spojitost s rodinnou výchovou. Mění se rodiče můžeme chápat jako změnu jejich přístupů k výchově dítěte, a to se následně na dítěti odráží. Dostáváme se tedy do souvislosti s kategorií, kterou objasňujeme v dalším textu, a tou je *Dítě jako odraz rodiny*.

V rámci kategorie *Dítě jako odraz měnící se společnosti* lze shrnout, že zde bylo poukázáno na dítě jako jedince, jenž se mění v souvislosti s tím, jak se mění doba, a tedy i výchova. V

tomto smyslu se jako důležitá jeví pravidla v rámci výchovy, která nebývají adekvátně nastavována, což se určitým způsobem následně odráží v chování dítěte. Ale byla i prezentována myšlenka, v níž jsou rodiče dávání do pozice těch, kteří se mění, a děti naopak zůstávají stejné. Proto bychom rodiče mohli chápat v jistém smyslu jako zdroj změny dítěte.

3.8.2 Dítě v síti multimédií

Další kategorii, k níž jsme dospěli, jsme nazvali příznačným názvem *Dítě v síti multimédií*. V psaných textech účastníků výzkumného šetření se objevovaly výpovědi týkající se současného ovlivňování dítěte médii různého druhu. Ukazuje se, že děti, a to již v předškolním věku, tráví s těmito médii mnoho času, často na úkor jeho smysluplnějšího a efektivnějšího využití. Tuto skutečnost můžeme vidět v následující výpovědi o dětech:

UA: „Umějí hrát hry na PC a mnohokdy je to jejich hlavní náplň dne v době, kdy mají volné chvíle.“

I další uvedená citace na danou skutečnost poukazuje:

UH: „Když se ho zeptáte druhý den, co doma dělalo, tak nám řekne, že nic, že se dívalo na TV nebo hrálo hry na PC.“

To, že média zásadně působí na život dítěte, nacházíme i v následujícím tvrzení, jež také poukazuje na silný vliv rodičů při kontaktu dětí s těmito prostředky. Tímto narážíme na další kategorii v souvislosti s vlivem rodinné výchovy, která bude následně objasněna. Ještě se však vrátíme k médiím a úryvku poukazujícímu na život dítěte jako život ve „virtuální realitě“.

UI: „Mnoho dětí dnes žije v jiné realitě díky technickému pokroku. Záleží na rodičích, jak dalece je nechají rodiče ovlivnit technikou. Aby jejich život byl v té skutečné životní realitě a ne ve virtuální.“

Jelikož se média, jako je například počítač, stávají samozřejmou součástí života dnešních dětí, posunují se i hranice, od kdy tato média děti ovládají. Děti je umí využívat a tráví u nich mnoho času. V souvislosti s tím se do popředí dostává tendence učitelů kompenzovat čas strávený u médií jinými aktivitami a všestranně dítě rozvíjet. To můžeme doložit následujícím výňatkem:

UF: „Děti se velmi dobře orientují na PC, proto se MŠ zaměřuje více na soc. role, komunikaci, přírodu, vlastenectví.“

Na závěr interpretace kategorie *Dítě v síti multimédií* můžeme na základě uvedených výňatků shrnout, že multimédia mají na současné dítě velmi výrazný vliv. Významně ovlivňují jeho trávení volného času a efektivitu tohoto času. V souvislosti s tím mají značný význam rodiče, jež jsou primárními činiteli, kteří v tomto směru dítě ovlivňují. Také se zde však projevuje tendence vyrovnávat vliv multimédií ze strany učitelek v mateřské škole a působit tak na všestranný rozvoj dítěte.

3.8.3 Dítě jako odraz rodiny

Další kategorie nese název *Dítě jako odraz rodiny*. Při analýze dat nás upoutalo poukazování na význam rodinného prostředí, které dítě velmi ovlivňuje. Jedná se o vůbec prvotní prostředí, v němž se dítě nachází, proto je tak významné. Vše, co se děje v rodině, se určitým způsobem přenáší na dítě. Vliv rodinné výchovy, ale také situace v ní můžeme vidět v následujícím úryvku:

UA: „Musím však konstatovat, že co se výchovy týče, zdá se mi, že jsou čím dál více mezi dětmi konflikty a výchovné střety rodičů nenapomáhají tyto konflikty řešit.“

Nejenže je poukazováno na význam rodinné výchovy, která se následně odráží na chování dětí, ale taktéž zde do popředí vystupuje vliv situací, které se v rodině odehrávají. Děti to samozřejmě vstřebávají a nějakým způsobem je to ovlivňuje. Na význam rodinné výchovy a její odraz na dítěti poukazují i následující výňatky. Významné zdůraznění rodinné výchovy ve vztahu k úspěchu v životě dítěte a fungování ve společnosti celkově je ilustrováno prvním z výňatků. V něm je poukazováno na odraz příliš ochránářské, ale i svobodné výchovy na budoucím životě dítěte. V druhém z předložených citátů jsou pak rodiče dokonce vyjádření jako problém, a to i v souvislosti s měnící se dobou. Rodiče vychovávají děti a to, jakým způsobem je vychovávají, se odráží. Pro existenci ve společnosti a životě celkově se jeví zásadní samostatnost dítěte, k níž jsou však děti vedeny méně.

UC: „Dítě, které rodiče před vším chrání, nic mu nedovolí, anebo naopak mu dovolí vše, nemůže v reálném světě uspět. Bude mu chybět průbojnost, pravidla uznávané společnosti, slušnost, vytrvalost a hlavně respekt autorit.“

UH: „... vidím i v problému rodiče, jelikož v dnešní uspěchané době vše dělají za své děti, se vším jim pomáhají a nenechávají je dělat vše, i když to bude déle trvat.“
Z dětí se tak vytrácí samostatnost, která je však pro fungování v životě nezbytná.

Rodiče poskytují dětem materiální zabezpečení. To, co jim však dávají z hlediska materiálního, není vše a záleží celkově na způsobu výchovy a vedení k duchovním hodnotám. V jistém smyslu bychom mohli mluvit o duchovním dědictví rodičů, které dětem v průběhu života předávají. Nemateriální stránka se tedy stává podstatnou, a dokonce se zde participantka staví proti hodnocení chování dětí, jelikož právě tato stránka je odrazem výchovy v rodině.

UB: „V základu jde o to, co dají rodiče svým dětem z hlediska nemateriálního. Proto nemohu soudit – to dítě je takové, zlobí, bije děti, proto je zlé či špatné.“

Vystupuje zde však i jedna významná skutečnost v souvislosti s odrazem výchovy v rodině a výchovy v mateřské škole na dítěti. Vliv rodinného působení je jednoznačný. Pokud se v prostředí rodiny a mateřské školy výchova diametrálně liší, nebo též pokud rodiče a učitelka vyznávají odlišné hodnoty, nemůže pak efektivně docházet k rozvoji dítěte. Můžeme konstatovat, že na dítě je zde nahlíženo jako na jedince nacházejícího se na pomezí těchto dvou institucí, jež na něj mají specifický vliv. Níže přikládáme v této souvislosti autentický úryvek, který poukazuje na sílu rodinné výchovy:

UC: „... doma v rodině se pak najede do starých kolejí a všechna práce je vniveč.“

Učitelka dítě určitým způsobem vede, někam jej směřuje a působí na jeho rozvoj, jak ještě bude zmíněno v rámci jiné kategorie. Dítě se orientuje v prostředí, kde jsou nastavena určitá pravidla, kde je určitý styl vedení a přechází mezi prostředím školy a rodiny, kde to funguje jinak. Dítě je tak z části výsledkem působení svého prostředí, kde se právě rodina jeví jako velmi významný činitel.

Jak tedy na závěr shrnout kategorii *Dítě jako odraz rodiny*? Dítě je vnímáno jako odraz působení svého rodinného prostředí. Na základě uvedených výroků, jež byly doplněny, můžeme říci, že vliv, dokonce až síla tohoto působení je nezpochybnitelná. Dítě vstřebává, co se odehrává v rodině, zvnitřňuje si její hodnoty a postupuje směrem, jakým jej rodina vede. V souvislosti s tím se zde objevila jedna skutečnost související s odlišností výchovy rodinné a výchovy v mateřské škole. V případě, že přistupují k výchově odlišně, odráží se to na adekvátním rozvoji dítěte a v tomto duchu bychom jej také mohli označit jako dítě na pomezí dvou institucí. V rámci toho je na něj pohlíženo jako na jedince, který je těchto institucí v různé míře odrazem.

3.8.4 Dítě jako kompetentní jedinec

Kategorie s názvem *Dítě jako kompetentní jedinec* souvisí, jak už z názvu vyplývá, s kompetencemi dítěte. Dítě je vnímáno jako jedinec, který disponuje určitými kompetencemi, je něčeho schopný, něco dokáže, něco umí. Na základě analýzy textů se ukázalo, že jsou u dětí v předškolním věku vyzdvihovány kompetence komunikativní, dále sociální a personální, ale také se objevují kompetence k učení či k řešení problému. To si můžeme ukázat na následujících výrociích o dětech:

UA: „Umějí si na internetu vyhledat oblíbenou pohádku či pustit si doma DVD v televizi.“

UD: „... dokážou vést rozhovor a vyjádřit svůj názor.“

„... dovedou ve sporu ustoupit mladšímu a zastat se kamaráda.“

UE: „... je schopné komunikovat, řešit problémy a učit se novým věcem.“

UF: „... jsou velmi zvědavé... děti se velmi dobře orientují na PC...“

Ve výše zmíněných citacích jsou zdůrazňovány schopnosti a dovednosti týkající se komunikace, vedení rozhovoru, řešení problému, vyjádření svého názoru, spolupráce, ale také dovednost ustoupit ve sporu či dovednost v oblasti médií. Můžeme říci, že se zde tato kategorie dostává také do vztahu s kategorií *Dítě v síti multimédií*, která souvisí s vlivem médií na dítě, jak již bylo výše objasněno. Děti se stále více a dříve dostávají do kontaktu s těmito médii, což má vliv i na jejich dovednosti s nimi. Významně je také v následujícím úryvku poukázáno i na individualitu každého dítěte ve spojitosti s jeho individuální úrovní schopností a dovedností.

UH: „Některé už umí psát, číst, počítat, jiné dítě neumí ani se podepsat, neovládá základní samoobsluhu kolem sebe...“

Můžeme tedy shrnout, že v kategorii *Dítě jako kompetentní jedinec* jsou děti vnímány jako jedinci, disponující určitými kompetencemi, v rámci nichž jsou jejich schopnosti a dovednosti rozvinuty na individuální úrovni. Naráženo je na schopnost komunikace či řešení problémů, ale také například na prosociální dovednosti. Významně se zde propojuje také oblast médií a dovedností dětí, jež spolu vzájemně souvisí a o které už jsme pojednali.

3.8.5 Dítě jako individualita

V rámci další kategorie, *Dítě jako individualita*, je dítě vnímáno jako individuální osobnost a významně je na tuto jedinečnost poukazováno. V textech participantek se tato individualita projevuje například i v souvislosti s dovednostmi dětí, které jsou u každého na různé úrovni, na což už jsme poukázali také v předchozí kategorii. Níže dokládáme některé ilustrující výroky:

UA: „Každé dítě je jedinečné...“

UC: „Každé dítě je jiné, jsou to osobnosti.“

UH: „... je každé dítě jiné. Některé už umí psát, číst, počítat, jiné dítě neumí ani se podepsat, neovládá základní samoobsluhu kolem sebe...“

V textech byly také děti popisovány z hlediska svých přirozených projevů jako „zvědavé“ (UF), „bystré“ (UA), ale takéž, že „umí překvapit, potěšit, dojmout i naštvat“ (UC). Zkrátka každé dítě je jiné, v závislosti na své osobnosti, která je u všech individuální.

Jak je vidět dále, zaznamenáváme u učitelek jednak odklon od určitého škatulkování dětí, ty jsou naopak vnímány jako individuality a jednak se také objevuje tento přístup v rámci rozvoje dítěte v různých obdobích.

UB: „Nekategorizuji, že děti jsou „takové a makové“, snažím se na každého nahlížet individuálně.“

UF: „Každé období má své specifické zvláštnosti, které se musí respektovat při výchově a vzdělávání.“

V souvislosti s osobností dítěte je poukazováno i na to, s čím se narodí, že „má dán temperament“ (UB), a přesto je v něm viděna určitá „čistota a nezkaženost“ (UB). V textech se také vyskytly myšlenky, jež hovoří o individuálních představách dítěte, které si o okolním světě vytváří, či zkušenosti, s kterými dítě do mateřské školy přichází a jež jsou následně prostředkem dalšího rozvoje. Níže předkládáme autentické výroky:

UD: „... má svou vlastní představu o světě.“

„Děti mají již předchozí zkušenosti, které více prohlubují.“

Zajímavě zde vyznívá i myšlenka, která souvisí s vývojem osobnosti dítěte, specifickostí rozumových schopností. Ve spojitosti s tím bychom mohli říct, že lze děti v tomto věku jako by lehce oklamat, slovy participantky „utáhnout na vařenou nudli“.

UA: „Předškolní děti jsou ještě takové, že se dají utáhnout „na vařenou nudli“.

Individualitu dítěte můžeme dát do souvislosti i s vlastnostmi v rámci genderových rozdílů. I když jsou typické vlastnosti u chlapců či děvčat převažující, nejsou univerzální. V textech participanek se však objevily názory, kde byly děti rozlišovány tradičně podle vlastností z hlediska pohlaví. Učitelky vnímají dítě v rámci těchto genderových rozdílů poněkud univerzálně.

UA: „Kluci jsou povětšinou oproti klidnějším holčkám výchovně náročnější. Proto i více konfliktů řešíme mezi chlapci. Děvčata jsou soudržnější a díky své „klidnější“ povaze i rozvážnější, např. při výkonu činností. Jsou i pečlivější.“

V kategorii *Dítě jako individualita* bylo poukázáno na dítě jako jedinečnou bytost a poměrně významné se zde jeví to, že učitelky si tuto jedinečnost uvědomují a dítě takto vnímají, a to i v rámci různých oblastí rozvoje. Dítě si také vytváří své individuální představy o okolním světě a získává vlastní zkušenosti. Poukázáno bylo i na vnímání dítěte v rámci genderových rozdílů, jež jsou významně vyzdvihovány v souvislosti s osobností dítěte.

3.8.6 Dítě jako partner

V důsledku změny pohledu na dítě v rámci proměňujících se dějin a v souvislosti s tím i s výchovou odlišnou proti minulým dobám se dítě dostalo do centra zájmu pozornosti. To však není novou tendencí a výrazný odraz nachází v době reformního hnutí, které jsme zmínili v rámci teoretické části. I když se v návaznosti na předchozí dobu změnil vztah k dítěti, i zde níže zmíněné myšlenky učitelek působí významně. V kategorii *Dítě jako partner* je dítě vnímáno jako partner učitelky, která jej vidí rovnocenně a nepohlíží na něj jako na někoho, kdo je na jiné úrovni. To dokládáme následujícím výrokem:

UB: „Jakožto učitelka v MŠ vnímám děti předškolního věku jako rovnocenné partnery.“

Tento názor nacházíme i v dalším výroku, jenž vyznívá velmi silně, a ve kterém je dítě vyjádřené přímo jako „partáček“ učitelky.

UG: „Děti předškolního věku vnímám jako partáčky...“

Dítě vnímané jako „partáček“ již není vnímáno jako věc, nad kterou stojí učitel, a jenž je v jeho moci. Naopak je jak zde, tak i v předchozím výše zmíněném úryvku, vyjádřen vztah partnerství založený na rovnosti, která stojí v popředí. I následujícími výroky ilustrujeme vnímání dítěte na rovné, nikoli nižší úrovni.

UB: „... s dětmi nelze jednat jako s někým podřazeným.“

„Jednám s dětmi s veškerou úctou a pochopením pro jejich potřeby.“

Učitelky vnímají dítě jako partnera, a to se pak odráží i v jejich přístupu, který není z pozice nadřazené. Mohli bychom říci, že takovýto pohled na dítě, či snad alespoň snaha k němu takto přistupovat, by měl být v dnešní společnosti samozřejmostí. Ukazuje se však, že dítě je v rámci jiného pohledu taktéž viděno jako nenaplněné, je potřeba ho teprve utvořit, což si ukážeme v dalším textu při interpretaci následující kategorie.

3.8.7 Dítě jako výtvar učitelky

Další kategorie nese název *Dítě jako výtvar učitelky*. Je nezpochybnitelné, že učitelka má na dítě v mateřské škole výrazný vliv. Dítě je tak v rámci této kategorie vnímáno do značné míry jako její výtvar a odraz jejího působení. Co se ukazuje jako zajímavé a na co je výrazně v této souvislosti poukazováno, je vyzdvihování správného vedení dítěte učitelkou. To, jaké dítě bude, je pak do značné míry ovlivněno jejím správným vedením. Následný vliv tohoto působení je pak dáván do souvislosti s pozdějším úspěchem dítěte, jak ve skupině ostatních dětí, tak ve škole ve spojitosti s lepšími výsledky dítěte. Uvádíme zde ilustrující úryvky:

UA: „... pokud se jejich vedení navádí správným, ať už vzdělávacím či výchovným směrem, jsou tyto děti úspěšné nejen ve škole, ale i v kolektivu ostatních vrstevníků.“

UF: „Současné p. dítě pokud je správně vzděláváno může dosáhnout lepších výsledků.“

Ve výše zmíněných výňatcích z textů participantek objevujeme zdůrazňování takzvaného „správného vedení“, které se odráží na dítěti, a dítě je tak do značné míry vnímáno jako odraz tohoto vedení či působení. V této souvislosti je však zajímavé, že zmíněné správné vedení není více rozváděno, pouze jeho souvislost s rozvojem či úspěchem dítěte. Můžeme tak vidět ze strany učitelek afinitu k orientaci na úspěšné dítě. To je vnímáno jako jedinec na cestě za úspěchem, jenž je žádoucí. V návaznosti na výše zmíněné se zde učitelky staví do pozice toho, kdo dětem určuje cestu, kterou jej nadále vede. Děti jsou tak jistým způsobem vnímány jako ovladatelné a v jejich moci. Z určitého hlediska tedy můžeme mluvit o jistém uvědomění si moci učitelky nad dítětem, která má z části v rukou jeho cestu. Objevuje se myšlenka přímo až „tvarování“ dítěte, což dokládáme přímým citátem níže. To se jeví jako velmi alarmující, jelikož je zde dítě viděno jako objekt, který je možné přetvořit do příslušné podoby, dokonce je zde zdůrazněna i snadnost tohoto tvarování.

UF: „Dítě PV se dá dobře „**tvarovat**“ a nasměrovat...“

Stejně jako v předchozí kategorii bylo významné vnímání dítěte jako „partnera“, stejně zajímavé je v této kategorii vnímání dítěte jako „výtvoru“ učitelky, která jej tvaruje. Je zajímavé, že v dnešní společnosti, kdy se snažíme dítě podporovat v jeho rozvoji a rozvíjíme v něm to, co má už dané, se objevují názory na dítě jako tvarovatelný objekt, jako kámen, který je možné „otesat“ do příslušné podoby.

UF: „... vše je máme naučit my, učitelky, protože dítě většinu svého času tráví právě v mateřské škole.“

UC: „... je potřeba **do nich vkládat** vše, co budou v životě potřebovat.“

Na základě výše doložených úryvků můžeme říci, že dítě je vnímáno jako objekt, který lze naplnit vším potřebným a ovlivnit tím jeho úspěšnost. Není mu přisuzována téměř žádná aktivita v učení a rozvoji, je zkrátka pod vlivem učitelky či jiného dospělého, který mu má vše předat, naučit jej.

V souvislosti s již zmíněným, tedy orientací na dítě jako pasivního, tvarovatelného tvora pod vlivem učitelky se zde promítá i potřeba hranic, to, že dítě přesně ví, co ještě může a naopak co stojí za tou pomyslnou čarou. Tyto hranice, rád však v určité míře potřebuje, pomůžou mu orientovat se v situaci.

UC: „Musí mít mantinely, aby vědělo, co smí, a co je přes čáru.“

Na závěr se jako příznačné jeví shrnout, že v kategorii *Dítě jako výtvor učitelky* je dítě vnímáno jako jedinec pod vedením učitelky, pod jejím působením, zkrátka je na něj pohlíženo jako na její „výtvor“. V rámci této kategorie je na dítě nazíráno jednak jako na odraz jejího vedení, toho, jak na dítě působí, ale také je zde dítě vnímáno v určitém smyslu jako v její moci. Může jej tvarovat a naplnit vším potřebným. Silně se také projevuje orientace na úspěšnost dítěte. Pohlíženo je na něj jako na jedince, kterého je potřeba vést tak, aby se stal úspěšným. Budoucí úspěch je ovlivněn právě učitelkou, jež je pro dítě jednou z klíčových osob. Dítě je svěřeno do rukou učitelky, a je tak do značné míry vnímáno jako pasivní jedinec, jehož výsledná podoba je dána jejím působením a jejím tvarováním.

3.8.8 Dítě na životní cestě

Dítě na životní cestě je další kategorie vycházející z provedené analýzy. Dítě se z tohoto pohledu jeví jako jedinec, který je postupně připravován na život ve společnosti a celkově pro život. A to za účelem stát se plnohodnotným členem společnosti a moci v ní adekvátně

fungovat. S tím souvisí i výchova, která jej připravuje, aby obstál v životě, a tato příprava se jeví jako nevyhnutelná, jelikož se jedná o něco, čemu dítě neunikne. Jednoduše řečeno dítě postupně vrůstá do společnosti a stává se její cennou součástí. V této souvislosti přikládáme ilustrující výrok:

UC: „Musí být vychováváno, napomínáno, chváleno, vystavováno bacilům i přiměřenému nebezpečí, aby bylo připraveno na reálný svět, který ho čeká a nemine.“

Ve výše zmíněné citaci můžeme vidět důraz, jaký je přikládán samotné výchově pro přípravu na život, ale také již zmiňovaná nevyhnutelnost. Stejně tak můžeme vidět důraz na přípravu pro budoucí život, a tedy snahu vybavit děti vším potřebným i v následujícím úryvku, kde jsou děti také označovány přímo jako „naše budoucnost“. Proto je potřeba je adekvátně vybavit. Nejen aby v životě mohly fungovat, ale ty děti nám tvoří budoucnost a my dospělí se snažíme, aby byla co nejlepší, a jistým způsobem si tu budoucnost tvoříme.

UC: „Děti jsou **naše budoucnost**...“

V rámci této kategorie je také dítě vnímáno v souvislosti s jeho vývojem. Dítě se neustále posouvá dopředu a na základě okolí, kamarádů má před sebou vizi dalšího vývoje. Představu toho, že se stane někým schopnějším a bude jako jeho starší kamarád.

UD: „... mladší děti se od starších učí nápodobou. Vidí je jakoby velké předškoláky a těší se, až budou jednou velcí jako oni.“

V textech se objevovaly i další myšlenky ve spojitosti s vnímáním dítěte v rámci jeho dalšího rozvoje nebo vytvářením základů pro budoucnost, v návaznosti na které se dále vyvíjí.

UF: „... je to období, kdy jsou vytvářeny základy do budoucnosti. Na ně vše navazuje a dál se rozvíjí.“

Při shrnutí kategorie *Dítě na životní cestě* můžeme konstatovat, že dítě je vnímáno jako jedinec stojící na pomyslné cestě, která nekončí. Na ní se neustále rozvíjí a posouvá směrem dopředu. Postupně se připravuje na život ve společnosti s cílem stát se její cennou součástí, nějak v ní působit a obstát. Dostává se tak do pozice stávajícího se a rozvíjejícího se jedince, a to ve smyslu, že se stává starším, vyspělejšším, kompetentnějším, rozvíjí se po všech stránkách. Nechápeme to však ve smyslu nedokonalosti a nekompetentnosti dítěte, ale ve smyslu jeho cesty, na níž postupně získává další zkušenosti, rozvíjí se, a to aby bylo schopno fungovat dále v životě a samozřejmě se i dále rozvíjet.

3.9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali tím, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku. To bylo stanoveno jako hlavní výzkumná otázka, na kterou jsme se snažili nalézt odpověď společně s dílčími výzkumnými otázkami. Pro tyto potřeby jsme využili metodu tematického psaní textu. Na základě analýzy získaných dat se vynořilo osm kategorií, z nichž každá reprezentuje určitý pohled na dítě předškolního věku. Obsahem těchto kategorií můžeme zodpovědět naše výzkumné otázky a s ohledem na tyto otázky lze rozlišit dvě roviny pohledů.

Jedna z dílčích výzkumných otázek zněla: Jak učitelky mateřských škol popisují dítě předškolního věku? Na tuto otázku můžeme odpovědět obsahem pěti kategorií, ve kterých se projevuje vnímání dítěte učitelkou z hlediska orientace na jeho schopnosti či dovednosti, jeho kvality či postupný vývoj. Učitelky jej na základě těchto charakteristik určitým způsobem popisují a řadíme sem tyto kategorie:

- Dítě jako kompetentní jedinec
- Dítě jako individualita
- Dítě jako partner
- Dítě jako výtvor učitelky
- Dítě na životní cestě

Kategorie *Dítě jako kompetentní jedinec* vypovídá především o dítěti jako jedinci, který oplývá schopnostmi či dovednostmi v různých oblastech. Tím je například oblast komunikace či řešení problémů, ale taktéž se projevují dovednosti v oblasti médií. Úroveň všech těchto schopností se však u každého projevuje individuálně. V rámci dalšího pohledu zastoupeného kategorií *Dítě jako individualita* jsou děti vnímány jako individuální osobnosti, jedinečné bytosti a tato jedinečnost je uvědomovaná z hlediska jejich dovedností, ale také vývoje, kdy se v každém období dítě vyvíjí individuálně. V další kategorii *Dítě jako partner* se projevuje pohled na dítě jako rovnocenné. Není na něj pohlíženo jako na někoho méněcenného, podřazeného učitelce, ale naopak je dítě vnímáno na úrovni partnerství. To se pak může odrážet i v přístupu učitelky k němu, tedy ne z pozice nadřazené. Na základě analýzy dat se však vynořila i jedna kategorie, kterou bychom určitě neměli přehlédnout. V rámci ní je dítě vnímáno víceméně jako pasivní bytost, dokonce až tvarovatelný objekt, který lze „dobře tvarovat“, ale také vším naplnit a vše jej naučit. Jedná se o pohled zastoupen kategorií *Dítě jako výtvor učitelky*. V souvislosti s postupným vývojem dítěte se vynořila kategorie,

kteřou jsme nazvali *Dítě na životní cestě*. To je tak vnímáno jako neustále se rozvíjející jedinec, jež je postupně připravován na život ve společnosti a život celkově. Z předškolního období, které tvoří základ, postupuje dalšími obdobími a v rámci této cesty se stává starším a vyspělejším, získává nové zkušenosti, aby mohl adekvátně fungovat ve společnosti.

Naší druhou dílčí výzkumnou otázkou bylo: Jaké faktory ovlivňují dítě předškolního věku z pohledu učitelek mateřských škol? Ukázalo se, že učitelky výrazně vnímají dítě v rámci prostředí, které jej obklopuje, z jejich pohledu jej významně ovlivňuje. Z hlediska těchto vnějších faktorů vystupují do popředí společnost, multimédia a rodina. V této souvislosti se vynořily tři kategorie:

- Dítě jako odraz měnící se společnosti
- Dítě v síti multimédií
- Dítě jako odraz rodiny

Kategorie *Dítě jako odraz měnící se společnosti* reprezentuje pohled, v němž je na dítě pohlíženo jako na jedince měnícího se na základě probíhajících změn ve společnosti a změn ve výchově, která souvisí se změnou doby. S tím souvisí taktéž poukázání na volnější, svobodnější výchovu, v níž je méně pravidel, nebo nejsou stanovována vůbec. V další kategorii s názvem *Dítě v síti multimédií* je dítě vnímáno jako jedinec, kterého média obklopují a ovlivňují jeho trávení volného času, který by jinak mohl být naplněn efektivněji. Děti jsou, v jistém smyslu, zachyceny v síti těchto médií, jelikož se stávají běžnou součástí jejich života. Děti k nim mají přístup, a dokonce se objevila až myšlenka života ve „virtuální realitě“. V poslední kategorii v rámci pohledu na dítě z hlediska prostředí, v němž se nachází, je dítě vnímáno v souvislosti s rodinou jako důležitým faktorem, který na něj má podstatný vliv. Na dítě je pohlíženo jako na určitý odraz své rodiny, která na něj působí, vychovává jej a předává mu hodnoty, které si zvnitřňuje. Taktéž se však jistým způsobem na dítěti odráží různé situace, jež se zde odehrávají. Tento pohled je tedy reprezentován kategorií *Dítě jako odraz rodiny*.

Jako hlavní výzkumná zjištění můžeme na základě výše zmíněných informací shrnout, že dítě předškolního věku je vnímáno jako:

- jedinec, který se mění v závislosti na změnách společnosti a výchovy;
- jedinec obklopen médií různého druhu, jež mají vliv na jeho život;
- jedinec, jenž je odrazem působení svého rodinného prostředí;
- jedinec disponující určitými kompetencemi;

- jedinečná bytost, osobnost;
- partner rovnocenný s učitelkou;
- jedinec pod vedením učitelky a tvarovatelný objekt;
- jedinec připravující se na život, neustále se rozvíjející jedinec, stávající se vyspělejší.

4 DISKUZE

V předchozích kapitolách a podkapitolách bylo podrobně rozebráno provedené výzkumné šetření. Byly interpretovány jednotlivé kategorie, jež se vynořily, a nakonec shrnuty hlavní výsledky, k nimž jsme dospěli. Objevilo se několik pohledů, podle nichž je dítě vnímáno různě. Jednak z hlediska prostředí, které jej obklopuje, a kde se jako významný faktor jeví rodina či multimédia. Dále je dítě vnímáno také v souvislosti se svými schopnostmi či vývojem. Zde se například ukazuje, že je na něj pohlíženo jako na kompetentního jedince nebo taktéž jako na partnera učitelky. Výsledky tohoto výzkumného šetření porovnáváme v následujícím textu se zjištěními z podobných provedených výzkumů v dané oblasti. Tyto jsme nastínili už v rámci teoretické části a nyní se více zaměřujeme na dva z nich, a to výzkum Wiegerové & Gavory (2015) a výzkum uvedený Hejlovou, Opravilovou, Uhlířovou & Bravenou (2013).

Významně se v našem šetření projevil pohled, podle něhož je dítě vnímáno jako odraz rodiny. Rodina dítě ovlivňuje jednak svým výchovným působením, ale také mají vliv situace, které se v ní odehrávají. Ke zjištěním, že rodina má na dítě významný vliv a jistým způsobem se na něm odráží, dospěli ve svém výzkumu také Wiegerová & Gavora (2015), jež zkoumali konceptualizace dítěte a dětství u studentů předškolního vzdělávání. Ti na základě analyzovaných dat objasňují důvody tak silného vlivu rodiny na dítě, mezi něž patří prvenství tohoto vlivu mezi jinými faktory, ale také je to délka jeho trvání, intenzita či kvalita. Souvislost s vnímáním dítěte v rámci rodiny nacházíme i ve výzkumu prezentovaném Hejlovou, Opravilovou, Uhlířovou & Bravenou (2013), který byl zaměřen na to, jak je vnímáno současné dětství a děti učiteli. Nutno však podotknout, že proti našemu výzkumu nebo výzkumu Wiegerové & Gavory (2015) byl tento smíšený a orientoval se spíše na jednotlivé charakteristiky dětí a snažil se současné děti odlišit od předchozích dětských generací.

Z hlediska faktorů, které dítě ovlivňují, dále u nás vystoupila do popředí multimédia, v jejichž souvislosti byly děti vnímány jako těmito médii obklopené a trávící s nimi mnoho času. To, že média mají na život dnešních dětí významný vliv, se objevilo i u Hejlové, Opravilové, Uhlířové & Bravené (2013), kde se také ukázalo, že jsou děti vnímány jako jedinci, kteří tato média dobře ovládají, což se mimo jiné v souvislosti s vlivem médií na děti objevilo i u nás. V našem výzkumném šetření se jako významný objevil také pohled na dítě jako individualitu, kdy je vnímáno jako jedinečné, a to i v souvislosti se svou individuální úrovní dovedností. Stejně tak bylo na dítě jako jedinečnou osobnost poukázáno i u Wiegerové & Gavory

(2015), kde byla, jak autoři uvádějí, tato jedinečnost dítěte dominantně zdůrazňována. V souvislosti s tím bylo také dítě vnímáno jako jedinec disponující určitými schopnostmi, jež jsou, jak už bylo zmíněno, u každého jedinečné a dítě takto vnímané se objevilo jak v našem výzkumném šetření, tak u Wiegerové & Gavory (2015).

Na základě analýzy našich dat se projevil také pohled na dítě jako jedince, jenž je připravován na život, jako na neustále se rozvíjejícího jedince a postupně se stávajícího vyspělejšího. Dítě je tak vnímáno v souvislosti se svým vývojem, v rámci kterého se neustále posouvá dopředu. Podobnost s tímto výsledkem nacházíme i u Wiegerové & Gavory (2015), kde je v souvislosti s pojetím dětství vnímáno dítě jako jedinec postupující jednotlivými obdobími v rámci dětství a stávající se komplexnějším.

Co se však jeví jako významné je, že z hlediska jednoho z pohledů, jenž se u nás vynořil, bylo dítě vnímáno do jisté míry jako jedinec pod vedením učitelky, a dokonce až tvarovatelný objekt, který je možné naplnit. Samozřejmě tento názor nemůžeme zevšeobecnit, což však ani nebylo naším cílem. I přesto nás to může vést ke zpozornění vůči takovému pohledu a bylo by zajímavé se na toto v rámci výzkumu dále zaměřit. V souvislosti s tím je zajímavé, že u Wiegerové & Gavory (2015) tento pohled ani jeho náznak nezaznamenáváme, a jak uvádějí sami tito autoři, v datech se nevyskytlo nic, co by ukazovalo na dítě jako neúplné a pasivní, naopak spíše byla přisuzována dítěti aktivita. To mohlo být způsobeno tím, že participanty v jejich výzkumu byly teprve budoucí učitelky, kdežto u nás se jednalo již o učitelky s praxí, u kterých mohly jejich zkušenosti ovlivnit následný pohled na dítě.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci teoreticko-výzkumného charakteru bylo cílem v rovině teoretické předložit poznatky týkající se pohledu na dítě v historickém kontextu. Dále také objasnit pojetí dítěte a jeho dětství a taktéž jeho podoby v současnosti. V rámci výzkumného šetření pak bylo cílem porozumět, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku.

V první kapitole bylo pojednáno především o měnícím se pohledu na dítě v kontextu historickém, v němž došlo k výrazným proměnám ve vnímání dítěte jako osobnosti se zohledňováním jeho potřeb a zájmů. Presentovány byly i některé teorie o dítěti i pohled na něj z hlediska empirismu, nativismu a interakcionismu. Druhá kapitola se věnovala pojetí dětství v rámci různých věd. V souvislosti se zájmem sociálních věd byla pozornost orientována také na novou sociologii dětství. Vymezeno bylo i období předškolního věku, kterým dítě v rámci dětství prochází, kdy se výrazně rozvíjí, a k němuž mnozí autoři přistupují odlišně. Taktéž byly objasněny podoby současného dětství a opomenuty nebyly ani některé výzkumy zabývající se dítětem a dětstvím.

V praktické části zaměřené na výzkumné šetření kvalitativního typu byly vymezeny cíle a také otázky, na něž byly v rámci analýzy dat nalezeny odpovědi. Výzkumný soubor tvořily učitelky mateřských škol, jež byly zároveň studentkami kombinovaného studia v oboru předškolní pedagogiky na jedné moravské univerzitě. Jako metoda bylo zvoleno tematické psaní. Tyto texty byly analyzovány a na základě otevřeného kódování byly vytvořeny kódy, z nichž se vykryštalizovaly kategorie. Každá kategorie reprezentovala určitý pohled učitelek mateřských škol na dítě předškolního věku. Nakonec bylo prezentováno shrnutí výsledků, k nimž jsme dospěli.

Celkově můžeme shrnout, že provedené výzkumné šetření nás vedlo k porozumění, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku. V analyzovaných datech se objevil poměrně široký rozptyl různých pohledů, které jsme v práci objasnili v rámci interpretace jednotlivých kategorií. Dítě je vnímáno v souvislosti s prostředím, jež ho obklopuje, působí na něj a do jisté míry se na něm odráží. Zde se vynořily kategorie *Dítě jako odraz měnící se společnosti*, *Dítě v síti multimédií* a *Dítě jako odraz rodiny*. Dále je také dítě vnímáno v souvislosti se svými schopnostmi, vývojem či kvalitami a patří sem kategorie *Dítě jako kompetentní jedinec*, *Dítě jako individualita*, *Dítě jako partner*, *Dítě jako výtvar učitelky* a *Dítě na životní cestě*. Významně se mohou jevit některé z pohledů, kde je například na dítě pohlíženo jako na jedince obklopeného různými médii, které na něj působí a dítě u nich tráví mnoho

času. Dále například pohled, podle něhož je dítě partnerem učitelky na rovnocenné úrovni, nebo taktéž dítě jako tvarovatelný objekt, který lze naplnit, a jehož učitelka určitým způsobem formuje. Nebylo by však vhodné vyčleňovat pouze některé pohledy, jelikož v rámci výsledků výzkumného šetření byly pro nás důležité všechny.

Tato práce měla také své limity, které je vhodné zaznamenat. Některé participantky při psaní textů projevovaly jistý neklid a zpočátku nesoustředěnost. To mohlo být způsobeno nevhodně zvoleným časem, jelikož psaní textů ze strany participantek se uskutečnilo v poledních hodinách. Je tedy velmi důležité promyslet lépe časové hledisko sběru dat. Dalším limitem mohla být i menší obsáhlost psaných textů. Očekávali jsme větší rozsáhlost, a to i vzhledem k typu participantek. Jistým limitem mohlo být určitě také i prvotní zpracování takového typu práce, tedy bez předchozích zkušeností.

Vzhledem ke zjištěným výsledkům se z hlediska doporučení pro praxi jeví vhodné především zaznamenat tyto různé pohledy učitelek mateřských škol. V souvislosti s tím je potřeba, aby si každá učitelka uvědomila, jaký je její pohled na dítě, a věděla, že tento pohled může mít vliv na to, jak se k dítěti následně chová. Je také důležité vnímat dítě z hlediska prostředí, tedy vnějších faktorů, které na něj působí, a když si toto uvědomíme, můžeme adekvátně reagovat. Například v rámci pohledu, v němž je dítě vnímáno jako jedinec obklopen médií, s kterými tráví mnoho času, je důležité, že si toto učitelky uvědomují. To je pak předpokladem, aby s dětmi dále určitým způsobem pracovaly, jelikož se média stále více dostávají do jejich života.

Závěrem lze konstatovat, že by se dané téma dalo hlouběji rozpracovat, a to při dalším studiu. Zajímavým by se v rámci výzkumného šetření mohlo stát zjišťování, jak se pohled učitelek mateřských škol na dítě předškolního věku promítá do následné celkové práce s těmito dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- [2] Bruceová, T. (1996). *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál.
- [3] Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J., & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [4] Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- [5] James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- [6] James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (Classic edition). Abingdon: Routledge.
- [7] Kaščák, O. (2009). *Deti v kultúre - kultúry detí*. Prešov: Rokus.
- [8] Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [9] Kořátková, S. (2008). Dítě v širším výchovném kontextu (fakta, úvahy, otázky). In J. Kropáčková & J. Uhlířová (Eds.), *Dítě předškolního věku dříve a dnes: Dítě předškolního věku dnes a dříve*. (s. 29–42). Praha: UK PedF.
- [10] Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- [11] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- [12] Lowe, R. J. (2012). Children Deconstructing Childhood [Online]. *Children & Society*, 26(4), 269-279. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00344.x>
- [13] Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Praha: Portál.
- [14] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [15] Pavlovská, M., Syslová, Z., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- [16] Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

- [17] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- [18] Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [19] Spilková, V. (2008). Slovo závěrem. In J. Kropáčková & J. Uhlířová (Eds.), *Dítě předškolního věku dříve a dnes: Dítě předškolního věku dnes a dříve*. (s. 73–74). Praha: UK PedF.
- [20] Šmahelová, B. (2008). *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD.
- [21] Šmelová, E. (2008). *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [22] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [23] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Praha: Karolinum.
- [24] Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). Conceptualisation of the child and childhood by future pre-school teachers [Online]. *Pedagogika*: 65(5), 502-515. Retrieved from <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11329&lang=cs>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U Učitelka mateřské školy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Transkript - UB

Příloha PII: Ukázka kódů

Příloha PIII: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPT - UB

Participantka B

Věk: 29

Délka praxe: 6 let

Téma: Dítě předškolního věku mými očima

1 Vzhledem k tomu, že jsem bezdětná, nemohu se v tomto pří-
2 padě vyjádřit ve vztahu k vlastním dětem, ale jakožto učitelka
3 MŠ vnímám děti předškolního věku jako rovnocenné partnery.
4 Jednám s dětmi s veškerou úctou a pochopením pro jejich po-
5 třeby. Možná s pohledu některých kolegyň není můj pohled a
6 chování adekvátní autority, mám však pocit, že s dětmi nelze
7 jednat jako s někým podřazeným. Jednám však vždy tak, abych
8 měla k dětem takový vztah, jaký bych si přála, aby učitelka MŠ
9 měla vztah s mým budoucím dítětem. Rozhodně v dětech ale
10 nespatřuji jen bezbranná stvoření, jsou to osobnosti, které je
11 třeba rozvíjet. Je pro mě obrovskou zodpovědností, že zrovna
12 já se mohu podílet na konstruování jejich názorů, postojů. Ne-
13 kategorizuji, že děti jsou „takové a makové“, snažím se na kaž-
14 dého nahlížet individuálně.

15 Dítě předškolního věku je pojem, který je však spojen zejména
16 s mojí prací. Chci udělat vše pro jeho dobro, jak mi svědomí a
17 vědomí dovolí. Pojem „Dítě předškolního věku“ mi evokuje
18 dítě od dvou do šesti let. Mohu snadno popsat charakteristiku
19 tohoto období, jakožto anonymní záležitost. Jsem už ale asi na-
20 tolik stažená do tématu dětí předškolního věku, vybavím si
21 konkrétní děti u mě ve třídě. Ráda si poslechnu názory rodičů,
22 jaké jsou jejich děti doma, avšak je zvláštní, jakou zkušenost
23 mám s konkrétními dětmi já.

24 Můj pohled na děti se často mění, občas se mi stává, že ztrácím
25 iluze, avšak po krátké době si uvědomím, že dítě, ačkoli má dán
26 temperament je „čisté a nezkažené“. V základu jde o to, co dají
27 rodiče svým dětem z hlediska nemateriálního. Proto nemohu
28 soudit – to dítě je takové, zlobí, bije děti, proto je zlé či špatné.
29 Faktem je, že občas i učitelka spadne do určitého stereotypu a
30 hodnotí děti podle významného chování či jednání. Podle mého
31 názoru nemá smysl se teď zabývat zákony, právními před-
32 pisy...Dítě v předškolním věku je osobnost.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDŮ

multimédia ve volném čase
duchovní dědictví rodičů
změna výchovy
život ve virtuální realitě
síla rodinné výchovy
komunikativní dovednosti
individuální úroveň dovedností
jedinečnost dítěte
změna dítěte vlivem doby
rovnost mezi učitelkou a dětmi
tvarování dítěte
vliv rodinné výchovy
dítě jako objekt
uvědomění si moci
respekt k dítěti
individualita dítěte
měnící se děti
neideální rodinné prostředí
vliv působení techniky
prosociální dovednosti
povahové rozdíly
vedení dítěte k úspěchu
stávání se plnohodnotným členem společnosti
další rozvoj
dřívější zkušenosti
současná výchova
změna výchovy směrem k volnosti
kompenzace vlivu médií
ochranářská vs. volná rodinná výchova
dovednosti v oblasti multimédií
sociální a personální kompetence
příprava na jednotlivé stupně

síla vlivu učitelky
osobnost dítěte
rovnocenné jednání s dětmi
vize dalšího vývoje
popis vlastností dítěte
dítě - „parták“
vedení = úspěch
příprava na život
čistota a nezkaženost dítěte
rodiče jako problém
potřeba nastavení hranic
význam předškolního období pro budoucnost
vliv médií
...

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

pro účely výzkumu k bakalářské práci

Jmenuji se Jana Břenková a studuji na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci 3. ročníku studia oboru Učitelství pro mateřské školy, jež zaštiťuje Ústav školní pedagogiky, provádíme výzkum jako součást mé bakalářské práce.

Cílem výzkumu je porozumět, jak učitelky mateřských škol vnímají dítě předškolního věku. Pro účely tohoto výzkumu bylo zvoleno tematické psaní, jež by mělo poskytnout důležitá data pro analýzu a následné zpracování.

***Obracím se tedy na Vás s prosbou** o účast na tomto výzkumu, jenž je zcela anonymní, a všechny Vámi poskytnuté informace budou důvěrně zpracovány. Dovolte mi Vás také informovat o Vaší možnosti kdykoli odstoupit od účasti na tomto výzkumu.*

Jana Břenková

Podpis.....

Tímto potvrzuji, že jsem byla seznámena s výzkumným šetřením Jany Břenkové, prováděným v rámci její bakalářské práce, a **souhlasím** s účastí na tomto výzkumu. Všechna mnou poskytnutá data budou zpracována **anonymně** a bude s nimi **důvěrně** zacházeno. Zároveň jsem byla obeznámena s **možností kdykoli odstoupit** od účasti na tomto výzkumu.

Ve Zlíně dne.....

Podpis.....