

Děti generace Alfa v perspektivě učitelů mateřských škol

Lenka Dohnalová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Lenka Dohnalová**
Osobní číslo: **H190025**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Děti generace Alfa v perspektivě učitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se pojetí dětství a dítěte předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na děti generace Alfa pohledem učitelů mateřských škol.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli MŠ.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Apaydin, Ç., & Kaya, F. (2020). An Analysis of the Preschool Teachers' Views on Alpha Generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123-141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Berg, M. van den. (2020). *Jak se vzájemně chápat: generace X, Y, Z*. Praha: Grada.
- Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Majerčíková, J., Wiegerová, A., Gavora, P., & Navrátilová, H. (2020). *Vzdělávání založené na bádání dětí v podmínkách mateřských škol: badatelsky orientované vzdělávání pro děti generace Alfa*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Průcha, J. et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Stašová, L., Slaninová, G., & Junová, I. (2015). *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

11. 4. 2022

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem práce je odhalit, jak učitelé mateřských škol nahlíží na děti předškolního věku, které zde označujeme jako příslušníky generace Alfa. V teoretické části práce je vymezeno pojetí dítěte a dětství v současné společnosti následováním objasněním konceptu kulturních generací a generace Alfa. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, kdy jako metodu sběru dat bylo zvoleno polostrukturované interview. Výzkumný vzorek tvořilo osm učitelek veřejných mateřských škol ze Zlínského a Olomouckého kraje. Z analýzy dat vyplynulo sedm významových kategorií, které odhalily charakteristiky dětí předškolního věku, skrze které na ně participantky nahlíží. Děti jsou dle nich vznětlivé ve svém chování, mají sklony k sebestřednosti, jsou méně samostatné a mají problematické vztahy s vrstevníky. Jejich komunikační dovednosti jsou omezené a proměnou prochází také spontánní hra dětí a jejich dětství, které participantky vnímají jako výkonově orientované. Dále jsou děti charakterizovány svým těsným vztahem k moderním technologiím.

Klíčová slova: koncept kulturních generací, generace Alfa, vzdělávání v mateřské škole

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character. The object of the thesis is to reveal how kindergarten teachers view preschool children, which we refer to as members of the Alpha generation. The theoretical part of the thesis defines the concept of the child and childhood in today's society, followed by clarification of the concept of cultural generations and the Alpha generation. The practical part presents the results of qualitatively oriented research, where the chosen method of data collection was semi-structured interview. The research sample consisted of eight teachers of public kindergartens from the Zlín and Olomouc regions. The analysis of the data revealed seven categories of meaning, which revealed the characteristics of preschool children, through which the participants view them. According to them, children are irritable in their behaviour, are prone to self-centeredness, less independent and have problematic relationships with peers. Their communication skills are limited and the spontaneous play of children and their childhood, which the participants perceive as performance-oriented, is also undergoing change. Furthermore, children are characterized by their close relationship to modern technology.

Keywords: concept of cultural generations, generation Alpha, preschool education

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za odborné vedení a rady při psaní mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a nejbližším za podporu během celé doby studia a v neposlední řadě také učitelkám, které se ochotně zapojily do výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ A DĚTSTVÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....	12
1.1 POJETÍ DÍTĚTE A DĚTSTVÍ RŮZNÝMI VĚDNÍMI DISCIPLÍNAMI	12
1.2 ZNAKY SOUČASNÉHO DĚTSTVÍ A DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
1.3 KONCEPT KULTURNÍCH GENERACÍ A GENERACE ALFA	18
2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ GENERACE ALFA.....	21
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ GENERACE ALFA JAKO DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
2.2 DĚTI GENERACE ALFA POHLEDEM UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
3 VÝZKUM DĚTÍ GENERACE ALFA	29
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
3.2 METODA SBĚRU A ANALÝZY DAT	30
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	30
3.4 VSTUP DO TERÉNU.....	31
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	33
4.1 VZNĚTLIVÉ CHOVÁNÍ	33
4.2 SEBESTŘEDNOST S OSLABENOU SAMOSTATNOSTÍ	34
4.3 PROBLEMATICKÉ VZTAHY S VRSTEVNÍKY	36
4.4 OMEZENÉ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	38
4.5 PROMĚNY VE SPONTÁNNÍ HŘE	40
4.6 TĚSNÝ VZTAH K MODERNÍM TECHNOLOGIÍM	42
4.6.1 Pozitivní vliv technologií na dítě	44
4.6.2 Negativní vliv technologií na dítě	44
4.7 VÝKONOVĚ ORIENTOVANÉ DĚTSTVÍ.....	47
5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	50
5.1 DISKUSE.....	51
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	59
SEZNAM TABULEK.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Dnešní společnost, která bývá také označována jako postmoderní se velmi rychle mění. Charakterizuje ji rozpad tradičních hodnot, konzumerismus, ekologické problémy nebo také prudký rozvoj komunikačních technologií, které se staly již nedílnou součástí našeho života. Tato společnost formuje každého, kdo je její součástí, tudíž i děti předškolního věku, jejichž charakteristiky nás budou nejvíce zajímat. Dle konceptu kulturních generací označujeme tyto děti jako generaci Alfa. Společně s nimi tvoří společnost přirozeně i další generace lidí. Příslušníci každé generace mají trochu jiný způsob myšlení, odlišné představy o životě a také se liší svým chováním i jednáním. Hlavní rysy každé generace určuje doba, do které se tito lidé narodili a ve které vyrůstali, dospívali i stárli. Události ve světě, vědeckotechnologický pokrok, ale také umění, móda a životní styl – to vše a jistě mnohem víc ovlivnilo a stále ovlivňuje každou generaci. V současné době děti formuje dynamicky se měnící společnost nasycená moderními technologiemi. Tyto děti jsou vůbec první, které se narodily (a stále rodí) do zcela digitálního světa. Tato skutečnost podněcuje k zamyšlení, jaké asi tyto děti jsou a jak se vliv společnosti, ve které vyrůstají odráží v jejich chování, jednání, přemýšlení nebo sociální interakci s okolím.

Teoretická část této práce si klade za cíl vymezit pojetí dítěte a dětství v současné společnosti, objasnit koncept kulturních generací a znaky generace Alfa. V první kapitole se zaměříme na dítě a dětství v kontextu současné společnosti. Dále se budeme věnovat pojetí dítěte a dětství různými vědními disciplínami, které je zkoumají a znakům současného dětství a dítěte předškolního věku. V závěru kapitoly bude objasněn koncept kulturních generací a generace Alfa. V druhé kapitole bude věnována pozornost vzdělávání dětí generace Alfa nejprve z obecného hlediska a poté již specificky vzdělávání dětí předškolního věku jako příslušníků generace Alfa. Poslední část teoretické části práce bude zaměřena na výzkumy, které byly realizovány za účelem zjistit, jak učitelé mateřských škol popisují děti předškolního věku.

Praktická část této práce obsahuje výzkum kvalitativního charakteru s hlavním cílem odhalit, jak učitelé mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku. Dílčími cíli praktické části jsou odhalit, jak učitelé mateřských škol charakterizují děti předškolního věku a prozkoumat, které charakteristiky dětí předškolního věku se překrývají s charakteristikami generace Alfa. Úvod praktické části je zaměřen na metodologická východiska výzkumu následovaná analýzou a interpretací získaných dat, která odhaluje výzkumná zjištění. V závěrečné části

práce jsou shrnuta výzkumná zjištění, která jsou poté v rámci diskuse porovnávána se studií zabývající se stejnou problematikou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ A DĚTSTVÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

V této kapitole si přiblížíme téma dítěte a dětství pohledem vybraných vědních disciplín, které je zkoumají, poté se budeme věnovat znakům současného dětství a dítěte předškolního věku a v závěru této kapitoly bude objasněn koncept kulturních generací a generace Alfa. Nejprve si vymežíme, kdo je dítětem. Obecně platí, že pokud hovoříme o dítěti, máme na mysli nedospělého lidského jedince (Průcha & Košťátková, 2013). Tématem dítěte a dětství se zabývá celá řada vědních disciplín, které však tuto problematiku zkoumají ve většině případů izolovaně. Dle Průchy et al. (2016) byly zaznamenány určité pokusy o zachycení komplexní, multidisciplinární teorie dětství, které se ale bohužel nesetkaly s úspěchem.

1.1 Pojetí dítěte a dětství různými vědními disciplínami

Pro tuto práci jsme zvolili vymežit dětství z pohledu biologického a psychologického, pedagogického, sociální pedagogiky, lingvistického, antropologického a sociologického.

1. Biologické a psychologické pojetí dítěte a dětství

V biologickém a psychologickém pojetí se dětstvím rozumí vznik embrya v těle matky (prenatální období) až do puberty jedince, která nastává individuálně ve věku 12-14 let. Na čem se ale odborníci ne vždy shodují, je vymezení raného dětství. Někteří rané dětství interpretují jako období od narození dítěte až do zahájení školního vzdělávání. Jiné zdroje uvádějí, že jde o období až od 1 roku věku dítěte. V dalších případech bývá rané dětství časově vymezeno jako období do 3 let, kdy poté děti obvykle nastupují do mateřských škol (Průcha et al., 2016). Fáze, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu je pro nás nejdůležitější. Vágnerová (2012) vymezuje toto období od 3 do 6-7 let věku dítěte. Jde o významné období, kdy jsou položeny základy socializace dítěte čili začleňování do společnosti. Dítě navazuje kontakty s vrstevníky a učí se přijímat řád a pravidla, která panují ve společnosti. Oproti předešlému stádiu je tělesný a duševní vývoj již pomalejší. Pro předškolní věk je typická zvědavost, kdy si dítě postupně utváří vlastní představu o světě (Říčan, 2021). V této fázi života dítěte má velmi důležité místo hra, do níž dítě promítá své zkušenosti, zážitky a přání. Dle Vágnerové (2012) je předškolní období ukončeno sociologicky, a to nástupem dítěte do školy.

2. Pedagogické pojetí dítěte a dětství

V pedagogickém pojetí hovoříme o dítěti a edukačním prostředí, které jej ovlivňuje v průběhu života. Každé dítě se vyvíjí v určitém edukačním prostředí, do něž se narodilo.

Rodina je velmi významným edukačním činitelem v raném stádiu života dítěte, s jejíž pomocí se dítě učí chodit, komunikovat, osvojovat si různé poznatky atd. Nemusí jít jen o formální vzdělávání, ale také o neformální a informální, kterých může být dítě součástí ještě před zahájením povinného vzdělávání. Zlomovou událostí je bezpochyby nástup dítěte do základní školy (Průcha et al., 2016). Jde o velmi významnou událost nejen v životě dítěte, ale i jeho rodiny, kdy dítě získává nové sociální role. Dítě je od této chvíle „*vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení*“ (Helus, 2009, s. 225). Formální vzdělávání a sociokulturní podmínky rodiny, do které se dítě narodí jsou hlavními faktory, které ovlivňují jeho vlastnosti (Průcha et al., 2016).

3. Sociálně – pedagogické pojetí dítěte a dětství

Dále se na dětství můžeme dívat z hlediska sociální pedagogiky, kde je objektem zájmu výchova dítěte vyrůstající v tzv. rizikovém prostředí. Zde hovoříme o dětech, které vyrůstají např. v rodinách drogově závislých jedinců nebo alkoholiků (Průcha et al., 2016). K těmto rizikovým faktorům dále Matoušek et al. (2016) přidává např. problém nestability současné rodiny zapříčiněný vysokým počtem rozvodů, slabou citovou vazbu rodičů směrem k dětem, příslušnost k národnostním menšinám nebo také neomezenou konzumaci médií a hraní počítačových her bez jakéhokoliv usměrnění ze strany rodičů.

4. Lingvistické pojetí dítěte a dětství

Dítě a dětství zkoumá také lingvistika, avšak nepřímo. Zaměříme se zde na jednu oblast lingvistiky, která se dítěte a dětství významně týká, a to osvojování si jazyka a verbálních dovedností. Úroveň toho, jak dítě ovládá jazyk je důležitá v jeho dalším rozvoji, vzdělávání a následném uplatnění na trhu práce. Své místo má zde i logopedie a s ní spojené zjišťování logopedických vad u dětí předškolního věku (Průcha et al., 2016).

5. Antropologické pojetí dítěte a dětství

Antropologické pojetí zkoumá dětství z pohledu dvou specifických disciplín. Jde o fyzickou (biologickou) antropologii, která se zabývá zejména genetikou, tělesnými charakteristikami a jejich vývojem od narození až po dospělost jedince v kontextu rasových a etnických skupin lidí. Vztahy v určitých kulturních společenstvích a charakteristiku dětí v nich zkoumá kulturní a sociální antropologie, a to opět na pozadí etnických skupin obyvatel. Tato disciplína se zčásti prolíná se sociologickým pojetím dítěte (Průcha et al., 2016).

6. Sociologické pojetí dítěte a dětství

Sociologické pojetí popisuje dětství z hlediska sociálního fungování dítěte. Periodizace dětství je v sociologickém pojetí založena na jednotlivých životních etapách, kterými jedinec postupuje a prostřednictvím kterých získává nové sociální role, čímž se odlišuje od psychologického pojetí. Každá etapa v životě jedince je vymezena určitými sociálními charakteristikami (Průcha et al. 2016).

Dle Kollárikové a Pupaly (2010) je dětství každého jedince ovlivněno společností a kulturou, jejíž je součástí. Zde řadíme veškeré vztahy, které dítě navazuje, společenské role, normy a vzorce chování, které postupem času získává (Průcha et al. 2016). Stašová et al. (2015) dále podotýká, že socializace dětí v současné dynamicky se měnící společnosti dostává nové rozměry. A to hlavně vlivem medializace a digitalizace, která se stává součástí našeho každodenního života.

1.2 Znaky současného dětství a dítěte předškolního věku

Jak již bylo uvedeno, tématem dítěte a dětství se zabývá celá řada vědních disciplín. Nyní se přesuneme již ke konkrétním znakům současného dětství a poté k vymezení dítěte předškolního věku. Znaky současného dětství se odvíjejí od toho, do jaké doby se děti rodí a ve které vyrůstají.

Dle Stašové et al. (2015) v současné době dnešní generaci dětí formuje rychle se měnící společnost, která postrádá pevné opěrné body a je charakterizována svojí dynamičností, pluralitou, neustálým pohybem, změnou a jakousi tekutostí. Tato společnost bývá nazývána také jako postmoderní. Bauman (2004, in Majerčíková et al., 2020, s. 18) ji dále charakterizoval jako „*dobu rozpadu jednoduchých orientačních bodů pro volbu životních strategií, možného povolání, vhodných dovedností, mezilidských vztahů, vzorců slušnosti a zdvořilosti, představ o zdraví a nemoci či hodnot.*“

Helus (2009) ve své publikaci vymezil na základě charakteru společnosti znaky současného dětství, kterými jsou dětství medializované, konzumní, scholarizované, proplánované oproti zanedbanému, emocionálně přetížené a agresivní oproti viktimizovanému.

1. Dětství medializované

Média nám zcela jistě obohacují život v mnoha aspektech. Vše máme na dosah ruky, stačí jen pár „kliknutí“. Média jako televize, počítač či chytrý telefon nám denně nabízejí nespočet zpráv a informací nejen z našeho okolí, ale i z celého světa. Prostřednictvím nich můžeme navazovat nové kontakty a sociálně interagovat s okolím nehledě na to, kde se právě

nacházíme. Další výhodou je možnost vzdělávání prostřednictvím těchto médií. Na druhé straně stojí nevýhody, které s sebou nesou využívání těchto moderních technologií. Zejména závislost, která oslabuje vnímání reality dětí (Helus, 2009).

Média (televize, počítač, chytrý telefon, tablet...) značně ovlivňují nejen skladbu dne dětí, ale také jejich způsoby chování, názory, zájmy nebo postoje (Helus, 2009). Dítě se setkává s velkým množstvím typů různých vzorců chování, které může mít potíže rozlišit. Komplikovanější se pro dítě rovněž může jevit odlišení reality a fikce, dobra a zla atd. Dítě se s těmito různorodými podněty, které mu média denně nabízejí musí umět vyrovnat. Jejich dosah je zesilován stále větší dostupností a propracovaností moderních technologií (Stašová, et al. 2015). Helus (2009) uvádí příklad negativního vlivu nadměrného sledování televize na dětskou psychiku – u dětí se vytrácí pozornost, nedokáží se déle soustředit např. na vyprávění nebo zájmovou činnost. Dále se u dětí mění jejich hodnotová orientace, upřednostňují zážitky zprostředkované televizí před svými vlastními. Poté se autor zmiňuje o negativním vlivu na řeč a vyjadřování dětí, kdy děti ve svém mluveném projevu používají ve velké míře jen odposlouchané fráze (z médií) a nedovedou se smysluplně vyjadřovat. Dělá jim rovněž potíže naslouchat druhému (Helus, 2009).

2. Dětství konzumní

Název napovídá tomu, že dnešní děti jsou vystaveny působení reklamy daleko více než předešlé generace. S reklamou v jakékoliv podobě přicházíme do styku každý den a mnohdy si to ani neuvědomujeme. Trh je nesmírně rozmanitý a nabízí nepřehledné množství různých výrobků a produktů, což lidem značně znesnadňuje výběr. Na děti se ve velké míře sypou nové reklamy nabízející stále lepší hračky, hry nebo třeba sladkosti (Helus, 2009). Reklama určena pro dětského zákazníka je navržena tak, aby jej zaujala a vyvolala v něm touhu daný produkt vlastnit. Děti přicházejí do kontaktu s reklamou již ve velmi útlém věku, a to zejména prostřednictvím televize, kdy je televizní vysílání hojně prokládáno právě reklamou. Dle výsledků studie Kamaruzamana a Sahimi (2009) má 36% dětí ve Spojených státech ve věku 2-7 let ve svém pokoji televizi. Předpokládáme, že v dnešní době bude toto procento ještě vyšší. Výzkumná zpráva American Academy of Pediatrics (2011) poukázala na to, že dle rodičů se 90% dětí mladších 2 let setkává s nějakým druhem média v rámci kterého na ně působí reklama. Další studie prokázala, že tříleté dítě dokáže rozeznat průměrně 100 různých značkových log a vyjmenovat asi 200 jmen značek (Junková & Šramová, 2014). Můžeme tedy konstatovat, že působení reklamy na dnešní generaci dětí je vskutku enormní.

3. Dětství scholarizované

Scholarizací rozumíme vystavení dětí a mládeže školnímu působení, jehož cílem je systematické vzdělávání. Školní instituce mají nyní větší podíl na utváření osobnosti dítěte, než tomu bylo v minulosti. Významně se podílí také na socializaci dítěte a rozvíjení předpokladů pro jeho další vzdělávání. Investice do vzdělávání se ve společnosti stává prioritou, což může vyvíjet tlak na vzdělávané jedince. Helus (2009) hovoří o škole jako o klíči k budoucnosti, ale i jako o možném problému. Téma školy je pro děti a jejich rodiče velmi důležité.

4. Dětství proplánované oproti zanedbanému

Rodiče v daleko vyšší míře plánují narození svých dětí. Často tomu bývá z důvodu jejich kariéry a splnění cílů, které si v této oblasti vytyčili. Vlastním dětem potom mají sklony plánovat budoucnost a na neplánované odchylky ve výchově svých dětí tudíž nebývají připraveni. V jejich vývojové krizi se od nich raději distancují a tím se vzájemně odcizují. S potřebou plánovat se pojí také snaha rodičů urychlit vývoj dítěte, aby co nejrychleji zvládalo úkony spojené s životem dospělého jedince. To může mít za následek přetížení dítěte. Tito rodiče také preferují účast svých dětí na zájmových kroužcích nežli jejich volnou hru v méně organizovaném prostředí (Helus, 2009).

Protikladem proplánovaného dětství je dětství zanedbané, které postrádá základní jistoty a řád. Příčin zanedbání dítěte může být hned několik, např. velmi pracovně vytížení rodiče, rodiny žijící v pásmu chudoby, rodiče s vážnými psychickými či fyzickými indispozicemi nebo trpící určitým druhem závislosti (alkohol, drogy...) (Helus, 2009).

5. Emocionálně přetížené

Helus (2009) chápe emocionální přetížení jako problém z důvodu, že děti často nejsou schopny vnitřně zpracovat citové zážitky smysluplně. Děti tyto zážitky tíží a nevědí, jak s nimi naložit a jak se s nimi vyrovnat. Mezi tyto zážitky autor řadí zejména traumata, stres, frustraci a konflikty. Neschopnost se s nimi vypořádat vede k psychické nepohodě, která může být přenesena z dětství až do dospělosti jedince. Dítě prožívá to, co se kolem něj děje jiným způsobem než dospělí. Je náchylnější k citovému přetížení. Vůči nezpracovaným zážitkům se snaží bránit jejich vytěsňováním, což má ovšem dle psychologů negativní následky v podobě pozdějších úzkostí, nočních můr, depresí atd. Vybrali jsme několik zdrojů emočních zátěží, které se mohou objevovat u dětí předškolního věku. První jsou konflikty mezi rodiči, kdy se napjatá atmosféra v rodině přenáší na dítě, dále nedostatečné citové

pouto, které dítěti znesnadňuje vyrovnat se s problémy a výchovné styly založené na trestání, podceňování, zavrhování nebo zdůrazňování špatnosti dítěte.

6. Agresivní oproti viktimizovanému

Dle Heluse (2009) míra agresivity u dětí stále stoupá. Jako projev agresivity označujeme agresi (Svoboda, 2014). Helus (2009) hovoří zejména o komerčních médiích, které dětskou agresivitu často podněcují. Patří sem např. televizní pořady, videa a počítačové hry, které obsahují prvky násilí. Tyto prvky jsou prezentovány a přetvářeny jako zábava a stávají se tudíž pro děti atraktivními. Dalšími příčinami narůstajícího násilí u dětí může být jejich psychické strádání nebo také zvědavost – dítě zkouší, co je druhé dítě schopno vydržet. Svoboda (2014) spekuluje o důsledku souhry několika faktorů kterými jsou blahobyt, absence kvalitních vzorů, nízká schopnost vzájemné komunikace a zvyšující se individualizace jako o další příčině agresivního chování u dětí. U dítěte agresora není dostatečně vyvinuta empatie, což může být důsledkem citové deprivace v raném věku (Helus, 2009). Je proto velmi důležité rozvíjet u dětí empatii, aby došlo k eliminaci těchto násilných projevů. S tématem násilí se pojí termín viktimizace, kterou Helus (2009) chápe jako situaci, kdy je v jedinci navozována mentalita oběti prostřednictvím jeho zážitků nebo zážitků jedinců v jeho okolí. Tato zkušenost oběti se v populaci objevuje stále ve větší míře stejně jako agresivita.

Klíčové období v rámci dětství je fáze předškolního věku, kdy děti zpravidla navštěvují mateřskou školu či jinou předškolní instituci. Věkové vymezení předškolního věku se liší v závislosti na autorech, kteří se této problematice věnují. Hartl a Hartlová (2010, in Průcha et al., 2016) předškolní věk pojímají jako období od 1 roku do 6 let věku dítěte a dále jej rozdělují na mladší a starší předškolní věk. Odlišný přístup má Vágnerová (2012), která vymezuje předškolní věk jako období od 3 do 6-7 let věku dítěte. Dále jej označuje jako „*věk hry a přípravy na školu*“, a jako „*fázi přípravy na život ve společnosti*“ (Vágnerová, 2012, s. 177). Dítě je v tomto období mimořádně citlivé na vlivy prostředí (Majerčíková et al., 2020), rychle se vyvíjí, učí a seznamuje se s okolním světem, který jej obklopuje (Suchánková, 2014). Jednou z hlavních činností dítěte je hra, která významně přispívá k jeho rozvoji a skrze kterou zrcadlí dění kolem sebe. Hra odráží jeho zkušenosti a prožitky. Dle Stašové et al. (2015) dítě předškolního věku samo sebe chápe jako subjekt a postupně si utváří svoji vlastní identitu. Hodnotí samo sebe na základě názoru druhých a sebevědomí mu pomáhá posilovat ztotožnění se s rodiči. V tomto období se u dítěte objevují první náznaky pocitů viny, prostřednictvím kterých u něj dochází k rozvoji seberegulace.

1.3 Koncept kulturních generací a generace Alfa

V této podkapitole se seznámíme s konceptem kulturních generací. Nejdříve však definujeme pojem generace, jehož interpretace se různí v závislosti na odlišných vědních oborech, které s tímto pojmem pracují. V návaznosti na naši práci by bylo nejvhodnější generaci definovat ze sociologického hlediska. Scott a Marshall (2005, in Majerčíková et al., 2020, s. 20) chápou generaci jako „*formu věkové skupiny sestávající z těch členů společnosti, kteří byli narozeni přibližně ve stejném čase.*“ Tošnerová (2009) hovoří o těchto lidech narozených přibližně v téže době jako o vrstevnících bez příbuzenského či jiného vztahu.

K prvnímu rozdělení skupiny vrstevníků podle dat narození do skupin došlo v USA vydáním knihy *Generations: The History of America's Future* v roce 1991. Jejími autory jsou William Strauss a Neil Howe (Berg, 2020). K pojmenování jednotlivých generací došlo však již v 60. letech minulého století rovněž v USA. Jsou to Tichá generace, generace Baby boomers, generace X, Y, Z a generace Alfa, která nás nejvíce zajímá. Ohledně časového zařazení, do něž spadá narození příslušníků jednotlivých generací jsme si vybrali rozdělení dle Chuma (2013). Dále v krátkosti uvedeme charakteristiky jednotlivých generací předcházejících generaci Alfa:

1. Tichá generace (1925-1945)

Lidé spadající do této generace byli vychovávaní rodiči, kteří zažili i dvě světové války (Chum, 2013; Turk, 2017). Sami vyrůstali v období krize ekonomiky a za druhé světové války nebo po ní. V důsledku toho zažili období chudoby, nedostatku a strádání. Věří, že úspěch v životě je podmíněn tvrdou a vytrvalou prací. Mají silnou vůli, jsou vytrvalí a na pracovišti nekonfliktní. Uznávají a respektují authority. Práci si většinou nevybírají – berou tu, která je právě k dispozici. Práce je jejich privilegium. Obvykle svoji profesi mění jen zřídka a setrvávají na stejné pracovní pozici po mnoho let. Jsou konzervativní, mají tradiční morálku a vyznávají prvky tradiční rodiny (Berg, 2020).

2. Generace Baby boomers (1946-1964)

Tato generace přicházela na svět po druhé světové válce v době ekonomického progresu v USA (Chum, 2013; Turk, 2017). Dle Blažíčka (2017) se tato generace angažovala v mnoha kulturních revolucích a její příslušníci se ztotožňovali např. s hnutím hippies nebo punk. V této době docházelo k utváření konzumní společnosti. V důsledku nedostatku pracovních pozic o ně lidé museli tvrdě soupeřit. Společenské postavení a prestiž jsou pro příslušníky této generace klíčové a motivují je k dosahování lepších výsledků v práci i v soukromém

životě. S touto generací se pojí i téma nástupu žen do zaměstnání a jejich emancipace. U nás docházelo pod vlivem socialismu k utváření nikoliv konzumní, ale spravedlivé socialistické společnosti. Tuto generaci dále charakterizuje nástup do směnného provozu a dělnické profese, do kterých byli mnozí tlačeni násilím (Berg, 2020).

3. Generace X (1965-1980)

Lidé spadající do této generace se narodili v období technologického rozvoje v USA. Tato generace měla být nazývána jako „nedefinovaná“ generace. Odtud pochází její název X. Charakterizují ji postoje, významy a informace, které mohou uplatňovat po celý život (Chum, 2013; Turk, 2017). Osobní svoboda je pro ně důležitější než bohatství nebo postavení ve společnosti. Severní Amerika v této době velmi prosperovala a mladí lidé zde měli dostatek finančních prostředků. U nás tomu bylo jinak. Tyto děti vyrůstaly v období socialismu. Uvolňování poměrů v 60. letech zastavil vpád Sovětských vojsk (1968). V 70. letech se začalo rodit mnohem více dětí v důsledku finanční podpory rodin od státu. Tím došlo k přeplnění školních institucí. Děti bylo mnoho a ty, co se uměly prosadit měly bezesporu výhodu (Berg, 2020).

4. Generace Y (1981-1995)

Tuto generaci charakterizují otázky a zpochybňování. Do svých životů integrovali technologie. Jde o první generaci, která si obraz o světě vytvořila nejen prostřednictvím rodičů, učitelů nebo tištěných zdrojů. Jsou orientováni na dosažení výsledku a úspěchu. Jsou velmi ambiciózní. Cílevědomost je jejich další charakteristickou vlastností (Chum, 2013; Turk, 2017). Vlivem jejich touhy po neustálém hledání něčeho nového a lepšího často mění zaměstnání (Berg, 2020). Mění se i jejich požadavky k výkonu práce – chtějí pracovat z domova. Časově náročná práce pro ně není atraktivní, je pro ně důležitý čas věnovaný sobě (Chum, 2013; Turk, 2017). U nás se po sametové revoluci hodnota jedince často měřila tím, co si může koupit. Potřeba dohnat a vyrovnat se západu byla patrná ve všech oblastech života. Hlavní hodnotou bylo *mít* nikoliv *být*. V tomto období dochází také k nárůstu rozvodovosti a rozpadu rodin, což tyto děti jistě poznamenalo do budoucna (Berg, 2020).

5. Generace Z (1995-2010)

Jedince, kteří jsou příslušníky této generace definuje jejich těsný vztah s elektronickým prostředím. Toto prostředí je socializuje i vzdělává (Chum, 2013; Turk, 2017). Posnick-Goodwin (2010 in Majerčíková et al., 2020) potom tvrdí, že při vzdělávání dochází u této generace k preferenci elektronických médií před knihami. Jde o tzv. digitální generaci

(Leveckaité, 2010). Dle Berg (2020) se tyto děti učí mnohem lépe, když mohou nové věci objevovat samy, ale také za pomoci kolektivu vrstevníků. Denně využívají technologie pro komunikaci s okolím, a tudíž u nich může snadno dojít k zanedbávání mezilidských vztahů. Oblíbili si sociální sítě jako Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube...jejich vzory se stávají youtuberi. Na druhé straně má tato generace touhu vyzkoušet si všechno na vlastní kůži a získat cenné zkušenosti. Často vyrůstají v neúplných rodinách, v době finanční krize a rozpadu tradičních hodnot. Uvědomují si důležitost vzdělání, rozvoje a specializace. Jde o dynamickou generaci a je obtížné s ní držet krok (Chum, 2013; Turk, 2017). Příslušníci této generace se vyznačují také svojí uzavřeností ve vlastním světě a snadnou rozrušitelností (Berg, 2020).

6. Generace Alfa (2010-2025)

Podle McCrindle (2015) se generací Alfa chápou děti narozené mezi roky 2010 a 2025. Do této generace tedy spadají i dnešní děti předškolního věku, které nás nejvíce zajímají. Základní charakteristikou generace Alfa je jejich vztah k IT. K technologiím mají blízko od útlého věku. Jsou prakticky od narození obklopeni moderními technologiemi, což se jistě dramaticky odrazí ve změně způsobu jejich života a osobnostním rozvoji.

Dvojice autorů Nagy a Kölcsey (2017) existenci generace Alfa ovšem zpochybňuje, a to zejména na základě nedostatečného vědeckého podložení společných charakteristik jejich příslušníků a její přílišné podobnosti s generací Z. Generace Alfa dle nich vznikla pouze pro marketingové účely a rok jejího nástupu (2010) je uměle vygenerován v souvislosti s technologickým pokrokem.

2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ GENERACE ALFA

Jestliže hovoříme o generaci Alfa, máme na mysli jedince narozené mezi lety 2010 a 2025, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole (McCrindle, 2015). Tyto děti jsou nebo se teprve stanou potomky generací X, Y a Z. Jde o první generaci, jejíž příslušníci jsou narozeni nebo se teprve narodí v 21. století do zcela digitálního světa. Prensky (2001, in Majerčíková et al., 2020) proto označuje děti generace Alfa jako „*digitální domorodce*“ nebo „*rodilé mluvčí digitálních technologií*“. Turk (2017) tvrdí, že u nich bude patrná závratná změna způsobu života zapříčiněná zejména moderními technologiemi, které jsou každodenní součástí jejich životů, a to již od velmi útlého věku. Jsou úzce spjati s těmito technologiemi, což koneckonců charakterizuje celou generaci Alfa. Předpokládá se, že příslušníci této generace budou v dospělosti pracovat na pozicích, které jsou naší společnosti prozatím neznámé. Dále je předpokládáno nedostatečné zastoupení lékařů a přírodovědců v řadách příslušníků generace Alfa.

Vybrali jsme některé charakteristiky generace Alfa, které vyplynuly ze zahraniční internetové rešerše (Fourtané, 2018; McCrindle, 2015; Turk, 2017):

- narodili se do prostředí s chytrými telefony, tablety atd., a proto jsou pro ně tyto technologie naprosto přirozené a chápou je jako běžnou součást života;
- asi polovina dětí v současnosti ve věku 3–4 let dokáže pracovat s tabletem;
- nepocítují strach ani respekt vzhledem k technologiím;
- jejich osobní rozvoj je zcela ovlivněn technologiemi;
- přirozeně interagují s umělou inteligencí;
- jsou více ovlivněni sociálními sítěmi jako Instagram nebo YouTube než televizí;
- jsou náročnější na fyzickou hru – má jim poskytovat zkušenosti, zábavu, interakce a emoce;
- rodí se z pravidla do lépe materiálně zabezpečených rodin a starším rodičům.

Generaci Alfa dále zkoumal také Schawbel (2014), který její příslušníky charakterizoval následovně:

- jsou podnikaví (díky snadnému přístupu k informacím, mnoho z nich začalo podnikat ve věku mladším 10 let);

- dostávají se do kontaktu s větším množstvím technologií a silně spoléhají na sociální média což zapříčiňuje jejich závislost na propracovaných funkcích smartphonů;
- upřednostňují nakupování online – neradi navazují fyzický kontakt, což může vést k jejich k pocitu osamělosti;
- budou sice nejpropojenější generací, ale osobními rozhovory s vrstevníky budou trávit mnohem méně času;
- jsou samostatnější, vzdělanější a připravenější na velké výzvy, a to vše díky rychlému vývoji moderních technologií, které je obklopují;
- jsou více zhýčkaní svými rodiči, kteří je velmi silně ovlivňují a jejich vliv se s každou generací zvyšuje.

McCrindle (2014) podotýká, že se k informacím dostávají velmi snadno a kdykoliv se jim zachce, a tudíž chtějí všechno okamžitě. Namísto hry venku s vrstevníky příslušníci této generace tráví volný čas hrami v digitálním prostředí. V souvislosti s tímto jevem předpokládá Papáček (2010) nárůst závislosti na informačních a komunikačních technologiích a dále také na virtuálním prostředí. Nadměrné využívání moderních technologií může mít negativní dopad jak na fyzické, tak duševní zdraví člověka. Rizikem se pro děti stávají násilné videohry, které mohou zapříčinit mimo jiné poruchy spánku. Pod slovem „myš“ si děti představí nejprve myš počítačovou nežli myš jako zvíře. Je u nich sledováno také postupné odcizování se přírodě z důvodu trávení jejich volného času zejména ve vnitřních prostorech. Tyto děti také méně respektují autority (učitele a později i ředitele či vedoucí v práci) (Posnick-Goodwin, 2010 in Jančaříková, 2015).

Dle Majerčíkové et al. (2020) se generace Alfa stane dosud nejvzdělanější a nejdynamičtější generací, a to díky tomu, že se její příslušníci narodili do zcela digitálního světa. Přístup k informacím nebyl snad nikdy rychlejší a jednodušší. Prostředí, ve kterém dnešní děti vyrůstají se velmi dynamicky mění, stejně jako kvalita jejich zkušeností. Dá se předpokládat, že příslušníci této generace budou nejvíce formálně vzdělaní v důsledku jejich delšího setrvání ve školách, což indikuje jejich pozdější nástup do zaměstnání. Vysokoškolské vzdělání se pro ně stane normou. Vzdělávání pro ně bude hrát po celý život velmi důležitou roli. Všeobecné vzdělání nebo kvalifikace pro ně nebudou atraktivní. Chtějí se stát specialisty a odborníky, a proto budou upřednostňovat spíš podrobné a hluboké znalosti před širokým pojetím daného tématu či studijního programu. Ekonomové zdůrazňují nutnost transformace sféry vzdělávání v návaznosti zejména na prudký rozvoj moderních

technologií a digitalizace. V souvislosti s digitalizací hovoříme o 4. průmyslové revoluci (tzv. Průmysl 4.0), kdy lidská práce bude nahrazována technologiemi. Této změně a mnoha dalším bude muset generace Alfa čelit. Předpokládá se, že právě generace Alfa bude schopna řešit problémy budoucnosti, na které my nebudeme stačit. Škola má v tomto případě mít hlavní zásluhy na rozvoji osobnosti lidí této generace. V pracovní sféře budou tito lidé flexibilní, nezávislí a změna zaměstnání pro ně nebude problémem. McCrindle (2014) předpokládá, že za život změní práci průměrně až šestkrát. Často budou samostatně výdělečně činní a pracovat tzv. „na volné noze“.

2.1 Vzdělávání dětí generace Alfa jako dětí předškolního věku

V předchozích kapitolách jsme se seznámili s konceptem kulturních generací, dle kterého současné děti předškolního věku označujeme jako děti generace Alfa. Tyto děti zpravidla navštěvují mateřskou školu nebo jinou předškolní instituci.

Vzdělávání v mateřských školách si klade za cíl nejen poskytnout dítěti elementární vzdělanostní základ, ale zejména rozvíjet každé dítě dle jeho individuálních potřeb, možností a zájmů (Mertin, 2016). Od roku 2017 je v České republice pro děti v posledním předškolním roce vzdělávání povinné. Stalo se tak „*nedílnou součástí celoživotního vzdělávání a tvoří jeho první úroveň.*“ (Majerčíková et al., 2020, s. 98).

Dnešní děti předškolního věku vyrůstají v dynamicky se měnící společnosti. Učitelé mateřských škol by si toho měli být vědomi a těmto změnám by se měli přizpůsobovat. Život dětí generace Alfa je ovlivněn moderními technologiemi, a tudíž u nich musí být kladen důraz na rozvoj digitální gramotnosti. Ta se stává „*celkovým rámcem a podstatou fungování současné společnosti.*“ (Martin, 2006, in Majerčíková et al., 2020, s. 33-34). Příslušníci této generace budou v budoucnosti s velkou pravděpodobností žít v těsném kontaktu s vyspělou umělou inteligencí (Majerčíková et al., 2020).

Fourtané (2018) a Brinckerhoff (2013) dále poukazují na to, že školy budou muset koncipovat vzdělávání v souladu se zvědavostí dětí generace Alfa a podobou jejich života spjatého s moderními technologiemi následovně:

- vést děti ke kreativitě;
- rozvíjet u dětí kritické myšlení;
- rozvíjet u dětí dovednosti řešit problémy;

- poskytovat dětem prostor pro získávání znalostí prostřednictvím činností a zkušeností;
- rozvíjet u dětí dovednosti pro práci v týmu (učit je se přizpůsobit, komunikovat...).

Jak jsme již dříve uvedli, generace Alfa je charakterizována zejména vztahem jejich příslušníků k IT. Digitální technologie jsou běžnou součástí života dnes už i dětí raného věku. Dle dvojice autorek Petranové a Burianové (2014) je využívání moderních technologií při vzdělávání pro děti velmi atraktivní. „*Digitalizace je pro současnou generaci dětí důležitou součástí jejich procesů poznávání.*“ (Majerčíková et al. 2020, s. 63). Využívání moderních technologií k edukaci v předškolních zařízeních s sebou nese jak výhody, tak i nevýhody. Výhody vidí Sehnalová (2014) zejména v usnadnění kognitivního vývoje dětí a rozvoji logického myšlení. Na druhé straně nadměrné využívání moderních technologií může vést k narušení sociální interakce nebo třeba k agresi dětí. Velkou výhodou je bezesporu snižování nerovností mezi dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, které mají stejnou možnost naučit se pracovat s moderními technologiemi stejně jako děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Zde dochází k propojení s druhým cílem dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a to: „Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“ V tomto dokumentu je rovněž kladen důraz na digitální vzdělávání a digitální gramotnost v souvislosti s proměnami společnosti a novou generací dětí (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020).

Schéma předškolního vzdělávání by mělo být dle Majerčíkové et al. (2020) postaveno na zkušenostním učení. Děti s oblibou zkoumají své teorie a interpretace na základě bezprostřední zkušenosti. Neméně důležité je podnětné prostředí, které reflektuje zájmy dítěte a zpětná vazba. Děti předškolního věku jsou přirozeně zvědavé. Právě jejich zvědavost je hlavní motivací k poznávání. Nabízí se zde tedy koncept badatelsky orientovaného vzdělávání, které dítě rozvíjí bezesporu více nežli pouhé učení se faktům.

Bádání chápe Majerčíková et al. (2020, s. 64) jako „*neustálý proces zkoumání, sledování a analyzování.*“ Je součástí našeho života již od narození. O bádání hovoříme zejména v souvislosti s přírodními vědami, ale také se vzděláváním. Vychází z konstruktivistické teorie vzdělávání, která je založena na aktivní účasti dítěte v procesu jeho poznávání a učení. Své místo nachází i v mateřských školách a jiných předškolních zařízeních. Pro začátky badatelsky orientovaných aktivit se předškolní období jeví jako ideální. Dítě se v této době

stává součástí společnosti. Poznává svět, který je obklopuje i sebe sama a snaží se porozumět tomu, co se kolem něj děje. Není divu, že u dětí slyšíme tak často otázky typu: „proč, kdy, jak?“ Prostřednictvím badatelsky orientovaného vzdělávání dítě *„získává nové zkušenosti, dovednosti a rozvíjí si schopnosti zvědavými otázkami, zkoumá různé varianty řešení (klade si „hypotézy“) a ověřuje je.“* (Majerčíková et al., 2020, s. 61). Je pro dítě přirozené a podporuje jeho vlastní aktivitu. Pro bádání a poznávání je důležité smyslové vnímání, k jehož prudkému rozvoji dochází právě v předškolním věku. Umožňuje dítěti vnímat různorodost jeho okolí, získávat cenné zkušenosti, poznatky a rozvíjet kritické myšlení. Papáček (2010) přidává ještě rozvoj kreativity a schopnosti řešit problémy. Koncepce badatelsky orientovaného vzdělávání je tedy dle Majerčíkové et al. (2020) velmi zajímavá a má velký potenciál v prostředí mateřských škol a jiných předškolních zařízeních.

2.2 Děti generace Alfa pohledem učitelů mateřských škol

Rozhodujícím činitelem ve vývoji dítěte je způsob, jakým na ně nahlížíme a postoje, které k němu zaujímáme. Na průběh jeho dětství to má značný vliv a může s sebou mnohdy nést i celoživotní důsledky (Helus, 2009). Každý učitel na své svěřence nějakým způsobem nahlíží, a to od celku až po jednotlivce. Výjimkou nejsou ani učitelé mateřských škol. Helus (2009, s. 261) vymezuje učitele jako *„odborně vybaveného, profesionálně zdatného, kompetentního vůdčího aktéra školní edukace dítěte.“* Učitel mateřské školy plní různé role, mezi které řadí Svobodová (2013) zejména roli vzdělávací a výchovnou. Učitel mateřské školy by měl děti všestranně rozvíjet, respektovat jejich individuální potřeby a být jim pozitivním vzorem (Průcha & Koťátková, 2013).

Nyní se již přesuneme k náplni této podkapitoly a uvedeme výsledky několika výzkumů zaměřených na pohled učitelů mateřských škol na dítě předškolního věku. Ve dvou případech se jedná o výzkumy z českého prostředí a třetí výzkum je zahraniční.

Dle výsledků výzkumu, který proběhl v letech 2009–2010 a je popisován v publikaci Hejlové et al. (2013) se změnil pohled učitelek mateřských škol na dnešní děti hlavně z důvodu příliš volné rodinné výchovy, která dětem neprospívá. Učitelky tuto výchovu dále popisovaly jako málo důslednou a s minimem pravidel. Následně podotýkají, že *„děti se rodí stále stejné, ale rodiče z nich dělají jiné, tj. dnešní děti.“* Rodiče s dětmi netráví tolik času jako dřív z důvodu jejich pracovní vytíženosti. Dětem chybí vzory, nemalé procento se potýká s problémy v mezilidských vztazích a stále častějšími se stávají řečové vady. Děti mohou být přetěžovány množstvím různých aktivit a nadměrnými požadavky, které na ně

rodiče často kladou. Dotazované učitelky se však ve většině shodly na tom, že tyto děti jsou citlivé, vnímavé, různorodější a individuálnější.

Další výzkum, který se zabývá problematikou pohledu učitelů mateřských škol na dítě je popisován v publikaci Kořátkové (2014). Výzkumu se účastnilo 310 učitelek a ředitelek z různě velkých měst a obcí České republiky. Výsledky hovoří o 20 nejčastějších charakteristikách a vlastnostech dětí předškolního věku pohledem učitelek a ředitelek mateřských škol. Dle nich se na prvních třech příčkách umístily zvědavost dětí, poté jejich aktivita a informovanost (rozumová vyspělost). Děti jsou dále sebevědomé, ovšem s vadami řeči a samostatného vyjadřování, společenské, hravé a více samostatné. Učitelky děti následně popisovaly jako citově chudší a celkově méně citlivé až agresivní. Druhá desítka charakteristik dětí začíná vyjádřením učitelek o vděčnosti dětí za zájem učitelky, nesoustředěnosti a větší svobodě dětí, díky které jsou šťastnější. Děti jsou dle nich dále orientované na sebe (jsou silnými osobnostmi), mají málo prožitků s rodiči, jsou průbojné a ovlivněné televizí. Na 18.-20. místě se umístily charakteristiky jako technicky zaměřené a tvořivé a méně pohybově zdatné dítě.

Pohled učitelek mateřských škol na děti předškolního věku zkoumala také dvojice tureckých výzkumníků Apaydın a Kaya, kteří ve své studii (2020) popisují výsledky jejich výzkumu, který byl realizován v letech 2018–2019 v Turecku. Participantky tvořilo 12 učitelek soukromých mateřských škol. Výsledky výzkumu prezentují autoři výzkumu prostřednictvím tabulky, do které rozdělili charakteristiky a projevy chování dětí popisované učitelkami do dvou sloupců podle toho, zda je vyhodnotili jako pozitivní či negativní. Výsledky výzkumu odhalily, že učitelky popisovaly chování a charakteristiky dětí ve značně negativním světle. Nejvíce učitelek hovořilo v souvislosti s dětmi předškolního věku o jejich závislosti na moderních technologiích, narůstajících projevech násilí a sebestřednosti. Nejvíce zastoupenou pozitivní charakteristikou, kterou uvedly 3 participantky byla vysoká úroveň vnímavosti dětí. Vždy 2 učitelky potom hovořily o negativních charakteristikách jako limitovaná komunikace, tvrdohlavost, mrzutost a o pozitivních charakteristikách jako smysl pro rytmus, zdatnost v oblasti předmatematických dovedností, opatrnost a citlivost. Mezi další negativní charakteristiky, skrze které popisovaly učitelky děti předškolního věku se řadí nerespektování pravidel, potíže s řešením problémů, netrpělivost, energičnost, nepozornost a introverze. Dále děti popisovaly jako méně šťastné s menším vztahem ke klasickým knihám a s řečovými vadami. Pozitivně potom naopak učitelky vidí děti při

verbální komunikaci a kreativních činnostech. Jsou dle nich odhodlané, zvědavé a mají přehled o dění kolem sebe.

Můžeme si všimnout, že výsledky posledního uvedeného výzkumu jsou v zásadě negativní. Participantky tedy na děti předškolního věku příliš pozitivně nenahlížely a uváděly zejména jejich negativní charakteristiky oproti výzkumům realizovaným v České republice. Tato skutečnost by mohla být zdůvodněna větší aktuálností tohoto zahraničního výzkumu nebo také odlišnou kulturou země, v jejímž prostředí byl výzkum realizován.

Výsledky všech tří uvedených výzkumů ukázaly, že učitelky mateřských škol si na dětech předškolního věku nejvíce všímají narůstajících logopedických vad, které se u nich vyskytují a potíží v řeči. Dle nich jsou také více orientované na sebe, individuálnější a sebevědomější.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM DĚTÍ GENERACE ALFA

Výzkumné šetření bylo realizováno se záměrem odhalit, jak učitelé mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku. Tyto děti byly v teoretické části naší práce označeny jako děti generace Alfa, ovšem participantkám nebyly dopředu popisovány její znaky. Během interview, která byla realizována s učitelkami mateřských škol vyplynulo několik základních charakteristik a znaků, přes které participantky popisovaly děti, se kterými denně pracují, a tudíž jsou jim velmi blízké.

Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter. „*Kvalitativní výzkum je zaměřen na interpretaci subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování, přičemž se zajímá o subjektivní teorie jedinců v daném prostředí.*“ (Hendl, 2006, s. 5). Naším záměrem bylo proniknout do hloubky získaných dat s cílem odhalit, jak učitelé mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku.

Následující podkapitoly se věnují stanovení cílů a výzkumných otázek, výběru a charakteristice výzkumného vzorku a také informacím týkajících se vstupu do terénu.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo odhalit, jak učitelé mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku.

Díličí cíle výzkumu byly stanoveny následovně:

- Odhalit, jak učitelé mateřských škol charakterizují děti předškolního věku.
- Prozkoumat, které charakteristiky dětí předškolního věku se překrývají s charakteristikami generace Alfa.

Na základě hlavního cíle byla formulována hlavní výzkumná otázka: Jak učitelé mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku?

Díličí výzkumné otázky vzešly z dílčích cílů výzkumu a znějí následovně:

- Jak učitelé mateřských škol charakterizují děti předškolního věku?
- Které charakteristiky dětí předškolního věku se překrývají s charakteristikami generace Alfa?

3.2 Metoda sběru a analýzy dat

Data byla získána metodou polostrukturovaného interview, které Švaříček a Šed'ová (2016 et al., s. 159) definují jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ Dle stejné dvojice autorů se jedná o nejvíce používanou metodu sběru dat v kvalitativně orientovaném výzkumu. Účelem polostrukturovaného interview je „*získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.*“ (Švaříček & Šed'ová et al., 2016, s. 13).

Při realizaci interview jsme vycházeli z připraveného seznamu témat, která navazovala na stanovené výzkumné otázky. Interview bylo zahájeno úvodními otázkami, následovaly otázky hlavní a posléze otázky ukončující. V průběhu byly použity také otázky navazující pro zajištění plynulosti interview.

Získaná data byla přepsána a následně analyzována technikou otevřeného kódování. Celkově bylo přepsáno 246 minut záznamu, kdy každé interview trvalo přibližně 25–45 minut. Po opakovaném čtení byla data analyzována metodou papír tužka. Dle Švaříčka a Šed'ové et al. (2016, s. 211) otevřené kódování funguje na principu, kdy je „*text rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu se nadále pracuje.*“ Jednotky, které byly takto získány jsme roztřídili do významových kategorií, které nám poskytly jakýsi rámec pro interpretaci dat.

V rámci výzkumného šetření ovšem pocítujeme i limity, které mohou částečně ovlivnit výslednou interpretaci získaných dat. Hlavním limitem je naše role nezkušeného výzkumníka nebo také výzkumníka začátečníka, v rámci které jsme výzkum realizovali. Naše dosavadní zkušenosti s metodologií nejsou příliš bohaté, tudíž mohlo v analýze a následné interpretaci získaných dat dojít neúmyslnému zkreslení i když jsme se kvalitu výsledných zjištění pokoušeli navýšit doslovnými citacemi jednotlivých participantek. Tyto přímé citace by měly dle Švaříčka a Šed'ové et al. (2016) také zvýšit důvěryhodnost výsledných zjištění.

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně a byl tvořen osmi participantkami. Jednalo se o učitelky veřejných mateřských škol ze Zlínského a Olomouckého kraje. Učitelky působily vždy v jedné z celkového počtu čtyř mateřských škol. Šlo o tři mateřské školy se sídlem ve městě a jednu sídlící na vesnici. Základní informace o participantkách jsou shrnuty v tabulce níže.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Participantka	Dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe v MŠ	Pracovní pozice v MŠ	Typ MŠ	Lokace MŠ
U1	vysokoškolské	18 let	ředitelka	veřejná	vesnice
U2	středoškolské	43 let	učitelka	veřejná	město
U3	vysokoškolské	11 let	učitelka	veřejná	město
U4	středoškolské	9 let	učitelka	veřejná	město
U5	středoškolské	6 let	učitelka	veřejná	město
U6	vysokoškolské	28 let	ředitelka	veřejná	město
U7	vysokoškolské	15 let	učitelka	veřejná	město
U8	vysokoškolské	6 let	učitelka	veřejná	město

3.4 Vstup do terénu

Pro kontakt s mateřskými školami jsme využili e-mailové korespondence s prosbou o realizaci výzkumu v dané mateřské škole. E-maily se základními informacemi o výzkumu byly až na jednu výjimku zaslány ředitelkám vybraných mateřských škol. Jedna učitelka byla oslovena prostřednictvím telefonického hovoru. Všichni kontaktovaní s účastí na výzkumu souhlasili, a tudíž jsme se nesetkali s odmítnutím. Schůzka proběhla ve dvou případech v domácím prostředí participantek a ve zbytku případů v prostředí daných mateřských škol. Participantky byly nejprve seznámeny s průběhem výzkumu, jeho etikou a zachováním jejich anonymity. Ujistili jsme je rovněž, že informace získané z našeho interview budou použity pouze pro účely bakalářské práce. Všechna interview byla po předchozím souhlasu participantek zaznamenávána na diktafon v mobilním telefonu.

Do terénu jsme vstupovali v různých rolích. Dle Švaříčka a Šed'ové et al. (2016) s sebou nese každá role, do které se výzkumník situuje určitá rizika, která mohou mít vliv na kvalitu získaných dat. Vstup do terénu probíhal v jednom případě v roli cizince, protože jsme s vybranými respondentkami nebyli nikdy předtím v kontaktu a návštěva této mateřské školy byla pouze jednorázovou záležitostí. V tomto případě se jako riziko jeví menší otevřenost respondentů směrem k výzkumníkovi z důvodu interakce s cizím, neznámým člověkem. V další mateřské škole jsme se ocitli v roli návštěvníka. Výzkumník se v tomto případě ocitá

v prostředí, které je mu již známé, pamatuje si jména participantů a základní informace o nich. Ve zbylých případech, kdy interview proběhlo v domácím prostředí jsme se situovali do role zasvěceného, poněvadž se s participantkami setkáváme také mimo výzkumný rámec a jde o osoby, jež nám jsou blízké. Společně s rolí návštěvníka se tato role jeví jako nejméně riziková.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Z analýzy dat vyplynulo sedm kategorií, které budou v této kapitole dále rozebrány. Jde zejména o charakteristiky, přes které participantky nejčastěji nahlížely na současné děti předškolního věku. Jsou jimi:

1. Vznětlivé chování
2. Sebestřednost s oslabenou samostatností
3. Problematické vztahy s vrstevníky
4. Omezené komunikační dovednosti
5. Proměny ve spontánní hře
6. Těsný vztah k moderním technologiím
 - pozitivní vliv moderních technologií na dítě
 - negativní vliv moderních technologií na dítě
7. Výkonově orientované dětství

4.1 Vznětlivé chování

Participantky charakterizovaly chování dětí v mnoha případech jako vznětlivé až impulzivní z důvodu jejich nepřiměřených reakcí na určitou skutečnost či situaci. Často vyžadují okamžitou reakci učitelky na nějakou z jejich potřeb či přání. V případě, kdy neuspějí v něčem okamžitě, reagují opět velmi silně. Dle učitelek jsou dále méně trpělivé a nestálé ve hře.

„Všímám si, že děti jsou méně trpělivé a pokud jim něco nejde hned, více se rozčilují.“ (U3).

„Řekla bych, že jsou takové akčnější a netrpělivější. Nedokážou třeba úplně vydržet a chtějí všechno hned.“ (U1).

„Přijdou za mnou a chtějí všechno hned a očekávají, že to hned dostanou. Neprosí, nepoděkují...co se týká soustředění, soustředí se taky málo. Jsou takové roztržité.“ (U3).

„Kolikrát si nechtějí uklízet hračky a vztekají se, že to dělat nebudou. Doma to za ně nejspíš dělají rodiče. My ale čekáme tak dlouho, dokud si to neuklidí.“ (U4).

„...tady vidím spíš problém v té výdrž, že je to baví chvíli a potom uvidí, že si někdo vytáhne něco dalšího a ty děti to chtějí hned taky.“ (U7).

Zajímavé nám přišlo uvažovat nad často popisovaným vznětlivým chováním dětí a jejich vztahem k pohádkám, kdy dle některých učitelek děti vyžadují rychlý děj i u nich. Preferují

výraznou a dynamickou dějovou linku. Klasické pohádky jim již nepřijdou atraktivní a zaujmou je dle některých učitelek méně.

„Když jim pustím pohádku, která je pěkná, známe ji z večerníčků, tak pro ně je to pro některé nudné. Ten děj je tam sice takový roztomilý, ale asi vzhledem k tomu jejich myšlení je až moc pomalý, málo akční, takže je to nebaví. Oni mají rádi nějaké pohádkové příběhy, kde se něco děje, obrázky tikají, je to hrozně rychlé, takové akční...takže opravdu ty klasické večerníčkové příběhy už některým moc neříkají.“ (U1).

„Aby je pohádka v televizi zaujala, musí se tam s něčím furt rachotit, střílet, musí tam být dynamický děj. Krteček je pro ně nevýrazná pohádka, nebaví je.“ (U8).

Dále učitelky hovořily o poklesu jejich autority směrem k dětem, které je dle nich v současnosti už tolik nerespektují.

„Teď jsou (děti) více drzé. Více si dovolují na nás i na rodiče.“ (U4).

„Děti jsou takové impulzivní, nebraly mě ze začátku jako autoritu...ale postupem času, jak mám víc praxe, tak se to lepší.“ (U5).

„Děti by měly respektovat učitelky v MŠ. Dnešní děti s tím mají pravda trochu problém. Méně nás uznávají jako autoritu.“ (U3).

„Když tady máme třeba praktikantky ze střední, na ty si dovolují ti předškoláci hodně. Už i samy přišly nám říct, že jako jsou až drzí na ně. Tím, že jsou mladší, možná i ke mně občas, tak si myslí, že si můžou víc dovolit.“ (U8).

V očích učitelek se současné děti předškolního věku chovají často vznětlivě a nepřiměřeně situaci, ve které se nachází. Mají potřebu mít vše okamžitě. To platí i u sledování pohádek, kdy děti preferují jejich rychlý děj. Příčinu můžeme hledat v silném vlivu dynamicky se měnící společnosti, ve které vyrůstají a velmi snadnému přístupu k informacím, který jim dnešní doba nabízí. Chování dětí k dospělým také prochází jistými proměnami – učitelky se v dnešní době necítí být dostatečnými autoritami. U dětí zaznamenaly rovněž pokles respektu vůči svým rodičům.

4.2 Sebestřednost s oslabenou samostatností

Další kategorie se bude věnovat učitelkami často popisovanému problému sebestřednosti a oslabené samostatnosti, které u dětí pozorují. Všimají si, že děti si obecně více věří a jsou

v určitých situacích sebevědomější. Mnohdy se však neohlíží na druhé, chtěly by být neustále ve středu pozornosti a problémy jim dělá také přijímání pravidel.

„Každý je individualista a osobnost, jsou více egocentrické.“ (U6).

„Často chtějí upoutávat pozornost a nechápou, že tady nemůžeme být pro všechny naráz.“ (U7).

„Děti jsou takové sebevědomější v určitých situacích, tu autoritu neberou zas až tak vážně, snaží se tady fungovat podle svých představ a je problém při přijímání pravidel. Někdy to dlouho trvá, než si na ně zvyknou.“ (U7).

„Dětem dělají problém pravidla, které máme tady v MŠ...“ (U4).

Na problém oslabené samostatnosti dětí předškolního věku učitelky nahlížely ze dvou stran. První hovořily o samostatnosti ve smyslu sebeobsluhy a poté ve smyslu samostatnosti v rozhodování a řešení problémů.

Navzdory tomu, že si děti více věří, mají problémy v sebeobsluze. Mnohdy nezvládají ani jednoduché sebeobslužné úkony. Učitelky tento jev zdůvodňují nadměrnou pomocí rodičů, kteří daný úkon raději udělají za dítě, aby mu to dlouho netrvalo a ušetřili si čas. Rodiče, stejně jako učitelky, by děti měli naopak vést, motivovat a podporovat v samostatném zvládnutí úkonu, aby získaly přesvědčení, že to zvládnou samy. Děti bývají často zvyklé na pomoc dospělého, kterou už dopředu očekávají, a proto se ani nesnaží daný úkon zvládnout samy a raději si zavolají na pomoc učitelku.

„Rodiče jim (dětem) ve všem hodně pomáhají. Mají to hned a děti jsou na to zvyklé. Jsou určitě méně samostatné.“ (U3).

„Rodiče je často nosí do schodů, takže jsou takoví neobratní, nemotorní.“ (U8).

„Některé děti mají velké problémy se sebeobsluhou opravdu dlouho. Rodiče tady to dítě dají, všechno umí v pohodě, ale pak vlastně zjistíme, že s tou sebeobsluhou jsou na tom špatně.“ (U7).

„I v sebeobsluze jsou teď problémy. Děti se neumí zasunout na židli. Sedí a čekají, než je zasuneme my. Samy to ani nezkoušejí. Nebo talířek je daleko a než aby si to obešli, tak stojí, začnou plakat, že nedosáhnou na talířek nebo že jim chybí vidlička...přitom oni ví, kde si ji mají vzít, ale oni prostě stojí a je problém neřešitelný.“ (U8).

„Nejsou vedeny k sebeobsluze a základním věcem – poprosit, poděkovat...“ (U6).

Pomoc u učitelek vyhledávají děti i v případě, kdy se naskytne problém či konflikt v průběhu jejich hry a poté i v případě, kdy nevědí, s čím si samostatně hrát. Čekají a spoléhají na to, že jim učitelka něco vymyslí. Mají problém si samostatně vymyslet hru nebo se rozhodnout, s čím si budou hrát. Jedna učitelka v souvislosti s tímto zmínila i fantazii dětí, která se dle ní snižuje.

„Ty hračky jsou takové, aby třeba tu stavebnici nějak poskládaly, vyřešily to, ale oni to moc jako neumí. V tom problému se plácají a hned mě volají o pomoc.“ (U8).

„Mají docela problém s řešením konfliktů a problémů celkově. Když se něco stane, něco jim nejde, tak oni mě hned volají, ať jim pomůžu. Sami nechtějí nic řešit. Mají problém, ale očekávají, že je za ně vyřeší někdo jiný. Ty problémy konstruktivně neřeší.“ (U8).

„Děti často chodí, že neví, s čím si mají hrát. Čekají hodně na to, co jim vymyslí paní učitelka.“ (U6).

„Děti často potřebují popostrčit. Nudí se a neumí si vymyslet tu činnost samy. Kdysi děti byly spontánnější. (U4) .

„Neumí se zabavit samy, pořád by chtěly, aby jim ta paní učitelka něco vymýšlela. Mají menší fantazii.“ (U4).

Jak vyplynulo z obsahu této kategorie, učitelky označují děti jako více egocentrické, kdy vyžadují jejich pozornost a nejraději by byly, kdyby se mohly v MŠ chovat dle svých potřeb a zájmů. Z toho můžeme usoudit, že jim dělá problém přijímat pravidla a dle nich se dále chovat. Děti jsou v určitých situacích sebevědomější. To se ovšem nedá říct o samostatnosti, kdy děti naopak vykazují podle učitelek nižší úroveň. Jsou málo samostatné v oblasti sebeobsluhy, kdy jim v mnoha běžných úkonech dopomáhají rodiče a poté v oblasti rozhodování a řešení problémů. Dělá jim problém si samostatně hrát a čekají, že jim program bude stále vymýšlet učitelka.

4.3 Problematické vztahy s vrstevníky

Většina participantek se shodla na tom, že u dnešních dětí předškolního věku pozoruje v poměrně velké míře problémy v sociálních dovednostech, které vyplouvají na povrch zejména ve vztazích s ostatními dětmi – s vrstevníky.

Učitelky vyjadřovaly svá znepokojení hlavně v souvislosti s narůstající mírou konfliktů mezi dětmi, které děti nedokáží samostatně vyřešit. Nevědí, jak se ke konfliktu postavit a společně se dohodnout na jeho řešení. Tyto rozpory mezi dětmi vznikají jak ve spontánní

hře, tak i například během práce ve skupinách v rámci didakticky zacílené činnosti. Učitelky rovněž zmiňovaly, že některé konflikty často vyústí fyzickou reakcí některého z aktérů konfliktu.

„S dětmi hráváme taky divadlo. Jsou často schopny se i poprat o to, kdo bude mít jakou roli.“ (U4).

„Pokud třeba pracují ve skupinách na nějakém úkolu, ty děti se prostě mezi sebou nedokážou domluvit a my jim musíme hodně pomáhat.“ (U6).

„...malí by si chtěli hrát s velkýma, ale velcí tam malý nechtějí, takže tam vznikají rozbroje mezi nimi.“ (U8).

„Umět si spolu hrát je taky problém...neumí si dohromady hrát a ustoupit. Hodně řešíme právě ty konflikty mezi dětmi.“ (U6).

„Ať už jde třeba o rvačku o hračku, některé děti vůbec neví, jak tuto situaci vyřešit...chovají se někdy agresivně, bouchají, fyzicky reagují...“ (U7).

„Máme k dispozici v každé třídě jeden počítač. Naproti ve třídě mají hru Beruška na zrakové vnímání...dětí se o to často hádají, kdo bude kdy hrát a absolutně se neumí domluvit.“ (U8).

V souvislosti s problémy v sociálních dovednostech dětí se vynořila ještě jedna oblast, která dětem činí obtíže a tou je naslouchání druhému, kdy je pro ně těžké počkat, než domluví někdo jiný a přijde na něj řada.

„My si teda s dětma snažíme ve školce hodně povídat, ale je jen málo dětí, co umí naslouchat...všichni chtějí mluvit naráz.“ (U6).

„Často chtějí upoutávat pozornost a nechápou, že tady nemůžeme být pro všechny naráz a tím ruší ostatní.“ (U7).

Participantky v drtivé většině případů zdůvodňovaly problematické vztahy dětí k sobě navzájem vlivem rodiny, do které se narodily a vyrůstají v ní. My se ovšem domníváme, že nemalý podíl na příčině vzniku tohoto problému mají samotné učitelky.

Rozvíjení sociálních dovedností u dětí předškolního věku se jeví jako klíčové a v žádném případě by nemělo být zanedbáváno či opomíjeno. Společně s biologickým a psychologickým aspektem tvoří velmi důležitý předpoklad pro úspěšné zahájení dalšího vzdělávání dítěte na základní škole.

4.4 Omezené komunikační dovednosti

Další kategorie, která vyplynula z analýzy dat našeho výzkumného šetření se zabývá komunikačními dovednostmi dětí, v souvislosti s nimiž se učitelky rovněž nevyjadřovaly příliš pozitivně. Dle nich mají dnešní děti v komunikaci potíže, za kterými stojí zejména nedostatečná komunikace v rodině a málo času, který rodiče dětem věnují. Učitelky se vyjadřovaly o rodičích jako o těch, kteří přijdou z práce a chtějí mít doma klid, a tudíž se dítěti věnují jen ve velmi omezené míře a posadí je namísto toho raději k televizi nebo mu dají do ruky tablet či mobilní telefon.

„Rodiče s nimi (dětmi) netráví moc času a tam je i ten problém té logopedie. S maminkou si pořádně nepopovídají. Nemají potom ani kde tu komunikaci nabrat.“ (U8).

Další příčinu omezených komunikačních dovedností dětí vidí učitelky právě v nadměrném používání moderních technologií, kterému je vystavují rodiče.

„Co se týká řečových vad, je jich mnohem více než v minulosti. S dětmi úplně není čas doma mluvit. Rodiče to mají nastavené kvůli hektické době, takže nechávají děti samostatně si hrát s mobily, málo se čte a předčítá.“ (U7).

„...ty děti bych nenechávala jenom v těch hrách, protože to způsobuje, že ty děti později neumí komunikovat. Jsou závislí jenom na těch hrách, vědí, co v ní mají dělat, ale neumí prostě vzájemně komunikovat s těma dětma a mají malou slovní zásobu.“ (U2).

„Děti, jak se hodně dívají na tu televizi, tak nemluví a tím mají malou slovní zásobu. Ovlivňuje je to. Rodiče kolikrát posadí dítě k televizi, než aby se mu věnovali.“ (U5).

Rozvíjet komunikační dovednosti dětí a obohacovat jejich slovní zásobu můžeme bezesporu prostřednictvím knih. Učitelky se shodovaly na tom, že s narůstajícím vlivem moderních technologií jde čtení knih dětem do pozadí. U dětí se vytrácí vztah ke knihám a spontánně si je v mateřské škole zpravidla nevytahují. O obsah knih se zajímají často jen v případě, kdy jim knihu nabídne učitelka.

„No, dříve si děti hodně vyťahovaly knížky a hodně si prohlížely knížky a zajímaly se o to co v těch knížkách je. V dnešní době my jim hodně musíme ty knížky nabízet. Samy od sebe si je neberou. Tady se jim snažíme hodně číst. Pouštění pohádek je spíše výjimečné. Když my jako učitelky vytáhneme knížku a listujeme v ní, děti přijdou, ale samy si knížky neberou. Mají k nim menší vztah.“ (U6).

„Děti si už hrozně málo prohlížejí spontánně knížky. Ten tablet je zaujme mnohem více, kdežto v té knize jen otáčí stránky a prohlíží si obrázky. Pokud to dítě nemá u sebe dospělého, který si s ním prohlíží tu knížku, povídá si s ním o obrázcích, tak si většinou dítě samo tu knihu nevezme. Zase...jak často vidí doma, že si rodiče čtou knížky nebo časopisy?“ (U7).

Jedna učitelka potom podotkla, že děti mají problém poslouchat čtenou pohádku a soustředit se na její děj z důvodu, že si jej neumí představit.

„Moc teda nevydrží u čtené pohádky jsem si všimla...nejsou zvyklí. Maminky jim nečtou doma a nejsou zvyklí poslouchat pohádku. Pozornost dlouho neudrží, tak už ty pohádky moc nezařazuju.“ (U8).

„...když je to ale čtené, je to problém. Myslím si, že si to nedokáží představit. Tím, že je jim všechno servírované pod nos tu fantazii moc nerozvíjí. Potom když mají ve školce něco vymýšlet, nechtějí to dělat.“ (U8).

Dále se učitelky zmiňovaly o narůstajícím množství logopedických vad, které zaznamenávají u dětí v daleko větší míře než v letech minulých. Na tuto skutečnost reagují krátkými logopedickými cvičeními v průběhu dne v mateřské škole a nazývají je jako logopedické chvílky. Některé mateřské školy mají i speciální logopedické třídy, které jsou primárně určeny právě dětem s vadami řeči. Jako problematickou vidí participantky i velmi malou slovní zásobu, kterou děti v mateřských školách nezdědaly.

„Čím dál více dětí má nějakou logopedickou vadu, tak děláme logopedické chvílky.“ (U3).

„Tím, že se těm dětem méně věnují (rodiče) a méně jim čtou, pozoruju obrovský nárůst logopedických vad. Ty děti mají tak malou slovní zásobu. Komunikace je horší jak s dětmi, tak s rodiči kolikrát.“ (U4).

„Taky hodně přibývá logopedických vad. Ty děti potom posíláme do logopedické třídy.“ (U8).

„...pokud ten čas je, mluvit s dětmi. Odráží se to i v té logopedii. Děti mají více logopedických vad než dřív. Malou slovní zásobu...ti rodiče se dětem prostě nevěnují.“ (U6).

„Máme ve školce pár případů, že děti si mezi sebou absolutně nerozumí, protože ta slovní zásoba je tam skoro nulová, takže se dorozumívají posunkama.“ (U8).

„S tou řečí to je určitě vina rodičů. A je to i těmi technologiemi, že oni u toho vlastně nemusí mluvit, oni klikají a nemusí nic říkat. Kdyby si třeba s maminkou sedli a vykládali si ty pohádky, bylo by to o něčem jiném a rozšiřovaly by si tu slovní zásobu. Oni si ji teď rozšiřují

tím, že si tady hrají s téma dětma. Chce to ale i mimo tu školku si s něma povídat, a to se asi neděje, takže pak to tak dopadá. Tady to doháníme logopedií, ale děti musí cvičit i doma, a to se taky často neděje. Ty výsledky často nejsou, protože ti rodiče s nima necvičí doma. Ta mluva už není jako dřív, fakt ty tablety a telefony to všechno zastávají.“ (U8).

Z toho vyplývá, že pohledem učitelek nesou vinu za omezené komunikační dovednosti dětí v zásadě jen rodiče a jejich mnohdy nezodpovědný přístup k používání moderních technologií svými dětmi. Dítě předškolního věku ještě nedokáže samo rozlišit, co je pro ně ve spojitosti s technologiemi vhodné, nevhodné či nepřiměřené. Rodiče si často ani nemusí uvědomovat, jaký má na dítě vliv nadměrné trávení času u obrazovky v souvislosti s rozvojem řeči a dalších neméně důležitých dovedností.

Rodiče by měli regulovat čas svých dětí, který tráví hrami v digitálním prostředí nebo sledováním televize. Klíčové je nastavit řád a pravidla. Dítě předškolního věku se ještě neúplně orientuje v tom, co je pro něj dobré a co ne. Rodiče by dětem měli jít příkladem a „neodkládat“ je k tabletům a mobilním telefonům, když se jim zrovna nehodí se dětem věnovat. Klíčové je s dětmi komunikovat a zaměřit se na prevenci vzniku či postupné odstraňování řečových vad. Je také vhodné, aby si děti utvořily pozitivní vztah ke knihám, který ale v dnešní době pomalu mizí. Dětem by se nemělo zapomínat číst. Podněcuje to nejenom jejich představitost, ale také rozvíjí slovní zásobu a již zmíněný vztah ke knihám. Učitelky v mateřských školách by rozhodně neměly vynechávat čtení dětem. Neméně důležité je dětem nabízet také aktivní práci s knihou, aby nebyly jen pasivními posluchači. Hlavní roli hraje je v tomto případě vhodná forma motivace a schopnost dítě knihou a příběhem v ní zaujmout.

4.5 Proměny ve spontánní hře

Další kategorie se bude věnovat spontánní hře dětí, kdy participantky často hovořily o jejich proměnách vlivem moderních technologií, kterými jsou děti obklopeny. Děti do své hry promítají to, co prožívají, své zážitky, zkušenosti a představy... zkrátka vše, co se kolem nich děje. Není proto divu, že do své hry zařazují moderní technologie, které se již stávají její běžnou součástí. Tyto nové prvky, které dříve v dětské hře učitelky nepozorovaly a dnešní děti je často zařazují jsou například vyrábění notebooků či mobilních telefonů z papíru, hra s kostičkou, která představuje mobilní telefon, focení „selfiček“ nebo také hraní si na postavy z oblíbené videohry.

„Děti se velmi často ztotožňují s hrdiny určité hry a hrají si na toho hrdinu. Z kostek si staví pistole a meče, ale tomu se snažíme zabránit. Hodně používají ve spontánní hře ty nástroje jako telefony.“ (U3).

„...ty děti jsou obklopeny čím dál dokonalejší technikou, jsou ovlivněny internetem, mobilními aplikacemi, interaktivními hračkami, tak vlastně se to odráží v tom jejich hraní.“ (U1).

„Děti jsou upjaté na techniku, což se prolíná i do jejich hry. Vezmou kostku a hrají si, že to je mobilní telefon. Používají to jako dorozumivací prostředek, jako hru. Technologie se určitě prolínají do těch her dětí.“ (U3).

„Hodně si hrají na to, že telefonují. Vezmou si dřevěnou kostičku a hrají si, že to je mobil. Fotí si s ní selfička, maminky jsou asi na těch Instagramech nebo podobných portálech. Ťukají do té kostičky, jakože hrají hry na mobilu. Jde vidět, že ty technologie hodně ty děti ovlivňují. Kdysi to tak vůbec nebylo. Pořád si hodně si hrají na rodinu, ale jinak. Zařadily do toho ty moderní technologie. Jde vidět, že jsou všude kolem nich. Vidí to i doma u rodičů. Mají doma PlayStation a Xboxy a takové...“ (U4).

Z následujících citací je vidět, že některé děti mají potřebu si určité druhy moderních technologií vyrábět a následně si s nimi hrát. Je až překvapivé, že si děti dokáží vyrobit papírový notebook s přesným pořadím písmen na klávesnici.

„Vyrábí si třeba telefon z papíru, hodně si berou kostičky a hrají si, že telefonují. Z papíru si vyrábí také notebooky, nakreslí si tam ikonky různých her a dělají, že je hrají. Ty telefony teďka hodně frčí.“ (U5).

„Měla jsem tu chlapečka, co si každý den vyráběl z papíru notebook, klávesnici...on přesně věděl písmenka, které jsou na klávesnici. Každý den po mně chtěl tvrdý papír, nůžky a lepidlo a on si vyráběl notebook, opravdu každý den ráno. Nebo děčka si vyrábí telefony z papíru. Jde to vidět...ty technologie s nimi jsou.“ (U8).

Některé učitelky pak vyjádřily znepokojení z dopadu hraní videoher s prvky agrese, které pozorovaly u dětí během jejich spontánní hry.

„Mají (děti) stejnou spontánní hru, ale začleňují do ní už třeba ty nové prvky. Prvky třeba násilí, agrese, to se nám moc nelíbí, protože to vidíme na těch hrách. Useknu ti ruku, zabiju tě atd. takže to jsou takové ty prvky agrese. (U1).

„Chtěli by hrát bojové hry, jak to vidí na počítači, ale mají to zakázané.“ (U5).

V souvislosti s hrami dětí zmínily učitelky i další odlišnosti a to takové, že mnoho dětí již nezná klasické deskové či karetní hry a jejich pravidla. Pokud tyto hry znají, tak často jen v jejich digitální podobě.

„U dětí se ztrácí běžná hra. Třeba když jim dáme pexeso, tak oni to neznají. Znají pexeso na tabletu, ale to fyzické ne. Stolní hry to samé.“ (U3).

„Co taky nemají rádi, nebo spíš neví, co to je, tak deskové hry. Pexeso v počítači, to umí všichni, ale když vytáhneme klasické pexeso nebo člověče, tak opravdu málokdo zná pravidla. Starší děti jo, ale ty mladší to vůbec neznají. Když se ptáme, jestli doma hrají třeba karetní hry, tak to vůbec. To už se vůbec neděje. Jako určitě je to špatně. Já si myslím, že ty pexesa v počítačích by se měly vymazat a vrátila bych to všechno do té fyzické roviny, aby si to děti osahaly.“ (U8).

Spontánní hra dětí předškolního věku tedy prošla určitou proměnou, kdy děti do své hry zařazují nové prvky související se zesilujícím vlivem moderních technologií. Objevují se zejména hry s „mobilními telefony“, kdy děti určitým věcem připisují vlastnosti telefonu nebo si je přímo vyrábí. Dle mého názoru je to přirozené. To, co děti vidí kolem sebe do hry zařadí ať už chceme nebo ne. Učitelky by ale měly samozřejmě zpozornit, pokud zaznamenají nějaké projevy násilí nebo agrese v průběhu hry dětí a upozornit je na jejich nevhodnost. Vlivem různorodých her v digitálním prostředí se dostávají do pozadí klasické deskové hry a mnoho dětí jejich fyzickou podobu vůbec nezná, a proto může dojít k tomu, že děti si tyto hry spontánně nebudou vytahovat.

4.6 Těsný vztah k moderním technologiím

V souvislosti s charakteristikami současných dětí předškolního věku se většina učitelek zmiňovala o jejich těsném vztahu k moderním technologiím, který se promítá do jejich způsobu chování, myšlení, hry a mnoha dalších oblastí. Nejčastěji hovořily o jejich zručnosti v používání mobilních telefonů, tabletů nebo počítačů. Není divu, děti se dostávají do kontaktu s těmito technologiemi velmi brzy. Jsou nimi obklopeny takřka od narození. Vztah k moderním technologiím jim zprostředkovávají zejména rodiče, jejich životní styl a postoj k používání těchto technologií.

„Mám roční neteř a první co tak jako telefon. První vyžaduje telefon. Je to tak nějak poutá úplně. Ze všech hraček...můžou být sebarevnější, ale ten telefon je pro ně prostě jak magnet.“ (U8).

„Děti se dostaly do světa, ve kterém jsme nebyli my a vlastně ani jejich rodiče. Třeba ta digitální technika se objevuje v daleko větší míře, a ještě když to ty děti vidí doma...“ (U1).

„Děti jsou podle mě více ovlivněny tou technologií a tím vším. Jde vidět, že to je všude kolem nich. Vidí to hlavně doma u rodičů.“ (U4).

„...to je tím, že to (moderní technologie) opravdu dostávají do ruky velmi brzy, prakticky se do toho už narodí, vidí to u těch rodičů. Narodí se do světa, který tím žije a vlastně to bez toho už nejde, takže je jim to už vlastně přirozené. Už to k tomu životu potřebují...“ (U7).

Moderní technologie se staly běžnou součástí života dětí vlivem rodin a společnosti ve které vyrůstají. Zařadily je do svého života a jsou velmi zručné v jejich používání. Mnohdy již intuitivně vědí, jaká reakce telefonu, tabletu či počítače bude následovat po zmáčknutí nebo kliknutí na určitou ikonu. Jejich znalost těchto médií mnohdy předčí i znalosti učitelek.

„Děti ty technologie berou už jako takovou samozřejmost. Je to všude kolem nich. Kdysi to bylo pro děti výjimečné, že se na to víc těšily, když jsme si něco pouštěli a teď už to berou jinak. Není tam to nadšení a zápal, jako býval kdysi.“ (U4).

„...skončilo video a děti hned věděly, že musejí dát křížek, aby se to video zavřelo. Jsou od malička tak zvyklé pracovat s těmi technologiemi. Vědí, na co kliknout a co zmáčknout. Okamžitě vědí, co s tím, což my jako starší generace s tím máme problém.“ (U6).

„Děti mají přehled. Oni umí zacházet s Albi tužkou, nahrávají tam svůj hlas, pak to přehrávají, pak si tam kliknou na pohádku, pak to přetáčí...opravdu to neumím pomalu ani já. Za chvíli se úplně v pohodě naučí tady s těmito věcmi pracovat.“ (U8).

„Děti umí pracovat s tou interaktivní obrazovkou úplně bez problému.“ (U1).

Používání moderních technologií je pro děti atraktivní. Přitahují je zejména vizuální efekty, které jim technologie nabízí. Velmi rychle se s nimi naučí pracovat i přesto, že ještě nemusejí umět číst.

„Děti intuitivně vědí, co se kde mačká...setkala jsem se s tím, že pětiletý chlapeček normálně posílal na Facebook paní učitelce fotky. Neuměl psát ani číst a posílal jí smajlíky.“ (U5).

„...ty tablety jsou prostě jednoduché, děti v podstatě nemusí moc přemýšlet, je to takové poutavé, co se týká světla, zvuků a barev, takže si troufám říct, že pokud bych položila před dítě tablet a knihu, takže většina z nich si vybere ten tablet. Je to pro ně zajímavější, přitáhne tu pozornost více.“ (U7).

„V některých věcech jsou ty děti strašně zběhlé. Najdou si hru, stáhnou si hru, umí hrát tu hru...“ (U4).

4.6.1 Pozitivní vliv technologií na dítě

Používání moderních technologií dětmi nemusí být nutně vždy špatné. Každá mince má dvě strany a tato problematika není výjimkou. Některé učitelky si všimly, že děti jsou vlivem technologií, které je obklopují, vzdělanější. Více věcí ví a mají přehled o tom, co se kolem nich děje. Televize, ale i další média nabízejí nepřeborné množství informací každý den. Děti bývají televiznímu vysílání běžně vystavovány. Často si velmi snadno zapamatují, co kolem sebe vidí a slyší, pokud to upoutá jejich pozornost. Poté o daném tématu dokáží samostatně hovořit, a ne zřídkakdy učitelky příjemně překvapit o svých znalostech.

„Řekla bych, že děti mají daleko víc vědomostí. Je to vlivem rodiny, do které se narodí, ale vlivem i těch technologií si myslím. Holčička nám teďka vyprávěla o černé díře...“ (U2).

„Teď jak jsme si povídali o té Olympiádě, byla jsem hrozně překvapená, kolik toho děti ví. Všechny sporty pojmenovali, medaile a věděli toho fakt moc. Jde vidět, že to sledují v té televizi.“ (U4).

„Co se týká znalostí, jsou chytřejší. Hodně toho ví. Myslím si, že to je těmi technologiemi, tou televzí a tím, co kolem sebe vidí a slyší. Je fakt, že mají opravdu přehled.“ (U6).

Dále učitelky hovořily o vzdělávacích hrách, které vidí jako přínosné pro vzdělávání dětí předškolního věku. Tyto hry by měly být ovšem smysluplné a podněcovat myšlení dětí.

„Děti se hodně učí díky těm digitálním technologiím. To jim určitě hodně pomáhá.“ (U8).

„To, že jsou zvyklí na ty různé hry je určitě posouvá dopředu. Myslím teď ty hry, které dávají smysl a rozvíjí jejich myšlení.“ (U2).

„Jsme teď v projektu malá digitální univerzita a je to úplně úžasné. Dostali jsme od nich i pomůcky a děti to hrozně baví. Zábavnou formou se učí, že ten internet je dobrý pomocník, ale může i hodně ublížit.“ (U6).

4.6.2 Negativní vliv technologií na dítě

Nyní se dostáváme k negativní stránce používání moderních technologií dětmi, kterou učitelky vyzdvihovaly v daleko větší míře než tu pozitivní. Hovořily zejména o narůstající závislosti dětí na těchto technologiích. Svět je jimi tak nasycený a děti jsou nimi v mnoha případech až přehlceny. Negativní vliv trávení mnoho času u obrazovky zaznamenaly

učitelky v komunikaci dětí, a to nárůstem logopedických vad a malé slovní zásobě (viz kapitola 4.4). Tablety, se kterými děti v nejedné mateřské škole pracují jsou rovněž původcem častých konfliktů a hádek mezi dětmi.

„V MŠ nemáme televizi, protože si myslíme, že děti jsou televizi a tím vším okolo přehlčeny.“ (U6).

„...myslím si, že děti to neustále hraní na těch mobilech a počítačích mnohem více vyčerpává. Ty děti jsou tím tak nasycené až je namáhavé to často sledovat.“ (U7).

„Děti na tom začínají být závislé. My třeba pracujeme s těmi tablety a děti se o ně často hádají.“ (U2).

Začínající závislost dětí na moderních technologiích je jistě velkým problémem, který si učitelky uvědomují a začínají ji pozorovat již u dětí předškolního věku.

„...ty digitální technologie nejsou dle mého názoru úplně krok dobrým směrem. Může velmi snadno vzniknout závislost. Už to začínám pozorovat u dětí. Začíná to kolem 4. roku no...že když se zeptáme, co si přejí od Ježíška, k narozeninám...mobil, tablet, notebook. Maminka je nechává 3-4 hodiny hrát na tabletu doma odpoledne. Tam ta délka se pořád zvětšuje a ty děti si neumí jinak hrát než na tom tabletu. Jde to vidět i tady, že ti velcí přijdou v pondělí ráno a oni si najednou neumí hrát s hračkama prostě. Že by nejradši ten mobil, tablet...“ (U8).

„Ten problém je v tom, že se od toho tabletu nemohou odtrhnout, začínají být závislé, a to je špatně.“ (U2).

Déle jsme zaznamenali názor týkající se poklesu kreativity, který u dětí vlivem digitálních technologií začala pozorovat jedna z učitelek. Při hraní her určených pouze k zábavným účelům, které děti běžně hrají na tabletu, mobilním telefonu či počítači mnohdy nemusejí nic nového vymýšlet a soustředí se například jen na to, aby posbíraly dostatečné množství bodů nebo získaly novou postavu ve hře. To dle této participantky nepodněcuje dětskou představivost a kreativitu, což se negativně projevuje například ve výtvarných činnostech v mateřské škole.

„Děti nemají rády volné kreslení. Když jim dáme čistý papír, mají problém něco nakreslit. Mají problém s tou představivostí a fantazií. Mají rády ty omalovánky, kde je vzor a nemusí nic vymýšlet. Na tom tabletu, jak oni hrajou taky nemusí nic vymýšlet, tak se jim pak nechce ani v té školce. Chtějí mít věci podle nějakých šablon nebo pracovního listu.“ (U8).

„Snažíme se je podněcovat k tomu volnému kreslení, dáváme jim volnou ruku, co se týká některých činností, ať si samy vymyslí, co chtějí tvořit. Málokdy ale někdo s něčím přijde. Ty děti jsou opravdu méně kreativní. Snažíme se to rozvíjet, ale právě vidíme, že ty děti jsou už opravdu jiné, nechce se jim. Jak to není nalajnovaný, nechce se jim.“ (U8).

Dalším problémem, který učitelky popisovaly v této oblasti je nedostatečná znalost dětí o rizicích používání moderních technologií. Děti na tabletech či telefonech hrají téměř výhradně hry a v mnoha případech nebývají seznámeny s jinými funkcemi mobilních telefonů. Učitelky vyjadřovaly obavy z toho, že by děti nemusely být schopny v krizových situacích zavolat pomoc. Apelují proto na rodiče, aby dětem vysvětlili další funkce mobilních telefonů a rizika, která se pojí s jejich pohybem v digitálním světě.

„Přijde mi, že děti o těch rizicích používání digitálních technologií nejsou dostatečně poučovány doma a často nevědí, jaký to může mít dopad na ně a na lidi kolem nich.“ (U4).

„Problém je spíš v tom, že tam děti nevidí tu komplexnost, tu propojenost, že všechno se vším souvisí a není to jen o tom, že si hrají na tom mobilu, určitě ne.“ (U7).

„Taky je důležité, aby se naučily správně používat telefon. Kdy přivolat pomoc...myslím si, že ty děti to ani nenapadne nebo o tom vůbec neví. Ony vidí, že ty maminky a tatínci ty mobily pořád používají, ale nevědí tu pravou funkci toho telefonu.“ (U4).

„Důležité je právě i těm dětem vysvětlit ta rizika, která s sebou nese používání těch technologií. Spousta rodičů to těm dětem doma nevysvětlí nebo je to ani nenapadne.“ (U5).

I v tomto případě učitelky za viníky označují rodiče, kteří děti často až příliš vystavují působení moderních technologií. Dle některých učitelek za tím stojí potřeba rodičů mít od dětí klid. „Odložit“ dítě na chvíli k tabletu nebo telefonu, aby se mohli věnovat svým potřebám.

„Rodiče jim (dětem) dají tablet do ruky, aby měli klid. Spoléhají na ty technologie, že ty děti více zabaví.“ (U4).

„Rodiče dětem pohádky pouští nebo jim dají tablet do ruky.“ (U3).

„Rodiče kolikrát dítě raději posadí k televizi, než aby se mu věnovali.“ (U5).

„Přijdou domů a rodiče jim vrazí telefon do ruky. Takže o ni to vyžadují. Vidí to u těch rodičů.“ (U8).

Je velmi důležité, aby rodiče nastavili dětem hranice a limity týkající se jejich času stráveného před obrazovkou. Jistě by šlo o jeden ze způsobů, jak eliminovat riziko vzniku závislosti u dětí.

Dle participantek je negativních vlivů v souvislosti s používáním moderních technologií dětmi podstatně více nežli těch pozitivních. Vliv moderních technologií se u dětí projevuje mnoha různými způsoby. Pokud chceme, aby dětem přinášely zejména benefity, měli bychom je s nimi postupně seznámit, mluvit s nimi o rizicích jejich používání a prostřednictvím nich je v některých případech i vzdělávat.

4.7 Výkonově orientované dětství

Tím, jak se dynamicky mění společnost, ve které dnešní děti vyrůstají, mění se i nároky na ně. Zejména nároky rodičů, kteří často chtějí své dítě všestranně rozvíjet, a proto si potrpí na tom, aby jejich dítě navštěvovalo nepřeborné množství zájmových kroužků jejichž nabídka je v dnešní době obrovská. Toto množství potom srovnávají s výčtem kroužků dítěte druhého rodiče a předhání se v tom, kolik toho jejich dítě zvládá. Rodiny dětí jsou v dnešní době obecně lépe materiálně zabezpečené než v minulosti, a proto si mohou rodiče dovolit přihlásit dítě do spousty různých kroužků. Málokdy jim ale dochází, že tím děti přetěžují a mnohdy je nutí dělat něco, co je ani nebaví. Rodiče by si přáli, aby jejich dítě bylo nejlepší z nejlepších a v mnoha případech si skrze ně plní své sny, které se jim samotným nepovedlo uskutečnit (být fotbalistou či hokejistou, skvělou zpěvačkou, gymnastkou...). Důraz na výkon je zde obrovský a dítě to v dnešní době opravdu nemá jednoduché.

Učitelky vyjádřily znepokojení nad tímto problémem, který velmi často popisovaly v souvislosti s charakteristikami současných dětí předškolního věku. Na vině jsou dle nich rodiče, ať už jsou jejich důvody pro zařazování dítěte do množství kroužků jakékoliv.

Prvním důvodem je na základě výpovědí některých participantek nesplněný sen rodičů. Tento sen si potom plní skrze své dítě.

„Ti rodiče na ně (děti) kladou velké nároky. Kolikrát si do nich promítají své nesplněné cíle a jejich ideály, které se jim nepodařilo naplnit. Ti rodiče jim často narýsují, co budou dělat a nezeptají se, jestli je to vůbec baví. Kolikrát i když to dítě řekne, že ho to nebaví, je to vůbec nezajímá.“ (U8).

„Rodiče jim málo naslouchají, málo s nimi hrají hry. Oni si myslí, že když je dají do kroužku, do fotbalu, do tancování, nejlepší pětkrát v týdnu, to dítě je přetažené. Mi někdy připadá, že

si prostřednictvím toho dítěte plní vlastní ambice. Hlavně je strkají někde, kde se o ně někdo stará. Ty děcka ale chtějí tu mámu, tátu...já vím, že ta doba je teď těžká, ale ty děti opravdu potřebují ten čas trávit s rodiči.“ (U6).

„Na těch kroužcích mají úkol a makají. Děti jsou přetížené, ale neumí to říct. Je to takový začarovaný kruh.“ (U8).

Dalším důvodem je až přehnaná snaha rodičů, aby jejich dítě vynikalo v co nejvíce oblastech a bylo jaksi všestranně nadané nehledě na to, že daná činnost či aktivita dítě vůbec nemusí bavit a zajímat. S ostatními rodiči potom srovnává vytížení svého dítěte s dětmi ostatních. Rodičům se může zdát, že takto dělají pro dítě to nejlepší, ale učitelky si myslí pravý opak.

„Fakt ty děti mohou být přetížené a rodiče si to vůbec neuvědomují. Mají na sobě naložený hrozný náklad. Rodič si myslí, že jim pomáhá, ale úplně ne. Někdo to zvládne, ale to je výjimka. Rodiče jsou s dětmi hrozně málo. Odloží je do kroužků a potom jim to dítě vyroste pod rukama ani neví jak.“ (U7).

„Děti jsou strašně vytížené a přetížené kroužkama. Úplně zbytečně je ti rodiče přetěžují 10 kroužkama v 1 týdnu, aby byly ve všem nejlepší, aby uměly anglicky, dobře plavat, chodily na karate a já nevím co, ale ve výsledku je to dítě znechucené tím vším, je unavené, nechce se mu a musí prostě podávat ty výkony.“ (U8).

„Ti rodiče jim často narýsují, co budou dělat a nezeptají se, jestli je to vůbec baví. Kolikrát i když to dítě řekne, že ho to nebaví, je to vůbec nezajímá.“ (U8).

Další učitelka zmínila i současnou uspěchanou dobu, která tomuto způsobu života vůbec nenahrává, a naopak jej podněcuje. Nabídka zájmových kroužků je tak pestrá, různorodá a pro dnešní rodiče i finančně snadno dostupná.

„Hodně rodin děti přetěžuje tady v tom předškolním věku. Chtějí je dávat do všemožných kroužků, že ty děti jsou opravdu unavené, přetížené a nemají prostor na dozrání těch jejich funkcí. Oni to mají nalajnovaný program prostě pomalu od rána do večera už v tom předškolním věku a fakt jsou unavené. Nějaké ty angličtiny, když dítě neumí ani česky a prostě musí do té angličtiny chodit. Mnohdy mi to prostě připadá jako taková honička, neztrácet čas a všechno honem a všechny kroužky se musí zvládnout a rodiče se předhání, kolik toho jejich dítě má.“ (U7).

U jedné učitelky jsme se setkali i s názorem, že rodiče dítě přihlásí do kroužku z důvodu, aby svůj volný čas nemuseli věnovat jemu ale svým potřebám.

„Některé maminky jsou třeba na mateřské, měly by na to dítě čas, ale ony ho raději dají do kroužku, aby si mohly povídat s jinou maminkou a měly od něj klid.“ (U6).

Učitelky poté hovořily i o dopadech tohoto přetěžování, které u dětí pozorují. Zmiňovaly se zejména o problému přijmout prohru následovaného agresivním chováním nebo logopedických vadách. Ty mohou být způsobeny právě i tím, že rodiče děti nutí do něčeho, co nechtějí dělat. Jako další následky přetížení dětí uváděly učitelky únavu, nepozornost a problémy se soustředěním.

„Děti třeba neumí unést prohru. Jsou potom naštvaní, jsou vzteklí a schopni i někoho bouchnout z té prohry. Rodiče je těm prohrám nevystavují. Říkají jim, že jsou nejlepší a potom přijde ta prohra a oni s tím neumí naložit a nevědí, co se to děje, jestli jsou teda špatní nebo co. Pak může přijít stagnace i třeba v těch kroužcích, že nevynikají, nejsou nejlepší...a pak z toho jsou ty děti vyřizené.“ (U8).

„...já to na nich pak vidím v té školce. Jsou unavení, nesoustředění, někteří naopak hyperaktivní, ale celkově je toho na ně fakt hodně. Rodiče je prostě nenechají jenom být a hrát si.“ (U8).

„...potom vlastně ta uspěchaná doba, kdy tlačíme děti do něčeho násilím, tam se to také může projevit v té poruše řeči.“ (U7).

Jak můžeme vidět, přetěžování dětí množstvím kroužků je v očích učitelek velkým problémem a má na děti mnoho negativních dopadů. Domníváme se, že děti by se cítily mnohem lépe, kdyby na ně nebyl vyvíjen tlak na neustálé podávání výkonů ze strany rodičů, se kterým se mnoho dětí v dnešní době bohužel potýká. Je sice v pořádku, aby si dítě vyzkoušelo činnosti z různých odvětví a vybralo si poté, co ho nejvíce baví, ale v žádném případě by nemělo být nuceno navštěvovat několik kroužků několikrát týdně. Chápeme, že rodiče tímto způsobem chtějí dítěti pomoci a otevřít mu co nejvíce dveří k různým činnostem a aktivitám, ale v tomto případě to může působit spíše kontraproduktivně.

5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním výzkumným cílem bylo odhalit, jak učitelé mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku. Z analýzy získaných dat se vynořilo sedm významových kategorií, prostřednictvím kterých jsme získali obraz o tom, jak a v jakých souvislostech učitelé mateřských škol vidí současné děti předškolního věku, které označujeme jako děti generace Alfa.

Všechny učitelky zaznamenaly, že současnou generaci dětí nejvíce ovlivňuje technologický pokrok a s ním neustále se zdokonalující digitální technologie, které se staly běžnou součástí života také již dětí předškolního věku. Tyto děti se narodily do světa, který je technologiemi nasycený a ony se mu velmi rychle přizpůsobují. Učitelky dětem připisovaly poněkud negativní charakteristiky, které dle nich zapříčiňuje zejména fungování rodiny, do které se děti narodily a to, k čemu jsou rodinou vedeny. Mnoho rodičů se kvůli svému pracovnímu vytížení dětem tolik nevěnuje, což se dle učitelek negativně odráží nejen v jejich chování, ale např. také v omezené slovní zásobě. Dětem se dostává méně pozornosti doma, a tudíž ji přirozeně vyžadují jinde, v našem případě v mateřské škole. Neméně zásadní je kromě rodiny i vliv celé společnosti. Dítě svým chováním a jednáním reflektuje charakter současné doby a společnosti, které je součástí.

Děti jsou dle učitelek vznětlivé – chovají se v určitých situacích nepřiměřeně až impulzivně a bez ohledu na následky svého jednání. Pokud něco požadují, očekávají okamžitou reakci okolí. Jsou netrpělivé a nestálé ve hře. Učitelky zaznamenaly také pokles vnímání jejich autority dětmi.

Dle učitelek jsou současné děti předškolního věku sebestředné – neohlízejí se příliš na druhé, chtějí upoutávat pozornost zejména na sebe a dělá jim problém přijímat pravidla. Děti tímto dost možná reagují na nedostatek pozornosti rodičů. Děti dále nejsou tolik samostatné jak v sebeobsluze, tak v řešení problémů a samostatném rozhodování. Vztahy mezi dětmi popisovaly učitelky rovněž jako problematické z důvodu častých konfliktů, které mezi nimi pozorují. Děti ve většině případů konflikty a hádky neumí vyřešit, a proto nezdědka reagují fyzicky.

Další charakteristickou vlastností dětí předškolního věku jsou jejich omezené komunikační dovednosti, které jsou dle učitelek způsobeny nedostatečnou komunikací v rodině dítěte a nadměrným používáním moderních technologií, kterému je vystavují rodiče. Učitelky také zaznamenaly velký nárůst logopedických vad u dětí a jejich limitovanou slovní zásobu.

Jistá změna je z realizovaných interview patrná i ve spontánní hře, do které děti často zařazují prvky související s používáním moderních technologií, které je obklopují a staly se ve většině případů již běžnou součástí jejich života. Děti k nim mají velmi blízko.

Učitelky popisovaly děti jako velmi zručné v jejich ovládnutí a používání. Dále jsou díky moderním technologiím vzdělanější a mají větší přehled o tom, co se kolem nich děje. Jejich negativní vliv na ně byl ovšem popisován v daleko větší míře. Učitelky se zmiňovaly o tom, že děti jsou nimi často až přehlcneny, začíná se u nich objevovat závislost a jsou také částečnou příčinou jejich omezených komunikačních dovedností.

Děti a jejich dětství učitelky charakterizovaly jako výkonově orientované, kdy je na ně vyvíjen velký tlak ze strany rodičů, kteří chtějí, aby jejich potomek navštěvoval velké množství zájmových kroužků a očekávají od něj nejlepší výkony. Dítě tak mnohdy nevědomky přetěžují, což se projevuje v jeho časté únavě, nepozornosti a problémech se soustředit.

Dále nás zajímaly podobnosti ve vnímání současných dětí předškolního věku učitelkami s charakteristikami generace Alfa. Dominantní charakteristikou současných dětí předškolního věku je dle učitelek mateřských škol jejich vztah k moderním technologiím, který dle McCrindle (2015) definuje celou generaci Alfa. V klíčové charakteristice celé generace se tedy tato nejčastěji popisovaná vlastnost dnešních dětí shoduje. Používání mobilních telefonů a tabletů je pro ně přirozené a zaujímají již pevné místo v jejich životě. V souvislosti s jejich úzkým vztahem k moderním technologiím a digitálnímu prostředí se u dětí rovněž začíná projevovat závislost, ale také jsou díky nim vzdělanější. Tyto děti mají snad nejnadnější přístup k informacím v porovnání s předchozími generacemi. Tím dochází k tomu, že děti generace Alfa jsou zvyklé mít vše okamžitě, čehož si všimly i participantky našeho výzkumu. Další charakteristikou současných dětí předškolního věku překrývající se s charakteristikou generace Alfa je, že se rodí lépe materiálně zabezpečeným rodičům, což v našem výzkumu indikuje názor učitelek o přetížení dítěte množstvím zájmových kroužků, na které rodiče mají dostatek finančních prostředků.

Další učitelkami popisovanou charakteristikou dětí, která je shodná s charakteristikou generace Alfa je pokles respektu k autoritám, a to jak ve směru k učitelům, tak k rodičům.

5.1 Diskuse

Z výzkumu vyplývá, že učitelky mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku přes charakteristiky, které dětem připisují vlivem fungování rodiny, kterému se děti přizpůsobují

a reagují na něj a charakteru společnosti, které jsou součástí. Učitelky popisovaly zejména vztah dnešních dětí k moderním technologiím, které značně ovlivňují jejich život.

Stejně problematice se věnovala dvojice tureckých výzkumníků Apaydin a Kaya (2020), kteří realizovali výzkumné šetření kvalitativního charakteru, kdy prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol zjišťovali jejich názory na děti generace Alfa.

Ve výsledcích svého výzkumu popisují charakteristiky dětí, které ve většině případů označují jako negativní. Jejich výsledky poukazují zejména na závislost dětí na moderních technologiích, která indikuje jasné propojení s charakteristikou celé generace Alfa – její těsný vztah k IT. Závislost dětí na digitálních technologiích často zmiňovaly také participantky našeho výzkumu. Ze zahraničního výzkumu dále vyplynulo, že tamější učitelky zaznamenaly u dětí zvýšenou míru agresivity a větší sklony k sebestřednosti. Obě charakteristiky byly rovněž popisovány participantkami našeho výzkumu. Nárůst agresivního chování u dětí učitelky zdůvodňovaly vlivem násilných počítačových her, jejichž hraní se děti věnují ve volném čase. Dle tureckých učitelek jsou děti limitované v oblasti komunikace a pozorují u nich také nárůst řečových vad, což zcela odpovídá výsledkům našeho výzkumu. Děti mají rovněž problém s přijímáním pravidel a potíže s řešením problémů, o čemž hovořily i české učitelky.

V čem se ale výsledky obou výzkumů rozcházejí, je pohled na kreativitu dětí. Z našeho výzkumu vyplynulo, že děti jsou méně kreativní vlivem moderních technologií, které jejich kreativitu nepodněcují, protože ve hrách, které hrají (pro zábavné účely) se od nich mnohdy nevyžaduje nic nového vymýšlet a tím pádem se jim nechce kreativně tvořit ani v mateřské škole. Naopak výsledky tureckého výzkumu ukazují, že děti jsou právě díky moderním technologiím a jimi zprostředkovaným podnětům kreativnější. Tyto rozmanité podněty, kterými jsou obklopeny jsou pro ně inspirující.

5.2 Doporučení pro praxi

Charakteristiky současných dětí předškolního věku vycházejí z prostředí, které je obklopuje a jehož jsou zároveň součástí. Hovoříme zde zejména o rodinném prostředí a společnosti, která se velmi dynamicky mění. Jedním z důvodů těchto rychlých změn je prudký rozvoj digitálních technologií, které nám usnadňují život a také snadný přístup k informacím. Životní tempo mnoha rodin se proto také zrychluje, a to s sebou nese nové výzvy a problémy, kterým lidé v současné době musí čelit. Při pohledu na děti by tyto skutečnosti učitelky měly zohledňovat a přijmout je. Všichni jsme ovlivňováni svým okolím, společností a změnami, které v ní probíhají. Děti jsou na tyto změny obzvláště citlivé, snaží se jim přizpůsobovat

a reagovat na ně, čímž dochází k postupnému utváření jejich osobnosti. Pokud jsme tedy zaznamenali změny ve společnosti, předpokládáme, že se budou měnit i děti, které ní jsou formovány. Je třeba uvědomovat si souvislosti mezi tím, jak v současné době funguje společnost a tím, jak nahlížíme na děti. Dnešní generace dětí přirozeně nemůže být stejná jako generace předchozí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na děti předškolního věku perspektivou učitelů mateřských škol. Tyto děti jsou v souvislosti s konceptem kulturních generací označovány jako děti generace Alfa. V teoretické části práce jsme se zabývali pojetím dítěte a dětství v současné společnosti, a to nejprve v kontextu různých vědních disciplín, které je zkoumají. Poté jsme se věnovali jednotlivým znakům, které jsou současnému dětství a dítěti předškolního věku připisovány, a to zejména vlivem společnosti, do níž se děti rodí a vyrůstají v ní. V závěru první kapitoly jsme se zaměřili na objasnění konceptu kulturních generací. Popsali jsme základní charakteristiky generací, které předcházejí té, jež nás v této práci zajímala nejvíce – generaci Alfa.

V úvodu druhé kapitoly jsme se ještě částečně věnovali znakům generace Alfa a poté jsme se již přesunuli k hlavní náplni kapitoly, a to vzdělávání dětí generace Alfa a jejímu potenciálu být vůbec nejvzdělanější generací dosud. Dále jsme se zaměřili již konkrétně na vzdělávání generace Alfa jako dětí předškolního věku. V souvislosti s charakteristikami současné generace dětí a jejím vzděláváním jsme mimo jiné popsali koncept badatelsky orientovaného vzdělávání, jehož využívání v předškolních institucích je připisován velký potenciál. V druhé části kapitoly jsme se věnovali jednotlivým výzkumům, které se zabývaly rovněž dětmi předškolního věku a jejich vlastnostmi popisovanými učitelkami mateřských škol. Ve dvou případech se jednalo o výzkumy z českého prostředí a třetí výzkum byl realizován v zahraničí.

V praktické části bylo pro sběr dat zvoleno polostrukturované interview. Výzkumný vzorek byl tvořen osmi záměrně vybranými učitelkami veřejných mateřských škol, jejichž délka praxe byla alespoň jeden rok.

Hlavním cílem kvalitativně orientovaného výzkumu bylo odhalit, jak učitelky mateřských škol nahlízejí na děti předškolního věku. Jedním z dílčích cílů výzkumu bylo odhalit, jak učitelé mateřských škol charakterizují děti předškolního věku. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že charakteristiky dětí popisované učitelkami vycházely z celkového charakteru společnosti a rodiny, v níž vyrůstají. Jejich vlastnosti poté reflektují dynamicky se měnící společnost, kterou jsou součástí. Nejvýraznější charakteristikou, která byla učitelkami popisována byl těsný vztah dětí předškolního věku k moderním technologiím, které již v životě většiny dětí zaujímají pevné místo. Dalším dílčím cílem výzkumu bylo prozkoumat, které charakteristiky dětí předškolního věku se překrývají s charakteristikami generace Alfa.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že učitelkami popisovaná dominantní charakteristika současných dětí předškolního věku – jejich úzký vztah k moderním technologiím, se zcela shoduje s klíčovou charakteristikou celé generace Alfa.

Dle našeho názoru byly cíle bakalářské práce naplněny. Věříme, že tato práce může být podnětná a inspirativní k dalšímu zkoumání tohoto poměrně nového a prozatím nepřiliš probádaného tématu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Apaydin, Ç., & Kaya, F. (2020). An analysis of the preschool teachers' views on Alpha generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123-141. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Berg, M. van den. (2020). *Jak se vzájemně chápat: generace X, Y, Z*. Praha: Grada.
- Blažiček, M. (2017). *Co předcházelo generacím x, y, z? Generace Baby boomers odchází ze scény*. [online]. Dostupné z www.studentpoint.cz/2017/07/12
- Brinckerhoff, P. (2013). *Generations: The challenge of a lifetime for your nonprofit understanding the different cultures of different generations*. [online]. Dostupné z <https://www.bridgespan.org/insights/library/organizational-effectiveness/understanding-the-different-cultures-of-different>
- Brown, A. et al. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- Fourtané, S. (2018). *Generation Alpha: The children of the Millennial*. [online]. Dostupné z <https://interestingengineering.com/generation-alpha-the-children-of-the-millennial>
- Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J., & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2006). *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. [online]. Dostupné z https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf
- Chum, S. (2013). *Současná generace X, Z a Y – krátké seznámení*. [online]. Dostupné z <https://sebastianchum.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=372981>
- Jančaříková, K. (2016). Problémy generace Z a alfa spojené s fenoménem odcizování člověka přírodě. *Speciální pedagogika*, 26(2), 131–144. Dostupné z <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1608?show=full>
- Junková, A., & Šramová, B. (2014). *Dětský konzumerismus a jeho podpora v televizním vysílání určeném dětskému divákovi*. [online]. Dostupné z <https://www.deti-a->

media.cz/art/2107/studie-detsky-konzumerismus-a-jeho-podpora-v-televiznim-vysilani-urcenem-detskemu-divakovi.htm?page_idx=160

Kamaruzaman, J., & Sahimi, N., N. (2009). Television and media literacy in young children: issues and effects in early childhood. *International Education Studies*. 2(3), 151–157. DOI: [10.5539/ies.v2n3p151](https://doi.org/10.5539/ies.v2n3p151)

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Levickaitė, R. (2010). Generations X, Y, Z: how social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania). *Limes*, 3(2), 170–183. DOI: <https://doi.org/10.3846/limes.2010.17>

Majerčíková, J., Wiegerová, A., Gavora, P., & Navrátilová, H. (2020). *Vzdělávání založené na bádání dětí v podmínkách mateřských škol: badatelsky orientované vzdělávání pro děti generace Alfa*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Matoušek, O. et al. (2016). *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál.

McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. [online]. Dostupné z https://www.academia.edu/35646276/The_ABC_of_XYZ_Mark_McCrindle_PDF_pdf

McCrindle, M. (2015). *Characteristics of the Emerging Generation*. [online]. Dostupné z www.mccrindle.com.au

Mertin, V. (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.

Nagy, A., & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or science. *Acta Educationis Generalis*. 7(1), 107–115. DOI: <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0007>

Papáček, M. (2010) Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1(1), 33–49. DOI: <https://doi.org/10.14712/18047106.4>

Petranová, D., & Burianová, K., (2014). Potential of Digital Technologies Use in the Formal Pre-primary Education. *European Journal of Science and Theology*. 10(1), 263-276.

- Průcha, J. et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Sehnalová, V. (2014). Using ICT in education of preschool children. *Journal of Technology and Information Education*. 6(1), 4-18. DOI: 10.5507/jtie.2014.001
- Schwabel, D. (2014). *5 Predictions for generation Alpha*. [online]. Dostupné z <https://danschawbel.com/blog/5-predictions-for-generation-alpha/>
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. (2020). [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
- Svobodová, R. (2013). *Role učitele, limity role, míchání rolí*. [online]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2016). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Tošnerová, T. (2009). *Jak si vychutnat seniorská léta*. Brno: Computer Press.
- Turk, V. (2017). *Understanding Generation Alfa*. Special report Wired Consulting and Hotwire. [online]. Dostupné z <https://www.wired.co.uk/article/understanding-generation-alpha>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
U1 – U8	Učitelka 1 – Učitelka 8
S	Studentka
U	Učitelka
IT	Informační technologie

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku	31
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka interview

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INTERVIEW

Učitelka 7

S – studentka

U – učitelka

S: Dobrý den, souhlasíte s účastí na mém výzkumu?

U: Ano, souhlasím.

S: A mohla bych si náš rozhovor nahrát prosím?

U: Ano, můžete.

S: Jak dlouhá je vaše praxe v MŠ?

U: Už 15 let.

S: Dobře, děkuji. Nyní se přesuneme k hlavní části rozhovoru. Zeptám se Vás, jaké jsou děti, se kterými pracujete?

U: Děti odrážejí obraz rodiny a svých rodičů a tím se samozřejmě liší. Rodiče mají různý způsob života, různé hodnoty, a to je vidět na dětech. Opravdu ty malé děti nasávají to svoje prostředí, přijde jim to v pořádku, co kolem sebe vidí, pak přijdou tady do školky a často to bývá jinak. Tady se musí dělit o věci, není tady všechno tak jak by ony potřebovaly. Některým dělá opravdu problém se dělit o ty hračky a vycházet s ostatními dětmi. Je to vlastně jejich první zkušenost a tím si získávají ty sociální kompetence. Určitě je dobře, že děti do školky chodí pokud možno co nejdříve a vedeme je tady k jakémusi sdílení a respektování, práci s chybou, když se něco nepovede...jinak zpátky k těm dětem, jsou děti klidnější, živější, pak jsou děti, které nemají vůbec návyk na řád a pravidla, jsou třeba opravdu rodiny, které nechávají ty děti naprosto volně fungovat a nemají vytvořené ty návyky, takže tady přichází ten vzdor, nějaké potíže, nejsou spokojené, protože je to něco nového a neznámého a necítí se v tom z počátku dobře.

S: Rozumím. A jak byste děti dále charakterizovala?

U: Pozoruji, že děti jsou takové sebevědomější v určitých situacích, tu autoritu neberou zas až tak vážně, snaží se tady fungovat podle svých představ a je problém při přijímání pravidel, někdy to dlouho trvá, než si na ně zvyknou. Některé děti mají velké problémy se

sebeobslouhou opravdu dlouho. Rodiče tady to dítě dají, všechno umí v pohodě, ale pak vlastně zjistíme že s tou sebeobslouhou jsou na tom špatně. Maminky často dávají děti do školky až zbytečně brzy i když ještě nemusí do práce. Je to škoda. Čas letí a nikdo ho nevrátí. Mít tu možnost s těmi dětmi být a sledovat je, jak rostou, jak se vyvíjí a jak jim to jde. Oni tu mámu prostě potřebují. Nejhorší, když jdou na vycházku a vidí maminku na balkoně, jak pije kafe a dítě je smutné, že nemůže být s ní. Maminka má čas pro sebe, a to dítě prostě odloží do školky.

S: Chápu tedy správně, že se rodiče dětem méně věnují a tráví s nimi méně času?

U: Ano. Myslím si, že dříve to bylo jinak.

S: Jaký to má podle Vás na děti dopad?

U: No...tak mě třeba napadá obrovský nárůst řečových vad. Je jich mnohem víc než v minulosti. S dětmi úplně není čas doma mluvit. Rodiče to mají nastavené kvůli hektické době, takže nechávají děti samostatně si hrát s mobily, málo se čte, předčítá. Potom vlastně ta uspěchaná doba, kdy vlastně děti tlačíme do něčeho násilím, tak tam se to taky může projevit v té poruše řeči, rozhodně je to i tom, že když rodič není v pohodě tak i to dítě není v pohodě. Nedaří se mu věci tak, jak by si maminka představovala, takže často je to o tom, že by na sobě měli pracovat rodiče, uvolnit svoje napětí, aby dítě mohlo v pohodě zvládnout pohyby jazyka, mluvidel atd. takže je to všechno propojené, ale ne všichni rodiče na to slyší a chtějí tomu rozumět. Oni si často myslí, že my jim ty děti v MŠ spravíme, ale bez toho, aby se oni do toho zapojili a pochopili co se tam děje to nejde. Takže rozhodně je to problém. Rozhodně větší, než to byl dřív. Děti neumí dýchat a od toho se taky odvíjí spousta řečových vad. U nápravy řeči se musí jít přes emoce dětí, emoce rodiny, musí se jít přes vnímání těla, musí si uvědomovat, co se v tom těle děje. Zaznamenala jsem daleko větší problém v plynulosti té řeči. Koktavost je spojená s psychickým stavem dítěte a napětím v rodině a tohle se přenáší dál a dál. Je to ta uspěchaná doba a složitá situace spojená s covidem.

S: Rozumím. Je tady naopak něco, v čem děti vynikají? Co jim jde dle Vás opravdu dobře?

U: Tak určitě co se týká elektronických záležitostí a práce s nimi. To je tím, že to opravdu dostávají do ruky velmi brzy, prakticky se do toho už narodí, vidí to u těch rodičů. Narodí se do světa, který tím žije a vlastně to bez toho už nejde, takže je jim to už vlastně přirozené. Už to k tomu životu potřebují. Ostatní generace to nepotřebovaly a teď vlastně odsuzují ty mladší často. Zakazovat jim to není úplně dobré, ale problém je spíš v tom, že tam nevidí

děti tu komplexnost, tu propojenost že všechno se vším souvisí a není to jen o tom, že si hrají na tom mobilu, určitě ne.

S: Děkuji. A když se dostaneme k didakticky zacílené činnosti v MŠ – jak s dětmi pracujete? Máte tady třeba tablety?

U: Máme, ale dětem je nedáváme. Slouží nám (učitelkám) spíše na diagnostiku a vyhledávání nějakých materiálů. V té řízené činnosti se snažíme snížit na úroveň dětí, oni pak s námi sdílí více věcí a spíše se zapojí se do té aktivity. My nějakou tu hru s nimi hrajeme, stejně jak oni, a to je fajn. Připravujeme si věci, co ty děti obklopují, co prožívají a na základě toho s nimi také pracujeme. Takto se těm dětem vlastně přiblížíme a nabízíme jim věci, které jim budou vyhovovat. To, co stačilo dětem před 20 lety, teď dětem mnohdy nestačí.

S: Co tím myslíte?

U: Preferuji věci, které se teďka nabízí. Teď mluvím o těch technologiích...je to blikající, je to hrající, je to barevné, poutavé a prostě to upoutá tu pozornost dětí. Motivovat je se dá určitě i touto cestou, ale samozřejmě i jiným způsobem. Je důležité ukázat jim i jiné cesty vlastně toho vnímání, pozorování a učení. Práce s vlastním tělem je taky moc důležitá, aby se naučily vnímat svoje tělo, svoje emoce. Někdo se může vztekat, prožívat negativní emoce. U druhého ta stejná situace nemusí způsobovat takové emoce. Důležité je u dětí podporovat respekt k druhým. Přijmout je takoví, jací jsou a snažit se vycházet se všema. Je to zajímavé je pozorovat. A mnohdy se od nich dá i učit. Je to vlastně obraz té rodiny, rodičů a že to fakt jako zrcadlí ta pravidla v té rodině.

S: Chápu. A jak si třeba děti spontánně hrají? Co u nich pozorujete?

U: Tady si všímám, že děti si hrají, že telefonují. Velmi často. Pobíhají s mobilem...to co vidí doma do té hry samozřejmě zařazují. Já toho využívám při práci s nimi, propojuji to do té řízené činnosti, na co si ty děti hrají. To je cesta, jak je namotivovat...ten jejich svět, který je pro ně opravdu důležitý, který je zásadní a tam opravdu je cesta. Někdo je v pohodě bez mobilu a nemá potřebu tyto prvky zařazovat do té hry, někdo se zase bez něj třeba neobjede a neodloží ho. Každé dítě preferuje něco jiného. Tady vidím spíš problém v té výdrž, že je něco baví chvíli a potom uvidí, že někdo si vytáhne něco dalšího a on to chce taky. Takže i to množství těch podnětů...děti jsou přehlcené těmi podněty a vydržet si hrát a hrát si třeba i samotné, tak potřebují někoho, aby si s nimi hrál. Časté jsou i rvačky o hračky. Některé děti neví, jak tuto situaci vyřešit. Často chtějí upoutávat pozornost a nechápou, že tady

nemůžeme být pro všechny zaráz, ruší, chovají se někdy agresivně, bouchají, fyzicky reagují, takže otázka, jaká je ta situace a k čemu jsou vedeny. Napadá mě ještě, že si děti už hrozně málo prohlížejí spontánně knížky, pokud to nejsou takové ty s Albi tužkou, kde to mají spojené s tím zvukem nebo tím povídáním...normální obrázkové knížky tady samozřejmě máme, nabízíme je dětem, je důležité s knížkami pracovat, ale jak které dítě zase...kdybych to srovnala třeba s tablety, které jsou jednoduché, děti v podstatě nemusí moc přemýšlet, je to takové poutavé co se týká světla, zvuků a barev...troufám si říct, že pokud bych položila před dítě tablet a knihu, většina z nich si vybere ten tablet. Je to pro ně zajímavější, přitáhne tu pozornost více. Zrakovou, sluchovou, možná i zvědavost, co to všechno umí a dokáže, kdežto v té knize tam jen otáčí ty stránky a prohlíží si obrázky. Pokud to dítě nemá u sebe dospělého, který si s ním prohlíží tu knížku, povídá si s nimi o obrázcích, tak si dítě většinou samo od sebe tu knížku nevezme. Zase...jak často vidí doma, že si rodiče čtou knížky, časopisy, noviny...? Jo, zase se vracím k tomu. Někde v rodině není čas si číst, nečtou pohádky večer, takže ty knížky jim nic nepřináší dalo by se říct. Zase v nějakých rodinách tu elektroniku úplně odmítají, nechtějí ty děti k tomu pouštět.

S: A jaký na to máte názor Vy?

U: Nemyslím si, že je to úplně dobré. V dnešní době si ty děti tu cestu vždycky najdou. Rodiče je takto myslím si handicapují ve smyslu těch kamarádů, vrstevníků, takže ten zlatý střed je fajn cesta. Hlídat to, protože to s sebou samozřejmě nese i zdravotní problémy. Únava očí, bolesti hlavy, to všechno s tím souvisí a taky si myslím, že děti to neustálé hraní na těch mobilech a počítačích mnohem více vyčerpává. Ty děti jsou tím tak nasycené až je namáhavé to často sledovat.

S: Dobře, děkuji. Myslím, že jsme už probraly ta nejdůležitější témata. Chtěla byste ještě něco dodat? Co se týká Vašeho názoru na dnešní generaci dětí?

U: Hodně rodin děti přetěžuje tady v tom předškolním věku. Chtějí je dávat do všemožných kroužků, že ty děti jsou opravdu unavené, přetížené a nemají prostor na dozrání těch jejich funkcí. To se pak odráží ve školách a problémech jakéhokoliv druhu. I v těch logopedických problémech, soustředěnost, únava, pozornost, jo i takové to, když dítě nemá prostor si svobodně hrát anebo třeba různě malovat. Nemá prostor objevovat samo sebe přirozenou cestou. Oni prostě mají nalajnovaný program pomalu od rána do večera už v tom předškolním věku a fakt jsou unavené. Někde ty angličtiny, když dítě neumí ani česky a prostě musí do té angličtiny chodit. Je to fakt prostě handicap do budoucna. To dětství je vlastně na to, aby si dítě užilo tu hru, aby se socializovalo s vrstevníky, aby si začalo zvykat

na autoritu, aby se naučilo pracovat s chybou a s těmi problémy, které jej potkají. Pokud všechno toto bude dobré, kroužky mu půjdou taky lépe a bude to snazší. Mnohdy mi to prostě připadá jako taková honička, neztrácet čas a všechno honem a všechny kroužky se musí zvládnout a rodiče se předhání, kolik toho jejich dítě má. Stravování je taky důležité. Pravidelný rytmus dne a rituály. Na tom jednoduchém přístupu není nic složitého, může těm dětem dát strašně moc. Neuspěchat ty věci. Fakt ty děti mohou být přetížené a rodiče si to vůbec neuvědomují. Mají na sobě naložený hrozný náklad. Rodič si myslí, že jim pomáhá, ale úplně to tak není. Některé dítě to zvládne, ale to je výjimka. Rodiče jsou s dětmi hrozně málo. Odloží je do školky, do kroužků a potom jim to dítě vyrostě pod rukama ani neví jak.

S: Jaký by to mohlo mít důsledek?

U: Oni (rodiče) potom najednou ani neví, jak s nimi (dětmi) zacházet, vycházet s nimi, reagovat na ně, protože oni tam jsou jen jako to bezpečné zajištění, ale takové to opravdové sdílení a provázení těch dětí v tom raném období je důležité, ale chybí. To je hrozně špatně. Ta doba je rychlá, je potřeba vydělávat, ale ten čas strávený s dítětem už nikdy nikdo nevrátí. Prostě žít tady a teď, každým dnem. Všechno nějak bude, ale ty děti prostě potřebují ty rodiče.

S: Dobře. To by teda už bylo ode mě vše. Mockrát děkuji za Váš čas.

U: Nemáte zač.