

Dítě jako sociální aktér v sociologii dětství

Mgr. Andrea Buchtová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Mgr. Andrea Buchtová
Osobní číslo:	H210042
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Dítě jako sociální aktér v sociologii dětství

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o sociologii dětství v kontextu dítěte v předškolním věku.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na představení konceptu sociálního aktérství.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím nestrukturovaného pozorování dětí v mateřské škole.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich následná interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. Sage.
Havlík, R., & Kotá, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.
Kotá, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Grada.
Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Miroslava Jirásková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem dítě jako sociální aktér v sociologii dětství. V teoretické části je vymezena vědní disciplína sociologie dětství a její zásadní složky. Další kapitola je zaměřena na postavení dítěte ve společnosti, jeho proměny z historického hlediska a celkové postupné vnímání dítěte jako tvůrce reality. Poslední kapitola se již zabývá samotným pojmem aktérství a specifiky dětského aktérství v mateřské škole. Praktická část práce přináší výsledky kvalitativního výzkumu, které proběhlo prostřednictvím nestrukturovaného pozorování dětí a učitelky v jedné mateřské škole. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se děti projevují jako sociální aktéři v běžných situacích v mateřské škole, a to jak během volné hry dětí, tak během řízené činnosti učitele. Výzkumným šetřením byly zjištěny konkrétní projevy aktérského jednání dětí především v kontextu vývoje vrstevnických vztahů a postupů prováděných činností. Zjištěna byla také podpora aktérského jednání ze strany učitele například v oblasti řešení konfliktů dětí.

Klíčová slova: sociologie dětství, socializace dítěte, sociální interakce, aktérství dítěte, volná hra

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the topic of the child as a social actor/agent in the sociology of childhood. The theoretical part defines the discipline of the sociology of childhood and its key components. The next chapter focuses on the position of the child in society, its historical transformations and the gradual shift toward perceiving the child as a creator of reality. The final theoretical section explores the concept of agency and the specific features of children's agency in preschool. The practical part presents the results of qualitative research conducted through unstructured observation of children and teacher in a selected preschool. The aim of the research was to identify how children act as social agents in everyday preschool situations during free play also in teacher-led activities. The findings identified specific manifestations of children's agentic behavior, particularly in the context of developing peer relationships and approaches to carrying out tasks. Support for children's agentic behavior by the teacher was also observed, for instance, in the context of resolving peer conflicts.

Keywords: sociology of childhood, socialization of the child, social interaction, child agency, free play

Na tomto místě patří poděkování vedoucí této bakalářské práce Mgr. Miroslavě Jiráskové, Ph.D. za odborné vedení, rady a celkový vstřícný přístup. Děkuji zároveň své rodině za velkou podporu a trpělivost během celého mého studia. Poděkování patří také mateřské škole, jejímu vedení, učitelkám i rodičům dětí, za to, že mi bylo umožněno zrealizovat výzkumné šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIOLOGIE DĚTSTVÍ	13
1.1 DĚTSTVÍ POHLEDEM SPOLEČENSKÝCH VĚD	13
1.2 SOCIALIZACE DÍTĚTE	14
1.3 VÝZNAMNÍ ČINITELÉ V SOCIOLOGII DĚTSTVÍ.....	16
2 POSTAVENÍ DÍTĚTE VE SPOLEČNOSTI.....	18
2.1 DÍTĚ VE SPOLEČNOSTI A JEHO PROMĚNY	18
2.2 DÍTĚ V RODINĚ	19
2.3 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
3 KONCEPT AKTÉRSTVÍ.....	23
3.1 VYMEZENÍ POJMU AKTÉRSTVÍ	23
3.2 ZÁKLADNÍ FORMY AKTÉRSTVÍ.....	24
3.3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A AKTÉRSTVÍ	25
3.4 AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	29
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	29
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
4.3 METODA SBĚRU DAT	30
4.4 ANALÝZA DAT.....	31
5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT	33
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	40
6.1 LIMITY VÝZKUMU	42
7 DISKUZE A PODNĚTY DO PRAXE	44
ZÁVĚR	46
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	47
SEZNAM OBRÁZKŮ	50
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	53

ÚVOD

Dětství můžeme chápat jako klíčové období života jedince, ve kterém je formována osobnost člověka, jeho vztahy s okolím, hodnoty a schopnost ovlivňovat svět kolem nás. Pohledem do minulosti bylo dítě vnímáno spíše jako pasivní příjemce výchovy a vzdělávání. V posledních desetiletích se však v rámci sociálních a pedagogických věd stále častěji objevuje pohled na dítě jako na aktivního spolutvůrce své sociální reality. Tato bakalářská práce se zabývá pohledem na dítě jakožto sociálního aktéra v každodenních situacích v prostředí mateřské školy.

Zkoumaná oblast je mi osobně velmi blízká. Dlouhodobě jsem se ve své profesi v sociální oblasti věnovala vlivům sociálního prostředí na děti, avšak v opačném směru jsem vliv dětí na své okolí blíže teoreticky nezkoumala. Prostřednictvím své bakalářské práce jsem se zaměřila na to, jak děti mohou samostatně jednat, rozhodovat se a ovlivňovat své okolí již v raném věku, konkrétně v prostředí mateřské školy. Právě mateřskou školu považuji za velmi důležitou instituci, protože pobyt dítěte v ní bezprostředně navazuje na období, které většina dětí prožívá pouze v prostředí nejužší rodiny a je velmi zásadní pro další rozvoj jednotlivých složek osobnosti a sociálních kompetencí dětí.

Cílem bakalářské práce je prozkoumat, jakým způsobem se děti projevují jako sociální aktéři, zda a případně jak se projevy liší během volné hry dětí a řízených činností a zároveň jakou roli v tomto procesu sehrávají učitelé. V teoretické části práce jsou představeny základní východiska sociologie dětství, vývoj postavení dítěte ve společnosti, pojem aktérství a specifika dětského aktérství v prostředí mateřské školy. V praktické části této práce je představen kvalitativní výzkum, kterým bylo dosahováno stanoveného cíle. Výzkum probíhal prostřednictvím nestrukturovaného pozorování v jedné běžné mateřské škole, která se v některých oblastech inspirovala alternativním vzděláváním. Je zde popsána metodologie výzkumu, analýza a interpretace získaných dat včetně pojmenování konkrétních zjištěných forem aktérského jednání. Závěr práce nabízí diskuzi nad výsledky, jejich propojení s teoretickými poznatky a podněty do pedagogické praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIOLOGIE DĚTSTVÍ

V této kapitole rámcově vymezíme klíčové termíny, které jsou pro sociologie dětství zásadní. Autoři, kteří se zabývají tímto tématem, jako je např. Jaroslav Kořa, Radomír Havlík či William A. Corsaro, se věnují tématům s názvy sociologie výchovy, sociologie vzdělávání, sociologie dětství. Všechny zmíněné názvy lze označit jako jednu disciplínu, která se nachází na pomezí mnoha věd, zejména však pedagogiky, sociologie a psychologie. Předmětem této disciplíny je dětství a dítě samotné, socializace dítěte a všichni činitelé, kteří mají na dětství a výchovu dětí jakýkoli vliv.

1.1 Dětství pohledem společenských věd

Dětství je charakterizováno jako vývojová fáze života člověka. Pojem dětství není jednoznačně časově vymezen. Autoři se neshodují zejména na počátku dětství, tedy zda se jedná o fázi vývoje člověka od narození či již od prenatalního období dítěte. Neshodují se ani na konci, zda se jedná o přechod mezi dětstvím a dospíváním, nebo zda je dětství ukončeno až zletilostí. Zároveň věk, který určuje zletilost dítěte, je rozdílný mezi jednotlivými státy.

Jednou z možností, jak lze dětství rámcově vymezit, je rozdělení na několik **etap vývoje dítěte**. Vycházíme tak z dělení z pohledu vývojové psychologie. Jednotlivé etapy reflektují biologické, kognitivní, emocionální a sociální změny jedince. Vágnerová (2021) uvádí, že dětství je započato již prenatalním obdobím, tedy od oplození vajíčka po narození dítěte. Následuje období novorozenecké, které trvá po dobu jednoho měsíce od narození. Poté je kojenecké období od jednoho měsíce do jednoho roku dítěte. Nastupuje batolecí období od jednoho roku do tří let. Předškolním obdobím jsou charakterizovány děti od tří do šesti let. Následuje mladší školní věk – od šesti do jedenácti let – a starší školní věk – od jedenácti do patnácti let. Období dětství je zakončeno adolescencí, která trvá od patnácti let do dovršení zletilosti.

Pro sociologickou periodizaci dětství jsou dle Průchy (2016) zásadní jednotlivé přechody mezi jednotlivými etapami v sociálním kontextu, jako je např. nástup do mateřské školy, zahájení školní docházky nebo ukončení školy. Havlík a Kořa (2011) uvádí, že dítě je zhruba do dvou let identifikováno s matkou, která mu tzv. představuje sociální svět. Již v tomto raném období je dítě aktivním subjektem v rámci sociálního dění, který se zvládá vyjadřovat a podněcovat okolí k aktivitě pomocí pláče, úsměvem, pohybem těla, rukou apod. Autoři dále uvádí, že klíčovým aspektem je v období dětství budování emoční stability,

pocitu jistoty a nalezení vlastního místa v rodině. Tento proces probíhá zejména v batolecím věku a na počátku předškolního období dítěte, kdy se zároveň formují první sociální reakce a osobnost jedince. U dítěte v průběhu předškolního věku dochází k jistému osamostatňování. Tyto faktory následně výrazně ovlivňují pozdější socializaci.

Havlík a Koťa (2011) uvádí, že v dnešní době sociologie chápe dětství jako „sociálně svébytné období života“ (Havlík & Koťa, 2011, s. 49). Děti jsou považovány za aktivní účastníky společnosti, nejsou brány jen za pasivní příjemce informací. V této souvislosti se setkáváme s názvem nová sociologie dětství. Dítě je vnímáno jako objekt, subjekt, aktér i participant sociologického výzkumu, který vlastními interakcemi s okolím konstruuje sociální realitu (Průcha, 2016).

Dětství je často obecně vnímáno jako bezstarostné období plné radosti. Jedná se o období plné her, učení, socializace a objevování světa. V dospělosti na ni lidé obvykle vzpomínají jako na jedno z nejšťastnějších období svého života. Naopak jedinci nacházející se v období dospívání se dle Vágnerové (2021) snaží atributů spojených s dětstvím co nejdříve zbavit a spíše se vyrovnávat dospělým osobám. Nelze však opomíjet, že v jiných zemích se děti od nízkého věku zapojují do pracovního života. Havlík a Koťa (2011) uvádí, že v některých oblastech v Africe, Asii a Latinské Americe jsou děti již od pěti let nuceni prožívat existenční starosti, vypomáhat rodině s obživou, starat se o mladší sourozence apod. Takové děti jsou označovány jako „malí dospělí“ (Havlík & Koťa, 2011, s. 50).

1.2 Socializace dítěte

V sociálních i pedagogických vědách je socializace chápána jako velmi důležitý proces pro celostní utváření osobnost jedince, jeho začlenění do společnosti, vytváření hodnot u člověka apod. Dle Urbana (2011) se prostřednictvím procesu socializace stává z člověka jakožto biologické jednotky sociální bytost. Mimo jiné se u člověka utváří sociokulturní složka osobnosti, kromě hodnot se formují také postoje, názory, osvojují se společenské normy. Jedinec se seznamuje s novými sociálními rolemi a chová se v souladu s nimi, zapojuje se do sociálních interakcí s dalšími osobami, je součástí různých sociálních skupin.

Lze říct, že v rámci socializace je člověk ovlivňován sociálním prostředím, ve kterém se nachází. Zároveň je právě jedinec zásadní jednotkou celé společnosti. Je považován za nikoli pasivního příjemce, ale spíše za aktivního člena, který si vybírá, jaké role přijme, jak bude v konkrétní sociální skupině a situaci jednat a jak dané společnosti přispěje. Aktivní účast člověka ovlivňuje průběh celého procesu socializace (Čáp & Mareš, 2007).

Socializace je obecně dělena do několika etap. Dle Heluse (2018) rozdělena do **tří fází**, které jsou pojmenovány jako **primární, sekundární a terciární**. Primární fáze zahrnuje prvotní vazby dítěte v raném věku vůči blízkým osobám, tedy připoutání dítěte k matce či začlenění dítěte do blízké rodiny. Dítě se seznamuje s primárními sociálními vazbami a hierarchickým uspořádáním rolí v rodině, interakcemi mezi blízkými osobami. Dítě v tomto období poznává sociokulturní prostředí, ve kterém se nachází a osvojuje si základní vzorce chování. Sekundární fáze socializace probíhá v prostředí, ve kterém dítě opouští oblast primární socializace v rámci rodiny. Tímto prostředím můžeme označit u většiny osob školní instituce, počínaje právě mateřskou školou. Terciární fáze socializace souvisí s obdobím dospělosti, kdy se jedinec zařazuje do dalších sociálních skupin například ve svém zaměstnání.

V období dětství činí zásadní vliv na socializaci dítěte rodina. Dalšími klčovými osobami jsou postupem času vrstevníci, učitelé či vychovatelé. V raném období si dítě osvojuje základy komunikace, hodnoty a normy společnosti. Dítě si začíná uvědomovat vlastní identitu v souvislosti s učením se nových sociálních rolí. Jedlička (2017) uvádí, že jedinec porovnává vzorce chování získané v rodině s těmi, se kterými se setkává postupem času v dalších sociálních skupinách, v nichž je členem. Po nástupu do mateřské školy se dítě setkává s novým sociálním prostředím a jeho subjekty, zejména vrstevníky a dospělými osobami. Poznává a osvojuje si nová pravidla.

U dětí v předškolním věku je důležitým prostředkem socializace **hra**. Průcha s kolegy (2008) hru definuje jako „formu činností, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činností“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2008, s. 92). Dle Suchánkové (2014) je hra specifická činnost člověka v každém věku. Hra nám umožňuje poznávat sebe samu i okolní svět. Vyznačuje se určitými znaky, mezi které patří např. spontánnost, svobodná volba člověka, účelnost a mnoho dalšího. Přestože je hra dobrovolnou volbou jedince, je pro ni typické, že má svá pravidla, která by měla být respektována a dodržována. Prostřednictvím hry dochází k procesu učení, setkáváme se s novými situacemi, ztotožňujeme se se známými i novými rolemi a tím dochází mimo jiné k formování naší osobnosti. Hra nám také přináší prostor pro nápaditost, odpočinek či únik od stresujících situací.

1.3 Významní činitelé v sociologii dětství

Člověk a jeho osobnost je vnímána z různých úhlů pohledu v závislosti na vědecké disciplíně, která se jí zabývá. V minulosti jsme se mohli setkat s názory, že je se člověk rodí jako nepopsaný list papíru a jeho osobnost je utvářena až v závislosti na prostředí, ve kterém vyrůstá a které jej tak ovlivňuje. Vlivem dalších teorií a výzkumů však v současné době můžeme říci, že osobnost jedince je utvářena jak vnitřními faktory, čímž rozumíme biologickou a psychickou stránku jedince, tak vnějšími faktory, mezi které patří společnost a kultura, kterou jsme obklopeni (Helus, 2018). Na člověka v průběhu jeho vývoje působí mnoho činitelů. Kromě vrozených predispozic osobnosti v období dětství hraje zásadní roli vliv okolních faktorů, jejichž základní výběr pojmenujeme jako činitele v sociologii dětství.

V předchozích podkapitolách je již uvedeno, jak zásadní vliv má na jedince již od raného dětství **rodina**. Z pohledu sociologie je rodina jmenována „primární skupinou, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž prožíváme všechny fáze svého života.“ (Havlík & Koťa, 2011, s. 67). Touto nejvlivnější rodinou chápeme zejména tzv. nukleární rodinu, jejímiž členy jsou rodiče a děti. Nemalý vliv mají samozřejmě i další členové rodiny, kteří spadají do tzv. širší rodiny a ke kterým patří např. prarodiče sourozenci rodičů apod. (Havlík & Koťa, 2011). Jinými slovy je rodina první sociální skupina, ve které se jedinec nachází a ve které zažívá primární socializaci. V rodině jsou předávány základní hodnoty člověka, pravidla komunikace a vzorce chování, tradice a mnoho dalšího (Koťátková, 2014).

Dalším zásadním činitelem v kontextu sociologie dětství je škola, nebo také **školní instituce**. V ní probíhá sekundární socializace dítěte. Hovoříme tak zejména o vlivu mateřské a základní školy na dítě. Škola člověku nabízí rozmanitou vzdělávací nabídku, která je dětem představována prostřednictvím učitele. Autory Havlíkem a Koťou (2014, s. 119) je škola označována především jako „sociální organismus“, ve kterém dochází k mnoha sociálním interakcím. Ve školních institucích dochází k setkávání se s novými pravidly, lidmi, tvoření sociálních vazeb, dochází k novým a doposud neznámým mezilidským vztahům. Veškerá interakce s dalšími osobami má zásadní vliv na utváření postojů vůči druhým lidem a celkovému utváření osobnosti jedince.

V návaznosti na vliv školních institucí můžeme jako dalšího významného činitele v rámci sociologie dětství označit **vrstevnickou skupinu**. Pro člověka je naprosto přirozené se od raného věku nacházet v různých sociálních skupinách. Avšak s vrstevnickou skupinou,

kterou je dítě ovlivňováno nebo naopak dochází k vlivu dítěte na skupinu, se jedinec vědomě setkává právě v období předškolního věku. V tomto období je dítě obvykle schopno se s druhými domluvit, vyhledává hru s ostatními dětmi, ke hře vyloženě další dítě potřebuje. U dítěte dochází k prohlubování sociálních dovedností, tvorbě hodnot a norem apod. Dítě se u vrstevníků setkává s přijetím i odmítnutím, poznává nové sociální situace a tvoří sociální vazby s druhými (Kořátková, 2014).

Nevyhnutelnou součástí dětství tvoří v dnešní době **média a moderní technologie**. Děti se od brzkého věku setkávají s tzv. hromadnými sdělovacími prostředky. Téměř v každé domácnosti se nachází počítač, televizor či jiná forma obrazovky, např. tablet nebo mobilní telefon. Autorka Rideout (2007) ve svém výzkumu uvádí, že mezi nejvlivnější oblasti médií u dětí patří internet společně se sociálními sítěmi. Existuje spousta možností, kterými je možné dítě s využitím nových technologií rozvíjet, učit se nové věci prostřednictvím výukových her, vyhledávat informace, zdroje. Problém může nastat ve chvíli, kdy dojde vlivem médií ke snižování interakcí mezi lidmi. Dochází tak mimo jiné k nahrazení osobní komunikace mezi lidmi, a to i mezi rodinnými příslušníky.

2 POSTAVENÍ DÍTĚTE VE SPOLEČNOSTI

Děti jsou obecně vnímány jako specifická sociální skupina. Z historického hlediska se pohled na dítě měnil. Od dob, kdy i u nás bylo na děti pohlíženo jako na malé dospělé jsme se přesunuli k chápání dítěte jako jedinečné a individuální stvoření, což si více v rámci stručného historického přehledu přiblížíme v této kapitole. Klíčovou roli v celkovém pojetí postavení dítěte ve společnosti, i s ohledem na budování vlastního sebepojetí dítěte, hraje rodina. Hned za rodinou je to také školní instituce. V souvislosti se zaměřením této práce si blíže představíme dítě v mateřské škole.

2.1 Dítě ve společnosti a jeho proměny

Dítě a dětství je ústředním pojmem této bakalářské práce, zároveň také klíčovým tématem pedagogiky, sociologie, historie a dalších věd. S ohledem na historické události a proměny společnosti je zřejmá změna v postavení dítěte ve společnosti. Můžeme naznačit, že dříve nebylo dítě bráno jako onen aktér, který řídí či nějak zvlášť ovlivňuje svůj život. Pavlovská s kolegyněmi (2012) uvádí, že v tzv. prvobytné společnosti se lidé u dětí zaměřovali především na jeho tělesnou stránku, budování tělesné síly a obratnosti a plnění základních lidských potřeb. Na vyšší potřeby, než jsou ty fyziologické, byl brán zřetel v pozdějších letech s ohledem na touhu po vzdělání. Dlouhodobě však byla většina dětí vnímána jako „malý dospělý“ a bylo k nim v tomto smyslu přistupováno. Havlík a Kořa (2011) uvádí, že již od brzkého věku byly děti vedeny k náročné práci, zejména z důvodu obživy sebe samého a pomoci rodině. Zároveň nebylo běžné, že by se děti mohly svou vůlí podílet na vlastním životě, resp. na své budoucnosti.

Počátkem novověku je zaznamenán zlom ve vnímání dětí. Byla jim věnována větší pozornost. Dítě v novověké rodině bylo vnímáno jako právoplatný člen rodiny. Známí autoři a myslitelé, mezi které patří např. J. A. Komenský či J. J. Rousseau, upozorňovali na zásadní vliv rodiny na děti. Je pravdou, že byla pozornost směřována především na vzdělání a širší rozvoj chlapců. Dívky se měly učit od svých předchůdkyň domácím pracím a zaměřovat se na roli manželky (Dvořáčková-Malá, D., 2019).

Po 19. století, kdy došlo k rozvoji přírodních a humanitních věd, se postupně začalo ustupovat od dětské práce a dětství se tak odděluje od dospělosti. V rodinách převládala autoritativní styl výchovy, při kterém rodiče často na dětech v rámci trestu praktikovaly tělesné tresty (Lenderová, Rýdl, 2006). Také ve 20. letech převyšoval názor, že je dítě slabé, rozumově omezené a závislé na jiné osobě a bylo považováno za nutné mu v tomto smyslu

věnovat potřebnou pozornost. Postupem času se vyrovnávají rodičovské role a otec není pouze v pozici jednoznačné a mnohdy i násilnické autority. Nosál (2004) vystihl poměrně nadčasovou myšlenku v souvislosti s tím, jak jsou děti vnímány v současné době. Zatímco koncem 20. století byly děti chápány ve společnosti jako skupina s nízkým statusem, aktuálně jsou brány naopak jako tvůrci sociálního světa. Dítě je svým postavením pojímáno jako autentická a rovnocenná bytost, která je legislativně chráněná. Lze říct, že je dítě nyní společensky zvýhodňované, vzdělávací nabídka je ovlivněna potřebám společnosti i individuální potřebám dětí (Hejlová, 2010).

Celá společnost je v nynější době zasažena rozmachem digitálních technologií. V současné době se jedná o přirozenou součást dětství. Děti bývají v technologiích poměrně brzy zdatné, i ve srovnání s mnoha dospělými, jsou samostatné a mají často poměrně velkou volnost a přístup k různým zdrojům a informacím. Mnohem snadněji vstupují do světa dospělých, což může přispívat k vyrovnávání hodnot a životního stylu dětí a dospělých (Saphiro, 2020).

Závěrem této podkapitoly je nutné podotknout, že nemalý dopad na působení dítěte ve společnosti mají samozřejmě další specifika jedince či sociální status rodiny. Rozdíly zmíněných specifik se však vzdělávací instituce prostřednictvím kurikulárních a dalších závazných dokumentů snaží eliminovat. Vliv mají dále také osobnostní charakteristiky jedince, např. temperament, jakožto vrozená vlastnost osobnosti člověka určující způsob našeho jednání vůči sobě i vůči druhým. Výchovou i vlivem vlastního působení jej lze usměrňovat (Niesel & Griebel, 2005).

2.2 Dítě v rodině

Rodina je odborníky definována různými způsoby, zejména dle jejich vědního zaměření. V této podkapitole nás zajímá více než definice rodiny v obecné rovině. Podívejme se na roli dítěte v rodině a vliv výchovného působení rodiny na jeho fungování dále ve společnosti a v institucích, kde probíhá jejich sekundární socializace. V rodině se setkáváme s mnohými sociálními vazbami mezi jejími členy, kde každý zastává určité sociální role. Společně neustále komunikují, interagují a ovlivňují se (Matoušek, 2003). Dle Jedličky a jeho kolegů (2018) jsou předpoklady působení rodiny na dítě zásadní také pro pochopení jeho individualit a svébytného jednání v jiném prostředí, zejména právě ve školní instituci.

S ohledem na předchozí podkapitolu jsou zřejmé proměny ve výchově dětí a pojetí postavení dítěte jak ve společnosti, tak i v rodině. Prostřednictvím takových změn je dítě

postupně obohacováno novými kvalitami. Ze strany společnosti i blízkých lidí je dítě více protěžováno a respektováno. V současné době je dítě převážně považováno za právoplatného a rovnoprávného člena rodiny. Dospělí se přizpůsobují potřebám dítěte více, než dříve (Jedlička, 2017).

Na samostatném fungování dítěte v budoucích letech se vliv rodiny, tedy především rodičů, odráží mnoha způsoby. Jednou ze zásadních oblastí je budování a posilování sebevědomí dítěte, vliv na vývoj, jeho sebepojetí a osobnost. Vágnerová (2021) hovoří, že dítě je do určitého věku citově a rozumově nevyzrálou osobností. Náзор na sebe samého přejímá od rodičů. Nad informacemi podávanými z jejich strany v raném věku ani v předškolním období nijak kriticky neuvažuje. Rodič tímto způsobem značně ovlivňuje a formuje sebepojetí dítěte, jeho sebehodnocení, a to především svou citovostí, naplňováním potřeb dítěte či svými rodičovskými požadavky vůči němu. To vše se děje komplexním verbálním i neverbálním přístupem k dítěti. Rodina přináší velký podíl na tom, jak proběhne sekundární socializace dítěte, nejprve tedy v mateřské škole. Dítě i rodič se potýká s důležitým milníkem, k čemuž patří odpoutání se od matky. Svobodová (2015) uvádí, že informace získané od nové skupiny vrstevníků a dalších osob, se kterými se dítě setkává v prostředí mateřské školy, jedinec doplňuje informacemi, resp. hodnotami, které získalo již v rodině. Celkový průběh socializace se odráží na budování osobnosti, hodnot a úcty dítěte vůči sobě i ostatním.

Je nám již známo, že primární socializace probíhá v rodině. Dítě se zde setkává s prvotními sociálními interakcemi a dalšími osobami, které jsou pro dítě i v dalších ohledech velmi významné. Jednání dětí vůči dalším osobám vychází ze vzorců chování, se kterými se dítě setkává právě v tomto prostředí. Rodina v mnoha aspektech ovlivňuje jednání dítěte v dalších sociálních skupinách, kterých se dítě postupem času stává součástí. Vliv na fungování dítěte v jiném prostředí však můžou mít i jednotlivé situace, se kterými se dítě například ve vzdělávacích institucích setká. Těmi může být odlišná dávka pozornosti, jiná vztahová pouta s vrstevníky i dospělými či rozdílné stanovení a chápání pravidel (Niesel & Griebel, 2005).

2.3 Dítě v mateřské škole

Mateřská škola je institucí, ve které probíhá prvotní organizované vzdělávání, tzv. **předškolní vzdělávání**, které je vymezeno zákonem a řízeno vyššími správními orgány.

Předškolní vzdělávání je v naší zemi nabízeno dětem již od 2 do 6 (7) let. Předškolní vzdělávání se co nejvíce přizpůsobuje celkovým potřebám dětí v předškolním věku, a to v sociální a vývojové oblasti a v oblasti kognitivních a emocionálních potřeb, jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021). Ten je nám znám jako základní kurikulární dokument, dle kterého jsou stanoveny pravidla, podmínky a požadavky pro předškolní vzdělávání jakožto institucionalizované a formální vzdělávání.

Mateřská škola dítěti nabízí úzký, téměř každodenní kontakt s vrstevnickou skupinou. Dítě se se vstupem do mateřské školy, na rozdíl od známého rodinného prostředí, setkává s novou, složitější sociální skupinou, s jinými požadavky a pravidly. V tomto prostředí si dítě mimo jiné osvojuje nové sociální role, které souvisí jak se vztahem s vrstevníky, tak vůči zaměstnancům školy (Koťátková, 2014).

Dle stanovených podmínek institucionalizovaného vzdělávání se v mateřských školách uskutečňují jak řízené, tak spontánní aktivity. V praxi se setkáváme s názvy řízená činnost a volná hra. Tyto dva typy aktivit by měly odpovídat potřebám a celkovým individualitám dítěte v předškolním věku, měly by se vzájemně doplňovat a tematicky prolínat a vést k dosahování stanovených cílů předškolního vzdělávání. **Řízená činnost** je ta činnost dětí, která je plánována učitelkou, která děti k dané činnosti motivuje, nabízí a provází (MŠMT, 2021). Při plánování těchto činností učitelka jedná v souladu se školním kurikulárním dokumentem, školním vzdělávacím programem. **Volná hra** je ta činnost, při které má dítě možnost se spontánně a samostatně projevit. Dítě si samo volí hračky a různé předměty ke hře, místo, rozdělení rolí a způsob jejich ztvárnění. Samozřejmě si určuje také cíl a průběh hry (Koťátková, 2005).

Koťátková (2014) hovoří o proměnách přístupu předškolního vzdělávání z hlediska cílů. Zatímco v poválečném období byly cíle stanovovány kolektivně s ohledem na dosažený věk dítěte a způsob práce s dětmi probíhal spíše jednotně, po 90. letech 20. století došlo ke značným změnám. Dítě začalo být chápáno více jako jedinec s individuálními potřebami. Mateřské školy začaly být otevřené v rámci výchovně vzdělávacího procesu rozmanitým přístupům. Školy se více zpřístupnily rodinám dětí a navázaly s nimi užší spolupráci. K postupným změnám v přístupu společnosti k dítěti jakožto individuálnímu jedinci s vlastními potřebami přispívají různé **alternativní přístupy ve vzdělávání**. Mezi nejznámější a již zavedené pedagogické směry v tomto ohledu patří např. Montessori pedagogika, Daltonská škola, Waldorfská škola, lesní školy či program Začít školu. Jednotlivé alternativní přístupy mají svá specifika, avšak v mnoha ohledech mají stejný

záměr. Základem těchto pedagogických směrů je vzdělávání zaměřené na dítě a jeho individuální potřeby, blízký vztah mezi učitelem a dítětem, podpora jedinečnosti dítěte či rozvoj jeho vrozených predispozic. Nemalou roli v alternativním vzdělávání tvoří aktivní spolupráce školy s rodinou dítěte. Učitel je zde chápán jako expert ve výchovně-vzdělávacím procesu, rodič je zase ten, který zná nejlépe své dítě. Dítě by mělo být aktivně zapojováno do výuky, důraz je kladen na vzájemnou spolupráci a rozvoj komunikace mezi dětmi. Děti jsou podporovány v poznávání nových jevů a prožívání vlastní zkušenosti při zkoumání. Celkové prostředí školy je přizpůsobeno dětem, aby mohlo kamkoli dosáhnout apod. V dnešní době se setkáme se spoustou běžných státních mateřských škol, které z alternativních přístupů čerpají a inspirují se v rámci svého vzdělávacího obsahu (Kořátková, 2014).

Velmi důležitý je pro dítě, které dochází do mateřské školy, učitel. Mnoho autorů uvádí, jak moc je zásadní **role pedagoga** v mateřské škole a jeho celkové působení. Dle Jedličky a jeho kolegů (2018) patří učitelská profese mezi profese orientované na potřeby druhých, při kterých je velmi zásadní komunikační zdatnost, emoční stabilita, otevřenost vůči druhým, empatie, autenticita či vůle dále se rozvíjet a učit se. Helus (2015) doplňuje tyto charakteristiky o konkrétní potřebu znalostí o průběhu socializace dítěte v tomto prostředí. Pro pedagoga je tak snazší rozumět dětem, které přichází do mateřské školy poprvé. Je obeznámen možnými obtížemi, které mohou v souvislosti s nástupem i v průběhu docházky nastat a usnadnit tak dětem celý proces jejich socializace. Zároveň tak člověk může porozumět otázkám vlastního prožívání a seznamování se s novými situacemi v rámci mezilidských vztahů na pracovišti apod. Jak uvádí Kořátková (2014), učitel má v mateřské škole možnost téměř každý den pozorovat aktivitu dětí, dokáže vnímat děti jako samostatné a svébytné osobnosti a porozumět jejich potřebám a zájmům.

3 KONCEPT AKTÉRSTVÍ

Samotné aktérství dítěte je v českém prostředí téměř neprobádaná oblast. Pokud se však na problematiku zaměříme v širším kontextu, je aktérství podmíněno jednáním lidí vůči druhým, tedy sociální interakcí. V této kapitole nejdříve objasníme samotný pojem aktérství a vymežíme jeho základní formy. Podíváme se také na vazbu sociální interakce na aktérství, protože člověka chápeme jako tvůrce sociální reality. V samotném závěru kapitoly se zaměříme na dětské aktérství v prostředí mateřské školy s využitím poznatků zejména ze zahraničních studií.

3.1 Vymezení pojmu aktérství

Pojem aktérství je spojován s různými teoriemi především z oblasti oborů psychologie a sociologie. Mezi nejvíce uváděnou patří **sociálně kognitivní teorií**, se kterou přišel psycholog Albert Bandura. Ten byl zároveň zakladatelem a zastáncem teorie sociálního učení jedince, které je ovlivněno sociokulturními faktory, osobnostními rysy jedince, souvisejícího se vzorci chování. Bandura vychází ze vzájemných sociálních vlivů, kdy společnost má značný dopad na jedince a naopak. O aktérství můžeme tedy zjednodušeně říct, že se jedná o schopnost člověka představovat si události a různé způsoby jednání, z nichž jedna možnost je následně uskutečněna (Bandura, 2001).

Základní myšlenkou Bandury (2001) je, že člověk má schopnost samostatně a cíleně ovlivňovat svůj život. Člověk tedy nejen reaguje na okolní vlivy, ale sám svou realitu utváří pomocí záměrného jednání, plánování, reflexí podnětů z okolí apod. Dle autora má na samotném aktérství jedince značný podíl vnímání a důvěra ve vlastní schopnosti, tzv. self-efficacy. To je schopnost hodnotit vlastní myšlenky a činy, motivace jedince aj. Bandura (2001) také uvádí, že aktérství člověka je velmi důležité pro jeho osobnostní rozvoj.

Bandura (2001) definuje čtyři základní vlastnosti aktérství jedince. Prvním je **záměrnost**, při níž si lidé stanovují cíle, plánují kroky k jejich dosažení a jednají na základě vědomých rozhodnutí. Chování člověka je tedy cílené a plánované. Dalším zásadním rysem aktérství je **předvídavost**. Jedinci zvládnou předvídat důsledky svých činů a využívat tuto schopnost k usměrňování svého chování. Třetí vlastností je **sebereaktivita**, díky níž je jedinec schopný zvolit způsob jednání a regulovat jeho provádění. Poslední vlastností aktérství je dle uvedeného autora **sebereflexe**. Člověk zvládá přemýšlet o svém myšlení, jednání, chování, dokáže zhodnotit efektivitu svých činů a posléze upravovat vzorec chování.

Kromě výše zmíněné teorie A. Bandury se můžeme setkat také s dalšími rozšířenými teoretickými přístupy známých odborníků jako je např. L. S. Vygotskij či J. Piaget, které s konceptem aktérství v sociálním kontextu souvisí. Bertrand (1998) popisuje také např. personalistickou neboli humanistickou teorii, která klade důraz na autonomii a seberealizaci lidí. Tato teorie se zaměřuje na člověka jako na tvůrce své reality. Jedinec se dle této teorie učí především vlastní prožitou zkušeností. Rodič či učitel by měl mít vůči dítěti pozici spíše facilitátora či průvodce, nikoliv pojmát autoritativní postavení. V souvislosti s výše zmíněnou sociálně kognitivní teorií Bertrand (1998) doplňuje cíl formování člověka prostřednictvím vlastních zkušeností v sociálních interakcích s dalšími lidmi, zejména s rodiči, příp. učiteli. Další teorií, ve které je kladen důraz na aktivitu jedince, jsou kognitivistické, resp. kognitivně psychologické teorie. Jsou zaměřeny na myšlení, poznávání, rozvoj mentálních schopností a dovedností apod. Dle těchto teorií jsou lidé přirozeně zvědaví, jsou aktivními činiteli v procesu učení a učí se především vlastním prožíváním, vlastní zkušeností.

3.2 Základní formy aktérství

Třemi základními formami aktérství u lidí je dle Alberta Bandury (2001) rozdělení na individuální, zástupné a kolektivní aktérství. **Individuální aktérství** znamená, že člověk jedná samostatně, sám plánuje, rozhoduje, aby svým jednáním ovlivnil svůj život či jedná tak, aby ovlivnil své okolí a tím dosáhl svých cílů. Klíčovými pojmy pro toto jednání je dle autora autoevaluace v jednání jedince, seberegulace a vnímání vlastní efektivity.

Zástupné aktérství je definováno jako takové jednání, kdy se jedinec spoléhá na druhé, že budou jednat v jeho zájmu. Druzí lidé v tomto případě dosahují cíle, které stanovil onen jedinec. Člověk takto jedná zejména v takové chvíli, kdy nemá dostatek znalostí, dovedností, aby situaci zvládl sám. Tato forma aktérství je založena na důvěře ve schopnosti druhých a očekávání, že druzí budou jednat v mém zájmu.

Třetí formou je **aktérství kolektivní**. V tomto případě jedná skupina společně pro dosažení stanoveného cíle, kterého vlastně není možné dosáhnout samostatně. Tento jev je důležitý zejména v sociálních a vzdělávacích kontextech. Kolektivní aktérství je založeno na společném přesvědčení o schopnostech skupiny, sdílené odpovědnosti a vnímání kolektivní efektivity (Bandura, 2001).

3.3 Sociální interakce a aktérství

Vycházíme-li z toho, že my lidé jsme společenší tvorové, má na každého z nás silný vliv sociokulturní prostředí, ve kterém se nacházíme. Opíráme se tak o myšlenky Bandury či Vygotského a sociokognitivní teorii, která hovoří o učení lidí prostřednictvím pozorování, napodobování či interakcí s okolním prostředím. Interakce s dospělými podporují rozvoj jeho kognitivních funkcí, získávání poznatků, utváření názorů, postojů apod. Děti se prostřednictvím sociálních interakcí s vrstevníky i dospělými učí. Toto učení posiluje schopnost jedince jednat autonomně. Nemalou roli zde hraje v dětství jakýkoli dospělý vzor (Collin, 2019).

V aktérství hrají klíčovou roli právě vztahy v rámci vrstevnických skupin. Ty poskytují prostor pro rozhodování člověka, vyjednávání i formování sociálních dovedností. Prostřednictvím vzájemných interakcí se lidé učí, jak ovlivňovat své sociální prostředí a zapojování se do společných aktivit a učení se spolupráce s druhými. Corsaro (2015) hovoří o konceptu interpretativní reprodukce, při které lidé, tedy zejména děti, přetvářejí a spoluutvářejí sociální svět právě prostřednictvím interakcí s vrstevníky. V rámci sociální skupiny jedinec hledá vlastní postavení, což souvisí s jeho uvědomováním si svého vlivu na okolí.

Corsaro (2003) dále uvádí, že děti ve vrstevnické skupině utvářejí tzv. kolektivní identitu, která jim umožňuje vymezit se vůči dospělým. Zároveň dětem dovoluje aktivně jednat ve svém sociálním prostředí, vyjednávat mezi sebou, následně přicházet na společná rozhodnutí. Děti mohou svým chováním napodobovat jednání dospělých, stále si však v rámci své vrstevnické skupiny utvářejí vlastní pravidla a normy, příp. i hodnoty platné pro danou skupinu. Tímto postupem projevují svou schopnost jednat a ovlivňovat své okolí. Vrstevnická skupina a interakce v ní prováděné nabízí jedincům učit se a rozvíjet jazyk, spolupráci, řešení konfliktních situací, učení se formulovat vlastní názory nebo produkovat a šířit humor.

Děti by měly být aktivně zapojovány do společných aktivit, při kterých získávají zkušenosti s rozhodováním v různých situacích, resp. řešením problémů. Interakce mezi lidmi v kolektivu poskytuje prostor pro vyjednávání a rozhodování, dále podporuje schopnost dětí formulovat vlastní názory a ovlivňovat tak situace, ve kterých se nacházíme (Corsaro, 2015).

3.4 Aktérství dítěte v mateřské škole

Mateřská škola nabízí dětem prostor pro jejich socializaci mimo rodinné prostředí, možnost trávit poměrně rozsáhlé časové období s vrstevníky, rozvíjet své schopnosti a dovednosti v mnoha oblastech, získávat nové znalosti a mnoho dalšího. Mateřské školy se postupem času vyvíjí, resp. celkový přístup k dětem, jak bylo již popsáno v kapitole 2.3 Dítě v mateřské škole. S odkazem na Corsara (2015) dítě nevnímáme jen jako pasivního příjemce výchovy a vzdělávání. Dítě by se mělo aktivně podílet na různých činnostech, včetně tvorby pravidel, zapojení dětí do rozhodování, řešení situací apod. Samotné aktérství dítěte je značně ovlivněno dalšími činiteli, jako je rodina, škola, širší společnost.

V mateřských školách jsou děti aktivně zapojovány do dění zejména prostřednictvím her, různých kreativních aktivit, kolektivních činností apod. Školy mimo jiné poskytují dětem možnost se aktivně podílet na vyjednávání pravidel ve třídě, volbě aktivit či vyjádření svých potřeb. Tyto činnosti napomáhají k rozvoji sociálních kompetencí jedinců a jejich sebedůvěře. Prostor pro aktivní zapojení dětí přináší také pozitivní vliv na celkové socializaci dětí, na motivaci dětí k učení a rozvoji kognitivních funkcí (New & Cochran, 2007).

Aktérství se u dětí projevuje dle autorek Mashford-Scott a Church (2011) v oblasti řešení konfliktů. Konfliktní situace poskytují dětem příležitosti k rozvoji sociálních dovedností, autonomie a schopnosti vyjednávat. Děti mají možnost napřímo vyjadřovat své potřeby či názory, což je projevem jejich aktivního zapojení do vzájemných interakcí. Dále jsou děti často aktivní při volbě činností, kterých se chtějí účastnit. Zapojují se do tvorby a vyjednávání pravidel při skupinových aktivitách, komunikují s ostatními a sdílejí své nápady a návrhy, čímž mohou přispívat k rozvoji celé skupiny a učení se novým věcem.

Na aktérství dětí v mateřských školách má velký podíl prostředí školy, učitelé a jejich přístup. Co se týče prostředí, mělo by být tzv. flexibilní a stimulující, aby dítě bylo schopné na věci samo dosáhnout, uspořádat a podporovalo dětskou zvědavost. Dítě může samostatně a svobodně zkoumat, experimentovat a učit se prostřednictvím vlastních zkušeností (New & Cochran, 2007). Učitel, který u dětí podporuje jejich aktérství, plní roli spíše průvodce ve vzdělávání. Tento přístup byl dříve spojován s primární myšlenkou mnoha alternativních pedagogických směrů. Měl by poskytovat prostor pro samostatnost a podporu při činnostech bez nadměrného zasahování. Dále by měl respektovat názory dětí a dávat prostor pro jejich vyjádření. Děti by měly být zapojovány do rozhodování a podporovány v samostatném

řešení problémů a konfliktů. Samozřejmostí je respektování individuálních zájmů a potřeb dětí (Mashford-Scott & Church, 2011). Trávníčková (2021) popisuje podporu aktérství dětí ze strany učitelek v přírodovědném vzdělávání, při kterém je využito badatelsky orientované vzdělávání. Tento přístup podněcuje děti k aktivitě, k formulaci problémů i návrhu řešení. V běžných školách jsme se dlouhodobě setkávali spíše s modelem direktivního a autoritativního přístupu učitelů. Šalamounová s kolegyněmi (2014) uvádí, že v případě, kdy je učitel vůči dětem v dominantní pozici, aktivitu dětí dopředu definuje a plánuje. Děti spíše následují plány a zájmy učitele a prostor pro vlastní aktivní zapojení dětí a jejich podílení se na průběhu či rozhodování o činnostech zde zaniká.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato kapitola je zaměřena na praktikovaný výzkum a vysvětluje metodu použitou pro tuto bakalářskou práci. K výzkumnému šetření byl použit kvalitativní design výzkumu, který je ve společenských vědách klíčový a velmi důležitý pro zjištění detailního a co nejvíce komplexního pohledu na zkoumaný jev. Kvalitativnímu zkoumání se věnují např. Švaříček a Šedřová (2014), kteří uvádí, že jsou tímto způsobem sledovány především opakované případy, kterými lze následně vytvořit jistou teorii či obecnou zákonitost. Jednou z metod sběru dat kvalitativního výzkumu je pozorování, které bylo využito právě pro účely této práce. Z toho důvodu je právě této metodě věnována jedna podkapitola. V této kapitole je dále také kromě výzkumných cílů a otázek podrobně popsán výzkumný soubor, průběh výzkumu, včetně přípravy vstupu do terénu a samotného sběru dat.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Výzkumným cílem je:

- ❖ Identifikovat způsoby, jakými se děti projevují jako sociální aktéři v běžných situacích v mateřské škole.

Díličními cíli jsou:

- ❖ Zkoumat, jak se projevuje sociální aktérství dětí během řízené činnosti a jak během volné hry dětí.
- ❖ Zjistit, v jakých situacích podporuje učitel dítě jako sociálního aktéra.

Hlavní výzkumná otázka:

- ❖ Jakými způsoby se děti projevují jako sociální aktéři v běžných situacích v mateřské škole?

Díličními výzkumnými otázkami jsou:

- ❖ Jak se projevuje sociální aktérství dětí během řízené činnosti a jak během volné hry dětí?
- ❖ V jakých situacích podporuje učitel dítě jako sociálního aktéra?

4.2 Výzkumný soubor

Výběr účastníků výzkumu, resp. mateřské školy, ve které výzkum probíhal, byl podmíněn tím, aby se jednalo o běžnou státní mateřskou školu s otevřenou filozofií vůči alternativním pedagogickým přístupům, organizací tříd, vzdělávání pedagogů či celkovému přístupu k dětem. Výběr byl původně zamýšlen jako záměrný. V průběhu prosince 2024 bylo osloveno několik státních mateřských škol se zmíněným požadavkem. Odpověď se mi dostala jen od několika z nich, a to ne vždy v pozitivním slova smyslu umožnění provedení výzkumu, především z důvodu nesplnění vyslovené podmínky. Vybrána byla následně v rámci dostupného výběru státní mateřská škola, která je dle vedení školy svým přístupem inspirovaná některými prvky Montessori pedagogiky. Tato inspirace spočívá např. ve fyzickém uspořádání tříd, v dostupnosti her/knih a dalších předmětů ve výšce dětí, v respektujícím přístupu pedagogů, možnosti absolvování různých školení pro učitelky, rozmanitá nabídka aktivit pro smyslové poznávání či poměrně blízké spolupráci s rodiči. Otevřenost vůči alternativnímu smýšlení ve výchovně-vzdělávacím procesu je s oporou o teoretickou část této práce určitým předpokladem pro možný kladný přístup k rozvoji samostatnosti dětí, podpoře zapojení dětí a jejich participaci na celém průběhu vzdělávání, včetně otevřenosti vůči dětskému aktérství.

Výzkumný soubor v tomto výzkumu tvoří celkem 22 dětí z jedné třídy brněnské mateřské školy, z toho 13 dívek a 9 chlapců a 1 učitelka. Pozorování se zúčastnily děti ve věku 3-6 let. Jedná se o věkově heterogenní třídu. Během každého ze čtyř pozorování byly najednou přítomny děti v počtech od 15 do 19 dětí.

4.3 Metoda sběru dat

V tomto výzkumu byla pro naplnění stanoveného cíle vybrána metoda nestrukturovaného pozorování. Pozorování je v obecné rovině dle Hendla (2023) vhodné pro zkoumání např. prostředí, činností lidí, sociálních vztahů a interakcí. Pozorování nabízí možnost širokého popisu sledované situace, která se odehrává v přirozeném prostředí. Nestrukturované pozorování je specifické v tom, že nemá předem vymezená kritéria sledovaných jevů a existuje zde otevřenost vůči sledovaným a neočekávaným situacím (Švaříček & Šed'ová, 2014). V tomto výzkumu se jednalo o zúčastněné pozorování. Při procesu sběru dat jsem byla jakožto výzkumník fyzicky přítomna, do dění ve třídě jsem však nijak nezasahovala. Po domluvě s vedením mateřské školy nebyla použita žádná nahrávací technika. Sběr dat během pozorovaného jevu probíhal pomocí metody tužka-papír.

První kontakt s danou mateřskou školou proběhl v prosinci 2024, kdy proběhla domluva s vedením školy a následovala návštěva učitelky a dětí ve třídě, která se stala následně zkoumaným souborem. Ředitelka školy i učitelka s výzkumem souhlasily. Do mateřské školy byly předány formuláře s informovaným souhlasem pro rodiče, které byly rodičům v prosinci 2024 předloženy. Všichni zákonní zástupci s výzkumem souhlasili.

Samotný výzkum se odehrával v měsících leden a březen 2025. Mateřskou školu jsem navštívila celkem čtyřikrát. Třída byla pozorována od ranních hodin po dobu pobytu venku, aby byla zachycena jak volná činnost dětí, tak řízená činnost učitelky. Informace během pozorování jsem zaznamenávala ručně na papír, následně jsem data přepsala do elektronické podoby pro větší přehlednost. Vyhodnocení získaných dat bylo provedeno pomocí otevřeného kódování, viz kapitola níže.

4.4 Analýza dat

Hendl (2023) uvádí, že analýza dat v kvalitativním výzkumu znamená zvládnout zpracovat získaná data smysluplným způsobem a nalézt tak odpověď na stanovenou výzkumnou otázku. Zpracování dat proběhlo postupem zvaným jako otevřené kódování. Také Švaříček a Šed'ová (2014), kteří se tomuto způsobu zkoumání věnují, uvádí, že se jedná o postup, kdy jsou získané údaje rozebrány, rozčleněny na menší významové jednotky, kterým byly přiřazeny pojmenování, tzv. kódy. Tyto kódy vyjadřují základní význam dané jednotky. Daný postup umožnil zachytit opakující se motivy, vzorce jednání aj. V případě této práce byla data z pozorování rozdělena na řadu jednotek, které pojednávají o sociálních interakcích mezi dětmi a mezi dětmi a učitelkou se zaměřením na aktérské jednání dětí jak během volné hry, tak při řízené činnosti. Vzniklým jednotkám byl přidělen kód neboli konkrétní označení pro danou situaci či jednání. S kódy bylo následně pracováno, byly porovnávány a seskupovány dle podobností, vztahových a významových souvislostí, tematického zaměření. Tímto způsobem postupně vznikaly větší či menší skupiny kódů. Tyto skupiny byly dle kontextu kódů pojmenovány a ty, které vypovídaly o sociálním aktérském jednání dětí, nazýváme jako výsledné kategorie. Touto důslednou analýzou zkoumaných dat bylo vymezeno pět kategorií, které jsou v následující kapitole podrobně interpretovány.

Kategorie svým názvem navazují na to, co dítě dělá:

- Prohlubuje vrstevnické vztahy
- Vyjednává pravidla

- Navrhuje postup
- Pečuje o druhé
- Podřizuje se

Dále byla vytvořena samostatná kategorie zahrnující zjištěné údaje o přístupu učitelky a její podpoře aktérského jednání dětí během sledovaných činností v mateřské škole. K analýze dat nebyl v této práci využit žádný softwarový program.

5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Kapitola je zaměřena na zjištěné výsledky výzkumu, kterým se zabývá tato bakalářská práce. Cílem výzkumu byla identifikace způsobů projevu aktérského jednání dětí v mateřské škole, jaké projevy jsou typické pro řízenou činnost a volnou hru dětí. Dále byla pozornost zaměřena na možnou podporu učitele v aktérském jednání dětí. V kapitole jsou vymezeny a vysvětleny jednotlivé kategorie, které byly vytvořeny prostřednictvím analýzy zjištěných dat.

- **Dítě prohlubuje vrstevnické vztahy**

Tato kategorie vychází ze sledovaných sociálních interakcí, kterými děti projevovaly náklonnost k dalším dětem. Tato náklonnost byla projevována zejména verbálním vyjádřením, často byla doprovázena také neverbálními prvky, jako bylo objetí či dokonce polibek. Do této kategorie byly zařazeny také situace, kdy děti interagovaly s dalšími dětmi z důvodu navázání kontaktu, vedení běžné konverzace aj. U dětí, které vůči sobě projevovaly blízké vztahy, bylo typické, že ve své přítomnosti během dne trávily více času, společně vybíraly hry, místo vedle sebe jak při svačině, tak při aktivitě vedené učitelkou. U dětí je náklonnost a blízká vazba k vrstevníkovi velmi důležitá v rámci socializace dítěte. Při vyhodnocování zjištěných dat se v této kategorii jednalo o nejčtenější zastoupení fragmentů ve sledovaném jevu.

Nyní uvedu několik konkrétních situací a jednání dětí, které v daném kontextu lze považovat za projevy aktérství dítěte.

„Dívka (D6) objímá druhou dívku (D3) a říká, jak moc ji má ráda, dá jí pusku na tvář.“

„Dívka (D9) ukazuje po příchodu dívce (D4) svou hračku, kterou si přinesla do třídy. Nabízí jí hračku k půjčení.“

V těchto uvedených případech je zřejmé, že děti mezi sebou neustále komunikují, projevují vůči sobě vztahovou blízkost verbálním i neverbálním způsobem.

„Dívka (D12) čeká na chlapce, až dorazí do MŠ. Na nabídku učitelky a druhé dívky nejdříve nereaguje, dívá se ke dveřím a jen vysloví kamarádovo jméno.“

U dané dívky byla náklonnost až věrnost vůči druhému vrstevníkovi projevována čekáním na něj a odmítáním jakékoli jiné činnosti, která byla dívce jak ze strany dětí, tak ze strany učitelky nabízena.

„Dva chlapci (D1 a D13) spolu chodí po třídě, zastaví se u hraček na koberci, vybírají si autodráhu a společně ji staví, následně si hrají s auty. U toho verbálně komunikují.“

„Chlapec (D7) se ptá, jestli se může přidat ke hře dalších chlapců (D1 a D13) s autodráhou, oba chlapci souhlasí.“

Během volné činnosti dětí bylo možné sledovat několik dětí, které vyhledávaly více skupinovou činnost než individuální. V daných ukázkách je představena situace, u které děti kooperují, aby dosáhly společného cíle, tedy postavení dráhy a následného hraní si s ní. U toho společně komunikují, baví se, chlapci přijímají dalšího hráče, lze jej nazvat také jako kamaráda, ke hře. Společnou činností i společným cílem děti prohlubují své přátelské vazby. To mimo jiné uvádí také Košťátková (2014) v kontextu důležitosti využití her v mateřské škole.

- **Dítě vyjednává pravidla**

Další zjištěnou kategorií bylo vyjednávání pravidel. Zahrnuje zde jednání dětí, kterým děti projevují aktivní součinnost, pohnutky, touhy v projednávané situaci, což může i nemusí být v rozporu s přístupem druhých osob. Takové jednání můžeme označit za projevy autonomie dítěte, schopnosti jednoduché argumentace či nacházení různých způsobů řešení. Během sledování dění ve třídě se objevovaly různé situace, o kterých lze hovořit jako o vyjednávání pravidel. Jednalo se zejména o ty situace, kdy dítě chtělo dosáhnout svého původního rozhodnutí a buď jej svým návrhem dosáhlo nebo souhlasilo v rámci konfrontace s navrhnutým postupem někoho jiného. Výsledek tohoto jednání však není pro samotný motiv z hlediska sociologie dětství tolik důležitý. Dle Havlíka a Koti (2011) je dítě chápáno jako svébytná osobnost, svým jednáním se vymezuje od názoru druhých, rozvíjí svou osobnost i komunikaci s druhými. Mashford-Scott a Church (2011) také uvádí rozvoj sociálních dovedností prostřednictvím konfliktních situací.

V následující příkladné situaci, při kterém jednání dětí vedlo ke kompromisům:

„Chlapec (D2) chce sanitku, kterou má dívka (D12). Ta mu ji nechce dát. Chlapec navrhuje, že jí za to půjčí svoje.“

„Dívka (D5) chce být máma a určuje, že další dívky (D19) budou její děti. Dívka (D19) chce být také máma a navrhuje, že obě budou „velké“ a jen třetí dívka (D6) malá holka.“

Při sledovaných aktech byla zřejmá snaha dětí neodcházet od vybrané aktivity a došlo k souhlasnému závěru, aby se skladba dětí, která společnou hru započala, nerozpadla.

V dalším případě se jednalo například o situaci v rámci řízené činnosti, při které měly děti ostatním představit jeden či více dárků, který dostali k Vánocům. Nejprve se jednalo o jeho grafické znázornění na arch papíru.

„Učitelka dětem představuje výtvarnou činnost, kresbu dárku z Vánoc. Dívka (D6) uvádí, že s pastelkami nechce kreslit, na dotaz učitelky uvedla, že se jí líbí více barvy voskovek, zda může místo pastelek ty.“

Dívka se domáhala možnosti volby kreslicí pomůcky, kterou také po dotazu učitelky obhájila. Učitelka v tomto případě jednání dívky podpořila a souhlasila s jinou, dívkou navrženou možností. Dívka tímto projevila svůj nesouhlas s návrhem učitelky, avšak s podporou vlastní argumentace byla schopna vyjednat jiné řešení.

Postup dítěte při vyjednávání pravidel lze zaznamenat také v situaci, kdy chlapec stanovoval podmínky ostatním dětem, které s ním v danou chvíli tvořily skupinu při společné hře.

„Chlapec (D11) zjevně nesouhlasí s postupem stavby, takto si ji nepředstavoval. Sděluje chlapcům, že buď přidají díl podle toho, jak chce on, nebo s nimi přestane stavět.“

Do této kategorie byly zahrnuty i některé situace, při kterých děti komunikovaly s pedagogem. Jedná se například o následující ukázkou:

„Paní učitelka žádá přítomné chlapce o úklid na koberci, chlapec (D7) odmítá uklidit vysypané puzzle, protože to on neudělal ani si s nimi nehrál.“

U posledního příkladu lze hovořit o určité formě konfrontace s druhým, v tomto případě pedagogem. Jednalo se o případ, kdy měly děti uklízet roztahané hračky. Dítě v této chvíli nemusí cítit spravedlivé jednání, nesouhlasí s pokynem učitele, jelikož on svůj úkol s úklidem již splnil.

- **Dítě navrhuje postup**

Tato kategorie zahrnuje situace, při kterých se děti podílejí z větší či menší části na organizaci činnosti, u které jsou přítomny. Jedná se o případy, kdy je dítě samotné tvůrcem prvotní myšlenky danou aktivitu provádět, ale i o takové situace, ve které je dítě přítomno

nejprve jako přihlížející a následně přidá svůj návrh ke změně. Tento jev byl více sledován zejména během volné hry dětí. Děti měly v tuto chvíli možnost si aktivity vybírat samostatně, volit si, zda si chtějí hrát samy či ve skupině, určovat postup dané hry. Objevily se ale také situace při řízené činnosti, kdy učitelka dala dětem prostor pro samostatné smýšlení a podnítila tím i dětskou představivost či aktivní zapojení dětí do činnosti. Dle autorek Mashford-Scott a Church (2011) je samotná volba aktivit, sdílení svých nápadů a návrhů na změny základ aktérského jednání dětí.

Následující dvě ukázky se týkají volné hry dětí, kdy u obou se jedná o hru dvou a více dívek.

„Dívka (D20) si hraje s dívkou (D12) v kuchyňce a uvádí, že ona bude kuchařka a druhá dívka bude sedět jako host v restauraci, které připraví její oblíbené jídlo.“

„Dívka (D6) druhou dívku (D3) ponouká ji slovně, ať si spolu jdou hrát. Vybírá hru, společně poté skládají vkladací hru. Dívka (D6) několik kostek předkládá před druhou (D3) a vybízí ji k činnosti, zbytek před sebe.“

Dívky, které aktivitu v těchto případech iniciovaly, byly zároveň organizátorkami celého procesu hry a další dívky se jen přidaly k jejich návrhům. Při pozorování třídy bylo možné se setkat také s následujícím příkladem, který se odehrál během řízené činnosti, kdy dala učitelka dětem možnost aktivního zapojení při vyprávění, resp. čtení příběhu.

„Učitelka předčítá příběh o medvědovi, který nedoče do úplného konce. Následně dává dětem prostor k dokončení příběhu. Některé děti se hlásí o slovo, někdo samovolně vykřikne svůj nápad.“

- **Dítě se podřizuje**

Tato kategorie zahrnuje jednání dětí, kterým se přizpůsobí, podřídí druhému. Jedná tak za účelem spolupráce s druhým, pokračování ve společném soužití, rozvoje vzájemných vztahů a tím pádem i ovlivňuje další fungování dalšího jedince či skupiny. V rámci výzkumu bylo možné tento jev sledovat např. v situacích, při kterých se starší dítě svou činností podřídilo mladšímu nebo když dítě přijalo navrhované aktivity či nějaké změny jiným dítětem za účelem pokračování ve společné hře. Tato kategorie nezahrnuje projevy přizpůsobení se/podřízení se v kontextu ustoupení silnějšímu. Při řízených činnostech bylo možné sledovat, jak se většina dětí přizpůsobuje či podřizuje pokynům pedagoga. Toto

chování považujeme v určitých situacích za žádoucí jednání, avšak zaniká zde původní myšlenka podpory aktérství dětí.

V situacích, ve kterých bylo možné sledovat projev podřízení se druhému jako forma aktérství dítěte, byla v některých případech úzce vázána na kategorii pojednávající o projevu aktérství vyjednáváním pravidel. Dívka např. přijala návrh druhé dívky o přesunu hry s panenkami na jiné místo, protože tam bylo k dispozici více hraček ke hře, přestože původně chtěla zůstat jinde. Změna byla dívkou přijata, aby dívky mohly pokračovat ve společné hře, podměnila si ji však prvním výběrem panenky.

V níže uvedených příkladech se objevují dvě situace, ve kterých starší děti svým způsobem ustupují z původního plánu za účelem přizpůsobení se mladšímu dítěti.

„Chlapec (D7) sdělil, že kvůli tomu, že s nimi chce u stolku malá dívka (D8), si zahrají hru s Krtečkem.“

Chlapec v tomto případě vědomě ustoupil od původní hry a navrhl s ohledem na mladší dítě jinou možnost.

„Ve frontě na svačinu upozornila dívka (D6) mladší děti, které stály za ní, ať se posunou před starší děti.“

Při této situaci bylo zřejmé jak přizpůsobení se mladšímu dítěti, ale také reprodukce a plnění určitého pravidla, které ve třídě mají stanovené. Dívka takto jednala, aniž by děti např. učitelka na zmíněné pravidlo upozornila.

- **Dítě pečuje o druhé**

V poslední vytvořené kategorii se odráží emocionalita a empatie dětí v předškolním věku. Během pozorování bylo možné zachytit především velmi pozitivní citové vazby mezi dětmi. Jedná se zejména o takové jevy, kdy děti svým empatickým jednáním ovlivnily chování jednoho či více dětí. Sledovaná třída je věkově smíšená a bylo možné se zde setkat s případy, kdy starší dítě se zastalo mladšího a zahrnulo jej do hry.

Mezi další konkrétní příklad sledované situace, kterou lze zahrnout do této kategorie, je ten, ve kterém se objevuje projev empatie jednoho dítěte k druhému. Situaci předcházela srážka dívky s chlapcem při rychlejším pohybu po třídě.

„Učitelka dívku (D17) utěšuje. Další dívka (D6), která stojí o kousek dál, nabízí, že si s ní může jít hrát do domečku“

Děti mají ve třídě k dispozici domeček ve stylu malého zahradního domku, který rádi využívají ke svým hrám a nabízí dětem prostor pro individuální či skupinovou hru dětí. V uvedeném příkladu si dívka všimla, že jiná dívka pláče a jednala tak, aby dívku uklidnila a zároveň jí nabídla možnost společné hry, můžeme říci, že v bezpečném prostředí.

Další uvedený příklad souvisí s ranním příchodem dívky do třídy.

„Po zamávání mamince dívka (D18) pláče, přichází za ní další dívka (D3), pozdraví se s ní a bere ji za ruku.“

Dívka zde projevila svým empatickým jednáním náklonnost vůči druhé dívce a její jednání pak vedlo ke snazšímu odloučení dívky od matky.

- **Podpůrný přístup učitelky k aktérství dětí**

Pozorování bylo zaměřena zejména na děti a jejich chování v běžných situacích v mateřské škole. Sledovány byly také reakce učitelky především v sociálních interakcích s dětmi. Do volné hry dětí převážně moc nezasahovala, spíše až ve chvílích, kdy se měly děti ve svých hrách uchylovat ke konci, pokud byl zřejmý velký hluk nebo za učitelkou přišly samy děti. Podpora sociálního aktérství se projevila např. v některých konfrontačních situacích mezi dětmi, kdy se dítě domáhalo rozřešení situace, učitelka mu dala prostor pro samostatné vyjednání. Jednalo se např. o následující ukázkou.

„Dvě dívky (D5 a D6) se chtějí prostřídat v domečku s dětmi, které si tam již delší dobu hrají. Ti je nechtějí pustit dovnitř. Dívka (D5) jde za učitelkou a informuje ji o svém záměru. Učitelka se doptává, s čím si chtějí hrát, dívka uvádí, že s panenkami, které jsou právě uvnitř. Učitelka dívku podporuje, aby se šla s dětmi do domečku opět domluvit.“

Učitelka se zde dotázala na podrobnosti konfliktu či nedorozumění, tímto projevila zájem o řešenou záležitost. Dívku následně odkázala, aby se zkusila domluvit s dětmi samostatně. Situace se poté opět opakovala a učitelka již přišla za dětmi s nějakými návrhy, ze kterých však opětovně dávala dětem možnost volby. Jednalo se o možnosti zůstat v místě hry či návrhu zcela jiné aktivity.

Řízená činnost začínala každý den komunitním kruhem, ve kterém se učitelka dotazovala na různá témata a každé z dětí se k tématu vyjádřilo. Jednalo se např. o povídání

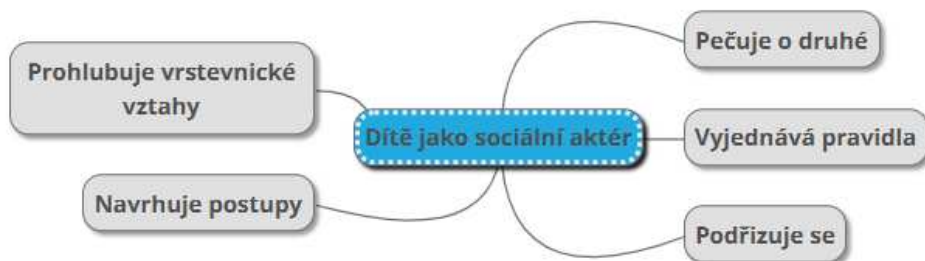
o prožitých Vánocích. Když dětem předčítala příběh o probouzející se přírodě, příběh nedočetla a děti zapojila do aktivity tím způsobem, aby dle vlastní představivosti či přání příběh dokončily. Během řízených činností dávala učitelka poměrně často dětem prostor pro vyjádření vlastních nápadů a podílení se na pokračování celé činnosti. Pokud dítě přišlo s nějakým vlastním požadavkem, aniž by předtím učitelka dala možnost volby, vyslechla jej, dotázala se na nějaká specifika a jednala dle aktuálních možností.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou uvedeny odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, které byly stanoveny před samotným zahájením výzkumného šetření. Odpovědi vychází z výsledků analýzy dat a jejich následné interpretace. V kapitole jsou uvedeny také limity, se kterými bylo možné se během výzkumného procesu setkat.

Jakými způsoby se děti projevují jako sociální aktéři v běžných situacích v mateřské škole?

Pozorování běžných situací v mateřské škole odhalilo pět hlavních a nejvýraznějších forem sociálního aktérství, které děti ve svém každodenním jednání přirozeně uplatňují. Jedná se o prohlubování vrstevnických vztahů, vyjednávání pravidel, navrhování postupů, podřizování se a pečování o druhé. Tímto jednáním děti ovlivňují celkové dění ve třídě, vztahy s vrstevníky i reakce učitelky. Jednotlivé oblasti a jejich souvislosti jsou představeny níže.



Obrázek 1 Myšlenková mapa – Dítě jako sociální aktér

První ze zjištěných způsobů aktérského jednání dítěte v mateřské škole je **prohlubování vrstevnických vztahů**. Děti aktivně budují vzájemné vazby, často přátelské, a to prostřednictvím jak verbální komunikace, tak i neverbálními projevy, kterým je například objetí či chycení za ruku. Děje se tak především v rámci sociálních interakcí mezi jedinci, zejména tedy během společných aktivit. Děti vyhledávají blízkost vrstevníků, vytváří si oblíbence, spolupracují při hře, přidávají se do her ostatních a zapojují k sobě i další jedince. Tato forma byla nejčastějším projevem aktérství.

Druhým zjištěným způsobem bylo **vyjednávání pravidel**. Děti projevují schopnost autonomie a jednoduché argumentace. V konkrétních situacích se jednalo o spory o hračky, nesouhlas s daným postupem, o stanovených rolích ve hře či výběr pomůcek k činnosti. Děti jsou schopny navrhnout kompromisy a vyjádřit nesouhlas s vrstevníkem, ale i s dospělým. Tyto situace jsou zásadní pro rozvoj sociálních dovedností a celkové komunikaci.

Třetí způsob projevu aktérství je **navrhování postupů**. Děti jsou aktivním činitelem ve výběru her a jejich organizaci. Zároveň přináší své nápady na změny, přestože nemusí být oním iniciátorem původní hry. Děti se tak podílí na utváření obsahu činností a mají vliv na jejich průběhu.

Čtvrtým způsobem aktérského jednání je **podřízení se** druhému či vzniklé situaci. Děti v některých případech ustupují ze svých původních záměrů ve prospěch spolupráce. Jednalo se zejména o situace v sociálních interakcích starších dětí s mladšími dětmi, přičemž podřizovalo se starší dítě tomu mladšímu. Toto chování přispívá ke skupinové soudržnosti a pokračování ve společné hře.

Posledním zjištěným projevem aktérství dětí je **péče o druhé**. Děti projevují empatii vůči vrstevníkům. Utěšují se navzájem při nelehkých situacích, např. odloučení od rodičů, zapojují druhé do hry, berou ohled na specifika druhých. Tyto projevy posilují vzájemné vztahy dětí a odráží také schopnost dětí aktivně reagovat na potřeby druhých.

Mezi výše uvedenými projevy sociálního aktérství dětí jsou zřejmé souvislosti a během interakcí mezi vrstevníky i mezi dětmi a učitelkou se často prolínají. Nejbližší provázanost bylo možné pozorovat u více situací mezi kategoriemi vyjednávání pravidel, navrhování postupů a projevy dětí související s podřízením se se druhým. Ty byly nejčastěji pozorovány v korelaci s projevy aktérství spadajících pod navrhování postupů. Velmi zřejmá byla také úzká spojitost mezi kategoriemi prohlubování vrstevnických vztahů a péče o druhé, kdy lze hovořit o prohloubení vztahů jako následku při projevu péče o druhého. V některém případě bylo možné pozorovat, že utěšující či více empatickou tendenci mělo dítě vůči druhému, pokud se jednalo o blízkého kamaráda. Vazby jsou i mezi dalšími kategoriemi, např. projev podřízení se byl také často spjatý se silou vrstevnického vztahu.

Jak se projevuje sociální aktérství během řízené činnosti a jak během volné hry dětí?

Během řízené činnosti bylo možné pozorovat méně projevů aktérského jednání dětí než při volné hře dětí. Děti zde měly prostor pro návrh vlastních postupů a způsobů řešení a mohly se tak podílet na pokračování celé činnosti. Měly snahu také vyjednávat pravidla z důvodu nesouhlasu se stanoveným postupem. Během aktivit řízených učitelem došlo také v ojedinělých případech k aktérskému jednání v podobě podřízení se mladšímu dítěti.

Volná hra dětí je odrazem všech projevů aktérského jednání, které byly v rámci tohoto výzkumu zjištěny. Děti se aktivně podílely na navazování a prohlubování vztahů s vrstevníky a jednaly vůči nim empaticky. Samostatně rozmýšlely nad volbou činnosti, s kým ji budou provádět, koho do hry dále přijmou, hru organizovaly, zabývaly se volbou rolí a plánovaly další postup hry. V případě nesouhlasu se stávající situací nebo touhou po změně byly děti schopné vyjednávat s určitou argumentací či sdílet návrhy pro případné obměny. V některých situacích se za účelem plnění stanovených pravidel či z důvodu nepřerušování společné hry děti podřídily druhým.

V jakých situacích podporuje učitel dítě jako sociálního aktéra?

Ze strany učitelky bylo možné pozorovat, že do volné hry dětí se zapojovala spíše minimálně. Děti měly možnost vlastní volby hry i postupu dané aktivity. Podporovala aktérské jednání dětí tím, že jim poskytovala prostor k samostatnému řešení konfliktů bezprostředně po tom, co děti, které si to žádaly, vyslechla. Zároveň dítě podpořila v argumentaci a chtěla po něm, aby zdůvodnilo svůj záměr. V rámci řízené činnosti se objevily situace, při kterých umožnila dětem aktivně se zapojit do organizace hry, ovlivnit průběh aktivity a vyjádřit vlastní nápad. V některých případech podpořila aktérství dítěte tím, že reagovala na požadavky dětí flexibilně a svolila návrhům dětí, přestože byly její původní plány jiné.

6.1 Limity výzkumu

Za ústřední limit výzkumu považuji sledování poměrně velkého výzkumného vzorku v jeden čas bez použití jakékoli nahrávací techniky. Především v procesu přepisu dat z ručně psaného textu do elektronické podoby a následně při vyhodnocování dat jsem se setkala s nedostatečným zachycením přímé řeči dětí i učitelky ve vzájemných interakcích, což by mohlo být například prostřednictvím videonahrávky lépe zachyceno. Ze stejného důvodu

považuji za limitující nedostatečné zachycení několika jevů, které se odehrávaly v jeden moment. Pozorování rozmanité skupiny najednou bylo velmi náročné a jsem si vědoma toho, že jsem jakožto samostatný výzkumník nemusela zaznamenat veškeré situace, které se během pozorované doby odehrály. Mohla jsem se však pohybovat volně po třídě a zachytávat interakce mezi dětmi či učitelkou a dětmi, které by kamerový záznam nemusel zachytit, pokud by tedy nahrávací technika nepokrývala celou plochu třídy. Toto by však bylo opravdu velmi finančně náročné.

Dalším zásadním limitem tohoto výzkumu je ne příliš bohatý výzkum v českém prostředí, který se zabývá jak moderní sociologií dětství, tak samotným aktérstvím dítěte. K tématu bylo možné dohledat několik zahraničních zdrojů a studií. Tuto skutečnost vnímám taktéž jako limitující s ohledem na rozdílné přístupy k výchově i vzdělávání dětí v rámci jednotlivých národností.

Další limit shledávám v poměrně malém rozsahu posbíraných dat. Z tohoto důvodu bylo také ustoupeno od původního záměru longitudinálního šetření a sledování rozdílů v projevech aktérství dětí z hlediska času. Zvolené období výzkumu nebylo příliš dlouhé a rozdíly tak nebyly zřejmé. Výsledky kvalitativního výzkumu zároveň nelze zobecňovat, odpovídají konkrétní situaci a skupině jedinců, kteří byli sledováni.

7 DISKUZE A PODNĚTY DO PRAXE

V této kapitole jsou shrnuty nejdůležitější poznatky, které vychází z výsledků uskutečněného výzkumu. Diskuze zahrnuje také poznatky uvedené v teoretické části této bakalářské práce a přináší porovnání s výslednými daty výzkumu. Závěr kapitoly je věnován doporučení pro praxi v mateřských školách.

S oporou o dostupné zdroje je nám známo, k jakým postupným změnám došlo k chápání dítěte jako svébytného jedince podílejícího se na tvorbě sociálního dění kolem sebe. Dítě svým aktérským jednáním ovlivňuje jedince či skupiny, se kterými se dostává do sociálních interakcí, nebo situace, u nichž je přítomen. Zjištění z výzkumného šetření potvrzují některé uvedené teoretické koncepty zmíněných autorů Bandury a Corsara, kteří kladou důraz na autonomii a aktivní účast dětí na utváření svého sociálního světa. Právě interakce mezi vrstevníky, možnost svobodného rozhodování či vytváření pravidel jsou v souladu s pojetím interpretativní reprodukce (Corsaro, 2015). Děti prostřednictvím každodenních situací vytvářejí vlastní sociální struktury a ovlivňují tak nejen sebe, ale i své okolí. Pozorované projevy dětského aktérství tak nevnímáme jako nahodilé, ale jako součást vývojových a sociálních procesů.

Děti působily jako sociální aktéři především během volné hry, ale i v dalších situacích v době jejich pobytu v mateřské škole. Svým jednáním ovlivňují vztahy s vrstevníky a prohlubují vzájemné vazby. Dalším způsob aktérského jednání se u dětí projevil výběrem hry a stanovováním postupů, kterými se bude hra dále vyvíjet. Podobných výsledků dosáhla ve svém výzkumu v rámci diplomové práce autorka Patakiová (2023), která uvádí že během volné hry dětí v mateřské škole mají děti prostor pro aktérské jednání u organizací her či při konfrontacích mezi vrstevníky.

Čas věnovaný řízené činnosti nebyl dle zjištěných dat natolik otevřený aktérství dětí jako právě zmíněná volná hra. V některých konkrétních situacích bylo ale možné sledovat podporu a snahu učitelky aktivně děti zapojit do zvolené aktivity a alespoň částečně tak ovlivnit její průběh. Trávníčková (2021) ve své disertační práci, která se zaměřuje na projevy dětského aktérství v přírodovědném vzdělávání v mateřské škole, potvrzuje, že i během vzdělávacích činností organizovaných učitelem lze u dětí sledovat aktérské jednání. Zejména ve chvílích, kde je dítěti umožněna samostatná volba, reflexe prožité zkušenosti, ve spolupráci s vrstevníky. V australském výzkumu autorek Machfor-Scott a Church (2011) bylo sledováno aktérství dětí v rámci řešení vrstevnických konfliktů a rolí učitelů během

těchto situací. Bylo zjištěno, že učitelé podporují aktérství dětí, pokud děti vedou k samostatnému řešení konfliktů bez větších zásahů do jejich interakcí. Ve výzkumu učitel zároveň podpořil samostatné řešení konfliktů otevřenou diskuzí nad problémem a děti měly možnost mezi sebou sdílet návrhy, jak situaci vyřešit.

Podněty do praxe

Dosavadní výzkumy zaměřené na aktérství dětí se shodují, že mateřská škola, která dětem nabízí prostor pro aktivní zapojení, má pozitivní vliv jejich socializaci, rozvíjí zvědavost a podporuje vznik a formování vrstevnických vztahů.

Vzhledem k malému rozsahu zkoumaného vzorku nemusí být výsledná zjištění přenositelná do jiných situací v jiných skupinách. Avšak v mnoha ohledech se podobají výsledkům výzkumů a dalších teoretických podkladů, které uvádí pozitivní důsledky na celkový rozvoj osobnosti dítěte, pokud je dětem dán dostatek prostoru pro samostatné jednání. Děti bychom měly více podporovat v samostatném řešení konfliktů, pokud to situace dovoluje, možnostech výběru aktivit a her. Vzdělávací činnosti by měly být plánované tak, aby se děti mohly spolupodílet na organizaci či jejich průběhu. Těmito úkony bychom napomáhali k rozvoji komunikace dětí, podpořili bychom jejich sebevědomí, posilovali jejich důvěru ve své činy a schopnosti a mnoho dalšího.

ZÁVĚR

Práce se zabývala tématem dítěte jako sociálního aktéra v sociologii dětství a zaměřila se na to, jak se tento koncept projevuje v běžných situacích, které děti zažívají v mateřské škole. V teoretické části byly představeny základní pojmy související s tématem bakalářské práce. Nejprve zde byla vymezena vědní disciplína sociologie dětství a její zásadní složky. Další kapitola byla zaměřena na postavení dítěte ve společnosti, jeho proměny z historického hlediska a celkové postupné vnímání dítěte jako tvůrce reality. V poslední kapitole byl vysvětlen samotný pojem aktérství a specifika dětského aktérství v mateřské škole. Praktická část této práce se zabývala kvalitativním výzkumem, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem se děti projevují jako sociální aktéři, zda a případně jak se projevy liší během volné hry dětí a řízených činností a zároveň jakou roli v tomto procesu sehrávají učitelé. Výzkum probíhal prostřednictvím nestrukturovaného pozorování v jedné běžné mateřské škole, která se v některých oblastech inspirovala alternativním vzděláváním. Výzkumným šetřením bylo potvrzeno, že děti nejsou pouhými pasivními příjemci výchovy, ale jednají samostatně, iniciativně a cíleně. Takto jednají například při navazování a prohlubování vztahů s vrstevníky, při vyjednávání pravidel s vrstevníky i pedagogem či při výběru a plánování her. Významným faktorem, který podporuje či naopak omezuje aktérství dětí, je přístup učitele a celková organizace aktivit v mateřské škole.

Výsledky této práce jsou v souladu s teoretickými východisky odborníků na toto téma, Alberta Bandury a Williama A. Corsara, kteří se zabývají důležitostí autonomního chování jedince či aktivní účasti dětí na vytváření sociální reality. Domnívám se, že podpora aktérství by měla být jedním ze základních principů výchovně vzdělávacího procesu v mateřských školách, a to bez ohledu na to, zda se jedná o alternativní či běžný typ instituce. Právě tímto způsobem by měli pedagogové směřovat k podpoře samostatnosti dětí, respektu k jejich individuálním potřebám i postojům.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/01/bandura-2001-social-cognitive-theory-an-agentic-perspective.pdf>
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Collin, C. (2019). *Kniha psychologie*. Knižní klub.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. Sage.
- Corsaro, W. A. (2003), *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Joseph Henry Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Dvořáčková-Malá, D. (2019). *Děti a dětství: od středověku na práh osvícenství*. NLN.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Hejlová, H. (2010). *Práva dítěte na vzdělávání – výzva pro učitele*. Univerzita Karlova v Praze.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie 2., přepracované a doplněné vydání*. Grada.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Grada.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada.
- Lenderová, M., & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. Paseka.
- Mashford-Scott, A., & Church, A. (2011). Promoting childrens' agency in early childhood education. *Novitas - Royal (Research on youth and language)*, 5(1), 15-38. <https://novitasroyal.org/all-volumes-and-issues/?wpdmc=volume-5-issue-1>
- Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství.

Vágnerová, M. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Univerzita Karlova.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Myšlenková mapa – Dítě jako sociální aktér	40
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Záznam z pozorování

Příloha P III: Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Vážený rodiče,

Jmenuji se Andrea Buchtová a jsem studentkou kombinované formy bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci tohoto studia realizuji pro zpracování své bakalářské práce ve zdejší mateřské škole výzkum zaměřující se na sociální aktérství dítěte v předškolním věku. Výzkum zahrnuje pozorování dětí při činnostech prováděných s paní učitelkou a během volné hry dětí.

Tímto bych Vás ráda požádala o poskytnutí souhlasu týkajícího se účasti Vašeho dítěte na tomto výzkumu. Účast je zcela dobrovolná. Identifikační údaje dítěte i celé mateřské školy budou zcela anonymní. Získaná data budou taktéž zpracována anonymně a bude s nimi důvěrně zacházeno. Z výzkumu je možné kdykoli odstoupit bez udání důvodu.

Děkuji za spolupráci.

Mgr. Andrea Buchtová

Tímto potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s výzkumným šetřením výše uvedené studentky, které je prováděno za účelem zpracování bakalářské práce a souhlasím s účastí mého dítěte na tomto výzkumu. Jsem obeznámen/a, že se získanými daty bude nakládáno anonymně a důvěrně. Jsem si vědom/a toho, že je možnost kdykoli z výzkumu odstoupit bez udání důvodu.

V dne

Podpis

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ

Přepis poznámek ze dne 6. 1. 2025, 7:30 – 10:00, přítomno celkem 17 dětí, 4-6 let

Popis třídy: Třída se nachází v 1. patře. Třída rozdělena na dvě části, nedělí je žádné dveře, pouze uzpůsobení nábytku a celkového uspořádání místnosti. V přední části je stůl pro učitelky, stolky určené k jídlu i ke hrám. Oddělený stolek, který je primárně určen pro kreslení a další výtvarnou činnost. U stolku se nachází police s kreslicími pomůckami, podložkami a plastelínami, které mají děti možnost také využívat. Na pomezí této části místnosti a části místnosti s kobercem je z jedné strany dětská kuchyňka vedle které je dětská knihovna. Na druhé straně je domeček ve stylu zahradního domku, ve kterém se mimo jiné nachází několik krabic s hračkami. Další hračky jsou ve skříňkách podél zdi, různé puzzle, skládačky, senzorické hračky, stavebnice apod. Vše je ve výškové úrovni, kam většina dětí dosáhne. Jsou zde také další větší hračky – ponk, kočárky, stojan s uklízacími pomůckami pro děti aj. V části s kobercem se nachází klavír, dvě lavičky a velké skříně s různými učitelskými pomůckami, lehátky, ložním prádlem apod. Podél celé jedné strany místnosti jsou okna a balkonové dveře. Podél oken jsou parapety. V přední i zadní části místnosti jsou na stěnách sítě a nástěnky, kde visí buď výzdoba nebo obrázky a výtvary dětí, na nižší nástěnce pravidla třídy.

Děti se od 6:30 do 7:30 schází ze všech tří tříd MŠ ve spodní třídě, následně si je učitelky rozebírají do svých tříd. Přítomno je 6 dětí, po mém příchodu mě děti zdraví, ohlíží se po mně, učitelka mě představuje jako studentku, která bude dnes sledovat dění a nijak nezasahovat. Učitelka dětem sděluje, ať si nyní vyberou vlastní hru. Učitelka mi postupně sděluje jména přítomných i příchozích dětí. Dva přítomní chlapci (M a L1) si společně vybírají hru na koberec, kuličkovou dráhu, společně ji staví, moc spolu nejdříve nekomunikují, občas pár slov ohledně stavby prohodí. Chlapec (M) radí druhému, jak je nutné postupovat, aby kulička mohla dráhou projet. Dvě dívky (H1 a L) žádají učitelku, zda si mohou hrát s kinetickým pískem, učitelka jim dovoluje s podmínkou, že si nachystají místo, kde budou tvořit, dívky souhlasí, jdou si pro ubrus, usmívají se a povídají si o tom, co budou tvořit a stavět, zkusí zmrzlinu, učitelka jim odkrývá velký lavor s pískem. Další

dvě děti sedí individuálně u stolečku, jedno skládá vkládací hru, druhé si kreslí. Někdy před 8 hodinou přichází další dvě dívky, jedna dívka (Č) přibíhá k učitelce s hračkou v ruce a nadšeně ukazuje s komentářem, že jde o dárek od Ježíška. Učitelka si jej prohlíží, dotazuje se na detaily hračky, které dívka popisuje. Poté dívku poprosí, ať hračku schová do skříňky a přijde zpět a provede hygienu. Učitelka poté dívce navrhuje, že by mohla hračku nakreslit, aby si mohly děti předvést, co kdo dostal pod stromeček. Přidává se také další dívka, která hovoří o tom, co dostala a chce také něco nakreslit. Dívky tedy kreslí, u toho konverzují, co která má za nové hračky a co umí. Jedna hovoří, druhá poslouchá a naopak. Do třídy přichází další dvě děti, pozdraví, vedou se za ruku směrem do umývárny. Po návratu do třídy již nejdou ruku v ruce, vybírají si deskovou hru s tím, že jedna dívka (M1) hru vybírá a druhá dívka (E) si sedá ke stolku. Následně společně vybranou hru chvíli hrají. Dívka (M1) po chvíli hrát nechce, druhá dívka s povzdechem souhlasí „nojo“ a společně uklízí a jdou pro jinou, tentokrát vkládací hru/jednoduché puzzle. Hru hraje především jedna dívka, druhá přihlíží.

Okolo 8 hod. učitelka i ostatní děti požádá o pozornost a dětem sděluje, co si mohou vytvořit a o čem si budou ze začátku povídat v ranním kruhu společně. Některé děti přichází. Učitelka poté dětem představuje výtvarnou činnost, kresbu dárku z Vánoc. Dívka (K) uvádí, že s pastelkami nechce kreslit, na dotaz uvedla, že se jí líbí více barvy voskovek, zda může místo pastelek ty. Učitelka souhlasí a dívka si jde pro jiné pomůcky.

Učitelka odchytila několik předškoláků, které poprosila, aby si vzali pomůcky a šli vyplnit pracovní list. Dívka (Č) se ohradila, že chce dokončit obrázek dárku, učitelka se podívala, v jaké fázi obrázku je a dívku ujistila, že bude mít čas na dokončení, dívka souhlasila. Učitelka dětem vysvětluje pokyny, děti vyplňují. Mezitím některé děti kreslí, u toho příliš nekomunikují.

Okolo 8:20 přichází další děti, které se s učitelkou přivítají, učitelka popisuje, co mohou dělat. Do třídy poté přichází dívka (A), která po zamávání mamince pláče, přichází za ní další dívka (H1), pozdraví se s ní a bere ji za ruku. Společně odchází směrem do hrací části k domečku, dívka přestává plakat. Chlapci předškoláci (Š a O) si jdou vybrat stolní hru ke

stolku. Chlapec (Š) vytahuje hru a ptá se kamaráda, jestli ji taky chce, ten souhlasí. Chystají hru, přidávají se další dvě děti. Chlapec (Š) sdělil, že kvůli tomu, že s nimi chce u stolku malá dívka (E), si zahrají hru s Krtečkem. Druhý chlapec souhlasí, další, co se k nim připojil, si bere jejich původní hru a prohlíží si ji.

Dívky a jeden chlapec si hrají v domečku na obchod. Přichází za nimi další dívky (Č a K) a chtějí se prostřídat v domečku s dětmi, které si tam již delší dobu hrají. Ti je nechťejí pustit dovnitř. Dívka (Č) jde za učitelkou a informuje ji o svém záměru. Učitelka se doptává, s čím si chtějí hrát, dívka uvádí, že s panenkami, které jsou právě uvnitř. Učitelka dívku podporuje, aby se šla s dětmi do domečku opět domluvit. Dívka (H1), která je uvnitř, dívkám vytahuje krabici s hračkami a sděluje, že pokud chtějí, mohou se přidat do jejich hry, ale hrají si na obchod. Dívky nesouhlasí a berou si panenky na jiné místo na koberci.

Okolo 8:40hod. učitelka dětem sděluje, ať se nachystají na svačinu, mohou i nemusí po sobě uklízet, pokud mají nějakou rozdělanou hru, mohou si ji ještě po svačině dodělat. Učitelka vybízí k hygieně a následnému řazení u místa, kam provozní přiveze stůl se svačinou. Ve frontě na svačinu upozornila dívka (K) mladší děti, které stály za ní, ať se posunou před starší děti, učitelka dívku pochválí, že i přestože mladší dívka již měla čtyři roky, tak starší dívka pamatuje na pravidlo, které u podávání jídla mají. Děti svačí poměrně v tichosti, někteří mezi sebou spíše „štěbetají“, učitelka je nijak zvlášť neupozorňuje. Děti se po svačině postupně vrací ke hře nebo si jdou kreslit.

Řízená činnost začíná v 9:15hod. ranním přivítáním v kruhu s písní. Učitelka děti prosí o úklid a poté děti tvoří dle pokynu učitelky kruh. Při posazování do kruhu se dvě dívky dohadují, kdo chce sedět vedle jedné dívky, jedna z nich (K1) navrhuje, ať si ta druhá sedne z druhé strany, kde již sedí jiný chlapec, ale ten se posouvá, aby jí uvolnil místo. Během přivítání se děti drží u učitelky v kruhu za ruce, hledí kamaráda vedle sebe. Děti zpívají s učitelkou, je zřejmé, že toto dělají běžně a píseň znají. Následuje posazení a představování obrázků. Děti sedí v kruhu a postupně představují obrázek či hovoří bez obrázku, protože jej nekreslily. Pokud některé dítě nemluví, učitelka jej podpoří např. co mu udělalo během prázdnin největší radost. Ostatní děti poslouchají, když další dítě hovoří. Po ukázkách

obrázků učitelka dětem představuje mě jako studentku a výzkumnici, žádá děti, aby se chovaly zcela běžně a nevšímaly si mě. Představuje téma týdne a hovoří o novém roku. Děti se dotazuje na roční období a měsíc, který nyní je. Některé děti učitelku žádají, ať společně vyplní nástěnný otočný kalendář – období, měsíc, den, počasí. Při určování počasí učitelka otáčí pomalu ručičku ukazující na počasí, děti společně nahlas říkají „ne“ nebo „ano“ podle toho, jaké je dnes počasí. Poté se učitelka dotazuje se na dnešní den. Děti volně odpovídají, některé se hlásí o slovo. Učitelka ztišuje výkřiky a volí, kdo bude hovořit. Některé dítě hovoří o tom, že je dnes nový rok, někdo že pondělí, dvě děti uvádí, že jsou dnes tři králové. Učitelka chválí a ptá se, jak se jmenují a proč je slavíme. Děti neví, někdo kroučí hlavou, jiní koukají. Učitelka má schovaný předmět (hvězdu) v šátku a obchází s ním děti, aby si to mohly osahat a hádat, co se pod šátkem skrývá. Poté poodkryje kousek šátku, položí předmět doprostřed kruhu a vybídne děti postupně aby hvězdu také poodkrývaly. Děti se navzájem povzbuzují a křičí, jak moc/málo mají odkryt a hádají, co to je. Po uhádnutí a odkrytí učitelka vypráví stručný příběh o příchodu tří králů a ukazuje přitom ilustrace v knížce. Během vyprávění učitelky děti poslouchají. Dva chlapci se spolu baví a chichotají se, učitelka se zeptá, co řeší, zda se to týká příběhu. Jeden z chlapců kroučí hlavou že ne, učitelka se doptává, zda se chtějí chlapci podělit o co šlo, chlapec (M) odpovídá, že říkal o své nové hračce. Učitelka dokončuje příběh. Vybízí děti k tomu, aby kdo chce zopakoval, jak se jmenovali králové, kam šli a co s sebou nesli. Děti volně odpovídaly, chvilkami učitelka někoho oslovila, ať mluví sám.

Okolo 9:30 přichází druhá učitelka, která pouze pozdraví, děti jí odpoví, jinak do činnosti dětí či učitelky nijak nezasahuje.

Poté učitelka vybídla děti, ať s ní jdou ke klavíru a postaví se do dvou řad. Starší a vyšší děti posouvaly ty menší dopředu, dívka (Č) přeběhla za druhou dívkou (H1) a ve vzájemné blízkosti se zachichotaly. Učitelka představila dětem píseň My tři králové. Když ji hraje a zpívá sama, chlapec (M) šťouchne dívku (Č), která se slovně ohrazuje „héj“, učitelka se na děti otáčí a zamračí se. Chlapec se dívá na učitelku i na mně. Děti se poté píseň učí a zpívají s učitelkou.

Poté se hrála hra na kometu. Zeptala se dětí, za hru znají a kdo chce být vepředu. Jeden z chlapců (O) uvedl, že zná jen kometu Halleyovu, učitelka jej pochválila a uvedla, že po hře nebo později si mohou k této kometě říct více. Poté jedno z hlásících se dětí vybrala, chlapce (P) a dala mu do rukou hvězdu. Učitelka dala dětem prostor, aby si každý postupně zvolil další dítě, které bude stát za ním. Děti tvoří chvost komety. První chlapec má výběr, co má dělat, nejprve vede ostatní jako had, pomalu, poté rychleji, skáče, ostatní opakují jeho jednání, všichni se smějí a radují. Učitelka poté určí, že se kometa obrací a hvězdou komety je poslední dítě, které taktéž určuje, co bude celý „had“ dělat. Nakonec učitelka dítě navádí, aby jelo směrem k nápojům, kde se děti napijí, poté provedou hygienu a jdou se chystat na pobyt venku.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Po 7:30 kdy děti přichází s učitelkou ze spodní třídy, kde se schází děti ze všech tří tříd MŠ.

VOLNÁ
HRA

Dvě dívky (Č a H1) míří ke stolu, který je určen ke kreslení, berou si pomůcky a papíry a samostatně kreslí u stolu. Chlapci (M a Š) si všimají prázdného domečku a od hry s auty na koberci se přesunují k domečku. Jeden z chlapců (M) je iniciátorem, navrhuje druhému hru na policajty a vytahuje pomůcky ke hře. Chlapec (Š) se ke hře radostně přidává, říká, že to bude hrozná sranda a vybírá, co si vezme za pomůcky. Chlapci si hrají v a okolo domečku.

společná aktivita

Samostatná činnost

hrací, společné aktivity

iniciuje hru

plánuje postup
nabídnutí připojení se

podílí se na procesu

tichá hra

Další skupina 3 dětí je v prostoru kuchyňky. Hrají si bez hlasitější komunikace. Jedna z dívek (K) jako projev nesouhlasu vůči druhé dívce při chystání prostírání ukazuje prstem, poté doplňuje hlasitým „ne“. Bere ze stolu nádobí, které tam měla dívka připravené a podává jí jiný kus. Jinak si děti hrají spíše samostatně, každý má svou roli – (K) vaří, (H) chystá u stolu prostírání a jídlo, (E) si prohlíží předměty v košíkách.

neverbální nesouhlas

verbální nesouhlas + postupem

předkládá jiný postup hry

rozdělení rolí ve hře

K občasně komunikaci dochází mezi K a H, předávají si pokrmy a chystají na stolu, K občas poupraví, co H nachystá.

nesouhlas, organizuje hru

Ke chlapcům u domečku se připojují další dva příchozí chlapci (P a J), J se ptá, co hrají a chce se přidat, chlapci souhlasí, P zatím spíš pozoruje.

tichý pozorovatel

činnost učitelky

dobrovolná účast / účast

činnost uč.
uč.

V 8:00 nabízí učitelka dětem činnost zaměřenou na probírání téma „probouzení jara“ se zaměřením na květiny. Učitelka hlasitě oslovuje celou třídu a nabízí skládání origami květiny tulipánu. Následně učitelka oslovuje přímo dívku (S), která stojí sama u klavíru. Dívka (S), čeká na chlapce, až dorazí do MŠ. Na nabídku učitelky a druhé dívky nejdříve nereaguje, dívá se ke dveřím a jen vysloví kamarádovo jméno (jedná se o L1).

učitel oslovuje

ve směr druhému

nenutí / sucha o

uklidivě /
úspěšně

Dívka Č, která sedí u stolu s nadšením souhlasí, ihned uklízí kreslení a přidává se k učitelce, která sedí u druhého stolu.

souhlas s účastí
činnost uč.
uč.