

# Názory učitelů na podporu mezigeneračních vztahů u dětí v mateřské škole

Izabela Ševčíková

---

Bakalářská práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Izabela Ševčíková**  
Osobní číslo: **H18804**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Názory učitelů na podporu mezigeneračních vztahů u dětí v mateřské škole**

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice mezigeneračních vztahů mezi dětmi a seniory.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na podporu vztahů mezi dětmi předškolního věku a seniory z pohledu učitele mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Hasmanová Marhánková, J., & Štípková, M. (2018). *Prarodičovství v současné české společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2., přepracované a doplněné vydání)*. Praha: Grada.
- Kernan, M., & Cortellesi, G. (2019). *Intergenerational Learning in Practice: Together Old and Young*. London: Routledge.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet (2., rozšířené a aktualizované vydání)*. Praha: Grada.
- Opravišová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

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

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.2.2021

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Podporovat u dětí předškolního věku úctu ke stáří a seniorům samotným, by mělo být samozřejmostí. Bakalářská práce je zaměřena na názory učitelů mateřských škol na problematiku podpory mezigeneračních vztahů týkající se dětí předškolního věku se seniory. Teoretická část je rozdělena do šesti základních kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány charakteristice vybraných aktérů – učitelé, děti předškolního věku a senioři. V následujících kapitolách teoretické části jsou objasněny pojmy mezigenerační učení, mezigenerační kontakty a vztahy. Poslední kapitola v sobě skýtá charakteristiku konceptu mezigeneračních programů zaměřující se zejména na spolupráci seniorů s dětmi předškolního věku v rámci různých činností a aktivit. V praktické části jsou pomocí kvantitativního výzkumného designu, konkrétně metody dotazníkového šetření mapovány názory učitelů mateřských škol Zlínského kraje na problematiku podpory mezigeneračních vztahů mezi dětmi předškolního věku a seniory.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, mezigenerační učení, mezigenerační kontakty, mezigenerační spolupráce

## **ABSTRACT**

Promoting respect for old age and seniors themselves should be a matter of course for pre-school children. The bachelor's thesis is focused on the opinions of kindergarten teachers on the issue of supporting intergenerational relationships concerning preschool children with the elderly. The theoretical part is divided into six basic chapters. The first three chapters are devoted to the characteristics of selected actors - teachers, preschool children and seniors. The following chapters of the theoretical part clarify the concepts of intergenerational learning, intergenerational contacts and relationships. The last chapter describes the concept of intergenerational programs focusing mainly on the cooperation of seniors with preschool children in various activities. In the practical part, the views of kindergarten teachers of the Zlín Region on the issue of supporting intergenerational relations between preschool children and seniors are mapped using quantitative research design, specifically the method of questionnaire survey.

Keywords: preschool education, intergenerational learning, intergenerational contacts, intergenerational cooperation

### **Motto:**

*„Stárneme všichni. Pro každého z nás je aktuální se nad stárnutím zamyslet.“*

(Květoslav Šipr, 1997, s. 12)

*„Dítěti, které se naučí pomáhat druhým bez nároku na odměnu a pouze s vědomím řádně splněné povinnosti, se později stanou pozitivní činy samozřejmostí každodenního života.“*

(Václav Břicháček)

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Barboře Tallové, Ph.D. za cenné rady, vedení a odbornou pomoc, kterou mi poskytla v průběhu tvorby a zpracování bakalářské práce.

V neposlední řadě bych chtěla velmi poděkovat své rodině a nejbližším přátelům za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi projevovali po celou dobu tvorby této práce i studia.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>13</b>
1.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	16
1.1.1 Struktura předpokladů profesních kompetencí učitele mateřské školy.....	16
1.2 SPECIFIKA OSOBNOSTI UČITELE .....	18
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	19
1.4 MOŽNOSTI PODPOROVÁNÍ MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ UČITELEM MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	19
<b>2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>21</b>
2.1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	21
2.1.1 Charakteristika věkového období 3 – 4 let dítěte.....	22
2.1.2 Charakteristika věkového období 5 – 6 let dítěte.....	24
2.2 RODINA A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	25
<b>3 STÁŘÍ</b> .....	<b>26</b>
3.1 OBDOBÍ RANÉHO STÁŘÍ (60-75 LET).....	27
3.2 OBDOBÍ PRAVÉHO STÁŘÍ (75 A VÍCE LET) .....	27
3.3 AKTIVNÍ STÁRNUTÍ.....	28
<b>4 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ</b> .....	<b>30</b>
4.1 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ V RODINĚ.....	31
4.2 VÝHODY MEZIGENERAČNÍHO KONTAKTU .....	33
4.3 PRARODIČ - SENIOR .....	33
4.3.1 Faktory ovlivňující míru a četnost kontaktů mezi prarodiči a vnoučaty.....	34
<b>5 MEZIGENERAČNÍ KONTAKTY A VZTAHY</b> .....	<b>36</b>
<b>6 MEZIGENERAČNÍ PROGRAMY</b> .....	<b>39</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
<b>8 CÍLE VÝZKUMU</b> .....	<b>44</b>
<b>9 VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>45</b>
<b>10 METODOLOGIE</b> .....	<b>46</b>
10.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	46
10.2 PŘEDVÝZKUM .....	47
10.3 SBĚR DAT .....	47
10.4 POPIS VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT .....	48



<b>11</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH VYHODNOCENÍ.....</b>	<b>50</b>
11.1	ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT .....	50
<b>12</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....</b>	<b>74</b>
<b>13</b>	<b>INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>77</b>
13.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	78
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>82</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>		<b>85</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>		<b>86</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>		<b>87</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>88</b>

## ÚVOD

K nápadu zkoumat problematiku mezigeneračních vztahů, a to konkrétně vztahů mezi dětmi předškolního věku a seniory mě přivedl zájem a osobní zvědavost, o to, zda učitelé MŠ podporují spolupráci nejstarší generace s tou nejmladší a zároveň jestli spolupracují se seniorskými institucemi či seniory – dobrovolníky, neboť osobně jsem seniorskou skupinou relativně často obklopena z důvodu občasných brigád v Domově seniorů.

Bakalářskou práci jsme rozdělili do dvou částí, teoretickou a praktickou. **Cílem teoretické části** je vymezit základní edukační termíny (osobnost učitele MŠ a jeho profesní kompetence, vývojové období dítěte předškolního věku, stáří). Vymezit teoretická východiska týkající se problematiky mezigeneračního učení a kontaktů mezi dětmi a seniory. Vymezit termín mezigenerační programy.

Teoretickou část práce členíme do šesti kapitol a několika podkapitol. V první kapitole se zaměřujeme na osobnost učitele mateřské školy, kde popisujeme povahové rysy a profesní kompetence, kterými by měl učitel disponovat. V jedné z podkapitol uvádíme možnosti, které se učitelům mateřských škol nabízí v rámci podpory mezigeneračních vztahů. Za nedílnou součást práce považujeme seznámení se s vývojem osobnosti dítěte předškolního věku, popisem jednotlivých věkových období a způsobů, kterými rodina ovlivňuje osobnost dítěte. Pozornost rovněž věnujeme náhledu na pojmy aktivní stárnutí a stáří, kde vymezujeme jeho dvě období na sebe navazující. Dále vysvětlujeme klíčové pojmy, jako je mezigenerační učení, mezigenerační kontakty a vztahy. Ve čtvrté a páté kapitole zmiňujeme pojem mezigenerační učení, který se do určité míry dotýká rodinných vztahů mezi prarodiči a vnoučaty. V závěru teoretické části práce se zabýváme mezigeneračními programy, jež mohou pomoci zvýšit sociální soudržnost a také vést k integraci a spolupráci skupiny starších osob s kategorií dětí předškolního věku. Podporováním mezigeneračních kontaktů dětí předškolního věku se seniory můžeme docílit toho, že se tyto dvě věkově odlišné skupiny více sblíží, prohloubí se tak jejich vzájemné vztahy a může se předejít negativním stereotypům.

Praktickou část práce jsme rozdělili do čtyř hlavních kapitol a několika dalších podkapitol, ve kterých objasňujeme výzkumnou metodologii. Popisujeme samotný výzkum, sběr dat a jeho zpracování. Cílem tohoto výzkumu je zmapovat výpovědi učitelů mateřských škol týkající se problematiky podpory mezigeneračních vztahů mezi dětmi předškolního věku a seniory. Hledáme odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jakým způsobem a v jaké míře

jsou podporovány mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory v MŠ z pohledu učitele? Výzkumem se pokusíme získat odpověď na stanovené dílčí výzkumné otázky, např. Zda existují rozdíly v názorech učitelů týkajících se míry podpory mezigeneračních kontaktů v rámci MŠ Zlínského kraje. Jak často, z pohledu učitelů dochází k setkávání dětí předškolního věku se seniory v rámci MŠ. V závěru bakalářské práce je detailně rozebrána analýza výzkumných dat, shrnutí výsledků výzkumu, včetně vyhodnocení výzkumných otázek, interpretace dat a doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

V první kapitole se seznámíme se samotnou profesí učitele a definujeme osobnost učitele mateřské školy. Následně zmíníme profesní kompetence, kterými by měl být učitel mateřské školy vybaven, aby mohl své povolání úspěšně vykonávat. Zaměříme se tedy na jeho dovednosti, schopnosti, postoje a vlastnosti, kterými by měl disponovat při práci s malými dětmi. Dále si přiblížíme specifika osobnosti učitele, neopomeneme také zmínit faktory, jež ovlivňují kvalitu profese učitele MŠ a v poslední podkapitole zjistíme, jaké možnosti se učitelé nabízejí, aby mohl podporovat mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory.

„Od roku 2001 používal Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání označení předškolní pedagog. Od roku 2016 však došlo ke změně na označení učitel.“ (Syslová, 2017, s. 75).

Je zjištěno, že na rozdíl od profese učitele primárního stupně je učitel mateřské školy relativně mladým povoláním. Nejstarší formy učitelské profese jsou doloženy z dob aténských, spartských a římských škol. Označení učitel MŠ bylo oficiálně zavedeno až v roce 1934 výnosem ministerstva školství a národní osvěty. Do té doby se používalo označení pěstounka (Průcha et al., 2009).

Zeptáte-li se dětí na otázku: „Kdo je tedy učitel?“ Většina Vám vždy odpoví, že „je to ten, kdo učí ve škole“. Rozsáhlé množství různých a odlišných odpovědí na tuhle otázku však najdeme v odborné literatuře (např.: Syslová, Z., 2017). Právě zde máme možnost objevit nespočet charakteristik samotného učitele, popis jeho dovedností a profesních kompetencí (Svobodová & Vítěčková, 2017).

Jak uvádí Průcha et al. (2009): „Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický odborník. Spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti dětí, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.“ Učitel tedy působí jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu (s. 261).

Opravilová (2016, s. 901), popisuje učitelku mateřské školy jako „ideální, laskavou matku, jejíž péče o děti je podložena především mateřskými instinkty a láskou, a zároveň je obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním.“ Dítě má k učitelce v mateřské škole většinou velmi blízký a přátelský vztah, který dává jasně najevo (např. objímáním, kresbou obrázků s věnováním učitelce). Dítě učitelku posuzuje jako vzor, se kterým by se chtělo ztotožnit. Je podstatné, aby jejich vzájemný vztah byl založen na respektu a důvěře.

Učitelka by měla být dítětem vnímána jako přirozená, neformální autorita. Učitelka zastává roli vůdce, je tím, kdo plánuje, tvoří a realizuje vzdělávací nabídku, tím, kdo řídí, pomáhá, vysvětluje, usměrňuje, zodpovídá za individuální dítě i celý kolektiv při činnostech, hrách (Oprailová, 2016).

Profesní činnosti učitele mateřské školy určitým způsobem závisí na konkrétním prostředí MŠ, kde se předškolní vzdělávání uskutečňuje, tzn. na profesní činnosti učitele má vliv počet dětí ve třídě, složení dětí i uspořádání prostoru třídy (Syslová, 2017).

Svobodová & Vítečková (2017, s. 13–14) ve své publikaci uvádí tři zkušené autory (Heluse, 2009; Kořa, 2007; Vašutovou, 2007), kteří svým pohledem poukazují na osobnost učitele. Logickým vysvětlením dle Heluse (2009) je fakt, že pokud má být učitel tím, kdo rozvíjí další osobnosti, tak by v první řadě měl být právě on sám rozvinutou osobností. Kořa (2007) naopak vypíchl to, že učitel je člověk mnoha dovedností, své povolání pociťuje jako poslání. Vašutová (2007) zase charakterizuje učitele současné doby jako osobnost autonomní, flexibilní, se schopností sebereflexe, s profesním sebevědomím a s rozvinutou sociální kompetencí. Samozřejmostí je také požadavek učitelské etiky. Jak uvádí Svobodová & Vítečková (2017), v prostředí mateřské školy je učitelka považována za osobu, která vlastní rozsáhlou zásobárnu aktivit a činností, taktéž má osvojenou širokou škálu dovedností například ruční práce, hru na hudební nástroj, malování obrazů atd. Důležité je podotknout, že učitelky mateřské školy by měly být vybaveny i dalšími profesními kompetencemi.

Učitelky by měly porozumět obsahu potřeb a zájmů dítěte předškolního věku, čím každé dítě individuálně disponuje a také co je charakteristické pro stupeň jeho vývoje. Dále je nutné brát v úvahu *odkázanost* dítěte na dospělé a zároveň jeho snahu se z *odkázanosti* vymanit. „Odkázanost dítěte na dospělé klade na učitelky v mateřské škole velkou odpovědnost.“ Učitelka by měla být tou osobou, která bude dítě podporovat v jeho seberozvoji, samostatnosti a učení se novým činnostem. „Dítě je přesvědčeno, že může vše umět a všemu se může naučit.“ Úkolem učitelky je dát možnost každému dítěti dosáhnout svého snu a cíle, věřit v jeho schopnosti, povzbuzovat jej, a také ocenit, když se mu něco podaří. Přestože se ne vždy vše vydaří podle plánu, tak je důležité dítě pochválit za část výkonu, která se mu podařila či způsob, jakým to dítě zkoušelo, ale především se vždy cení snaha. Právě tato pochvala (ocenění) v dítěti vzbuzuje sebevědomí, umožňuje mu věřit si a mít i nadále chuť trénovat své schopnosti a posouvat se vpřed (Svobodová & Vítečková, 2017, s. 14–15).

Helus (2015) označuje učitele jako vůdčí aktéry, tzn. učitel je tím, kdo samotnou výuku zaplňuje určitým obsahem, uvádí jí nějaký směr, s tím, že za svou práci nese zodpovědnost osobní/morální, tak i společenskou (profesní, právní). Učitel by měl být schopen svědomitě objasnit i obhájit průběh i výsledky výuky, a to před kolegy, rodiči a veřejností, tak i před dětmi. Helus (2015, s. 926–929), stejně jako autoři (Průcha et al., 2009), se domnívá, že „pro tuto svou roli vůdčích aktérů musí být učitelé profesně vzděláni/kvalifikováni“ s čímž se pojí to, že učitel „musí disponovat příslušným věděním, náležitými kompetencemi řešit úkoly a problémy školy a příslušnými morálními kvalitami své osobnosti.“

„Učitel MŠ by měl být jakýmsi **představitelem hodnot lidskosti, demokracie.**“ Mateřská škola umožňuje dětem jejich sociální rozvoj a z toho důvodu je v současnosti úloha učitelky v této oblasti stále významnější. Předpokládá se, že právě učitelé by měli být nejlépe orientovaní v sociálním vývoji dítěte předškolního věku a vzbuzovat u něj empatii, pomoc druhým a vést ho k vzájemné spolupráci s ostatními vrstevníky (Svobodová & Vítečková, 2017, s. 15).

*Učitel mateřské školy patří podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem je podle § 2 odst. 1 ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“*

Učitel mateřské školy svou přímou pedagogickou činnost vykonává ve veřejných, soukromých či církevních mateřských školách. Dále se může též uplatnit ve speciálních mateřských školách, které jsou zřizovány podle školského zákona, v neposlední řadě i v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných dle dalších zákonů. Vzhledem k práci v soukromých zařízeních je uvedeno, že není povinností získat kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovnících. Tohle pravidlo je platné pouze pro mateřské školy zřizované dle školského zákona (Syslová, 2017).

Pro vstup do zaměstnání jako učitel v mateřské škole je nezbytné nabýt pedagogické způsobilosti. Odbornou kvalifikaci je možné získat vysokoškolským studiem v bakalářském či magisterském programu zaměřeném na pedagogiku předškolního věku. Odbornou kvalifikaci pro profesi učitele mateřské školy je též možné dosáhnout vyšším odborným nebo středním vzděláním se zaměřením na přípravu učitelů předškolního vzdělávání (Svobodová & Vítečková, 2017).

Dle Kořátkové (2014) se učitelé mateřských škol v současnosti pozitivně staví k celoživotnímu vzdělávání a mají stále větší zájem vzdělávat se komplexně. Autorka se přiklání k názoru, že je stěžejní, abychom na dítě nahlíželi jako na individuum a současně také respektovali každé dítě jako svébytnou osobnost. Jako učitelé bychom si měli všimnout a zohledňovat jeho individuální potřeby a zájmy, které by nás měly vést k hledání různých metod a aktivit určených k podporování, rozšiřování a též k přípravě dítěte na další etapu jeho vzdělávání.

## **1.1 Profesionální kompetence učitele mateřské školy**

V následující podkapitole se seznámíme s tím, jakými profesionálními kompetencemi by měl být učitel mateřské školy vybaven, aby mohl své povolání úspěšně vykonávat. Zaměříme se tedy na jeho dovednosti, schopnosti, postoje a vlastnosti, kterými by měl disponovat.

Kompetence v odborné terminologii definujeme jako „soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj.“ (Svobodová & Vítečková, 2017, s. 26-27).

Definice profesionálních kompetencí učitele MŠ se jeví jako velmi náročná, proto na tento pojem lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Vašutová (2007), je odbornicí, která se dlouhodobě věnuje problematice profesionálních kompetencí, a proto tento pojem definuje jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesionálních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese, tj. znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů“. Zmiňuje též, že každá profesionální kompetence by měla být rozvojeschopná, tzn. učitel by měl mít v sobě již určitou kompetenci při vstupu do zaměstnání a tuto profesionální kompetenci by měl postupně prohlubovat a rozšiřovat (s. 28).

### **1.1.1 Struktura předpokladů profesionálních kompetencí učitele mateřské školy**

#### **1. Předmětové**

Pro učitele v MŠ to znamená, že by měl být kvalifikovaným odborníkem v oboru předškolního vzdělávání na úrovni středoškolské nebo vysokoškolské. Měl by disponovat mnohostrannými dovednostmi ve výchovné oblasti, zejména hudební, tělesné, výtvarné, estetické, dramatické, ale též vědomostmi z oblasti mateřského jazyka, matematiky, přírodních věd, environmentálními či kulturně historickými. Zmiňované výchovné oblasti je vhodné průběžně během dne propojovat tak, aby to bylo pro dítě zábavné a celistvé.



Učitel by měl být obohacen dostatkem kreativity, fantazie, originality a tvořivosti tak, aby uměl vzbudit zájem dětí pro zapojení do činností (Svobodová & Vítečková, 2017).

## **2. Didaktické a psychodidaktické**

Učitel by měl promyšleně připravovat obsahovou stránku činností, včetně zajištění organizace, vhodných pomůcek a vybavenosti v oblasti praktických dovedností. Zprostředkovává dětem kvalitní činnosti (Svobodová & Vítečková, 2017).

## **3. Pedagogické**

Každý učitel by měl využívat ve své profesi svůj jedinečný styl práce, nabízet koncepční, systematickou a promyšlenou činnost. Mimo jiné umět improvizovat, jednat v nepřípravených situacích a působit tak profesionálně i v těchto momentech. Učitel je tím, kdo utváří příjemnou, pozitivní atmosféru, je autentický a projevuje nefalšovaný zájem o dítě i téma, na kterém společně pracují. Při práci s dětmi by měl být schopen v co největší míře zařazovat prožitkové, situační učení, jelikož pro děti předškolního věku je výchova zážitkem nejúčinnějším způsobem při nabývání vědomostí (Svobodová & Vítečková, 2017).

## **4. Diagnostické a intervenční**

Tyto kompetence pomáhají učitelům při rozpoznání, diagnostice a hodnocení dětí s jednotlivými vývojovými zvláštnostmi. Díky těmto schopnostem je učitel schopen rozpoznat, diagnostikovat a identifikovat děti se specifickými poruchami a zvládat způsoby vedení nadaných dětí. Průběžné provádění pedagogické diagnostiky by mělo přispět učitelům nejen k tomu, aby byli schopni reagovat na potřeby dítěte, ale také aby včas rozpoznali sociálně patologické jevy chování (Svobodová & Vítečková, 2017).

## **5. Sociální, psychosociální a komunikativní**

V případě, že si učitel osvojí zmiňované kompetence, dokáže vytvářet ve skupině dětí emočně příznivé klima, podporovat socializaci dětí a efektivně komunikovat nejenom s dětmi, ale i s jejich rodiči a kolegy. Rovněž je třeba, aby učitel na dítě pohlížel jako na citlivého partnera. Dítě potřebuje dostatečný prostor, aby se mohlo samo rozhodovat při řešení některých situací (Svobodová & Vítečková, 2017).

## **6. Manažerské a normativní**

Hlavním smyslem je vytvářet podmínky pro spolupráci mezi dětmi, rodiči i kolegy a směřovat ke zvyšování efektivity a kvality práce jednotlivců i skupin či týmu spolupracovníků. Učitel je schopen upravovat podmínky a organizovat činnosti tak, aby

optimálně napomáhaly naplňování cílů ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) a RVP PV (Svobodová & Vítěčková, 2017).

### 7. Profesně a osobnostně kultivující

Učitel provádí sebereflexi, přemýšlí o svém chování, jednání a snaží se posunout vpřed. Orientuje se v možnostech dalšího vzdělávání a aktivně se do vzdělávání zapojuje. Aby předešel syndromu vyhoření, svůj volný čas věnuje koníčkům, které ho zajímají a obohacují. Ve svém volném čase se také zaměřuje na relaxaci a zkouší různé techniky (Svobodová & Vítěčková, 2017).

Syslová (2017) zmiňuje, že na rozdíl od teoretického modelu kompetencí, který uvádí (Svobodová & Vítěčková, 2017) je kvalita učitele v daných oblastech operacionalizována, proto také byly vytvořeny hodnotící nástroje pro její hodnocení a sebehodnocení. Nicméně také tvrdí, že předpokladem kvality profesních činností učitele je dodržování etických principů učitelské profese, což znamená, že učitel zachovává lidská práva, nediskriminuje děti, rodiče ani kolegy, jedná v souladu s ochranou osobních údajů dětí, jejich rodin, aplikuje závazné právní normy uznávané pro jeho profesi, řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta a láska k lidem, ochrana života, pomoc slabším, sounáležitost atd.

## 1.2 Specifika osobnosti učitele

Na učitele jsou kladeny jisté požadavky související s jeho vzděláním. Mezi profesionální kvalifikace učitele tedy řadíme následující schopnosti:

1. **Diagnostické schopnosti** – umožňující stanovit dovednosti dítěte a dětské skupiny
2. **Didaktické schopnosti** učitele např. schopnost dětem jasně a srozumitelně vysvětlit učivo
3. Schopnost **neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí**
4. Schopnost **pronikat do vnitřního světa dítěte**
5. **Pedagogická expresivnost** – schopnost tlumočit dětem vlastní myšlenky, pocity, tužby atd.
6. **Konstruktivní schopnost** – projektovat osobnost dítěte, vybrat a uspořádat učivo s ohledem na věk a individuální zvláštnosti dítěte.
7. **Výrazové schopnosti**
8. **Organizační schopnosti**

## 9. Schopnost získat autoritu

## 10. Komunikativní schopnosti

(Blížkovský, 1997)

Kromě výše uvedených schopností, kterými by měl učitel disponovat, je současně naprosto nezbytné, aby specifikem práce učitele v mateřské škole byla potřeba vytvořit si s dítětem citovou vazbu. Učitel jako dospělá osoba v jistém slova smyslu zaujímá roli průvodce a partnera ve vztahu k dítěti. Učitel je tím, od koho se děti učí poznávat okolní svět a zároveň se učí rozumět své osobnosti, sobě samotnému, učí se vážit si sebe sama, ale i druhých lidí (Syslová, 2017).

### 1.3 Faktory ovlivňující kvalitu učitele mateřské školy

Dle Syslové (2017, s. 102-103) kvalitu učitele ovlivňují následující faktory:

- 1) **Endogenní faktory:** osobnost učitele, jeho motivovanost k výkonu profese
- 2) **Exogenní faktory:** sociální a kulturní zázemí rodin, z nichž přichází děti do mateřské školy a širší kulturní kontext, v němž se předškolní vzdělávání nachází

**Stres učitelů:** Uvádí se, že u učitelů, kteří pracují s nižším počtem dětí, je přítomen výrazně nižší stres. Naopak se stoupajícím počtem dětí se stává komunikace učitele s dětmi více omezená a svazující.

**Prostor:** Větší rozloha třídy učitelům umožňuje lépe organizovat vzdělávání v menších skupinách, což je pro učení dětí mnohem efektivnější.

**Podpora:** Dostatečnou odbornou podporou od vedení školy dochází k vyšším výkonům učitelů. Odbornou podporou je myšleno to, že se konají setkání učitelů, na kterých jsou povzbuzováni a finančně se dotuje jejich další vzdělávání.

### 1.4 Možnosti podporování mezigeneračních vztahů učitelem mateřské školy

Autorky (Kernan & Cortellesi, 2019) zmiňují, že existuje mnoho zařízení předškolního vzdělávání a péče, které pouze v malém měřítku podporují mezigenerační učení a to např. tím, že organizují výměnné návštěvy s místním domovem pro seniory. MŠ organizují dny prarodičů, výtvarné a řemeslné činnosti, nebo se mohou senioři - dobrovolníci zapojovat do čtení příběhů dětem. Příjemným zjištěním je fakt, že v současnosti dochází k pomalému nárůstu počtu zemí, které se zapojují do mezigeneračních programů.

Nicméně problém nastává v tom, že ve skutečnosti je nedostatek literatury, která by se zabývala pedagogikou a osnovami mezigeneračního učení, tzn. existuje málo knih o mezigeneračním učení, které by byly psané speciálně pro učitele v mateřských školách či jiné odborníky, zabývající se dětmi v raném věku. Je třeba poukázat na nutnost vytvoření pedagogických rámců mezigeneračního učení, na předběžné služby a rovněž na navazující profesní rozvoj pedagogů v konceptu mezigeneračního učení (Kernan & Cortellesi, 2019).

## 2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V následující kapitole si přiblížíme období předškolního věku a charakterizujeme postupný vývoj dítěte od tří do šesti let, tedy jaké vývojové změny se v jednotlivých věkových obdobích odehrávají. V neposlední řadě zjistíme, jaký má vliv rodina na dítě předškolního věku.

### 2.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk je možné v širokém slova smyslu charakterizovat jako celé období od narození dítěte až do nástupu do školy. Tohle označení však může svádět k nevhodnému srovnávání vývojových potřeb všech dětí od narození do šesti let života. A zároveň to vede k tomu, aby se důležité rozdíly pozorované mezi batolaty a dětmi v rozmezí od tří do šesti let ignorovaly nebo částečně omezovaly pouze na kvantitativní rozdíly. O tříletém období před vstupem do školy lze pojednávat zvlášť, vnímat jeho typické charakteristiky, které je odlišují od etap předcházejících i od následujícího věku školního. V užším slova smyslu je předškolní období chápáno jako „věk mateřské školy“. Abychom však správně porozuměli této myšlence, autoři dále doplňují zjištěný fakt, že velký počet dětí mateřskou školu nenavštěvuje. Mimo jiné též tvrdí, že rodinná výchova je stále považována za naprostý základ, ze kterého mateřská škola dále vychází a využívá jej k tomu, aby mohla osobnost dítěte účelně a všestranně rozvíjet (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Heluse (2015): „rodina je základem společnosti, jaká rodina – takové děti.“ Rodina je místem, kde probíhá primární socializace, tzn. realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina na osobnost dítěte velmi silně působí, a to vzhledem k tomu, jak s dítětem jedná, jakou mu vytváří oporu pro jeho vývoj, jaké k němu zaujímá postoje. Na základě toho je dítě schopné prohlubovat své vztahy nejen k sobě samému, ale také k dalším lidem, veřejnosti a mimo jiné k různým věcem a úkolům. Po primární socializaci následuje socializace sekundární, která je úzce spojována se školou. Sekundární socializace obsahuje jak pozitivní, tak i negativní efekty působení rodiny, s čímž by měl být učitel obeznámen. Učitel by si měl uvědomit, že problémy s chováním, učebními výkony dítěte nemusí být vždy zapříčiněny nedostatkem dobré vůle či schopnostmi dítěte, nýbrž problém může být na straně neefektivního rodinného prostředí, které negativně působí na postoje, návyky, vlastnosti dítěte (s. 553-555).

Zmiňuje se, že pro vstup dítěte do základní školy je nejvhodnější věk šesti let, upozorňuje se však na dodržování individuálních hranic konkrétního dítěte. Na konci předškolního

vzdělávání by dítě mělo být sociálně zralé a připravené na velkou změnu, tedy na začátek nové životní etapy, která ho čeká s přechodem do ZŠ (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jiný pohled na problematiku předškolního věku a následného vstupu dítěte do základní školy charakterizuje ve své definici Vágnerová (2012): „Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuelně i více let.“ (s. 177).

Zajímavou, avšak velmi výstižnou myšlenku podotýká Koťátková (2014): „Důležité je si uvědomit, že děti se nevyvíjejí stále rovnoměrně, ale v určitých „skocích“, a že každý měsíc ve věku dítěte znamená mnoho pro jeho posun ve vývoji, ne jako u nás dospělých!“ (s. 89).

„Musíme se zamyslet, že každé dítě je jedinečné, vypadá, chová se a jedná specificky. Jedinečnost je dána věkem, pohlavím, potřebami, temperamentem, schopnostmi, stylem učení a zájmy“ (Syslová, 2017, s. 77).

Jak uvádějí Langmeier & Krejčířová (2006), celé období předškolního věku můžeme pojmenovat jako období hry, jelikož hra zaujímá důležitou úlohu v socializačním procesu dítěte. „Hra vede k osvojení dovedností, které jsou pro život užitečné, napomáhá k obnovení sil, k zotavení a k uvolnění i k překonání sociálních nároků.“ (s. 100-101).

Podle Langmeiera & Krejčířové (2006, s. 95): „Socializace dítěte, především tedy vývoj sociálních kontrol a přejímání vyspělejších sociálních rolí je podněcováno rodiči a dalšími členy rodiny, mimo jiné významnou roli zde začínají zaujímat i druhé děti.“

### **2.1.1 Charakteristika věkového období 3 – 4 let dítěte**

Mezi 2-3 rokem dítěte dochází k výraznému vývoji jeho sebepojetí neboli vytváření obrazu sebe sama. V procesu socializace dochází k interakci dítěte se sociálním světem a díky tomu se obraz Já (self) vytváří a rozvíjí (Syslová, 2017).

Kolem třetího roku začíná okolí na dítě pohlížet jako na velmi přitažlivé. V oblasti řeči a komunikačních dovedností si tříleté dítě postupně upevňuje určité „slovní formulky“, které jsou pro něj známé z jeho rodinného prostředí. Dítě dokáže slovně reagovat, vyjadřovat se, sdělovat své potřeby, přání a ve většině případů rozumí všemu, na co se ho zeptáme. V oblasti řeči se vyskytují i jisté vývojové nedostatečnosti ve výslovnosti a gramatice, což je pochopitelné vzhledem k vývojové a rozumové úrovni dítěte. V tomto období jsou u dítěte typické jeho komplikované emotivní reakce na určité situace, zejména

neschopnost akceptovat společná pravidla. I přes všechny potíže, nepříjemné nedorozumění a náročnost spjatou s výchovou je na tříleté dítě pohlíženo jako na nejroztomilejší a velmi milované dítě (Koťátková, 2014).

Na úroveň řeči a komunikačních dovedností dítěte silně působí nejen kontakt s rodiči, ale i se sourozenci a prarodiči. Proto zde stoupá význam správného řečového vzoru u všech osob, které přicházejí s dítětem do styku (Bytešníková, 2012).

Co se týče úrovně pohybových dovedností, u tříletého dítěte nastává celkové zlepšení hrubé motoriky, pohyby dítěte jsou více koordinované a elegantní, než tomu bylo doposud. Při kresbě se dítě učí napodobovat podle předlohy jednotlivé čáry, ať už se jedná o kruhové, vertikální či horizontální čáry (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dítě ve věku čtyř let již zvládá s hbitostí skákat ze schodů, z nízké lavičky, pobíhá sem a tam, stojí na jedné noze, leze po žebříku či dokáže házet míčem jako dospělí. Výrazná změna se u dítěte projevuje v soběstačnosti, kdy je schopno se samostatně najíst, umýt si ruce, obléknout a svléknout si oblečení s drobnou dopomocí paní učitelky (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jak uvádí (Langmeier & Krejčířová, 2006) v současné české společnosti je dítě kolem třetího roku až po celou dobu předškolního věku pomalu a postupně podrobováno socializačnímu tlaku. S tím se pojí vývoj sociálních kontrol, tedy také rozvoj seberegulace, která probíhá a prohlubuje se v období předškolního věku. Přestože tříleté dítě má tendence veškeré věci dělat po svém a sám, můžeme si všimnout, že u dítěte dochází také ke zvyšování sebekontroly, v tom smyslu, že vůči sobě samému dítě využívá různé formy příkazů, které má vtisknuté od rodičů. Můžeme tedy shrnout, že socializace nezasahuje pouze do vnějších projevů chování, ale ukazuje se, že je zejména socializací vnitřního prožívání dětské osobnosti, což je úzce provázáno s emočním vývojem dítěte a rozvojem vlastního sebepojetí.

Se čtyřletým dítětem začíná být vztah více na úrovni partnera. Dítě dokáže lépe porozumět našim požadavkům a při vysvětlování je schopno svůj názor samostatně vyslovit. Aby však vzájemná komunikace byla funkční a pozitivně laděná, znamená to, že při výchově dítěte jsme se vyrovnali se situacemi nepříjemnými a naše reakce na vzdorovité chování dítěte v batolecím období nebyly přehnané, nýbrž projevované přiměřenými a promyšlenými slovními reakcemi a zejména s klidem a chladnou hlavou. Období tří a čtyř let je též známé tím, že je dítě již schopno určitou dobu samo přečkat bez blízké osoby (matky), aniž by se projevovalo plačtivě či smutně. Učitelky mateřských škol by měly být a často skutečně

jsou vhodným mluvním vzorem pro rozvíjející se řeč dětí. Mezi třetím a čtvrtým rokem nastává u dítěte rychlý nárůst slovní zásoby a s tím spjaté viditelné zlepšení v gramaticky správném osvojování jazyka (Koťátková, 2014).

### 2.1.2 Charakteristika věkového období 5 – 6 let dítěte

Dítě ve věku pěti až šesti let se vyznačuje určitou vyspělostí, rozumností a vyrovnaností se sebou samým. Jeho soustředěnost a zájem při různých aktivitách a hrách se prohlubuje, dítě je schopné svoji pozornost udržet delší dobu. Rovněž dochází k tomu, že se v tomto věkovém období zvyšuje kvalita hry, jelikož dítě je již schopné se plynule domluvit ve skupině vrstevníků, jeho pohybové dovednosti se zdokonalují, více se orientuje v nových informacích a osvojuje si další dovednosti. Hra je pro dítě velmi důležitá, což se také podepisuje na zjištění, že dítě vyhledává kamarády, partnery, se kterými může hru sdílet. Ve skupině ostatních dětí se učí akceptovat nastavená herní pravidla, je iniciativní, tvůrčí, kreativní, zaujímá různé role (Koťátková, 2014).

Jak uvádí Koťátková (2014) v pátém a šestém roce je u dítěte typický jeho velmi blízký vztah k rodičům. Dítě svým rodičům důvěřuje, v jejich přítomnosti pociťuje příjemný pocit bezpečí a jistoty. Obecně lze říct, že v tomto věkovém rozhraní jsou děti otevřené kontaktu s lidmi. Dítě si dokáže vybudovat láskyplný vztah k paní učitelce či si vytváří blízká přátelství se svými vrstevníky. „Dítě je tedy otevřeno pro navazování vztahů, které intenzivně prožívá, mají pro něho význam“ (s. 54-55). Díky socializaci dítě získává sociální dovednosti, tzn. učí se konkrétní věci vysvětlit ve skupině ostatních. Zjišťuje, že v některých situacích je třeba přistoupit na kompromis, dítě se učí odmítat jemu nepříjemné možnosti, stavy apod. Spolupracovat s ostatními ve skupině je nelehký proces, který lze považovat za celoživotní, neboť lidé se ho v průběhu života stále učí. U dítěte v tomto věkovém období však dochází k učení se spolupráci pokusem a omylem, dítě přijímá, co je mu příjemné a odmítá, co je pro něj nevyhovující (Koťátková, 2014).

V průběhu třetího a pátého věku si dítě začíná uvědomovat, že stejná situace se může v pocitech každého člověka projevit jinak, každý na ni nahlíží, vnímá a prožívá zcela odlišným způsobem. Údajně děti, které vyrůstají se sourozenci jsou oproti jedináčkům ve výhodě v tom smyslu, že se učí se sourozenci o věci dělit, pomáhat si vzájemně, ale i bojovat a řešit konflikty mezi sebou, učí se respektovat jeden druhého atd. V prostředí mateřské školy se dítě denně setkává s ostatními dětmi, musí se naučit s ostatními vycházet, děti mají tedy příležitost vyvíjet svou osobnost po emoční stránce a rovněž rozvíjet své sociální dovednosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).



Vzhledem k vzdělávací oblasti – **Dítě a ten druhý v RVP PV** je důležité, aby zároveň učitel vytvářel vzdělávací nabídku neboli aktivity, které by děti podporovaly k uvědomění si vztahů mezi lidmi inspirované životem a literaturou (kamarádství, přátelství, vztah mezi mužem a ženou a bezpochyby i **úctu ke stáří**). Dítě by se tak mohlo v předškolním období naučit komunikovat s dospělými a překonat tak stud, vytvářet dětská přátelství, nebo by se také mohlo naučit lidem poskytovat pomocnou ruku samo od sebe bez jakékoliv odměny. Činnosti, týkající se poznávání prostředí, ze kterého dítě pochází (rodina, její funkce, členové) by mohly být rovněž pro dítě velmi přínosné (RVP PV, 2018).

## **2.2 Rodina a její vliv na dítě předškolního věku**

V každé rodině hraje významnou roli míra jejich **otevřenosti či uzavřenosti**. Uzavřený systém sice může na jedince působit bezpečněji, ale postupem času se může stát, že členové rodiny nemají možnost rozvíjet dále svoji osobnost, neví, jakým způsobem mají reagovat na určité změny, nedostává se jim v rodině pocit bezpečí, opory a vlivem toho je rodina zranitelnější v stresových a krizových situacích. V otevřeném systému je rodina pružnější, a to zejména díky tomu, že je schopna lépe přijímat a zvládat změny, které život přináší. Vzájemné kontakty mezi členy se prohlubují prostřednictvím pravidelné komunikace a výměny informací s okolím, vlivem toho mohou jedinci pociťovat kvalitní podpůrnou síť (Sobotková, 2007).

### 3 STÁŘÍ

Domnívám se, že existují dvě skupiny lidí: Ti, kteří se dokážou relativně bez závažných problémů smířit s tím, že každý jedinec stárne a jednou v budoucnu bude muset čelit roli seniora a přijmout s ní spjaté změny, okolnosti či možné zdravotní a jiné problémy. Na druhé straně se nachází skupina lidí, pro které je náročné ztotožnit se s faktem, že pozici seniora se nikterak nevyhnou.

Vágnerová (2007, s. 299) vymezuje pojem stáří ve své definici následovně: „Stáří je poslední etapou života, fázi, která bývá označována jako postvývojová, protože již byly realizovány všechny latentní schopnosti rozvoje. Přináší nadhled a moudrost, pocit naplnění, ale také úbytek energie a nezbytnou proměnu osobnosti směřující k jejímu konci“

Na stáří se začalo od konce 20. století pohlížet v pozitivním slova smyslu. Pojem participace se stal důležitým tématem, díky němuž získala společnost určitou představu o způsobu trávení poproduktivního období života. O stáří lze hovořit také jako o sociálně a kulturně konstruované zkušenosti, jak podotýkají mnozí sociologové, kritičtí gerontologové (Rabušicová et. al., 2015). S tím se pojí také popis osobnosti seniora, který uvádí Sak & Kolesárová (2012, s. 25), ti nahlíží na seniora jako na „člověka v završující životní fázi se specifickým postavením ve společnosti.“ Rabušicová et. al. (2015) zmiňují, že se stářím přicházejí změny pramenící z věku jedince, dochází k jistým změnám kognitivních funkcí (paměti, pozornosti, soustředění), dále také senzomotorických funkcí (jemná motorika, sluch, zrak) a afektivních funkcí (strach z neznámého, nejistota). Přes všechny zmíněné oslabení, které doprovází proces stáří bychom měli vyzdvihnout také jisté výhody pramenící z věku, tím je myšlena např. silná vůle či získané zkušenosti během života.

Křivohlavý (2011) zmiňuje, že o stárnutí a stáří se hovoří nejen z pohledu biologického věku člověka. Tentýž člověk může na tom být z hlediska psychického úplně jinak, než je na tom z hlediska biologického. Mimo jiné se věk dělí také na chronologický, tedy věk podle kalendáře či také psychologický věk.

Lidé, kteří se psychicky hůře vyrovnávají se stářím a jsou tak ovlivněni negativními myšlenkami a špatnými pocity by se těchto stavů měli vyvarovat, nepoddávat se jim a automaticky nenahlížet na celý svět jako na černobílý. Co takhle se pozastavit a uvědomit si, že život i v seniorském věku za to stojí, zahrnuje v sobě širokou paletu

odstínů barev, kterou je třeba maximálně využít něčím, co má opravdový smysl, např. předávat své letité zkušenosti dětem předškolního věku a obohacovat tak mladou generaci o zážitky, vědomosti, dovednosti, a především zvyšovat ve společnosti povědomí o důležitosti podporování mezigeneračních vztahů dětí se seniory. Nebo také jak popisuje Krivohlavý (2011, s. 25): „Žít lépe a kvalitněji i v letech, která našemu životu byla dána a přidána.“

Na stáří a dětství nahlížíme jako na životní fáze, které jsou od sebe nejvíce vzdálené, ale přesto tyto dva pojmy mají k sobě velmi blízko. Stáří a dětství spojuje zjištění, že jsou ohraničené nebytím, tím je myšleno, že dítě přichází z nebytí a starý člověk do něho odchází. Stáří lze vnímat jako období, kdy se člověk ve svých vzpomínkách vrací do dětství, které prožilo, porovnává prožitý život s hodnotami, které mu byly v dětství předávány a s představami, které si kladl o životě (Sak & Kolesárová, 2012).

### **3.1 Období raného stáří (60-75 let)**

Vágnerová (2007) rozděluje stáří do dvou období dle věkového rozhraní. Konkrétně se jedná o období raného stáří (60-75 let) a následující období pravého stáří (75 a více let).

Rané stáří lze označit jako tzv. třetí věk. U osob v této fázi života již dochází k typickým změnám spjatým se stárnutím, ale neznamená to, že jsou natolik velké, aby staršího jedince omezovaly v prožívání nezávislého a aktivního života (Vágnerová, 2007).

Vágnerová (2007) uvádí, že vztah starších osob k dětem a vnukům patří mezi jeden z nejvýznamnějších zdrojů, který seniorům poskytuje uspokojení potřeby citové jistoty. Senioři jsou velmi vděční a často i dojatí, když jim jejich děti a vnuci dávají najevo zájem a chtějí s nimi trávit čas. Benefitem je, že mladší generace poskytuje seniorům mnoho podnětů, zážitků, informací, které jsou pro jejich generační skupinu často i neznámé. Nicméně je důležité, aby byli senioři schopni udržet si svou autonomii, soukromí a pokusili se být více samostatnými, a ne příliš vázanými na své děti a vnuky.

### **3.2 Období pravého stáří (75 a více let)**

Životní fáze pravého stáří je připisována k období po 75. roce života jedince. Ve věku 80 let se senior nachází v tzv. čtvrtém věku, kterého se dožívá pouhá polovina jeho původní generace. Jedná se o fázi života, kdy narůstá počet tělesných i mentálních onemocnění, které současně kladou určité nároky na adaptaci. Senior vyžaduje pomoc při běžných každodenních záležitostech (pomoc s oblékáním, hygienou, chůzí), často je tak odkázaný

na příbuzné, nebo profesionály, kdy je mu poskytována služba soukromě či institucí (Pečovatelská služba, Domovy seniorů). Podstatným úkolem pravého stáří je naučit se zvládat a přijímat potíže a ztráty, které v tomto věku narůstají. S tím se však může pojít velký problém, a to, že vlivem ztrát blízkých osob či snížením kontaktů s rodinou a známými se mohou někteří senioři začít cítit osamoceni, odstrčeni či sociálně izolováni (Vágnerová, 2007).

### 3.3 Aktivní stárnutí

„Proces oživení (vitalizace) a vedení k činnosti (aktivace) stáří je zásadní a jako takový by měl být všestranně podporován. Netýká se jen jedné věci (např. toho, co jíme), ale celé skupiny (palety) různých aktivit.“ (Peter Gruss, 2009)

Národní (MPSV, 2013) i nadnárodní programové dokumenty (OECD, 1998; WHO, 2002; EU, 2012) včetně odborných publikací medicínských – gerontologické, sociologické, psychologické se zabývají konceptem aktivního stárnutí. Informace můžeme čerpat z odborných českých i zahraničních časopisů například: Sociologický časopis, BMC Geriatrics, Sociální služby, Geriatrie a Gerontologie. Tyto dokumenty obsahují řadu teorií, v nichž je možné zjistit, proč právě aktivita v seniorském věku je přínosná a klíčová jak pro individuální život seniora, tak pro společnost, v níž žije (Rabušicová et al., 2015).

Světová zdravotnická organizace (WHO) na aktivní stárnutí nahlíží jako na „proces co nejlepšího využití příležitostí pro zdraví, participaci a bezpečnost ke zlepšení kvality života lidí v průběhu stárnutí“ (WHO, 2002: 12).

Křivohlavý (2011) popisuje, že úkolem třetího úseku životní cesty neboli úkolem stárnutí je kulturně i osobnostně zrát a dozrát v plně rozvinutou, ucelenou a harmonickou osobnost. Stárnoucí jedinec se stále nachází ve fázi, kdy má chuť podílet se na kulturním dědictví a předávat je dále.

Koncept aktivního stárnutí se vyvíjel postupně a jeho současná dominance v diskurzích o stáří a stárnutí je výsledkem shody a souhlasnosti několika faktorů, které se vzájemně podporují. V konceptu aktivního stárnutí se promítá střet dvou teorií o stárnutí. Jako první lze přiblížit teorii odpoutávání autorů Cumminga a Henryho z období šedesátých let (Rabušicová et al., 2015).

Jak uvádí Rabušicová et al. (2015, s. 86-87), teorie aktivity „zdůrazňuje flexibilitu rolí jako základ života po odchodu do důchodu“, přičemž je povznesena právě aktivita a její

propojení se štěstím a spokojeností ve stáří. Nutno také podotknout, že aktivní stárnutí je atraktivní pro společnost jako celek, jelikož spěje k větší inkluzi a současně také umožňuje zkvalitňovat život jednotlivcům.

Stárnout aktivně neznámá pouze delší pracovní zapojení, jelikož smysl aktivního stárnutí zahrnuje daleko širší nabídku rozmanitých aktivit a volnočasových činností, do kterých se mohou lidé v seniorském věku svobodně zapojovat a rozvíjet tak svou osobnost v různých směrech. Žít aktivně mohou někteří jedinci seniorského věku chápat jako uspokojující naplnění volného času, jiní zase vnímat jako péči o členy rodiny, vzdělávání či dobrovolnictví. Koncept aktivního stárnutí nabízí starším lidem různé způsoby, jak být aktivními. V současnosti mají senioři opravdu širokou škálu možností a příležitostí „být aktivní“. Příkladem mohou být aktivity uspokojující vlastní zájmy (cestování, sportování), či podpora a pomoc jiným lidem (péče o členy rodiny, dobrovolnictví), nebo také vzdělávací aktivity jsou pro seniory velmi obohacujícím a přitažlivým způsobem využití volného času (Akademie třetího věku, Univerzita třetího věku, jazykové a počítačové kurzy). Aktivní stárnutí jedince je spojováno s vitalitou neboli pojmem, jehož význam lze obecně přeložit jako životní síla, životaschopnost. Stručněji řečeno se jedná o mentální rozpoložení osobnosti v souvislosti s jeho snahou být aktivní nikoli pasivní, být „plný života“ s pozitivní náladou, která převládá nad tou negativní. Vitalita je něco, na čem v životě musíme neustále vědomě pracovat a rozvíjet ji. Nelze o ní tedy říct, že ji ve svém životě buďto máme, nebo nemáme, že se s ní rodíme či nikoliv (Rabušicová et al., 2015).

Některým seniorům se zkrátka z důvodu vytíženosti být tzv. „babičkou, která vždy a s ochotou přispěchá na pomoc při péči o vnoučata“ ne vždy nabízí možnost a čas se vzdělávat i ve vyšším věku a nadále obohacovat a rozvíjet svoji osobnost, přestože by to tak sami chtěli. V české společnosti totiž střední generace od prarodičů přesně tohle očekává, a proto také nastává napětí a zvyšuje se konflikt mezi střední a nejstarší generací (Hasmanová Marhánková & Štípková, 2018, s. 161).

Zajímavostí je, že rok 2012 byl vyhlášen Evropskou unií rokem „Aktivního stáří“ a „Mezigenerační solidarity“. V průběhu toho roku Evropská komise financovala programy upřednostňující koncept Mezigeneračního učení a rovněž byl stimulován silný nárůst nadnárodních projektů a sítí zaměřených na výzkumné a vývojové práce na konceptu Mezigenerační učení. Současně od 29. dubna 2009 je tento den zapsán jako Den oslav solidarity mezi generacemi, přičemž si klade za cíl: učinit Evropskou unii vstřícnější k věku a lépe se adaptovat na naši stárnoucí populaci (Kernan & Cortellesi, 2019).

## 4 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ

Na mezigenerační učení lze nahlížet jako na nejstarší metodu učení se, přičemž se současně jedná o neformální a vícegenerační učení. Mezigenerační učení můžeme charakterizovat jako: „učící se partnerství, které je založené na vzájemnosti, přičemž současně spojuje lidi různého věku, kde dochází k tomu, že generace pracuje společně na tom, aby získala dovednosti, hodnoty a znalosti.“ (TOY-PLUS Consortium, 2018, s. 6).

Jedním z prvků mezigeneračního učení je zapojení lidí různých generací do učení se od sebe navzájem či také do společného učení. Učení je komunikace a získávání znalostí, dovedností a hodnot (Danish technological institute, 2012).

Novější model Mezigeneračního učení usnadňuje širším sociálním skupinám kromě právě rodiny přispívat k socializaci generace mladých lidí se snahou zaměřit se na vztahy (Kaplan, 2002; Newman & Hatton-Yeo, 2008; Vanderbeck & Worth, 2015 in Kernan & Cortellesi, 2019).

Základním znakem mezigeneračního učení je zaměřenost na účastníky učení z různých generací. Jedná se buď o generaci ob jednu, nebo také ob dvě generace jdoucí za sebou. Jestliže budeme hovořit o mezigeneračním učení v rodině, můžeme na něj pohlížet jako na neustále se měnící celoživotní proces. Mezigenerační učení popisuje následující definice: „Jedná se o obousměrný proces předávání znalostí, dovedností a zkušeností mezi generacemi vzájemně.“ (Kamanová et al., 2016, s. 44).

V následující terminologii je zmíněno, že mezigenerační učení operuje se dvěma pojmy, prvním z těchto pojmů je *celoživotní učení*, pod kterým si lze představit učení takové, které je uskutečněno po celý život a ve všech jeho fázích. Druhý pojem *všeživotní učení* probíhá ve všech oblastech života a mimo jiné i v celé jeho šíři. Nutno tedy podotknout, že mezigenerační učení spadá do obou kategorií pojmů, které jsou pro něj zároveň zastřešující (Rabušicová et al., 2011).

Na celoživotní učení je nahlíženo jako na příležitost každého člověka zapojit se do učení kdykoli v průběhu života. Takové učení může zahrnovat množství úrovní, prostředků a činností a samozřejmě také celou řadu životních zkušeností (Kernan & Cortellesi, 2019). Mezigenerační učení je realizováno v rámci trichotomie informálního učení, neformálního vzdělávání a formálního vzdělávání. Autorky však zmiňují fakt, že **informální učení** a **neformální vzdělávání** je nejvíce propojeno s mezigeneračním učení a má tak k němu nejbližší. Neformální mezigenerační učení je chápáno jako společná účast dětí a prarodičů v rámci programů či kurzů, které nabízejí zejména tzv. komunitní školy, neziskové

organizace či občanská sdružení. Do kategorie neformálního mezigeneračního učení spadají např. společné dílny pro prarodiče a děti, které jsou zaměřené na estetické činnosti, dále také poznávací víkendy pro seniory a děti. Informální mezigenerační učení je charakterizováno jako společné činnosti, jichž se účastní děti a prarodiče. Na rozdíl od neformálního učení si veškeré činnosti rodina organizuje sama, aniž by byly přítomny jiné subjekty. Prvky učení jsou v jednotlivých činnostech obsaženy v globálu. Mezi aktivity, které je možné realizovat v rámci této kategorie patří např. návštěvy kulturních či poznávacích akcí, společné čtení či sledování vzdělávacích programů v televizi (Rabušicová et al., 2011).

Kernan & Cortellesi (2019, s. 6) zdůrazňují, že aby realizované aktivity byly označovány za mezigenerační učení, musí splňovat následující **tři kritéria**:

1. Zahrnují více než jednu generaci.
2. Jsou plánované jako účelné, pokrokové a vzájemně výhodné učení se.
3. Měly by podporovat větší porozumění a respekt mezi generacemi a tím i soudržnost komunity.

Na základě výzkumu „Co je mezigenerační učení?“ směřován účastníkům kurzů neformálního vzdělávání bylo vyvozeno, že naše společnost je s tímto pojmem obeznámena a má s ním nějakou svou vlastní zkušenost. Z hlediska směru mezigeneračního učení převládala odpověď respondentů „učení od více generací“. Lze si také povšimnout, že generace dětí více přemýšlí nad směrem „od starších k mladším“, zatímco generace prarodičů se více přiklání k směru „od mladších ke starším“. Dle odpovědí všech tří generací (dětí, rodiče, prarodiče) je možné identifikovat, že učení probíhá v obou směrech (Rabušicová et al., 2011, s. 80-83).

#### **4.1 Mezigenerační učení v rodině**

Polovina respondentů zúčastněných kurzů neformálního vzdělávání lokalizuje mezigenerační učení do rodiny. Také hovoří o tom, že právě rodina se stává místem, ve kterém se jeho příjemci naučí takové věci, které nikde jinde nezískají. Rodinu vnímáme jako ochranný štít, sídlo bezpečí a jistoty, pevná půda pod nohama. Patrným rozdílem mezi učením probíhajícím v rodině a ve škole je jeho samotná atmosféra. Učení v domácím prostředí je více přirozené, neboť se jeho příjemci nemusí řídit přísným řádem a pravidly, jak je to nastaveno ve škole, dbá se zde na uvolněnou, klidnou a příznivou atmosféru. Rodinní příslušníci a tzv. edukátoři vkládají do učení více empatie, zakládají si na dobrých

vztazích, jelikož chtějí svým dětem, vnoučatům předat cenné rady a zkušenosti, které jim ulehčí život, neždí se tedy předepsaným kurikulem a kvantitativním systémem hodnocení (Rabušicová et al., 2011).

Podle (Rabušicové et al., 2011) se v různých fázích života mění obsahy, směry a metody učení, a to vzhledem k dané životní situaci a rodinné roli edukátora a příjemce učení. V každé rodině procházejí její členové jednotlivými věkovými generacemi a s ním spjatými životními změnami, to však nemusí znamenat, že vzájemné mezigenerační učení mezi členy vymizí, spíš s věkem jednotlivých členů rodiny může docházet k proměnám mezigeneračního učení.

V souvislosti s demografickými změnami ve společnosti nastává zároveň změna podmínek v rámci mezigeneračního učení. Tím, že populace stárne dochází k nárůstu generace prarodičů, ale přitom se setkáváme také s tím, že jsou mladší členové rodiny (vnoučata) v slábnoucím kontaktu s těmi staršími (prarodiče). Prarodiče s vnoučaty žijí v současné době pospolu mnohem déle a jejich vztahy trvají také delší dobu, než tomu bylo v minulosti. Velmi významným podnětem, který vede k rozvoji mezigeneračních rodinných studií je rozšíření pozornosti a vzájemné interakce na obě věkově rozdílné generace, tedy na linii obousměrnou, rodič – dítě a zároveň dítě – rodič (Rabušicová et al., 2011).

Uvádí se však, že mezigenerační solidarita a věková různost v rodině je faktorem sociální soudržnosti a ekonomického rozvoje (Národní program přípravy na stárnutí, 2008).

Obecně lze shrnout, že v rodinách působí starší jedinci (rodiče) jako ti, kteří emocionálně přináší do generačních vztahů více než generace mladších členů rodiny. Rodiče jsou spíše těmi, kteří příliš podporují mezigenerační soudržnost a zlehčují mezigenerační konflikt, což je ze strany mládeže vnímáno rozdílně a obráceně. Děti jsou méně vstřícné k mezigenerační solidaritě, ale naopak přeceňují konflikt. Nejspíše je tomu právě proto, že rodiče usilují o harmonickou, citově založenou a vztahově blízkou rodinu, ovšem mladší generace (děti) staví spíše na udržení vlastní autonomie, svobody, a proto často odmítají hodnoty a tradice starších generací (Rabušicová et al., 2011).

Změny v rodinném a partnerském chování mohou však zásadně ovlivnit vztahy mezi jednotlivými generacemi. V současnosti se rapidně navyšuje míra rozvodovosti v rodinách, což může mít nepříznivý vliv na charakter mezigenerační solidarity, a to ve vztahu k vnoučatům, a také k poskytování pomoci starší generaci. Ukázalo se, že při aktuálním studiu prarodičovství byla věnována největší pozornost právě dopadu rozvodu (Hasmanová Marhánková & Štípková, 2018).



## 4.2 Výhody mezigeneračního kontaktu

Jak uvádí (Langmeier & Krejčířová, 2006) děti v prarodičích spatřují model starších lidí, což jim může pomoci se osvobodit od omezujících stereotypů společnosti. Díky prarodičům se děti učí respektovat a porozumět potřebám seniorů a projevovat k této generaci empatii. Prarodiče se mohou rovněž podílet na emočním a intelektuálním vývoji dětí předškolního věku. Děti mohou vnímat pohádku, kterou jim vypráví babička či dědeček jako vzácnost, něco nevšedního. S prarodiči děti zažívají jiné dobrodružství než s rodiči, např. pozorování babičky při domácích pracích je novým zdrojem poučení pro dítě. Společné procházky těch nejmladších s nejstaršími se mohou pro děti stát zážitkem a širokou sbírkou nových informací, neboť senioři svým často trpělivým přístupem odpovídají na kvanta otázek směřovaných od malých dětí.

Jak uvádí (Kernan & Cortellesi, 2019) dítě předškolního věku může být v rámci spolupráce se seniory obohacováno v mnoha různých směrech. Senioři mohou děti učit např. o tradicích, výrobě potravin, místní historii, rozvíjet a prohlubovat nové dovednosti (kuchařské a zahradnické dovednosti), získávat od seniorů zkušenosti, učit se být zdvořilý, nápomocný, respektovat ostatní jedince takové, jací jsou, zaměřit svou pozornost na problematiku chudých rodin a v neposlední řadě porozumět stárnutí.

Nicméně rovněž senioři při mezigeneračním učení pociťují vnitřní uspokojení v tom smyslu, že mají pocit, že jsou pro děti užiteční a cenní. Výhodou je tedy zvyšování jejich sebeúcty, zažívání nové energie při kontaktu s malými dětmi, zlepšování fyzického i psychického zdraví a pohody, učení se novým dovednostem (např. způsoby, jak malým dětem číst knihy) (Kernan & Cortellesi, 2019).

Děti předškolního věku mají zase příležitost pravidelně pobývat ve společnosti seniorů a užívat si pomalejší tempo jejich života ve srovnání s dnešním uspěchaným světem. Dětem se odkrývá možnost zaposlouchat se do životních příběhů starých lidí, dozvědět se, jaký svět byl dříve, nebo zjistit, jaké hry byly využívány v minulosti. Taktéž se ukázalo, že mezigeneračním kontaktem dochází k odstraňování stereotypů o stáří (Cortellesi & Kernan, 2016).

## 4.3 Prarodič - senior

„Prarodiče jsou nositeli rodinné tradice a rodinných příběhů, které předávají nejmladší generaci.“ Babička a dědeček mají často potřebu o své vnoučata nadměrně pečovat, dopřávat

jim a chovat se k nim ochranně. Vzhledem k výchově dětí, u prarodičů převažuje spíše mírnější a tolerantnější přístup, než který praktikují rodiče dětí (Vágnerová, 2007, s. 392).

Zastávat roli prarodiče není aplikováno pouze na činnost jednotlivce, tedy samotného prarodiče. Dalo by se říct, že se jedná spíše o aktivitu týmovou, jelikož jsou do ní zapojováni i další členové rodiny, a to zejména vnoučata včetně jejich rodičů (Hasmanová Marhánková & Štípková, 2018).

„Možnost pečovat o vnoučata se stává pro řadu seniorů a seniorek důležitým zdrojem životního uspokojení.“ Autorky současně podotýkají, že dle aktuálně provedených empirických výzkumů je patrné, že právě pomoc prarodičů (zejména babiček) představuje jeden z klíčových faktorů, který má vliv na úspěšnou harmonizaci pracovního života a péče v mladých českých rodinách (Hasmanová Marhánková & Štípková, 2018, s. 10-11).

#### **4.3.1 Faktory ovlivňující míru a četnost kontaktů mezi prarodiči a vnoučaty**

- 1. Geografická vzdálenost**
- 2. Kvalita vztahu mezi prarodiči a rodiči vnoučat**
- 3. Počet vnoučat**
- 4. Gender prarodičů**
- 5. Rodinný status prarodiče**
- 6. Charakter rodové linie (vnoučata z rodiny dcery či syna)**

Jak podotýkají (Hasmanová Marhánková & Štípková, 2018) gender tvoří jednu z nejvýznamnějších pozic v rámci zmiňovaných faktorů. Prarodičovství představuje silně genderovanou roli. Dále také zmiňují, že role babiček a dědečků a množství času stráveného péčí o vnoučata se výrazně liší. Zatímco babičky ve svém volném čase věnují svým vnoučatům až cca 9 hodin týdně, u dědečků se tohle časové rozmezí liší a orientuje spíše v řádu 5 hodin týdně.

Při prohlubování a upevňování kontaktů mezi prarodiči a vnoučaty sehrává důležitou roli taktéž věk, a to jak ze strany prarodičů, tak i vnoučat. Je zcela pochopitelné, že prarodič (senior) vysokého věku ve srovnání s mladým prarodičem (seniorem) již nesrší takovou energii, jeho trpělivost a snaha zapojovat se do různých činností s vnoučaty se pomalu

snižuje. Rodiče dětí často vyhledávají pomoc prarodičů právě v období, kdy jsou jejich děti velmi malé, ve věku tří až čtyř let (Hasmanová Marhánková & Štípková, 2018).

## 5 MEZIGENERAČNÍ KONTAKTY A VZTAHY

Jak uvádí Rabušicová et al. (2011) existují rozdílné názory na podporování mezigeneračních kontaktů v naší populaci. První kategorie osob se domnívá, že je mnohem prospěšnější a užitečnější socializovat se s vrstevníky stejného věku (generace). Usuzují, že se lidé cítí lépe ve chvíli, kdy mohou sdílet zážitky se stejně starými lidmi. Druhá kategorie na rozdíl od té první zastává názor, že je velmi přínosné posilovat kontakty a vztahy mezi rozlišnými věkovými generacemi lidí. Prostřednictvím současných, moderních technologií vznikají nové způsoby, jak mohou rodiny a další komunity upevňovat mezigenerační kontakty. Ve výzkumu (Together old and young: how informal contact between young children and older people can lead to intergenerational solidarity) zahraničních autorek (Cortellesi & Kernan, 2016) jsou doloženy pozitivní zkušenosti seniorů v rámci mezigenerační interakce s malými dětmi. Podle Rabušicové et al. (2011) někteří senioři uvádí, že se cítí v psychické i tělesné pohodě, pocítují vyšší sebevědomí, jejich myšlenky se tolik neupínají na problémy a případné nemoci. Právě naopak, uvádí, že děti jim poskytují radost a slunce do života, v jejich přítomnosti se cítí mladí. Také si utváří jiné názory a pohled na mladou generaci.

Nauck & Steinbach (2009, s. 3) popisují, že „mezigeneračními vztahy se rozumí jakákoliv forma výměny mezi generacemi.“

V současné době je více než důležité se tématem mezigeneračních vztahů zabývat a věnovat jim náležitou pozornost, jelikož jak uvádí (Kamanová et al., 2016, s. 44) „Demografické změny jsou charakterizované tzv. stárnutím populace, proměny tradiční rodiny a z toho vyplývající důsledky, jež znamenají vysokou míru variability rodinných soužití, při nichž bývá oproti tradiční rodině oslabován mezigenerační kontakt.“

Již v rodině by dítě mělo získat nějakou zkušenost s podobou stáří. Mělo by být obeznámeno tím, že stárnutí a stáří je přirozené pokračování životního příběhu. Senior by měl být včleňován do rodinného i společenského života (Čeledová, Kalvach & Čevela, 2016 cit. podle Tallová, 2020). Častým problémem je to, že děti neví, co je stáří nebo co to znamená. S tímto slovem mají spjato mnoho negativních asociací, jako je třeba nemoc, smrt, důchod, invalidní vozík, zapomínání (Tadeja, facilitator, TOY case studies, 2013 cit. podle Cortellesi & Kernan, 2016).

Podle Národního programu přípravy na stárnutí (2008) dochází v rámci mezigeneračních vztahů k předávání hodnot, kultury a zkušeností a současně se podotýká, že mezigenerační vztahy mají zásadní význam pro rozvoj jedince, společnosti i pro kvalitu života v každém

věku, a proto by měly být mezigenerační vztahy i spolupráce součástí všech aktivit uskutečněných v reakci na stárnutí populace.

Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí (2014, s. 24) uvádí: „Mezigenerační spolupráce se dotýká celého spektra aktivit napříč společnostmi. Podpora mezigenerační spolupráce vede ke zlepšení sociální soudržnosti, k vytvoření pozitivních intergeneračních sociálních vazeb prospívajících občanské společnosti.“

Jak uvádí Rabušicová et al. (2011, s. 75): „Mezigenerační kontakty jsou velmi podstatným prostředkem k tomu, aby lidé různého věku měli příležitost ke vzájemné komunikaci, a tedy následnému překonávání generačních stereotypů a kategorizací.“

Zajímavostí je, že v České republice se Stašová & Křišíková (2014) v rámci svého výzkumu zabývaly mezigeneračními vztahy, přičemž získaly data od 202 respondentů ve věkovém rozmezí 12-13 let a 16-18 let. Z výsledků byly z velké části zjištěny pozitivní mezigenerační vztahy a hodnota starší generace pro mladé lidi (Stašová & Křišíková, 2014 cit. podle Tallová, 2020).

Nicméně vzájemné kontakty vedou mladší generaci k porozumění procesu stárnutí a uvědomění si, že se jedná o nevyhnutelnou cestu, která čeká i je samotné. Během mezigeneračního setkávání má mladší generace možnost seniory reflektovat jako osobnosti, které získaly mnoho zkušeností za celý život (Kamanová et al., 2016).

Rabušicová et al., (2011) podotýkají, že oproti minulosti se v současné době stále více využívají moderní komunikační technologie, které jsou výborným prostředkem k tomu, aby se mezigenerační kontakty nejen v rodině, ale i obecně mezi mladší a starší generací udržovaly, upevňovaly a stále posilovaly. Na rozdíl od předchozí generace mají členové rodiny nynější generace velkou výhodu v tom, že spolu mohou být v častějším kontaktu prostřednictvím mobilních či počítačových zařízení, tzv. sociálních sítí a společně tak sdílet novinky v jejich okolí.

Kernan & Cortellesi (2019, s. 2) považují setkávání malých dětí se seniorskou skupinou osob za zásadní a velmi potřebnou. Uvádí se však také problémy, které zapříčiňují setkávání těchto dvou věkově rozlišných generací. Přestože lidé žijí déle, setkávání dětí se seniory je stále nižší a nižší, což určitě činí problém. Rodiny s malými dětmi migrují do měst a zemí, které jsou daleko od prarodičů, tudíž je náročné udržet úzké vazby dětí se seniory. V současné době je v mnoha zemích problémem ten, že někteří senioři mají své trvalé bydliště v Domovech seniorů či jiných pečovatelských zařízeních, což komplikuje

četnost vzájemného setkávání, nebo dochází k tomu, že děti tráví dny pouze se svými vrstevníky (věkovou skupinou) v předškolních zařízeních a školách.

## 6 MEZIGENERAČNÍ PROGRAMY

Rabušicová et al. (2011) uvádí, že v dřívější době se mezigenerační programy zaměřené na generaci prarodičů a vnoučat orientovaly především na poznání a přijetí procesů zabývajících se stárnutím. Pinto (2011, in Rabušicová et al., 2011), podílející se na rozvoji mezigeneračních studií v budoucích letech přichází s návrhem založení nového vědního oboru tzv. „generationology“, tedy oboru, který by se zabýval vzájemnými interaktivními procesy mezi jednotlivými generacemi. Jednalo by se o obor, který by směřoval k oborům jako je, pedagogika, sociologie rodiny a generací, psychologie, vývojová psychologie, ekonomie či epistemologie.

Zastánci mezigeneračních programů se domnívají, že tyto programy mohou přinést všestranný prospěch, jelikož napomáhají rozvíjet dobrovolnickou činnost, zvyšovat sociální soudržnost a dále přispívat k integraci a spolupráci především skupin starších osob (Kamanová et al., 2016).

V zahraničí se o mezigeneračních programech hovoří jako o „sociálních prostředcích, které tvoří cílevědomé a trvalé výměny zdrojů a učení mezi staršími a mladšími generacemi“ (International Consortium of Intergenerational Program in Kamanová et al., 2016, s. 45). Jejich snahou je odstraňovat stereotypy mladých a starších osob s cílem zvyšovat tak vzájemné porozumění a důvěru mezi mladší a starší generací. Nabízejí také mechanismy určené pro osoby odlišných generací, které umožňují mezi těmito věkovými rozdílnými skupinami zvyšovat jejich spolupráci. Podobný pohled na mezigenerační programy doplňuje The National Council on Aging, kdy taktéž zmiňuje, že se jedná o aktivity, při nichž dochází ke zvyšování spolupráce a výměnám mezi dvěma různými generacemi. Cíleně se vytvářejí situace pro mezigenerační učení, které staví na vzájemné interakci, nikoliv na pouhém jednosměrném přenosu (Kamanová et al., 2016).

Shrnující definici mezigeneračních programů uvádí (National Council on Ageing, 1981 in Kamanová et al., 2016, s. 45) jako: „plánované aktivity, které byly záměrně vytvořeny k tomu, aby spojovaly odlišné generace za účelem sdílení zkušeností, jež jsou pro ně vzájemně výhodné.“ Nutno tedy podotknout, že z definice vyplývá, že mezigenerační programy jsou typické plánovaným charakterem svých aktivit. Podstatou je, že spojují více generací, které nejsou propojeny biologickým, ale sociálním poutem. Dozvídáme se, že mnoho zahraničních výzkumů hodnotí mezigenerační programy jako přínosné pro jednotlivé generace, které se do nich zapojují. Cíl mezigeneračních programů tedy spočívá

ve spojování jedinců do cílených činností, které jsou pro ně vzájemně užitečné (Kamanová et al., 2016).

Kernan & Cortellesi (2019) zmiňují, že na mezigenerační učení je nahlíženo jako na jeden z důležitých způsobů, jak opětovně propojit generaci mladých a starých. Vyzdvihují fakt, že lidé různých generací mají příležitost se učit navzájem a od sebe vzájemně a současně tak porozumět jeden druhému. Mezigenerační programy jsou obvykle mimořádné a probíhají v různých prostorech a komunitách a zároveň mají pestré možnosti nastavení. Podle Kamanové et al., (2016) je možné mezigenerační programy kategorizovat dle cíle, obsahu, cílové skupiny, místa realizace atd. Jedním ze známých projektů zabývajících se problematikou mezigeneračních programů je EAGLE. Autoři se zde zaměřují na rozdělení těchto programů dle cílů, kterých by měly dosahovat, a to konkrétně: rozvíjet komunitu, její život a bezpečnost, vytvářet místa, která jsou vhodná pro setkávání jednotlivých generací, vzdělávání a učení, mentoring, sociální zapojení či zprostředkování historie, vzpomínek skrze ústní vyprávění seniory.

Síť *Generations United*, která sídlí v USA propaguje projekty a kampaně, kde nejstarší a nejmladší členové společnosti společně pracují na tom, aby dosáhli transformační proměny pomocí vytváření mezigeneračních programů a prostorů (Kernan & Cortellesi, 2019).

Mezigenerační programy je možné členit na tři typy podle forem interakce. V prvním typu se na děti nahlíží jako na příjemce a senioři jsou těmi, kteří poskytují službu, tzn. učí děti. V druhém typu si děti se seniory vyměňují své pozice, jinak řečeno senioři jsou příjemci a děti podporují seniory. Třetí typ zahrnuje vzájemnou spolupráci dětí a seniorů, kdy se obě generace podílejí na konkrétních aktivitách (Herrmann & Herrmann, 2005, in Horáková, Šujanová, & Vidovičová, 2014).

Nicméně Kamanová et al., (2016) uvádějí, že v rámci výzkumu svou pozornost upřednostnily na obsah mezigeneračních programů. Došly k závěrům, že se nejvíce využívají tři typy přístupů, jejichž orientace je kulturní, sociální a podpůrná a třetí zaměření je vzdělávací. První okruh, tedy kulturní obsahuje určité aktivity výtvarného a hudebního charakteru, praktické umělecké dílny, umění realizované zábavnou formou. V České republice se můžeme setkat s několika mezigeneračními programy, např. „*Umění všem – graffiti pro seniory*“, jehož obsah je směřován na výtvarné umění. Program realizuje Městská knihovna v Litvínově a klade si za cíl, představit generaci seniorů výtvarnou techniku graffiti, která je v dnešní době blízká spíše mladé generaci. Další mezigenerační program kulturní orientace, který stojí za zmínku nese název „*Festival*



*Očima generací*“. Podle Kamanové et al. (2016, s. 47) festival vyzdvihuje umění: „*Uměním můžeme bavit sebe i druhé, ať je nám 5 nebo 90 let*“, což považují za velmi obohacující, kreativní a interaktivní způsob spolupráce lidí rozličných generací. Zmiňovaný festival je u nás známý a realizovaný v několika koutech ČR, program se uskutečnil např. v Městské knihovně Krnov, kde si nejmladší generace s názvem „*Babičko, dědečku, zpívejte s námi*“ připravila hudební vystoupení.

Sociální a podpůrná orientace mezigeneračních programů se týká začleňování seniorů, rodin a jejich podporování při výchově dětí. Do této skupiny mezigeneračních programů řadíme ty, které chtějí odstranit určité stereotypy a zároveň je jejich snahou podat pomocnou ruku generacím, aby se vzájemně poznaly a porozuměly si. Např. Fresh senior klub senzačních seniorů v Městské knihovně v Praze pořádali přednášku, kterou vedla socioložka Jiřina Šiklová, která si pro účastníky připravila téma mezigeneračních vztahů, kdy zjišťovala důvod, proč se jednotlivé generace od sebe oddalují, co za tím stojí a jak je možné tyto vztahy zlepšit. Pod zaměřením vzdělávacím se skrývají Univerzity třetího věku, které jsou v ČR známým a hojně využívaným způsobem vzdělávání seniorů. Neméně důležitá je pražská Experimentální univerzita pro prarodiče a vnoučata. Jedná se o mezigenerační projekt vzdělávacího charakteru, který vznikl v roce 2004. V rámci projektu se děti ve věku od 6-12 let společně vzdělávají se svými prarodiči, učí se spolupracovat, pomáhat si, ale rovněž hledají cestu k vzájemnému poznání a pochopení jeden druhého (Kamanová et al., 2016).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

### **TÉMA: Názory učitelů na podporu mezigeneračních vztahů u dětí v mateřské škole**

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretická a praktická. V první části jsme se tedy věnovali teoretickým východiskům, čerpali jsme z odborných článků a knih zabývajících se tématem mezigeneračního učení, kontaktů a vztahů, přičemž naše pozornost byla směřována na děti předškolního věku a seniory. V praktické části jsme prováděli výzkum, kde bylo naší snahou zmapovat, jaké mají učitelé mateřských škol názory na problematiku podpory mezigeneračních vztahů mezi dětmi předškolního věku a seniory. V praktické části práce provádíme deskripci a interpretaci získaných dat z výzkumu.

Pro lepší srozumitelnost jsme v dotazníku používali termín mezigenerační setkávání či mezigenerační kontakty mezi dětmi předškolního věku a seniory. Zabývali jsme se otázkou, jak mezigenerační setkávání působí na vzájemné vztahy mezi těmito věkovými skupinami z pohledu učitelů mateřských škol.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

**Předškolní vzdělávání** – „koncepce předškolního vzdělávání se orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.“ (RVP PV, 2018, s. 6)

**Mezigenerační učení** - „Jedná se o obousměrný proces předávání znalostí, dovedností a zkušeností mezi generacemi vzájemně.“ (Kamanová, Pevná, Rabušicová, 2016, s. 44)

**Mezigenerační kontakty** - „Mezigenerační kontakty jsou velmi podstatným prostředkem k tomu, aby lidé různého věku měli příležitost ke vzájemné komunikaci, a tedy následnému překonávání generačních stereotypů a kategorizací.“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 75)

**Mezigenerační spolupráce** – „Podpora mezigenerační spolupráce vede ke zlepšení sociální soudržnosti, k vytvoření pozitivních intergeneračních sociálních vazeb prospívajících občanské společnosti.“ (Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí, 2014, s. 24)

## 8 CÍLE VÝZKUMU

### Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je **zmapovat výpovědi učitelů mateřských škol, týkající se problematiky podpory mezigeneračních vztahů směřujících na děti předškolního věku a seniory.**

### Dílčí cíle výzkumu

K dosažení hlavního cíle jsem zvolila **následující dílčí cíle:**

1. Analyzovat názory učitelů na míru podpory mezigeneračních kontaktů v rámci MŠ.
2. Shrnout míru zapojení vybraných městských a obecních mateřských škol do mezigeneračních programů/projektů ve Zlínském kraji.
3. Zjistit pořadí oblíbenosti mezigeneračních aktivit u dětí v prostředí MŠ z pohledu učitelů.
4. Analyzovat názory učitelů na volbu způsobů vedoucích k pochopení problematiky stáří dětmi předškolního věku.
5. Zhodnotit frekvenci setkávání dětí v MŠ se seniory z pohledu učitelů.
6. Shrnout názory učitelů na míru podpory mezigeneračních programů/projektů ze strany zřizovatele MŠ.
7. Zjistit, zda mezigenerační setkávání seniorů s dětmi předškolního věku způsobuje změny v chování těchto dětí vůči seniorům v běžném životě (změny v chování myšleno např. větší úcta, slušnost, pomoc).

## 9 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

### Hlavní výzkumná otázka

Jakým způsobem a v jaké míře jsou podporovány mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory v MŠ z pohledu učitelů?

### Dílčí výzkumné otázky

1. Existují rozdíly v názorech učitelů týkajících se míry podpory mezigeneračních kontaktů v rámci MŠ Zlínského kraje?
2. Existují rozdíly v míře zapojení městských MŠ a obecních MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji?
3. Jaké je pořadí oblíbenosti mezigeneračních aktivit u dětí v prostředí MŠ z pohledu učitelů?
4. Jaké způsoby vedoucí k pochopení problematiky stáří dětmi předškolního věku by volili učitelé MŠ?
5. Jak často, z pohledu učitelů dochází k setkávání dětí předškolního věku se seniory v rámci MŠ?
6. Jaké názory, týkající se míry podpory mezigeneračních programů/projektů ze strany zřizovatele MŠ zastávají učitelé?
7. Způsobuje z pohledu učitelů MŠ mezigenerační setkávání seniorů a dětí předškolního věku změny v chování dětí v jejich běžném životě?

## 10 METODOLOGIE

Pro výzkum byla využita metoda dotazníkového šetření, kterou lze označit za velmi frekventovanou metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu. Na dotazník lze nahlížet jako na způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Tím je myšleno získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času (Gavora, 2008).

Chráška (2016) zmiňuje, že kladené otázky se mohou vztahovat k jevům vnějším. V našem případě se jednalo o zkoumání názorů a výpovědí respondentů k problematice podpory mezigeneračních vztahů mezi předškolními dětmi a seniorskou skupinou osob.

### 10.1 Výzkumný soubor

V rámci výzkumu byly vytvořeny on-line dotazníky směřované učitelům mateřských škol Zlínského kraje, abychom získali značné množství dat bylo nutné zaslat on-line dotazníky do 212 mateřských škol Zlínského kraje. V úvodní části dotazníku, kde se nacházely položky zjišťující fakta, tedy demografické údaje jsme měli možnost získat přehled o tom, kolik učitelů je zaměstnaných v mateřské škole se sídlem ve městě a kolik učitelů pracuje ve vesnické MŠ, dále jsme zjišťovali věk učitelů, délku pedagogické praxe a výši dosaženého vzdělání učitelů MŠ. Chráška (2016) uvádí, že snad nejvýhodnějším způsobem je osobní předávání dotazníků, po kterém následuje okamžité vyplnění dotazníků respondenty a vybrání dotazníků zpět.

Avšak z důvodu aktuální epidemiologické situace v ČR jsme bohužel neměli příležitost se osobně setkat s vedením a učiteli mateřských škol, proto jsme se tedy rozhodli zvolit způsob rozesílání dotazníků na dálku (on-line) prostřednictvím Google Forms, tedy softwaru, který je určen k tvorbě formulářů či průzkumů. Dotazníky byly distribuovány přes e-mailovou adresu ředitelům/ředitelkám nejmenovaných mateřských škol Zlínského kraje, s prosbou o přeposlání všem zaměstnaným učitelům.

Sestavili jsme anonymní dotazník, s tím, že celkový počet vrácených dotazníků byl 114, přičemž všechny odevzdané dotazníky byly respondenty řádně vyplněny. Z celkového počtu vrácených dotazníků jsme zjistili, že odpovědělo 49 učitelů, se sídlem MŠ ve městě a 65 učitelů se sídlem MŠ v obci (vesnici). Všech 114 vrácených dotazníků bylo zpracováváno do tabulek relativních a absolutních četností a grafů.

## 10.2 Předvýzkum

Domníváme se, že je vhodné realizovat předvýzkum před provedením vlastního dotazníkového šetření. V rámci předvýzkumu zjistíme, zda jsou položky dotazníku vhodně formulované, zda respondenti na otázky chtějí odpovídat a zejména, zda rozumí všem otázkám v dotazníku (Chráska, 2016).

Než jsme se rozhodli dotazník distribuovat do mateřských škol ve Zlínském kraji, bylo potřebné provést předvýzkum. Cílem předvýzkumu bylo odhalit, zda respondenti porozuměli jednotlivým položkám dotazníku. Rozhodli jsem se dotazník vytvořit v on-line verzi, a to z důvodu aktuální epidemiologické situace související s pandemií Covid-19. On-line dotazník byl realizován ve 3 nejmenovaných mateřských školách Zlínského kraje, přičemž byl zaslán do dvou MŠ se sídlem ve městě a do jedné MŠ sídlící v obci (vesnici). Dotazník byl směřován pro učitele mateřských škol, od kterých jsme v rámci předvýzkumu získali 11 vyplněných dotazníků.

Abychom se však ujistili, že položky dotazníku byly respondentům srozumitelné, požádali jsme je o zaslání zpětné vazby po samotném vyplnění on-line dotazníku přes platformu e-mail. Respondentům byla položena otázka týkající se srozumitelnosti s žádostí o uvedení konkrétních nejasností a připomínek, díky kterým bychom mohli on-line dotazník upravit a vylepšit do následného výzkumu. Od respondentů nám byla poskytnuta zpětná vazba, přičemž z pročitání odpovědí zcela jasně vyplýval fakt, že zásadní chyba nastala v technické oblasti. Problém se týkal některých vybraných položek dotazníku, které vybízely ke zvolení více možností (položky dotazníku č. 6, 8, 10, 24), což však nebylo technicky možné, jelikož respondentům bylo umožněno zaznačit pouze jednu variantu. Na základě zjištění drobných technických nesrovnalostí ze strany respondentů jsme dotazník upravili tak, aby byl poté funkční. Co se týče srozumitelnosti položek dotazníku nám byla ze strany respondentů poskytnuta pozitivní odezva, tedy, že položky byly jasně formulované.

V neposlední řadě nás zajímala časová náročnost vyplnění a odeslání dotazníku, kdy jsme se dozvěděli, že vyplnění dotazníku respondentům zabral v průměru okolo 5 až 8 minut.

## 10.3 Sběr dat

### *Metody sběru dat:*

- Empirický, kvantitativní výzkum
- Dotazníkové šetření

- Technika: dotazník, analýza dat

Jelikož se jedná o kvantitativní výzkum, pro sběr dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření, konkrétně vlastnoručně sestavený anonymní dotazník pro učitele mateřských škol. Cílem práce bylo zmapovat názory jednotlivých učitelů na podporu mezigeneračních vztahů mezi dětmi a seniory.

Volba kvantitativního výzkumného designu, konkrétně tedy dotazníku se jevila jako nejvhodnější, neboť naší snahou bylo získat co největší množství dat. Určitá výhoda je rovněž spatřována v anonymitě dotazníku, která respondentům umožňovala reálně se zamyslet a odpovídat pravdivě, předpokládala se tak větší otevřenost odpovědí (Chráska, 2016).

Sběr dat byl prováděn celý měsíc únor 2021, přičemž vytvořené dotazníky byly respondentům poskytnuty k vyplnění v on-line verzi prostřednictvím Google Forms. Na začátku měsíce února byly dotazníky distribuovány pouze do 50 mateřských škol Zlínského kraje, avšak návratnost dotazníků byla velmi nízká, na základě tohoto zjištění byl navýšen počet mateřských škol, kterým byl on-line dotazník zaslán na počet 212 MŠ, přičemž bylo vráceno 114 vyplněných dotazníků.

#### 10.4 Popis výzkumu a zpracování dat

Dotazník byl sestavován po důsledném nastudování odborné literatury zabývající se problematikou mezigeneračních vztahů. Dotazník obsahuje celkem 24 položek (otázek), kterými bychom chtěli získat odpověď na stanovené cíle výzkumu a výzkumné otázky. Podle Chrásky (2016) je označení položka obecnější, jelikož některé položky nemusí mít formu otázky, ale např. formu příkazu. Při tvorbě dotazníku jsme vycházeli z toho, aby položky byly formulovány srozumitelně, neutrálně a nevnucovaly respondentům odpověď. Dále byl vytvořen tak, aby nebyl příliš dlouhý, byl anonymní a otázky v něm byly logicky uspořádány. Aby dotazníkové šetření proběhlo úspěšně, je nutným předpokladem ochota respondentů (učitelek v MŠ) spolupracovat. Tuto ochotu může zvýšit přiměřená motivace v úvodu dotazníku, kde je respondentům stručně vysvětlen smysl šetření.

Abychom získali zajímavá data, volili jsme různé druhy položek dotazníku, nachází se zde tedy položky uzavřené (strukturované) a polouzavřené, které respondentům poskytují kromě uvedené nabídky odpovědí i možnost se samostatně vyjádřit tím, že vypíšou svoji výpověď do kolonky „jiná odpověď“. Uzavřené otázky jsou dále rozděleny na



dichotomické (odpovědi ano/ne) a polytomické (více než dvě odpovědi, např. otázka č. 12 - ano, působí pozitivně, spíše působí pozitivně, nedokážu posoudit, spíše nepůsobí, ne, nepůsobí), výčtové položky, které jsou typické tím, že respondent může označit více možností odpovědi (např. položka č. 6, 8, 10, 24). Také se v dotazníku nabízí intervalová škála - sebeposuzovací (položka č. 5), stupnicová položka, ve které je sestavena pořadová škála, kde zjišťujeme míru oblíbenosti konkrétních aktivit (položka č. 13-18). Úvod dotazníku byl doplněn o demografické údaje (položka č. 1 sídlo MŠ, č. 2 věk, č. 3 výše dosaženého vzdělání učitelů MŠ a č. 4 délka pedagogické praxe učitelů MŠ) (Chráska, 2016).

Získaná data byla zpracována a analyzována do tabulek absolutních a relativních četností. Pro zajímavost jsme výsledky dotazníkového šetření členili dle polohy (sídla) mateřské školy, a to na výpovědi respondentů z městských MŠ a výpovědi respondentů z obecních (vesnických) MŠ. Jedním z dílčích cílů výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly v zapojení městských MŠ a obecních MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji, na zodpovězení tohoto dílčího cíle nám posloužilo již zmiňované členění na městské a obecní (vesnické) mateřské školy. Jsme přesvědčeni, že mapování výpovědí učitelů z městských a obecních (vesnických) MŠ v rámci jednotlivých položek z dotazníku je zajímavým zpestřením naší práce. Všechny položky v dotazníku byly analyzovány a znázorněny graficky následujícími typy grafů: prostorové výsečové, prstencové, prostorové sloupcové a prostorové pruhové. Grafy byly zpracovány jak v % (relativní četnost) pro lepší přehlednost, tak v absolutních hodnotách podle reálného počtu odpovědí respondentů na vybranou položku.

## 11 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH VYHODNOCENÍ

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na metodiku šetření, kde jsme charakterizovali použité metody, popis výzkumu, samotný sběr a zpracování dat. Uvedli jsme cíle a výzkumné otázky, na které bychom výzkumem chtěli získat odpověď. V této kapitole se budeme již zabývat deskripcí získaných dat (výsledků) od respondentů (učitelů MŠ) v rámci realizovaného dotazníkového šetření.

### 11.1 Analýza výzkumných dat

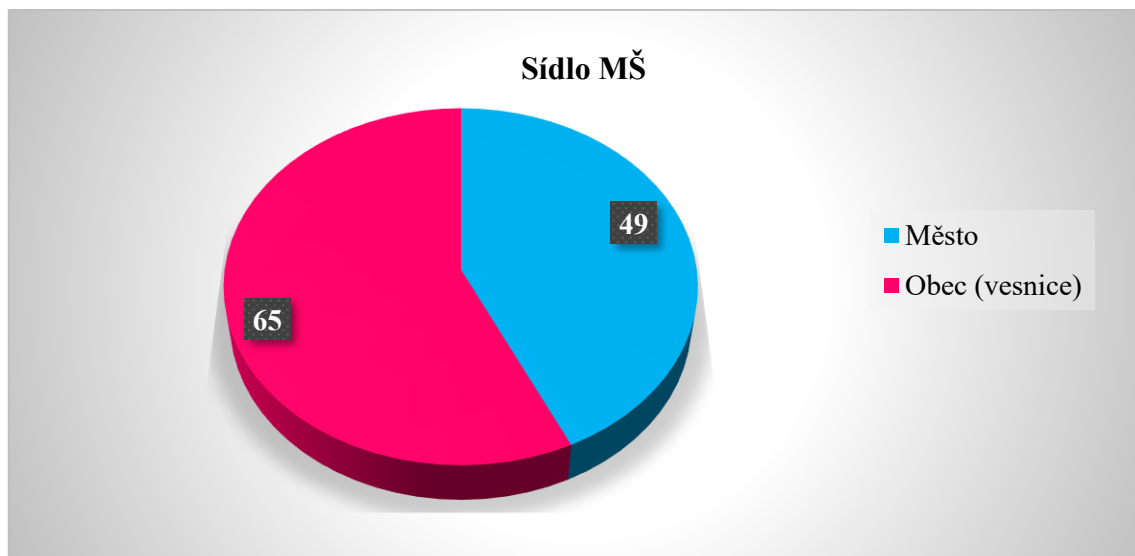
V první části anonymního on-line dotazníku byly jednotlivé položky směřované na sběr demografických údajů, konkrétně nás zajímalo, kolik respondentů je zaměstnaných v mateřské škole sídlící ve městě a kolik učitelů je zaměstnaných v MŠ se sídlem v obci (vesnici). Dále jsme zjistili věk zúčastněných respondentů a zmapovali jsme výši dosaženého vzdělání a délku pedagogické praxe učitelů mateřských škol.

*Pozn.:* normální okolnosti = běžná doba bez ohledu na aktuální epidemiologickou situaci související s pandemií Covid-19

V rámci výzkumu, který zjišťoval názory učitelů na podporu mezigeneračních vztahů mezi dětmi předškolního věku a seniory bylo vyhodnoceno celkem 114 dotazníků od učitelů mateřských škol Zlínského kraje, z toho bylo 49 respondentů zaměstnaných v městské MŠ a 65 respondentů v obecní (vesnické) MŠ, jak je patrné z tabulky 1 a grafu 1.

Sídlo MŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Město	49	43,0
Obec (vesnice)	65	57,0
<b>Celkem</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 1** Sídlo MŠ

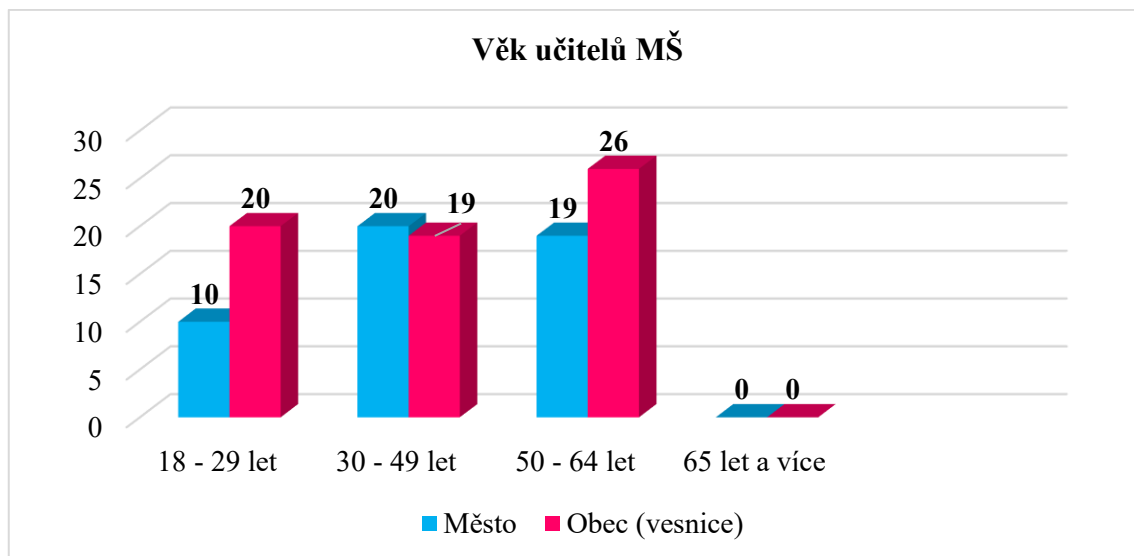


**Graf 1** *Sídlo MŠ*

Věk učitelů může do jisté míry také ovlivňovat individuální náhled na zkoumanou oblast mezigeneračních vztahů a kontaktů mezi dětmi a seniory. Z výsledků vyplývá, že ve městě jsou nejčastěji zastoupeni učitelé ve věku 30-49 let a na vesnici ve věku 50-64 let, viz tabulka 2 a graf 2.

Věk učitelů MŠ	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
18 - 29 let	10	20,4	20	30,8	30	26,3
30 - 49 let	20	40,8	19	29,2	39	34,2
50 - 64 let	19	38,8	26	40,0	45	39,5
65 let a více	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 2** *Věk učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ*

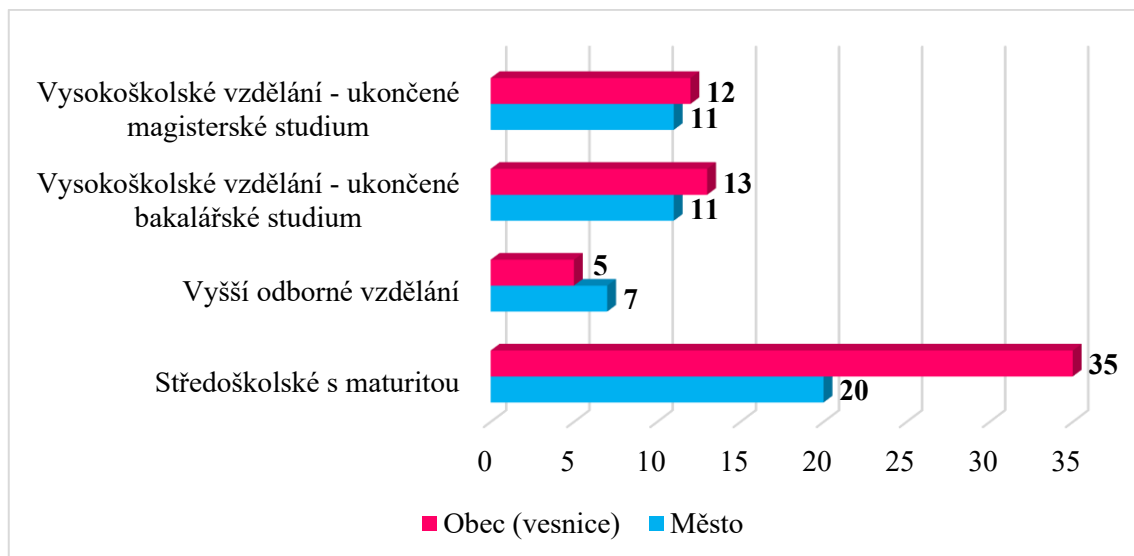


**Graf 2** Věk učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ

Co se týká výše dosaženého vzdělání, tak shodně ve městech i na vesnicích bylo nejčastěji zastoupeno středoškolské vzdělání s maturitou, celkem tedy 55 učitelů MŠ Zlínského kraje (tj. 48,2 %). Následované vysokoškolským vzděláním ukončeným bakalářským studiem, celkem tedy 24 učitelů MŠ Zlínského kraje (tj. 21,1 %).

Výše dosaženého vzdělání učitelů MŠ	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Středoškolské s maturitou	20	40,8	35	53,8	55	48,2
Vyšší odborné vzdělání	7	14,3	5	7,7	12	10,5
Vysokoškolské vzdělání - ukončené bakalářské studium	11	22,4	13	20,0	24	21,1
Vysokoškolské vzdělání - ukončené magisterské studium	11	22,4	12	18,5	23	20,2
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 3** Výše dosaženého vzdělání učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ

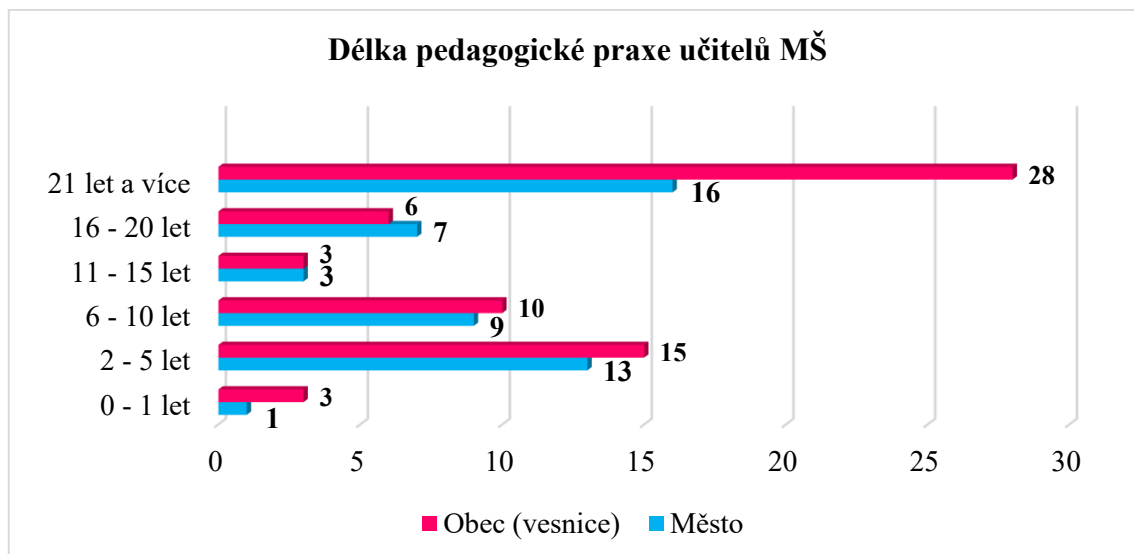


**Graf 3** Výše dosaženého vzdělání učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ

V dotazníku byla učitelům položena otázka týkající se délky jejich pedagogické praxe v mateřské škole. V tabulce 4 i grafu 4 si můžeme všimnout, že u učitelů v městských i obecních (vesnických) MŠ je shodně nejčastěji zastoupená délka praxe 21 let a více. Z výzkumu je tedy patrné, že se ho zúčastnilo nejvíce respondentů s délkou pedagogické praxe 21 let a více, což celkem činilo 44 respondentů. Následující příčku zaujímali učitelé s délkou praxe 2-5 let (28 respondentů), z toho v městské MŠ 13 učitelů a ve vesnické MŠ 15 učitelů.

Délka pedagogické praxe učitelů MŠ	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
0 - 1 let	1	2,0	3	4,6	4	3,5
2 - 5 let	13	26,5	15	23,1	28	24,6
6 - 10 let	9	18,4	10	15,4	19	16,7
11 - 15 let	3	6,1	3	4,6	6	5,3
16 - 20 let	7	14,3	6	9,2	13	11,4
21 let a více	16	32,7	28	43,1	44	38,6
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 4** Délka pedagogické praxe učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ

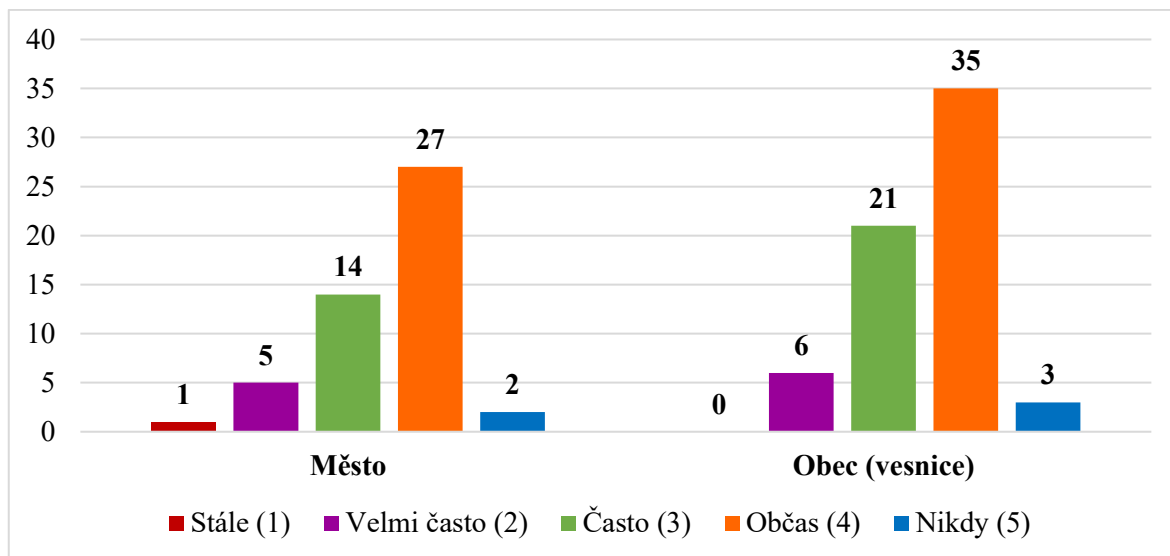


**Graf 4** Délka pedagogické praxe učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ

Další položky dotazníku se již zaměřovaly na názory učitelů na samotnou problematiku mezigeneračních vztahů, kontaktů mezi dětmi a seniory. Respondentům byla v dotazníku položena otázka týkající se toho, jak často debatují s dětmi předškolního věku na téma stárnutí a stáří. Po učitelích bylo požadováno označit na intervalové (sebeuposuzovací) škále jedno číslo vyjadřující jejich vlastní výpověď. Z hodnot uvedených v tabulce 5 a grafu 5 vyplynulo, že nejvíce učitelů v městských MŠ - 27 osob (tj. 55,1 %) zakroužkovalo na stupnici číslo 4 (tzn. že diskutují občas). 35 učitelů vesnických MŠ (tj. 53,8 %) označilo taktéž stupnici č. 4. Z výsledků je tedy patrné, že celkem 62 učitelů MŠ Zlínského kraje s dětmi debatují o tématu stárnutí a stáří občas.

	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Stále (1)	1	2,0	0	0,0	1	0,9
Velmi často (2)	5	10,2	6	9,2	11	9,6
Často (3)	14	28,6	21	32,3	35	30,7
Občas (4)	27	55,1	35	53,8	62	54,4
Nikdy (5)	2	4,1	3	4,6	5	4,4
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 5** Frekvence debat na téma stárnutí a stáří s dětmi v městských a obecních (vesnických) MŠ

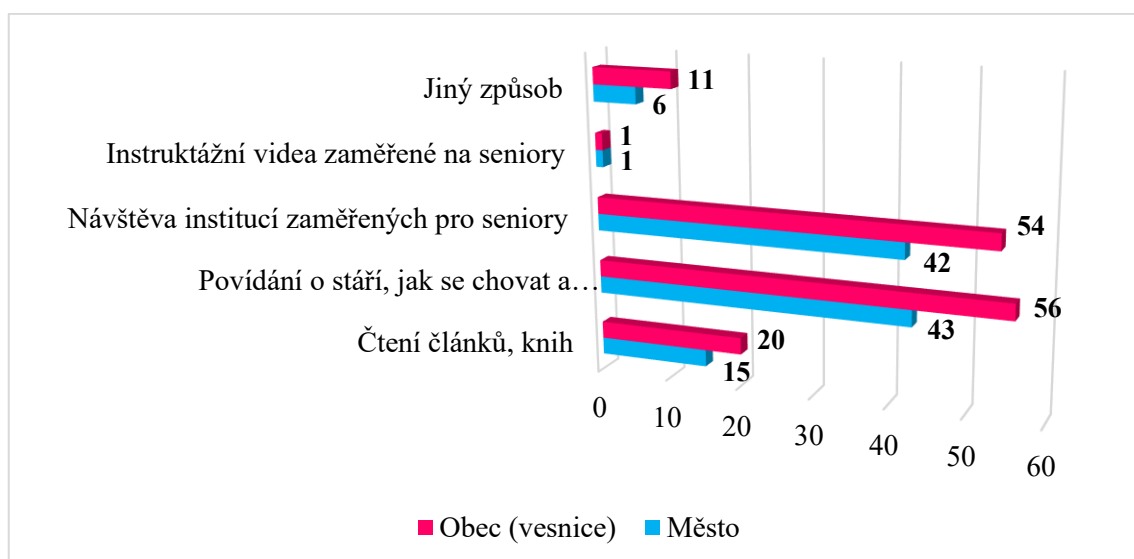


**Graf 5** Frekvence debat na téma stárnutí a stáří s dětmi v městských a obecních (vesnických) MŠ

Otázka č. 6 dotazníku umožňovala celkovému počtu 114 respondentů Zlínského kraje označit více možností. Tato otázka souvisí s předchozí otázkou č. 5 dotazníku, jež se týkala frekvence debat o stárnutí a stáří s dětmi. Na dotaz, jaký způsob by učitelé MŠ zvolili, aby děti předškolního věku co nejlépe pochopily téma stáří, odpovědělo 43 respondentů městských mateřských škol a 56 respondentů vesnických mateřských škol, že by si s dětmi nejraději povídali o stáří a o tom, jak se chovat a projevovat úctu k seniorům. Můžeme tedy shrnout, že celkem 99 učitelů MŠ Zlínského kraje nejčastěji volilo povídání o stáří. Jak si můžeme z tabulky i grafu 6 všimnout, 42 učitelů z městských MŠ a 54 učitelů z vesnických MŠ se přiklání k způsobu, že by dětem k pochopení tématu stáří přispěla návštěva institucí zaměřených pro seniory. Z toho vyplývá, že z celkového počtu 114 respondentů se 96 učitelů MŠ Zlínského kraje přiklání také k návštěvám seniorských institucí.

	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Čtení článků, knih	15	14,0	20	14,1	35	14,1
Povídání o stáří, jak se chovat a projevovat úctu k seniorům	43	40,2	56	39,4	99	39,8
Návštěva institucí zaměřených pro seniory	42	39,3	54	38,0	96	38,6
Instruktažní videa zaměřená na seniory	1	0,9	1	0,7	2	0,8
Jiný způsob	6	5,6	11	7,7	17	6,8
<b>Celkem</b>	<b>107</b>	<b>100</b>	<b>142</b>	<b>100</b>	<b>249</b>	<b>100</b>

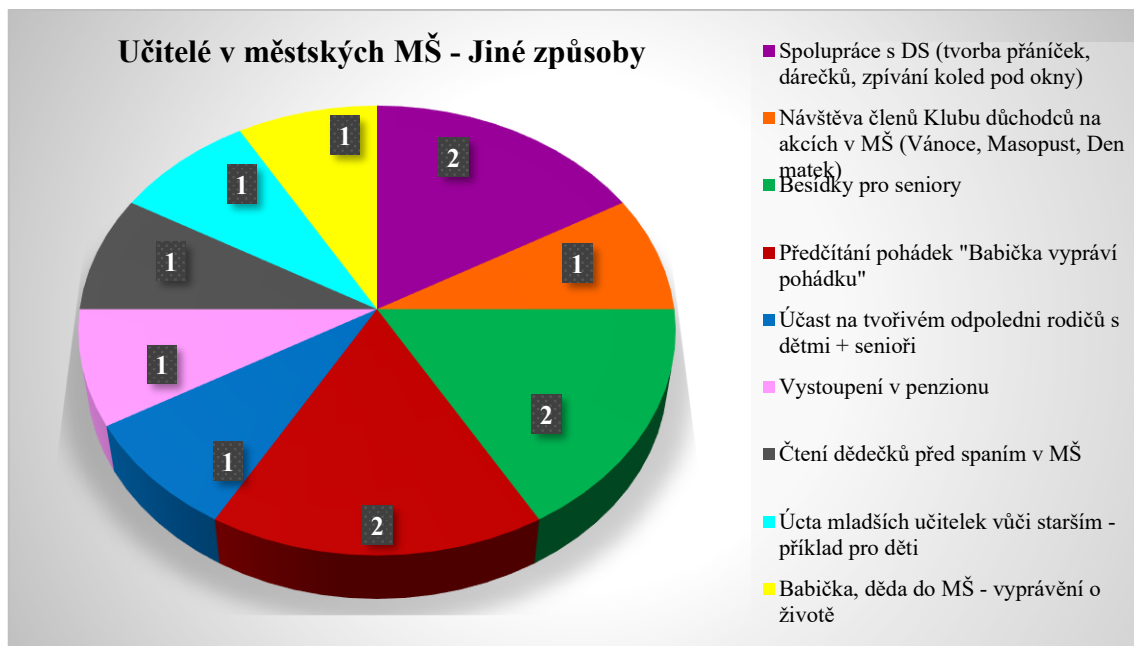
**Tabulka 6** Volba způsobu vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku



**Graf 6** Volba způsobu vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku

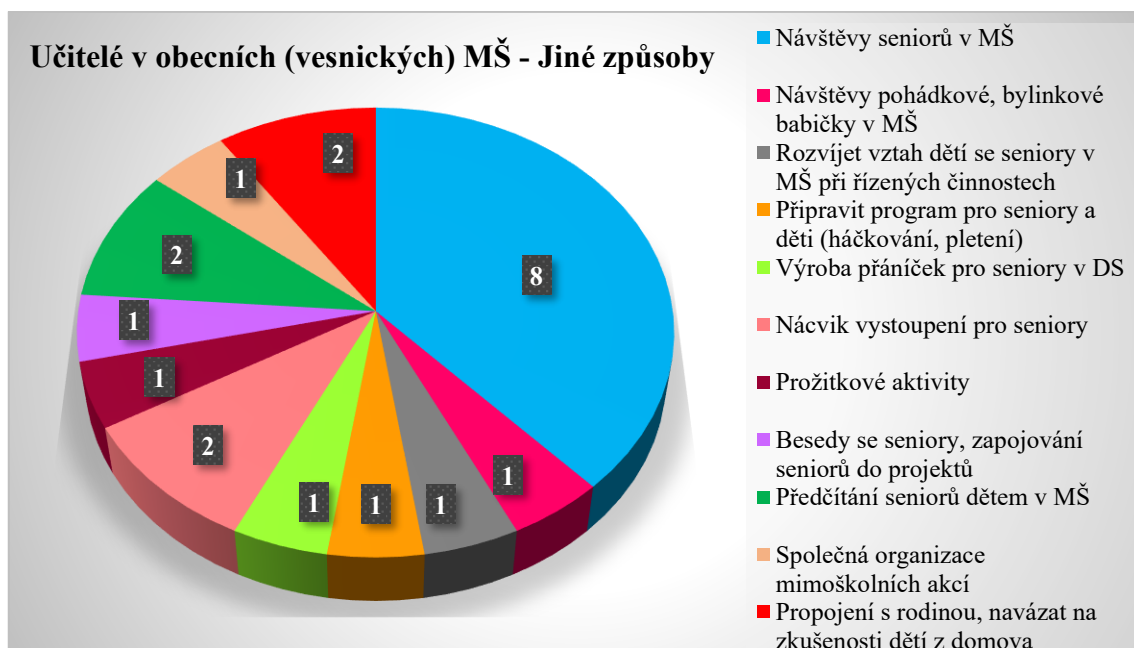
V grafu 6 si lze všimnout, že 6 učitelů z městských MŠ označilo, že by zvolilo jiný způsob, který by vedl k pochopení tématu stáří u dětí. A proto jsme se rozhodli jednotlivé výpovědi zaznamenat do grafu 7, kde jsou zmíněné konkrétní odpovědi získané od 6 respondentů, nicméně někteří učitelé předložili více než jednu odpověď, tudíž se v grafu nachází celkem 12 odpovědí. V legendě vpravo je uvedeno 9 konkrétních způsobů, které by učitelé aplikovali v praxi, aby děti předškolního věku, co nejlépe porozuměly tématu stáří.





**Graf 7** Jiné způsoby vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku z pohledu učitelů městských MŠ

Z grafu 6 je patrné, že 11 učitelů z obecních (vesnických) MŠ by volilo i jiné způsoby vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí. Stejně jako v grafu 7 i v grafu 8 někteří učitelé předložili více než 1 odpověď, tudíž se v grafu 8 nachází celkem 21 odpovědí, přičemž si lze všimnout, že vpravo v legendě je uvedeno 11 možných způsobů, které by respondenti zvolili, aby děti předškolního věku, co nejlépe porozuměly tématu stáří.

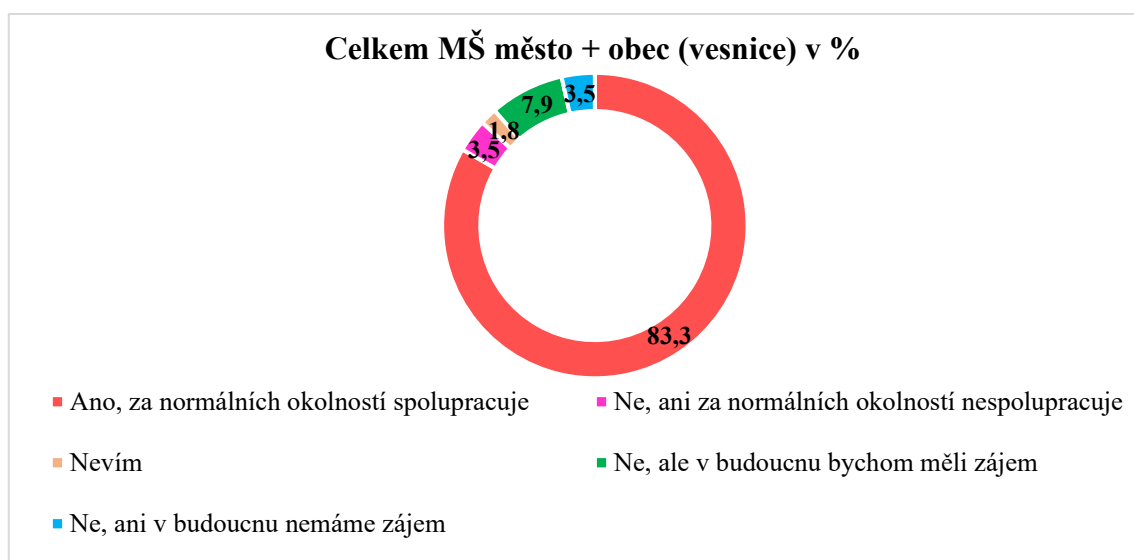


**Graf 8** Jiné způsoby vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku z pohledu učitelů obecních (vesnických) MŠ

Položka č. 7 dotazníkového šetření kladla respondentům otázku, zda jejich mateřská škola se seniory spolupracuje a pokud ne, jestli by měli v budoucnu zájem. Zmiňovaná položka dotazníku je považována za velmi důležitou, neboť nám přináší zajímavá a podstatná data týkající se spolupráce vybraných MŠ se seniorskou skupinou. Z tabulky 7 a grafu 9 se dozvídáme, že 95 respondentů, tedy drtivá většina, odpověděla, že za normálních okolností se seniory spolupracuje, což lze považovat za velké pozitivum. Ve městě se s touto možností ztotožňuje 43 učitelů a na vesnici tuto variantu označilo 52 učitelů. Z výsledků rovněž vyplývá, že 7 respondentů z obecní MŠ sice se seniory momentálně nespolupracují, ale v budoucnu by měli zájem, zatímco v městské MŠ se jedná pouze o 2 respondenty.

Spolupráce MŠ se seniory za normálních okolností	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, za normálních okolností spolupracuje	43	87,8	52	80,0	95	83,3
Ne, ani za normálních okolností nespolupracuje	2	4,1	2	3,1	4	3,5
Nevím	0	0,0	2	3,1	2	1,8
Ne, ale v budoucnu bychom měli zájem	2	4,1	7	10,8	9	7,9
Ne, ani v budoucnu nemáme zájem	2	4,1	2	3,1	4	3,5
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Tabulka 7 Spolupráce MŠ se seniory za normálních okolností

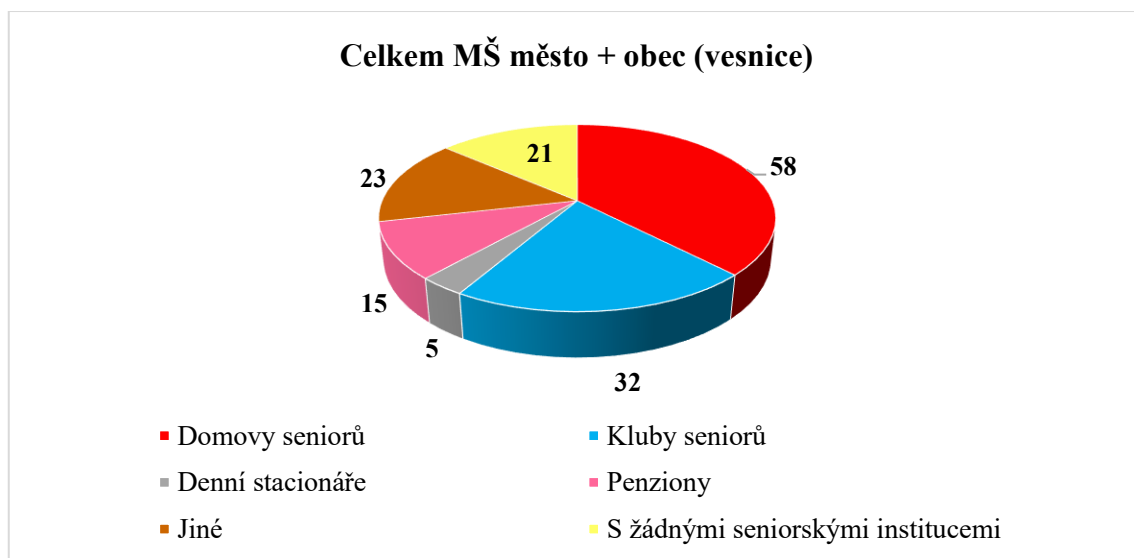


Graf 9 Spolupráce MŠ se seniory za normálních okolností uvedené v %

Také nás zajímalo, s jakými institucemi zaměřenými na seniory či jinými seniorskými subjekty MŠ ve Zlínském kraji spolupracují, což zjišťovala položka č. 8 v dotazníku. Respondenti měli na výběr ze čtyř seniorských institucí, přičemž mohli zakliknout více možností, či se individuálně vyjádřit v políčku „jiné“. Zajímavé zjištění přináší tabulka 8 a graf 10, kde je ukázáno, že celkem 58 učitelů Zlínského kraje uvádí, že jejich MŠ nejvíce spolupracuje s Domovy seniorů. Zajímavostí je, že tuto instituci pro seniory označil téměř shodný počet učitelů z městských i obecních MŠ. Podle výsledků se ukázalo, že 32 učitelů Zlínského kraje potvrzuje, že jejich MŠ spolupracují s Kluby seniorů. Z tabulky 8 a grafu 10 si můžeme také všimnout, že pouhých 5 učitelů Zlínského kraje označilo, že jejich MŠ spolupracuje s denními stacionáři. Současně je v tabulce 8 a grafu 10 zaznamenáno, že zastoupení 21 učitelů Zlínského kraje se vyjádřilo, že nespolečně spolupracuje s žádnými seniorskými institucemi.

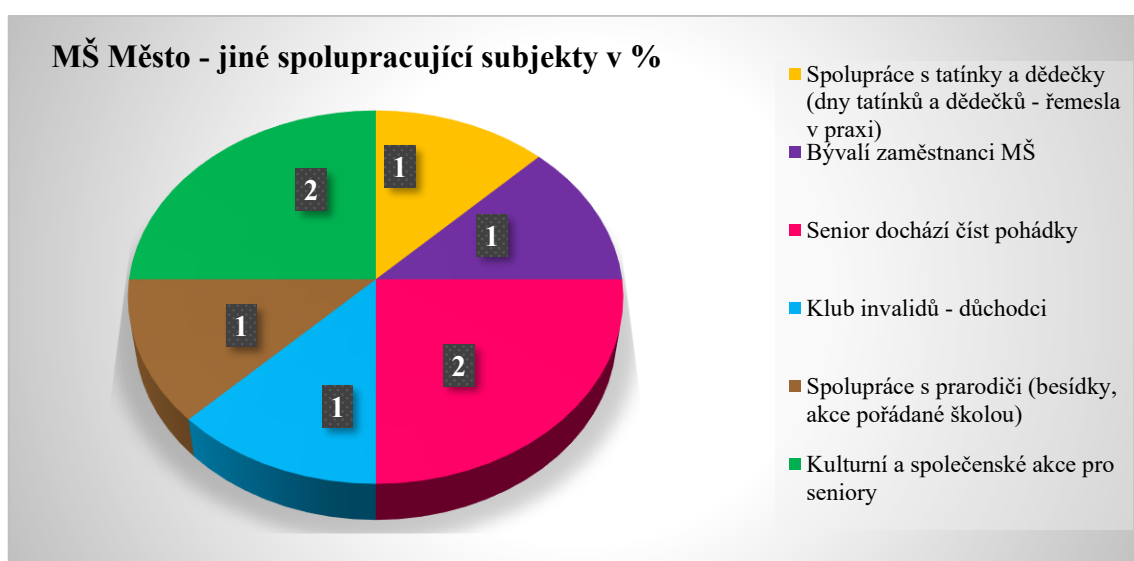
MŠ spolupracuje s institucemi zaměřenými na seniory	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Domovy seniorů	31	39,7	27	35,5	58	37,7
Kluby seniorů	17	21,8	15	19,7	32	20,8
Denní stacionáře	4	5,1	1	1,3	5	3,2
Penziony	12	15,4	3	3,9	15	9,7
Jiné	8	10,3	15	19,7	23	14,9
S žádnými seniorskými institucemi	6	7,7	15	19,7	21	13,6
<b>Celkem</b>	<b>78</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>154</b>	<b>100</b>

**Tabulka 8** Seniorské instituce spolupracující s MŠ

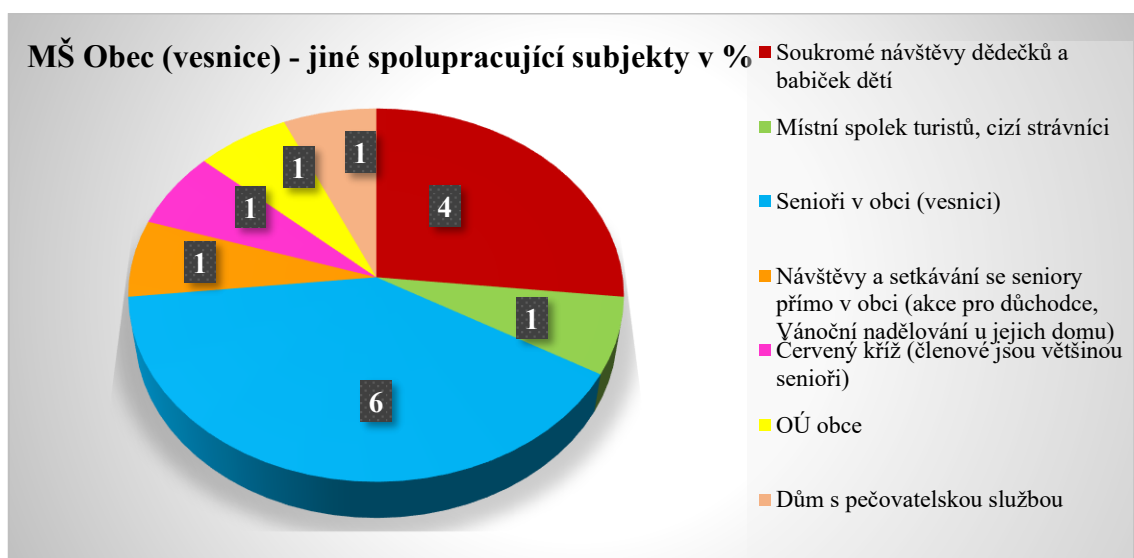


**Graf 10** Seniorské instituce spolupracující s MŠ

Jelikož v tabulce 8 políčko „jiné“ označilo 15 učitelů z obecních MŠ a 8 učitelů z městských MŠ, pro lepší přehlednost se odkazujeme na graf 11 a 12, ve kterých jsou barevně ilustrovány jiné seniorské subjekty, se kterými mateřské školy ve městech i v obcích spolupracují. Graf 11 zahrnuje odpovědi 8 učitelů z městských MŠ, kteří se vyjádřili, že spolupracují se šesti jinými subjekty. Výpovědi těchto respondentů jsou detailně popsány v legendě na pravé straně grafu 11. Graf 12 odkazuje na výpovědi 15 učitelů z vesnických (obecních) MŠ, v legendě na pravé straně grafu je uvedeno sedm konkrétních příkladů seniorských subjektů, se kterými jsou obecní mateřské školy v kontaktu.



**Graf 11** Jiné seniorské subjekty spolupracující s MŠ ve městech uvedené v %

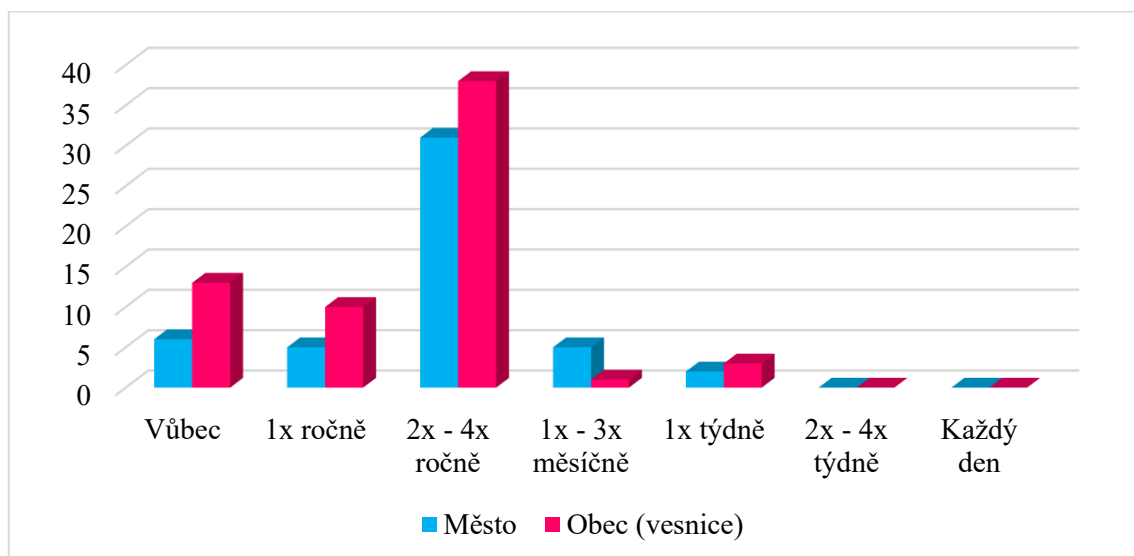


**Graf 12** Jiné seniorské subjekty spolupracující s MŠ v obcích (vesnicích) uvedené v %

Na dotaz, jak často spolupracují mateřské školy za normálních okolností s institucemi zaměřenými na seniory je v tabulce 9 a grafu 13 shrnuto, že většina, tedy 31 učitelů městských MŠ (tj. 63,3 %) uvádí, že se seniory spolupracuje 2x – 4x ročně, podobně jako 38 učitelů vesnických MŠ (tj. 58,5 %). Organizace pravidelného setkávání v rámci spolupráce MŠ se seniorskými institucemi může být z hlediska příprav, času i vzájemné koordinace mezi MŠ a seniorskými institucemi velmi náročná, proto považují výsledné zjištění, kde celkem 69 (tj. 60,5 %) respondentů spolupracuje 2x – 4x ročně, za relativně optimální a přijatelné. Nicméně ve Zlínském kraji existují i MŠ, které se seniorskými institucemi nespolečně vůbec, např. ve městech tuto možnost označilo 6 respondentů a na vesnici 13.

Frekvence spolupráce MŠ se seniory	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vůbec	6	12,2	13	20,0	19	16,7
1x ročně	5	10,2	10	15,4	15	13,2
2x - 4x ročně	31	63,3	38	58,5	69	60,5
1x - 3x měsíčně	5	10,2	1	1,5	6	5,3
1x týdně	2	4,1	3	4,6	5	4,4
2x - 4x týdně	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Každý den	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 9** Frekvence spolupráce MŠ se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ

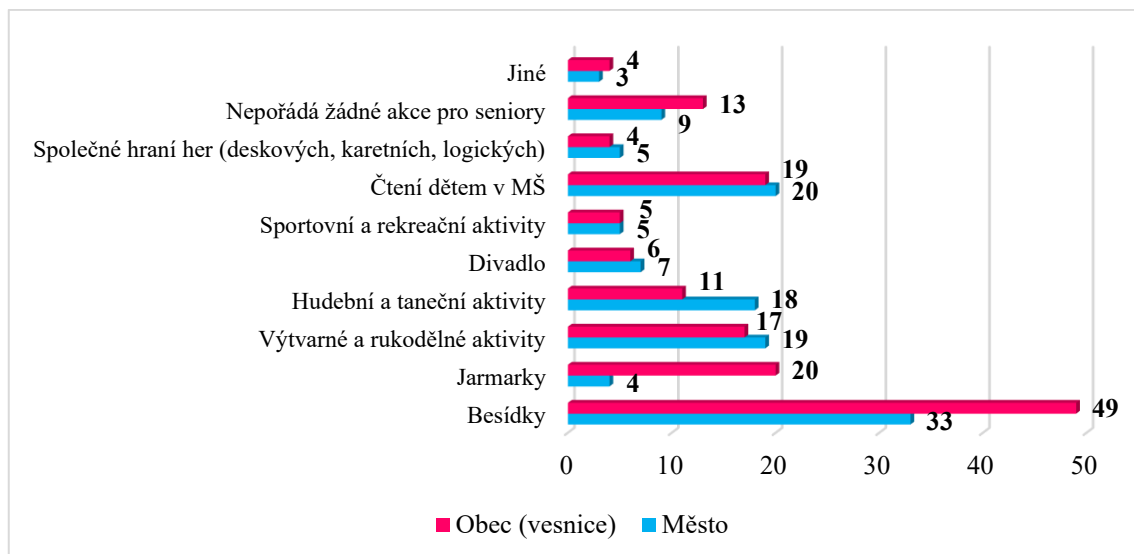


**Graf 13** Frekvence spolupráce MŠ se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ

Položka č. 10 dotazníku se zabývala otázkou, zda MŠ za normálních okolností pořádají akce zaměřené na mezigenerační setkávání. Tabulka 10 a graf 14 zahrnují několik akcí různého zaměření (např. besídky, jarmarky, výtvarné a rukodělné aktivity atd.), přičemž respondenti mohli vybrat i více možností (akcí), které jejich MŠ pořádá, aby podpořila setkávání dětí se seniory. Z hodnot uvedených v tabulce i grafu se ukazuje, že nejčastěji zmiňovanou akcí pořádanou městskými MŠ jsou besídky, jež označilo 33 respondentů, besídky jsou nejvíce frekventovanou akcí rovněž ve vesnických MŠ, jak uvedlo 49 respondentů. Zatímco druhou příčku v městských MŠ zaujímá čtení dětem v MŠ (20 respondentů), v obecních MŠ jsou druhou nejčastěji pořádanou akcí podle 20 respondentů jarmarky. Zajímavostí však je, že pouhých 9 učitelů z měst tvrdí, že jejich MŠ nepořádá žádné akce pro seniory, zatímco v obci je počet učitelů, kteří se přiklání k faktu, že jejich obecní MŠ nepořádá žádné akce pro seniory vyšší, neboť tuto možnost označilo 13 respondentů.

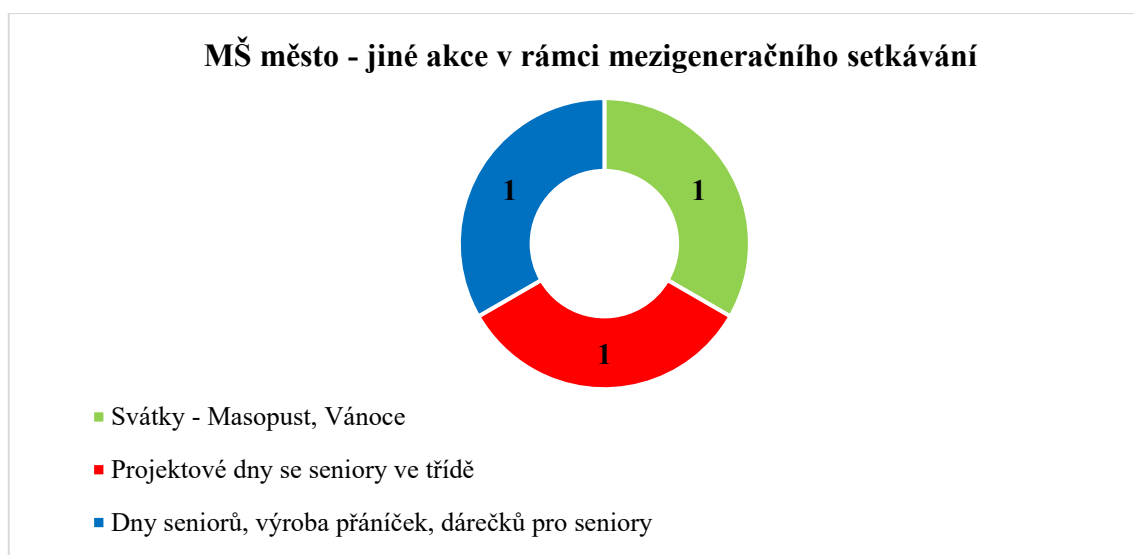
Akce v MŠ zaměřené na mezigenerační setkávání	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Besídky	33	26,8	49	33,1	82	30,3
Jarmarky	4	3,3	20	13,5	24	8,9
Výtvarné a rukodělné aktivity	19	15,4	17	11,5	36	13,3
Hudební a taneční aktivity	18	14,6	11	7,4	29	10,7
Divadlo	7	5,7	6	4,1	13	4,8
Sportovní a rekreační aktivity	5	4,1	5	3,4	10	3,7
Čtení dětem v MŠ	20	16,3	19	12,8	39	14,4
Společné hraní her (deskových, karetních, logických)	5	4,1	4	2,7	9	3,3
Nepořádá žádné akce pro seniory	9	7,3	13	8,8	22	8,1
Jiné	3	2,4	4	2,7	7	2,6
<b>Celkem</b>	<b>123</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>100</b>	<b>271</b>	<b>100</b>

**Tabulka 10** Akce v MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory

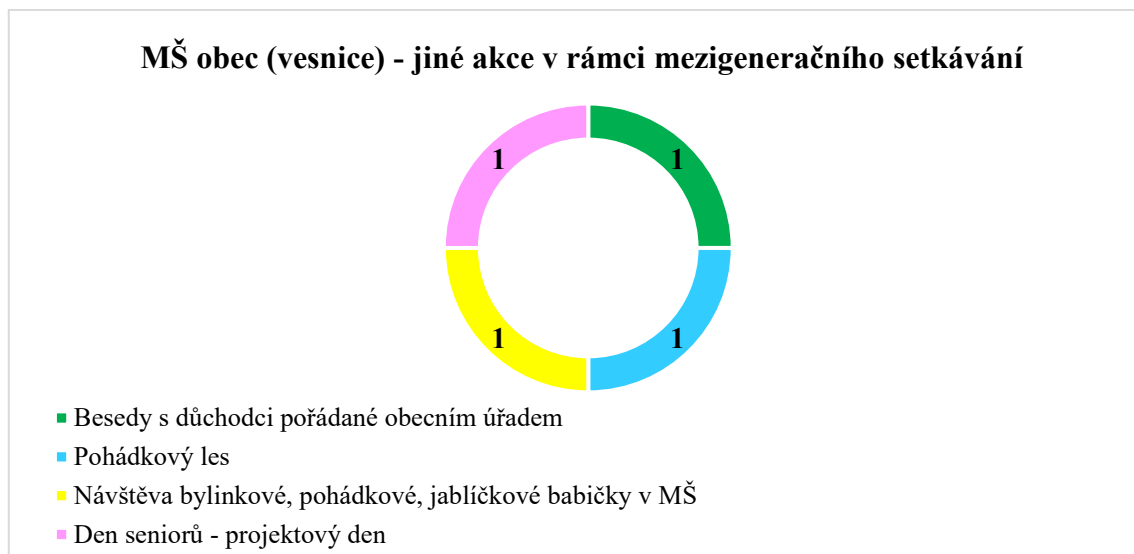


**Graf 14** Akce v MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory

V grafu 14 si můžeme všimnout, že respondenti mohli také vypsát do políčka „jiné“ vlastní výpověď. Na základě toho je v prstencovém grafu – grafu 15 a grafu 16 přehledně a barevně sjednoceno a v legendě popsáno, jaké jiné akce MŠ ve městech i obcích pořádají, aby podpořili mezigenerační setkávání. V městských MŠ se 3 respondenti podělili o konkrétní akce, zatímco v obecních MŠ jsme od 4 respondentů dozvěděli jaké jiné akce se konají u nich. Příkladem je návštěva bylinkové, pohádkové a jablíčkové babičky v obecní MŠ. Současně je z grafu 15 a 16 patrné, že se učitelé shodují v tom, že jejich MŠ organizují projektový den se seniory a dětmi ve třídě MŠ.



**Graf 15** Jiné akce v městských MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory



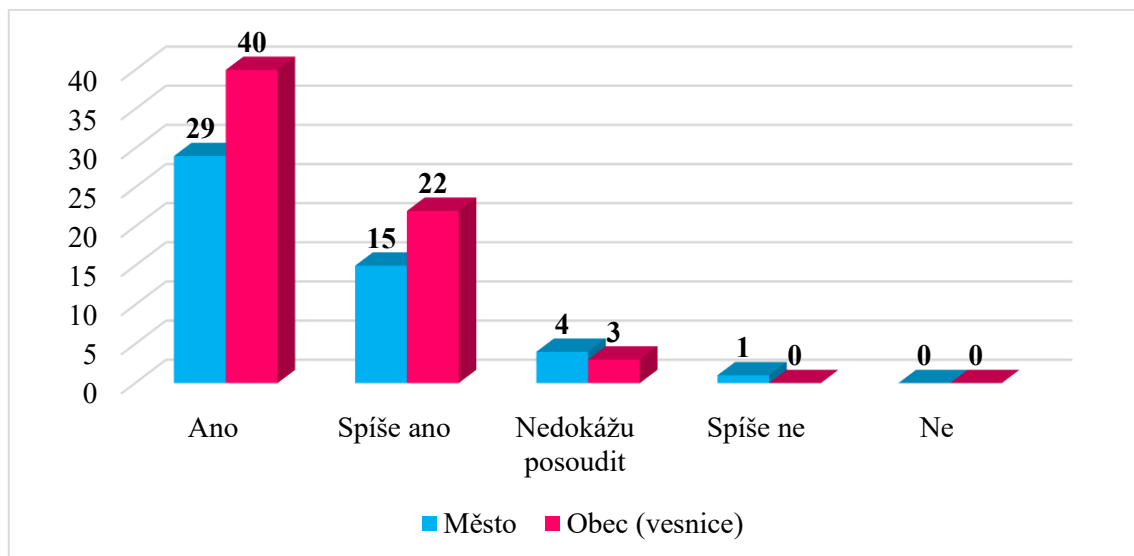
**Graf 16** Jiné akce ve vesnických MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory

Dále jsme se zajímali, zda se učitelé MŠ přiklánějí k tomu, že přítomnost seniorů dokáže obohatit chování, znalosti, dovednosti a vědomosti malých dětí. Tabulka 11 ukazuje, že 29 (tj. 59,2 %) učitelů městských MŠ odpovědělo ano, tzn., že senior dítě obohacuje. S touto variantou souhlasí i 40 učitelů vesnických MŠ (tj. 61,5 %). Tudiž celkem u 69 učitelů Zlínského kraje převládá pozitivní názor, a to ten, že přítomnost seniora obohacuje dětské chování, znalosti atd.

	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	29	59,2	40	61,5	69	60,5
Spíše ano	15	30,6	22	33,8	37	32,5
Nedokážu posoudit	4	8,2	3	4,6	7	6,1
Spíše ne	1	2,0	0	0,0	1	0,9
Ne	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 11** Názory učitelů týkající se obohacení dětí při kontaktu se seniory



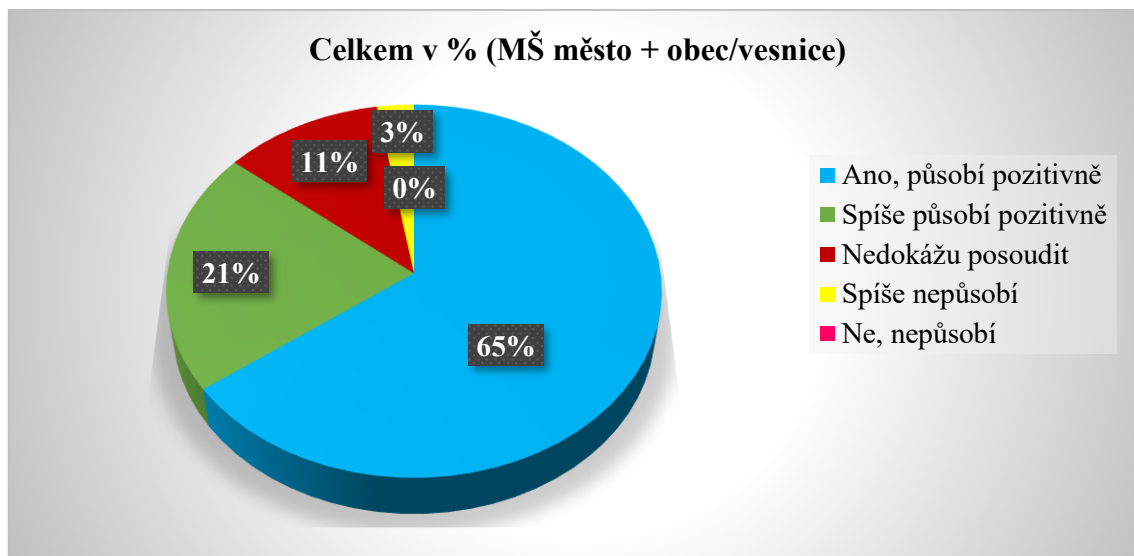


**Graf 17** *Názory učitelů týkající se obohacení dětí při kontaktu se seniory*

Jednou ze stěžejních otázek v dotazníku bylo zjistit, zda se učitelé mateřských škol domnívají, že mezigenerační setkávání působí na chování dětí v jejich běžném životě, tzn. zda může u dětí způsobit změny v chování, např. větší úctu, slušnost a pomoc seniorům. Úkolem respondentů bylo označit pouze jednu možnost, která nejvíce vystihuje jejich názor. Z výsledků v tabulce 12 vyplývá, že 30 (tj. 61,2 %) učitelů městských MŠ se domnívá, že setkávání dětí se seniory **působí pozitivně** na chování dětí, tzn., že děti dokáží vůči seniorům projevat větší úctu. Stejný názor zastává 44 (tj. 67,7 %) respondentů z obecních MŠ. Nicméně 9 učitelů z městských MŠ a 15 učitelů z obecních MŠ se přiklání k tomu, že mezigenerační setkávání má **spíše pozitivní vliv** na chování dětí. Jak si můžeme všimnout v grafu 18 se ukázalo, že **celkem** 65 % učitelů z MŠ ve Zlínském kraji se domnívá, že mezigenerační setkávání **má pozitivní vliv** na chování dětí v jejich běžném životě a současně se může u dětí při setkávání se seniory projevit větší úcta a pomoc této věkové skupině.

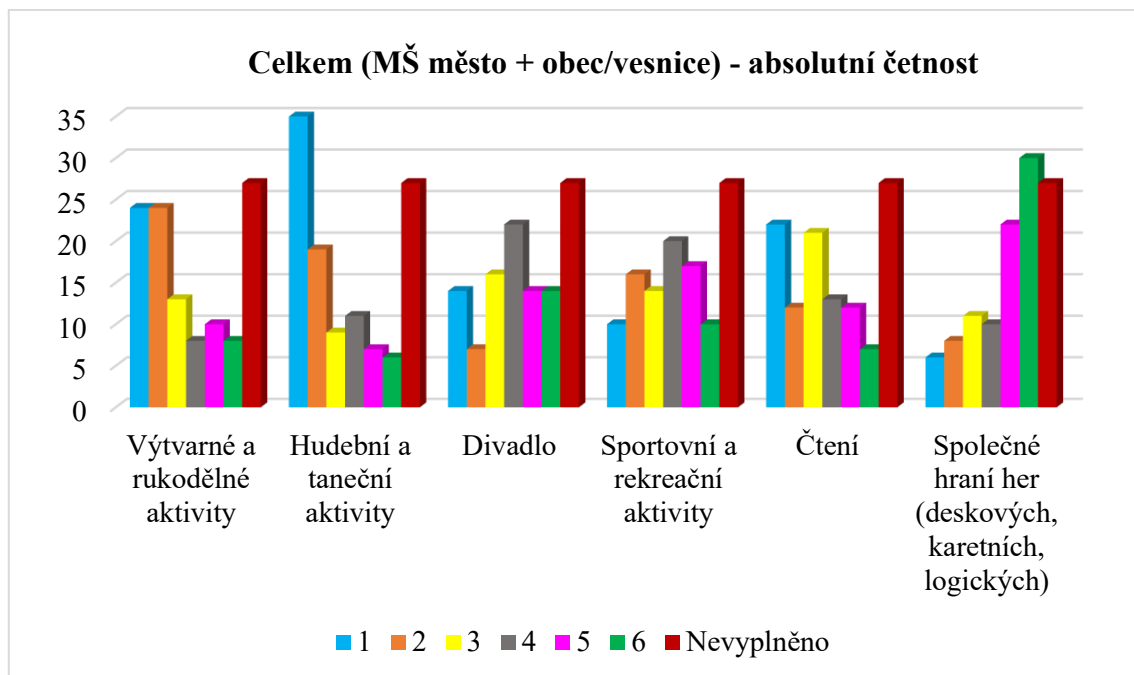
	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, působí pozitivně	30	61,2	44	67,7	74	64,9
Spíše působí pozitivně	9	18,4	15	23,1	24	21,1
Nedokážu posoudit	8	16,3	5	7,7	13	11,4
Spíše nepůsobí	2	4,1	1	1,5	3	2,6
Ne, nepůsobí	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 12** *Názory učitelů na míru vlivu mezigeneračního setkávání a jeho působení na změny chování dětí (větší úcta, slušnost, pomoc)*



**Graf 18** *Názory učitelů na míru vlivu mezigeneračního setkávání a jeho působení na změny chování dětí (větší úcta, slušnost, pomoc) uvedené v %*

Respondentům byla v dotazníku rovněž položena otázka, která se týkala pořadí oblíbenosti aktivit různého zaměření u dětí při setkání se seniory. Na otázky č. 13 – 18 v dotazníku měli odpovídat pouze ti respondenti, kteří v otázce již dříve uvedli, že jejich MŠ se seniory spolupracují. V grafu 19 je zřejmé, že 35 učitelů z MŠ Zlínského kraje označilo hudební a taneční aktivity číslem 1, což značí, že tyto aktivity jsou podle respondentů u dětí nejvíce oblíbené. Zatímco 30 učitelů Zlínského kraje se domnívá, že nejméně oblíbenou aktivitou označenou číslem 6 u dětí je společné hraní her. Nicméně od 27 respondentů jsme získali prázdné odpovědi u všech stupnic pořadového škálování v on-line dotazníku. Jednalo se o ty respondenty, kteří se seniory pochopitelně nespolečně spolupracují vůbec, ale rovněž jsou zde zahrnuti ti, kteří i přestože se seniory spolupracují za normálních okolností, tak z nějakého důvodu nevyplnili pořadí oblíbenosti aktivit u dětí.

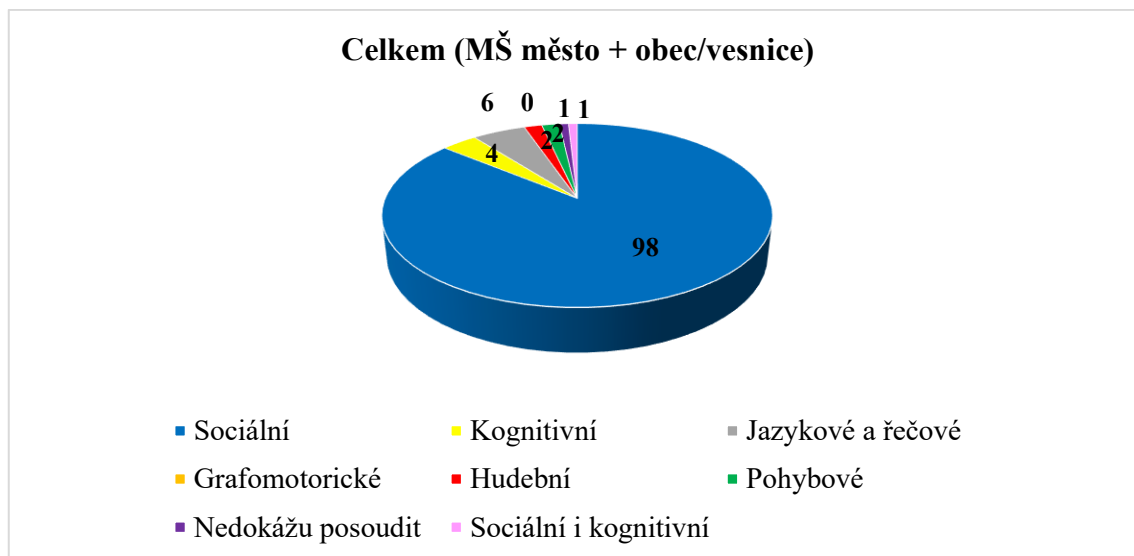


**Graf 19** Pořadí oblíbenosti aktivit u dětí při setkávání se seniory z pohledu učitelů

Učitelé z MŠ Zlínského kraje se domnívají, že v rámci mezigeneračního kontaktu se seniory je u dítěte nejvíce rozvíjena sociální dovednost, jak vyplývá z tabulky 13 a grafu 20. Zmiňovanou oblast označilo 42 respondentů z městských MŠ a 56 respondentů z obecních MŠ, celkem se tedy jedná o 98 (tj. 86 %) učitelů Zlínského kraje. Výsledky tohoto výzkumu je možné porovnat s výzkumem autorek (Kernan, Cortellesi, 2019, s. 10), kde bylo zjištěno, že prarodiče hrají ústřední roli ve výchově a socializaci vnoučat.

	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Sociální	42	85,7	56	86,2	98	86,0
Kognitivní	1	2,0	3	4,6	4	3,5
Jazykové a řečové	2	4,1	4	6,2	6	5,3
Grafomotorické	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Hudební	2	4,1	0	0,0	2	1,8
Pohybové	1	2,0	1	1,5	2	1,8
Jiné	1	2,0	1	1,5	2	1,8
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 13** Dovednost rozvíjející osobnost dítěte při mezigeneračním kontaktu se seniory

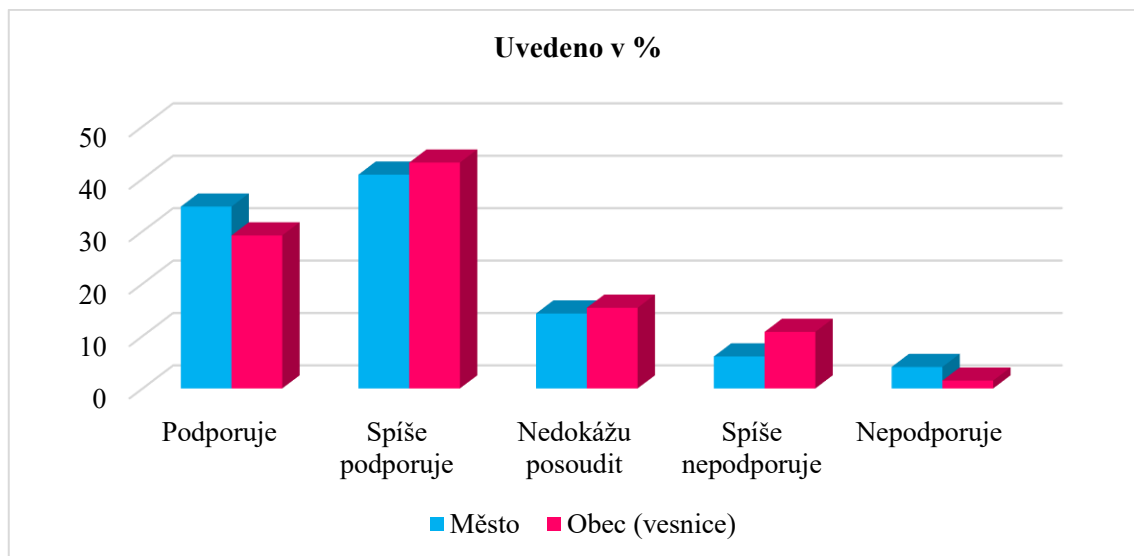


**Graf 20** Dovednost rozvíjející osobnost dítěte při mezigeneračním kontaktu se seniory

Když se podíváme na tabulku 14 a graf 21 můžeme se přesvědčit, že nejvíce učitelů z městských MŠ, tedy 20 respondentů (tj. 40,8 %) zastává názor, že jejich MŠ mezigenerační kontakty dětí se seniory **spíše podporuje**. Ze strany vesnických MŠ bylo zjištěno, že 28 učitelů (tj. 43,1 %) se taktéž přiklání k názoru, že jejich mateřské školy **spíše podporují** mezigenerační kontakty. Druhou příčku obsadil názor, že jejich MŠ kontakty **podporují**, myslí si to 17 učitelů z měst a 19 učitelů z obcí. Z výzkumu tedy vyplývá příjemné zjištění a to, že mnoho MŠ Zlínského kraje považuje za důležité, aby byly kontakty dětí se seniory povzbuzovány a díky tomu je ve svých MŠ podporují. Nicméně existují zde i MŠ, které kontakty dětí se seniory zkrátka nepodporují vůbec, s touto možností se ovšem ztotožňují pouze 3 respondenti z celkového počtu.

	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Podporuje	17	34,7	19	29,2	36	31,6
Spíše podporuje	20	40,8	28	43,1	48	42,1
Nedokážu posoudit	7	14,3	10	15,4	17	14,9
Spíše nepodporuje	3	6,1	7	10,8	10	8,8
Nepodporuje	2	4,1	1	1,5	3	2,6
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 14** Míra podpory mezigeneračních kontaktů dětí se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ

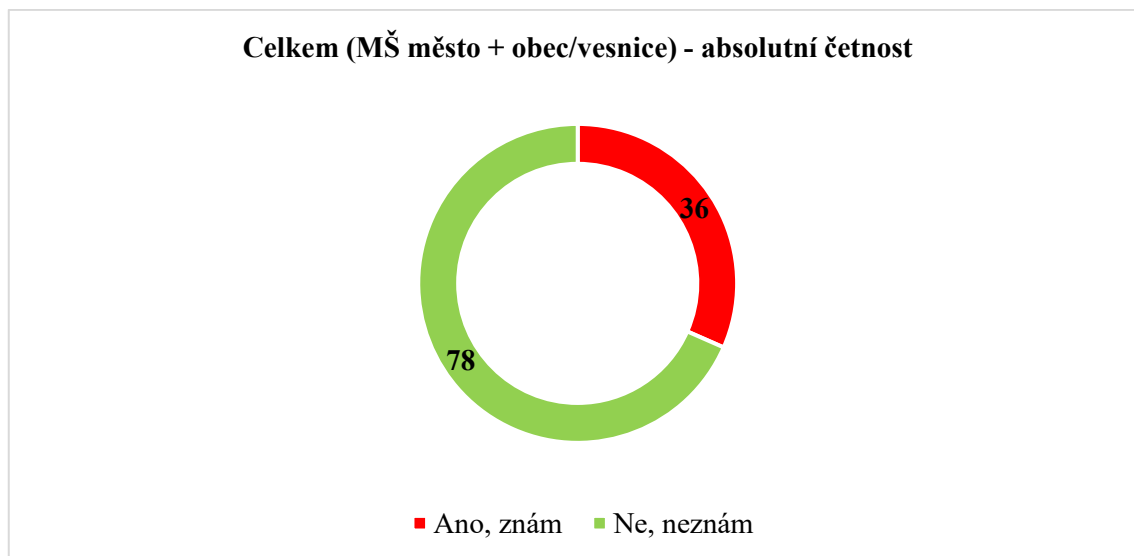


**Graf 21** Míra podpory mezigeneračních kontaktů dětí se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ

Proto jsme se také ve výzkumu věnovali otázce směřované na koncept mezigeneračních programů/projektů. Otázkou bylo, zda učitelé MŠ vůbec znají nějaké programy či projekty podporující kontakty generace předškolních dětí se seniorskou skupinou. Z výsledků v tabulce 15 je zřejmé, že velká většina učitelů se s konceptem mezigeneračních programů a projektů ještě nesešla. Konkrétně 30 učitelů městských MŠ a 48 z vesnických MŠ tyto programy a projekty vůbec nezná. Nicméně v grafu 22 je detailně shrnuto, že celkem 78 učitelů Zlínského kraje (tj. 68,4 %) mezigenerační programy a projekty nezná a zbylých 36 učitelů (tj. 31,6 %) patří mezi ty, kteří je znají a zároveň se někteří z nich podělili i o konkrétní příklady, jež jsou pro lepší přehlednost uvedeny v grafu 23.

Znalost mezigeneračních programů a projektů	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, znám	19	38,8	17	26,2	36	31,6
Ne, neznám	30	61,2	48	73,8	78	68,4
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 15** Znalost mezigeneračních programů a projektů v městských a obecních (vesnických) MŠ



**Graf 22** Znalost mezigeneračních programů a projektů v městských a obecních (vesnických) MŠ

Jelikož nás zajímalo, jaké mezigenerační programy/projekty respondenti znají požádali jsme je o přesné vypsání názvu. Získali jsme tak široké spektrum odpovědí, jak je slovně sepsáno v legendě a ilustrováno v grafu 23. Z výsledných 36 učitelů MŠ Zlínského kraje, kteří znají mezigenerační programy/projekty zároveň uvedlo 22 učitelů MŠ Zlínského kraje konkrétní příklady programů či projektů, které osobně znají.

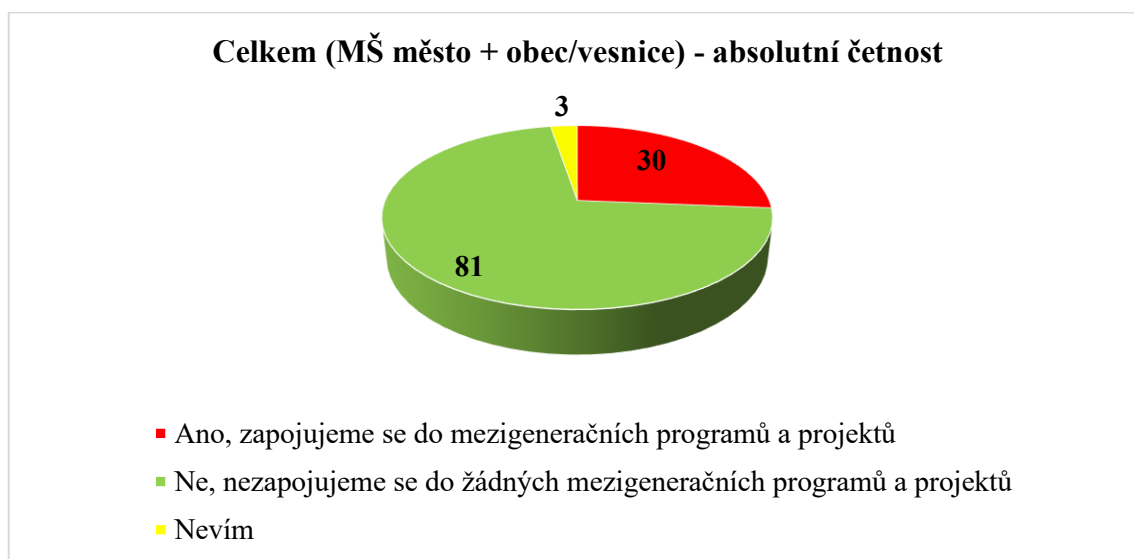


**Graf 23** Typy mezigeneračních programů a projektů uváděné učiteli městských a obecních (vesnických) MŠ

Vzhledem k tomu, že v předchozí otázce bylo zjištěno, že celkem 36 učitelů Zlínského kraje zná mezigenerační programy a projekty, v navazující otázce jsme chtěli ověřit, zda stejný počet učitelů uvede, že se jejich MŠ do mezigeneračních programů/projektů rovněž i zapojuje. Zde nastala malá odchylka, a to ta, že celkem 30 učitelů Zlínského kraje (tj. 26,3 %) odpovědělo, že se jejich MŠ do mezigeneračních programů a projektů zapojují, přesněji tedy 19 učitelů z městských a 11 z obecních MŠ. Nicméně pozoruhodným zjištěním je fakt, že se do mezigeneračních programů vůbec nezapojuje celkem 81 učitelů Zlínského kraje (tj. 71,1 %), přesněji tedy 30 respondentů z městských MŠ a 51 respondentů z obecních MŠ.

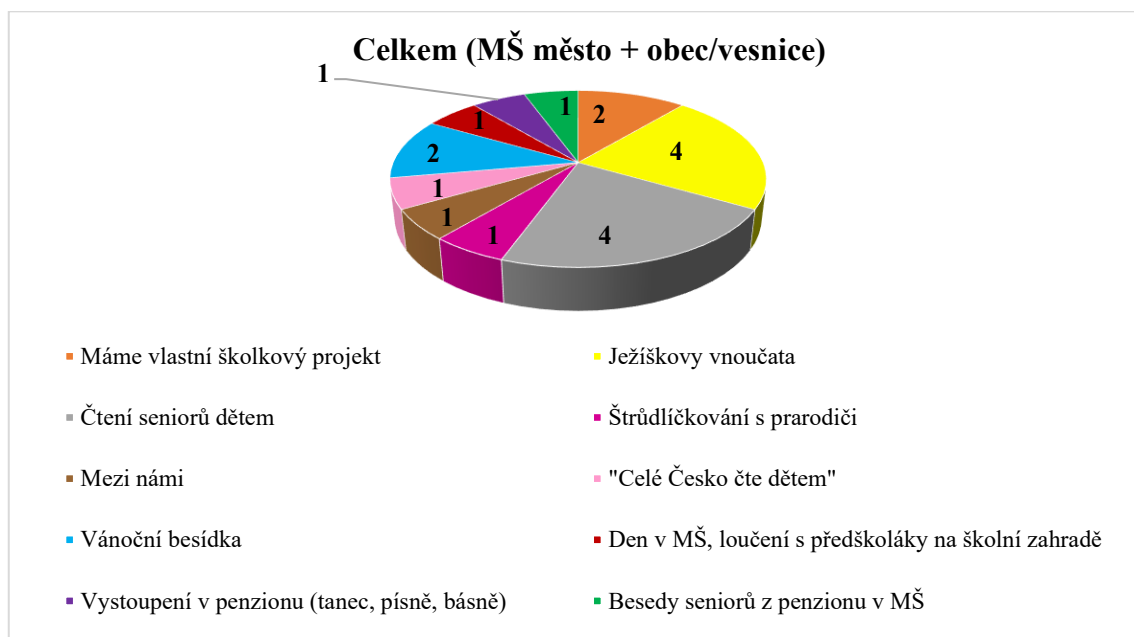
Zapojení MŠ do mezigeneračních programů a projektů	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, zapojujeme se do mezigeneračních programů a projektů	19	38,8	11	16,9	30	26,3
Ne, nezapojujeme se do žádných mezigeneračních programů a projektů	30	61,2	51	78,5	81	71,1
Nevím	0	0,0	3	4,6	3	2,6
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 16** Zapojení městských a obecních (vesnických) MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji



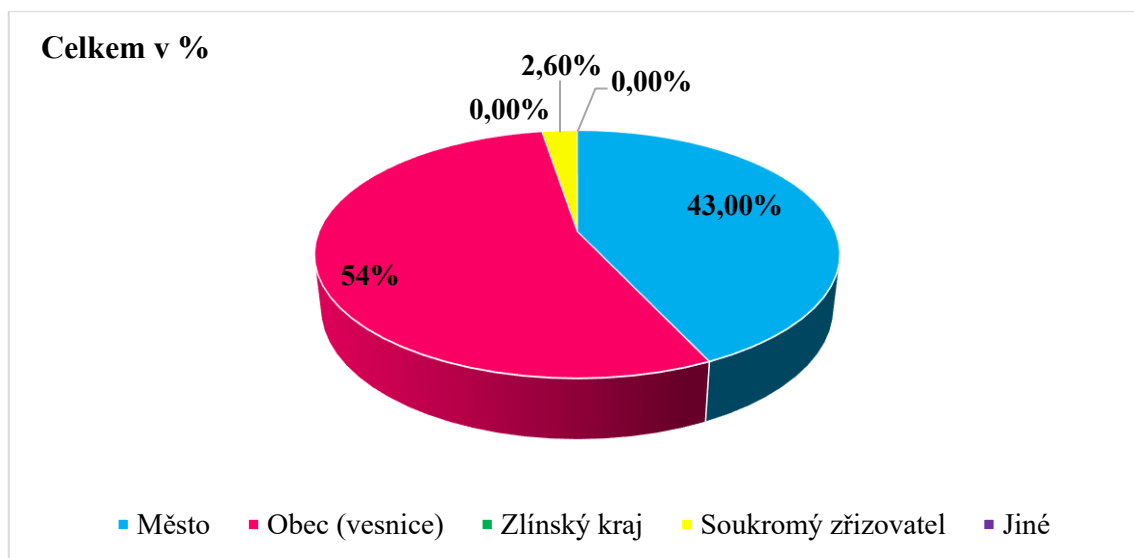
**Graf 24** Zapojení městských a obecních (vesnických) MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji

V grafu 25 jsou konkretizovány výpovědi 18 učitelů z městských a obecních MŠ, kteří označili, že se jejich MŠ zapojují do mezigeneračních programů a projektů.



**Graf 25** Zapojení MŠ do konkrétních mezigeneračních programů/projektů

Položka č. 23 byla v dotazníku vytvořena jako tzv. doplňková otázka a do jisté míry koresponduje s položkou č. 1 v dotazníku, kde bylo zjišťováno sídlo MŠ. Z grafu 26 tedy vyplývá, že 43 % respondentů uvádí, že zřizovatelem jejich MŠ je město, což je shodný počet učitelů, kteří uváděli jako sídlo MŠ město. 54 % učitelů označuje za zřizovatele MŠ obec (vesnici). Pouze ve 2,6 % je zastoupen soukromý zřizovatel MŠ.



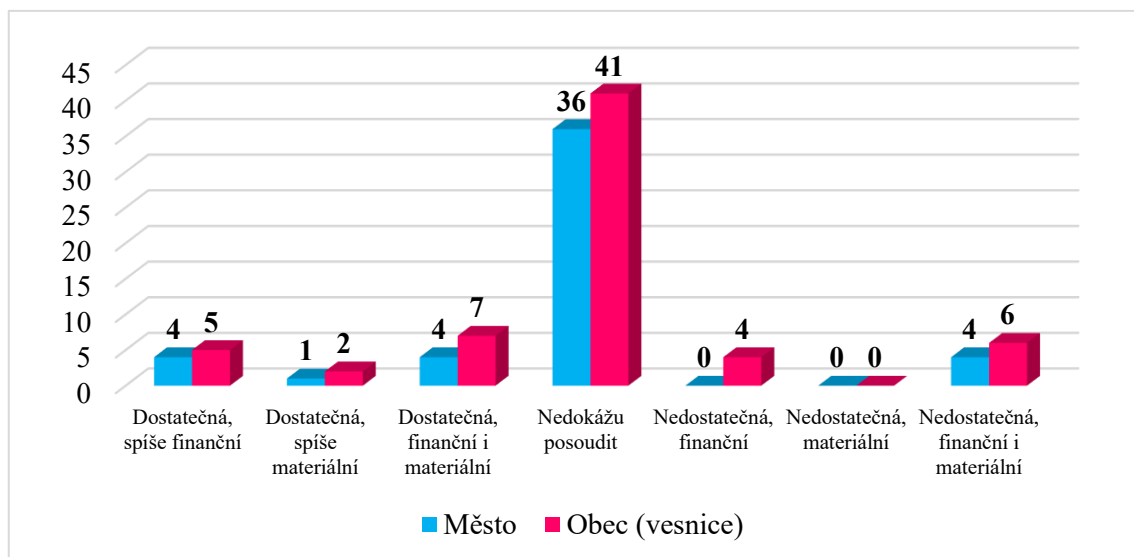
**Graf 26** Zřizovatel městských a obecních (vesnických) mateřských škol celkem v %



V rámci poslední otázky jsme se učitelů dotazovali, zda si myslí, že jsou mezigenerační programy a projekty ze strany zřizovatele MŠ dostatečně podporovány finančně a materiálně. Z výsledků vyplývá, že 41 učitelů obecních a 36 učitelů městských MŠ nemá vyhraněný názor, a proto to nedokáže posoudit. Shrneme-li výsledky z tabulky 17, dojdeme k závěru, že celkem 77 učitelů Zlínského kraje (tj. 67,5 %) nedokáže posoudit, jestli jsou tyto programy/projekty dostatečně (finančně, materiálně) podporovány zřizovatelem mateřské školy.

Podpora mezigeneračních programů/projektů ze strany zřizovatele MŠ	Město		Obec (vesnice)		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dostatečná, spíše finanční	4	8,2	5	7,7	9	7,9
Dostatečná, spíše materiální	1	2,0	2	3,1	3	2,6
Dostatečná, finanční i materiální	4	8,2	7	10,8	11	9,6
Nedokážu posoudit	36	73,5	41	63,1	77	67,5
Nedostatečná, finanční	0	0,0	4	6,2	4	3,5
Nedostatečná, materiální	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Nedostatečná, finanční i materiální	4	8,2	6	9,2	10	8,8
<b>Celkem</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

**Tabulka 17** Podpora mezigeneračních programů/projektů zřizovatelem MŠ



**Graf 27** Podpora mezigeneračních programů/projektů zřizovatelem MŠ

## 12 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Bakalářská práce se zaměřuje na názory učitelů na podporu mezigeneračních vztahů u dětí v mateřské škole. Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat výpovědi učitelů mateřských škol týkající se problematiky podpory mezigeneračních vztahů směřujících na děti předškolního věku a seniory. Abychom naplnili stanovené cíle výzkumu, bylo potřebné sestavit anonymní on-line dotazník pro učitele MŠ. V této kapitole bych chtěla shrnout výsledky výzkumu a současně získat odpověď na výzkumné otázky (cíle výzkumu), které byly formulovány na počátku tvorby bakalářské práce.

**Hlavní výzkumná otázka: Jakým způsobem a v jaké míře jsou podporovány mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory v MŠ z pohledu učitelů?**

Zjistili jsme, že nejčastěji volený způsob, kterým lze podporovat vztahy dětí se seniory je z pohledu 82 učitelů mateřských škol Zlínského kraje realizace besídek v prostředí mateřské školy. Dále se 39 učitelů MŠ Zlínského kraje přiklání ke čtení knih dětem v MŠ, což pro zajímavost uvádí 20 (tj. 16,3 %) učitelů z městských MŠ a rovněž 19 (tj. 12,8 %) učitelů z obecních MŠ.

Mezigenerační vztahy jsou v MŠ Zlínského kraje podporovány relativně často, neboť z výsledku výzkumu je patrné, že v rámci výše uvedených akcí dochází k setkávání dětí se seniory 2x-4x ročně. Tato odpověď byla získána od 31 učitelů z městských a 38 učitelů z vesnických MŠ.

**Dílčí výzkumné otázky:**

**DVO 1: Existují rozdíly v názorech učitelů týkajících se míry podpory mezigeneračních kontaktů v rámci MŠ Zlínského kraje?**

Výzkum prokázal, že 48 (tj. 42,1 %) učitelů MŠ Zlínského kraje se přiklání k názoru, že jejich MŠ **spíše podporují** mezigenerační kontakty se seniorskou skupinou. Na druhé příčce se nachází učitelé, kteří se přiklání k tomu, že jejich MŠ **podporují** mezigenerační kontakty, což činí celkový počet 36 (31,6 %) učitelů mateřských škol Zlínského kraje. Počet MŠ, které mezigenerační kontakty nepodporují je zanedbatelný.

**DVO 2: Existují rozdíly v míře zapojení městských MŠ a obecních MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji?**

K zodpovězení stanovené výzkumné otázky nám byla nápomocná otázka č. 22 v dotazníkovém šetření. Překvapivým zjištěním je fakt, že pouhých 30 (tj. 26,3 %) respondentů z MŠ Zlínského kraje uvádí, že se jejich MŠ zapojují do mezigeneračních programů/projektů. Pro upřesnění se jednalo o 19 učitelů z měst a 11 učitelů z obcí (vesnic). Většina, tedy 81 (tj. 71,1 %) respondentů z MŠ Zlínského kraje označila, že se nezapojují do těchto programů/projektů, konkrétně tedy 30 učitelů z měst a 51 učitelů z vesnic. Na základě tohoto zjištění bych se přikláběla k názoru, že je více než potřebné, aby se zvýšila osvěta o těchto programech a projektech, aby se o nich mluvilo a současně, aby si nejen pedagogové, ale i rodina a širší společnost vytvořila povědomí o možnostech podpory vztahů dětí se seniory prostřednictvím těchto programů a projektů. Zajímavostí však je, že 18 učitelů z MŠ Zlínského kraje konkrétně vypsalo, do jakých mezigeneračních programů a projektů se jejich MŠ zapojují. Zmíněna byla např. Nezisková organizace Mezi námi, která realizuje hned několik programů na podporu setkávání nejmladších dětí s nejstarší generací. Dále také „Celé Česko čte dětem“, či „Ježíškova vnoučata“.

**DVO 3: Jaké je pořadí oblíbenosti mezigeneračních aktivit u dětí v prostředí MŠ z pohledu učitelů?**

Výsledky výzkumu ukázaly, že celkem 35 učitelů mateřských škol Zlínského kraje označilo hudební a taneční aktivity za nejoblíbenější mezigenerační aktivity u dětí při kontaktu se seniory. Naopak nejméně oblíbenými aktivitami dětí z pohledu 30 učitelů Zlínského kraje je společné hraní her.

**DVO 4: Jaké způsoby vedoucí k pochopení problematiky stáří dětmi předškolního věku by volili učitelé MŠ?**

K naplnění tohoto cíle nám posloužila otázka č. 5 a č. 6 dotazníkového šetření. Z výsledných odpovědí vyplynulo, že 62 učitelů MŠ Zlínského kraje s dětmi o tématu stárnutí a stáří debatují občas. Nicméně zásadní je, že 99 učitelů MŠ Zlínského kraje se přiklábí k názoru, že nejlepší způsob vedoucí k pochopení této problematiky u dětí předškolního věku je jednoznačně povídání si o tématu stáří. Zajímavé bylo rovněž zjištění, že 96 učitelů MŠ Zlínského kraje by volilo návštěvy institucí zaměřených pro seniory. Avšak někteří učitelé se nad touto otázkou zamýšleli hlouběji a byli tak ochotní uvést i jiné způsoby, které by oni sami v praxi zvolili. Pro lepší představu se jednalo např.

o výpověď respondenta z městské MŠ, který uvedl, že by se přikláněl k tomu, aby MŠ navštěvovaly babičky a dědečci, kteří by vyprávěli o svém životě. Tento způsob se mi zalíbil, protože si myslím, že pozorování a naslouchání autentického životního příběhu každého seniora by mohlo v dětech vzbudit zájem, a současně by to mohlo přispět k lepšímu porozumění této životní etapy.

**DVO 5: Jak často, z pohledu učitelů dochází k setkávání dětí předškolního věku se seniory v rámci MŠ?**

Výsledky výzkumu nás dovedly ke zjištění, že dle nejčastěji označených možností učitelů MŠ Zlínského kraje dochází k setkávání dětí se seniory 2x-4x ročně. Tato odpověď byla získána od 69 respondentů z celkového počtu 114 respondentů.

**DVO 6: Jaké názory, týkající se míry podpory mezigeneračních programů/projektů ze strany zřizovatele MŠ zastávají učitelé?**

Na tento cíl lze téměř jednoznačně odpovědět, neboť většina učitelů MŠ Zlínského kraje odpovídala podobně. Bylo zjištěno, že celkem 77 učitelů mateřských škol Zlínského kraje (tj. 67,5 %) nemá vyhraněný názor, a proto nedokáže posoudit, zda jsou mezigenerační programy/projekty v dostatečné míře finančně či materiálně podporovány zřizovatelem jejich mateřské školy.

**DVO 7: Způsobuje z pohledu učitelů MŠ mezigenerační setkávání seniorů a dětí předškolního věku změny v chování dětí v jejich běžném životě?**

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že celkem 74 učitelů MŠ Zlínského kraje inklinuje k názoru, že setkávání dětí se seniory působí pozitivně na chování dětí v jejich běžném životě, děti si tak budují k seniorům větší úctu, slušnost a ochotu nabídnout pomoc. S tímto východiskem se ztotožňuje 30 učitelů z městských MŠ a 44 učitelů z obecních (vesnických) MŠ.

### 13 INTERPRETACE DAT

Realizovaný výzkum přinesl mnoho cenných informací, díky kterým jsme si mohli udělat obrázek o tom, jakou váhu ve skutečnosti učitelé vybraných MŠ Zlínského kraje přikládají tomu, aby se děti již od útlého věku se seniory setkávaly, spolupracovaly s nimi a tím budovaly vztah se starší generací. Výsledky výzkumu odhalily, že se učitelé s dětmi o podstatě stárnutí a stáří v MŠ občas baví, tudíž děti mají možnost si přiměřeně svému věku vytvořit povědomí o tom, čím se tato životní etapa vyznačuje. Výzkum přinesl zajímavé zjištění a to, že valná většina respondentů zmiňuje, že jejich MŠ jsou za normálních okolností se seniory v kontaktu, tudíž s nimi spolupracují, a současně nejsilnější zastoupení respondentů podotýká, že se seniory spolupracují 2x – 4x ročně, což lze považovat za pozitivum, neboť mateřské školy podporují mezigenerační vztahy. Aby tedy došlo k vzájemnému pochopení mezi generacemi, je potřebné, aby se setkávání konala pravidelně. Ve svém výzkumu Kernan & Cortellesi (2019, s. 10) zmiňují: „starší lidé zaujímají role strážců znalostí, tradic a dovedností, které jsou ústřední součástí učící se společnosti.“ Senioři jsou těmi, kteří dětem dávají pocit identity a perspektivy, např. senior dokumentující příběhy nebo místní legendy, které předává dětem. Ve výzkumu autorek bylo odhaleno, že senioři v určitých oblastech dětem předávají své letité zkušenosti, dovednosti a rozšiřují tak jejich obzory. V našem výzkumu jsme se zaměřili na obdobnou otázku, a to konkrétně, zda setkávání dětí se seniory dokáže obohatit tak mladou osobnost jako je dítě předškolního věku. Vzhledem k tomu, že z pohledu učitelů přítomnost seniorů obohacuje chování, znalosti, vědomosti a dovednosti dětí předškolního věku, tudíž lze přisuzovat, že mezigenerační spolupráce je opravdu smysluplná. Například Kernan & Cortellesi (2019) uvádí, že dítě předškolního věku může být v rámci spolupráce se seniory obohacováno v mnoha různých směrech. Senioři mohou děti učit např. o tradicích, místní historii, rozvíjet a prohlubovat nové dovednosti. Děti mohou rovněž od seniorů získávat nové zkušenosti, učit se být zdvořilými, nápomocnými, respektovat ostatní jedince, porozumět stárnutí.

Kernan & Cortellesi (2019) uvádí, že jedním z nejlepších způsobů vedoucích k budování vztahů mezi dětmi a seniory je sdílená činnost. Trávit čas ve společnosti druhých, dělat jednoduché aktivity (výtvarné projekty, vaření) je záměrem několika úspěšných mezigeneračních projektů zapojující malé děti a seniory. V našem výzkumu se ukázalo, že v rámci mezigeneračního setkávání jsou v MŠ Zlínského kraje nejčastěji pořádány besídky, při kterých mají děti příležitost se více sblížit se seniory. Druhou častou akcí je čtení dětem

v MŠ. Z výzkumu Cortellesi & Kernan (2016) vyplynulo, že mezigenerační kontakty zpochybňují zažitě stereotypy týkající se starší generace, tzn. děti berou prarodiče jako vzor, nikoliv jako negativum. Právě mezigeneračním kontaktem dochází k objevování různých fází životního cyklu a poznávání hodnot, sdílením, solidaritou, respektem a přijetím druhého. Tento obohacující náhled na zkoumanou problematiku se stal impulsem pro náš výzkum. Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že se většina učitelů ztotožňuje s názorem, že mezigenerační setkávání může děti pozitivně ovlivnit ve smyslu, že k seniorům začnou chovat větší úctu a slušnost. Právě toto zjištění by mělo učitele motivovat a vést k tomu, aby s nejstarší generací začali spolupracovat. Z výpovědí učitelů MŠ jsme rovněž vyhodnotili, že v rámci mezigeneračního kontaktu se seniory je u dítěte nejvíce rozvíjena sociální dovednost, což je možné porovnat s výzkumem Kernan & Cortellesi (2019), ve kterém bylo zjištěno, že prarodiče hrají ústřední roli ve výchově a socializaci vnoučat. Co však stojí za zmínku je zjištění, že u učitelů z městských i obecních MŠ převládala odpověď, že o mezigeneračních programech a projektech ještě neslyšeli, a tudíž se do nich ani nezapojují. Nicméně jako zajímavost Kernan & Cortellesi (2019) podotýkají, že starší lidé, kteří zastávají roli prarodičů jsou ústředním bodem mnoha mezigeneračních programů v předškolních zařízeních, mateřských školách.

### 13.1 Doporučení pro praxi

Získané výsledky výzkumu bych samozřejmě po písemném souhlasu UTB ve Zlíně v rámci spolupráce ráda poskytla mateřským školám, které by projevil zájem o problematiku mezigeneračních vztahů mezi dětmi a seniory.

Co se týká rozšíření oblasti podpory mezigeneračních vztahů, tak bych se v budoucnu nejspíše přikláněla k tomu, že by bylo dotazníkové šetření prováděno rovněž ve skupině seniorů a případně bylo doplněno o kvalitativní výzkumný design, konkrétně metodu interview, neboť se domnívám, že výzkum by byl více autentický a mohla by se vynořit zajímavá data.

Jelikož výzkum ukázal, že učitelé mateřských škol Zlínského kraje příliš neznají a nezapojují se do konceptu mezigeneračních programů a projektů, přikláněla bych se k tomu, aby se osvěta těchto programů rozšířila. Myslím si, že vedení i učitelé MŠ by uvítali publikaci, jejíž téma by bylo směřované právě na koncept mezigeneračních programů/projektů. Publikace by zahrnovala osnovy mezigeneračních programů/projektů a jejich praktické ukotvení, tzn. vydané dílo by vycházelo z pedagogické praxe

a obsahovalo by konkrétní příklady realizovaných programů, které by byly zajímavé a mohly by rovněž učitele inspirovat v další činnosti. Publikace by mohla učitelům ukázat způsob, jak programy/projekty uchopit a uskutečnit je, s tím, že by byl současně naplněn nejen vzdělávací charakter, ale především, aby je zúčastnění aktéři, tedy děti a senioři hodnotili jako zábavný, přitažlivý, motivující a sblížující. Myslím si, že zmiňované programy a projekty v rámci kterých by děti spolu se seniory participovali na konkrétních aktivitách, by mohly podpořit a zlepšit jejich vzájemný vztah.

## ZÁVĚR

Rodiče a prarodiče zastávají v životě dětí nejvýznamnější roli, neboť utváří jejich osobnost po všech stránkách. Jsou jim vzorem a ukazují životní směr, který je z jejich pohledu ten správný. Pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte je rovněž nezbytné, aby již v útlém věku získalo povědomí o tom, že člověk během života prochází několika životními cykly, že existují různé věkové fáze života. Dítě by mělo vědět, že život začíná narozením, pokračuje mládím a nedílnou součástí života je taktéž stárnutí a stáří. Senioři hrají v životě dětí velmi zásadní roli, neboť jim předávají nejen své letité zkušenosti a poznatky z historie, ale i cenné rady a tradice a rovněž prohlubují manuální zručnost mladé generace. Mezigeneračním setkáváním se seniory mají děti příležitost se přesvědčit o tom, že stáří neznamená nemohoucnost, nemoc a smrt, ale že se na starší spoluobčany dá nahlížet jako na vitální osobnosti, plné chuti do života a smyslu pro humor. Mnozí senioři mají potřebu prohloubit si své vědomosti, naučit se novým věcem, či se podílet na výchově a vývoji generace nejmladší. Vyrůstat ve vícegenerační rodině, dle mého názoru obohacuje osobnost malého dítěte v mnoha směrech. Rodiče děti vedou k tomu, aby z nich vyrostli slušní a vzdělaní lidé, učí je samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní činy. Prarodiče se naopak se svými vnoučaty rádi podělí o životní moudra, vypráví jim pohádky či příběhy, ve kterých nastiňují dobu, kdy oni sami byli malými dětmi a učili se od starších členů rodiny. Když nahlédneme do minulosti, nepřekvapí nás fakt, že jedna domácnost byla sdílena více generacemi, které pospolu prožívaly denní radosti a strasti. Není tedy divu, že k sobě dříve měli lidé mnohem blíže než v současnosti, neboť v dnešní uspěchané době má společnost často nastavené jiné priority. Střední generace vyrůstá, opouští rodný dům a začíná si budovat vlastní obydlí, zakládá rodiny a může se tak stát, že v tomto každodenním shonu zapomíná na generaci nejstarší, prarodiče se pak mohou cítit osaměle a nepotřebně. Jsem přesvědčena, že většina babiček a dědečků je ráda, když může být svým dětem nápomocna, už jen tím, že si vezme na starost svá vnoučata, věnuje jim pozornost, prohloubí jejich zvědavost a předá jim nové poznatky. Přehodnoťme tedy svoje priority a mějme na paměti, že to nejdůležitější a nejvzácnější v životě je setkávání se a budování vztahů s nejbližšími, včetně generace seniorů. Na základě provedeného výzkumu by bylo vhodné, aby se na budování spolupráce mezi generací dětí předškolního věku a seniory zaměřilo co nejvíce mateřských škol v České republice. Oblast mezigeneračních vztahů by rozhodně neměla být opomíjena, právě naopak, vedení



a učitelé mateřských škol by na tuto spolupráci měli nahlížet jako na jedno ze stěžejních témat, které by mělo být součástí každého Školního vzdělávacího programu.

Zastávám názor, že by si děti již od útlého věku měly ke starším lidem vytvořit úctu, pokoru, slušnost, respekt, pochopení a přátelský vztah. Senioři mají naopak prostřednictvím mezigeneračního setkávání příležitost si i ve svých letech rozšířit obzory, učit se novým věcem a zažívat dobrodružství po boku těch nejmenších. Jako budoucí učitelka bych preferovala možnost, aby děti předškolního věku měly příležitost se v mateřské škole během roku pravidelně setkávat se seniory.

Jak již bylo výše zmíněno, dotazníkovým šetřením jsem se snažila zmapovat, jaké názory, týkající se podpory mezigeneračních vztahů dětí se seniory zastávají učitelé mateřských škol Zlínského kraje. Získaná data jsem členila do kategorií a v tabulkách četností a grafech jsem mapovala výpovědi učitelů mateřských škol. Pro zajímavost jsem výsledky dotazníkového šetření členila dle polohy (sídla) mateřské školy, a to na výpovědi respondentů z městských MŠ a výpovědi respondentů z obecních (vesnických) MŠ Zlínského kraje. Zároveň tím byl splněn jeden z dílčích cílů výzkumu a to, zjistit, zda existují rozdíly v zapojení městských MŠ a obecních MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji. Jsem přesvědčena, že zmapování výpovědí učitelů z městských a obecních (vesnických) MŠ bylo zajímavým zpestřením této bakalářské práce. Jak hlavní, tak i dílčí cíle bakalářské práce byly splněny, neboť byly zodpovězeny všechny stanovené výzkumné otázky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi* (2., doplněné vydání). Ostrava: Amosium servis.

Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.

Cortellesi, G., Kernan, M. (2016). Together old and young: How informal contact between young children and older people can lead to intergenerational solidarity. *Studia paedagogica*, 21 (2), 102-116. <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1379/1657>

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výzkumu* (4., rozš. vydání). Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Gruss, P. (Ed.). (2009). *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Portál.

Hasmanová Marhánková, J. (2013). *Aktivita jako projekt: diskurz aktivního stárnutí a jeho odezvy v životech českých seniorů a senierek*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).

Hasmanová Marhánková, J., & Štípková, M. (2018). *Prarodičovství v současné české společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.

Horáková, K., Šujanová, A., & Vidovičová, L. (2014). Mezigenerační vztahy a programy pro jejich kultivaci – přínosy a rizika. In Štěpánková, H., Höschl, C., & Vidovičová, L. *et al.*, *Gerontologie: Současné otázky z pohledu biomedicíny a společenských věd* (s. 265-284). Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.

Kamanová, L., Pevná, K., & Rabušicová, M. (2016). O mezigeneračním učení a mezigeneračních programech v knihovnách. *Proinflow: časopis pro informační vědy*, 2, 43-52.

Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/333197307\\_O\\_mezigeneracnim\\_uceni\\_a\\_mezigeneracnich\\_programech\\_v\\_knihovnach](https://www.researchgate.net/publication/333197307_O_mezigeneracnim_uceni_a_mezigeneracnich_programech_v_knihovnach)

- Kernan, M., & Cortellesi, G. (2019). *Intergenerational Learning in Practice: Together Old and Young*. London: Routledge.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2011). *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vydání). Praha: Portál.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2015). Učit se a stárnout aktivně: senioři v mobilních počítačových učebnách. *Studia paedagogica*, 20(1), 86-108.
- Sak, P., & Kolesárová, K. (2012). *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada.
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny* (2., přepracované vydání). Praha: Portál.
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šipr, K. (1997). *Jak zdravě stárnout*. Rosice u Brna: Gloria.
- Tallová, B. (2020). Mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10 (3): 333-351.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (2., doplněné a přeprac. vydání). Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2., přeprac. vydání). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

**Elektronické informační zdroje:**

*Learning for Active Ageing and Intergenerational Learning: Final Report:* [online]. Danish technological institute, 2012. [cit. 02-11-2021]. Dostupné z: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/c9f75907-13b8-488c-b60e-c84690666f17.0001.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/c9f75907-13b8-488c-b60e-c84690666f17.0001.02/DOC_1)

Nauck, B., & Steinbach, A. (2009). Intergenerational relationships. *RatSWD Working Paper, 116*. Berlin: Chemnitz University of Technology. [cit. 03-14-2021]. Dostupné z: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/75346/1/634481819.pdf>

*Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 až 2012: Kvalita života ve stáří.* (2008). Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/starnuti\\_cz\\_web.pdf/4411f954-d060-881c-0ab0-22d1600948be](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/starnuti_cz_web.pdf/4411f954-d060-881c-0ab0-22d1600948be)

*Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017.* (2014). Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/NAP\\_311214.pdf/0cc270fa-dbf9-fcd5-93d6-5e7b0e9376b2](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/NAP_311214.pdf/0cc270fa-dbf9-fcd5-93d6-5e7b0e9376b2)

RVP PV (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: MŠMT. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

TOY-PLUS Consortium. (2018). Together Old and Young – An Intergenerational Approach: A Handbook for Tutors and Course Developers. [online]. *Leiden: TOY-PLUS Project.* [cit. 03-14-2021]. Dostupné z: [http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2018/12/TOY-Course-Handbook\\_Sept-2018\\_-FINAL.pdf](http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2018/12/TOY-Course-Handbook_Sept-2018_-FINAL.pdf)

WHO: (2002): *Active Aging. A Policy Framework.* [online]. WHO [cit. 03-14-2021]. Dostupné z: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO\\_NMH\\_NPH\\_02.8.pdf;jsessionid=EAD427C42661865A9D7973F7714EB101?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf;jsessionid=EAD427C42661865A9D7973F7714EB101?sequence=1)

*Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* (2016). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

MŠ            Mateřská škola

RVP PV      Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP          Školní vzdělávací program

## SEZNAM GRAFŮ

<b>Graf 1</b> Sídlo MŠ .....	51
<b>Graf 2</b> Věk učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ .....	52
<b>Graf 3</b> Výše dosaženého vzdělání učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ .....	53
<b>Graf 4</b> Délka pedagogické praxe učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ .....	54
<b>Graf 5</b> Frekvence debat na téma stárnutí a stáří s dětmi v městských a obecních (vesnických) MŠ .....	55
<b>Graf 6</b> Volba způsobu vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku .....	56
<b>Graf 7</b> Jiné způsoby vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku z pohledu učitelů městských MŠ .....	57
<b>Graf 8</b> Jiné způsoby vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku z pohledu učitelů obecních (vesnických) MŠ .....	57
<b>Graf 9</b> Spolupráce MŠ se seniory za normálních okolností uvedené v % .....	58
<b>Graf 10</b> Seniorské instituce spolupracující s MŠ .....	59
<b>Graf 11</b> Jiné seniorské subjekty spolupracující s MŠ ve městech uvedené v % .....	60
<b>Graf 12</b> Jiné seniorské subjekty spolupracující s MŠ v obcích (vesnicích) uvedené v % ..	60
<b>Graf 13</b> Frekvence spolupráce MŠ se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ ..	61
<b>Graf 14</b> Akce v MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory .....	63
<b>Graf 15</b> Jiné akce v městských MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory .....	63
<b>Graf 16</b> Jiné akce ve vesnických MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory .....	64
<b>Graf 17</b> Názory učitelů týkající se obohacení dětí při kontaktu se seniory .....	65
<b>Graf 18</b> Názory učitelů na míru vlivu mezigeneračního setkávání a jeho působení na změny chování dětí (větší úcta, slušnost, pomoc) uvedené v % .....	66
<b>Graf 19</b> Pořadí oblíbenosti aktivit u dětí při setkávání se seniory z pohledu učitelů .....	67
<b>Graf 20</b> Dovednost rozvíjející osobnost dítěte při mezigeneračním kontaktu se seniory ..	68
<b>Graf 21</b> Míra podpory mezigeneračních kontaktů dětí se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ .....	69
<b>Graf 22</b> Znalost mezigeneračních programů a projektů v městských a obecních (vesnických) MŠ .....	70
<b>Graf 23</b> Typy mezigeneračních programů a projektů uváděné učiteli městských a obecních (vesnických) MŠ .....	70
<b>Graf 24</b> Zapojení městských a obecních (vesnických) MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji .....	71
<b>Graf 25</b> Zapojení MŠ do konkrétních mezigeneračních programů/projektů .....	72
<b>Graf 26</b> Zřizovatel městských a obecních (vesnických) mateřských škol celkem v % .....	72
<b>Graf 27</b> Podpora mezigeneračních programů/projektů zřizovatelem MŠ .....	73

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1</b> Sídlo MŠ.....	50
<b>Tabulka 2</b> Věk učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ.....	51
<b>Tabulka 3</b> Výše dosaženého vzdělání učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ.....	52
<b>Tabulka 4</b> Délka pedagogické praxe učitelů v městských a obecních (vesnických) MŠ.....	53
<b>Tabulka 5</b> Frekvence debat na téma stárnutí a stáří s dětmi v městských a obecních (vesnických) MŠ.....	54
<b>Tabulka 6</b> Volba způsobu vedoucí k pochopení tématu stáří u dětí předškolního věku.....	56
<b>Tabulka 7</b> Spolupráce MŠ se seniory za normálních okolností.....	58
<b>Tabulka 8</b> Seniorské instituce spolupracující s MŠ.....	59
<b>Tabulka 9</b> Frekvence spolupráce MŠ se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ.....	61
<b>Tabulka 10</b> Akce v MŠ zaměřené na setkávání dětí se seniory.....	62
<b>Tabulka 11</b> Názory učitelů týkající se obohacení dětí při kontaktu se seniory.....	64
<b>Tabulka 12</b> Názory učitelů na míru vlivu mezigeneračního setkávání a jeho působení na změny chování dětí (větší úcta, slušnost, pomoc).....	65
<b>Tabulka 13</b> Dovednost rozvíjející osobnost dítěte při mezigeneračním kontaktu se seniory.....	67
<b>Tabulka 14</b> Míra podpory mezigeneračních kontaktů dětí se seniory v městských a obecních (vesnických) MŠ.....	68
<b>Tabulka 15</b> Znalost mezigeneračních programů a projektů v městských a obecních (vesnických) MŠ.....	69
<b>Tabulka 16</b> Zapojení městských a obecních (vesnických) MŠ do mezigeneračních programů a projektů ve Zlínském kraji.....	71
<b>Tabulka 17</b> Podpora mezigeneračních programů/projektů zřizovatelem MŠ.....	73

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele mateřských škol



# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

## Dotazník pro učitele mateřských škol

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění on-line dotazníku, jehož data budou cenným zdrojem informací, které využiji k mé bakalářské práci na téma: „Názory učitelů na podporu mezigeneračních vztahů u dětí v mateřské škole“. Dotazník je zcela anonymní a ujišťuji Vás, že v žádném případě nebude jeho výsledků nijak zneužito, slouží pouze pro výzkum v rámci mé bakalářské práce. Tímto bych Vás chtěla také požádat o pravdivé a skutečné vyplnění otázek v dotazníku. Prosím o vyplnění všech otázek bez ohledu na aktuální epidemiologickou situaci související s Covid-19, tzn. jako za normálních okolností. Při vyplňování jednotlivých otázek označte kliknutím na Vámi zvolenou odpověď, případně vypište vlastními slovy odpovědi dle znění otázky.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který jste vyplnění dotazníku věnoval/a.

Izabela Ševčíková  
Studentka 3. ročníku UTB ve Zlíně  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy  
Fakulta humanitních studií

**\*Povinné pole**

1. Sídli Vaše MŠ: \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Město  
 Obec (vesnice)

2. Váš věk: \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- 18 - 29 let  
 30 - 49 let  
 50 - 64 let  
 65 let a více

3. Výše dosaženého vzdělání: \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Středoškolské s maturitou  
 Vyšší odborné vzdělání  
 Vysokoškolské vzdělání - ukončené bakalářské studium  
 Vysokoškolské vzdělání - ukončené magisterské studium

4. Délka pedagogické praxe: \*

Označte jen jednu elipsu.

- 0 - 1 let  
 2 - 5 let  
 6 - 10 let  
 11 - 15 let  
 16 - 20 let  
 21 let a více

5. Debatujete s dětmi předškolního věku o tématu stárnutí a stáří? (1 Stále, 2 Velmi často, 3 Často, 4 Občas, 5 Nikdy) \*

Označte jen jednu elipsu.

- |       |                       |                       |                       |                       |                       |       |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |       |
| Stále | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Nikdy |

6. Jaký způsob byste jako učitel/ka v MŠ zvolil/a, aby děti předškolního věku co nejlépe pochopily téma stáří? (Můžete označit více možností.) \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Čtení článků, knih  
 Povídání o stáří, jak se chovat a projevovat úctu k seniorům  
 Návštěva institucí zaměřených pro seniory  
 Instruktažní videa zaměřená na seniory

Jiné:  \_\_\_\_\_

7. Spolupracuje Vaše MŠ za normálních okolností se seniory, pokud ne, měli byste v budoucnu zájem? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, za normálních okolností spolupracuje  
 Ne, ani za normálních okolností nespolečuje  
 Nevím  
 Ne, ale v budoucnu bychom měli zájem  
 Ne, ani v budoucnu nemáme zájem

8. V případě, že Vaše MŠ za normálních okolností spolupracuje se seniory, s kterými z vybraných institucí zaměřených na seniory? (Můžete označit více možností.)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Domovy seniorů  
 Kluby seniorů  
 Denní stacionáře  
 Penziony

Jiné:  \_\_\_\_\_

9. Jak často spolupracuje Vaše MŠ za normálních okolností s institucemi zaměřenými na seniory? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Vůbec  
 1x ročně  
 2x - 4x ročně  
 1x - 3x měsíčně  
 1x týdně  
 2x - 4x týdně  
 Každý den

10. Pořádá Vaše mateřská škola za normálních okolností akce zaměřené na mezigenerační setkávání? (Můžete označit více možností.) \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Besídky  
 Jarmarky  
 Výtvarné a rukodělné aktivity  
 Hudební a taneční aktivity  
 Divadlo  
 Sportovní a rekreační aktivity  
 Čtení dětem v MŠ  
 Společné hraní her (deskových, karetních, logických)  
 Nepořádá žádné akce pro seniory

Jiné:  \_\_\_\_\_

11. Obohacuje dle Vašeho názoru přítomnost seniorů u dětí předškolního věku jejich chování, znalosti, vědomosti, dovednosti? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Spíše ano  
 Nedokážu posoudit  
 Spíše ne  
 Ne

12. Domníváte se, že mezigenerační setkávání dětí předškolního věku se seniory působí na chování dětí v jejich běžném životě? (změny v chování např. větší úcta, slušnost, pomoc) \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, působí pozitivně  
 Spíše působí pozitivně  
 Nedokážu posoudit  
 Spíše nepůsobí  
 Ne, nepůsobí



18. Společné hrani her (deskových, karetních, logických)

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Které dovednosti dle Vašeho názoru nejvíce rozvíjí osobnost dítěte při mezigeneračním kontaktu se seniory? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Sociální
- Kognitivní
- Jazykové a řečové
- Grafomotorické
- Hudební
- Pohybové
- Jiné: \_\_\_\_\_

20. Domníváte se, že Vaše mateřská škola dostatečně podporuje mezigenerační kontakty dětí předškolního věku se seniory? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Podporuje
- Spíše podporuje
- Nedokážu posoudit
- Spíše nepodporuje
- Nepodporuje

21. Znáte nějaké mezigenerační programy a projekty? (Pokud nějaké znáte, vypište je prosím do řádku - "Jiné") \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano, znám
- Ne, neznám
- Jiné: \_\_\_\_\_

22. Zapojuje se Vaše mateřská škola do vybraných mezigeneračních programů a projektů? (Pokud se Vaše MŠ zapojuje, vypište prosím do řádku - "Jiné" do jakých programů) \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Ano, zapojujeme se do mezigeneračních programů a projektů
- Ne, nezapojujeme se do žádných mezigeneračních programů a projektů
- Jiné: \_\_\_\_\_

23. Kdo je zřizovatelem Vaší mateřské školy? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Město
- Obec (vesnice)
- Zlínský kraj
- Soukromý zřizovatel
- Jiné: \_\_\_\_\_

24. Je dle Vašeho názoru dostatečná finanční a materiální podpora mezigeneračních programů ze strany zřizovatele Vaší MŠ? (Můžete označit více možností.) \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Dostatečná, spíše finanční
- Dostatečná, spíše materiální
- Dostatečná, finanční i materiální
- Nedokážu posoudit
- Nedostatečná, finanční
- Nedostatečná, materiální
- Nedostatečná, finanční i materiální

Děkuji Vám za Vaše názory a čas, který jste věnoval/a vyplnění a odevzdání dotazníku!

---

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře