

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

## **Mateřská škola pohledem dětské vzpomínky**

*Diplomová práce*

Autor: Zuzana Krassková

Studijní program: NK12 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálně vzdělávacími potřebami

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálně vzdělávacími potřebami

Vedoucí práce: Ph.Dr. Vondroušová Jindra, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Bc. Zuzana Krassková</b>
Studium:	P19K0338
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Mateřská škola pohledem dětských vzpomínek</b>
Název diplomové práce AJ:	Kindergarten through children's memories

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zachycení proměny institucionálního předškolního vzdělávání mezi lety 1970 a 2010 založené na dětských vzpomínkách na mateřskou školu.

Teoretická část se zaměřuje na předškolní vzdělávání z hlediska jeho historie a současnosti, dále se věnuje fenoménu paměti a dětským vzpomínkám.

Empirická část pomocí dotazníků a rozhovorů zjišťuje dětské vzpomínky na mateřskou školu z pohledu třech věkových skupin: skupiny lidí, která prošla předškolním vzděláváním od roku 1970 do roku 1990, od roku 1990 do roku 2000 a těch, kteří prošli předškolním vzděláváním od roku 2000 do 2010. Získané informace jsou mezi sebou porovnávány a komparovány s oficiálními změnami danými resortem, zjišťován je také subjektivní pohled respondentů na dopady předškolního vzdělávání na život jedince.

ATKINSON, R. (2003) *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

NAKONEČNÝ, M. (1997) *Obecná psychologie*. 2. rozš. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

OPRAVILOVÁ, E. (2016) *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5107-8.

PAVLOVSKÁ, M., SYSLOVÁ, Z. a ŠMAHELOVÁ, B. (2012) *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5981-8.

SAMUEL, D. *Paměť*. (2002) 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0186-3.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 2.1.2020

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 22. 6. 2022    Podpis .....

## **Poděkování**

Nejprve bych ráda poděkovala především PhDr. Jindře Vondroušové, Ph.D. za nesmírnou trpělivost a vstřícnost při konzultačních hodinách, za její cenné rady a odborný dohled, které mi pomohly tuto práci dovést do úspěšného konce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Ivetě Vašátkové za možnost konzultací a pomoc s korekturou českého jazyka. Velký dík patří všem, kteří věnovali svůj čas a byli ochotni mi pomoci při realizaci výzkumné části této práce. V neposlední řadě děkuji svým nejbližším, a to hlavně mé rodině za velkou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu a psaní práce projevovali.

## **Anotace**

KRASSKOVÁ, Zuzana. *Mateřská škola pohledem dětských vzpomínek*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. s. 113 Diplomová práce.

Tato diplomová práce se zabývá tématem předškolního vzdělávání, spolu se zachycením proměn institucionálního předškolního vzdělávání na našem území mezi lety 1970 a 2010. Výzkum je založený na dětských vzpomínkách na mateřskou školu. Cílem této práce je tedy nejen zmapovat a zachytit vzpomínky z daného výzkumného období, ale zároveň i dokázat zachytit změny předškolního vzdělávání ve vzpomínkách respondentů. Zjistit, zda proběhnuté změny měly vliv na jejich vzpomínky a na současné vnímání předškolního vzdělávání a zda reforma předškolního vzdělávání změnila strukturu vzpomínek respondentů zastoupených skupin.

Teoretická část se zaměřuje nejprve na fenomén paměti, vzpomínek a jejich možného ovlivnění a zkreslení. Následně definuje předškolní vzdělávání a jeho důležitost v životě jedince. Posléze se též zaměřuje na historii předškolního vzdělávání. Popisuje zkoumané období a definuje současnou situaci předškolního vzdělávání u nás.

V empirické části je využito smíšeného výzkumu: polostrukturovaného rozhovoru a dotazníku, které mapují dětské vzpomínky na mateřskou školu z pohledu třech věkových skupin: skupiny lidí, která prošla předškolním vzděláváním od roku 1970 do roku 1990, od roku 1990 do roku 2000 a od roku 2000 do roku 2010. Získané informace jsou mezi sebou porovnávány a komparovány s oficiálními změnami danými resortem. Zjišťován je také subjektivní pohled respondentů na dopady předškolního vzdělávání na život jedince.

Klíčová slova: vzpomínka, paměť, mateřská škola, historie předškolního vzdělávání

## **Annotation**

KRASSKOVÁ, Zuzana. Kindergarten in terms of children's memories. Hradec Králové: Faculty of Education, Hradec Králové University, 2022. p. Diplom 113 Diploma thesis.

This diploma thesis deals with the topic of preschool education, together with the study of changes in institutional preschool education in our territory between 1970 and 2010. The research is based on children's memories of kindergarten. The aim of this work is not only to map and capture memories from the research period but also to be able to capture changes in preschool education in the memories of respondents. To find out whether the changes had affected their memories and the current perception of pre-school education and whether the reform of pre-school education has changed the structure of the memories of the respondents of the represented groups.

The theoretical part focuses first on the phenomenon of memory, which includes memories and their possible influence and distortion. It then defines preschool education and its importance in an individual's life. Finally, it also focuses on the development of history, describes the period under study, and describes the current situation of preschool education in our country.

In the empirical part, I use mixed research. A semi-structured interview and questionnaire that maps children's memories of kindergarten from the perspective of three age groups: groups of people who went through preschool education from 1970 to 1990, from 1990 to 2000, and from 2000 to 2010. The information obtained is compared with the official changes given by the ministry. The subjective view of respondents on the effects of preschool education on an individual's life is also ascertained.

Key words: memory, kindergarten, history of preschool education

## Obsah

Úvod .....	8
1 Paměť .....	10
1.1 Základní principy paměti .....	10
1.2 Fáze paměti .....	11
1.3 Druhy paměti .....	12
1.3.1 Dělení paměti podle doby uložení informace .....	12
1.3.2 Dělení dlouhodobé paměti .....	13
1.3.3 Další možná dělení paměti .....	14
1.4 Autobiografická paměť .....	14
1.5 Zapomínání .....	15
2 Vzpomínka .....	17
2.1 Definice pojmu vzpomínky .....	17
2.2 Druhy vzpomínky .....	17
2.3 Ovlivnění vzpomínek .....	18
2.4 Fenomén falešné vzpomínky .....	21
3 Vývoj paměti u dítěte .....	22
4 Předškolní období v životě dítěte .....	24
5 Předškolní vzdělávání .....	27
5.1 Začátky předškolního vzdělávání .....	27
5.2 Předškolní vzdělávání v socialistickém Československu po roce 1945 .....	29
5.3 Předškolní vzdělávání v období 1970-1989 .....	31
5.4 Předškolního vzdělávání v období 1990–1999 .....	33
5.5 Předškolního vzdělávání v období 2000–2010 .....	34
5.6 Předškolního vzdělávání v 21. století .....	36
6 Výzkum na téma vzpomínek na předškolní vzdělávání .....	39
6.1 Cíl výzkumu .....	39
6.2 Výzkumné otázky .....	40
6.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	43
6.3.1 Charakteristika výzkumných skupin respondentů z rozhovorů .....	43
6.3.2 Charakteristika výzkumné skupiny učitelek .....	44
6.3.3 Charakteristika výzkumné skupiny respondentů z dotazníku .....	45

6.4	Metodologie .....	45
6.4.1	Metody výzkumu .....	46
6.5	Postup při sběru dat, způsob sběru dat a vyhodnocení dat .....	49
6.6	Výsledky sběru dat a jejich interpretace .....	50
6.6.1	Výsledky sběru dat v kvalitativním výzkumu .....	50
6.6.2	Výsledky sběru dat v kvantitativním výzkumu .....	62
6.6.3	Rozhovory s učitelkami mateřské školy s dlouholetou praxí .....	82
7	Vyhodnocení .....	87
	Závěr .....	100
	Seznam použité literatury .....	106
	Seznam příloh .....	110
	Seznam tabulek a grafů .....	112



## Úvod

Jak psal sám J. A. Komenský, předškolní výchova je nejdůležitější období v životě člověka, protože to, co se v tomto období pokazí či zanedbá, lze později jen velmi obtížně napravovat. (Komenský, 1964) V té době Komenský předškolní výchovu svěřoval do rukou rodičů, dnes se o tento nelehký úkol rodina dělí s mateřskou školou. Téma diplomové práce vychází z mé dlouholeté profese učitelky mateřské školy a vlastního zájmu o problematiku předškolního vzdělávání u nás.

Nejsilnější vzpomínky nás provázejí po celý život. Většina z nás nepřemýšlí o jejich pravdivosti. Provázejí je, ovlivňují a stávají se kronikou jejich minulosti. Vzpomínky na mateřskou školu jsou vázány většinou na dané období, které si lidé vybavují při jejich připomenutí, jako je například vstup jejich dětí do mateřské školy. Tento jistý fenomén, s kterým se často setkávám ve své profesi, mě vedl k myšlence se více zabývat tématem raných vzpomínek u lidí a jejich možným vlivem nejen na volbu mateřské školy pro jejich děti. Prvotní záměr mého výzkumu byl zmapovat nejsilnější vzpomínky na mateřskou školu z pohledu tří generací a pokusit se v nich zachytit proměny v předškolním vzdělávání v naší republice na konci 20 století.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zachycení proměny institucionálního předškolního vzdělávání mezi lety 1970 a 2010 z pohledu dětské vzpomínky na mateřskou školu a její možný vliv na další život respondenta.

Abych pochopila vzpomínky, musím pochopit, jak funguje paměť. Proto mou úvodní teoretickou část zaměřuji na téma paměti, vzpomínek, jejich zkrslení a ovlivnění. Dokládám vliv vývoje paměti u dětí na možné zaznamenání prvních vzpomínek. K definování pojmu paměti, jejímu fungování a druhům jsem využila odborné psychologické literatury, převážně z děl od M. Nakonečného, J. Čápa, R. L. Atkinsona a R. Sternberga. Ohledně hlubšího pochopení vzpomínek, jejich zkrslení a ovlivňování mě nejvíce oslovila kanadská psycholožka Julia Shawová ve své knize Iluze paměti. Její teorie a teze jsem se pokusila podložit autory P. A. Levinem a D. Samuelem, zabývajícími se traumaty a procesy paměti a vzpomínek. Dětská vzpomínka je v tomto období nejčastěji vázána na autobiografickou paměť, kterou jsem se pokusila definovat podle autorů I. Vlčkové a D. Draisma. Významnou kapitolou teoretické části je také seznámení s předškolním obdobím v životě dítěte z pohledu předních českých

psychologů a pedagogů J. Langmeiera, D. Krejčíkové, J. Plhákové či Z. Matějčka. Další z kapitol teoretické části je zmapování historie vzniku předškolního vzdělávání u nás. Zde jsem nejvíce čerpala z knih popisující dějiny předškolního vzdělávání u nás od autorů M. Pavlovské, Z. Syslové, B. Šmahelové, J. Šlégla, E. Šmelové a mé velmi oblíbené autorky na předškolní pedagogiku obecně Evy Opravilové.

V praktické části se věnuji samotnému výzkumu, ke kterému jsem použila techniku kombinovaného výzkumu za pomoci metod polostrukturovaného rozhovoru a dotazníku. Na úvod praktické části popisuji nejen výzkumný vzorek respondentů mého výzkumu, ale i použité metody, způsob a zpracování dat, vytyčení cílů a výzkumných otázek. Tento výzkum jsem doplnila i rozhovory s učitelkami s dlouholetou praxí.

Ve své výzkumné části budu získaná data z rozhovorů analyzovat za pomoci obsahové analýzy, rozbor doplním konkrétními vzpomínkami respondentů. Data z dotazníku budu sumarizovat, interpretovat a pro přehlednost převedu výsledky do tabulek. Celkové vyhodnocení vzpomínek ze všech použitých metod budu kompletovat a následně odpovím na mnou zvolené výzkumné otázky a podotázky. V závěru shrnu daná zjištění a přínos této diplomové práce.

# 1 Paměť

„Paměť je prostředek, jímž zaznamenáváme svou znalost minulosti proto, abychom ji mohli užít v přítomnosti.“ (Sternberg, 2002, s. 208) Je to mechanismus, který nám umožňuje ukládat, chránit a vybavovat si informace. Umožňuje nám adekvátně fungovat v přítomnosti a rozumět jí, učit se z minulosti a plánovat budoucnost. (Baddeley, 2013)

Paměť je proces uchovávání informace v živých organismech a je jednou z nejdůležitějších vlastností živého organismu. (Samuel, 2002) Má nevyčíslitelný význam v lidském životě. Při její ztrátě či poškození se citelně mění kvalita života, ba dokonce jej v některých případech i znemožňuje. (Čáp, 1993) Paměť je nutné chápat jako systémový jev, jakýsi fenomén, který je funkčně propojený s celým komplexem dalších jevů podílejících se na formování psychické činnosti. (Sternberg, 2002) „Je to, soubor psychických procesů a vlastností umožňující osvojení zkušeností, jejich zapamatování, uchování a vybavení.“ (Čáp, 1993, s. 45)

Gerrig a Zimbardo upozorňují na kontinuitu vzpomínek a zážitků související s vývojem našeho sebepojetí. V paměti jsou uloženy podvědomě naše základy osobnosti a důvody toho, čím jsme a jací jsme. (R. J. Gerrig a P.G. Zimbardo, 2008) Hering ve svém projevu velmi výstižně potvrdil důležitost naší paměti v duševním životě člověka. „Zdá se, že paměti vděčíme téměř za vše, co máme nebo čím jsme. Naše nápady a představy jsou její prací a naše každodenní vjemy, myšlenky a pohyby se odvozují z tohoto zdroje. Paměť shromažďuje nespočetné jevy naší existence do jednoho celku a podobně, jako by se naše tělo rozplývalo na prach atomů, jimiž je tvořeno, pokud by přestaly existovat síly spojující hmotu, stejně by se naše vědomí rozpadlo na tolik fragmentů, kolik jsme prožili sekund, pokud by neexistovala spojující a sjednocující síla paměti.“ (Hering, 1920, In: Atkinson, 2003, s. 266)

## 1.1 Základní principy paměti

Lidský mozek je neuvěřitelně přizpůsobivý a tvárný. Adaptivní vlastnost našeho mozku, neuroplasticita, je odpovědná za možnost mít nějaké vzpomínky. Nervové buňky, neurony, se vzájemně propojují do smysluplných sítí, které se mění na základě nových zkušeností. To, že dokážeme začleňovat nové poznatky a zkušenosti a zároveň vyčleňovat ty, co již nepotřebujeme, nám umožňuje reagovat na dané změny a rozlišovat jak pozitivní, tak negativní zkušenosti.

Na každý zážitek si můžeme vytvořit danou vzpomínku existující v podobě neuronu. A je jedno, zda to bude sémantická vzpomínka nebo autobiografická vzpomínka. Vždy musí vzniknout fyzická reprezentace neboli biologický otisk. Aby se naše vzpomínka uložila v dlouhodobé paměti, musí dojít k biochemické syntéze mezi neurony za pomoci synapsí. (Nakonečný, 2015)

Neurony obsahující elektrické impulzy mají výběžky, dendrity, které umožňují se natahovat k ostatním neuronům, trny na jejich koncích fungují jako komunikační nástroje mezi jednotlivými dendrity. Při spojení dvou neuronů vzniká synapse, která umožňuje za pomoci chemické látky, neurotransmiteru, vzájemně komunikovat. Jsou to přijímače i vysílače. (Atkinson, 2003) Synapse jako takové mají za následek vytvoření vzpomínky. Za uchování informací v dlouhodobé paměti je pravděpodobně zodpovědný protein prion. *„Základní funkcí prionů při vytváření paměti je zřejmě schopnost stabilizovat synapse, které formulují dlouhodobé vzpomínky, čímž zajišťují trvalost fyzickým změnám, jež nastaly v důsledku dlouhodobé potenciace a přílivu kalpainů.“* (Shawová, 2017, s. 75.) Kalpains jsou jacísi architekti synapsí a priony jejich stavební dělníci. Kalpains i priony se mohou objevit a znovu vytvořit změnu. Tomu odpovídá daná skutečnost, že každá událost, pokud je tedy pokaždé vyvolána z paměti, je ohrožena zkrácením a zapomínáním. (Shawová, 2017)

## 1.2 Fáze paměti

Funkční a materiální podstatou paměti je neuronální síť, obsahující miliony neuronů, neurotransmiterů a dalších biochemických substancí. Obecně by se dalo říci, že naše paměť je jakési úložiště individuálních zkušeností, ukládajících se v celém mozku. Z hlubšího pohledu jde o neurální koreláty, jejichž uložení předpokládá kódování. Kódování by se dalo chápat jako *„proces organizování a přetváření docházejících informací, umožňující jejich uložení v paměti s cílem jejich uchování nebo porovnání s dalšími zapamatovanými informacemi,“* je to jakési *„balení před uskladněním“*. (S. M. Kosslyn, R. S. Rosenberg 2006, s. 294)

Následné zapamatování prochází dalšími třemi fázemi, a to vštěpováním, ukládáním a vybavováním, které je ovlivněno genetickým základem paměti. Nová informace je uložena v krátkodobé anebo v dlouhodobé paměti. Zapamatované je uloženo za pomoci interakce dvou neuronů, kdy prostřednictvím transmiterů si vzájemně předávají nervové vzruchy a impulzy, které působí na zvláštní receptory v synapsích druhých neuronů, což vyvolá změnu v citlivosti

a přijetí nervového impulzu a vzniká tak dlouhodobé synaptické posílení – zapamatování. To se odehrává u milionu neuronů současně. Funkce vědomého zapamatování a vybavení z paměti je založena na sběru dat a ukládání informací, které člověk potřebuje pro život. Vybavíme si to, co je pro nás významné, co potřebujeme, s čím pracujeme – to, co neustále opakujeme. Co je pro nás nepodstatné a co nepotřebujeme, zapomínáme. Tuto paměť bychom mohli chápat jako **proces** ukládaných a uložených informací, kdy vědomě dochází ke vštěpování, zpracování, uchování a vybavení si informací. Mluvíme tedy o individuální paměti. Oproti paměti jako **dispozici**, druhové paměti, implicitní, která představuje sklad, úložiště, organizaci a vědění, které je v mozku nějak uloženo a kde dochází k uplatnění fenoménu procesů emocí a motivace. (Nakonečný, 2015)

### 1.3 Druhy paměti

Podle funkčnosti a délky udržení informace v paměti se dostáváme k možnému rozdělení či rozřídění. V psychologii je nejednotný proces dělení druhů paměti. Podle Levina existují pouze dva typy paměti – vědomá individuální a nevědomá druhová. (Levine, 2017) V **individuální** paměti jsou uloženy všechny zážitky, chtěné i nechtěné, vědomé i nevědomé. V **druhové paměti** jsou uloženy veškeré genetické informace a výbava, jejichž součástí jsou instinkty, archetypy, ale i mechanismy podmiňování předávané z generace na generaci dědičností našeho lidského druhu. Obsahuje vrozené předpoklady, vrozené základní učení i biologicky účelné vrozené reagování. (Atkinson, 2003)

#### 1.3.1 Dělení paměti podle doby uložení informace

Toto dělení paměti na fáze ukládání z hlediska udržitelnosti informací v paměti publikoval v roce 1968 Richard Atkinson. Je rozdělena do tří fází na senzorigovou, krátkodobou a dlouhodobou. **Senzorigová paměť** je první ultra krátkou fází ukládání nové informace do našich smyslů. Je tvořena zlomkem vteřiny a slouží ke třídění informací přicházejících ze smyslů. Pokud je vjem dále zpracováván, musí být zakódován, kde dochází již k druhé fázi, krátkodobé paměti. (Nakonečný, 2015)

**Krátkodobá paměť** je často nazývána jako pracovní či operační. Tato paměť uchovává informace několik vteřin až několika minut. Je velmi závislá na míře pozornosti a je velmi limitovaná. I přes krátkodobé uložení probíhají všechny tři stádia paměti, a to kódování

(probíhající buď fonologicky či vizuálně), uchovávání i vybavování. Krátkodobá paměť slouží podle Atkinsona dvěma důležitým funkcím, a to k uchování potřebných materiálů na krátkou dobu a jako prostor pro mentální operaci. Funguje jako přestupní stanice k dlouhodobé paměti, tedy přetrvává v krátkodobé paměti, dokud není zakódována do dlouhodobé paměti. (Atkinson, 2002)

**Dlouhodobá paměť** uchovává informace s relativně velkou kapacitou od několika minut až po celý náš život. V paměti mohou být uchovávány i podprahové vjemy. Jednou z důležitých funkcí dlouhodobé paměti je mít možnost se osobně obrátit na data v minulosti za účelem pochopení a vyhodnocení aktuálního stavu. Dlouhodobá paměť nám pomáhá orientovat se v nekonečném toku informací. Liší od ostatních svou flexibilitou a různými způsoby ukládání, kódování, strukturou a kapacitou. Jde o nejobsáhlejší druh paměti, který je považován až za nekonečný. Dlouhodobá paměť se začíná rozvíjet ve čtyřech letech života a má vliv na rozvoj kognitivních i psychických funkcí člověka. (Samuel, 2002) Myers rozdělil dlouhodobou paměť podle klíčové anatomické struktury a typu materiálu na deklarativní a nedeklarativní paměť. (Myers, 2016)

### 1.3.2 Dělení dlouhodobé paměti

Nejčastěji používaný a přijímaný model dělení paměti navrhl a později upravil Larry Squirem. Hlavním aspektem členění v modelu je podstata existence paměti vědomé a podvědomé: deklarativní (explicitní) a nedeklarativní (implicitní).

**Nedeklarativní neboli IMPLICITNÍ paměť** slouží jako obecně nevědomé ukládání individuálních zážitků a učení. Je to nevědomé utváření lidské psychiky. Můžeme sem zařadit například zažitá pravidla, reflexivní chování, sportovní dovednosti či používání předmětů. V této části paměti jsou uloženy i emoční vzpomínky v podobě různorodých pocitů, které v nás dané situace vyvolaly. Nedeklarativní paměť je dále rozdělována na další dvě části, a to paměť pro psychosomatické dovednosti (též nazývána procedurální paměť) a na dispozice k procesům podmiňování. (Pöthe, 2008) Kdy **procedurální paměť** obsahuje zautomatizované a naučené postupy (především motorické) a její činnost, se nedá slovně popsat. Je odolná vůči změnám. Je to jakýsi samostatný systém se svými vlastními pravidly. V dispozici **k procesům podmiňování** jsou zastoupeny reflexy, vztahy mezi smyslovými podněty a hybnou či emoční odpovědí. (Samuel, 2002)

**Deklarativní neboli EXPLICITNÍ paměť** je vědomě, spontánně nebo záměrně zapamatovaná zkušenost. Je to proces osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, pamatování si událostí, co nás zaujaly. Je to paměť jako dispozice a proces vědomého vštěpování, ukládání, uchovávání, užívání zkušeností a současně vybavování určitých vědomě osvojených mentálních obsahů. Je zpracovávána v hippocampu. (Nakonečný, 2015) Deklarativní paměť se rozděluje dále na **sémantickou** a **epizodickou** paměť. **V epizodické paměti** jsou obsaženy konkrétní vzpomínky ze života jedince, které jsou těsně propojeny s časem a místem. Epizodická vzpomínka může být doprovázena smysly akustickými, vizuálními, vůní, chutí či emoční podobou. Vzpomínky uložené v epizodické paměti lze nazývat autobiografické a jsou pro nás nejnáze zapamatovatelné. (Plháková, 2019) **V sémantické paměti jsou obsaženy** všeobecné znalosti. Netýká se specifických událostí v životě člověka, nýbrž obsahuje encyklopedická fakta o světě. (Nakonečný, 2015)

### 1.3.3 Další možná dělení paměti

Podle J. Čápa se paměť dá dělit podle dalších různých hledisek. Nejen na krátkodobou a dlouhodobou, ale i z pozice schopnosti učit se. Například paměť mechanická (založena na opakování a memorování) nebo logická (těží z myšlení a porozumění spojitosti mezi nabíranými informacemi). Dále verbální paměť (na slova, jména) či neverbální paměť (na cesty, hudbu a tváře). Specifická (paměť na známé tváře a jména) a nespecifická paměť (spočívající ve všech informacích). Dalším dělení může být, podle podnětů, které jsme schopni si nejlépe zapamatovat. Do názorné paměti spadá paměť sluchová, zraková, čichová, pohybová, chuťová či hmatová. Nakonec existuje i paměť emocionální, kde dochází pravděpodobně k propojení nervového systému s endokrinní soustavou. (Samuel, 2002)

### 1.4 Autobiografická paměť

Autobiografická paměť by se dala popsat jako „*paměť individuálně prožívaných událostí, která se pojí s pocitem prožitku nebo znovuprožíváním.*“ (Vlčková, 2005, str. 16)

Autobiografické vzpomínky bychom mohli definovat obecně jako vzpomínky osobně prožité minulé události nebo konzervativněji, kdy se za autobiografické vzpomínky považují pouze vzpomínky verbálně dosažitelné a zahrnují pocit znovuprožívání minulých událostí, který tvoří součást životního příběhu. (Vlčková, 2005)

Podle Vlčkové se autobiografická paměť do velké míry překrývá s epizodickou pamětí. Avšak zároveň jsou zde zastoupeny i autobiografické údaje, které spadají do sémantické paměti. Tedy oproti jiným druhům paměti bychom mohli mluvit o nahodilosti ukládání autobiografických vzpomínek, kdy ve své bohatosti dochází k vzájemnému přesahování se, prolínání se a provázání daných vazeb. Podle Kaufmanna autobiografická paměť obsahuje tři komponenty, a to osobní paměť, která zahrnuje vzpomínky na konkrétní událost, dále autobiografická data obsahující slovní a číselné údaje a všeobecnou osobní paměť zahrnující zhuštěné vzpomínky na různé opakované děje. (Vlčková, 2005)

Podle Draaisma se do určité míry v obsahu autobiografických vzpomínek prolíná sebepojetí jedince, jeho pocit vlastní identity a konkrétní osobní vývoj. (Draaisma, 2009) Nedílnou a velmi důležitou obsahovou složkou autobiografické paměti je emoční paměť, kterou lokalizujeme v části mozku zvané amygdala. Amygdala je hlavním identifikátorem emocí a emočně významných objektů. Bez ní by nebylo možné rozpoznat obličeje ani identifikovat lidské emoce což je pro člověka jako sociálního tvora velmi důležité. (Dalgleish, 2004) Nejrozsáhlejší složkou je paměť pro události, která je často rozdělena podle životních období, dále podle rámcových a specifických událostí. (Vlčková, 2005)

Conway ve své knize uvádí, že autobiografické vzpomínky jsou jakési celkové mentální reprezentace vlastního já ve své minulosti. Vzpomínky jsou vytvářeny z různých autobiografických znalostí, které řídí naše vnitřní já. Z těchto autobiografických znalostí lze vytvořit specifické vzpomínky vytvářející naši osobnost. Vzhledem k tomuto osobnímu vztahu jsou autobiografické vzpomínky jedním ze základních zdrojů naší identity nejen k sobě samému, ale i ve vztahu ke společnosti. (Conway, 2001)

## **1.5 Zapomínání**

Zapomínání je „proces, během něhož se ztrácí zřetelnost, přesnost a spolehlivost zapamatovaného.“ (Hartl, 1993, s. 239) Je to narušení procesu pamatování a vybavování, díky němuž vzpomínky a informace ztrácejí danou ostrost a jsou vytěsňeny. Je to žádoucí ochrana mozku před přesycením. (Čáp, 1993) Podle Nakonečného je to neschopnost si nevybavit určité informace s funkcí, nové informace nahrazovat za staré, které ztratily význam z důvodu nepoužívání či neužitečnosti. Zapomínání je přirozenou funkcí paměti, avšak i dávno zapomenuté může být za určitých okolností znovu vybaveno. Většinou se jedná



o citově neakceptovatelné události jako například hrůzy války. Jedná se spíše o tendenci zapomínat nepříjemné zážitky, popřípadě si je nepřipomínat. Zvláštním případem zapomínání je vytěsnění, které popsal Z. Freud, kdy dochází k odstraňování z vědomí těch psychických obsahů vyvolávající konflikt mezi morálními postoji a pudovými touhami subjektu. (Nakonečný, 2015)

Zapomínání je ovlivněno i organicky věkem (k stáří) nebo různými úrazy hlavy, mozku či nemocemi. Podle nového pojetí je zapomínání způsobeno biochemickými změnami v mozku, které vedou k zániku některých dříve aktivovaných synapsí. (Draaisma, 2009) Americký psycholog D. L. Shackterm popsal a rozdělil činitele našeho zapomínání, a to na **možnou pomíjivost paměti**, kdy stopy paměti blednou a překrývají se, **na roztržitost**, která je spojena se soustředěním a koncentrací naší pozornosti, dále také na **paměťový blok**, který si jistě zažil každý z nás (jak se říká „mám to na jazyku a nemůžu si to vybavit“) a na záměnu, při které dochází k zaostření naší paměti. (Shackterm, 1996)

Zapomínání má zřejmě svůj smysl. Je zcela nemožné a pro nás osobně i nežádoucí, abychom si pamatovali každý náš detail každodenního života. Záplava vzpomínek, obzvláště těch nepříjemných, provázející každý náš krok, by nám byla brzdou a stěžovala by nám schopnost jít dopředu. Shawová ve své knize Iluze paměti ve čtvrté kapitole popisuje jednu z poruch paměti, hyperhymesii. Ta je naopak postavena na vysoce nadprůměrné autobiografické paměti. Je otázkou, zda tuto poruchu považovat za genialitu či čiré zoufalství. (Shawová, 2017)

## 2 Vzpomínka

Naše vnímání paměti a vzpomínek probíhá lineárně. Promítá se od přítomnosti k minulosti a vrací se ke konkrétním obrazům a situacím uloženým v naší paměti. Opětovně si je vybavujeme, nevědomky zkreslujeme, promítáme a přeměňujeme ve své vzpomínky. Když jsem se rozhodla využít vzpomínku jako výzkumný materiál ve své diplomové práci, zpočátku jsem si plně neuvědomila rizika její pravdivosti a spolehlivosti. Při prostudování vzpomínek a jejich vlivu na tvorbu osobnosti jsem se utvrdila ve zjištění, že v mém výzkumu nezáleží na plné reálnosti vzpomínky, nýbrž na skutečnosti, jak vzpomínku vnímá respondent a jak ho v životě ovlivňuje. I přes to je velmi důležité brát v potaz, jakými vlivy mohly být vzpomínky respondentů ovlivněny a jak lze na získané informace nahlížet.

### 2.1 Definice pojmu vzpomínky

*„Vzpomínky tvoří základ naší identity a pomáhají definovat to, co nazýváme lidstvím.“* (Levine, 2017, s 4) Jejich nepřesnost a proměnlivost nás posouvá dopředu a my máme možnost čelit novým výzvám, novým zkušenostem, novým informacím. Úlohou paměti není pouze zakládat, ale selektovat z minulosti a zajistit tak budoucnost člověka – *„tedy budoucnost minulostí poučenou nikoliv svázanou. Právě tím, že propojujeme minulost s přítomností, udržujeme kontinuitu lidské existence.“* (Levine, 2017, s 5)

Vzpomínku bychom mohli definovat jako vybavený paměťový vtisk, oživující minulý zážitek, který nepřesně zachycuje prožitou realitu, a to převážně vlivem zapomínání a dalšího možného vybavování a tím možného zkreslování. Často je doprovázen emočními prožitky, které se mění v závislosti emočním rozpoložením v okamžiku vybavení. (Hartl, 1993)

### 2.2 Druhy vzpomínky

Vzpomínky si dokážeme vytvořit a později vybavit v uceleném příběhu. Při jejich produkci dochází k prosycení pozitivních i negativních pocitů, které nás ovlivňují v dalším našem učení. Podle přítomnosti daných emocí bychom mohli vzpomínky rozdělit na příjemné a nepříjemné. (Levine, 2017) Další rozdělení vzpomínek by bylo podle typu paměti na implicitní a explicitní vzpomínky.

**Explicitní vzpomínky** jsou vzpomínky vědomé, plné faktů. Jejich základ tvoří **deklarativní vzpomínky** tvořené z informací. Lze je aktivovat a vědomě vyvolat i popisovat. Jsou většinou objektivní, oproštěny od citů a emocí. Předávají nám přehledně informace, avšak jsou nejméně motivující a mobilizující. Spadají pod ty strohé „chladné“ oproti druhému typu explicitních vzpomínek, a to epizodických, které jsou naopak „vřelé“ a plné jemných odstínů. (Levine, 2017)

**Epizodické neboli autobiografické vzpomínky** bývají nabitý energií, ať již pozitivní anebo negativní. Barvitě kódují naše životní zkušenosti. Bývají citově zabarvené a mývají nádech snovosti. Vynořují se z jisté míry spontánně. Když se na ně zaměříme, můžeme se nechat jimi unášet, nořit se do nich a zase z nich vystupovat. Nejsou konkrétní jako deklarativní vzpomínky, jsou více spontánní, mobilizující i působivější. „*Na náš život mají často silný, byť mnohdy skrytý vliv.*“ (Levine, 2017, s. 17)

**Implicitní vzpomínky** jsou rodové, neuvědomělé a často přicházejí a odcházejí nepozorovaně. I přes to na člověka působí velmi silně. Vynořují se v podobě vjemů, emocí a chování. Jsou zařazovány okolo emocí nebo dovedností. Proto je rozdělujeme na emoční a procedurální.

**Procedurální vzpomínky** obsahují nutkání, nitro tělní vjemy a pohyby, které můžeme rozdělit do tří kategorií. Na naučené motorické akce, na dlouhodobé naprogramované reakce využívající vrozených sebezáchovných instinktů a na reakční tendence. Oproti tomu **emoční vzpomínky**, které jsou vyvolávány aspektem aktuální situace, vytváří vnitřní signalizační systém upozorňující na naši potřebu. Tedy emoční vzpomínka je velmi důležitá jak pro naši duševní pohodu, tak i sebezáchovu celého lidského druhu. (Levine, 2017)

### 2.3 Ovlivnění vzpomínek

Člověk své paměti přirozeně plně důvěřuje, spoléhá na ni a často si nepřipouští jakákoliv zkreslení. Důvěřujeme ve svůj úsudek a přebíráme za něj plnou odpovědnost. Ne však všechny vzpomínky mohou být objektivní a pravdivé. Na jejich vlivu se podílí nespočet vnějších i vnitřních faktorů. (Reyna, Brainerd, 1995) „*Na můj zážitek skutečnosti má vliv mé vnímání, a že má paměť se může hluboce mýlit, obvykle mám ze svých vzpomínek i tak pocit něčeho neuvěřitelně skutečného.*“ (Shawová, 2017, s. 44) Nakonečný popisuje několik činitelů ovlivňující pravdivost vzpomínek. Nejčastější je vzpomínka ovlivněna sugestibilitou, která má za následek, že pokládáme cizí zážitky za vlastní. Nevědomky přebíráme jejich zážitky z vyprávění či z knih, fotografií či jiných zdrojů. Dalším velmi častým činitelem je zkreslování,

kdy emoce často zkreslují vybavované vzpomínky. V neposlední řadě je zde aspekt přetrvávání, kdy se stále vracíme k dané vzpomínce, kterou lidově „nemůžeme dostat z hlavy“, tím stoupá proměna reproduktivní a konkrétní vzpomínky za obecnější či přeměněnou. (Nakonečný, 2015)

Na vlivu vzpomínek se podílí i míra selhání paměti a možného vybavování vzpomínek. Příčiny selhání paměti a možného ovlivnění vzpomínek popsal Daniel Schacter a rozdělil je do sedmi typů:

- **Pomíjivost**, která snižuje dostupné vzpomínky v průběhu času.
- **Nepřítomnost duchem**, která souvisí s absencí pozornosti a následnému zapomínání.
- **Blokování**, nevybavení si uložených informací, které jsou dočasně nepřístupné.
- **Špatné přisuzování**, kdy dochází k dedikaci vzpomínek k nesprávnému zdroji.
- **Sugesce**, která má za následek implantování vzpomínek na věci, které se nikdy nestaly.
- **Předsudky**, kdy dochází za pomoci současných znalostí a přesvědčení k jejich zkreslení.
- **Přetrvávání**, které má za následek na nechtěné vzpomínky nikdy nezapomenout.

(Schacter, 1999)

Dalším možným prvkem zkreslení vzpomínek, kterému podléhá převážně přesnost autobiografických vzpomínek, je podle Vlčkové proměna vlastního sebepojetí, které vede k úpravám vzpomínek z důvodu lepšího zobrazení své současné osobnosti. Sama autorka uvádí, že na vzpomínku se musí pohlížet jako na příběh, který je stále přetvářen. (Vlčková, 2005).

K vnějším faktorům ovlivnění našich vzpomínek náleží **míra vzrušení**, která má velký vliv na naši schopnost vštěpovat, uchovávat a vybavovat si vzpomínku. Experiment, zda vzrušení ovlivňuje paměť, který provedli v roce 1995 Larry Cahill a James McGaugh, potvrdil, že pokud se dostali účastníci do emocionálně vybuzeného stavu, zapamatovali si danou událost mnohem lépe. To nám objasňuje naše nejživější vzpomínky, které obvykle mají emocionální zabarvení. Pokud přesáhne vzrušení určitého bodu, naše paměť naopak selhává. Lze to dobře poukázat na Yerkes-Donsonově teorii výkonu, kdy výkon pomalu stoupá rostoucím buzením, pak se vyrovnává a další buzení už výkonu škodí. Na souvislosti vzrušení a paměti se podílejí další vlivy, jako je například věk nebo individualita člověka. Shawová uvádí, že paměť též závisí na funkčním stavu. Tedy určitou vzpomínku si vybavíme lépe, pokud jsme během jejího vybavování ve stejném stavu, jako při vštěpování. Paměť může ovlivnit i dočasný stav – jak se cítíme. (Shawová, 2017) „*Když prožíváme intenzivní emoce, naše schopnost*

*nezaujatého pozorovatele a hodnocení je omezena, a proto se snadno necháme svést k potenciálním mylným atribucím.“ (Levine, 2017, s. 130)*

*„Tedy naše vzpomínky mohou ovlivnit nejen nekontrolovatelné složky vnějšího prostředí, ale také z valné části neovladatelné prvky našeho vnitřního prostředí.“ (Shawová, 2017, s. 56)*

Příkladem je **odlišné vnímání**, které podle možné dané osobní funkčnosti může ošálit naše smysly. Přes vjemy dochází k podmětu a poté k dalšímu kódování paměťové stopy. Dá se říci, že veškeré poznání prochází smysly. Schopnost vnímání nezávisí pouze na naší úžasné fyziologii, ale i na tom, že disponujeme důležitými vzpomínkami, které nám napovídají, jak svět funguje. V našem životě není dostatek času ke každému ověření, zda je vše takové, jaké má být a jaké si to pamatujeme. Náš mozek stále vytváří poučené odhady, kterými zaplňuje informační mezery. Tak jak nás mohou ošálit naše smysly, aniž bychom si to uvědomili, tak nás můžou ošálit naše odhadovací postupy našeho mozku a tím nám mohou poznamenat naše vzpomínky. (Shawová, 2017)

V neposlední řadě ovlivňujícím faktorem je **vnímání času**. Základní složka vnímání času je naše paměť. „Čas je paměť a paměť je čas.“ (Shawová, 2017, s. 58) Jsou chvíle, kdy se nám zdá, že se čas táhne a jindy letí neuvěřitelnou rychlostí. Je to podloženo osobním vnímáním času, které je ovlivněno mnoha dalšími faktory, jako například vzrušením či pozorností. U lidí, kteří nedovedou odhadnout čas, chodí stále pozdě, by se mohlo jednat o důsledek špatné prospektivní paměti neboli schopnosti plánovat budoucnost na základě minulých zkušeností. Je prokázáno, že většina z nás je optimistická na odhadování času. Vnímání času je vystaveno subjektivnímu zkreslení jako cokoliv jiného. A tato deformita vnímání může zbarvit naše vzpomínky od jejich vzniku. (Shawová, 2017)

Mezníky v čase nám napomáhají za pomoci retrospektivní paměti orientovat se ve své minulosti. Mezníky jsou nezapomenutelné události našeho života. Častým jevem je teleskopický mezník, který nám poukazuje, že u některých událostí máme potřebu je vytěšňovat dále do minulosti, zatímco jiné se snažíme přitahovat blíže k současnosti. Například narození mé dcery se mi zdá, jako by bylo před chvílí, přitom uplynulo již dvacet let. Naopak ztráta mé milované babičky je již dávnou záležitostí, ačkoliv se stala před necelými 5 lety. Na to navazují vzpomínky na staré dobré časy, které jsou v naší mysli nejživější, nejvíce nabitě emocemi a týkající se nejvýznamnějších a nejkrásnějších anebo neočekávanějších událostí

a zážitků našeho života. (Shawová, 2017) „*Jsou to vzpomínky, které nás definují, které z nás učinily to, čím jsme. A být se na nich podepsala různá zkreslení, jsou to vzpomínky, které opatrujeme hluboko v sobě a pamatujeme si je nejživěji.*“ (Shawová, 2017, s. 65)

## **2.4 Fenomén falešné vzpomínky**

Častým tématem spojeným s pamětí je existence falešných vzpomínek. V osmdesátých letech devatenáctého století se touto tematikou začal zabývat Sigmund Freud, který předpokládal, že příčinou psychických poruch jsou potlačená traumata z dětství. Motivoval své pacienty k tomu, aby se snažili vybavit si tyto vzpomínky z dětství. Ve své metodě často používal i hypnózy. Postupem času dospěl ke zjištění, že mnohé vzpomínky jeho pacientů nejsou v souladu s jinými zjištěnými informacemi. (Freud, 1947)

Jedním z důvodů zkoumání faktorů vzniku falešných vzpomínek je uplatnění vzpomínek ve forenzní psychologii při výpovědích a svědectví v soudních procesech. Elisabeth Loftus upozorňuje na vzácnost vytěsnění traumatických vzpomínek, a naopak poukazuje na četnost vracejících se těchto traumat u obětí. Svými výzkumy poukazuje na možnost cíleného vzniku falešných vzpomínek. Zpochybňuje tvrzení, že intenzivně emoční vzpomínky musí být vždy pravé. (Laney, & Loftus, 2005; Dallam, 2002)

Falešné vzpomínky bychom mohli definovat jako vzpomínky, které se udály jinak, než si je pamatujeme, nebo které se nikdy ani nestaly. Na lidskou paměť působí mnoho podmětů, a proto je náchylná k mnoha druhům zkreslení. I když dané události nejsou pravdivé, lidé si je dokážou barvitě vybavit a jejich důvěra ve svou paměť je velmi vysoká. (Loftus & Pic-krell, 1995) Pravou vzpomínku můžeme charakterizovat jako stav zapamatování si reálné zkušenosti. Falešná vzpomínka může být částečně založena na skutečnosti, ale také nemusí. A proto ji můžeme dělit na úplnou a částečnou. Částečná vzpomínka pouze doplňuje dané informace, do již existující struktury. Falešná úplná vzpomínka je úplně nová a není závislá na jiné vzpomínce. Je to událost, která se nám nestala, avšak v nás vzbuzuje iluzi povědomosti a reálnosti. Ovšem nemusí se týkat selhání paměti. Jedná se o doplnění prázdných míst v paměti, ne o zapomenutí informace. Je to něco, co naše paměť vytvořila bez naší vědomé účasti. Opakem je selhání paměti, kdy zapomínáme a vypouštíme velkou část informací. (Brainerd & Reyna, 2005)

### 3 Vývoj paměti u dítěte

*„Naše první léta jsou naprostým základem pro náš mozek, naši osobnost a všeobecný rozvoj našich kognitivních schopností.“* (Shawová, 2017, s. 41) Avšak vzpomínky z prvních let našeho života zůstávají skryty v minulosti zapomnění. Náš mozek si v dané fázi neumí vybudovat trvalou vzpomínku, ačkoliv zážitky z tohoto období mohou mít trvalý vliv na genetické predispozice, které ovlivňují vznikající mozkovou architekturu a naše duševní zdraví. Jak podotkla Julia Shawová, *“je úžasné a zvláštní uvědomit si, že na léta, která nás možná formovala nejvíce, si pamatujeme nejméně“*. (Shawová, 2017, s. 41)

Rozvoj paměti jde ruku v ruce s rozvojem příslušných kognitivních dovedností a má úzkou souvislost s vývojem mozkové struktury. V nových studiích a postupem pokročilé vědy jsou vědci schopni zkoumat vývoj dětského mozku za pomoci magnetické rezonance. Během prvního roku dítěte nabude dětský mozek o 68 procent na velikosti. Ve druhém roce o dalších 15 procent, což činí 83 procent velikosti dospělého mozku. Až ve 13 letech dorůstá mozek dítěte velikosti dospělého člověka. A co z toho plyne v souvislosti s první dětskou vzpomínkou? Tím, jak se dětský mozek rapidně zvětšuje, dochází k prořezávání neuronů, tedy k jejich ztrátě. Tím, jak probíhá zvětšování mozku, probíhá i ohromné prořezávání neuronů. Laicky kvantita nahrazuje kvalitu. Velikost mozku narůstá, počet neuronů klesá, tak aby uvolnil místo pro ty nejdůležitější a nejtrvalejší informace. Je tedy zřejmé, že strukturální, organizační a lingvistické nedostatky nemohou ponechat vzpomínky z velmi raného dětství, tedy do věku dvou let života dítěte. (Shawová, 2017) V raném dětství dítěte tedy můžeme mluvit pouze o krátkodobé paměti, kdy dochází k uchování informace v paměti maximálně pár minut. Na to, abychom mohli používat krátkodobou paměť, musíme mít dobře vyvinuté smysly a být schopni dané podmínky zpracovávat současně, a to nemluvě o zapojení do trvalejších vzpomínek. (Shawová, 2017)

Obecně z vývojového hlediska můžeme u **novorozence a kojence** pozorovat první paměťové schopnosti v rozlišování různých stimulů, jako například barev či směrů. (Langmeier, Krejčířová, 2006) U **batolete** dochází k velkému nárůstu možného zapamatování. Avšak stále je bezděčné bez možnosti schopnosti paměť ovlivňovat vůlí. Dítě si nejlépe ukládá a vybavuje zážitky se silným emocionálním prožitkem, ať už příjemným nebo nepříjemným. (Říčan, Krejčířová, 1995)

Pro **předškolní věk** je typický značný rozvoj paměti, a to ve všech jejích fázích od zapamatování, uchování i vybavení. Paměť v tomto věku je značně plastická, vzpomínky se tvoří často a snadno. Avšak paměťové stopy rychle vyhasínají a dítě rychle zapomíná. (Nádvorníková, 2011) Tříleté dítě si je schopno pamatovat osoby a předměty až po dobu sedmi měsíců. K prodloužení doby své paměťové stopy přispívá z velké části rozvoj řeči a komunikačních dovedností. Paměť se dále rozvíjí a zdokonaluje činností a učením tak, jak tomu je i u ostatních psychických procesů a vlastností. (Čáčka, 2000) První vzpomínky v životě dítěte se tedy datují okolo třetího a čtvrtého roku života dítěte. V případě začínající dlouhodobé paměti u dětí od cca tří let, a tedy možné první vzpomínce, kterou můžeme udržet až do své smrti, často mluvíme právě o epizodické vzpomínce na událost a zážitek obsahující i sémantické vzpomínky na faktické informace. (Shawová, 2017) O záměrné paměti u dítěte můžeme mluvit až okolo pátého roku věku dítěte. Paměť převažuje spíše konkrétní a krátkodobá. Soustředěnost a pozornost jde ruku v ruce k možnému ukládání paměťových spojů. Bez pozornosti a soustředěnosti nemůže vzniknout paměťová stopa a bez zájmu a zaujetí nedojde k pozornosti dítěte při záměrném předškolním učení. (Bednářová, Šmardová 2015)

V **mladším školním věku** se kapacita paměti zvyšuje. Děti si více zapamatují propojováním poznatků do logických souvislostí. Mezi 6 a 12 rokem dochází k velkému zlepšení rychlosti zpracování a zapamatování informací. Strategie vybavování se objevuje ve středním školním věku. Kdy si dítě začne uvědomovat proces zapomínání a význam opakování pro zapamatování. Tedy paměť se mění v záměrnou a nezáměrnou. Přičemž záměrná forma paměti je zkvalitňována učením. Rozvoj paměti závisí na vývoji myšlení, pozornosti a převážně na intenzitě zájmu a individuálních zvláštností jedince. V **dospívání** se kapacita paměti stále zvyšuje, a to převážně v kvantitě uložených informací v dlouhodobé paměti. Rozvíjí se paměť logická, která využívá vztahových pojmů. A právě poznatky získané logickou pamětí jsou trvalejší a pro život mají větší význam. Paměť mechanická přetrvává po celý život. (Vágnerová 2005).



## 4 Předškolní období v životě dítěte

Období největších změn a vývoje dítěte zachycuje období předškolního věku. Je to období začínající socializace, sebezpřijetí i prvních uchovaných vzpomínek. Vzpomínek, které se často váží na období předškolního vzdělávání. Toto období zachycuje naše nejsilnější prožitky, které nás mohou ovlivňovat po celý náš další život. Dochází zde k formování naší osobnosti. Jak důležité je vhodné prostředí a přístup v tomto období, bych chtěla blíže přiblížit v této kapitole.

Je to období raného dětství, které již J. A. Komenský nazýval školou první, mateřskou, které přikládal velkou důležitost, neboť „*Chyby první výchovy nás provázejí po celý život.*“ (J. A. Komenský, 1964 s. 139) V širším slova smyslu by se toto období dalo chápat jako celé období od narození do věku šesti let, kdy dítě nastupuje do školy. (Langmaier, Krejčíková 2006) Langmaier podotýká, že nelze všechny vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života srovnávat. Jsou zde podstatné rozdíly mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života. V užším slova smyslu je tedy předškolní věk chápán v současné době jako „období věku mateřské školy“. (Langmaier, Krejčířová 2006)

Předškolní věk je obdobím intenzivního růstu a vývoje dětského organismu. Vytváří se zde základní rysy osobnosti, vůle, povahy, vyvíjejí se rozumové schopnosti, zájmy, objevují se základy mravního jednání, vytváří se vztah k okolnímu životu a ostatním lidem. (Flerina, 1950) V nejranějším období života se vytváří útvary a funkce, které jsou podkladem pro konečnou strukturu jedince. V prvních několika letech života je nezbytností poskytnout podpůrné a rozvíjející činnosti a vytvořit prostor k tomu, aby dítě mohlo naplnit své rozvojové předpoklady. Nejintenzivnější růst ve vývoji dítěte probíhá právě v době předškolní. Je to nejintenzivnější etapa v celém lidském životě, kdy se zakládají a rozvíjejí elementární a východiskové kvality jedince. „*Hodnotu dětství tedy ovlivňuje míra naplnění potřeb a rozvojových předpokladů vzhledem ke kvalitě podpůrné formativní činnosti.*“ (Kollariková, Pupala a spol. 2001, s. 124)

Herman vnímá období tohoto věku jako nejdůležitějšího pro tvorbu osobnosti jedince, „*Do šesti let věku dítěte se utváří až 85% osobnosti člověka.*“ (Herman, 2008, s. 157) Poukazuje i na daný fakt, že nikdo jiný není tak vnímavý a citlivý pro příjem nových informací jako děti do věku

šesti let. Že nesprávným přístupem, výchovou a podmínkami se dá v tomto období velmi pokazit, dokonce nevratně poškodit na celý život. (Herman, 2008)

K tomu, aby se dítě zdárně vyvíjelo, musí být naplňovány jeho základní potřeby. Nejznámější klasifikaci lidských potřeb utřídil americký psycholog A. Maslow. V jeho pětistupňové pyramidě všeobecných lidských potřeb je vždy jedno patro vyhrazeno jedné oblasti potřeb. Biologické potřeby tvoří pevné základy pyramidy. Nadstavbou je potřeba bezpečí, jistoty a stálosti, bez níž bychom nemohli uplatňovat potřebu náklonnosti, lásky a ztotožnění. Dalším žebříčkem je potřeba sebeúcty, prestiže a sebedůvěry. A na špičce pyramidy ční seberealizace a sebeaktualizace. Tyto potřeby jsou seřazeny dle své posloupnosti, jak se postupně vyvinuly a zároveň podle toho, v jakém smyslu důležitosti hodnot se nyní u daného jedince nacházejí. Podle Maslowa je ale hlavní předpoklad, že nelze bez uspokojení nižších potřeb dosáhnout vyšších potřeb. (Maslow, 2014)

Podle Svobodové, která se zabývá naplňováním potřeb dítěte v praxi mateřské školy, obvykle platí, *„že pokud dítě nemá v určitém prostředí naplněny potřeby prvních dvou pater, nemůže se v něm cítit dobře, mít pocit sounáležitosti s ostatními, zažívat pocit uspokojení a seberealizace. Nemůže se tedy učit.“* (Svobodová, 2010, s. 11) Základní potřebou malého dítěte je podle M. Hermana právě pocit bezpečí, jistoty a lásky. Kdy hlavním zdrojem se stává vztah a pevná milující vazba mezi svými nejbližšími. Dodává, že základním stavebním kamenem pro zdravý vývoj člověka je důvěrný a láskyplný vztah nejčastěji mezi dítětem a matkou. Dostatek láskyplné péče a pocitu bezpečí jsou klíčovými předpoklady pro zdravý vývoj a spokojený život. (Herman, 2008)

Potřebami dítěte v předškolním věku se u nás dále plně zabývali dva naši přední čeští psychologové, J. Langmeier a Z. Matějček. Sestavili model, skládající se z pěti bodů, ze kterého by se v současné době mělo vycházet právě při uspokojování základních potřeb dětí v podmínkách mateřské školy. První potřeba pro zdravý vývoj dítěte je potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podmětů. Tedy kvalitní stimulace dítěte v pravý čas. Druhá potřeba vychází z určité stálosti, řádu a smyslu v podmětech. Jinak řečeno „smysluplný svět“, který se stává pro dítě zdrojem jistoty. Další, velmi důležitá, je potřeba prvotních citových a sociálních vazeb, která přináší pocit životní jistoty, bezpečí a psychické stability. Na to navazuje potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty a z toho

formující se zdravé vědomí vlastního já, vycházející z uspokojení citových a sociálních vztahů. Poslední je potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy, která motivuje člověka k aktivitě, ke smyslu bytí. (Matějček, 1994)

## 5 Předškolní vzdělávání

První pokusy o veřejnou předškolní výchovu se datují již do dob konce 16. století. Můžeme se o ní dočíst v aktech Jednoty bratrské, kde nebyla cílená výchova a vzdělávání nejmenších dětí, nýbrž potřeba dohledu a zajištění péče dětem pracujících rodičů. (Šmelová, 2004) První, kdo použil pojem mateřská škola, byl J. A. Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské. V té době tímto pojmem rozuměl výchovu dětí v rodině. Vyzýval rodiče ke správné výchově svých dětí a nabádal je ke společnému scházení se v sousedství, aby děti mezi pátým a šestým rokem měly možnost společného hraní a cvičení těla i ducha. Schéma školského systému ho přivedla k myšlence otevření „poloveřejné školy“, v níž by byly právě děti od čtyř do šesti let a byly by připravovány na vstup do školy všeobecného vzdělání, kde by se za pomoci hry seznamovaly se základy čtení a psaní. (Šmelová, 2004) Již v této myšlence soustředil děti ke společnému učení, a tak se přiblížil ke koncepci předškolní instituce dané doby. (Opravilová 2016) Dalším pokrokovým myslitelem, který se zmiňuje o nutnosti zajištění společné výchovy dětem, byl J. J. Rousseau. Popisoval vlastní představu výchovy, která by vedla k rozvoji budoucnosti celé společnosti. (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2004)

### 5.1 Začátky předškolního vzdělávání

Začátky předškolní výchovy vznikají koncem 18. století a na počátku 19. století s potřebami postarat se o nezaopatřené děti. V důsledku rozvoje průmyslové velkovýroby a častého zaměstnávání žen a starších dětí vzniká náhlá potřeba postarat se o nezaopatřené malé děti. Ekonomická, sociální i politická situace měla za následek, že rodina přestávala plnit základní výchovnou a ochrannou funkci u dětí. Většina rodin žila ve špatných životních podmínkách, v přeplněných místnostech, ve špíně, vlhkosti a o hladu. Podmínky rodičům neumožňovaly pravidelnou péči o nejmenší děti. Rodiče byli často nuceni své nejmenší posílat pracovat. To se změnilo zákazem v roce 1833, kdy v továrnách nesměly pracovat děti mladší 9 let. U nás (v Rakousku Uhersku) to bylo až roku 1855. Bylo nasnadě začít se zabývat myšlenkou vzniku společné veřejné výchovy pro děti předškolního věku. Výchova se nestává doménou rodiny, ale celospolečenského zájmu. Takže první veřejná zařízení začínají vznikat převážně ze sociálních potřeb, ochrany zdraví a bezpečnosti nezaopatřených dětí. (Opravilová, 2016) Vznikající instituce měly často odlišný název a funkci. Zpočátku byla velká nejednotnost v poslání, kvalitě výchovy, organizaci i názvu. Posléze se jejich cíle, obsah i metody

sjednocovaly. Jednalo se o opatrovny, poštovny, jesle, dětince, dětské zahrádky či mateřské školy. (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2004)

Na našem území se prvotní a asi největší zásluhy v edukaci nejmenších dětí připisují hraběnce Brunswick-Korompové. Byla zakladatelkou nalezince, sirotčince i dětské nemocnice, které poskytovaly azyl odloženým, nemanželským dětem, sirotkům i dětem s krátkodobým i dlouhodobým onemocněním. (Šlégl, 2013) Následně v Praze roku 1832 vznikla první opatrovna Na Hrádku pod vedením prvního učitele Františka Jana Vlastimila Svobody. Ve statutu opatrovny Svoboda formuje cíle výchovy dětí od dvou do šesti let, které se staly přínosem pro vypracování metodiky předškolní výchovy a počátečního vyučování u nás. S jeho laskavým pojmenováním „školek“ určil směr našeho dalšího předškolního vzdělávání. (Opravilová, 2016) Další institucí, vzniklou na našem území, bylo založení **dětské zahrádky**, podle vzoru německého filosofa a pedagoga F. Fröbela. U nás vzniká první dětská zahrádka pod vedením J. Heinricha v roce 1864 v Praze v soukromém vzdělávacím zařízení, převážně pro děti zámožných rodin. V pozdější době byly vznikající dětské zahrádky na našem území zneužívány ku prospěchu germanizace a pro nacionalizaci německých cílů. (Šlégr, 2013)

První česká mateřská škola byla založena v roce 1869 v Praze u sv. Jakuba. Tato škola byla určena pro děti ve věku o 2 do 5 let, pro děti zaměstnaných rodičů. V letech 1880–1885 dochází k velkému rozmachu zřizování mateřských škol, a to zejména při obecných školách. Kromě toho dochází ke sjednocování opatroven a mateřských škol. *„Koncem 19. století (1897) bylo v Českém království celkem 355 institucí, které se věnovaly péči o nejmenší děti. Nejvíce bylo mateřských škol (249 z toho 189 německých), druhou nejrozšířenější institucí byly opatrovny (93) a nejméně bylo jeslí (13).“* (Šlégr, 2013, s. 98) Mateřská škola měla být bezplatná a přístupná pro všechny děti. Základními prostředky měla být hra a přiměřené zaměstnání. V roce 1869 byl vydán rakouský školský zákon, který podporoval rozvoj předškolního vzdělávání, definoval funkce jednotlivých předškolních zařízení a zakazoval v mateřské škole výuku trivia. (Šmelová, 2004)

Veřejné předškolní vzdělávání postupem času poukázalo na přednosti společného působení na děti. Nejen, že se děti učily mnohem lépe a dosahovaly lepších výsledků, ale i mnohem rychleji byly připraveny na praktický život a na cestu k dospělosti. Společná výchova poukázala i na daný fakt, že se děti neučí pouze od dospělých, ale že se dokážou učit i od sebe navzájem.

K tomu, aby bylo dosaženo dobrých výsledků v tak početných skupinách, byly vyžadovány od pedagogů promyšlené, avšak organizované a řízené činnosti. Individualita dítěte se začala přizpůsobovat skupině. Dětská přirozenost a nezávislost byla nahrazována organizovanou činností podléhající kontrole, poslušnosti a přizpůsobení se většině, což mělo za následek úpadek spontaneity a dětské přirozenosti. (Opravilová, 2016)

Hlavními iniciátorkami změn na našem území v době první republiky se staly Anna Süssová a Ida Jarníková. Snažily se nejen o plošné rozšíření kvalitních předškolních zařízení, ale hlavně o odstranění školského řízeného přístupu, který měl být nahrazen respektováním individuálních potřeb a zájmů dětí. (Šlégr, 2013)

To vedlo za první republiky k mobilizaci učitelek a jejich následné reformy k celkové přestavbě výchovného systému včetně kvalifikace učitelek mateřských škol „*Reformě pojatá předškolní výchova kladla důraz na aktivitu, spontaneitu, fantazii a kreativitu.*“ (Opravilová, 2016, s. 32) Byl to počátek cesty individuálního rozvoje svobodné osobnosti dítěte. V Československu roku 1924 bylo dosaženo toho, že mateřské školy byly zapsány pod ministerstvo školství. Bohužel nově připravovaný zákon o mateřských školách byl zamítnut a poté již nebyl nikdy obnoven. (Šmelová, 2004) Po druhé světové válce nedošlo k obnovení demokratizačního a humanitního reformního hnutí předškolní výchovy v Československu. Předškolní vzdělávání se po únoru 1948 začíná orientovat na sovětskou sociální a vzdělávací politiku, která nepodporovala svobodný individuální rozvoj jedince, a naopak byla zaměřena na tradiční disciplinární učení. (Opravilová, 2016)

## **5.2 Předškolní vzdělávání v socialistickém Československu po roce 1945**

Poválečný stav se nejprve nesl v duchu příznivé budoucnosti. Došlo k intenzivnímu nárůstu mateřských škol a nastala potřeba vydat závazné dané osnovy pro předškolní vzdělávání. (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2004) Již v roce 1945 se po konferenci v Košicích vydává „Prozatímní pracovní program pro mateřské školy“, který byl ovlivněn prvorepublikovými reformními myšlenkami. Začíná se mluvit o důležitosti vysokoškolské vzdělanosti učitelů mateřských škol a naši přední předškolní pedagogové začínají vydávat publikace podporující inovační směr mateřských škol. (Šmelová, 2004)

Bohužel v roce 1948 v závislosti na politických, hospodářských a historických okolnostech vývoje Československa dochází k jejich zpochybnění a popření jejich hodnot. V tomto roce dochází k začlenění předškolní výchovy do jednotného školství a je vydána vyhláška pracovního programu pro mateřské školy, která má za hlavní cíl “ *formovat a vychovávat dítě v uvědomělého občana oddaného socialismu.*“ (Šmelová, 2004, s. 55) Tento program pomohl k určitému sjednocení a usměrnění systematičnosti výchovné práce. Byl rozdělen do výchovných složek a jednotlivých zaměstnání. I přes politickou ideologii a velké nedostatky v dané době učitelky ocenily pracovní program jako první vodítko ke kolektivní řízené činnosti. Předškolní pedagogika je ovlivněna silně sovětskou pedagogikou, která zpochybňovala individualizovaný pohled na dítě jako na osobnost a přijímala kolektivní výchovu ovlivněnou politickými ideologiemi dané doby. Docházelo tak často k opomíjení individuálního přístupu a respektování základních zájmů a potřeb dítěte na úkor kolektivismu a přizpůsobení se. (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2004)

V roce 1953 vycházejí prozatímní osnovy pro mateřské školy, které představovaly první závaznou normu pro práci s dětmi v předškolním vzdělávání. Byly zde stanoveny pevně výchovné požadavky a obsah práce byl rozčleněn do jednotlivých složek. Do popředí se dostává rozvoj rozumových dovedností a do pozadí se dostává hra a volní činnost dětí. Nutnost plnění úkolů a řízených činností často vede k přetěžování dětí a potlačení zásady soustavnosti, přiměřenosti a dobrovolnosti. V letech 1955 se doplňují prozatímní osnovy metodické pokyny a vychází nové jako platné Osnovy pro MŠ. Jejich přínos byl spatřován převážně v zařazení hry a posílení spolupráce mezi rodinou a institucí. Bohužel i nadále přetrvávalo plnění norem v podobě řízených činností a nezbýval čas ani prostor pro spontánní aktivity dětí a vnímání jejich individuálních potřeb a zájmů. Předškolní výchova svou strukturou připomínala spíše systém školních vyučovacích předmětů. (Šmelová, 2004)

V průběhu dalších deseti let dochází k slábnutí ideologie a přichází požadavky na respektování věkových zvláštností u dětí, zařazení hry jako hlavní metody práce z podněcování přirozené dětské aktivity. V roce 1960 se vydávají opět Osnovy výchovy práce pro mateřské školy, které začínají dostávat do popředí respektování věkových a individuálních zvláštností u dětí. V tomto roce dochází k zařazení jeslí do předškolní výchovy a v roce 1967 se program rozšiřuje na „Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách“.

Program byl členěn do dvou skupin, a to pro děti do tří let a děti od tří do šesti let. Obsah práce byl dělen podle výchovných složek, který byl velmi detailně propracovaný. To mělo za následek přetížení programu učivem a potlačení tvořivé práce učitelek. K těmto osnovám stát vydává i Metodiku výchovné práce, kde obsah je rozpracován do výchovných složek. Prostor pro vlastní hru byl vytyčen při ranním scházení a v odpoledních hodinách po odpočinku. Řízená dopolední činnost měla za úkol rozvíjet poznatky u dětí, vést děti k sebeovládání, respektování druhých a přizpůsobení se činností a kolektivu. Pro individuální výchovu byla vyhrazena doba her po odpolední svačince. V roce 1968 se objevují snahy o demokratizační reformu školství, která je potlačena danou politickou situací Československa. (Šlégl, 2013)

### 5.3 Předškolní vzdělávání v období 1970-1989

Po roce 1970 dochází k dalšímu propracování nové koncepce předškolní výchovy a v roce 1976 byly definované úkoly předškolní pedagogiky ovlivněny politickými ideami tehdejší doby. Kdy byl kladen do popředí nejen všestranný harmonický rozvoj dítěte v souladu s jeho věkovými možnostmi a zvláštnostmi s prioritní přípravou na další školní vzdělávání, ale i potřeby a záměry společnosti k vedení ideových principů socialistické společnosti a jeho závislosti na socialistickém životním prostředí. V těchto programech byly základními prostředky **hra**, využívaná jako systematický výchovný prostředek k dosažení výchovného cíle. Dále **učení** v podobě řízeného zaměstnání, **práce**, zajišťující mravní rozvoj dítěte a nově **zábavy a slavnosti**, které působili na formování vztahů a ideologického a estetického působení ve společnosti. V novele z roku 1984 byly nahrazeny rekreační činností. Tento inovovaný program byl platný až do roku 1989. (Šmelová, 2004)

V této době se uplatňuje sociometrický styl výchovy. V tomto směru byl upřednostňován zájem společnosti a potřeby instituce. Cílem této výchovy byly normy, kterými se instituce řídila. Autorita instituce převažovala nad rodinou. Jedním ze základních znaků je příprava na školu, kde je předepsáno dosažení určitých získaných vědomostí, dovedností a návyků, nikoliv individuálního osobnostního rozvoje. Je zaměřena na plnění norem a k tomu je přizpůsobeno i celistvé působení na dítě, přizpůsobení se dennímu režimu, frontálnímu organizování výuky a často necitlivému přístupu k dítěti a jeho individuálním potřebám. Převažuje manipulace, organizovanost, autoritativní přístup k dítěti a přizpůsobení se skupině. (Kolláriková, Pupala a spol. 2001)



V Metodice výchovné práce v předškolním zařízení (schválená k 31. 5. 1977, doplňující Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách) se můžeme seznámit s metodickými podmínkami a příklady pro vlastní práci s dětmi. Hlavním cílem koncepce bylo pečovat o zdraví a tělesnou kulturu dětí, vytvářet jejich základní poznatky a dovednosti, rozvíjet jejich řeč, jejich myšlení a zájem o hru, o přiměřenou práci a učení. Z nové koncepce je patrný politický význam výchovy, kdy se jedinec přizpůsobuje společnosti. Vychází z prohloubení ideově výchovného působení, kdy hlavním úkolem bylo prohloubení ideově politického zaměření tak, aby dítě připravily nejen pro vstup do školy, ale i pozdějšímu začlenění do socialistické společnosti.

Metodika byla rozdělena do složek výchovy – tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické. Každá tato složka obsahovala svou metodiku rozdělenou podle věkových období dítěte. Obsah výchovy byl rozpracován do časového období po třech měsících a byly zde vytyčeny cíle, úkoly, náměty, techniky a formy práce. Podle těchto tabulek (plachet) učitelky vypracovaly měsíční plán výchovné práce na danou složku, kde se specifikoval úkol a metodické pokyny. Byla dopodrobna popsána náplň práce vycházející z daného předepsaného období. Učitelka tedy plnila předepsaný plán daných činností a zaměstnání. Například v září se děti učily chůzi po šikmé ploše. Metody byly rozděleny na výchovné a didaktické. Základem výchovným metod bylo vysvětlování, povzbuzování, cvičení, příklad, pochvala a trest.

Pozastavím se nad metodou trestů, kdy trest byl definován jako káravý pohled, tón hlasu odnětí hračky či vyřazení dítěte ze zájmové činnosti či odsouzení za jeho nevhodné chování. V metodice se zdůrazňuje, že nelze dítě trestat v afektu, trestat ho bitím či zavíráním do temných prostorů. Učitelka musí brát při výkonu trestu na zřetel, že má odpovědnost za zdraví a bezpečnost dítěte a musí zachovávat principy humanismu ve vztahu dítěte a dospělého. Didaktické metody byly rozděleny na verbální (vyprávění, předčítání a výklad), názorné (pozorování a předvádění) a praktické.

Zásady, které musely učitelky zachovávat, byly cílevědomost a ideovost, jednotnost a důslednost požadavků a výchovného působení, přiměřenost, uvědomělost a aktivnost, názornost, soustavnost a postupnost, trvalost a spojení kolektivní výchovy s individuální péčí. „Komunistická výchova se řídí zásadou výchovy v kolektivu, kolektivem a pro kolektiv.“ (Jírová, 1978, s. 17) Dle doporučení bylo tehdy důležité se seznámit s individuálními zvláštnostmi

dítěte, které poté napomohou začlenit dítě do kolektivu. Hlavními prostředky výchovy byly hry, učení, práce a zábava. Byly to formy činností, které byla prostředkem k předem stanovenému dílčímu cíli. Velmi důležitým faktorem bylo uspořádání dne, které vycházelo z organizované struktury a možnosti plnění funkce výchovy.

Den začínal příchodem, kde byl kladen důraz na správnou životosprávu, přístup k dítěti a na hru. Následovala ranní organizovaná cvičení a zaměstnání, které nemělo přesáhnout u malých dětí 10 až 15 minut a u starších 15 až 20 minut. U 5–6letých se prováděly v průběhu dopoledne dvě řízená zaměstnání. Následoval dvouhodinový pobyt venku s doporučenou vycházkou dvakrát až třikrát týdně. Odpolední odpočinek, jehož délka byla většinou u malých dětí v trvání dvou hodin, na základě věkových zvláštností dítěte měl vycházet z potřeb určité relaxace nervové soustavy dětí a zařazovat půlhodinový až hodinový klid na lůžku. Následuje odpolední zájmové činnosti a hry. (Metodika výchovné práce v předškolním zařízení, 1978)

Předškolní vzdělávání procházelo po dlouhou dobu velkými změnami a hledáním optimální cesty, kde se prověřovaly různé záměry, stále zdokonalovaly metody, formy a cíle a vyhodnocovaly dané výsledky. Většina reforem byla vázána na politický a historický vývoj dané doby.

Dvacáté století přináší mnoho nových poznatků, které mohou být přínosem pro další pohled na předškolní vzdělávání. Každá doba nese v sobě kus dobrého i špatného. Ačkoliv předškolní vzdělávání bylo v této době vystavováno ideologickému nátlaku někdy až s deformujícími následky, byl zde i předpoklad, že právě tradice přirozeného a zdravého výchovného působení a důvěra v původní filozofii předškolní výchovy dokázala ovlivnit většinu odpovědných a vzdělaných učitelek v této době k humanitnímu a demokratickému přístupu a poslání školy. (Opravilová, 2016)

#### **5.4 Předškolního vzdělávání v období 1990–1999**

Rok 1989 je mezníkem změn v celé Československé společnosti i v celém školském systému. Dochází k pádu socialistického režimu, je snaha o depolitizaci a odstranění státního monopolu z vlivu na předškolní vzdělávání. Začaly se hledat cesty změn transformací předškolní výchovy založené na respektování práv dítěte na vzdělání s ohledem na individuální potřeby svobody

dítěte. V tomto důsledku dochází k velké redukci sítě jeslí a státem je podpořena rodinná výchova až do věku čtyř let dítěte. (Šlégr, 2013)

Při transformaci se hledala cesta k demokratizaci a humanizaci předškolní výchovy. Odmítalo se vše, co bylo pro předškolní vzdělávání dříve typické jako například frontální výchova, verbální metody, pevný denní režim, a hlavně nerespektování přirozených potřeb individuálních i vývojových zvláštností dítěte. Učitelé hledali inspirace pro novou tvorbu a různorodost i v zahraničních vzorech. (Opravilová, 2016)

Od roku 1989 přestává pro školy platit centrální Program výchovné práce pro jesle a MŠ. Je na každé mateřské škole a jejím řediteli, aby si vytvořili svůj vlastní výchovně vzdělávací program. Než dojde k ustálení a vytvoření kurikula předškolního vzdělávání a ke změně legislativy a příslušných dokumentů, přijala jako dílčí inovační program pro předškolní výchovu a vzdělávání model osobnostně orientovaného předškolního vzdělávání. (Šlégr, 2013)

Osobnostně orientovaná výchova je otevřeným systémem, který se podobá rodinné výchově, s níž velmi úzce spolupracuje. Je dbáno na osobnostní orientaci v principu individualizace v podmínkách skupiny. Využívá se demokratického přístupu, sociálně-komunikativních strategií s důvěrným, humanitním a otevřeným přístupem k dítěti. Dítě se stává partnerem, ke kterému je přístupováno jako k jedinečné a neopakovatelné osobnosti. Konvergentní přístup tak může nastavit rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte a zároveň danou mírou omezování, které sebou nese formálně vytvořená skupina. Základními znaky osobnostně zaměřené výchovy je partnerský vztah k dítěti, vstřícný a spolupracující vztah s rodinou dítěte, humanizace, demokratizace a otevřenost předškolní výchovy, postoj hry a učení, tvořivosti a samostatnosti, individualizace a alternativnosti. (Kolláriková, Pupala a spol. 2001)

## **5.5 Předškolního vzdělávání v období 2000–2010**

V roce 2001 je vydán Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha, kde je popsán proces změn a reformy českého školství. Je zde definováno pojetí a funkce školy, cíle a obsah vzdělávání, dále struktura školského systému, způsoby řízení, a především výzva k důležitosti hodnocení kvality školy. Jejím hlavním cílem byla proměna tradiční školy podle evropského

školského vývoje, kde je podporována humanizace vzdělávání a rozvoj inovativních škol. (Puhrová, Petřů, 2018)

Od roku 2003 se ověřuje a sjednocuje vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V roce 2004 je vydán Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v ČR. Tento program znamenal podle slov E. Opravilové „*důležitý krok české mateřské školy v nové orientaci předškolního vzdělávání.*“ (Opravilová, 2016. s. 54) Rámcový vzdělávací program vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální předškolní vzdělávání. V roce 2005 je vydán školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v kterém je RVP PV ukotven.

**Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** obecně vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Staví do popředí osobnost dítěte, jeho individualitu, přípravu na školu a nedílnou spolupráci s rodinou. Vychází z vývojových specifíků dětí předškolního věku a vytváří základy pro osvojení klíčových kompetencí. Umožňuje práci se specifickými metodami a formami a vytváří podmínky pro účelnou evaluaci. RVP PV naplňuje obsah a funkce personalizační, socializační, hodnotové a kvalifikační. Jeho úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu. Napomáhá dítěti chápat okolní svět a motivovat ho k dalšímu poznávání a učení. Klíčové je naučit žít dítě ve společnosti ostatních, přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, kdy stanovuje cíle v podobě záměrů a výstupů. Stanovuje si to od obecné úrovně rámcovými cíli, přes klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy, které obsahují oblastní dovednosti a návyky. Rámcové cíle předškolního vzdělávání obsahují rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, osvojení si základních hodnot a získání osobní samostatnosti a schopnosti se projevat se. Tyto cíle jsou vázány na vytváření základů klíčových kompetencí, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetenci, sociální a personální kompetenci a kompetenci činností a občanské.

Na to navazuje obsah, který je rozdělen do 5 oblastí, které je důležité vzájemně propojovat. Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. Jejich obsah vychází z dílčích cílů, vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů a následných možných rizik. Vytyčením cílem předškolního vzdělávání v této době je respektování

vývojových specifik u dítěte, nabízení vhodného vzdělávacího, podmětého prostředí a respektování individuálních potřeb a možností dětí. Pro činnosti se doporučují zařazovat prožitkové a kooperativní metody, situační učení a spontánní sociální učení. Upřednostňují se skupinové anebo individuální formy práce.

Organizace dne by měla být dostatečně pružná a měla by umět reagovat na dané potřeby dětí. Během dne by mělo být dostatek prostoru pro spontánní hru dětí, organizované aktivity by měly být podněcovány jejich vlastní aktivitou. Vzdělávací obsah si sestavuje každá mateřská škola ve svém školním vzdělávacím programu. Je rozdělen do tematických celků, témat a podtémat. Učitelky si dle svého ŠVP sestavují plán činností, který vychází z potřeb dětí a třídy. Tento plán je zaznamenán ve třídním vzdělávacím programu. (MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

## **5.6 Předškolního vzdělávání v 21. století**

Podle Novely školského zákona, zákon č. 178/2016 Sb. se zavedlo od září 2017 povinné předškolní vzdělávání. Také se zavedlo individuální vzdělávání dětí jako možná alternativa plnění povinného předškolního vzdělávání v mateřské škole. Mění se pravidla přednostního přijímání dětí ke vzdělávání v mateřské škole.

Lesní mateřské školy se stávají od září 2016 mateřskými školami podle školského zákona a budou jim poskytnuty finanční prostředky. Mění se termín zápisu k povinné školní docházce (PŠD) v základní škole a podání žádosti o odklad PŠD. Zavádí se povinné snižování maximálního počtu dětí ve třídě z důvodu přítomnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí dvouletých. (178/2016 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a j... (zakonyprolidi.cz)) V současné době je v mateřských školách veden osobnostně orientovaný model předškolní výchovy vycházející z pro životní koncepce kurikula, který představuje určitý kompromis mezi akademickým a osobnostním přístupem. Pro životní koncepce vychází z toho, co děti budou potřebovat v budoucnu, jejich konkrétní poznatky, dovednosti, zkušenosti a zároveň i jejich osobnostní vlastnosti, schopnosti a kompetence důležité pro další praktický život. Mateřské školy tedy nemají obecně definované výstupy a základní vzdělávací standarty nejsou vymezeny konkrétním učivem. Tím je ztíženo obecné hodnocení předškolního vzdělávání. Je velmi složité vyhodnocovat výchovné působení v daný okamžik, nelze testovat získané

kompetence, které se u dětí mohou projevit až v průběhu dalších let. Nelze opomenout i ovlivnitelnost výsledku subjektivním postojem učitele. (Oprailová, Gerhartová, 2003)

Ze zkušeností, kam se posunula nová reforma předškolního vzdělávání z přelomu 20. let, upozorňuje Oprailová na stále se vyskytující přidružené problémy, na které je potřeba se zaměřit. Předškolní výchova vychází z dané situace společnosti, kdy výkon, uplatnění a informovanost je cesta k úspěšné seberealizaci. Bohužel se to odehrává i v předškolní výchově, kdy začíná být přirozené situační učení a volní hra je opět nahrazována didakticky cíleně strukturovanými aktivitami. Společnost se začíná zaměřovat na výkon a předškolní výchova začíná nabývat akademického charakteru. Dítě se posouvá od jedné činnosti do druhé, od akce k akci, od pedagoga k pedagogovi. Nemá čas si hrát a být dítětem. Plní úkoly k dosažení cíle, který je zaměřen převážně na získání kognitivních dovedností. Ze života dítěte se pomalu vytrácí přirozenost, hravost, spontaneita, fantazie, citovost i sociální otevřenost a samostatnost. (Oprailová, 2016)

V tomto smyslu bychom měli prověřit a specifikovat některé vzdělávací cíle a hierarchizovat a utřídit požadované kompetence. Úspěšnost by měla být pro dítě cestou k vyrovnávání se s překážkami, nikoli hlavním cílem. Kvalitu tvoří rovněž širší vzhled, orientovanost a hloubka citového porozumění. Pedagog má povinnost chránit dítě před nároky, které směřují k tomu, že v některé oblasti dozrává zbytečně rychle a v jiné zaostává. Současný počet odkladů školní docházky neznamená, že by současné děti všeobecně dozrávaly pomaleji (v některých oblastech je tomu spíše právě naopak), ale že u dětí jednotlivé složky osobnosti dozrávají nevyváženě. Snaha o dosažení úspěšného výkonu ve specializovaných oblastech brání rozvoji obecnějších vlastností, typických právě pro předškolní věk, jako je nekonformní myšlení, fantazie, spontaneita, hravost, citovost, schopnost empatie, smysluplnost, komunikativnost, sociální otevřenost a samostatnost. Tím se stále více prohlubuje nevyváženost osobnostního růstu dítěte. (Oprailová, 2008)

Ve strategickém vzdělávacím plánu ČR 2030 se definuje za hlavní cíl předškolního vzdělávání opatření k neustálému zvyšování kvality předškolního vzdělávání a zapojování do něj čím dál více dětí. Cestou ke zvýšení kvality bude proměna obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, podporu pedagogů a individualizovanou práci s dětmi. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030) Podpora předškolního vzdělávání po roce 2020 se zaměřuje

na zvýšení účasti dětí v předškolním vzdělávání, kdy je zapotřebí analyzovat skutečné příčiny, proč se děti neúčastní předškolního vzdělávání. Na to navazuje spolupráce a komunikace s rodiči a v neposlední řadě zajištění dostatečné kapacity míst v MŠ. Uskutečnila se aktualizace RVP PV tak, aby došlo ke zvýšení kvality předškolního vzdělávání, kdy by se měl aktualizovat školní vzdělávací program převážně z hlediska kurikula a jeho vyhodnocování povede ke zkvalitňování předškolního vzdělávání. Důležité je více se zaměřit na diagnostiku a individualizaci vzdělávání a přizpůsobit se novým změnám a požadavkům vycházejících z nové doby. S tím souvisí podpora pedagogů ve zvýšení jejich dosavadní kvalifikace a posílení kompetencí vedoucích pracovníků v MŠ. Začínají se zvyšovat nároky na kvalifikaci učitelů pro předškolní vzdělávání, které se posouvají směrem k vyššímu vzdělávacímu stupni. V neposlední řadě je považováno za nutné snížení počtu dětí na učitele a zároveň snížení celkové administrativní zátěže. (MŠMT, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030)

## **6 Výzkum na téma vzpomínek na předškolní vzdělávání**

Při začátku mé profesní kariéry učitelky mateřské školy se mi začaly velmi živě vybavovat první vzpomínky na dětství a mé osobní zážitky z předškolního vzdělávání. Postupem času a s přibývajícím věkem praxe jsem se stále častěji setkávala s lidmi, kteří mi začali o svých zážitcích z raného dětství sami bezprostředně vyprávět. Všimla jsem si, že většina dospělých i mladých lidí při vstupu do prostoru mateřské školy začíná spontánně vzpomínat na své dětství a na svou mateřskou školu.

Při setkávání s rodiči jsem si čím dál častěji uvědomovala, že zažívají podobnou zkušenost jako já před mnoha lety. I oni si nesou své vzpomínky z dětství, které se jim začnou vybavovat, jakmile se v daném prostředí znovu, i když v jiné roli, ocitnou. A zdaleka ne u všech to jsou vzpomínky příjemné a bezstarostné.

Tyto zkušenosti mě přivedly k myšlence více se zabývat tématem raných vzpomínek, jejich možným vlivem na budoucí život jedince, ale i dopady při volbě mateřské školy pro vlastní potomky. Při hlubším prostudování teoretické části týkající se vzpomínek a jejich vlivu na tvorbu osobnosti jsem se utvrdila ve zjištění, že v mém výzkumu nezáleží na plné realnosti vzpomínek, nýbrž na skutečnosti, jak vzpomínku vnímá respondent a jak ho v životě ovlivňuje.

Prvotním záměrem mého výzkumu je zmapovat nejsilnější vzpomínky na mateřskou školu z pohledu tří generací a pokusit se v nich zachytit proměny v předškolním vzdělávání v naší republice. Záměrem je rovněž zjistit, zda se proměna předškolního kurikula promítla do obsahu vzpomínek účastníků. Zda je jejich vzpomínky nějak ovlivnily v jejich dalším životě.

### **6.1 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem této diplomové práce je zachytit, jak se proměny institucionálního předškolního vzdělávání mezi lety 1970 a 2010 promítly do dětských vzpomínek na mateřskou školu.

Výzkum tedy zachytí změny předškolního vzdělávání ve vzpomínkách respondentů navštěvující mateřskou školu mezi lety 1970 až 2010. Chci zjistit, zda změna kurikula, podmínek a přístupu ovlivnila nejen vzpomínky, ale i pohled, zkušenosti a postoje dotazovaných k předškolnímu vzdělávání. Pro přiblížení zmapování změn v tomto daném období byly



zařazeny vzpomínky učitelek, které touto reformou prošly a mohly tak ze své praxe zmapovat probíhající změny předškolního vzdělávání v dané době.

Dílčí cíle jsou rozděleny do třech oblastí. V první části je dílčím cílem zmapování vzpomínek respondentů a prozkoumání jejich obsahu v souvislosti s potřebami a podmínkami dítěte v předškolním vzdělávání a možným vlivem těchto vzpomínek na další život respondentů. Druhý dílčím cílem je porovnání vzpomínek z hlediska působení změn v předškolním vzdělávání v průběhu času a zjištění, zdali došlo ke změně vzpomínek v důsledku reformy či jaký možný vliv má osobnost pedagoga na vzpomínky obecně. Třetí část je věnována zjištění nynějších postojů respondentů k současné mateřské škole a možná míra ovlivnění v závislosti na jejich vzpomínkách a možného vlivu při výběru mateřské školy pro jejich potomky.

## **6.2 Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky budou zodpovězeny z výsledků polostrukturovaného rozhovoru účastníků, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání mezi lety 1970–2010. Tyto výsledky budou podloženy sběrem dat z dotazníků respondentů s náhodným výběrem. Data budou stratifikována do tří skupin rozdělených podle doby docházky do mateřské školy. K reálnějšímu přiblížení reformy na konci 20. století budou zařazeny rozhovory učitelek s dlouholetou praxí.

### **Výzkumná otázka číslo 1**

#### **Jaké jsou u dotazovaných respondentů vzpomínky na mateřskou školu?**

Systematicky setřídít získané poznatky o vzpomínkách na mateřskou školu. Zjistit, jaká nejsilnější vzpomínka u respondentů převažuje, k čemu se váže a zda se odlišuje od ostatních vzpomínek. Prozkoumat vliv nejsilnější vzpomínky na další život respondenta.

#### **Podotázky:**

- **Jaká je nejsilnější vzpomínka a jakých potřeb se nejčastěji týkala?**

Ve své profesi se velmi často setkávám s postojem, kdy rodiče konfrontují své zkušenosti z dětství s obdobnými vzniklými situacemi ve školce u jejich dětí. Například situace, kdy nám při řešení stravování jejich dítěte v MŠ rodič nedůvěřuje a přiklání se ke své zkušenosti z dětství, kdy byl nucen do jídla. Často pak musíme u rodiče nabýt důvěry a obhajovat prošlé změny, kterými předškolní vzdělávání od dob jejich zkušeností prošlo. Ráda bych zmapovala,

jaké nejsilnější vzpomínky na mateřskou školu převažují a zda respondenty nějak ovlivnily v jejich životě.

- **Zda a jak ovlivnila nejsilnější vzpomínka na mateřskou školu respondenty v jejich dalších etapách života?**

Pro zdárný vývoj dítěte, by měly být naplňovány jeho základní potřeby. Podle teorie A. Maslowa jsou lidské potřeby řazeny do pětistupňové pyramidy, ve které je každé patro vyhrazeno jedné oblasti potřeb. Hlavní předpoklad je, že nelze bez uspokojení nižších potřeb dosáhnout vyšších potřeb. Tedy pokud nedochází u dítěte k naplnění alespoň dvou základních potřeb (biologických potřeb a potřeby jistoty a bezpečí), pak se dítě nemůže cítit dobře, nemůže zažít pocit sounáležitosti s ostatními, zažít pocit seberealizace a uznání, nemůže se ani nic naučit. Chtěla bych zmapovat, které potřeby v prostředí mateřské školy byly podle nejsilnější vzpomínky respondentů naplňovány či ohroženy. Zda ovlivnila reforma předškolního vzdělávání naplnění či ohrožení potřeb v mateřské škole. Vzpomínky respondentů zařadím podle pěti stupňů Maslowovy pyramidy. Fyziologické potřeby, potřeba jistoty a bezpečí, potřeba láska a sounáležitosti, potřeba sebeúcty a sebedůvěry a potřeby seberealizace a sebeaktualizace.

- **Jaké komplexně převažují vzpomínky na mateřskou školu a jakých oblastí se tyto vzpomínky nejčastěji týkaly?**

Nejsilnější vzpomínka nemusí zcela definovat zkušenosti a postoje respondenta k mateřské škole komplexně. Pro zachycení a lepší přiblížení dané doby předškolního vzdělávání jsem se rozhodla zmapovat všechny popsané vzpomínky respondentů, zjistit jejich převahu. Pokusit se je zařadit do výzkumem vzešlých celků vycházejících z uvedených vzpomínek. Například vzpomínky na učitelku, na kamarády, na odpočinek, na jídlo, na prostředí, na činnost, na odloučení a na neočekávanou událost (úraz, nevyzvednutí dítěte ve školce, nehoda atd.) Zjistit, zda první vzpomínky respondentů jsou shodné s jejich celkovými vzpomínkami na mateřskou školu.

## **Výzkumná otázka číslo 2**

**Zda a jak změnila reforma předškolního vzdělávání vzpomínky respondentů na mateřskou školu?**

Za pomoci sběru dat u třech generačních skupin porovnáám vzpomínky respondentů na mateřskou školu z pohledu převažujících vzpomínek z určitých období, z pohledu naplnění potřeb a oblastí, kterých se vzpomínky týkají. Pokusím se zjistit, zdali a v čem se jednotlivé vzpomínky liší a zda a v jakém rozsahu by se to dalo přisuzovat změnám kurikula předškolního vzdělávání v 90. letech minulého století.

#### **Podotázky:**

- **Zda a jak zachycují vzpomínky dotazovaných změny v programu a v podmínkách v předškolním vzdělávání?**

Budu zjišťovat, v jakém rozsahu si respondenti vzpomínají na činnosti v mateřské škole a prostředí mateřské školy. Porovnáám zjištěná data ze třech výzkumných skupin a podle vzpomínek zmapuji změny předškolního vzdělávání po dobu 30 let. Porovnáám se vzpomínkami učitelek s dlouholetou praxí.

- **Jaký měla vliv osobnost učitelky dotazovaných na jejich vzpomínky z mateřské školy?**

Budu zjišťovat, jaký měla vliv osobnost pedagoga na celkové vzpomínky jednotlivých respondentů. Zda se charakteristické vyobrazení učitele ve vzpomínkách respondentů změnilo v průběhu reformy. Zda přístup učitele k dítěti ovlivňuje vzpomínky respondentů a současně jeho stávající postoj k mateřské škole. Jakou důležitost předškolní pedagog zastává v procesu předškolního vzdělávání.

#### **Výzkumná otázka číslo 3.**

##### **Jak je vnímáno ze strany respondentů současné předškolní vzdělávání?**

Posoudit, jak si stojí současné předškolní vzdělávání u respondentů z pohledu jejich vzpomínek a dalších získaných životních zkušeností.

## **Podotázky:**

- **Jakou důležitost a jaký úkol podle respondentů dnešní předškolní vzdělávání zastává?**

Chtěla bych zjistit jaké postavení má předškolní vzdělávání u respondentů v dnešní době a jaký je z jejich pohledu nejdůležitější úkol předškolního vzdělávání. Zda v socializaci dítěte, v přípravě na školu, v doplnění a pomoci při výchově a vzdělání dítěte v rodině, nebo zajištění dohledu nad dítětem pracujících rodičů.

- **Jaký mají respondenti současný postoj k mateřské škole a zda a jak ovlivnily vzpomínky respondentů jejich možný výběr předškolní instituce u jejich dětí?**

Zmapovat, zda ovlivnily vzpomínky pozitivně či negativně postoj k této instituci a zda mají nebo budou mít vliv na výběr mateřské školy pro jejich potomky. Zda došlo ke změně postoje k této instituci získanými životními zkušenostmi a v jakém rozsahu této instituci důvěřují.

## **6.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Cílem ve výběru vzorků u kvantitativního šetření je zajištění takového množství respondentů, který je možné technicky oslovit a zároveň výběr bude splňovat charakteristické požadavky daného tématu. (Walker, 2013) V mém výzkumu jsem oslovila příležitostný vzorek populace a využila prostý náhodný výběr tak, abych zajistila co nejvíce zastoupené vybrané věkové skupiny pro můj výzkum s různorodostí místa působení a doby plnění předškolního vzdělávání v období let 1970 až 2010. Při rozhovoru s učitelkami s dlouholetou praxí jsem cíleně oslovila respondentky splňující podmínky pro rozhovor zachycující dobu předškolního vzdělávání v období 1970 až 2010. Výzkumu se zúčastnilo celkově 144 respondentů. Z toho 32 mužů a 112 žen.

### **6.3.1 Charakteristika výzkumných skupin respondentů z rozhovorů**

Při rozhovoru jsem oslovila osmnáct osob ze svého okolí, které splňovaly věkové specifikum pro můj výzkum. Záměrně jsem oslovila v každé skupině tři ženy a tři muže. Jednou z podmínek byla v jejich dětství docházka do mateřské školy na území České republiky. Dosažené vzdělání v tomto výzkumu nebylo nijak specifikováno. Ve výzkumu nebylo podstatné, o jak velkou mateřskou školu šlo a v jaké lokalitě se nacházela.

**První skupinu 1970–1989** tvoří nejstarší respondenti narození v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Tito respondenti navštěvovali mateřskou školu mezi roky 1973 až 1981. Jsou zde zastoupeni tři ženy a tři muži ve věku od 40 do 47 let. Každý dotazovaný navštěvoval odlišnou mateřskou školu. Všichni dotazovaní jsou již rodiči.

**Druhou skupinu 1990-1999** zastupují respondenti středního věku, narození na konci osmdesátých a devadesátých let minulého století. Tito respondenti navštěvovali mateřskou školu mezi roky 1989–1994. Jsou to tři ženy a tři muži ve věku od 25 do 34 let. Každý dotazovaný navštěvoval odlišnou mateřskou školu. Mezi šesti dotazovanými je pět respondentů již v pozici rodičů.

**Třetí skupina 2000–2010** je tvořena nejmladšími respondenty, studenty středních a vysokých škol, narozenými v jednadvacátém století. Navštěvovali tedy mateřskou školu mezi lety 2000–2004. Jsou zde též zastoupeni tři muži a tři ženy ve věku od 17 do 21 let. Dva respondenti navštěvovali stejnou mateřskou školu. Ani jeden z dotazovaných se zatím nestal rodičem.

Tabulka 1 – Počty účastníků rozhovorů

Počty respondentů účastnících se rozhovoru								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989 věk 40- 47 let		2.sk. 1990–1999 věk 25 - 34 let		3. sk. 2000-2010 věk 17 - 21 let		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ženy	3	50,0%	3	50,0%	3	50,0%	9	50,0%
Muži	3	50,0%	3	50,0%	3	50,0%	9	50,0%
Celkem	6	100,0%	6	100,0%	6	100,0%	18	100,0%

### 6.3.2 Charakteristika výzkumné skupiny učitelek

Při rozhovoru jsem oslovila tři učitelky s dlouholetou praxí, které při své praxi zažily reformy předškolního vzdělávání a ze svých zkušeností a vzpomínek mohou porovnávat a popsat změny v období let 1970 až 2010. První dotazovaná učitelka má 37letou praxi, nastoupila do tohoto oboru v roce 1985 a stále v tomto oboru pracuje. Druhá dotazovaná učitelka má za sebou 47letou praxi jako učitelka i jako ředitelka MŠ. Nastoupila do oboru v roce 1970 a již plně užívá praxe na pozici učitelky a nyní zastává post ředitelky MŠ. Každá učitelka za své praxe vystřídala ve své pozici učitelky více mateřských škol a pracovala pod vedením různých vedoucích pracovníků.

### 6.3.3 Charakteristika výzkumné skupiny respondentů z dotazníku

**První skupinu 1970–1989** tvoří nejstarší respondenti narození v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Tito respondenti navštěvovali mateřskou školu mezi roky 1970 až 1989. Elektronický dotazník vyplnilo 58 respondentů. Z toho 45 žen a 13 mužů. Nejstaršímu účastníkovi dotazníku je 55 let a nejmladšímu 37 let.

**Druhou skupinu 1990-1999** zastupují respondenti středního věku, narození na konci osmdesátých a devadesátých let minulého století. Tito respondenti navštěvovali mateřskou školu mezi lety 1989–1994. Elektronický dotazník vyplnilo 35 respondentů, z toho 25 žen a 10 mužů. Nejstaršímu účastníkovi dotazníku je 36 let a nejmladšímu 24 let.

**Třetí skupina 2000–2010** je tvořena nejmladšími respondenty, studenty středních a vysokých škol, narozenými v jednadvacátém století. Navštěvovali tedy mateřskou školu mezi roky 2000–2004. Elektronický dotazník vyplnilo 51 respondentů. Z toho 44 žen a 7 mužů. Nejstaršímu účastníkovi dotazníku je 23 let a nejmladšímu 16 let.

Tabulka 2 - Celkové počty respondentů

Celkové počty respondentů								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989 věk 37- 55 let		2.sk. 1990–1999 věk 24 - 36 let		3. sk. 2000-2010 věk 16 - 23 let		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ženy	45	77,6%	25	71,4%	44	86,3%	114	79,2%
Muži	13	22,4%	10	28,6%	7	13,7%	30	20,8%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

### 6.4 Metodologie

V tomto výzkumu se pokusím o sběr poznatků a informací, které systematicky setřídím a porovnáám v dané výzkumné oblasti. Jde mi o odhalení různorodosti jevů zastoupených ve stanovených skupinách. Porovnat jejich společné i odlišné znaky a dojít k analýze a posouzení získaných informací. Byl použit aplikovaný výzkum, který se dotýká laických

zkušeností z praxe předškolního vzdělávání a jeho výzkum by mohl mít vliv na objasnění některých východisek a možné inovace v přístupu k dětem i rodičům.

#### **6.4.1 Metody výzkumu**

K výzkumu v této diplomové práci bylo využito dvou různých metod. Nejprve byla použita kvalitativní metoda rozhovoru a následně dotazník vlastní konstrukce, který spadá do kvantitativního výzkumu, a který měl za úkol doložit možnou validitu výsledků rozhovoru. Jedná se tedy o smíšený výzkum, který využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní metodu, tak aby mohlo díky nim dojít k analýze a popisu informací a jejich zpracování a získání potřebných informací na zodpovězení daných otázek.

Použila jsem metodu rozhovoru, která slouží v tomto případě pro sběr informací. Cílem je polostrukturované vedení rozhovoru a zpracování dat. V tomto případě je velmi důležité se striktně vyvarovat jakéhokoli ovlivňování dotazovaného. Ponechat stranou svůj osobní postoj a svou vlastní interpretaci. Je důležité se nezapojoovat a nijak osobně nereagovat na dané odpovědi. Analýza obsahu by měly být vždy redukcí a interpretací obsahu, nikoliv rekonstrukcí jeho celistvosti nebo skryté pravdy. Tato práce popisuje a mapuje vzpomínky na předškolní vzdělávání v průběhu třiceti let. Získané informace nám napomohou odpovědět mnou zvolené otázky.

Kvalitativní metoda by měla sloužit k pochopení a zachycení vzpomínek. Kvalitativní metoda slouží k systematickému popisu, měření nebo porovnání. (Kaufman, 2010).

#### **Rozhovor**

Pro výzkum ve své práci jsem zvolila metodu rozhovoru, z kterého bych chtěla získat informace z doby dětství dotazovaných, konkrétně z doby předškolního věku a vzpomínek na pobyt v mateřské škole. Druhý rozhovor, který byl veden s učitelkami s dlouholetou praxí, měl za cíl zmapovat vzpomínky na změny v předškolním vzdělávání v dané výzkumné době a porovnat je s výzkumnými výsledky. Z hlediska cíle mohu hovořit o výzkumných rozhovorech.

Přímý rozhovor je metoda zabývající se obsahem daných výpovědí, u kterých můžeme získávat informace o názorech, postojích, přáních, vzpomínkách, ale i informace o vnitřním světě dotazovaného. (Svoboda, 1999) Chránská definuje tuto metodu jako „*shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného*

*pracovníka a respondenta.*“ (Chránská 2007, s. 182) Oproti jiným metodám výzkumu je předností rozhovoru přímý osobní kontakt, který nám umožňuje hlouběji proniknout do postojů respondenta. Umožňuje nám to adekvátně reagovat na dané reakce respondenta na otázky a popřípadě pozměnit průběh rozhovoru. Úspěšnost rozhovoru závisí především na schopnostech výzkumníka.

Je důležité dodržet tři fáze rozhovoru. Úvodní neboli motivační, kdy je zapotřebí vytvořit dobrou atmosféru a odstranit nedůvěru. V hlavní části rozhovoru, kdy dochází k získání co nejvíce vhodných informací. Zde je důležité začít běžnými informacemi přecházející k osobním a intimnějším tématům. Závěrem rozhovoru je velmi důležité nezapomínat na vstřícnost a pochopení, aby klient neodcházel s negativními emocemi. (Svoboda, 1999)

V této práci byl využit konkrétně částečně polostrukturovaný rozhovor, kdy byl dán cíl a záměr rozhovoru, avšak jeho vedení bylo uvolněné a vycházející z daného průběhu. Nebylo vždy dodrženo pořadí a formulace všech otázek, avšak došlo k projednání všech stanovených oblastí. Otázky v rozhovoru byly pokládány jak přímé, tak nepřímé, podle potřeby získání daných informací od respondenta. Každý rozhovor byl nahráván za pomoci technických prostředků – telefonu.

Respondentům byly nabídnuty otázky a následně bylo možné jakékoliv upřesnění či dovysvětlení ze strany respondenta i ze strany výzkumníka. Otázky do rozhovorů byly předem připravené a pro všechny skupiny stejné. Bylo zvoleno dvacet dva otázek.

Rozhovor byl rozdělen do tří částí. První část obsahuje dvě otázky, které mají za úkol zmapovat složení respondentů. Dalších třináct otázek je směřováno na vzpomínky na mateřskou školu a posledních sedm otázek se týká současného vnímání a postoje k této instituci.

V druhém rozhovoru se výzkum zaměřil na mapování vzpomínek učitelek s dlouholetou praxí. Hlavním cílem je reflexe učitelek na dobu předškolního vzdělávání mezi lety 1970 až 2010. Jaké mají vzpomínky na dobu před rokem 1989, jak vnímaly převrat a změny přístupu po 90. letech a jak přijaly reformu předškolního vzdělávání po roce 2000. Na jaké období nejraději vzpomínají a co považují za nejdůležitější úkol předškolního vzdělávání z pozice získaných zkušeností. Rozhovoru se zúčastnily tři učitelky s dlouholetou praxí. Bylo zvoleno šestnáct otázek. První část rozhovoru byla směřována k navázání dobré atmosféry a získání základních informací o účastnících. Třináct následujících otázek se zaměřilo na zmapování dané



doby a zkušenosti učitelek s dříve probíhající reformou předškolního vzdělávání. Poslední dvě otázky byly kladeny z důvodu odlehčení a nastavení dobré atmosféry z rozhovoru. Získané informace byly porovnány a vyhodnoceny.

### **Dotazník**

Tuto statistickou metodu jsem ve svém výzkumu zvolila, aby mi umožnila písemně zpracovat větší počet případů a kvantitativně doplnit kvalitativní výzkum. Je to nejčastěji využívaná metoda výzkumu, která slouží k rychlému a početnému shromažďování dat a informací. Dotazník je velmi často používán ke hledání jevů, které ve své práci potřebujeme zevšeobecnit. V dnešní době je velmi využíván elektronický otazník. Jeho velkou výhodou je nejen časová, ale i lokální nezávislost. Je ekonomicky výhodný, avšak lze využít pouze u lidí s počítačovou gramotností. Jeho další výhodou je přesné automatické vyhodnocení a třídění daných informací. Zajišťuje i možnost anonymity respondentů. Nevýhodou je minimální kontrola nad respondenty. (Vojtíšek, 2012)

Dotazníkové šetření nám nahrazuje strukturovaný rozhovor a je předkládán v písemné anebo digitální podobě. Jeho velkou výhodou je pokrytí relativně velkého výzkumného vzorku. Nevýhodou dotazníku je ztráta osobního kontaktu s daným člověkem. Dotazník nám podává často obrázek více o tom, co respondent říká a jaký chce být než o tom, jak myslí a jaký opravdu je. Další nevýhodou může být nízká návratnost rozeslaných dotazníků, která může ohrozit reprezentativní výsledky šetření. (Hendl, 2006)

U dotazníku by měla být dodržena určitá struktura, zejména název dotazníku a žádost s vysvětlením cíle sběru dat a jeho využití průzkumu. Závěrem by měl výzkumník poděkovat, popřípadě informovat o možnosti získání přístupu k výzkumným výsledkům. Aby dotazník splňoval potřebné náležitosti, je zapotřebí správně zvolených, dobře formulovaných a jednoznačných otázek, ve srozumitelném jazyce a s ohledem na výzkumnou populaci. Je důležité se vyvarovat prestižním, zavádějícím a sugestivním otázkám. Otázky jsou trojího druhu. Uzavřené, které předem nabízejí stanovené odpovědi, nebo otevřené, které umožňují specifikovat názor respondenta. Byly zařazeny i otázky škálové, kdy respondent volí váhu odpovědi na pevně stanovené škále. (Vojtíšek 2012)

Na základě otázek z rozhovorů byl vytvořen dotazník, který byl následně distribuován elektronicky na začátku února 2022. V tomto dotazníku jsem použila dvacet dva otázek mapujících vzpomínky na mateřskou školu a současný postoj k předškolnímu vzdělávání (viz příloha A). Dotazník obsahuje dichotomické otázky, otázky s jednoduchým výběrem, kdy se z více odpovědí vybere pouze jedna, otázky s vícenásobným výběrem odpovědí a dále otázky podle pořadí důležitosti. V dotazníku jsou zastoupeny otevřené otázky, na které respondent odpovídá jednou či více větami. Jsou zde zastoupeny i polootevřené otázky, kdy si buď respondent vybere z daných možností, nebo má možnost odpovědět otevřenou odpovědí. Využila jsem v dotazníku i posuzovací škálu, kde má respondent možnost vyhodnotit možnou danou skutečnost.

## **6.5 Postup při sběru dat, způsob sběru dat a vyhodnocení dat**

Výzkumným rozhovorům jsem se začala věnovat v lednu roku 2022. Oslovila jsem známé ze svého okolí, seznámila je s daným tématem a sjednala si s každým osobní schůzku. Místo a čas rozhovoru jsem podřídila potřebám účastníků. Rozhovor probíhal přímo v intenzivním kontaktu s jedincem. Délka rozhovoru se průměrně pohybovala okolo 30 minut.

Rozhovory jsem zaznamenávala na audio záznam a následně přepsala do písemné podoby. Sběr dat byl tvořen nasloucháním, kladením otázek a získávání odpovědí. Dotazování probíhá formou polostrukturovaného rozhovoru. Výsledkem bylo získání co nejadekvátnějších odpovědí od respondenta. Rozhovor jsem prováděla osobně. K získání osobních vzpomínek jsem kladla citlivé a otevřené otázky. Snažila jsem se, aby dotazovaný vyjádřil svůj vlastní názor. Neshledala jsem se s žádným odmítnutím k podání rozhovoru ani odmítavou odpovědí. Možným rizikem této metody je zobecňováním výsledků. Analýza i sběr dat byli velmi časově náročné. Snažila jsem se, aby výsledky byly zpracovány a popsány co nejvíce pravdivě a nebyly nijak ovlivněné mými osobními odhady a osobními vzpomínkami. Výhodou této techniky byl osobní přístup, dobré porozumění popsané vzpomínky a hloubkový popis vzpomínek. Umožnil mi navrhopvat teorie a studovat procesy a hledat lokální příčinné souvislosti. Pro zpracování a analyzování kvalitativní části jsem zvolila obsahovou analýzu. Použila jsem kvalitativního postupu konstantní komparace a vytvořila souhrn nejdůležitějších informací, které jsem vypracovala za pomoci předem určených otázek, do níž byly zařazeny odpovědi respondentů.

V únoru 2022 jsem rozeslala digitálně výzkumný dotazník prostřednictvím sociálních sítí. Dotazník jsem zpracovala za pomoci aplikace Google Forms. Požádala jsem své známé o vyplnění dotazníku a jeho možné rozeslání dalším svým známým, spolupracovníkům a studentům. Posbíraná data jsem převedla do tabulky v programu Excel, kde jsem za pomoci filtru odpovědi roztrídila do třech skupin podle doby jejich působení v mateřské škole. Vyhodnocená data jsem popsala a pro přehlednost převedla do grafů a kontingenčních grafů v programu Excel. Z důvodu odlišného početního zastoupení ve skupinách jsou data převedena na procenta, která jsem zaokrouhlila na celá čísla. Zastoupení žen je u většiny ve vysoké převaze.

## **6.6 Výsledky sběru dat a jejich interpretace**

V této kapitole je uveden souhrn výsledků obou výzkumných metod. V přílohách jsou uvedeny prepisy rozhovorů, tabulky výsledků kvantitativního výzkumu a přepsané vzpomínky jednotlivých respondentů na základě dotazníku.

### **6.6.1 Výsledky sběru dat v kvalitativním výzkumu**

Prepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze B.

Výsledky sběru dat jsem uspořádala do dvou kategorií, a to zmapování vzpomínek na mateřskou školu a současný pohled a vliv vzpomínek na předškolní vzdělávání. Pro přehlednější zpracování jsem si kategorie rozdělila do dvou podkategorií podle výsledků daných výzkumných skupin a jejich následného porovnávání. V daných podkategoriích jsem si vytvořila barevné kódování a kategorizaci na základě daných společných znaků. To mi umožnilo vzpomínky popsat, klasifikovat a následně najít skryté souvislosti a odpovědi na výzkumné otázky. Kódování je zaznamenáno v prepisu rozhovorů – viz Příloha B.

#### **Kategorizace společných znaků v rozhovorech**

- Postoj ke spaní
- Postoj k jídlu
- Přístup učitelek k dětem
- Vztah a přátelství
- Výchovně vzdělávací program a činnosti v MŠ
- Prostory a prostředí MŠ

- Neočekávané události

## **Zmapování vzpomínek na mateřskou školu**

### **První skupina 1970–1989**

Nejsilnější vzpomínky respondentů se nijak v tomto období nevyhraňovaly. Pozitivní vzpomínky se týkaly převážně hraček, kamarádů a zážitků z doprovodného programu. Naopak nejsilnější negativní vzpomínky se vázaly na špatný přístup učitelek a na ohrožení pocitu bezpečí, jistoty vycházející z neuspokojení základních fyzických potřeb, a to převážně v oblasti jídla a spánku. Nejsilnější vzpomínka nebyla vždy nositelem komplexního postoje respondentů na mateřskou školu. I přes nejsilnější negativní vzpomínku převažovaly u respondentů obecně vzpomínky pozitivní.

#### ***Jídlo***

Společným znakem bylo podávání bílých floristických tablet na zuby, nucení do jídla, do pití mléka a čaje s mlékem.

#### ***Spaní***

Povinnost dlouhého odpočinku se zavřenýma očima, trestání při neuposlechnutí a kovové studené postýlky. Velmi specifický byl i společný znak hlučných učitelek konzumující při odpočinku kávu a zákusky.

#### ***Přístup učitelek***

Ve vzpomínkách na učitelku se zde objevují dva odlišné pohledy. Vzpomínka na učitelky u jedné části respondentů vyvolává příjemnou nostalgii s úsměvem na tváři a popisem jejich milované učitelky. „*Byla obrovská a měla dlouhé ruce, kterými nás objímala. Cítila jsem se s ní v bezpečí, byla hodná a laskavá.*“ (RŽ4) Naopak protipólem jsou negativní postoje respondentů vyvolávajících vnitřní neklid, křivdu a zlobu na lidi, kteří jim v dětství ubližovali. „*Hlučná, dlouhé nehty, velké prsteny a byla cítit cigaretou.*“ (RŽ2) „*Autoritativní, povýšené, neměla jsem k nim důvěru. Měla jsem strach prosadit se, něco říct. Takové to vyhrožování a manipulace. Pořád jen křičely.*“ (RŽ3) V rozhovorech lze dále pozorovat rozdílné přístupy učitelek ve stejných situacích. Například u případu povinnosti podávat dětem bílé tabletky. Z jedné strany se setkáváme u respondenta se vzpomínkou na neadekvátní až agresivní přístup ze strany

učitelky – „polykání malých tabletek s ucpáváním nosu“ (RŽ3). Naopak z druhé strany s úsměvnou vzpomínkou respondenta na tuto zkušenost. „Taky jsme musely polykat tabletky na zuby a pamatuju si, že jsme je po sobě cvrnkali. Anebo je po sobě házeli pod stolem, to byla legrace.“ (RŽ4)

### **Vztah a přátelství**

Nejvíce bylo přátelství propojeno s hrou. Pouto, které u některých přetrvalo až do současnosti. „Na kamarády, se kterými kamarádím až do dneška.“ (RM5) „Kamarádství mě ovlivnilo. Určitě. Minimálně v tom, že někde vnitřně mám takovou vnitřní radost, když vidím někoho z toho mého dětství.“ (RM6) Respondenti také popisovali první lásky. „Za tím závěsem jsem dostala první prstýnek od své školní lásky.“ (RŽ4) Vztahy a přátelství měly velký význam převážně u chlapců.

### **Výchovně vzdělávací program a činnosti v MŠ**

Respondenti vnímají dětství převážně jako období her a dětského hraní. V kontextu můžeme pozorovat, že volná hra byla jednou z nejoblíbenějších činností v MŠ. „Když nás nechaly hrát, tak jsem miloval jednu stavebnici. Když jsme nebyli nuceni do něčeho, co chtěli oni, a to co jsme chtěli my.“ (RM6) Společnými zastoupenými znaky jsou oblíbené hračky, zahrada, bazén a činnosti spojené se zpěvem, tancem a dramatikou. Dalším společným znakem jsou zážitkové programy a besídky. „Návštěva vojáků. Povídali nám o armádě. Přinesli nám pytlík odznáčků, já dostal takový, co jsem samozřejmě nechtěl.“ (RM5) „Jo a taky si pamatuji besídku, kdy jsme vyrobily třpytící se stromek a já ho držela a recitovala básničku „Vánoční stromeček“. Tu básničku si pamatuju ještě dnes.“ (RŽ4) Respondenti, kteří chodili do mateřské školy v době socialismu si moc činností nevybavovali. Nejvíce si pamatovali činnosti spojené především s prožitkem a pobytem venku. Na řízené činnosti si většinou nepamatovali, i když byly v dané době hlavní součástí dopoledních aktivit, jako například povinné ranní cvičení a dopolední výchovné aktivity. Na otázku, co se naučili v mateřské škole, většinou dlouze váhali s odpovědí. „Do školy jsem do první třídy šel. Tak mě asi na to připravili.“ (RM1) „Asi se přizpůsobit, nebýt pupkem světa.“ (RŽ4) „Přivedli mě trochu k malování. Měl jsem hroznou radost, že jsem se naučil malovat koně. A oni mě za to pochválili a já pak rád maloval dál.“ (RM6)

### ***Prostory a prostředí mateřské školy***

Ty si respondenti vybavovali spojené s jejich vzpomínkami, ať pozitivními či negativními. K těm dobrým patřila zahrada, bazén, prolézačky, oblíbená hračka, velké šlapací auto. „*Dříve to bylo takové strohé. Těch hraček bylo taky mnohem méně. Venku bylo takové velké šlapací auto a já jsem se k němu nikdy nedostal.*“ (RM5) Ukázkovým příkladem je vzpomínka na závěs. „*Za tím závěsem jsem dostala první prstýnek od své školní lásky.*“ (RŽ4) U špatných vzpomínek se respondentům vybavily stolečky, jídelna, bílé pláště, zatahovací těžké závěsy z koženky a studené kovové postýlky.

### ***Neočekávané události***

Jsou nositeli určitého ohrožení dítěte na zdraví. „*Spolkla jsem céčko, a tak jsem dostala čaj, abych ho zapila.*“ (RŽ2) „*Jedli jsme filé a měl jsem v krku kost. Zkoušel jsem to zapít, zajíst a pak nakonec mě vzali k panu doktorovi a ten to obřími kleštěmi vytáhl.*“ (RM5)

### **Druhá skupina 1990–1999**

Při zmapování nejsilnějších vzpomínek u respondentů z období 90. let jsou především zastoupeny negativní vzpomínky. Ne však všechny nejsilnější vzpomínky se váží na provoz a podmínky mateřské školy. Jsou zde zastoupeny externí vlivy, které tyto nejsilnější vzpomínky ovlivnily, jako například nevyzvednutí dítěte z MŠ či konflikt rodičů s MŠ. I v tomto období se špatné vzpomínky vážou na jídlo, spánek, nevhodný přístup učitelek. Jejich negace má vliv na respondenty do dalšího života. „*Odpor k jídlu.*“ (RŽ7) „*Bála jsem si říct, když byl nějaký problém, tak se na někoho obrátit. Bála jsem se obrátit o pomoc k dospělým. Hlavně pak v první třídě. Strach z dospělých.*“ (RŽ8) Naopak pozitivní vzpomínky se týkají kamarádkých vztahů, činností i seberealizace. Opět nejsilnější vzpomínky nejsou nositeli komplexního pohledu respondentů na mateřskou školu.

### ***Jídlo***

V této zastoupené skupině můžeme pozorovat změny v přístupu k jídlu. Na jedné straně nucení do jídla. „*Stálé nucení do jídla. Sezení nad talířem, než přišla odpoledne pro mě máma. To byl horor. Dodnes mám odpor k jídlu.*“ (RŽ7) „*Hlavně to nucení do jídla. Dodnes živě vzpomínám, když jsme měli k obědu rybí filé, tenkrát s kostmi, a mě zaskočila kost. Já byla z toho hodně vyděšená a místo takového uchláčení na mě učitelky byly našťvané až zlé. Nakonec místo*

*pomoci přišel trest.“ (RŽ8) „Hnusná hrachová kaše, kterou jsme museli vždycky dojíst, jinak jsme nemohli jít na pohádku.“ (RM11) Na straně druhé můžeme zmapovat změny v přístupu a možné volby dítěte. „Rád jsem jedl, nerad jsem měl teplý mléko, ale nenutili nás.“ (RM12)*

### ***Spaní***

I zde jsou zaznamenány z výzkumu změny v přístupu v 90. letech. Stále jsou zde zastoupeny negativní vzpomínky na dobu odpočinku, který byl povinný a pro respondenty stresující. „*Třeba na spaní. To jsem spala jen jednou a víc jsem spát už nechtěla. To se tam někdo počůral a bylo hodně zle. A to jsem se pak bála ještě víc.*“ (RŽ8) „*Při spaní ho trestaly, že musel stát počůraný u lehátka a čekat, až se ostatní vyspí.*“ (RŽ7) Naopak je zde zaznamenána změna v přístupu a v možnosti volby dítěte. Vnímání jeho individuálních potřeb a humánního přístupu k dítěti. „*Pamatuji si, že se mi nechtělo spát, a tak mě pak učitelky dávaly stranou a já si tam malovala. Já byla ticho jako myška a já si tam malovala.*“ (RŽ9)

### ***Přístup učitelek***

V této skupině je opět zaznamenán rozdílný přístup ze strany učitelek. Učitelka je zde vnímána jako nositel pohody, klidu a pochopení. „*Měla tu náklonnost k dětem. Byla pro mě určitým vzorem, že jsem ji respektoval. Byla milá.*“ (RM12) „*Jedna tam byla taková krásná a mladá. Měla takové vlasy jako vy. Ta se mi líbila.*“ (RŽ9) Zároveň se zde objevují společné znaky autority, respektu a důslednosti, které u respondentů nebyly nositeli negativních vlastností učitelek. Naopak protipólem byly vzpomínky, které definují učitelky jako zlé, nepříjemné a nenávistivé. „*Bála jsem se. Byly přísné. Žádná důvěra. Lidi, co musím poslouchat.*“ (RŽ8) „*Přístup paní učitelek, když se někdo počůral, tak ho v tom nechaly za trest stát, i při spaní ho trestaly, že musel stát počůraný u lehátka a čekat, až se ostatní vyspí. Nebo dělaly rozbroje mezi sourozenci a dětmi. Podpora soutěživosti, žalování na ostatní. Když se pořádaly besídky, tak na nich mohli vystupovat jen někteří a ostatní museli stát v rohu.*“ (RŽ7)

### ***Vztah a přátelství***

V této skupině jsou vztahy a přátelství plně zastoupeny. Nejkrásnější vzpomínky, o kterých respondenti vyprávěli, se týkaly kamarádů, jejich společných her a vztahů a velkých nerozlučných přátelství. „*Měli jsme tam partu s kulkami, na to si vzpomínám a do teď je potkávám.*“ (RM11) „*Kamarádi Tomášek a Mareček. Moje první lásky. Jsme si pořád dávali*

pusinky. Byli jsme silná parta.“ (RŽ9). „Šla jsem s mými kamarády dál do školy, do první třídy. I když jsem byla z vedlejší vesnice. To bylo bezva.“

### ***Výchovně vzdělávací program a činnosti v MŠ***

Společnými znaky v této skupině je volná hra, procházky, hřiště a oblíbené hračky. Činnosti jsou ve vzpomínkách zastoupeny různými prožitkovými akcemi a výlety. Z rozhovorů můžeme zaznamenat změny v nabídkových činnostech a nově zvolených výchovných metodách v některých mateřských školách. „Po obědě si jít hrát ven, jezdit na koloběžkách.“ (RM12). „Různý výlety, třeba do ZOO – doma nás bylo pět, a tak se s rodiči moc výlety nepodnikali.“ (RM10) „Plavání. Já to milovala.“ (RŽ9)

Vzpomínky na činnosti a hry jsou vázány celkovými vzpomínkami respondentů na toto období. Při pozitivním vnímání respondenti vyprávěli o daných činnostech s úsměvem a nostalgií v hlase. Naopak respondenti se špatnými vzpomínkami, které ovlivnily celý jejich postoj k tomuto období, těžko hledali pozitiva a až po dlouhé době si dokázali vybavit nějakou činnost či hračku, s kterou si hráli. Odpovědi byly strohé a studené. Z tohoto vychází i odpovědi respondentů na otázku, co se naučili v mateřské škole. Respondenti se špatnými vzpomínkami odpověděli, že asi nic. Naopak další respondenti odpověděli věcně a vyjmenovali dané činnosti.

### ***Prostory a prostředí mateřské školy***

Z výzkumu vyplývá, že respondenti si vybavovali prostředí spojené se svými vzpomínkami. „Byly tam velký okna, takový krásný parapety. My byly pořád v takovém koutku u okna a pořád jsme něco s kluky vymýšleli.“ (RŽ9) Ti respondenti, kteří měli všeobecně špatné vzpomínky, se zaměřovali na prostředí s tím spojené. „Jídelnu, stolečky. To mám pořád živě před sebou.“ (RŽ7) „Bylo to všechno takové studené, strohé. Takové šedivé.“ (RŽ8)

### ***Neočekávané události***

Ty měly společné znaky s ohrožením na zdraví a vnějšími vlivy ze strany rodičů. „Ujelo mně autíčko. Měl jsem krvavý šlinc na obličej od koberce. A hodně se to řešilo.“ (RM10). „Jak jsme se handrkovali s kluky a pak jsme spadli do kopřiv.“ (RM11) „Nechali mě tam rodiče a byl ten den Mikuláš.“ (RŽ9)



### **Třetí skupina 2000–2010**

Při oslovení nejmladších respondentů jsem se setkala s několika rozdílnými reakcemi. U jedné části dotazovaných byla projevena velká radost nad možností zavzpomínat na své dětství, které pro ně bylo nositelem toho dobrého a bezstarostného. Druzí vnímali tuto etapu života za uzavřenou a sami nedokázali pochopit důvody rozhovoru. Na to se váží i nejsilnější vzpomínky na mateřskou školu. Ačkoli u nejsilnějších vzpomínek převažovaly především ty negativní, které byly spojeny s adaptací a konfliktem s učitelkou, většina dalších vzpomínek respondentů byla pozitivní. Pouze v jednom případě byly vzpomínky špatné a respondentku negativně ovlivnily do dalších let jejího života. *„Omylem jsem rozbila hrnek paní učitelce. Točila jsem se na židli u klavíru před odpočinkem a shodila jsem hrnek, který byl položený na něm. Paní učitelka se velmi zlobila. Dodnes mám obavy, že někoho naštvu, když se mi něco nepovede. Bojím se chyby, abych nebyla potrestána. Někde podvědomě si to nesu.“* (RŽ15) V této skupině je možné pozorovat i změny, kdy respondenti udávají, že si opravdu nevybavují špatné vzpomínky na MŠ. *„Samé dobré. Já opravdu žádné negativní vzpomínky na školku nemám.“* (RŽ13) *„Převažují jen ty pozitivní. Já bych si ani na žádnou negativní vzpomínku nevzpomněl.“* (RM17) Tento znak lze považovat jako doklad možného zlepšení přístupu a podmínek v předškolním vzdělávání.

#### ***Jídlo***

I přes zavedené změny kurikula nadále přetrvávají společné znaky nucení do jídla. *„Musela jsem pít čaj s mlíkem.“* (RŽ15) *„Že nás nutily do jídla, hlavně do těch zelených fazolí. Do teď je nesnáším, nemůžu je jíst.“* (RŽ16) *„Bylo tam i nucení dětí do jídla, ale to se mě netýkalo, protože jsem dobře baštil. Ale vnímal jsem to. Tak našly se nějaké houby anebo švestky, co jsem neměl rád. No tak jsem to musel sníst.“* (RM18)

#### ***Spaní***

Stále se objevují společné znaky povinnosti spánku a zavřených očí. *„Nerad jsem odpočíval na lehátku. Nařizovaly nám zavřené oči a nelíbilo se jim, že nespíme. Pak mě teta začala brát po obědě.“* (RM14) *„Nebavilo mě spaní, že jsme musely mít zavřené oči.“* (RŽ15) *„Já teda nespál – to pro mě byla noční můra.“* (RM18)

### **Přístup učitelek**

Z daného kódování vychází učitelky v tomto období více pozitivně. „Byly bezvadný.“ (RŽ13). „Milá, se vším pomohla, vyšla vstřícná našim potřebám.“ (RM 17). „U předškoláku jsme měli paní učitelku, která všechno vysvětlovala, vedla nás. Milá, usměvavá, ale i autoritativní. Bavilo ji to s námi. Tu druhou to tak nebavilo.“ (RM18). „Skvělá, ochotná, miloučká. Mohli jsme za ní jít s jakýmkoliv problémem.“ (RŽ16) Lze zaznamenat i určité neshody a nepochopení mezi dítětem a učitelkou. Avšak žádná učitelka nebyla popsána jako špatná. „Vybavuji si paní učitelku K., stou jsem měl ten konflikt a pak paní učitelku nakrátko ostráhanou. Tu jsem měl moc rád, ta byla hodná, a pak ředitelku školky. Vnímám je tak nějak neutrálně. Nebyly ani zlé ani hodný – nepomazlily nás, když nám bylo smutno.“ (RŽ15)

### **Vztah a přátelství**

Z analýzy rozhovorů je patrné, že kamarádské vztahy a vazby jsou pro děti v tomto období velmi důležité, obzvláště pokud nejsou uspokojeny. „Třeba, když jsem se chtěla kamarádit s bandou holek a skákali jsme po molitanových kostičkách a ony mi řekly, zda se chci s nimi kamarádit, tak se musím přestat kamarádit s jinou kamarádkou. Nechtěly si se mnou hrát. A já seděla sama v křesle u klavíru.“ (RŽ15) „První sociální interakce, jak negativní, tak pozitivní. Kdy jsem se nedostal do skupiny dětí, které si hrály s autíčky, protože jsem neznal všechny fára a tak mě odmítali. Pozitivní – první přátelství s děvčaty“ (RM14).

### **Výchovně vzdělávací program a činnosti v MŠ**

V této době dochází k ukotvení kurikula vydáním RVP PV, které můžeme pozorovat v odpovědích respondentů. Kdy dopodrobna popisují respondenti, jak volní, tak řízené činnosti, které ve školce dělali rádi. Od výletů, plavání, hry na flétnu, volní hru s kamarády i autíčky. „Těch je. Vánoce, když jsme dělali adventní kalendář, pohádková cesta, spaní ve školce, kdy nám kamarádka četla, protože už to uměla.“ (RŽ13) „S kamarádem jsme seděli u stolečku a do sešitku jsme si malovali. Dali jsme si jedno téma a malovali jsme si.“ (MŽ 16).

Respondenti velmi dopodrobna definovali, co se v MŠ naučili. „Základy angličtiny, malování, vyrábění, barvy, tvary. Tak nějak všechno. Být ohleduplný k ostatním.“ (RM18) Domnívám se, že z těchto společných znaků je patrná změna v programu a metodách předškolního vzdělávání. V této skupině jsou i nové společné znaky vycházející z dosaženého úspěchu dětí. „Asi tak rok,

než jsem šla do školy, tak jsem něco tvořila a začala jsem mít radost sama ze sebe, že se mi to povedlo a že jsem vyrostla. Už jsem školačka.“ (RŽ15) „Tak chodila jsem tam na logopedii a naučila jsem se tam ř, a to byla velká sláva.“ (RŽ16) Celkově zde dochází ke změně vzpomínek. Pouze u jedné respondentky, která měla špatné vzpomínky na školku. Ta si nejen nevybavuje činnosti, ale ani konkrétní prostory školky. „Hodně mlhavě. To křeslo, kuchyňku a zahradu.“ (RŽ15) Respondentka popisuje, že na tom křesle trávila čas, kdy si s ní děti nechtěly hrát, a tak tam čekala na maminku. Opět je spojena špatná vzpomínka s daným prostředím.

### ***Prostory a prostředí mateřské školy***

Nejmladší respondenti velmi barvitě a dopodrobna popisují prostředí mateřské školy. „Byly tam šatny, nalevo byly stolečky a pak rovně stoly pro paní učitelky a pak rovně a napravo prostor s hračkami a různými koutky a pak tam byly koupelny a místnost na spaní. Nejradyji jsem měla asi to hřiště a ve vnitřních prostorech asi ten kuchyňský koutek. Tam jsme si vždycky vyhráli hodně.“ (RŽ16) „Byly to barevné chodby a měli jsme rozdělení do tříd podle hruštiček, jablíček, motýlků a berušek. To si jako vybavuju. Vybaví se mi žlutá barva. Pozitivní prostředí. Barevné židličky, dřevěné stavění – taková dřívka, z kterých jsme stavěli různé věže a autíčka.“ (RM17)

### ***Neočekávané události***

U této skupiny byla zaznamenána pouze jedna neočekávaná událost, ovlivněná ze strany rodičů. „Táta mě tam zapomněl, a ještě mi ztratil mou růžovou sponečku.“ (RŽ13)

## **Současný pohled a vliv vzpomínek na předškolní vzdělávání**

### **První skupina 1970-1989**

#### ***Důležitost***

Všichni dotazovaní respondenti považují mateřskou školu z pohledu svých získaných zkušeností za velmi důležitou. Ani jeden respondent neváhal s odpovědí, které byly často doprovázeny zvýrazněnou mimikou či tónem hlasu. V případě hlavního úkolu se již respondenti více zamýšleli nad danou odpovědí. Někteří volili více odpovědí. V součtu znaků vychází největší důležitost v začlenění, socializaci a osamostatnění se. Jako dalším důležitým hlediskem byla jmenována příprava na školu a život obecně. „Příprava na život. Já si myslím,

*že to tu začíná. Když tady budou v pohodě, tak ten život začnou s radostí.“ (RM5) „Nezkazit dětem dětství. Děti by měly mít radost, že si hrají.“ (RM6)*

### **Důvěra**

Důvěra byla často ovlivněna získanými životními zkušenostmi respondentů nejen v porovnání s jinými mateřskými školami. V současné době polovina respondentů by instituci jako takové po získaných zkušenostech důvěrovala. U některých se objevily pochyby, kdy dodávají, že ne každá mateřská škola je stejná a má stejné priority. *„Důvěřuj, ale prověřuj.“ (RŽ2) „Podle mých zkušeností je to v lidech.“ (RŽ4)* Z hlubšího výzkumu je patrné, že respondenti se špatnými vzpomínkami z dětství zcela této instituci nedůvěřují a jejich vzpomínky ovlivnily i výběr mateřské školy pro jejich děti.

### **Vliv vzpomínek**

Všichni se shodují, že od doby jejich docházky do MŠ došlo k velkým změnám v prostředí a programech pro děti. U respondentů se špatnými vzpomínkami došlo k pozitivní změně, a to z důvodu získaných životních zkušeností, životního nadhledu a času. Je důležité dodat, že všichni dotazovaní mají i jinou zkušenost s mateřskou školou, a to hlavně z pozice rodiče a tři respondenti z pozice pedagogů. Vzpomínky z dětství při volbě mateřské školy pro své děti ovlivnily polovinu respondentů. *„Hledal jsem tam ty těžké závěsy a tu zahradu. Tady se moc neposunuli, tam je nedám.“ (RM6)* Jejich hlavním kritériem výběru byl jejich osobní dojem, kdy pro ně byl směrodatný dobrý přístup k dětem i jim samotným, klima, program a prostředí školy.

## **Druhá skupina 1990–1999**

### **Důležitost**

Všichni dotazovaní respondenti považují jednoznačně mateřskou školu za důležitou v životě dítěte. *„Je to zásadní v životě dítěte.“ (RM10) „V současné době ano. Určitě ano. Pokud mohu posoudit a porovnat vzpomínky starší dcery, které bude 11. Ta na tu školku strašně ráda vzpomíná a kdykoliv by se ráda do školky vrátila a pamatuje si spousty detailů.“ (RŽ8)* Důležitost úkolu tato skupina respondentů hodnotila z dané stávající pozice rodičů dětí docházejících do MŠ. Z kódování dat vychází, že v současné době vnímají jako nejdůležitější úkol přípravu na školu a získání dostatečných dovedností a návyků. *„Připravit děti na školní*

*docházku a naučit děti základní hygienické a sociální návyky.*“ (RM11) Následně v dalších odpovědích zdůrazňují důležitost socializace, vzájemného působení a kamarádských vztahů. *„Ten kolektiv. Děti potřebují děti. Jeden je ten slabý, druhý je ten silný, jeden se učí od druhého.“* (RŽ9) V jedné odpovědi se objevil i druhotný úkol zajištění dohledu nad dětmi pracujících rodičů. *„Je toho hodně, jak příprava, tak i zajištění dětí zaměstnaných rodičů, ale hlavně ta socializace a začlenění dětí do kolektivu. Ta školka má velký vliv na výchovu a vzdělání. Mají větší motivaci k učení ve školce.“* (RŽ8)

### ***Důvěra***

Všichni dotazovaní vycházejí ze svých dosavadních zkušeností a plně důvěřují této instituci. Jsou zde patrné současné dobré zkušenosti s mateřskou školou. V jednom případě respondent udává, že je to hlavně o lidech. U poloviny dotazovaných došlo ke změně vnímání předškolního vzdělávání získanými zkušenostmi oproti svým vzpomínkám. *„Ano. Po zkušenostech s mými dětmi je to opravdu jiné.“* (RŽ8) *„Ano, velmi. Naštěstí k dobrému. To se nedá srovnat.“* (RŽ7) Každá změna postoje byla pozitivní. Z daných výpovědí můžeme vyvodit uvědomění si změn respondentů srovnávající jejich vzpomínky na předškolní vzdělávání a současný stav tohoto vzdělávání.

### ***Vliv vzpomínek***

Ten nebyl na možnou volbu nijak velký. Z kódování dat vyplývá, že většina respondentů volila svou mateřskou školu podle lokace, a to z důvodu spádovosti a dostupnosti. U jedné respondentky došlo ke změně postoje po prožité zkušenosti. *„Při výběru školky měla nejprve prioritou vzdálenost. Ale po zkušenosti šťekající paní ředitelky v nedaleké školce jsem ihned změnila pohled. Z osobního jednání, z prvního dojmu a z referencí na vesnici.“* (RŽ9) Vzpomínky při výběru MŠ pro jejich dítě ovlivnily pouze respondentku se špatnými vzpomínkami ze svého dětství. *„Určitě, velmi. I ta zkušenost s těmi kamarády. Aby chodily do školky tam, kde budou chodit do školy.“* (RŽ7)

## **Třetí skupina 2000–2010**

### ***Důležitost***

V této skupině nejsou zastoupení rodiče. Většinu dalších životních zkušeností s touto institucí mají respondenti z pozice studentů anebo starších sourozenců. Všichni dotazovaní respondenti

považují mateřskou školu za důležitou v životě dítěte, i když někteří připouštějí úskalí, která mohou v předškolním vzdělávání nastat. *„Ta školka nás připravuje na život. Ať je to negativní či pozitivní. Učí nás přijímat autority, pravidla. Osamostatňuje nás před vstupem na další školu.“* (RŽ15) *„Je to důležitý a měl by si tím projít každý. I když to nebylo vždycky sluníčkový. Ale určitě mě to nepoznamenalo. Myslím, že není úplně důležité, aby se mu tam muselo vše líbit. Osobně je to super příprava na školu, protože dítě ve škole už je na všechno samo.“* (RM14) Z kódování dat vychází, že hlavním úkolem je podle respondentů socializace a osamostatnění dětí. Dalším důležitým prvkem je příprava na školu, přijetí autority a pravidel a naučení základním dovednostem a postojům. *„Nebát se na něco zeptat.“* (RM18)

### **Důvěra**

Z daných odpovědí lze usoudit změny postoje v důvěře získanými životními zkušenostmi, kdy polovina respondentů zcela mateřské škole jako instituci důvěřuje, polovina s obavami. Udávají, ze svých zkušeností studentů praxe, že ne každá školka splňuje jejich očekávání. U jedné studentky došlo ke změně postoje k horšímu, a to právě získanými zkušenostmi z praxe. *„Z té praxe mám velmi špatné zkušenosti. Nevyhovovali mně učitelky, děti nesměly nic prošvihnout, byly tam jak ve vězení.“* (RŽ16) Změna v postoji u mladých respondentů nadále vychází ze změny osobního postoje získanými životními zkušenostmi, kdy vnímají mateřskou školu v životě dítěte jako velmi podstatnou a důležitou, což z pohledu dítěte tak neviděli. *„Tenkrát jsem to viděl trochu jinak, a nyní na to mám odlišný pohled. Ve svém dětství jsem to viděl jako povinnost, nyní vím, že je to dobrá věc.“* (RM18)

### **Vliv vzpomínek**

Z výzkumu vyplývá, že pouze jednoho dotazovaného respondenta, který měl špatné vzpomínky na mateřskou školu, by ovlivnil výběr mateřské školy pro své dítě. *„Chtěla bych mít jistotu, že jsou tam dobří pedagogové a dobrá pedagogická práce.“* (RŽ15) Při volbě pro své děti je patrný jiný přístup oproti stávajícím skupinám. Z kódování dat vychází, že nejdůležitějším kritériem výběru bude osobní dojem, recenze a dále celkový přístup a program MŠ. *„Určitě bych si důkladně promyslela, kam své děti dám a nedala bych jen na názor svých kamarádek. Co se tam učí, jak pracují, jaký mají režim, jaké používají metody práce.“* (RŽ16)

## 6.6.2 Výsledky sběru dat v kvantitativním výzkumu

Dotazník je uveřejněn v příloze A. V příloze D je uveden výpis nejsilnějších vzpomínek z dotazníků. V příloze číslo E jsou vypsány další vzpomínky na mateřskou školu z dotazníku.

### Otázka č. 1: Jaká nejsilnější vzpomínka z dětství se Vám vybaví na Vaši MŠ?

Respondenti popisovali nejsilnější vzpomínku z mateřské školy. 144 odpovědí bylo velmi různých i neobyčejných. Celkem převažovaly nejsilnější vzpomínky pozitivní (53,4 %) nad nejsilnějšími vzpomínkami negativními (46,6 %). Z hlubšího prozkoumání lze zjistit, že nejsilnější zastoupení v 20,1 % mají pozitivní vzpomínky na činnosti, které byly zastoupeny převážně nabídkovými programy, hrami i řízenými činnostmi. Naopak nejvíce zastoupené negativní vzpomínky se týkaly v 13,2 % jídla, kdy respondenti popisují nucení, nátlak a manipulaci ze strany učitelek do jídla. Do neočekávaných situací jsem zařadila úrazy anebo vzpomínky, které vychází z nějaké neočekávané události ze strany rodičů, jako například zapomenutí dítěte v MŠ. Do kolonky s názvem Jiné jsem zařadila vzpomínky, které nelze obecně definovat – foto, obraz na stěně atd. Viz Tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínka.

Z pohledu porovnání jednotlivých zastoupených skupin můžeme pozorovat změny v obsahu vzpomínek. Vzestupnou tendenci mají vzpomínky na činnosti, které jsou nejvíce zastoupeny ve 3. skupině a to 31,3 %. Jsou zde vzpomínky na řízené činnosti i oblíbené hry dětí. U těchto řízených činností převažují prožitkové metody a situační učení. Zde můžeme pozorovat změny ve formách a metodách práce vycházejících z reformy předškolního vzdělávání. Naopak je tomu v 1. skupině, kde jsou v 13,8 % nejvíce zastoupeny vzpomínky na pobyt venku a na hřišti, který má mimochodem sestupnou tendenci. I zde by se dala hledat souvislost se změnou programu, kdy v této době byly dopolední činnosti velmi organizované a řízené. Děti neměly v dopoledních činnostech takové možnosti se seberealizovat a volně se projevit. Na volní činnost byl čas při pobytu venku a v odpoledních hodinách po odpočinku. S tím může souviset i vzestupná tendence kamarádských vztahů, kdy program umožňoval větší možnosti vzájemné intervence a poznávání mezi dětmi. Zajímavé je zastoupení pozitivních vzpomínek v 12,1 % v 1. skupině na hodnou paní učitelku, oproti 3. skupině, kdy je zastoupena negativní vzpomínka na učitelku v 5,9 %. Současně v této skupině lze pozorovat vysoký výskyt trestů a šikany v MŠ zastoupený v 11,7 %. Toto zjištění nás může naopak upozorňovat na zhoršení humánního přístupu, který by se měl podle reformy naopak zlepšovat. Je zajímavé, že v 90. letech se tresty

ani šikana v nejsilnější vzpomínce u dětí neobjevovaly. Tyto výsledky by nás mohly upozorňovat na zhoršující se kvalitu učitelek v mateřské škole. Naopak sestupnou tendenci můžeme pozorovat při negativních vzpomínkách na odpočinek, kdy v 1. skupině byly zastoupeny špatné vzpomínky na odpočinek v 6,9 % oproti 3. skupině, ve které byly zastoupeny pouze ve 2 %. Bohužel se na nejsilnějších vzpomínkách stále poukazuje na nevhodný přístup k dětem z pohledu jídla. Nejhorší situace byla zaznamenána ve 2. skupině, kdy se 22,9 % nejsilnějších špatných vzpomínek týkalo nucení do jídla. Z výsledků 9,8 % je zřejmé, že došlo ve 3. skupině ke zlepšení, i přesto by nás to mělo vést k zamyšlení nad řešením tohoto přetrvávajícího špatného fenoménu v mateřských školách. Viz Tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínky

Tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínky

Popis nejsilnější vzpomínky na MŠ?									
Vzpomínka	Čeho se vzpomínka týkala	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Příjemná vzpomínka	Kamarádů	2	3,5%	3	8,6%	7	13,7%	12	8,3%
	Činností	7	12,1%	6	17,0%	16	31,3%	29	20,1%
	Pobytu venku	8	13,8%	3	8,6%	1	2,0%	12	8,3%
	Učitelky	7	12,1%	0	0,0%	1	2,0%	8	5,6%
	Jídla	3	5,2%	0	0,0%	2	3,9%	5	3,5%
	Spaní	1	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
	Jiné	5	8,6%	4	11,4%	1	2,0%	10	6,9%
		33	57,0%	16	45,6%	28	54,9%	77	53,4%
Nejsilnější vzpomínka	Učitelky	0	0,0%	0	0,0%	3	5,9%	3	2,1%
	Spaní	4	6,9%	1	2,7%	1	2,0%	6	4,2%
	Jídla	6	10,3%	8	22,9%	5	9,8%	19	13,2%
	Odloučení	1	1,7%	3	8,7%	3	5,9%	7	4,9%
	Neočekávaných událostí	4	6,9%	3	8,7%	1	2,0%	8	5,6%
	Činností	1	1,7%	1	2,7%	2	3,9%	4	2,8%
	Trestu a šikany	4	6,9%	0	0,0%	6	11,7%	10	6,9%
Jiné	5	8,6%	3	8,7%	2	3,9%	10	6,9%	
		25	43,0%	19	54,4%	23	45,1%	67	46,6%
<b>Celkem</b>		58	100,0%	35	100%	51	100,0%	144	100,0%



## Otázka č. 2: Jaká je tato nejsilnější vzpomínka z pohledu respondentů?

V kvantitativním výzkumu vyšla převaha v 52,8 % příjemných nejsilnějších vzpomínek nad zastoupenými 45,8 % špatnými vzpomínkami. 1,4 % respondentů nedokázali posoudit, jaká jejich vzpomínka byla, zda dobrá či špatná. Viz Tabulka 4 – Hodnocení nejsilnější vzpomínky.

V porovnání jednotlivých zastoupených skupin můžeme zaznamenat, že nejvíce zastoupené nejsilnější příjemné vzpomínky jsou u skupiny č. 1 a to 56,9 %, následuje 3. skupina s 55,9 % a nejhůře na tom byly zastoupeny vzpomínky z 2. skupiny s 42,9 %. Z těchto výsledků nelze odvodit žádná jiná porovnání.

Tabulka 4 – Hodnocení nejsilnější vzpomínky

Jaká nejsilnější vzpomínka se Vám vybaví na MŠ?								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000–2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Příjemná	33	56,9%	15	42,9%	28	55,9%	76	52,8%
Nepříjemná	23	39,7%	20	57,1%	23	44,1%	66	45,8%
Nedokážu posoudit	2	3,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

## Otázka č. 3: Ovlivnila Vás tato událost ve Vašem dalším životě?

Nejsilnější vzpomínka neovlivnila 34 % respondentů v jejich dalším životě. 36,1 % respondentů nedokáže posoudit vliv jejich nejsilnější vzpomínky a 29,9 % respondentů tato vzpomínka ovlivnila v jejich dalším životě. Z toho 15,3 % respondentů pozitivně a 14,6 % respondentů negativně. Viz Tabulka 5 – Vliv vzpomínky na život respondenta

Tabulka 5 – Vliv vzpomínky na život respondenta

Ovlivnila Vás tato událost ve Vašem dalším životě?								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ovlivnila	17	29,3%	11	31,4%	15	29,5%	43	29,9%
Neovlivnila	21	36,2%	15	42,9%	13	25,5%	49	34,0%
Nedokážu posoudit	20	34,5%	9	25,7%	23	45,0%	52	36,1%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

#### Otázka č. 4: V případě kladné odpovědi prosím popište, jak Vás ovlivnila?

Zde je zpracováno 43 kladných odpovědí respondentů. Respondenti uvedli, že je nejsilnější vzpomínky ovlivnily ve změně svých životních postojů a hodnot. Například ve volbě volnočasových aktivit, volbě zaměstnání, v zálibě cestování, éry herečky, v oblíbě pití mátového čaje či přátelství. Negativní vliv měly nejsilnější vzpomínky u respondentů nejčastěji na získání odporu k určitému druhu jídla, které někteří nepoznou do dnešní doby. V několika případech šlo o změnu osobních postojů, kdy si respondenti přestali věřit, báli se udělat chybu, být středem pozornosti či si říci o pomoc dospělému.

V porovnání se zastoupenými skupinami, můžeme posoudit průměrně stejné ovlivnění vzpomínek u všech tří skupin, kdy v 1. skupině došlo k ovlivnění nejsilnější vzpomínky u respondentů v 29,3 %, ve 2. skupině v 31,4 % a ve 3. skupině v 29,5 %. Pokud se zaměříme na to, jak tyto vzpomínky ovlivnily respondenty, dojdeme ke zjištění, že právě ve 2. skupině ve 22, 8 % dochází u respondentů k velkému negativnímu ovlivnění vzpomínkami. Naopak ve 3. skupině došlo k velkému nárůstu pozitivního ovlivnění v 19,6 % nejsilnější vzpomínkou. Z daných výsledků nám vyplývá, že došlo ve 3. skupině ke zlepšení vlivu nejsilnějších vzpomínek na předškolní vzdělávání. Viz Tabulka 6 – Jak ovlivnila nejsilnější vzpomínka respondenty.

Tabulka 6 – Jak ovlivnila nejsilnější vzpomínka respondenty.

<b>Jak ovlivnila tato vzpomínka respondenty v jejich dalším životě?</b>								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Pozitivně	9	15,5%	3	8,6%	10	19,6%	22	15,3%
Negativně	8	13,8%	8	22,8%	5	9,9%	21	14,6%
Celkový vliv ze 100%	17	29,3%	11	31,4%	15	29,5%	43	29,9%

Ráda bych zde zmínila vazbu vlivu dobrých a špatných vzpomínek, kdy 20 (13,9 %) dobrých vzpomínek ovlivnilo respondenty pozitivně, z 22 (15,2 %) špatných vzpomínek 18 (12,5 %) ovlivnilo respondenty negativně a ve 4 případech (2,7 %) z negativní vzpomínky vzešla kladná zkušenost. U 1 (0,7 %) respondenta došlo k negativnímu ovlivnění, i když nedokázal definovat, zda šlo o špatnou či dobrou vzpomínku. Z tohoto průzkumu lze definovat, že špatná vzpomínka nemusí být vždy nositelem špatné zkušenosti a negativního vlivu na život respondentů. Viz Tabulka 7 – Negativní vzpomínky.

Tabulka 7 – Negativní vzpomínky.

<b>Negativní vzpomínky a její vliv na respondenta</b>		
	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Negativní vliv	18	12,5%
Pozitivní vliv	3	2,1%
Celkem	21	14,6%

### **Otázka č. 5: Jakých potřeb se týkala?**

U respondentů se můžeme setkat s velmi různými nejsilnějšími vzpomínkami. Pokusila jsem se přiřadit jednotlivé vzpomínky k základním potřebám v životě dítěte. Fyziologických potřeb se týkaly vzpomínky jídla a spánku. K potřebě lásky a pochopení jsem přiřadila první lásky a přátelství. Potřeba jistoty a bezpečí byla nejčastěji porušena při trestání, strachu z nevyzvednutí, úrazu nebo ponižování kamarádů. Naopak navození pocitu jistoty a bezpečí pomohla přítomnost hodné paní učitelky, pohoda a klid. K potřebě seberealizace a sebeaktualizace jsem přiřadila vzpomínky na hru, činnosti a na zahradu.

Z kvantitativního výzkumu vyplývá, že z nejsilnější vzpomínky respondentů byla celkově nejvíce v 22,9 % ohrožena potřeba jistoty a bezpečí, v 18,8 % následovalo ohrožení fyziologických potřeb. Ve 2,8 % byla ohrožena sebeúcta a sebedůvěra a ve 2 % ve vzpomínkách seberealizace a sebeaktualizace. Nejvíce z potřeb u nejsilnější vzpomínky byla naplněna 30,6 % seberealizace a sebeaktualizace. Následovala uspokojená potřeba bezpečí ,a jistoty 11,8 %, poté potřeba lásky a pochopení s 10,4 % vzpomínek. V jednom případě 0,7 % došlo i k uspokojení základní fyziologických potřeb. Celkem ve 46,5 % došlo k ohrožení potřeb z pohledu nejsilnější vzpomínky a 53,5 % naopak odpovídá tomu, že z pohledu nejsilnějších vzpomínek byly základní potřeby podpořeny. Viz Tabulka 8 – Potřeby

V porovnání skupin můžeme porovnat, že v období 90. let byly podle nejsilnějších vzpomínek nejvíce ohroženy potřeby dítěte v předškolním vzdělávání, a to v 57,1 %. Nejvíce se to týkalo dvou nejzákladnějších potřeb – fyziologických potřeb a potřeby bezpečí a jistoty. Z pohledu první a poslední skupiny nám výsledky při součtu vycházejí na stejno. V 1. skupině 43,2 % ohrožení ku 56,8 % uspokojení potřeb. U 3. skupiny tomu je 43,1 % ohrožení ku 56,9 % uspokojení. Vzestupnou kladnou tendenci můžeme vidět v porovnání skupin v seberealizaci a sebeaktualizaci. Tento výsledek by nám mohl sloužit k zaznamenání změn v předškolním vzdělávání, a to v náplni a programu. Lze pozorovat i vzestupnou kladnou tendenci u naplnění potřeb lásky a porozumění, které též může vycházet z humánnějšího přístupu a podpory větší seberealizace. Bohužel zde vychází negativní vzestupný výsledek potřeby jistoty a bezpečí, který se vyskytoval v 19 % v 1. skupině, v 22,9 % ve 2. skupině a narostl na 27,5 % ve 3. skupině. Tyto potřeby byly spojovány právě se strachem z trestu, ponižování, špatného přístupu učitele, úrazu či ponižování kamarádů. Podle mé zkušenosti z praxe, toto poukazuje

na špatný přístup pedagoga, který má podle mého možnost ovlivnit a navodit potřebu jistoty a bezpečí v mateřské škole. Viz Tabulka 8 – Potřeby

Tabulka 8 – Potřeby

Jakých potřeb se nejsilnější vzpomínka týkala?								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ohrožené fyz. potřeby	10	17,2%	9	25,7%	8	15,6%	27	18,8%
Naplněné fyz. potřeby	1	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
Ohrožena jistota a bezp.	11	19,0%	8	22,9%	14	27,5%	33	22,9%
Naplněna jistota a bezp.	14	24,1%	2	5,7%	1	2,0%	17	11,8%
Ohrožení láska a pochopení	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Naplněna láska a pochopení	4	6,9%	3	8,6%	8	15,7%	15	10,4%
Ohrožena sebeúč.a sebed	2	3,5%	2	5,7%	0	0,0%	4	2,8%
Naplněna sebeúč. sebed.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ohrožena sebereal.sebea ktivizace	2	3,5%	1	2,8%	0	0,0%	3	2,0%
Naplněna sebereal.sebea ktivizace	14	24,1%	10	28,6%	20	39,2%	44	30,6%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

#### Otázka č. 6: Jaké další vzpomínky máte na svůj pobyt v mateřské škole?

Ze 144 respondentů se sešlo na 249 dalších vzpomínek na mateřskou školu. Tyto vzpomínky jsem se pokusila roztrždit podle vzešlých kategorií.

Stále ve všech třech skupinách převažují u 144 respondentů obecně kladné vzpomínky na mateřskou školu nad negativními. Při podrobnějším prozkoumání a výčtu všech uvedených vzpomínek respondenty vyšlo nejvíce kladných vzpomínek v 32,1 % vázaných na činnosti, 14 % kamarády a 12,4 % na pobyt venku. Naopak negativní vzpomínky se nejvíce týkaly v 10,4% jídla a 8,8 % spánku. Viz Tabulka 9 – Vzpomínky

Při porovnání jednotlivých skupin můžeme pozorovat vysokou vzestupnost vzpomínek na činnosti, kdy z 18,2 % v 1. skupině se zvýšilo na 52,3 % ve 3. skupině. Naopak je zde patrná sestupnost vzpomínek na pobyt a hry venku, kdy v zastoupení 20 % v 1. skupině se dostalo na 0 % ve 3. skupině. A sestupná tendence na špatné vzpomínky na činnosti v MŠ. Tyto údaje by nám mohly pomoci zachytit změny kurikula v předškolním vzdělávání, a to převážně v nabídkovém programu předškolního vzdělávání. Vzestup je patrný i ve vztahu ke kamarádům, což nám potvrzují i výsledky ze zkoumané nejsilnější vzpomínky. Ve 3. skupině můžeme pozorovat pozitivní změnu k potřebám spánku a jídla. To se odráží i v tendenci sestupu negativních vzpomínek na tyto oblasti. Lze zde zaznamenat i sestupnou tendenci vzpomínek na špatné učitelky v mapovaném období. Tyto dvě zjištění si naopak protirečí s výsledky ve výzkumu nejsilnější vzpomínky. Viz Tabulka 9 – Vzpomínky

Tabulka 9 – Vzpomínky

Další vzpomínky na mateřskou školu.									
Vzpomínky na MŠ	Čeho se vzpomínka týkala	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
P v ř z í p j o e m í n n é k y	Učitelka	5	4,5%	3	4,9%	1	1,3%	9	3,6%
	Kamarádi	15	13,6%	7	11,4%	13	16,7%	35	14,0%
	Pobyt venku	22	20,0%	9	14,7%	0	0,0%	31	12,4%
	Činnost	20	18,2%	19	31,0%	41	52,3%	80	32,1%
	Spaní	0	0,0%	0	0,0%	5	6,4%	5	2,0%
	Jídlo	0	0,0%	0	0,0%	1	1,3%	1	0,4%
	<b>Celkem příjemných</b>		62	56,3%	38	62,0%	61	78,0%	161
N e p v ř z í p j o e m í n n é k y	Učitelka	8	7,3%	6	9,8%	2	2,7%	16	6,4%
	Kamarádi	0	0,0%	1	1,6%	4	5,2%	5	2,0%
	Spaní	12	10,9%	5	8,2%	5	6,4%	22	8,8%
	Jídlo	15	13,7%	6	9,8%	5	6,4%	26	10,4%
	Odloučení	3	2,7%	3	4,9%	0	0,0%	6	2,5%
	Činnosti	4	3,6%	1	1,6%	1	1,3%	6	2,5%
	Neočekáv. Události	6	5,5%	1	1,6%	0	0,0%	7	2,9%
<b>Celkem nepříjemných</b>		48	43,7%	23	37,5%	17	22,0%	88	35,5%
<b>Celkem zmíněných vzpomínek</b>		110	100,0%	61	100,0%	78	100,0%	249	100,0%

### Otázka č. 7: Jaké vzpomínky na mateřskou školu u Vás převažují?

Obecně převažují na mateřskou školu pozitivní vzpomínky. Ze 144 celkově dotazovaných 72 % odpovědělo, že převažují kladné vzpomínky oproti 20,8 % respondentům, u kterých převažují špatné vzpomínky na předškolní vzdělávání.

V porovnání daných skupin můžeme z výsledků sledovat vzestupný nárůst pozitivních vzpomínek oproti upadajícím špatným vzpomínkám, kdy rozdíl mezi 1. a 3. skupinou činí 15,8 % zlepšení v poměru převažujících špatných vzpomínek. Z tohoto výsledku lze usuzovat zlepšení předškolního vzdělávání z pohledu vzpomínek vybraných respondentů.

Tabulka 10 - Porovnání vzpomínek

Jaké vzpomínky na mateřskou školu u respondentů převažují.								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Dobré	42	72,4%	27	77,1%	45	88,2%	114	79,2%
Špatné	16	27,6%	8	22,9%	6	11,8%	30	20,8%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

### Otázka č. 8: Chodili jste rádi do mateřské školy?

Do mateřské školy respondenti v 65,3 % chodili rádi. V 16,7 % neradi a 18 % respondentů si to již nepamatuje. Z pohledu porovnání skupin narůstá obliba respondentů v docházce do mateřské školy. V tomto tvrzení je nutné vzít za zřetel velmi početnou skupinu respondentů v 1. skupině, kteří si již nepamatují, zda chodili rádi či neradi. Viz Tabulka 11 – Docházka do MŠ.

Pokud bych porovnala převažující vzpomínky na mateřskou školu a oblíbenost docházky do MŠ, vyjde nám obdobné zjištění. Kdy 79,2 % má příjemné vzpomínky a 65,3 % chodilo rádo do MŠ. U 20,8 % respondentů převažují špatné vzpomínky a v 16,7 % nenavštěvovalo rádo MŠ. Zbýlých 18 % respondentů dokáže zmapovat převahu vzpomínek, avšak nedokáže postupem let zhodnotit, zda MŠ navštěvovali rádi či neradi. Viz Tabulka 11 – Docházka do MŠ

Tabulka 11 – Docházka do MŠ

Chodili jste rádi do mateřské školy?								
	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	34	58,7%	23	65,7%	37	72,6%	94	65,3%
Ne	6	10,3%	9	25,7%	9	17,6%	24	16,7%
Nepamatuji se	18	31,0%	3	8,6%	5	9,8%	26	18,0%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

**Otázka č. 9: Jaká byla vaše paní učitelka, která nejvíce ovlivnila a měla největší dopad na vaše vzpomínky?**

Z odpovědí z kvantitativního výzkumu můžeme definovat přiřazení vlastností učitelek. Dobrou učitelku popsali respondenti jako milou, hodnou, laskavou, legrační, důslednou nebo využili přirovnání k andělovi. Špatná učitelka byla popsána jako zlá, přísná, ukřičená a náladová.

Celkově vyšlo, že 72,9 % respondentů vnímalo svou učitelku pozitivně. Naopak 22,2 % si vzpomíná na svou učitelku negativně. Pouze 4,9 % respondentů nedokáže posoudit, jaká byla v té době jejich učitelka.

V porovnání výsledků zastoupených skupin můžeme pozorovat velké zlepšení vnímání učitelek ze strany respondentů. Mezi 1. a 3. skupinou vychází 20,5 % procenta zlepšení vnímání učitelek v MŠ respondenty. Na těchto výsledcích bychom mohli poukázat na zlepšení přístupu k dětem, vnímání a respektování daných individualit, které s sebou přinesla probíhající reforma. Viz Tabulka č. 12 – Učitelka



Tabulka č. 12 – Učitelka

<b>Jaká byla paní učitelka, která nejvíce ovlivnila a měla největší dopad na vaše vzpomínky.</b>								
	<b>1. sk. 1970–1989</b>		<b>2.sk. 1990–1999</b>		<b>3. sk. 2000-2010</b>		<b>Celkem</b>	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Dobrá	37	63,8%	25	71,4%	43	84,3%	105	72,9%
Špatná	16	27,6%	8	22,9%	8	15,7%	32	22,2%
Nedokážu posoudit	5	8,6%	2	5,7%	0	0,0%	7	4,9%
<b>Celkem</b>	<b>58</b>	<b>100,0%</b>	<b>35</b>	<b>100,0%</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>	<b>144</b>	<b>100,0%</b>

Pokud porovnám tyto výsledky s výsledky celkových vzpomínek na MŠ, dojdou ke zjištění, že postavení učitelek u dětí velmi souvisí s celkovými vzpomínkami na mateřskou školu. 22,2 % respondentů popsal svou paní učitelku negativně a z toho 20,8 % respondentů má celkově špatné vzpomínky na mateřskou školu. Viz Tabulka 13 - Porovnání vztahů vzpomínek a učitelky

Tabulka 13 - Porovnání vztahů vzpomínek a učitelky

<b>Porovnání převažujících špatných vzpomínek na MŠ a špatné paní učitelky.</b>								
	<b>1. sk. 1970–1989</b>		<b>2.sk. 1990–1999</b>		<b>3. sk. 2000-2010</b>		<b>Celkem</b>	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Špatná učitelka	16	27,6%	8	22,9%	8	15,7%	32	22,2%
Špatné vzpomínka	16	27,6%	8	22,9%	6	11,8%	30	20,8%
<b>Celkem</b>	<b>58</b>	<b>100,0%</b>	<b>35</b>	<b>100,0%</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>	<b>144</b>	<b>100,0%</b>

### Otázka č. 10: Považujete mateřskou školu za důležitou v životě dítěte?

Z kvalitativního výzkumu vyplývá, že všichni respondenti považují předškolní vzdělávání v životě dítěte za důležité. Z toho 56,9 % velmi důležité a 4,2 % málo důležité. Nebyla shledána žádná negativní odpověď. Z pohledu porovnání zastoupených skupin se výsledky nijak zvlášť neliší. Viz Tabulka 14 – Důležitost MŠ

Tabulka 14 – Důležitost MŠ

Považujete mateřskou školu za důležitou v životě dítěte?								
	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Velmi důležitou	34	58,6%	18	51,4%	30	58,8%	82	56,9%
Důležitou	22	38,0%	14	40,0%	20	39,2%	56	38,9%
Málo důležitou	2	3,4%	3	8,6%	1	2,0%	6	4,2%
Nedůležitou	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

### Otázka č. 11: V případě kladné odpovědi prosím popište, proč?

Na předchozí otázku všichni respondenti odpověděli pozitivně. Vyhodnocovalo se v této podotázce plně všech 144 respondentů, kde byly zaznamenány i vícečetné odpovědi. Respondenti měli možnost odpovědět, v čem je podle jejich pohledu důležitá MŠ.

Za nejdůležitější úkol předškolního vzdělávání považují respondenti v 78,5 % socializaci a začlenění dětí. Následuje v 10,8 % osamostatnění dětí a pomoc rodičům s výchovou dětí. V 7,6 % shledávají respondenti důležitost v přípravě na školu a život obecně. Dohled nad dětmi pracujících rodičů zmínilo pouze 3,1 % respondentů.

Z porovnání jednotlivých zastoupených skupin vychází, že starší generace, zastoupená 1. skupinou, vnímá nejvíce potřebu socializace a pomoci rodině. Naopak současní rodiče, zastoupení ve 2. skupině, více vnímají potřebu v přípravě na školu, pomoci i dohledu nad

nezaopatřenými dětmi. Studenti zastupující 3. skupinu v 83,7 % upřednostňují důležitost socializace a poté v přípravě na školu a pomoc rodině. V této skupině nikdo nezmiňuje potřebu dohledu nad dětmi pracujících rodičů. Lze předpokládat, že výsledky jsou ovlivněny danou pozicí a potřebou jednotlivých zastoupených skupin.

Tabulka 15 – Odůvodnění důležitosti

Proč považujete mateřskou školu za důležitou v životě dítěte?								
	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Socializace	49	80,3%	29	69,0%	46	83,7%	124	78,5%
Příprava na školu	2	3,3%	5	11,9%	5	9,0%	12	7,6%
Pomoc rodičům	8	13,1%	5	11,9%	4	7,3%	17	10,8%
Dohled	2	3,3%	3	7,2%	0	0,0%	5	3,1%
Celkem	61	100,0%	42	100,0%	55	100,0%	158	100,0%

**Otázka č. 12: Máte i jiné životní zkušenosti s mateřskou školou? Pokud ano, z jaké pozice?**

Další zkušenosti s mateřskou školou má celkem 68,7 % respondentů. Nejvíce jsou zde zastoupeni rodiče, a to v 44,4 %. Žádné další zkušenosti s mateřskou školou nemá 31,3 % respondentů. Z těchto výsledků je patrná role a zkušenosti zastoupených jednotlivých skupin. Chtěla bych upřesnit, že z 31,3 % (4) nemělo zkušenosti a svůj postoj nezměnili. Z toho 2,8 % (4) měli negativní zkušenosti a vzpomínky na MŠ a jejich postoj se nezměnil. Naopak 28,5 % respondentů vnímalo mateřskou školu pozitivně a jejich postoj se nezměnil. Viz Tabulka 16 – Zkušenosti

Tabulka 16 – Zkušenosti

Máte i jiné životní zkušenosti s mateřskou školou?									
		1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
		Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
ANO 68,7%	Rodič	49	84,5%	15	42,9%	0	0,0%	64	44,4%
	Student	0	0,0%	1	2,9%	14	27,5%	15	10,4%
	Zaměstnanec	6	10,3%	5	14,2%	2	3,9%	13	9,0%
	Rodimý příslušník	0	0,0%	2	5,7%	5	9,8%	7	4,9%
NE		3	5,2%	12	34,3%	30	58,8%	45	31,3%
Celkem		58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

**Otázka č. 13: Změnil se Váš postoj k mateřské škole získanými životními zkušenostmi?**

Zde jsem pracovala s výsledky respondentů, kteří uvedli, že mají i jiné životní zkušenosti s mateřskou školou. Což činilo 68,7 % (99) dotazovaných.

Celkově 32,3 % (32) respondentů nezměnilo svůj postoj k mateřské škole. Z toho 1 % (1) respondent měl špatné vzpomínky na mateřskou školu, chodil nerad do MŠ a svůj negativní postoj získanými zkušenostmi z pozice rodiče nezměnil. Dalších 31,3 % (31) respondentů mělo dobré vzpomínky a jejich pozitivní postoj se k MŠ nezměnil. Celkem 46,5 % (67) respondentů změnilo svůj postoj získanými životními zkušenostmi. Z toho u 4,2 % (6) respondentů změnilo svůj pohled získanými zkušenostmi k horšímu a u 42,3 % (61) proběhla změna vnímání MŠ k lepšímu. Celkem 6,9 % (10) respondentů vnímá předškolní vzdělávání s obavami nebo negativně. Viz Tabulka17 – Změny postojů

Tabulka 17 – Změny postojů

<b>Změnil se Váš postoj k mateřské škole získanými životními zkušenostmi?</b>								
	<b>1. sk. 1970–1989</b>		<b>2.sk. 1990–1999</b>		<b>3. sk. 2000-2010</b>		<b>Celkem</b>	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
<b>ANO</b>	31	56,4%	15	65,2%	21	100,0%	67	67,7%
<b>NE</b>	24	43,6%	8	34,8%	0	0,0%	32	32,3%
<b>Celkem</b>	55	100,0%	23	100,0%	21	100,0%	99	100,0%

**Otázka č. 14: Prosím popište, jak?**

Na tuto doplňující otázku odpovědělo 64 respondentů z 67. Odpovědi respondentů jsou zaznamenány v příloze F.

Obecně změna k lepšímu proběhla u respondentů nejvíce z důvodu změny získanými životními zkušenostmi a postoji. Začali vnímat větší důležitost předškolního vzdělávání v životě dítěte. Ve 26,6 % došlo ke změně rolí, kdy na tuto problematiku začali nahlížet respondenti z jiné pozice. Ať učitelky, zaměstnance, studenta či rodiče. V 18,8 % respondenti uvádějí změny životního pohledu na věc a porovnáním svých zkušeností. Ve 12,5 % respondenti uvedli změnu podmínek, přístupu a metod v MŠ. Ve 14 % respondenti upozornili na důležitost dobrého pedagoga. V této kolonce se vyskytují 3 negativní změny, právě ve zkušenosti s nevhodnou paní učitelkou. Změna k horšímu proběhla špatnou zkušeností z pozice rodiče nucením jejich dětí do jídla a se setkáním pro ně konfliktní a špatnou paní učitelkou. V jednom případě respondent změnil svůj postoj k mateřské škole negativní studentskou zkušeností. Viz Tabulka 18 – Popis změn

Pokud bych porovнала výsledky jednotlivých skupin, vychází zde rozdílnost mezi prvními dvěma skupinami s 3. skupinou, kdy první skupiny upozorňují na změny v programu a přístupu v předškolním vzdělávání. První skupina poukazuje na důležitost lidského faktoru v předškolním vzdělávání. Zde bychom mohli zachytit změny reformy předškolního vzdělávání ve vzpomínkách respondentů. Naopak, z hlubšího průzkumu informací se můžeme dozvědět,

že u 3. skupiny dochází ke změně pohledu na mateřskou školu změnou rolí, a to bohužel z pozitiva do negace, kdy získanými zkušenostmi porovnávají a zjišťují, že není školka jako školka. Naopak u 1. a 2. skupiny lze pozorovat změny v získaných rolích pouze pozitivně.

Tabulka 18 – Popis změn

<b>Jak se změnil Váš postoj k MŠ získanými životními zkušenostmi?</b>								
Změny	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Změna role - učitel, student, rodič	5	16,7%	5	31,3%	7	38,9%	17	26,6%
Přehodnocení svých postojů a důležitosti	6	20,0%	4	25,0%	8	44,4%	18	28,1%
Změna pohledu na věc získanými zkušenostmi	7	23,3%	2	12,4%	3	16,7%	12	18,8%
Změna programu a podmínek	3	10,0%	5	31,3%	0	0,0%	8	12,5%
Zkušenosti s lidmi a učitelkami	9	30,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	14,0%
<b>Celkem</b>	<b>30</b>	<b>100,0%</b>	<b>16</b>	<b>100,0%</b>	<b>18</b>	<b>100,0%</b>	<b>64</b>	<b>100,0%</b>

#### **Otázka č. 15: Důvěřujete v současné době této předškolní vzdělávací instituci?**

Z kvantitativního výzkumu vyšlo z šetření, že v 79,2 % (114) důvěřují respondenti mateřské škole. 1,4 % (2) respondentů nedůvěřují instituci jako takové a dodávají, že je to pouze v lidech. Dalších 19,4 % (28) respondentů důvěřují pouze s obavami. Dodávají, že není každá instituce stejná a že je důležité si ji při výběru prověřit. Upozorňují, že jde často o důležitost zastoupení kvalitních lidí v této instituci. Viz Tabulka 19 – Důvěra v MŠ

Tabulka 19 – Důvěra v MŠ

<b>Důvěřujete v současné době této předškolní vzdělávací instituci?</b>								
	<b>1. sk. 1970–1989</b>		<b>2.sk. 1990–1999</b>		<b>3. sk. 2000-2010</b>		<b>Celkem</b>	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	45	77,6%	29	82,9%	40	78,4%	114	79,2%
Ne	1	1,7%	1	2,8%	0	0,0%	2	1,4%
S obavami	12	20,7%	5	14,3%	11	21,6%	28	19,4%
<b>Celkem</b>	<b>58</b>	<b>100,0%</b>	<b>35</b>	<b>100,0%</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>	<b>144</b>	<b>100,0%</b>

**Otázka č. 16: Co si myslíte, že je nejdůležitějším úkolem mateřské školy?**

Z kvantitativního výzkumu vyplývá, že všichni respondenti považují předškolní vzdělávání v životě dítěte za důležité. Nejdůležitějším úkolem je podle výsledků v 82,6 % socializace a začlenění dětí do kolektivu. Následuje v 7,6 % pomoc rodinám s výchovou a vzděláváním dětí a následně s 6,3 % příprava na základní vzdělávání. Pouze 5 respondentů, tedy 3,5 % uvedlo zajištění dohledu u dětí pracujících rodičů. Viz Tabulka 20– Hlavní úkol

Z pohledu porovnání zastoupených skupin by se výsledky sběru dat daly porovnat se současným postojem a zastoupením jednotlivých skupin. 2. skupina zastupující nynější pracující rodiče s malými dětmi má nejvyšší zastoupení, a to v 8,6 % v nejdůležitějším úkolu zajištění dohledu nad dětmi pracujících rodičů, v jejich pomoci s výchovou a vzděláním i 5,7 % zajištěním přípravy jejich dětí na základní vzdělávání. Vychází to pravděpodobně z jejich současné pozice a pro ně nyní aktuálního řešení předškolního vzdělávání v jejich životě. Naopak 3. skupina zastoupena studenty nejvíce preferuje jako nejdůležitější úkol předškolního vzdělávání v 82,6 % socializaci a v 9,8 % přípravu na školu. Dohled nad dětmi pracujících rodičů nebyl v ani jednom případě respondenty zmíněn. Viz Tabulka 20 – Hlavní úkol

Tabulka 20 – Hlavní úkol

Co si myslíte, že je nejdůležitějším úkolem mateřské školy?								
	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Socializace	48	82,9%	27	77,1%	44	86,3%	119	82,6%
Pomoc rodině s výchovou	6	10,3%	3	8,6%	2	3,9%	11	7,6%
Příprava na školu	2	3,4%	2	5,7%	5	9,8%	9	6,3%
Dohled nad dětmi	2	3,4%	3	8,6%	0	0,0%	5	3,5%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

**Otázka č. 17: Podle kterých kritérií jste (byste) MŠ pro Vaše dítě vybírali?**

Nejvíce by upřednostnili výběr nebo již vybírali respondenti ve 42,4 % podle místa dostupnosti. Následně z 33,3 % by respondenti dali na osobní dojem a v 8,3 % by se přiklonilo k recenzím na jimi vybranou mateřskou školu. V 9 % je zajímavý program a vzdělávací nabídka školy. V 4,2 % by při výběru zvažili všechny složky. V 0,7 % by pro ně bylo prioritou prostředí a vybavení MŠ. Ve 2,1 % se respondenti vyjádřili, že výběr byl dán jejich zaměstnáním v dané MŠ. Viz Tabulka 21 – Kritéria výběru

Pokud bych porovnala jednotlivé zastoupené skupiny, je zřetelné z výsledků, že 3. skupina by se více zaměřila na možnosti výběru, kde by dala nejvíce na osobní dojem, recenze a vzdělávací nabídku oproti skupinám č. 1 a 2, kdy převyšoval výběr podle místa dostupnosti. Lze i porovnat důvěru v dané instituce, která u 3. skupiny byla zastoupena v 21,8 %. Viz Tabulka 21 – Kritéria výběru



Tabulka 21 – Kritéria výběru

Podle kterých kritérií byste nebo jste vybírali MŠ pro Vaše dítě?								
	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Místo bydliště a dostupnost	28	48,3%	17	48,6%	16	31,4%	61	42,4%
Osobní dojem při návštěvě MŠ	20	34,5%	10	28,6%	18	35,3%	48	33,3%
Podle recenzí na mateřskou školu	4	6,9%	3	8,5%	5	9,8%	12	8,3%
Vzdělávací nabídka a program školy	1	1,7%	5	14,3%	7	13,8%	13	9,0%
Prostředí a materiální vybavení	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%	1	0,7%
Vše dohromady	3	5,2%	0	0,0%	3	5,9%	6	4,2%
Jiné	2	3,4%	0	0,0%	1	1,9%	3	2,1%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

**Otázka č. 18: Ovlivnily (ovlivní) Vaše vzpomínky z dětství na MŠ výběr mateřské školy pro Vaše dítě?**

Vzpomínky při výběru MŠ pro jejich dítě (by) ovlivnilo 42,4 % respondentů z toho 16 % (23) respondentů mělo špatné vzpomínky na MŠ, které v 11,1 % (16) případech byly ovlivněny vzpomínkou negativní – zkušenost s učitelkou. U 57,6 % respondentů nijak jejich vzpomínky z dětství neovlivnily nebo neovlivní výběr mateřské školy pro jejich děti.

Z pohledu porovnání jednotlivých zastoupených skupin je patrný vzestup vlivu prvních vzpomínek na výběr mateřské školy, kdy u 1. skupiny ovlivnily vzpomínky pouze v 29,3 %, u 2. skupiny v 48,6 %, a u 3. skupiny v 52,9 %. Z hlubšího průzkumu lze zjistit, že naopak u 3. skupiny mají nejmenší podíl špatné vzpomínky na vliv výběru mateřské školy a to v 9,8 % (5) zastoupení. Naopak u 1. a 2 skupiny, kdy negativní vzpomínky ovlivnili volbu v 19 % (11) a v 20 % (7) respondentů. Viz Tabulka 22– Vliv vzpomínek na výběr MŠ

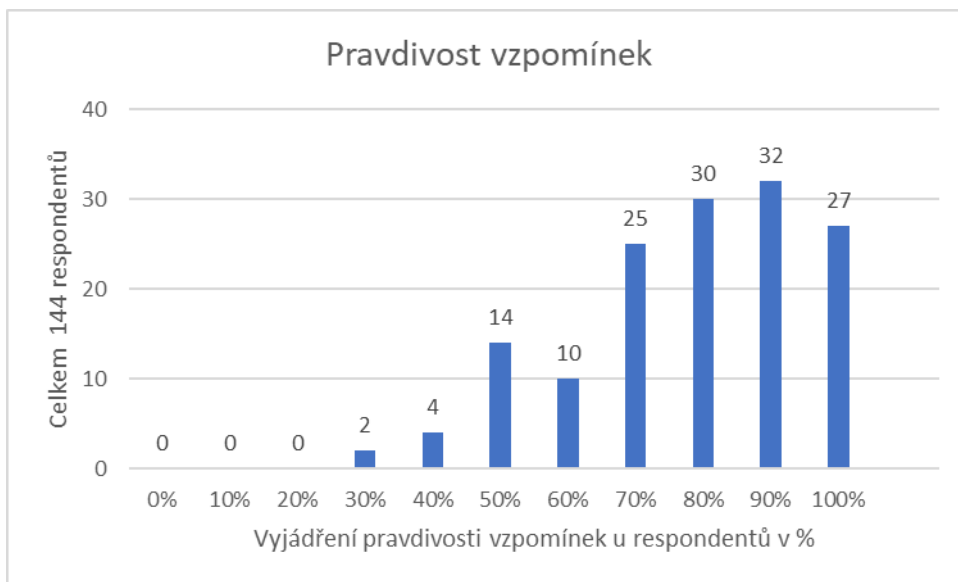
Tabulka 22– Vliv vzpomínek na výběr MŠ

Ovlivnily (ovlivní) Vaše vzpomínky z dětství na MŠ výběr mateřské školy pro Vaše dítě?								
	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
ANO	17	29,3%	17	48,6%	27	52,9%	61	42,4%
NE	41	70,7%	18	51,4%	24	47,1%	83	57,6%
Celkem	58	100,0%	35	100,0%	51	100,0%	144	100,0%

**Otázka č. 19: Nakolik si myslíte, že Vaše vzpomínky odpovídají skutečnosti?**

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jak moc si jsou respondenti jistí pravdivostí jejich vzpomínek. 27 respondentů si bylo plně jisti tím, co si pamatují. Celkem 62 respondentů uvádějí v 90 % až 80 %, že věří ve své vzpomínky, i když si jsou vědomi určitých odchylek. 49 respondentů uvádí, že jsou jejich vzpomínky zkreslené. respondentů považuje spíše své vzpomínky za nepravdivé a velmi zkreslené. Jejich pravdivost uvedli mezi 30 % až 40 %. Ani jeden respondent ze 144 dotazovaných nepovažuje své vzpomínky za vymyšlené. Viz Graf 1 – Pravdivost vzpomínek

Graf 1 – Pravdivost vzpomínek



### 6.6.3 Rozhovory s učitelkami mateřské školy s dlouholetou praxí

Přepis rozhovorů je uveden v příloze C.

#### Otázka č. 1: Na která léta vzpomínáte nejraději ze své pedagogické praxe a proč?

Každá učitelka uvádí různé období ve své praxi. První učitelka uvádí období okolo roku 2005, další dvě zmiňují období v polovině a na konci 80. let minulého století. Nezávazně u všech jejich zkušenosti a postoje ovlivnil v té době výborný kolektiv na pracovišti a vedení školy. Nelze opomenout i vliv prostředí, kdy v té době působily na malé mateřské škole. „*Nejraději vzpomínám na malou dvoutřídní školku ve vilce. To bylo v polovině 80. let. To jsem přecházela z velkánského kolchozu a tam to bylo šílené.*“ (U2) Rodinné a domácí prostředí. „*Rok 1982 na malé školce – úžasné společenství lidí, sice 35 dětí na třídě, takže pořádná makačka, ale ta pomoc, tolerance to kamarádství a ta atmosféra.*“ (U3).

#### Otázka č. 2: Jaká je Vaše nejsilnější vzpomínka z pedagogické praxe v mateřské škole?

U všech převažují pozitivní vzpomínky. I když se týkají různých oblastí, spojuje je vzpomínka na pracovní kolektiv či spolupráci s kolegy. „*První vzpomínka je na paní ředitelku, která mě přijímala ze školy do praxe. Ta měla dobré jméno. O ní se říkalo, že nikdy nezvýšila hlas na děti a já jsem šla do toho, že taky nikdy nebudu zvyšovat hlas na děti. A to se mi povedlo. Já měla výborné mentory a štěstí na lidičky.*“ (U1) Pořádání společných akcí a scének pro děti. „*Ráda jsem organizovala společné akce, kdy jsme se všichni převlékli do kostýmů, všichni jsme táhli za jeden provaz a s těmi dětmi si to pořádně užili.*“ (U2) Další vzpomínky se vážou na prostředí, které pro ně bylo výjimečné. „*Prostředí, les a zahrada. Super vycházky, nádherně si tam děti hrály, to bylo super. To jsem už jinde nezažila.*“ (U3) „*Pak taky ráda vzpomínám na venkovní bazén. Ten tam zbyl po zdravotnicích, a to byla paráda. My tam byli jako na koupališti, dali jsme tam ty lehátka a maminky nám nechtěly chodit s dětmi domů. Byly tam super učitelky.*“ (U2) Jedna učitelka uvádí i špatnou vzpomínku, a to na velké počty dětí na třídách.

#### Otázka č. 3: Jak jste vnímala změny v předškolním vzdělávání v devadesátých letech minulého století?

Ta změna byla u všech respondentek brána velmi pozitivně. Před změnou se předškolní vzdělávání vyznačovalo velmi svazujícím plánováním, které muselo být splněno na den, režim

dne vypracovaný po minutách, bez jakékoliv volnosti. Vše striktně naplánováno a nařízeno. „*Nutilo mě to stále se držet toho předepsaného.*“ (U1) Všem tedy poté vyhovovalo uvolnění a možnost volního rozhodování. „*Úplně ten začátek byl velmi pozitivní. Ta sešněrovanost a prokleštěnost režimu dne, minutu sem a minutu tam, a to zaměstnání jedno, druhý to mě velmi vadilo. Více smysluplně se to začalo dělat podle období, a to ještě RVP PV nebylo. To jsme si to začali dělat sami. Časem to přešlo v RVP. Já to přijímala jako dobrou změnu, protože ty měsíční plány, různé výchovy, bylo to složité a nepřehledné a běda, kdybys to nedodržela.*“ (U3) „*Za mě úžasný. To, že se to uvolnilo.*“ (U1) Další změny, které učitelky zmínily, se týkaly i podmínek. Změny záležely velmi na vedení školy a jeho přístupu. V té době nebylo nic dané a každá mateřská škola si to vypracovávala po svém. Školy přecházely do správního subjektu a již nespádaly pod školský odbor. „*Vyhovovalo mně, když jsme přešli do právního subjektu v roce 2003. Sami jsme si mohli hospodařit po svém. Velkým pozitivem bylo to, kdy spadla mateřská škola do soustavy školského systému, školka byla dříve brána jen jako hlídací zařízení a teď to tak není, a to se mi zdá správné. Super přidání dovolené.*“ (U3)

#### **Otázka č. 4: Vyhovovala Vám změna kurikula předškolního vzdělávání po roce 2004?**

Všechny respondentky uvádějí, že jim nyní velmi vyhovuje současné RVP PV. Ve dvou případech popisují začátky zařazení RVP PV do předškolního vzdělávání, které podle nich neproběhly bez komplikací. „*Já měla pokrokovou šéfovou, která sice byla před důchodem, ale předkládala nám ten dokument ještě před schválením. Ať do toho nakoukneme, že se podle toho pojede a ať už ty činnosti tomu přizpůsobujeme. Pamatuji si, že pro mě tam bylo ohromného textu. Já jsem se v tom ztrácela. Jak se činnosti pěkně prolínaly.*“ (U1) „*Výtkla bych ten systém, ve kterém se to rodilo. Všichni jsme si to museli udělat na koleni. Bylo to hodně obecné. A každý to uchopil po svém. Možná by bylo jednodušší udělat obecný rámec a ta škola by si tam mohla dodat to své stříbro a vylepšit si k tomu svému.*“ (U3)

#### **Otázka č. 5: Jak vnímáte nynější kurikulum předškolního vzdělávání?**

Respondentka, která již deset let nepracuje v této praxi, uvádí, že v době, kdy byla ještě v praxi, jí nejvíce vyhovovaly právě ty měnící se podmínky k pedagogické práci, které se nedají porovnat s minulostí. „*Snížené počty dětí ve třídách a mít možnost se sama rozhodovat a plánovat. Mít více času na individuální přístup.*“ (U2) Další dvě respondentky zmiňují současnou zkušenost z posledních pár let, kdy se domnívají, že nyní začíná být zvýšený tlak

na výkon a úspěch dětí. „Nyní mě přijde, že jsou děti nuceny do výkonu. Tak, aby na základní škole neselhaly.“ (U1) „Začíná mě v poslední době připadat tlak na výkon. Diagnostiky dětí. Hrajeme si na kompetence, ale pak stále po nás chtějí, aby to dítě umělo tohle, tohle, tohle, ...“ (U3) Začínáme se více zaměřovat na nové metody diagnostiky a setkáváme se více s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. „Je stále málo času na individuální pedagogickou speciální péči. Zatím v tom nemáme systém a musíme si to nějak zajet. Je to nová práce i pracovat s pedagogickým asistentem. Sloučení, jak volní, tak pro ně povinné individuální výuky. Když děti chodí jen na čtyři hodiny denně.“ (U1) „Dříve jsme se nezaobíraly každým dítětem do hloubky. Nebyl na to čas, a tak se to zas tak neřešilo. Nyní je na nás to rozpoznat a s každým na tom pak pracovat. To se prostě nestíhá. Je to najednou na úkor toho přirozeného.“ (U1)

**Otázka č. 6: Můžete mi prosím popsat, co pro Vás bylo dobré v předškolním vzdělávání v době socialismu a s čím jste naopak nesouhlasila?**

Všichni respondenti se shodují na několika negativních faktorech ve výchově v tomto období. Prvním a asi nejzásadnějším bylo striktní plnění plánu. „To plnění těch plánů. Byla jsem svázaná těmi složkami, které byly rozkouskované na činnosti.“ (U1) „Dřív to bylo nervní. Muselo se dělat strašně moc a pod velikým tlakem. Muselo se vše přesně dodržovat. Pořád nějaká kontrola.“ (U2) Dalším negativem byla přeplněnost tříd a dlouhá pracovní doba. „Velké počty dětí na třídách okolo 30 až 35 dětí a když to spadlo z důvodu nemoci na 25, tak to byl ráj. A když to spadlo na 19, tak to jsem si říkaly, že je to nuda. Měla jsem sestru a ta v té době dělala v Báňské Bystrici ředitelku MŠ. A tam dělali od 6 do 18 a tam je kontrolovali z KSČM, zda dodržují pracovní dobu, a měly zapsaných 40 až 45 dětí na třídu. To byl šilový nápor a další nápor byl, že vše se muselo striktně dodržovat.“ (U2) S tím souviselo potlačení individuality dětí. „Strašně byl kladen důraz na mravní a kolektivní výchovu. Individualismus u dětí byl velmi potlačovaný.“ (U2) Dalším negativem byla velká organizovanost vycházející z počtu dětí na třídách a striktní dodržování režimu dne. „Režim byl strašně nasazený. V 8 hodin se na to najelo, a to se nikdo nezastavil, to byly nervy, aby se to všechno stihlo. V 8 hodin rozcvička, každé dítě se muselo převléknout do triček a do trenek – to bylo předepsané. Pak honem na záchod, umýt ruce a pak byla honem svačinka. Tu si rozdávaly učitelky. A pak zaměstnání a v jeden čas byly povinné dvě zaměstnání. A v 10 jsme museli být už venku

*na dvě hodiny. Na vycházky jsme chodili v jednom. S malýma jedna na 20 a s těma staršíma na 30 jedna.*“ (U2)

Druhá učitelka, která má dlouhodobější zkušenosti ze 70. let minulého století, připomíná i velkou pracovní vytíženost učitelek. Při dalším zajišťování povinného předškolního vzdělávání u dětí, které se do mateřských škol nedostaly, a které měly povinnost docházet 1x týdně dopoledne do MŠ k předškolnímu vzdělávání. A ty, co se nevešly, tak musely učitelky navštěvovat osobně doma. Dále zde byla povinnost se účastnit sekcí dalšího vzdělávání, které si musely učitelky samy vypracovat a pak je předávat svým dalším kolegyním z jiných MŠ. *„Byly sekce dalšího vzdělávání, já byla vedoucí sekce dramatické výchovy. My měly za úkol udělat předváděčky pro ostatní školky, metodicky zpracované. A to bylo povinné a musely jsme to dělat mezi sebou.*“ (U2) Vypracování velmi podrobných příprav, povinnost se účastnit politických akcí. *„1. máj byl povinný – to Vás omlouvala pouze smrt. Na ROH taktéž. Potvrzení pouze od doktora za nemoc.*“ (U2) Další specifickou dané doby byly tak zvané „Poletušky.“ *„Poletuška zaskakovala za nemocné učitelky v celém regionu. Týden byly na Uhřínově a za týden zase jinde a tak dál.*“ (U2)

Jednou z velkých pozitiv, podle dvou respondentek bylo Koménium, dodávání pomůcek do škol centrálně a ve velkém množství. *„Dostávali jsme zásilky zdarma – všechny školky dostaly na třídu gramofon, didaktické pomůcky, kufr loutek, kulisy, knížky, .... To bylo báječný. A nešlo to z našeho rozpočtu.*“ (U2) Dalším pozitivem uvádí respondentka pravidelné pediatrické prohlídky u dětí v mateřské škole. Třetí respondentka též upozorňuje, že nebylo od věci se přímo specializovat na danou výchovu. *„Hudební dopoledne, kdy se tomu můžeš více věnovat. Ta jazykovka byla taky propracovaná – homonyma, synonyma, antonyma, hry se slovy. To bylo ucelené a super.*“ (U3) Další respondentka uvádí jako pozitivum zavádění mladých učitelek do praxe.

#### **Otázka č. 7: Co si myslíte, že se nejvíce změnilo po dobu dvaatřiceti let reformy předškolního vzdělávání?**

Všechny respondentky uvádějí počty dětí na třídách, uvolněný režim a plánování. Jiné metody a formy práce. Méně povinností na učitelky, více překryvů. Více času na individuální přístup a nepotlačení individuality dítěte. *„Stavění plánu na potřeby dětí, nikoliv děti přizpůsobovat plnění plánu.*“ (U1) Podle třetí respondentky se komplexně změnila celá společnost. *„Jsou jiné*

hodnoty, jiné vztahy mezi lidmi. To fungovalo jinak a tím vyplývá, že ty děti jsou jiné. Ta výchova se hodně změnila. Dítě je nyní v jiné roli – ono často rozhoduje za ně a dostává se do situací, které jsou pro něj zcela nezvladatelné a nejisté. A pak se má socializovat do společnosti, kde se má přizpůsobovat pravidlům.“(U3)

**Otázka č. 8: Co je podle Vás nejdůležitější složkou v předškolním vzdělávání obecně?**

„Je to o učitelce, učitelce a učitelce. A je to o kolektivu. Když to tam funguje, tak je to super.“

(U2) „Mít rád práci, ty děti, kolegy. Je to v lidech a v jejich přístupu.“ (U1) „Lidi, kteří ve školství pracují.“ (U3)

## 7 Vyhodnocení

### První výzkumná oblast

#### **Jaké jsou u dotazovaných respondentů vzpomínky na mateřskou školu?**

Vzpomínky na mateřskou školu jsou velmi různorodé, i přes to mají určité společné znaky vázané na jednotlivá období. V době socialismu se setkáváme ve vzpomínkách respondentů s podáváním bílých tabletek, pití čaje s mlékem a odpočinku na kovových postýlkách. U druhé skupiny můžeme pozorovat převážně změny v přístupu, které bohužel neprobíhaly v každé mateřské škole. Je zde zaznamenána různorodost jednotlivých přístupů různých mateřských škol. Vzpomínky nejmladších respondentů ze 3. skupiny naopak v sobě nesou změny v nabídkových činnostech a vzpomínkách na prožitkové učení.

### Podotázky

- **Jaká je nejsilnější vzpomínka a jakých potřeb se nejčastěji týkala?**

Z kvalitativního výzkumu můžeme obecně definovat, že v celém zkoumaném období převažovaly negativní nejsilnější vzpomínky, které nebyly vždy vázány pouze na situace ovlivnitelné ze strany mateřské školy. Jednou z takových situací byla častá vzpomínka na nevyzvednutí respondenta rodiči z mateřské školy. Z kvantitativního výzkumu vychází naopak, že převažují u respondentů dobré nejsilnější vzpomínky (52,8 %) nad špatnými (45,8 %). Nutno podotknout, že v pouhých 6,8 % rozdílu. Viz Tabulka 4 - Hodnocení nejsilnější vzpomínky

V porovnání výzkumu můžeme doložit shodu v oblastech, kterých se vzpomínky týkaly. Dobré vzpomínky popisovaly nejvíce kamarádské vztahy, hry a činnosti. Špatné vzpomínky se u všech třech skupin týkaly nejvíce oblasti jídla spánku a trestů. Viz tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínka

Jedním z velmi důležitých kvalitativních zjištění je, že nejsilnější vzpomínka nebyla vždy nositelem komplexního pohledu respondentů na mateřskou školu. Nejsilnější vzpomínky na mateřskou školu často mapují osobní a nejsilnější zkušenost daného respondenta z tohoto období. Ale nemapují celkové vzpomínky a pocity z předškolního vzdělávání. Nebylo vždy pravidlem, že nejsilnější negativní vzpomínka mapovala celkový postoj k předškolnímu



vzdělávání. Lidé s nejsilnější negativní vzpomínkou mohli do mateřské školy chodit rádi a převažovaly u nich obecně pozitivní vzpomínky.

Toto tvrzení lze doložit kvantitativním výzkumem, v kterém při porovnání výsledků s dalšími vzpomínkami respondentů nám vychází, že v 79,2 % převažují dobré vzpomínky na mateřskou školu oproti zastoupeným 46,6 % nejsilnějším negativním vzpomínkám. Což v rozdílu činí 32,6 %. Viz Tabulka 9 - Vzpomínky

- **Zda a jak ovlivnila nejsilnější vzpomínka na mateřskou školu respondenty v jejich dalších etapách života?**

Při otázce na nejsilnější vzpomínky většina respondentů neváhala s odpovědí. V průběhu rozhovoru bylo zřejmé, že právě nejsilnější vzpomínky nedefinují celkový postoj respondenta k tomuto období. I přesto ve velké většině vystihovaly to, co definovalo u respondentů jejich předškolní období. Ve velké většině se tyto vzpomínky u respondentů staly nostalgickými a zábavnými vzpomínkami na jejich dětství.

Z výzkumu je zřejmé, že většina kladných nejsilnějších vzpomínek nijak neovlivňovala jejich budoucí postoje a životy a pokud ano vázaly se na přátelské vztahy, které přetrvávají u některých účastníků až do současnosti. Naopak špatné vzpomínky a zážitky měly velký vliv na další životy respondentů. Při hlubší analýze jsem došla k zjištění, že ne vždy špatné vzpomínky ovlivnily respondenta negativně. Nejčastěji špatné zkušenosti s přístupem učitelky vedly u respondentů k pozitivní změně jejich postojů a hodnot. Naopak při špatných vzpomínkách týkajících se ohrožení základních fyziologických potřeb, jistoty a bezpečí, jako například jídla a spánku, měly špatný vliv na další život respondentů (odpor k určitému druhu jídla, strachu se projevit či říci si o pomoc).

Toto tvrzení lze podložit výsledky kvantitativního výzkumu, kdy při hlubším prozkoumání vazeb dobrých a špatných vzpomínek a jejich vlivu na život vyšlo, že z celkových 29,9 % (43) vzpomínek ovlivnily v 15,3 % (22) dobré vzpomínky respondenty pozitivně. A v 14,6 % (21) špatných vzpomínek 12,5 % (18) ovlivnily respondenty negativně a ve 2,1 % případech (3) z negativní vzpomínky vzešla kladná zkušenost. Viz Tabulka 22 – Vliv vzpomínek na výběr MŠ. Ze smíšených výsledků vychází, že v 81,8 % špatná vzpomínka je nositelem špatné zkušenosti a negativního vlivu na respondenta do jeho dalšího života. I tak tomu není pravidlem, ze špatné vzpomínky může vzniknout pozitivní zkušenost.

Pokud vyjdeme z celkových kvantitativních výsledků, zjistíme, že 36,1 % (52) respondentů nedokáže zcela posoudit vliv nejsilnější vzpomínky na jejich další život. V 34 % (49) je nijak tyto vzpomínky neovlivnily. Naopak v 29,9 % (43) respondentů je tato nejsilnější vzpomínka ovlivnila v jejich dalším životě. Viz Tabulka 5 – Vliv vzpomínek na život respondentů. Z toho 13,9 % pozitivně a 15,3 % negativně. Viz Tabulka 6 – Jak ovlivnila nejsilnější vzpomínka respondenty. Pozitivní vliv měl vliv na změny jejich životních postojů a hodnot. Například ve volbě volnočasových aktivit, volbě zaměstnání, v zálibě cestování, éry herečky, volbě pití mátového čaje, přátelství apod. Negativní vliv měl za následek většinou změnu osobnostních postojů, kdy si respondenti přestali věřit, báli se udělat chybu, být středem pozornosti či získali odpor k určitému druhu jídla.

- **Jaké komplexně převažují vzpomínky na mateřskou školu a jakých oblastí se tyto vzpomínky nejčastěji týkaly?**

Na mateřskou školu převažují obecně pozitivní vzpomínky, což nám dokládá i kvantitativní výzkum, kdy ze 144 dotazovaných 72 % odpovědí bylo kladných a 20,8 % špatných. Viz Tabulka 10 – Porovnání vzpomínek

Z kvalitativního výzkumu jsem popsání vzpomínky analyzovala a za pomoci kódování je vyhodnotila do 6 oblastí. Nositeli negativních vzpomínek byly oblasti týkající se jídla a spánku. Společnými znaky **v oblasti jídla** bylo nucení a nutnost dojíždění. **V oblasti spánku** docházelo u respondentů ve vzpomínkách k omezování, ponižování, trestání a k nucení do odpočinku, a to u všech zastoupených skupin. Ve třetí oblasti **přístupu učitelky** byly zastoupeny jak špatné, tak dobré vzpomínky. Nositelem dobra byla laskavá, milá a vstřícná učitelka. Naopak představitelem zla byla učitelka popsána jako ukřičená, zlá, neosobní a nenávistivá. Pozitivní zastoupenou oblastí byla **výchovně vzdělávací činnost**, převažující ve velké většině pozitivních vzpomínek na hru, činnosti venku a prožitkové aktivity zastoupené pořádáním různých akcí. Na tuto oblast se váží **přátelské vztahy**, kamarádství a první lásky, kde jsou opět zastoupeny jen pozitivní vzpomínky. Do hodnocení jsem zařadila i **oblast neočekávaných událostí**, která zastupuje náročnou životní událost, jako například úrazy, ohrožení na zdraví, nemoci i nevyzvednutí či zapomenutí dětí v MŠ.

V porovnání s výsledky dotazníku můžeme pozorovat shodu v negativních oblastech, které se nejvíce týkaly v 10,4% jídla a 8,8 % spánku. Naopak kladně byla zastoupena oblast

výchovně vzdělávacích činností složená z 32,1 %, vzpomínkami na činnosti a 12,4 % na pobyt venku. Následovala oblast přátelských vztahů a kamarádu v 14 %. Neočekávané události byly zaznamenány 2,9 % negativních vzpomínek. Oblast přístupu učitelek vyšla v 6,4 % negativně a v 3,6 % pozitivně. Viz Tabulka 9 - Vzpomínky. Tedy lze definovat, že kvalitativní výsledky potvrdily tvrzení z analyzovaných rozhovorů.

## **Druhá výzkumná oblast**

### **Zda a jak změnila reforma předškolního vzdělávání vzpomínky respondentů na mateřskou školu?**

Ano, reforma předškolního vzdělávání změnila vzpomínky respondentů k lepšímu. Toto tvrzení lze podložit kvantitativním výzkumem, kdy v porovnání daných skupin můžeme z výsledků sledovat vzestupný nárůst pozitivních vzpomínek, kdy rozdíl mezi 1. a 3. skupinou činí 15,8 % zlepšení v poměru převažujících špatných vzpomínek. Tabulka 10 - Porovnání vzpomínek.

Nejvíce se změnilo vzpomínky z pohledu vnímání prostředí, podmínek, činností i mezilidských vztahů, týkajících se nejen přístupu učitelek. Jedním z nejdůležitějších změn podle mého názoru byl osobní postoj respondentů k tomuto období. U respondentů třetí skupiny jsem při rozhovorech nevnímala jakékoliv obavy, které by byly vázány na prostředí mateřské školy. Ve velké většině toto období pro ně představovalo spokojené dětství. Nebyla v nich tak často zakódována křivda nebo odpor k tomuto období z jejich dětství, což se dalo zachytit ve větší míře ve vzpomínkách respondentů z období 80. a 90. let minulého století. Toto tvrzení lze potvrdit kvantitativními výsledky oblíbenosti docházky do mateřské školy, kdy v 1. skupině chodilo do MŠ rádo 58,7 % respondentů, ve 2. již 65,7 % r. a ve 3. skupině 72,6 % dotazovaných. Viz tabulka 11 – Docházka do MŠ. Ze vzpomínek respondentů lze pozorovat pozvolnou a velmi zdoluhavou změnu, která na začátku jednadvacátého století nebyla zcela ukotvena. Změny vycházející z nového kurikula a osobnostně orientovaného přístupu k dítěti můžeme pozorovat v některých institucích již v 90. letech, a naopak v některých mateřských školách tyto změny nebyly podle některých vzpomínek ukotveny ani okolo roku 2010.

## Podotázky

- **Zda a jak zachycují vzpomínky dotazovaných změny v předškolním vzdělávání?**

Z výsledků smíšeného výzkumu lze říci, že vzpomínky dotazovaných zachycují změny reformy v tomto období. Prvotní změnou je složení vzpomínek respondentů a jejich vliv na jejich další život. Další změny jsou zaznamenány ve výzkumných oblastech převážně týkajících se náplně výchovně vzdělávacích činností, v prostředí předškolního vzdělávání a změny v přístupu učitelů.

Z pohledu porovnání jednotlivých zastoupených skupin můžeme pozorovat změny v obsahu vzpomínek. Vzestupnou tendenci mají nejsilnější vzpomínky na činnosti. Což nám potvrzují výsledky z dotazníků, kde jsou ve 3. skupině vzpomínky na činnosti zastoupeny 31,3 %. Viz Tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínka

U nejmladších respondentů můžeme pozorovat změny ve formách a metodách práce vycházejících z reformy předškolního vzdělávání. Ve vzpomínkách jsou zastoupeny jak řízené činnosti, tak i volní oblíbené hry dětí. U těchto řízených činností převažují prožitkové metody a situační učení. Jiný přístup lze pozorovat v 1. skupině, kde jsou v kvantitativním výzkumu z 13,8 % nejvíce zastoupeny nejsilnější vzpomínky na pobyt venku a hry na hřišti, které mají mimochodem sestupnou tendenci. I zde by se dala hledat souvislost se změnou programu, kdy v této době byly dopolední činnosti velmi organizované a řízené. Děti neměly v dopoledních činnostech takové možnosti se seberealizovat a volně se projevit. Na volní činnost byl čas při pobytu venku a v odpoledních hodinách po odpočinku. S tím může souviset i vzestupná tendence kamarádských vztahů, kdy program umožňoval větší možnosti vzájemné intervence a poznávání mezi dětmi. Tyto změny se promítají i ve výsledcích dalších vzpomínek na mateřskou školu. V kvantitativním výzkumu lze vidět vysoký vzestup vzpomínek na činnosti. Lze zde nadále pozorovat sestupnou tendenci na špatné vzpomínky na činnosti v MŠ z 3,6 % na 1,3 %. Viz Tabulka 9 - Vzpomínky Vzestup je patrný i ve vztahu ke kamarádům, které nám potvrzují i výsledky ze zkoumané nejsilnější vzpomínky. Tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínka Z pohledu přístupu k jídlu v MŠ je možné zaznamenat z rozhovorů drobné zlepšení. V 80. letech se u respondentů sledujeme s fenoménem bílých tabletek a nucení do jídla. V 90. letech je možné zaznamenat určitých změn v přístupu, avšak tyto změny nejsou jednotné a spíše výjimečné. I přesto jsou nositeli nového přístupu v této oblasti. Při porovnání

kvantitativních výsledků byla nejhorší situace zaznamenána právě ve 2. skupině, kdy se 22,9 % nejsilnějších špatných vzpomínek týkalo nucení do jídla. Tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínka

V porovnání celkových vzpomínek v dotazníku lze pozorovat sestupné tendence. Kdy v 1. skupině byly negativní vzpomínky na jídlo zastoupeny v 13,7 %, ve 2. skupině 9,8 % a ve 3. skupině 6,4 %. Viz Tabulka 9 – Vzpomínky. I přesto, že dochází ke zlepšení přístupu v této oblasti, a dokonce se ve výzkumu objevují i kladné vzpomínky, vede mne to k zamyšlení nad současnou situací řešení tohoto přetrvávajícího problému v předškolním vzdělávání.

Sestupnou tendenci, a tedy změnu přístupu lze zaznamenat i ve vzpomínkách týkajících se spánku. Povinnost odpočinku byla zastoupena v celém zkoumaném období negativně. V 80. letech více než polovina respondentů upozorňuje na křivdu nutnosti spaní a hlučně se vybavujících učitelek při kávě. Více se v tomto období setkáváme s tresty plynoucími z neuposlechnutí, povinnosti zavřených očí a trestů za pomočení na lehátku ze strany učitelek. V 90. letech jsou v rozhovorech zaznamenány změny v přístupu, kdy byl odpočinkový režim nahrazen u nespavého dítěte jinou činností, a naopak v jiných školkách se striktně dodržoval odpočinek a děti byly trestány. Z kvantitativního šetření dalších vzpomínek lze doložit zlepšení v přístupu v oblasti spánku u dětí, kdy u 1. skupiny se vzpomínky vyskytovaly v 10,9 % a u 3. skupiny v 6,4 %. Viz Tabulka 9 - Vzpomínky

Dalším zachycením změn předškolního vzdělávání ve vzpomínkách respondentů můžeme zaznamenat při popisu prostředí. Z analýzy rozhovorů vzešlo zajímavé zjištění provázanosti vzpomínek respondentů a vybavování si prostředí mateřské školy. Popis prostředí byl vázán převážně na dané vzpomínky respondentů. Pokud u respondenta převažovaly pozitivní vzpomínky, více si vybavoval činnosti a prostředí mateřské školy. Naopak u respondentů s převládajícími špatnými vzpomínkami navzdory době, ve které navštěvovali mateřskou školu, si prostředí nevybavovali a zdálo se jim studené, šedé, strohé a velké. Je důležité dodat, že celkově docházelo ke zlepšení vzpomínek na mateřskou školu. Viz Tabulka 10 – Porovnání vzpomínek

Skupina respondentů 1. a 2. skupiny si vybavovali převážně prostředí spojené se vzpomínkami, a to ať kladnými tak zápornými. Naopak respondenti 3. skupiny velmi barvitě a podrobně popisovali hračky, hrací koutky i prostory a vybavení mateřské školy. Starší respondenti často v rozhovorech upozorňovali na změny, kterými předškolním vzdělávání prošlo. Ať to bylo

z pohledu programu a nabídkových aktivit tak i prostředí mateřských škol. Vycházeli ze získaných nových zkušeností s touto institucí z pozice rodiče či zaměstnance MŠ.

Nelze zcela definovat, zda změna prostředí je plně vázána na změnu reformy předškolního vzdělávání a nevychází pouze ze změn času a zvyšujících se standardů společnosti. Nejvýznamnějším faktorem doložení změny reformy je vazba na vzpomínky a prostředí, kdy ve 3. skupině dochází k velkému nárůstu pozitivních vzpomínek na činnosti a kamarády a tím i velmi podrobné popisování prostředí MŠ. Naopak špatné anebo velmi malé vzpomínky na činnosti, probíhající v prostorech mateřské školy, vedly k nezapamatování si či nevybavení si prostředí mateřské školy. Vazba mezi prostředím a vzpomínkou je zde podle mého mínění zcela na místě.

Osobnost učitelky v celkovém smíšeném výzkumu nebyla jednoznačně definována. Ve vzpomínkách respondentů jsem se setkávala s různými popisy učitelek, vycházejících z různých přístupů k dětem z jejich strany. V reformě předškolního vzdělávání je kladen důraz na změnu přístupu ze strany učitelky k dítěti vycházející z osobnostně orientované výchovy, humanizace a demokratizace předškolního vzdělávání. Přístup partnerství a podpory nad autoritou, vedením a manipulací.

Nejednotnost výsledků se objevila i v kvantitativním hodnocení. Ve výzkumu nejsilnějších vzpomínek byla pozitivní vzpomínka na paní učitelku zastoupena v 1. skupině v 12,1 %, oproti 3. skupině, kdy je zastoupena negativní vzpomínka na učitelky v 5,9 %. Viz tabulka č. 1. Naopak z bližšího prozkoumání vzpomínek na učitelku mohu doložit výsledky kvantitativního výzkumu, kdy v porovnání zastoupených skupin můžeme pozorovat velké zlepšení vnímání učitelek ze strany respondentů. Mezi 1. a 3. skupinou vychází 20,5 % procenta zlepšení vnímání učitelek v MŠ respondenty. Viz Tabulka 12 - Učitelka Na těchto výsledcích bychom mohli poukázat na zlepšení přístupu k dětem, vnímání a respektování daných individualit, které sebou přinesla probíhající reforma.

Jedním z příkladů této změny, která se váže na změnu reformy je přístup učitelek a její pracovní podmínky dané doby. V 1. výzkumné skupině z období socialismu převažovaly negativní vzpomínky vázané na špatnou učitelku. Viz Tabulka 12 - Učitelka. Pro porovnání použiji výsledky z rozhovorů učitelek popisující toto období a jejich pracovní podmínky v době 80. let minulého století, kdy práce učitelky byla velice náročná, probíhala pod velkým časovým

tlakem a s velkým počtem svěřených dětí. Vše bylo striktně plánované, řízené a velmi kontrolovatelné. Učitelka byla vystavena větším stresovým situacím, mnohem většímu tlaku a její selhání mohlo být zapříčiněno náplní a podmínkami její práce dané doby. Z výsledků rozhovorů učitelek mohu potvrdit, že právě pro tuto profesi jsou nejdůležitější mezilidské vztahy a klima školy. Pokud byl dobrý kolektiv a dobré vztahy mezi lidmi, dobrá ředitelka, tak se daly překonat i nepříjemné podmínky v práci. Toto tvrzení mohu podložit i svou vlastní zkušeností. Pokud má člověk dobré a klidné podmínky k práci, je respektován a není stále vystavován tlaku z okolí a z výkonu své práce, je spokojen a jde za ním kvalitní výkon. Lze zde upozornit na zjištěnou skutečnost vázanou na dobré podmínky k práci a dobré klima školy. Ze získaných zkušeností učitelek je patrné, že vliv doby a reformy neměl tak velký dopad na jejich práci, jako dobré prostředí a dobrá parta lidí. Spokojená učitelka, spokojené dítě spokojený rodič.

- **Jaký měla vliv osobnost učitelky dotazovaných na jejich vzpomínky z mateřské školy?**

Při porovnání výsledků s výsledky celkových vzpomínek na MŠ, viz Tabulka 9 – Vzpomínky, lze dojít ke zjištění, že postavení učitelek u dětí velmi souvisí s celkovými vzpomínkami na mateřskou školu. 22,2 % respondentů popsal svou paní učitelku negativně a z toho 20,8 % respondentů má celkově špatné vzpomínky na mateřskou školu. Viz Tabulka 14 – Důležitost MŠ

Vychází z toho nové zjištění, které se ve výsledcích výzkumu objevilo. Je zde vzájemné propojení vlivu vzpomínek na osobnost učitelky. Toto propojení můžeme pozorovat v celém výzkumném období. Při negativních vzpomínkách respondentů byl zaznamenán špatný vztah s učitelkou, kdy respondent neměl žádné nebo velmi malé vzpomínky na činnosti. Prostředí se mu zdálo studené a strohé, bez ohledu na dobu, ve které navštěvoval MŠ. Většinu těchto respondentů jejich vzpomínka ovlivnila v budoucím životě, i při volbě a výběru mateřské školy, kdy důvěřují i nadále této instituci s obavami. Ze zjištění lze pozorovat, že i přes negativní vzpomínky a dobré zastoupení pedagoga se tyto vazby neuskutečnily. Z výzkumu vychází zjištění důležitosti zastoupení dobrého pedagoga předškolního vzdělávání bez ohledu na zkoumanou dobu a reformu.

## **Třetí výzkumná oblast**

### **Jak je vnímáno ze strany respondentů současné předškolní vzdělávání?**

Z výsledků výzkumu vychází, že většina respondentů vnímá předškolní vzdělávání za důležité a potřebné převážně z hlediska socializace a začlenění dětí do kolektivu. Změny postoje k předškolnímu vzdělávání u respondentů proběhly v 67,7 % jejich dalšími získanými zkušenostmi nejen s mateřskou školou. Viz Tabulka 17 – Změny postojů

Nejvíce jsou zde zastoupeni v 44,4 % rodiče. Tabulka 16 - Zkušenosti Obecně změna k lepšímu proběhla u respondentů nejvíce z důvodu získaných životních zkušeností a postojů, dále pozorovanou změnou podmínek, přístupu a metod v MŠ. Postoj k horšímu proběhl špatnými získanými zkušenostmi z pozice rodiče, a to nucením jejich dětí do jídla a se setkáním pro ně konfliktní a špatnou paní učitelkou. Viz tabulka č. 18 – Popis změn V důvěře v tuto instituci se odrážejí získané zkušenosti i vzpomínky na mateřskou školu. I přesto by 42,4 % respondentů volilo mateřskou školu z pozice dostupnosti nikoliv z osobního dojmu či vzdělávací nabídky. Viz Tabulka 21 – Kritéria výběru

### **Podotázky**

- **Jakou důležitost a jaký úkol podle respondentů dnešní předškolní vzdělávání zastává?**

Všichni dotazovaní respondenti považují mateřskou školu za důležitou v životě dítěte. Toto tvrzení je podloženo kvalitativním výzkumem, v kterém můžeme pozorovat vyjádření míry důležitosti u respondentů, kdy dotazovaní v 56,9 % považují MŠ za velmi důležitou, v 38,9 % za důležitou a ve 4,2 % za málo důležitou. Viz Tabulka 12 – Důležitost MŠ

Její největší úkol vidí respondenti v socializaci, osamostatnění se a začlenění dětí do kolektivu. Dalším z důležitých úkolů je příprava na školu a život dítěte. Odpovědi v rozhovorech byly ovlivněny současnou rolí dotazovaných respondentů. 2. skupina, která byla obsazena zejména rodiči nynějších předškoláků, preferovala přípravu předškolního vzdělávání a pomoc při výchově před socializací a začleněním dětí do kolektivu. Z odpovědí je patrné, že se zde odráží jejich aktuální potřeba z pozice rodiče, a to připravit jejich dítě na bezproblémový vstup k základnímu vzdělávání.



Naopak studenti plně podpořili socializaci a začlenění. Toto zjištění potvrzuje i kvantitativní výzkum všech zúčastněných, který řadí na první místo s 82,6 % socializaci a začlenění dětí do kolektivu. Následuje v 7,6 % pomoc rodičům a následně s 6,3 % příprava na školu. Dohled nad dětmi zmínilo pouhých 3,5 % respondentů. Viz Tabulka 20 – Hlavní úkol. V porovnání jednotlivých zastoupených skupin se potvrdilo tvrzení z výsledků rozhovorů o vlivu důležitosti současného úkolu mateřské školy s danou pozicí a rolí dotazovaných respondentů. Viz Tabulka 15 – Odůvodnění důležitosti

- **Jaký mají respondenti současný postoj k mateřské škole a zda a jak ovlivnily vzpomínky respondentů jejich možný výběr předškolní instituce u jejich dětí?**

Současný postoj respondentů k předškolnímu vzdělávání je často ovlivněn jejich získanými životními zkušenostmi, ať z pozice rodiče, staršího sourozence, studenta či zaměstnance. Ve velké většině uvádějí, že nyní této instituci důvěřují. U starších respondentů z rozhovorů je patrná důvěra s obavami či s nedůvěrou v instituci jako takovou. Tento postoj často vychází z jejich špatných vzpomínek na mateřskou školu v jejich dětství a zkušeností rodičů. Dodávají, že není školka jako školka, a že důležitost vidí převážně v kvalitních lidech nikoli v instituci jako takové. Ve druhé skupině je znatelná nynější probíhající zkušenost rodičů a důvěra v mateřskou školu mnohem vyšší, a to i u respondentů se špatnými vzpomínkami. Zajímavé zjištění vychází od studentů, kteří se ve své praxi setkali s odlišnými přístupy, a naopak mateřským školám jako takovým z této zkušenosti přestali plně důvěřovat. Tyto výsledky jsou podloženy kvantitativním výzkumem, kde z pohledu zastoupených skupin vyšlo z šetření, že v 79,2 % důvěřují současnému předškolnímu vzdělávání. 19,4 respondentů důvěřuje s obavami a 1,4 % respondenti nedůvěřují instituci jako takové a dodávají, že důvěřují pouze lidem pracujícím v této instituci. Viz Tabulka 19 – Důvěra v MŠ

Vliv vzpomínek z dětství na mateřskou školu byl znatelný v rozhovorech s respondenty se špatnými vzpomínkami z dětství. Špatná zkušenost vedla k nedůvěře a potřebě osobního ověření respondentů mateřské školy pro výběr jejich potomků. Jsou zde patrné rozdíly v přístupu jednotlivých skupin, které vycházejí ze současných zkušeností. I tyto výsledky jsou podloženy kvantitativně. V dotazníku vyšlo, že vzpomínky při výběru MŠ pro jejich dítě (by) ovlivnily 42,4 % respondentů, z toho 16 % respondentů mělo špatné vzpomínky na MŠ. U 57,6 % respondentů nijak jejich vzpomínky z dětství neovlivnily nebo neovlivní výběr

mateřské školy pro jejich děti. Viz Tabulka č. 22 – Vliv vzpomínek na výběr MŠ V porovnání skupin naopak vychází zjištění, že vliv nejsilnějších vzpomínek má vzestupnou tendenci. U 1. skupiny ovlivnily vzpomínky pouze v 29,3 % respondentů, u 2. skupiny v 48,6 %, a u 3. skupiny v 52,9 %. Z hlubšího průzkumu zjistíme, že naopak podíl špatných vzpomínek na vliv výběru školy má sestupnou tendenci, kdy u 1. a 2. skupiny ovlivnily negativní vzpomínky respondenty v 19 % a 20 %. Naopak u 3. skupiny to bylo v pouhých 9,8 % špatných vzpomínek.

### **Nová zjištění odlišnosti vzpomínek mezi muži a ženami**

Při analýze dat z polostrukturovaného rozhovoru jsem měla možnost pozorovat jiné postoje respondentů s ohledem na jejich pohlaví. Z hlubšího prozkoumání všech vzpomínek je patrné, že ženy více vnímaly a hodnotily ve svých vzpomínkách křivdy, bezpráví a nehumánní přístup učitelek, a to v každém zmapovaném období. *„Když se počůrala kamarádka na lehátku a musela úplně nahá si přejít pro modré trenýrky na cvičení do šatny přede všema dětma.“ (RŽ2). „O poledním klidu chlupaté nohy paní učitelky, která mezi námi chodila a kontrolovala, zda spíme a zda máme zavřené oči. Pak sedící paní učitelky u stolu při odpočívání popíjející kávu se zákusky. Pak si vybavuji polykání malých tabletek s ucpáváním nosu. Další, co si vybavuju jak mě a mou malou sestru stále na zahradě odtrhávali od sebe ze společné náruče a vyhrožovaly mi, že půjdu k mrňatům anebo, že si nebudu moci hrát. Nucení do jídla, hlavně pít čaje s mlékem, a i když jsem to nechtěla, tak jsem to musela.“ (RŽ3) „Asi to spaní. Já jsem byla nespavá, a tak mně lehátko dávaly paní učitelky za závěs.“ (RŽ4) Muži uvádějí v dalších vzpomínkách i negace, na které si vzpomínají, ale nejsou pro ně v rozhovoru zase tak směrodatné, a tak důležité. *„Jo museli jsme pořád ležet, když bylo spaní, tak se muselo ležet, a to mě nebavilo.“ (RM 1). „Většinou mám ty pozitivní vzpomínky. Akorát do dneška nepiju mlíko. Na to mám špatnou vzpomínku. Oni mě to dost nutili z důvodu, že to bylo dost zdraví, a tak to nepiju dodneška. Do dneška to nepozřu.“ (RM5). „Fluoridové tablety – velmi vypálený a negativní. A když jsme museli ležet v té postýlce, tak oni si dávali kávičku a dortíky. To jsem vnímal jako nespravedlnost.“ (RM6) Je možné zaznamenat v rozhovorech shodné špatné vzpomínky jak u mužů, tak i u žen, které u mužů nedefinují celkový postoj k předškolnímu vzdělávání v té době. Muži se vyjadřovali obecně pozitivně a s nadšením o mateřské škole vyprávěli, o kamarádech a láskách, které přetrvávají až do dneška. Ženy naopak vzpomínají**

na předškolní vzdělávání ve velké většině negativně a vnímaly toto období ve svém životě za špatné a plné křivd. Tento postoj se odráží i na vlivu vzpomínek na další život respondentů, kdy špatné zkušenosti z přístupu učitelek změnilly respondentkám jejich životní hodnoty a postoje. „*Dodnes mi není lhostejná křivda na ostatních.*“ (RŽ2). „*Nikdy nebyť jako oni. Být pro děti podporou.*“ Naopak u jednoho respondenta pocit přijetí a pochopení měl vliv na jeho sebepojetí. „*Kamarádství mě ovlivnilo. Určitě. Minimálně v tom, že někde vnitřně mám takovou vnitřní radost, když vidím někoho z toho mého dětství.*“ (RM6) Dalším pozorujícím znakem je spojená negace, špatné vzpomínky propojené s nevhodným až zlým jednáním učitelek.

I přes velký rozdíl v zastoupení výzkumného vzorku jsem se pokusila porovnat výsledky z kvantitativního výzkumu. V porovnání v procentech z počtu mužů a žen jsem vypočítala zastoupení jejich nejsilnějších negativních vzpomínek v porovnání s celkovými výsledky. Vychází, že ženy mají více negativních vzpomínek 49,1 % než muži 23,3 %. Muži i přes negativní nejsilnější vzpomínku do mateřské školy chodily rádi a to v 90 % oproti ženám 76,3 %. Viz Tabulka 23 – Muži a jejich negativní vzpomínky a viz Tabulka 24 – Ženy a jejich negativní vzpomínky.

Tabulka 23 – Muži a jejich negativní vzpomínky

Muži								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Muži	13	43,4%	10	33,3%	7	23,3%	30	100,0%
Nejsilnější neg.vzpom.	3	23,0%	6	60,0%	1	1,4%	7	23,3%
Celkové neg.vzpomínky	1	7,8%	1	10,0%	1	1,4%	3	10,0%

Tabulka 24 – ženy a jejich negativní vzpomínky

Ženy								
Vzpomínka	1. sk. 1970–1989		2.sk. 1990–1999		3. sk. 2000-2010		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ženy	45	39,5%	25	21,9%	44	38,6%	114	100,0%
Nejsilnější neg.vzpom.	20	44,4%	14	56,0%	22	31,4%	56	49,1%
Celkové negativní vzpomínky	15	33,3%	7	28,0%	5	11,4%	27	23,7%

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývá předškolním vzděláváním z pohledu dětských vzpomínek. Již v 17. století vyřkl J. A. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské, jak důležitým obdobím života pro člověka je právě období věku dítěte do šesti let. On sám ve své knize nabádal rodiče, aby se sdružovali v sousedství a děti nechávali společně si hrát, neboť děti potřebují děti. (Komenský, 1964). Domnívám se, že právě tímto výrokem předběhl čas a ve své podstatě položil základní kameny předškolního vzdělávání. Lidstvo si muselo projít mnoha staletími, aby se na předškolní vzdělávání jako takové nahlíželo s velkou důležitostí. Vznik prvních předškolních institucí se nesl spíše v duchu zajištění ochrany a bezpečí dětí pracujících matek. Společnost si začala uvědomovat, že správná socializace a daná společná státní výchova může ovlivnit celé společenství a budoucnost národů. Na výchovu se začíná pohlížet jako na společný zájem, nikoliv jako na danou povinnost rodiny. „*Takový je příští věk, jak jsou vychovávaní příští jeho občané.*“ (J. A. Komenský). Od vzniku prvních institucí až po současnost prošlo předškolní vzdělávání z pohledu času velkými změnami, se kterými se můžete blíže seznámit v teoretické části této diplomové práce. Hlavní cíl předškolního vzdělávání je stále socializace a ve své podstatě se nemění. Dané je i společné působení na jednotlivce a přijetí norem, hodnot dané společnosti, ve které lidé žijí.

Mateřská škola jako taková se stává prvním místem setkávání nejen se svými vrstevníky, ale i seznamováním se s potřebami a hodnotami dané společnosti. Přináší mnoho interakcí – první lásky, první přátelství, první křivdy, odloučení, osamostatnění se, podřízení se a přizpůsobení druhým, pochopení, tolerance, respekt i přijetí pravidel nejen dané společnosti, první neuspokojení svých potřeb ku prospěchu a uspokojení potřeb ostatních. Dovolte mi citovat odpověď jedné respondentky, která mě rozesmála svým jadrným, ač pravdivým výrokem při otázce, co že ji to naučili v mateřské škole. „*Ve školce mě hlavně naučili, jak nebyť pupkem světa.*“ (RŽ5) Je to velmi nelehký úkol být tím, kdo děti provádí s respektem, tolerancí, láskou a pochopením jejich takto důležitým životním obdobím, být nositelem kvality předškolního vzdělávání pro správný rozvoj osobnosti dítěte a naučit ho vnímat sounáležitost s okolím a připravit ho na život v našem společenství. Na skutečnost, jak je důležitá osobnost pedagoga v předškolním vzdělávání, poukazují výsledky z výzkumné

části, kde dokázal přístup pedagoga ovlivnit nejen celkové vzpomínky na mateřskou školu, ale i v některých případech měl vliv na jejich další životní postoje a hodnoty.

V této diplomové práci jsem se začala zabývat vzpomínkami na dětství právě z období předškolního vzdělávání probíhajícího na půdě mateřské školy. Jedním z úkolů bylo zaměřit se na vzpomínky a porovnat je z pohledu proběhnuté reformy na počátku jedenadvacátého století, za pomoci zmapování vzpomínek přiblížit problematiku předškolního vzdělávání z pohledu respondentů, nad danými výsledky se zamyslet a poučit se do své praxe, praxe svých kolegyně učitelek, ale i celé veřejnosti. Zamyslet se nad důležitostí svých prožitků z dětství a jejich vlivem na vytváření naší osobnosti a našich postojů.

Vrátím se k teoretické části diplomové práce a ke vzpomínkám, které nás provázejí celý život, formují nás a utvářejí naši osobnost. Jsou obestřeny tajemstvím osobních prožitků a zkreslením, které si často neuvědomujeme a ani ve své podstatě zdravého bytí nepřipouštíme. Zpochybňovat vlastní prožitek je podle mého zpochybnění mé vlastní identity. Pokud mám pochopit vzpomínku, musím pochopit, jak funguje obecně naše paměť, a co vše ji ovlivňuje, a tedy i zároveň zkresluje. Je třeba mít na zřeteli, jak složitá a stále neprobádaná je naše lidská paměť, na kterou se váže naše bytí. (Čáp, 1993) Dětské vzpomínky, které se formují okolo třetího roku věku života, se většinou váží na emocionální prožitek. Nazýváme je autobiografickými vzpomínkami a jejich míra obsahu prolíná sebepojetí jedince, jeho pocit vlastní identity a konkrétní osobní vývoj. (Draaisman, 2009). „*Jsou to vzpomínky, které nás definují, které z nás učinily to, čím jsme. A byť se na nich podepsala různá zkreslení, jsou to vzpomínky, které opatrujeme hluboko v sobě a pamatujeme si je nejživěji.*“ (Shawová, 2017, s. 65) Naše vzpomínky nám dávají možnost růstu a poznání. (Maslow, 2014) Proto jsou pro nás tuze důležité.

Hlavním cílem této práce nebylo zkoumat pravdivost a zkreslenost vzpomínek. Nesetkala jsem se během svého výzkumu s respondentem, který by sám od sebe zpochybňoval své vlastní vzpomínky. Je zřejmé, že postupem času tato vzpomínka může být zkreslená anebo ovlivněna jinými vlivy a tento fakt je možné považovat za jedno z rizik věrohodnosti této diplomové práce. Ale jak v teoretickém textu příkládám, pro formování osobnosti člověka není důležitá pravost vzpomínky, ale respondentovo přijetí a přesvědčení o dané skutečnosti. Dalšími riziky je rozdílné subjektivní vnímání každého respondenta. Kdy on sám danou situaci mohl vnímat jinak

než jeho okolí, a to se zřetelem na jeho individuální osobnostní předpoklady a věkovou připraveností k dané socializaci. Ve své praxi se setkávám i nadále s introvertními dětmi, pro které je osobně socializace mnohem náročnější než pro jiné. Domnívám se, že mohu jako pedagog dělat maximum, a přesto si může některé dítě nést do budoucna z tohoto období špatné vzpomínky.

K mému výzkumu a sběru dat jsem použila ve své diplomové práci nejprve kvalitativní metody polostrukturovaného rozhovoru. Prvním cílem bylo navázání příjemného a bezpečného prostředí, získání důvěry respondentů a dané vysvětlení důvodu tohoto výzkumu. Setkala jsem se vždy se vstřícným přijetím a zájmem o danou věc. Pro mne bylo velmi přínosné vnímat pocity, emoce, které respondenti v průběhu rozhovoru projevovali. Zároveň jsem u respondentů, převážně se špatnými vzpomínkami, cítila obavy z nevhodné či špatné odpovědi. Setkávala jsem se s jakýmsi vnitřním studem za jejich špatné vzpomínky. Jako by přejímali odpovědnost sebe samých za to, co se jim dělo. Při jednom z prvních rozhovorů se mě respondentka, která měla špatné vzpomínky na školku, zeptala, jestli to opravdu popravdě může říct. Jako by ji tížila vina ze špatných prožitých vzpomínek. Nechtěla být v pozici „žalobníčka“, chtěla to říci, jak to cítí a doufala, že ji za to nebude nikdo odsuzovat. A to i po 40 letech od jejich vzpomínek.

Výsledky z kvalitativní metody jsem porovnávala s výsledky z kvantitativní metody dotazníku. Kde jsem využila náhodných respondentů, které jsem oslovila za pomoci Facebooku. Bohužel se mi nepodařilo získat stejně početný vzorek všech tří oslovených skupin. Své výsledky jsem proto zpracovala a porovnávala procentuálně. Nejsilnější obsazenost skupiny představují moji vrstevníci a poté vrstevníci mých dětí. Nejméně početnou oslovenou skupinou byli respondenti docházející do MŠ v 90. letech minulého století. Z porovnání výsledků obou metod došlo ve většině odpovědí k potvrzení daných výsledků mimo jediné, a to první výzkumné otázky. Neshoda byla zaznamenána ve výsledcích týkající se nejsilnější vzpomínky, kdy u kvantitativního výzkumu vyšla převaha negativní nejsilnější vzpomínky u respondentů oproti kvantitativnímu výzkumu, kde převažovaly pozitivní nejsilnější vzpomínky.

Předškolní vzdělávání v době zachycené ve vzpomínkách respondentů prošla velkými reformními změnami, které byly vázány na politický a historický vývoj dané doby. Do roku 1989 byla tato výchova velmi ovlivněna politickou ideologií. Byla zaměřena na plnění norem

a podpoře kolektivního společenství. Byla potlačena individualita dítěte na úkor kolektivní výchovy. Vysoké počty dětí ve třídách, s tím spojená organizovanost, frontální výuka, pevný režim a často autoritativní a manipulativní přístup k dětem. Na volní hru byl čas pouze v brzkých ranních a poté v odpoledních hodinách a při hrách venku. (Kolláriková, Pupala a spol. 2001) V rozhovorech se o těchto negativích dřívější doby zmiňují i učitelky s dlouholetou praxí. Shodují se, že největším problémem byla vysoká naplněnost tříd, striktní plány a stálá kontrola dodržování pevně dané organizace dne. Vysoká pracovní vytíženost a stres z dodržování nejen časových norem často vedly k únavě a selhání učitelky. Ačkoliv byla tato doba nelehká, byl zde předpoklad tradice dané minulosti předškolního vzdělávání postavený na humanitních přístupech a poslání školy, jehož nositelkami se v některých mateřských školách stávaly právě odpovědné a vzdělané učitelky. (Opravilová, 2016) To poukazuje na důležitost osobnostních předpokladů pedagogů, kterým je svěřována tak důležitá část vývojového období jedince.

Vývoj ve společnosti a státní politiky po roce 1990 umožnily radikální změny v předškolním vzdělávání. Je to období, které by se dalo popsat jako hledání nové cesty. Předškolní vzdělávání se vydává na cestu transformace zaměřené na demokratizaci a humanizaci předškolní výchovy. Je kladen důraz na dodržování práv a individuálních potřeb dítěte. Školy si vytvářejí své programy, které se často nesou v systému osobnostně orientované výchovy. Základními znaky jsou nejen spolupráce s okolím a otevřenost předškolního vzdělávání obecně, hlavně zde byl kladen důraz na humanitní a partnerský přístup k dětem, k podpoře jejich tvořivosti, samostatnosti a individualitě. Jsou zde podpořeny aktivizující metody práce s dětmi a odmítá se frontální výchova s pevným denním režimem nerespektujícím přirozené potřeby dítěte, potlačujícím individuální a vývojové zvláštnosti dítěte. (Opravilová, 2016) Samy učitelky popisují tuto dobu dobou velkých pozitivních změn. Všem vyhovovalo uvolnění a možnost volního rozhodování. Nevýhodu viděly v nejednotnosti přístupů v různých mateřských školách, kdy záleželo na vedení školy a jeho přístupu. V rozhovorech s respondenty této doby je možné zaznamenat danou nejednotnost. Jedna respondentka uvádí ve vzpomínkách partnerský a humanitní přístup v době odpočinku, kdežto u druhé respondentky se setkáváme s nátlakem až nehumánním přístupem k dítěti v té samé situaci odpočinku.

Tato nejednotnost se začala ustalovat vydáním rámcového vzdělávacího programu, kde byly formulovány nejen cíle a obsah, ale i metody práce. Jak již bylo zmíněno, po roce 2001 začínají



být oficiálně vydávány dokumenty, které popisují další proces změn a reforem předškolního vzdělávání, kde je i nadále podporována humanizace vzdělávání a rozvoj inovativních škol. (Puhrová, 2018). Předškolní vzdělávání dostává nový oficiální směr, který je definován právě v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, kde vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální předškolní vzdělávání. Její prvotní znak je přirozený přístup k dětem, vnímání jeho individuálních potřeb, ponechání jeho prostoru k jeho autentickému projevu, k dialogu, a především možnosti hledat, zkoušet a chybovat. Je podporován všestranný rozvoj osobnosti dítěte s jeho vnitřní motivací za pomoci využití aktivizujících metod a partnerského přístupu ze strany učitele. (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012) Z porovnání výsledků je patrné, že se tyto změny opravdu udály k lepšímu.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo právě zachycení těchto změn ve vzpomínkách respondentů. Nelze zachytit a přesně definovat dané změny na jednotlivých příkladech. Ze souhrnu dat a výsledků vyšly postřehy a dané poznatky, na kterých lze zaznamenat obecně změny, které proběhly v tomto období. Došlo ke zlepšení přístupu k dětem ze strany učitelů, ve výzkumu můžeme pozorovat změny v činnostech, v nabídce i ve změně podmínek a prostředí v předškolním vzdělávání.

Z výsledků výzkumu mohu posoudit, že vzpomínky respondentů se postupem času měnily k lepšímu. Ubývá negativních vzpomínek na nucení do jídla a spaní. Vzhledem k osobnosti učitelky mateřské školy můžeme v porovnání výsledků též sledovat zlepšení přístupu a postojů k dětem, kdy v 1. skupině byla v 28 % zastoupena špatná učitelka a ve 3. skupině byla zaznamenána pouhými 8 %. V kvantitativním výzkumu jsem též v porovnání tří skupin mohla porovnávat změny v přístupu, v podmínkách i v prostředí. Zajímavostí bylo zjištění vzpomínky respondentů na vybavování si prostředí a činností. Nejstarší respondenti z 1. skupiny nejraději vzpomínali na činnosti venku či činnosti, které byly pravděpodobně propojeny s prožitkem a s aktivizujícími metodami práce. Nejmladší generace zastoupená ve 3. skupině si velmi dopodrobna vybavovala různé činnosti z celého průběhu dne. V tomto období u respondentů též dochází ke zlepšení uspokojení potřeb vycházejících z nejsilnějších vzpomínek, a to převážně v oblasti seberealizace a sebeaktualizace. Je zajímavé, že z pohledu jednotlivých období byly potřeby nejvíce ohroženy v 90. letech minulého století. Je možné zde sledovat nejednotnost a nesourodost probíhajících změn, které nebyly zcela definovány ani zakotveny.

Využití a možnost aplikace výsledků v této diplomové práci by se dala zachytit z několika pohledů. Pro veřejnost, kdy můžeme touto prací upozornit na důležitost předškolního vzdělávání a potřebu dobrého pedagoga. Pro začínající pedagogy, kde by se mohly tyto výsledky výzkumu stát doplňujícím vzdělávacím materiálem, který za pomoci vzpomínek zachytil reformu předškolního vzdělávání na přelomu 21. století. Pro odbornou veřejnost jako jedna z možných forem hodnocení, že předškolní vzdělávání se vydalo správným směrem. A převážně pro mě samotnou, pro mou práci a práci mých kolegyně z pozice sebereflexe, zamyšlení a ke změně postojů k přicházejícím rodičům a jejich vzpomínkám. To, co nás v dětství ovlivňuje, je nehmataelné, ale velmi důležité.

Tato práce mě osobně obohatila i v oblasti novodobých psychologických a neurologických poznatků o paměti a jejich možném zkreslení či ovlivnění. Zde bych velmi ráda zmínila publikaci *Iluze paměti* od Julie Shawové, z které jsem při tvorbě teoretické části velmi čerpala.

Výzkum mi umožnil se seznámit s mnoha osobními vzpomínkami respondentů a s jejich příběhy, nahlédnout do jejich dětství, do jejich minulosti i lidského prožívání. Věřím, že má práce bude přínosem nejen pro mě samotnou, ale i pro další studenty tohoto oboru.

V současné době začínáme být svědky nových změn předškolního vzdělávání, které je ovlivněno současnou společenskou situací. Již paní Opravilová upozorňuje na stávající tlak společnosti, kdy se výkon, uplatnění a informovanost stává cestou k úspěšné seberealizaci, kdy se nahrazují cílené didaktické strukturované aktivity a diagnostiky, přirozené situační učení a volní hra dětí. Dítě častěji cíleně plní úkoly a předškolní vzdělávání se zaměřuje převážně na získávání kognitivních dovedností, které jsou pro společnost hmatatelné a měřitelné. Tím se pomalu ze života dítěte vytrácí přirozenost, hravost, spontaneita, fantazie, citovost i sociální otevřenost a samostatnost. (Opravilová,2016)

Na to, že se toto začíná v našich mateřských školách dít, upozornily i dvě stávající učitelky v daných rozhovorech. Do jaké míry se začíná měnit naše předškolní vzdělávání a zda podlehne tlaku společnosti, by mohlo být vedeno další výzkumné směřování a záznamy o zachycení změn stávajícího předškolního vzdělávání, na které již nyní někteří odborníci upozorňují.

## Seznam použité literatury

- ATKINSON, R. L. a kol. (2003). *Psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- BADDELEY, Alan D. Essentials of Human Memory (Classic Edition) [online]. New York: Psychology Press, 2013 [cit. 2019-04203]. DOI: 10.4324/978020358027. ISBN 9780203587027 Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203587027>
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Albatros media a.s. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BRAINERD, C., REYNA C. V. (2005). *Věda o falešné paměti*. Oxfors Scholarschip. ISBN-13:9780195154054.
- CONWAY, M. A. (2001). *Autobiografická paměť*. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 356 (1413), 1375–1384. doi: 10.1098/rstb.2001.0940.
- ČAČKA, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN80-7239-060-0.
- ČÁP, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-534-3.
- DALLAM, S. J. (2002). Crisis or Creation: A systematic examination of false memory claims. *Journal of Child Sexual Abuse*, 9 (3/4), 9-36.
- DALGLEISH, T. (2004). The emotional brain. *Nature Reviews Neuroscience*, Vol. 5, Iss. 7.
- DRAAISMA, D. (2009). *Proč život ubíhá rychleji, když stárneme – O autobiografické paměti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1806-9.
- FLERINA, E.A. (1950). *Pedagogiky předškolního věku*. Praha: Dědictví Komenského.
- FREUD, S. (1947). *Studie o hysterii*. Praha: Julius Albert.
- GERRING, R. J., ZIMBARDO, P. G. (2008). *Psychologie*. Pearson Deutschland GmbH.
- HARTL, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Budka. ISBN 80-90-15 49-0-5.
- HENDL, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál ISBN 978-80-7367-482-3.

- HERMAN, M. (2008). *Najděte si svého manžana ... co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-023-3.
- JÍROVÁ, M. (1979). *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- KAUFMANN, J.C. (2010). *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978–80-7419-033-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. eds. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, J. A. (1964). *Informatoriu školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- KOMENSKÝ, J., A. (1948). *Vševýchova, Pampaedia*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- KOSSLYN, S. M., ROSENBERG, R. S. (2006). *Psychologia. Mózg. Człowiek. Świat*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- LANEY, C., LOFTUS, E. (2005). *Traumatic memories are not necessarily accurate memories*. Canadian Journal of Psychiatry. Vol. 50, No. 13, 823-828.
- LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEVINE, P. A. (2017). *Trauma a paměť*. Praha: Maitrea a.s. ISBN 978-80-7500-253-2.
- LOFTUS, E. F., PICKRELL, J. E. (1995). *Vznik falešných vzpomínek*. Psychiatric Annals č. 12 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3928/0048-5713-19951201-07>
- MATĚJČEK, Z. (1994). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-853-8.
- MASLOW, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-262-0618-7.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje a vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Praha: [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030*: Praha: [online]. Dostupné z: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR (msmt.cz)
- MŠMT. (2004). *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha [online]. Dostupný z: [http://stary.rvp.cz/soubor/RVP\\_PV-2004.pdf](http://stary.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf)
- MYERS, D. G. (2016). *Sociální psychologie*. Brno: Edika. ISBN: 978-80-266-0871-4.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. (2011). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-86307-87-9.
- NAKONEČNÝ, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.
- OPRAVILOVÁ, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, s.r.o. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. (2003). *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-847-3.
- PAVLOVSKÁ, M., SYSLOVÁ, Z., ŠMAHELOVÁ, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5981-8.
- PETRŮ, P., PETRŮ, B. (2018). *Dějiny předškolní výchovy. Vznik a vývoj institucionalizované předškolní výchovy v 19. a 20. století*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- PLHÁKOVÁ, A. (2019). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN - 978-80-200-1499-3.
- PŮTH, P. (2007). *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-2131-6.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. (1995). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, s.r.o. ISBN 80-7169-168-2.
- SAMUEL, D. (2002). *Paměť. Jak ji používáme, ztrácíme a můžeme zlepšit*. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o. ISBN 80-247-0186-3.
- SHAWOVÁ, J. (2017). *Iluze paměti. Falešné vzpomínky a proč jim věříme*. Praha: Nakladatelství Paseka. ISBN 978-80-7432-793-3.
- SVOBODA, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-327-7.

SVOBODOVÁ, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolní pedagogice*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-87553-64-0.

SCHACTER, D. L. (1999). The seven sins of memory: Insights from psychology and cognitiveneuroscience. *American Psychologist*[online]. 1999, 54(3), 182-203 [cit. 2019-04-21]. DOI: 10.1037//0003-066 X.54.3.182. ISSN 0003-066 X. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037//0003-066 X.54.3.182>.

SCHACTER, D. L. (1996). *Hledání paměti: Mozek, mysl a minulost*. New York Times Book Review.

STERNBERG, Robert J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

ŠLÉGL, J. (2013). *Dějiny výchovy dětí předškolního věku. (Určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-592-6.

ŠMELOVÁ, E. (2004). *Mateřské škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0945-8.

VLČKOVÁ, I. (2005). *Aktuální přístupy k autobiografické paměti v psychologii*. Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN: 80-86174-08-5.

VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0956-8, 978-80-246-0956-0

VOJTÍŠEK, P. (2012). *Výzkumné metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109-3-7.

## Seznam příloh

Příloha A	Dotazník k DP Vzpomínky na mateřskou školu
Příloha B	Přepis rozhovorů s respondenty
Příloha B.1	Rozhovor s respondentem č. 1. zastupující 1.sk. 1970–1989 - RM1
Příloha B.2	Rozhovor s respondentem č. 2. zastupující 1.sk. 1970–1989 – RM2
Příloha B.3	Rozhovor s respondentem č. 3. zastupující 1.sk. 1970–1989 – RM3
Příloha B.4	Rozhovor s respondentem č. 4. zastupující 1.sk. 1970–1989 – RM4
Příloha B.5	Rozhovor s respondentem č. 5. zastupující 1.sk. 1970–1989 – RM5
Příloha B.6	Rozhovor s respondentem č. 6. zastupující 1.sk. 1970–1989 – RM6
Příloha B.7	Rozhovor s respondentem č. 7. zastupující 2.sk. 1990–1999 – RM7
Příloha B.8	Rozhovor s respondentem č. 8. zastupující 2.sk. 1990–1999 – RM8
Příloha B.9	Rozhovor s respondentem č. 9. zastupující 2.sk. 1990–1999 – RM9
Příloha B.10	Rozhovor s respondentem č. 10. zastupující 2.sk. 1990–1999 - RM10
Příloha B.11	Rozhovor s respondentem č. 11. zastupující 2.sk. 1990–1999 - RM11
Příloha B.12	Rozhovor s respondentem č. 12. zastupující 2.sk. 1990–1999 - RM12
Příloha B.13	Rozhovor s respondentem č. 13. zastupující 3.sk. 2000–2010 - RM13
Příloha B.14	Rozhovor s respondentem č. 14. zastupující 3.sk. 2000–2010 - RM14
Příloha B.15	Rozhovor s respondentem č. 15. zastupující 3.sk. 2000–2010 - RM15
Příloha B.16	Rozhovor s respondentem č. 16. zastupující 3.sk. 2000–2010 - RM16
Příloha B.17	Rozhovor s respondentem č. 17. zastupující 3.sk. 2000–2010 - RM17
Příloha B.18	Rozhovor s respondentem č. 18. zastupující 3.sk. 2000–2010 - RM18
Příloha C	Přepis rozhovorů s učitelkami s dlouholetou praxí
Příloha C.1	Rozhovor s první učitelkou – U1
Příloha C.2	Rozhovor s první učitelkou – U2

Příloha C. 3	Rozhovor s první učitelkou – U3
Příloha D	Výpis nejsilnějších vzpomínek z dotazníku
Příloha E	Výpis dalších vzpomínek z dotazníku
Příloha F	Výpis změn postojů respondentů svými zkušenostmi k MŠ



## **Seznam tabulek a grafů**

Tabulka 1 – Počty účastníků rozhovorů

Tabulka 2 - Celkové počty respondentů

Tabulka 3 – Nejsilnější vzpomínka

Tabulka 4 – Hodnocení nejsilnější vzpomínky

Tabulka 5 – Vliv vzpomínky na život respondentů

Tabulka 6 – Jak ovlivnila nejsilnější vzpomínka respondenty

Tabulka 7 – Negativní vzpomínky

Tabulka 8 – Potřeby

Tabulka 9 – Vzpomínky

Tabulka 10 - Porovnání vzpomínek

Tabulka 11 – Docházka do MŠ

Tabulka 12 – Učitelka

Tabulka 13 - Porovnání vztahů vzpomínek a učitelky

Tabulka 14 – Důležitost MŠ

Tabulka 15 – Odůvodnění důležitosti

Tabulka 16 – Zkušenosti

Tabulka 17 – Změny postojů

Tabulka 18 – Popis změn

Tabulka 19 – Důvěra v MŠ

Tabulka 20 – Hlavní úkol

Tabulka 21 – Kritéria výběru

Tabulka 22– Vliv vzpomínek na výběr MŠ

Tabulka 23 – Muži a jejich negativní vzpomínky

Tabulka 24 – Ženy a jejich negativní vzpomínky

Graf 1 – Pravdivost vzpomínek

