

Podíl fantazie při interpretaci různých událostí a jevů ve světě u dětí předškolního věku, které žijí v neúplných rodinách

Radka Daňová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Radka DAŇOVÁ

Osobní číslo: H09335

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Téma práce: Podíl fantazie při interpretaci různých událostí a jevů
ve světě u dětí předškolního věku, které žijí
v neúplných rodinách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

ŠVEC, Vlastimil a Karla HRBÁČKOVÁ. Průvodce metodologií pedagogického výzkumu: pracovní sešit. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 2.4.2012

..... Danová

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu 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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 se zabývá fantazií při interpretaci různých událostí a jevů ve světě u dětí v předškolním věku, které žijí v neúplných rodinách.

Teoretická část pojednává o vývojovém období předškolní věk, dále o představivosti a fantazii a způsobech interpretace světa v tomto období.

Praktická část se zabývá otázkou, jak důležitá je role fantazie u dětí předškolního věku z neúplných rodin při interpretaci jevů ve světě a zda se při této interpretaci dětí vyskytují společné prvky poukazující na neúplnost rodiny.

Klíčová slova: fantazie, představivost, interpretace, předškolní věk, neúplná rodina, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with fantasy in preschool children from single-parent families in interpretation of various events and phenomena of the world.

The theoretic part deals with developmental period called pre-school age, imagination and fantasy and methods of interpretation of the world in this period.

The empiric part ponders the question of how significant the role of fantasy in interpreting various events and phenomena of the world is and whether there are any common elements in children's interpretation pointing towards the fact of being from a single-parent family.

Keywords: fantasy, imagination, interpretation, pre-school age, single-parent family, qualitative research

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí této práce, PhDr. Haně Včelařové za cenné rady a věnovaný čas.

Poděkování patří i paním ředitelkám mateřských škol za vstřícný přístup. Především bych ale chtěla poděkovat mým respondentům - dětem, bez kterých by tato práce nevznikla.

Dík patří také mým blízkým za podporu.

Všechno, co dítě svými smysly přijímá a jeho mozek zpracovává, zase zpětně vyjadřuje tvořivost dítěte s překvapující jasnožřivostí, pravdivostí, i když fantasticky přetvořeno. Jen je třeba to umět vidět a chápat.

Mirka Klímová – Fügnerová (1974, s. 51)

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.1 KOGNITIVNÍ PROCES.....	13
1.2 PŘEDSTAVIVOST A PŘEDSTAVA	13
1.3 FANTAZIE A FANTAZÍROVÁNÍ	14
1.4 INTERPRETACE	15
1.5 ZNALOSTI A VĚDOMOSTI	16
1.6 NEÚPLNÁ RODINA	16
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	18
2.1 CHARAKTERISTIKA.....	18
2.2 RŮST A TĚLESNÝ VÝVOJ	19
2.3 MOTORICKÝ VÝVOJ.....	20
2.4 ÚROVEŇ ZÁKLADNÍCH KOGNITIVNÍCH PROCESŮ	20
2.4.1 Vnímání.....	21
2.4.2 Myšlení.....	21
2.4.3 Pozornost.....	22
2.4.4 Paměť a učení.....	23
2.4.5 Řeč.....	25
2.4.6 Chápání času, počtu a prostoru	26
3 PŘEDSTAVIVOST A FANTAZIE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	27
3.1 CHARAKTERISTIKA.....	27
3.2 PROJEVY PŘEDSTAVIVOSTI A FANTAZIE.....	29
3.2.1 Hra.....	29
3.2.2 Kresba	30
3.2.2.1 Kresba lidské postavy	30
3.2.3 Zvláštní projevy představitosti a fantazie.....	31
3.3 POHÁDKY A JEJICH VÝZNAM.....	32
4 INTERPRETACE SVĚTA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	34
4.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ A INTERPRETACE DĚTSKÉHO SVĚTA	36
4.2 JEDNOTLIVÉ PRINCIPY INTERPRETACE SVĚTA	37
4.2.1 Egocentrismus	37
4.2.2 Fenomenismus.....	37
4.2.3 Prezentismus a absolutismus.....	38
4.2.4 Magičnost.....	38
4.2.5 Antropomorfismus a animismus	39
4.2.6 Arteficialismus	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 VÝZKUM.....	42

5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU	43
5.2	DRUH VÝZKUMU	43
5.3	METODA SBĚRU DAT	44
5.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	44
5.5	PRŮBĚH VÝZKUMU	45
6	VÝSLEDKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU	46
6.1	INTERPRETACE JEVŮ VE SVĚTĚ DĚTMI Z NEÚPLNÝCH RODIN	46
6.1.1	Otázky přírodního charakteru.....	46
6.1.2	Otázky technického charakteru	47
6.1.3	Otázky sociálního charakteru	48
6.2	INTERPRETACE JEVŮ VE SVĚTĚ DĚTMI Z ÚPLNÝCH RODIN.....	49
6.2.1	Otázky přírodního charakteru.....	49
6.2.2	Otázky technického charakteru	50
6.2.3	Otázky sociálního charakteru	51
6.3	ODLIŠNOSTI V INTERPRETACI U DĚTÍ Z NEÚPLNÝCH RODIN	52
7	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	55
7.1	MÍRA FANTAZIE A VĚDOMOSTÍ PŘI INTERPRETACI JEVŮ VE SVĚTĚ U DĚTÍ Z NEÚPLNÝCH RODIN	55
7.2	SPOLEČNÉ PRVKY U DĚTÍ Z NEÚPLNÝCH RODIN	56
7.3	SPOLEČNÉ PRVKY U DĚTÍ Z ÚPLNÝCH RODIN	57
8	SHRNUTÍ VÝZKUMU	58
	ZÁVĚR	59
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	62

ÚVOD

Téma této bakalářské bylo zvoleno v první řadě kvůli osobní fascinaci fantazií a náklonnosti k jejímu používání již od vlastního raného dětství. Dalším, a neméně důležitým důvodem výběru tohoto tématu bylo, že se ve výzkumných pracích, a dokonce ani v literatuře jako takové příliš nevyskytuje, a přitom se jedná o jednu z přirozených schopností člověka.

Tato práce se zabývá fantazií dětí předškolního věku, které žijí v neúplných rodinách, a jejich pohledem na různé události a jevy ve světě. Děti v tomto vývojovém období většinou totiž nemají dosud zformovaný náhled na různé události z jiné perspektivy než té vlastní, proto o těchto jevech zatím nemají ucelené vědomosti a tím pádem do interpretace vstupuje fantazie, která se v tomto vývojovém období prudce rozvíjí, podle některých autorů dokonce dominuje. Účelem této práce je vyzkoumat, zda má na fantazii vliv změna struktury v rodině, proto byla jako atribut výzkumného vzorku zvolena neúplnost rodiny, a to z jakéhokoliv důvodu.

Struktura rodiny, stejně tak jako příčiny její neúplnosti a dopady na sociální či psychický vývoj dítěte nejsou pro účel této práce důležité. Pro práci je stěžejní užívání fantazie u dětí z těchto rodin, a co se týká neúplnosti rodiny, bude se jednat pouze ověření či vyvrácení předpokladů, zda má na užití fantazie tento fakt vliv a zda se při interpretaci dětí objevují ve výkladu společné prvky, které na tento fakt poukazují.

Pojem podíl fantazie je v názvu práce chápán spíše ve smyslu předpokladu odlišné míry fantazie u dětí z neúplných rodin při interpretaci jevů ve světě, nikoliv jako přesné vyčlenění podílu fantazie a podílu znalostí při interpretaci jevů. Z tohoto důvodu byl zvolen podnázev práce, tedy „Způsob užívání fantazie při interpretaci jevů a událostí ve světě u dětí předškolního věku v neúplných rodinách“.

Teoretická část nejprve vymezuje několik základních pojmů pro usnadnění orientace v této práci. Následně se zabývá vývojovým obdobím předškolní věk, kde jsou po jeho základní charakteristice uvedeny jednotlivé oblasti jak fyzické, tak psychické stránky dítěte. Třetí kapitola se věnuje představivosti a fantazii v tomto období, jejich charakteristice a oblastmi jejich projevení. Poslední kapitolou teoretické části je způsob, jakým děti v tomto období interpretují svět a různé jevy v něm.

V praktické části je nejprve vymezen výzkumný problém, tedy otázka, jak důležitá je role fantazie u dětí předškolního věku z neúplných rodin při interpretaci událostí a jevů

ve světě. Dále jsou vytyčeny cíle výzkumu, jeho druh, metoda sběru dat, výzkumný vzorek a v neposlední řadě je popsán průběh výzkumu. Poslední kapitola týkající se výzkumu pojednává o výsledcích výzkumného šetření a závěrečná kapitola této práce shrnuje výsledky výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Na začátku je potřeba vymezit několik základních pojmů, které jsou klíčové pro tuto bakalářskou práci. Seznámení s těmito pojmy usnadní také orientaci v této práci.

1.1 Kognitivní proces

Podle Říčana (2008, s. 191-192) je při kognici neboli poznávání v popředí prožitku předmět, který poznáváme. Výzkumy kognitivních procesů se zabývají objektivním poznáváním předmětů, jejich vlastností a vztahů mezi nimi, orientací člověka v prostoru, jeho způsobem řešení problémů či užíváním řeči při myšlení a mnohým dalším. Pojem kognice totiž zahrnuje velké množství psychických jevů, procesů, funkcí a schopností.

Psychologický slovník Hartla a Hartlové (2010, s. 253) definuje pojem kognitivní proces jako poznávací a hodnotící proces. Kognici pak vysvětluje jako poznání, tedy všechny druhy poznávání a vědomí. Jsou to všechny smyslové vstupy, které jsou zpracovávány, měněny a případně využity, což se vztahuje i na představivost, jakožto proces probíhající bez přítomnosti právě odpovídajících podnětů.

Kromě vnímání, myšlení, paměti, učení, řeči a pozornosti se mezi kognitivní procesy řadí také představivost.

Nakonečný (1997, s. 112) uvádí v souvislosti s kognitivními procesy pojem kognitivní styly, které vysvětluje jako způsoby či styly chování při řešení kognitivních úloh. De facto jsou to způsoby přijímání a zpracování informací, souzení a usuzování.

1.2 Představivost a představa

Říčan (2008, s. 61-64) definuje představu jako obraz předmětu, který není přítomen, existuje či existoval-li vůbec někdy. Představy slouží k přípravě na činnost, protože mohou vést k uskutečnění. Vyrovnávají také vnitřní napětí a umožňují tak například zvládnutí zklamání či zraňující události. Mohou fungovat i jako náhradní uspokojení a respekti-

ve únik před realitou. V neposlední řadě slouží ke tvorbě vnitřního světa, který má pro člověka velkou hodnotu, protože v něm žije většinu času a představy tak neustále doprovázejí jeho jednání.

Hartl a Hartlová (2010, s. 454) vysvětlují pojem představivost, jinými slovy fantazie či imaginace, jako schopnost vytvářet myšlenky a obrazy bez přímé účasti smyslových podnětů. Je to tedy spojování útržků předchozích smyslových zkušeností do nových celků. Představivost je předpokladem tvořivé činnosti, především pak v problémových situacích.

Představy jsou potom vybavené či přepracované zážitky a vjemy. Zároveň jsou materiálem pro vytváření pojmů, pro myšlení, city a volní jednání. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 454)

Dle Kohoutka (2002, s. 20) je představa vybavený obraz předmětu nebo jevu na základě vnímané skutečnosti, která je uchována v paměti. Představy úzce souvisí se všemi psychickými procesy, především s pamatováním.

Atkinson (2003, s. 332-335) chápe funkci vytváření představ jako imaginativní myšlení. Uvádí, že část našeho myšlení provádíme pravděpodobně vizuálně. Vybavujeme si různé vjemy a zacházíme s nimi, jako by se jednalo o skutečný zrakový vjem.

1.3 Fantazie a fantazírování

Pro účely této práce je stěžejní Čápova (2001, s. 88) definice fantazie, podle něhož je fantazie, neboli obrazotvornost, psychický proces, ve kterém vytváříme relativně nové představy. Základem pro toto vytváření představ je vždy naše zkušenost, vjemy a paměťové představy, přičemž představu Čáp chápe jako názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše smyslové orgány, tedy zakládá se na minulém vnímání.

Také Strašíková (2000, s. 47) definuje fantazii jako obrazotvornost, která vytváří představy předmětů a jevů, které člověk přímo nevnímá a nikdy předtím se s nimi nesetkal. Navazuje tak na dřívější představy a vytváří zcela nový celek.

Jak uvádí Kohoutek (2002, s. 20), představy poskytují materiál pro vytváření obrazů předtím nikdy nevnímaných, tedy pro fantazii. Ta může svými subjektivními přístupy na jedné straně vést ke zkreslování informací, na druhé straně může být naopak zdrojem kreativity.

Dle Hartla a Hartlové (2010, s. 147) znamená pojem fantazie totéž co obrazotvornost či představivost, nicméně fantazii definují jako vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání nebo obměňování minulé zkušenosti. Což znamená, že hlavním atributem fantazie je nová kombinace, kterou člověk dosud neprožil, ale jejím zdrojem je dříve vnímaná objektivní realita. Fantazie je základem každé tvůrčí činnosti a je dána nadáním.

Dle Nakonečného (1997, s. 107-112) je velmi obtížné rozlišit představivost a fantazii, protože jistá míra tvořivosti je uplatněna i v jiných formách představivosti. Nicméně podle něj představy poskytují materiál tvořivosti a mohou být dále různě kombinovány v nové útvary, které již nejsou obrazem skutečnosti.

V psychoanalytické teorii je fantazie vědomě představovaná sekvence obrazů či událostí, které jsou výsledkem projekce nevědomých přání, konfliktů nebo také přípravou na budoucí události v podobě denního snění. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 147)

Také Sillamy (2001, s. 58) chápe fantazii jako jeden z obranných mechanismů vůči frustracím, konfliktům či různým tenzím. Je to nevědomé přenášení pudu na imaginativní úroveň, kde je symbolicky uspokojen tvorbou představ.

Za fantazírování označuje Hartl a Hartlová (2010, s. 148) snahu přeháněním nebo neuskutečnitelnými představami získat to, co jedinci ve skutečném životě chybí.

1.4 Interpretace

Podle Hartla a Hartlové (2010, s. 228) interpretace znamená výklad či vysvětlení souvislostí. Je to důležitý proces vytváření závěrů ze získaných údajů, které se hodnotí, třídí a nalézají se mezi nimi vzájemné vztahy.

I Sillamy (2001, s. 88) chápe interpretaci jako vysvětlení nebo také objasnění nejasného či nesrozumitelného jevu. Zároveň dodává, že v psychologii je interpretace de facto hypotézou. Psycholog se tedy snaží logickými dedukcemi seskupit co nejvíce empirických faktů do celku, přičemž základem je princip vhodnosti. Tím, dle Gonsetha (cit. podle Sillamy, 2001, s. 88), rozumíme, že když psycholog neví, jaká je pravda, je potřeba hledat co nejvíce vyhovující a zároveň logické vysvětlení. Tato vysvětlení jsou ovšem jen přijatelné nabídky nepřinášející důkazy.

1.5 Znalosti a vědomosti

Kohoutek (1996, s. 15) chápe vědomosti jako učením osvojené poznatky, zobecněné zkušenosti získané poznání lidstvem, které byly v průběhu tohoto poznání ověřovány a potvrzovány společenskou praxí. *Vědomosti jsou tedy konkrétní zapamatované poznatky, fakta, informace, pojmy, pravidla, zákony a jiná zevšeobecnění.*

Vzhledem k tomu, že charakter vědomostí, znalostí a některých dalších dílčích duševních schopností je u dětí předškolního věku zcela specifický, tak jen s ryze pedagogickým pojetím těchto pojmů v praktické části práce nevystačíme a musíme přihlídnout i k pojetím tohoto pojmu z hlediska vývojové psychologie.

Racionalita poznávacích funkcí je ale v předškolním věku ještě zákonitě zatížena řadou nepřesností podmíněných jak dosavadní nezkušeností, tj. omezeností a neutříděností poznatků, tak i neintegrovanou emocionální. Z didaktických důvodů je ale nezbytné charakterizovat rozvoj jednotlivých poznávacích procesů odděleně, a to od základních percepčních funkcí ke stále komplexnějším duševním útvarům ke zpracování informací. (Čačka, 2000, s. 69)

Z těchto důvodů se tedy jak v psychologické, tak i v pedagogické diagnostice dětí předškolního věku setkáváme se škálami „Vědomosti“, „Informace“ nebo dokonce „Znalosti“ dětí předškolního věku, kde se jejich autoři snaží o hodnocení dosažené úrovně všeobecné informovanosti dítěte tohoto věku (Svoboda, 2001, s. 169).

1.6 Neúplná rodina

Neúplná rodina se vyznačuje absencí jednoho z rodičů. Dle Goldenberga se jedná o rodiny, které vznikly rozvodem či rozchodem, ovdověním, adoptí dítěte osamělou ženou nebo porodem dítěte mimo manželství, přičemž převážná většina neúplných rodin jsou osamělé matky. (cit. podle Sobotková, 2001, s. 170)

Dle Sobotkové (2001, s. 175) je známo, že se většina dětí adaptuje na přítomnost pouze jednoho z rodičů během dvou až tří let, pokud tedy nepřetrvávají nepříznivé okolnosti ve formě rozporu mezi rodiči.

Tradiční předpoklad, že děti pro svůj normální vývoj potřebují oba rodiče, ve většině případů tedy otce, vědecky ověřován až po nárůstu počtu rodin s jedním rodičem, obvykle tedy s matkou. I přesto, že se v souvislosti s absencí jednoho z rodičů v rodině, nejčastěji tedy otce, je poukazováno na otcovskou socializační a disciplinární roli a s absencí otce jsou spojovány také poruchy chování či dokonce o delikvenci. Předpoklad, že otec je zodpovědný za socializaci dítěte, je nepodložený, protože ignoruje například roli temperamentu dítěte nebo vliv sociálního prostředí. Přímé souvislosti mezi absencí otce ve výchově a případnými negativními jevy ve vývoji dítěte nebyly doposud jednoznačně prokázány. Při výskytu vážnějších poruch chování u dětí z neúplných rodin je proto ukvapené hledat příčiny pouze ve změně struktury rodiny. (Sobotková, 2001, s. 175)

Sobotková (2001, s. 176) zmiňuje v souvislosti absence otce v rodině také fakt, že neexistují důkazy k tvrzení, že absence otce znesnadňuje chlapcům přijetí mužské pohlavní role, přičemž se odvolává na zatím probíhající výzkumy ohledně ověření hypotéz, že absence otce u chlapců v předškolním věku vede k nedostatku sebeprosazení.

Dle Špaňhelové (2010, s. 78) se zapojuje fantazie také při představách spojených s rozchodem rodičů, kde uvádí, že dítě má pocit, že provedlo něco špatného, ale nedokážou specifikovat, co. Dítě je přesvědčeno, že otec odjel do zahraničí, že se brzo vrátí nebo že ho pojedou navštívit. Na druhou stranu si některé děti myslí, že už jednoho rodiče nikdy neuvidí, protože už je nemá rád, teď už má rád někoho jiného, protože od nich samotných odešel a zapomněl na ně. V předškolním věku, v souvislosti s rozvojem fantazie a chápání konečnosti předmětů i lidí může mít dítě o jednoho z rodičů větší obavu, tedy strach, jestli rodiče ještě uvidí a jestli se mu nic zlého nestane. Z toho důvodu by dítě mělo od rodiče dostat ujištění, které by této obavě předcházelo.

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Tato bakalářská práce se zabývá dětmi, které zařazujeme do vývojového období označeného jako předškolní věk. Toto období se týká věku dítěte od tří do šesti let, ale různí autoři vysvětlují pojem předškolní věk trochu odlišně.

Stejně tak jako vymezení předškolního věku, tak i členění je v jednotlivých publikacích různé, proto je členění této kapitoly inspirováno z části podle Čačky (1999) a z části podle Langmeiera a Krejčířové (2006), protože právě tato kombinace splňuje účely pro tuto práci.

2.1 Charakteristika

Předškolní věk je v širším slova smyslu chápán jako období od narození, dokonce někdy včetně prenatálního vývoje, až po vstup do školy. V užším slova smyslu je potom bráno jako „věk mateřské školy“, nicméně není správné jej chápat pouze z tohoto hlediska. Konec tohoto vývojového období lze vyhranit také dvěma výraznými tendencemi, které rozhodují o přechodu do další vývojové etapy. Jedná se o tzv. vyrůstání z rámce rodiny, kdy už dítě hledá nové vztahy mimo domácí prostředí, a o potřebu práce, kterou naznačuje v nadšení z pomáhání v drobných domácích pracích či vykonávání jednoduchých úkolů. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87)

Dle Vágnerové (2000, s. 102) trvá období předškolního věku od tří do šesti let, ovšem není ukončeno pouze dosažením určitého věku, ale především také nástupem do školy. Pro toto období je typické zmírňování vázanosti na rodinu, k čemuž přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a adekvátní úroveň komunikace.

Čačka (1997, s. 57) vymezuje předškolní věk obdobím od čtyř do šesti let, přičemž jej za poslední stadium raného dětství.

Dle Piageta spadá předškolní věk do stadia předoperačního myšlení, což znamená, že dítě ještě nechápe určitá pravidla neboli operace. Dítě se používáním řeči učí rozlišovat znak od označované skutečnosti. Myšlení je egocentrické, což znamená, že dítě vidí a vnímá své okolí pouze ze své vlastní perspektivy. (Atkinson, 2002, s. 77-79)

S koncepcí vývojových stadií je úzce spojena představa, že v lidském vývoji existují kritická období, to znamená rozhodující časová období v průběhu života, ve kterých se musí stát určité události, aby vývoj mohl probíhat normálním způsobem (Atkinson, 2002, s. 72). Říčan (2008, s. 271-272) uvádí, že podle Eriksona tedy spadá předškolní věk do etapy psychosociální krize, kdy na jedné straně stojí vlastní iniciativa, a na straně druhé pocity viny. Příznivým řešením by měla být schopnost iniciovat vlastní aktivity a důsledkem pak tvoření vlastního svědomí.

2.2 Růst a tělesný vývoj

Třileté dítě roste oproti uplynulým dvou letem pomaleji, přičemž průměrná výška je okolo jednoho metru. Váha se pohybuje okolo patnácti kilogramů. Nohy rostou rychleji než ruce, což má za následek, že dítě vypadá vyšší a štíhlejší. Velikost hlavy je vůči tělu úměrnější a její obvod se rovná obvodu hrudníku. Má už všechn dětský chrup. (Allen, Marotz, 2005, s. 99-100)

Čtyřleté dítě měří průměrně sto až sto čtrnáct centimetrů a váží patnáct až osmnáct kilogramů. (Allen, Marotz, 2005, s. 109-110)

Pětileté dítě měří až sto sedmnáct centimetrů, váha se pohybuje mezi sedmnácti až dvaceti kilogramy. Velikost hlavy už zhruba odpovídá velikosti hlavy dospělého člověka, a také tělo má proporce dospělého. Některým dětem v tomto věku začíná vypadávat dětský chrup. (Allen, Marotz, 2005, s. 116)

Od šesti let dítě roste pomalu, zato vyrovnaně. Děvčata měří v průměru až sto patnáct centimetrů, chlapci až sto osmnáct. Váha děvčat je přibližně dvacet kilogramů, u chlapců je to pak až dvacet dva kilogramů. Rysy obličeje nabývají charakteru rysů dospělého člověka. V tomto období jsou dlouhé kosti paží a nohou ve fázi rychlého růstu a také dětem vypadává dětský chrup a roste chrup dospělý, přičemž dívky většinou začnou zuby ztrácet dříve než chlapci. (Allen, Marotz, 2005, s. 129-130)

2.3 Motorický vývoj

Dítě ve třech letech už zvládne chodit po schodech nahoru i dolů bez pomoci, navíc při tom dokáže střídát nohy a z posledního schodu často snožmo skočí. Dokáže skákat také na místě, jezdit na tříkolce, ale rovnováhu na jedné noze udrží pouze okamžik. Umí se samo nakrmit, obracet stránky knihy po jedné, nést nádobu s tekutinou, aniž by ji rozlilo, či umýt ruce a vyčistit zuby. Může se začít projevovat, která ruka je dominantní. (Allen, Marotz, 2005, s. 100-102)

Čtyřleté dítě dokáže chodit po jedné přímce či skákat na jedné noze. Umí lézt po žebřících a šplhat po stromech. Utíká s lehkostí a dokáže přeskočit nízkou překážku, přičemž dopadá na obě nohy snožmo. Je přesnější, což znamená, že se oproti tříletému dítěti dokáže lépe strefit míčem, zatlouct kladívkem kolík nebo navléct korálky na šňůrku. (Allen, Marotz, 2005, s. 110-111)

Pětileté dítě už umí chodit pozpátku, kdy našlapuje nejprve na patu a potom na špičku nohy. Chodí bez problémů po schodech a střídá při tom nohy. Dokáže dělat kotrmelce a dotknout se rukou prstů u nohou, aniž by pokrčilo kolena. Umí držet rovnováhu už i na jedné noze, přibližně deset sekund. Dovede stříhat nůžkami vyznačené linky a je už zcela zřejmé, která ruka je dominantní. (Allen, Marotz, 2005, s. 117-119)

Dítě v šesti letech zlepšuje dovednosti hrubé i jemné motoriky, pohyby jsou přesnější a nejsou už tak zbrklé. Je obratnější, zručnější a má lepší vizuomotorickou koordinaci. Zvětšuje se také síla svalů. Umí skládat papír a vystříhovat z něj jednoduché tvary. Většina dětí si dokáže zavázat tkaničky. (Allen, Marotz, 2005, s. 130-131)

2.4 Úroveň základních kognitivních procesů

Dle Čačky (1997, s. 54) jsou počítky, jakožto odrazy jednoduchých vlastností předmětů a jevů působících na smyslové orgány, v tomto období dostatečně rozvinuty a schopny zachytit i nepatrné detaily. Zdůrazňuje však, že formou hry lze jejich kvalitu ještě zvýšit, například při zapojování smyslů.

2.4.1 Vnímání

Říčan (2008, s. 38) definuje vnímání jako základní kognitivní proces, který člověku umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samým a účelně jednat.

Atkinson (2003, s. 111) definuje vnímání jako integraci a následnou smysluplnou interpretaci počitků, jakožto zážitků vyvolaných jednoduchými podněty.

Dle Vančurové - Fragnerové (1969, s. 149-150) je předpokladem pro všechny duševní procesy právě vnímání. Všechny podněty, které dítě vnímá, jsou pro něj materiálem pro tvoření dalších konstrukcí, které následně používá ve svém myšlení, cítění i ve svých představách. Proto je pro dítě důležité podnětné prostředí, protože čím víc předmětů dítě zná, tím více je jich schopno rozlišovat, což ovšem ještě neznamena, že je rozlišuje vždy správně. Děti v tomto věku totiž ještě nevidí rozdíl mezi podstatnými a vedlejšími znaky předmětu. Často pak zaměřují pozornost právě na některý z vedlejších znaků. Z omezeného obzoru i měřítka pozorování vyplývá návyk dítěte na to, že všechno má svůj účel, proto jej na každém novém předmětu zajímá především jeho funkce.

Děti kolem pěti a šesti let si, podle Matějčka (1986, s. 125), nevšímají už jen celých věcí, ale také jejich částí a právě i detailů.

2.4.2 Myšlení

Myšlení je psychická manipulace se symboly, s představami a různými vjemy. Umožňuje zpracovávat informace, řešit problémy a analyzovat vztahy mezi jednotlivými jevy a tím pádem předpovídat ty jevy, které nastanou v důsledku naší činnosti. (Říčan, 2008, s. 87)

Podle Vančurové – Fragnerové (1969, s. 151) je myšlení dětí v tomto období vždy konkrétní, což vysvětluje jejich zvědavost a neustálé dotazování se. Potřebují mít totiž vše jasné a v nejlepším případě také hmatatelné.

Šulová (2004, s. 69) uvádí, že myšlení v tomto období je vázáno na činnost a aktivitu dítěte, které chápe vztahy mezi různými ději, jen pokud se vztahují k jeho aktivitám. Myšlenkové pochody jsou zaměřeny na perceptivní činnost a převažují optické znaky objektů.

Piaget (1966, s. 106-110) rozlišuje v myšlení dítěte v předškolním věku dvě úrovně, a to období symbolického a předpojmového myšlení, které je mezi druhým a čtvrtým rokem, a období názorného myšlení, období od čtyř do sedmi let.

Při myšlení symbolickém a předpojmovém dítě používá soustavu slovních znaků, která je závislá na symbolické funkci, jež dítěti umožňuje představovat si skutečnost pomocí označujících znaků, které se ovšem liší od označovaných věcí. (Piaget, 1966, s. 106-110)

Znak se, na rozdíl od symbolu, musí utvářet dohodou, tudíž vyžaduje život ve společnosti. Kdežto symbol je soustava individuálních označujících prostředků, jež si dítě tvoří především prostřednictvím hry. Objevuje se až s představou, která je oddělená od vlastní činnosti, kdy dítě například uspává hračku. Dítě potřebuje symboly do té doby, dokud u něj převažuje egocentrické myšlení, jehož nejvyšší formou je symbolická či napodobivá hra. (Piaget, 1966, s. 106-110)

Mezi čtvrtým a sedmým rokem dítě přechází ze symbolické a předpojmové fáze k fázi názornému myšlení, tedy k mezi operací. Intelligence, navzdory velkým pokrokům, však zůstává značně prelogická, i když umožňuje už celostní uspořádání na rozdíl od napůl individuálních a napůl obecných obrazců jako na předchozí úrovni myšlení. Oproti ní vytváří také vyšší formu rozčleněného názoru, který přesto že se blíží operacím, však nadále zůstává rigidní, jako celé názorné myšlení. (Piaget, 1966, s. 106-110)

Názorné myšlení je založeno na strnulých a téměř nevratných představách. Charakteristickým znakem je egocentrismus, kdy je dítě středem vlastního světa představ a nedokáže zaujmout stanovisko jiné osoby, přičemž je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel pohledu. (Šulová, 2004, s. 69)

2.4.3 Pozornost

Pozornost je schopnost vybírat jisté informace a následně je podrobně zpracovávat, a přitom opomíjet jiné informace. Pokud chceme poznat nějaký předmět, nejdříve se musíme zaměřit na jeho tvar a barvu, a až po tom se můžeme zaměřit na konkrétní oblast objektu, abychom zjistili, co to je. Pozornost tedy úzce souvisí s výběrovostí vnímání, protože nejsme schopni vnímat všechny podněty, které na nás v danou chvíli působí. (Atkinson, 2003, s. 172)

Podle Říčana (2008, s. 121-123) je pozornost naopak úzce propojena s vůlí a definuje ji jako psychickou funkci zajišťující úmyslné nebo bezděčné zaměření a soustředění psychických činností na určité předměty či vjemy.

Většina autorů, jako například Čačka (1997), Kutálková (2005), Vágnerová (2008), Langmeier a Krejčířová (2006), Matějček (1986) či Špaňhelová (2008), se shoduje na faktu, že pozornost v tomto vývojovém období je velmi přelétavá, nicméně různí autoři pojednávají o ní v tomto věku trochu odlišně. Z těchto důvodů byli pro účely této práce zvoleni jen někteří z autorů.

Podle Čačky (1997, s. 56) je přelétavost pozornosti v raných vývojových fázích podmínkou pro častější příjem informací. Souvisí to ale především s dosud slabými nervovými buňkami, které zatím nedovolují dlouhodobější a jednorázový akt pozornosti.

Vágnerová (2008, s. 48) uvádí, že se předškolní dítě nedokáže soustředit delší dobu na úkoly, které jsou nezajímavé či stereotypní. Vysvětlením je fakt, že děti v tomto období ještě nemají dostatečně rozvinuty všechny složky pozornosti, což znamená, že nedovedou rozdělovat pozornost a selektivně ji zaměřit na to, co je pro danou činnost podstatné.

Podle Kutálkové (2005, s. 165) by mělo dítě předškolního věku vydržet delší dobu, to znamená patnáct až dvacet minut nejen u činnosti, která ho baví, ale i u té, kterou dostal například za úkol. Naopak Svoboda (2001, s. 158-159) uvádí, že pozornost je velmi rozdílná na začátku tohoto vývojového období a na jeho konci, protože s každým rokem věku dítěte roste jeho pozornost o minutu až o minutu a půl. Tudíž šestileté dítě se vydrží soustředit zhruba šest až devět minut. Z toho vyplývá, že je rozdíl v pozornosti čtyřletého dítěte oproti šestiletému, které se navíc učí vlivem školní zralosti používat zaměřenou pozornost, tedy dokáže eliminovat působení aktuálně nepotřebných informací a udržovat aktivitu oblasti, která je pro danou činnost potřebná. Mezi šesti až sedmi lety se projevuje rostoucí schopnost regulace pozornosti, zvyšuje se její adaptabilita a schopnost diferencovat podstatné podněty a rozvíjí se také různé strategie pro udržení či zaměření pozornosti.

2.4.4 Paměť a učení

Říčan (2008, s. 69) definuje paměť v širším slova smyslu jako vlastnost každého živého organismu, který se dokáže učit, což znamená měnit své chování na základě zkušenosti. V užším a psychologickém slova smyslu je pak paměť podmíněna vzpomínáním a ukládáním informací do ní.

Dle Brielreyho (1996, s. 84) je paměť vlastnost nervové soustavy, jež je založena na přijímání a uchovávání informace v podobě kódu a také v jejím vybavování, což znamená transformace kódu do takové podoby obrazu dřívější zkušenosti, kterému rozumíme.

Na začátku předškolního období je paměť převážně bezděčná, protože záměrná paměť se začíná rozvíjet až kolem pátého roku. Převažuje mechanická paměť, která je spolu se zvědavostí dobrým základem pro snadné přijímání informací. Dítě je tak schopno vybavit si podle obrázku rozsáhlé texty nebo naučit se například popisky atlasu hub, a to i s latinskými názvy, aniž by to po něm někdo požadoval. Na druhou stranu je paměť v tomto věku konkrétní, což znamená, že dítě si pamatuje spíše konkrétní události, než jejich slovní popis. Do pěti až šesti let převažuje paměť krátkodobá, ovšem dítě je schopno zapamatovat si dlouhodobě především citově zabarvené situace. (Šulová, 2004, s. 68)

Každý jev, poznatek nebo dovednost musí být v paměti umístěn do strukturovaného vzorce, jinak bude rychle zapomenut. Dítě si pamatuje jen ty věci, kterým věnuje intenzivní pozornost, tudíž to, co opomíjí, v mozku zřejmě nezanechává paměťovou stopu. Dovednost se zpočátku učí pomalu a nabývá na síle prostřednictvím opakování. Jakmile se ustaví, získá jedinečnou a trvalou podobu. (Brierley, 1996, s. 88-91)

Co se týká učení, tak jeho účelem je vytvořit v mozku model, zakládající se na poznání, který člověku umožňuje zvládat různé situace. S vyučováním a učením souvisí jedna ze základních vlastností nervové funkce, a to tendence nervových buněk opakovat vzorce aktivity, která už jednou proběhla. Na těchto vytvořených vzorcích tedy závisí důležité naučené dovednosti, jako je například chůze, kreslení či hraní nějaké hry. (Brierley, 1996, s. 88)

Dle Orla (2009, s. 241) je učení v předškolním věku velmi spontánní, protože je to zcela přirozený proces. Je individuální a projevuje se zvědavostí, potřebou poznávat, objevovat a být v neustálé interakci se svým okolím.

Podle Vygotského (1978) se dítě učí také od dospělých či starších dětí. Efektivní učení spočívá v nastavení problému dospělým tak, aby byl pro dítě řešitelný i přes jistou pomoc. Při vývoji dětských poznávacích procesů je totiž třeba soustředit se nejen na samostatné způsoby řešení, ale také na ty, ke kterým dítě dospěje za pomoci dospělého. Tuto oblast nazývá Vygotský zónou proximálního vývoje, přičemž se všechny kognitivní funkce ve vývoji objevují na dvou úrovních. Nejprve se objeví jako výsledek interakce s ostatními lidmi, od kterých se dítě tento způsob uvažování učí, a na základě toho se později objeví jako naučená a zvnitřněná funkce. Dospělí tak mohou regulovat dětské učení, přičemž nejefektivnější je působení v té oblasti, kde je dítě připraveno na vedení pozitivně reagovat. (cit. podle Vágnerová, 2000, s. 107-109)

2.4.5 Řeč

Období předškolního věku je, podle Šulové (2004, s. 70), obdobím zkvalitňování řečových dovedností. S velkými individuálními rozdíly se rozšiřuje slovní zásoba, dochází k osvojování jednoduchých gramatických pravidel a mimo jiné sem rozvíjí také kognitivní složka řeči, což znamená, že se zvyšuje růst poznatků a zkušeností nejen vlastních, ale také zprostředkovaných čtením textu či popisem obrázků.

Vyvíjející se řeč tedy dítěti umožňuje získávat nové poznatky jak o sobě samotném, tak i o okolním světě. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88)

Ve třech letech dítě dokáže označit řadu předmětů ve svém okolí, jejich vlastnosti, popsat různé činnosti a svá přání, rozumí výzvám, rozkazům, výtkám i zákazům. Klade otázky a pozorně poslouchá odpovědi. Dokáže se naučit z paměti také říkanky a jednoduché básničky. (Vančurová – Fragnerová, 1969, s. 155)

Hlasové orgány ještě nejsou dostatečně procvičeny a vzhledem k nestálé pozornosti je také sluchová kontrola někdy nepřesná. Obtížná slova dítě zkracuje, zjednodušuje a vynechává hlásky, které mu dělají problém. V důsledku nepochybné paměti nemusí dítě vyslovovat ještě zcela správně a také ještě nemá osvojenou gramatiku, používá totiž nevhodných rodů a pádů, má chybný slovosled a neumí tvořit množné číslo. (Vančurová – Fragnerová, 1969, s. 155-156)

Dítě však už neopakuje pouze to, co slyší, ale samo se snaží ovládnout řeč tvůrčím způsobem. Proto je důležitá kontrola dospělých, protože dítě mluví tak, jak se k němu a v jeho okolí hovoří, přejímá jak výslovnost, tak i intonaci, či různé výroky, tudíž se mu rodiče nesmějí v řeči přizpůsobovat, nesmějí s ním šišlat a komolit slova. (Vančurová – Fragnerová, 1969, s. 155-156)

Špaňhelová (2008, s. 78) uvádí, že ve čtyřech letech už dítě umí používat pády a časy, ale chyby jsou stále ještě v normě. V pěti letech pak používá správně pády, osoby, časy a nepřesnosti se objevují už jen ve složitějších větách nebo rozvinutém souvětí. Nesrovnalosti se objevují ještě ve výslovnosti, ale ty se většinou zlepšují po nástupu do školy.

Kolem třetího roku dítě používá hlasitou řeč, zvanou egocentrickou řeč, kdy mluví samo k sobě. Kolem čtvrtého či pátého roku tuto řeč používá už jen jako „vnitřní“, už nepotřebuje ke své činnosti hlasitý doprovod. (Špaňhelová, 2008, s. 78). Dle Vágnerové (2000, s. 114-115) tato řeč slouží dítěti jako vyjádření svých pocitů bez ohledu na posluchače, nebo také jako regulace vlastního chování a jednání, například ve formě udělování si pokynů a připomínání si norem chování. Může fungovat také jako prostředek myšlení,

kdy dítě komentuje své jednání, plánuje další úkony nebo opravuje ty předešlé. (Vágnerová, 2000, s. 114-115)

2.4.6 Chápání času, počtu a prostoru

Dle Vančurové – Fragnerové (1969, s. 151-152) nemá dítě přesný pojem o čase, ani o reálné skutečnosti, protože díky představivosti snadno přesahuje limity a omezení skutečnosti. Uvažuje a jedná, aniž by dodržovalo jakákoliv pravidla logiky. Kombinuje myšlenky, manipuluje s nimi, a to i přesto, že rozumí jen jejich určitým částím. Autorka uvádí příklad, kdy vagon, se kterým si dítě hraje, pro něj může být zároveň i autem, lodí či stolem. Problém porozumět vzdálenosti pak vysvětluje na příkladu, kdy dítě pluje imaginární lodí světem, jmenuje města, která zaslechlo v rozhovorech, jež jsou od sebe jakkoliv vzdálena.

Aby dítě sestrojilo prostor, čas a svět příčin, muselo by, podle Piageta (1966, s. 110-119), upustit od svého egocentrismu, tudíž by se muselo odpoutat od sebe sama a tím pádem by bylo schopno posuzovat realitu z více kritérií současně. Taková přeměna, typická pro stadium předoperačního myšlení, je předpokladem právě pro konstrukci operací v dalším stadiu.

Piaget uvádí jako příklad pokus, kdy dvě skleničky stejného tvaru a rozměrů jsou naplněny stejným počtem korálků. Dítě je do nich samo vkládá, tudíž je o stejném množství samo přesvědčeno. Poté se jedna ze skleniček ponechá jako kontrola a z druhé skleničky se přesypou korálky do třetí sklenice odlišného tvaru. Děti od čtyř do pěti let v tom případě usoudí, že se množství korálků změnilo. Pokud je třetí sklenička úzká, tvrdí, že víc korálků je právě v ní, protože je vyšší, nebo naopak že jich je méně, protože je sklenička užší. (Piaget, 1966, s. 110-119)

Tento jev vysvětluje Piaget tak, že dítě sice má vytvořen obrysový pojem zachování určitého předmětu, ne však zachování množiny předmětů. Dítě uvede v omyl zvýšení hladiny nebo tenkost sloupce korálků ve skleničce, přičemž se nejedná o vjemový klam. Vztahy vnímá celkem přesně, ale jeho vnímání se odráží od jeho rozumové úrovně. (Piaget, 1966, s. 110-119)

3 PŘEDSTAVIVOST A FANTAZIE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Mnozí autoři se shodují na faktu, že v předškolním věku nastává u dítěte prudký rozvoj představivosti a fantazie.

Podle Čačky (1997, s. 57) se se vzrůstající kvalitou paměti, pozornosti, emočního stavu a jiných oblastí zjemňují a bohatnou také dětské představy.

Jak uvádí Klímová – Fügnerová (1974, s. 52), ne u všech dětí se fantazie rozvíjí stejně. Některé děti mají příliš bohaté vlohy a často zacházejí do extrémů, jiné pak mohou fantazii uvěřit natolik, že vede k bludům, nebo v případě bouřlivé fantazie mohou dítě jeho fantastické výjevy strašit. Taková fantazie je pak nezdravá, protože dítě odvádí od skutečnosti, je klamná. Příčinou nezdravého vývoje fantazie pak může být vada ve výchově či prostředí dítěte.

V neposlední řadě se do této kapitoly řadí také pohádky a jejich význam pro toto vývojové období.

3.1 Charakteristika

Podle Čačky (1997, s. 57) je dětská fantazie konkrétní, citlivá a svérázná a díky přetrvávající jednotě své vlastní osobnosti a světa dominuje rozmach živé fantazie. Především ale zatím není poznamenána korekcí v podobě kritického myšlení či principy racionální logiky.

Se vzrůstající úrovní paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních aj jiných výkonových schopností, jsou také představy stále přesnější a bohatší, zvláště u známých věcí. Zkvalitňují se tedy především v oblastech, se kterými děti přicházejí do styku. Dominující fantazie není ale dosud nijak korigována kritickým myšlením, naopak i do něj její nadvláda v tomto věku ještě často zasahuje. Fantazie se ale u předškolních dětí uplatňuje také zcela přirozeně a pozitivně zvláště v prožitkové orientaci, katarzi či tvořivosti ve hře. (Čačka, 2000, s. 73)

Předškolní děti se tedy nechávají lehce unášet fantazií a emocemi, dokonce i při vlastním líčení nějaké události, ať slovy či kresbou. Výsledkem bývá značně volný popis děje, s upravenými až vymyšlenými pasážemi, přičemž zapříčiněn nerozděleným vnímáním „Já a světa“, a nelze jej tedy chápat jako lhaní. (Čačka, 2000, s. 73)

Dle Vančurové – Fragnerové (1969, s. 152-153) je dítě prostřednictvím představitosti schopno podílet se na situacích a řešit problémy, na které by ve skutečnosti nebylo schopno reagovat. Díky ní si vytváří svět takový, jaký by jej samo chtělo mít, což autorka uvádí na příkladu, kdy si dítě hraje na lva, kterého se ve skutečnosti bojí, ale lev, kterého ztvárňuje, je hodný a nikomu by neublížil, protože by si to dítě přálo. Fantazie je tak pro dítě pomocník, díky kterému si osvojuje schopnost vypořádat se se skutečným nebezpečím.

Podle Šulové (2004, s. 69-7) jsou představy dítěte v předškolním období bohaté a barvité, přičemž jsou pro něj nutné, protože si jimi přizpůsobuje těžko pochopitelnou realitu.

Špaňhelová (2008, s. 78) uvádí dva typy fantazie v tomto období, a to fantazii, kdy dítě vymýšlí nové prvky ve hře, nové oblečení, nemoci či jídlo, a fantazie projevující se v jeho slovních obratech, kdy si především vymýšlí to, co v danou chvíli není reálné. Fantazie pro dítě znamená přemýšlení nad novými souvislostmi na základě minulé zkušenosti, dítě však vytváří nové kombinace. Postupně s věkem by měla u dítěte vymizet právě ta fantazie, která není založena na reálném základě, kdežto fantazie týkající se vymýšlení her a nástrojů při ní se dále rozvíjí.

Podle Klímové – Fügnerové (1974, s. 50) daly dítěti podklad k fantazii především pohádky. Fantazie ale říká mnoho také o domácím prostředí dítěte, jeho vztazích s dospělými, o jeho pocitech i postojích.

Strašíková (2000, s. 48) uvádí, že fantazie úzce souvisí s city člověka, protože obohacuje jeho citové zkušenosti. Především jej pak inspiruje k řešení nových úkolů s nevšedností a originalitou.

3.2 Projevy představivosti a fantazie

Do této kapitoly je kromě zvláštních projevů představivosti a fantazie řazena také hra a kresba, protože podle Říčana (2008, s. 269) projevuje předškolní dítě bohatou fantazii jak ve hře, tak v kresbě, přičemž tyto činnosti jsou podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 88) spjaty s interpretací jevů ve světě i světa jako takového.

Navíc podle Vágnerové (200, s. 109) souvisí hra a kresba s interpretací vlastního názoru dítěte na svět, tedy i s interpretací světa jako takového, a eventuelně i postoje k sobě samému.

3.2.1 Hra

Hra je činnost, ať už fyzická či psychická, kterou dítě vykonává proto, že je mu sympatická a přináší mu uspokojení, bez vnějšího uloženého cíle. Hra vede k osvojení dovedností užitečných pro život i k překonání sociálních nároků a souvisí s tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006, 100-103)

Obecně řečeno může hra sloužit k odstraňování konfliktů a napětí, ke kompenzaci nenasycených potřeb či k rozšíření vlastního „já“ (Piaget, Inhelderová, 1970, s. 57).

Kořátková (2005, s. 13-17) chápe fantazii ve hře jako důležitou součást, která dítěti pomáhá povznést se nad omezení jeho možností, dovoluje mu zapojit a nadále obohacovat jeho představy a integruje jeho nové poznatky ve zkušenosti.

Čačka (1999, s. 90-91) uvádí, že ve fantazijních hrách malých dětí jde o snahu nahradit skutečnost, která je pro ně příliš obyčejná, zdáním. To znamená, že se snaží překročit svou reálnou osobu fantazijním rozvíjením vlastního „já“. V tom případě se fantazie uplatňuje zejména v promítání jeho představy o sobě samém do tvorby.

Podle Špaňhelové (2008, s. 75-76) by měla být hra ze strany dítěte spontánní, plná radosti, vynalézavosti nebo dobrodružství, a jak uvádí Matějček (1986, s. 123-124), dítě pracuje a tvoří hrou a ve hře.

V Matějčkově (1986, s. 123) srovnání s předchozím vývojovým obdobím, tedy obdobím batolecím, lze pozorovat rozdíly jak v tematice, tak v dramatičnosti hry. Hra předškolních dětí je propracovanější z hlediska prostředí, rolí i příběhu.

Dle Vančurové – Fragnerové (1969, s. 167-168) navíc děti kolem tří až čtyř let vkládají do hry více pohybu a často střídají činnost, kdežto děti okolo pěti až šesti let volí spíše méně pohybové hry, u kterých vydrží i delší dobu. Přitom se snaží hru co nejvíce přiblížit realitě a sjednocovat či rozdělovat jednotlivé úkoly.

Dle Špaňhelové (2008, s. 76) si v předškolním období již nehraje jedno dítě s druhým paralelně, ale kooperativně, kdy si navzájem rozdělují role i úkoly.

3.2.2 Kresba

Kresbou si dítě nejen procvičuje jemnou motoriku ruky, ale také přispívá k pochopení světa a jevům v něm (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).

Podle Špaňhelové (2008, s. 79-81) umí dítě ve třech letech nakreslit kruh, ve čtyřech letech křížek, v pěti čtverec a v šesti letech trojúhelník.

Špaňhelová (2008, s. 80) zároveň uvádí, že kresba je důležitým článkem mezi rodičem a dítětem. Z kresby může totiž rodič vyčíst to, co dítě zatím neumí vyjádřit pomocí slov, tedy jeho obavy či přání. Navíc podle Klímové – Fügnerové (1974, s. 51) vyjadřují kresby v tomto věku spíše niterní stav, než kopii skutečnosti.

Matějček (1986, s. 126) ukazuje pokrok v kresbě v předškolním věku od počátečních postupů, kdy dítě nakreslí průhledný dům, aby prezentovalo svou rodinu při běžných činnostech, jako je například večeře. Stromy mají v počátcích kreseb mohutné kořeny, které jsou vidět i pod zemí, a například nový domácí mazlíček zabírá na papíře větší plochu, než dům. Postupem času se však kresba přibližuje skutečnosti a do popředí vystupuje citová závažnost nakreslených předmětů i osob.

3.2.2.1 Kresba lidské postavy

Podle Špaňhelové (2008, s. 81) se kresba lidské postavy vyvíjí s věkem dítěte. Matějček (1986, s. 126) uvádí, že dítě ve třech až čtyřech letech kreslí lidskou postavu pouze schematicky, tudíž znázorní jen to, co je pro něj nejpodstatnější. Zpravidla je to hlava, ke které přidá nohy, po nich ruce a potom například vlasy. V tomto věku je pro kresbu lidské postavy typický tzv. hlavonožec, což znamená hlava s očima a od ní vedoucí čárky jako ruce a nohy.

Pětileté dítě už rozeznává hlavní části těla, tedy hlavu a trup, ovšem čárky jako ruce a nohy stále přetrvávají (Špaňhelová, 2008, s. 79).

Podle Matějčka (1986, s. 126) se však kolem šesti let setkáváme s kresbou téměř dokonalého člověka i s detaily jako jsou prsty na ruce, podrobně vykreslené šaty či různé ozdoby, například knoflíky a náušnice.

3.2.3 Zvláštní projevy představivosti a fantazie

Dle Vančurové – Fragnerové (1969, s. 153) se někdy už od tří let u zvláště bystrých dětí, které buď hledají alespoň nějakou společnost, nebo naopak unikají z přelidněné rodiny, objevuje zvláštní forma představivosti. Vymyslí si svého imaginárního kamaráda, ať už jde o osobu, zvíře či předmět. Tento kamarád má pak často vlastnosti nebo schopnosti, které dítě postrádá.

Vymýšlení takových imaginárních společníků, potažmo imaginárního „já“, není v tomto období patologické. Jde spíše o projev nedostatku uspokojených potřeb v oblasti společnosti a současně také o jistý způsob procvičování sociálních rolí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103)

Dle Matějčka (1986, s. 124) může rovněž dítě ztělesňovat předmět či zvíře, a to v jeho jakýchkoliv aktivitách, přičemž nemusí jít pouze o chvilkovou činnost.

Speciální formou představivosti je také denní snění, sloužící zpravidla jako prostředek úniku či splnění přání, v nichž dítě propracovává své myšlení. Používá jej často ke hře na dramatickou nebo hrdinnou postavu a využívá moci, schopností a práv, kterými nedisponuje. Na rozdíl od běžných napodobivých her se u denního snění objevují neobvyklé role a scény, které jsou za hranicemi všedního života. (Vančurová – Fragnerová, 1969, s. 153)

Špaňhelová (2008, s. 90-91) a Klímová – Fügnerová (1974, s. 82-84) zmiňují jako další zvláštní formu představivosti dětskou lež. Ta by měla být do jeho pěti let tolerována, protože to není lež v pravém slova smyslu, ale je spojená s projevy jeho fantazie, tudíž si ji dítě neuvědomuje. Vypravování dítěte nemůže totiž odrážet skutečnost, protože dětské poznání zatím není dokonalé a dítě ještě neumí dobře vyjádřit své myšlenky či popis reality, proto vznikají konfabulace, smyšlenky, nikoliv úmysl lhát. Klímová – Fügnerová (1974, s. 82-83) pak srovnává v dětské psychice dva protiklady, a to dětskou přímočarost a zároveň fantazii vedoucí ke konfabulacím.

3.3 Pohádky a jejich význam

Streit (1992, s. 24) uvádí, že se schéma pohádek podobá životu dítěte. Pohádka začíná harmonickou situací, která je později narušena, což přirovnává ke kroku do světa, kdy dítě musí opustit matčinu ochrannou náruč.

Podle Čačky (1999, s. 68-74) pohádky dítěti napovídají jak žádoucí reakce, tak i zpravidla jejich východiska a osvědčené hodnoty, tudíž se dítě zmocňuje složité problematiky principů sociálních vztahů.

Klímová – Fügnerová (1974, s. 46-48) navíc dodává, že pohádky u dítěte pěstují jak kladné i záporné city, ať už jde o cit pro spravedlnost, ke zvířatům či rostlinám či nenávisť k utlačovatelům, tak i kladné povahové rysy, jako například empatii a toleranci ke slabým, starým a jinak znevýhodněným lidem.

Také Streit (1992, s. 25-27) tvrdí, že pohádky dodávají dítěti morální podnět pro následující tvrdé životní skutečnosti. Tato spravedlivá morálka, uplatňovaná snad ve všech pohádkách, umožňuje již od raného věku v dítěti ukotvovat mravnost tam, kde selhaly rozkazy či napomínání.

Tyto příběhy v celých dějinách podněcovaly a sytily fantazii a neslouží jen k vyvolání citového napětí, ale také k urychlení orientace a reakcí ve složité oblasti mezilidských vztahů či k řešení otázek o původu a účelu světa. Pro děti je pohádkově černobílý model světa optimální, zrovna tak jako svět vzdálený životní pravdě, který je postaven na filozofii odměny a trestu. Pro děti jsou pak tato díla významným prostředkem pro organizování citů a fantazie. (Čačka, 1999, 68-74)

Pohádky dítěti zprostředkovávají kontakt se světem, nabízejí jim vzory a jsou zdrojem optimismu. Navíc u dětí je stále ještě potřeba bránit strachu, pesimismu či bezradnosti. (Čačka, 1999, s. 68-74)

Oblíbenost pohádek u dětí, jak tvrdí Čačka (1999, s. 68-74), nespočívá jenom ve formě blízké jejich mentalitě, tedy v jednoduchosti, typizaci či animismu, ale také v celkové atmosféře, kontaktu, prožívání emocí nebo intonaci vypravěče. Fromm podotýká, že technika, jakožto obvyklá náhražka vyprávění rodičů, zážitek z pohádky výrazně ochuzuje, a již samotná ilustrace pohádek či její zfilmování zužuje prostor dětské fantazii. (cit. podle Čačka, 1999, s. 70)

Dle Vařejkové (cit. podle Čačka, 1999, s. 228-234) vnáší pohádka do dětského světa obohacení v rovině rozumové, citové, mravní, ale také v rovině představivosti a fantazie. Vytváří svět, v němž podobně jako ve hře hraje hlavní roli jednoduchá dětská logika, přičemž dítě už ví, že se ocitá ve světě fikce a fantazie.

4 INTERPRETACE SVĚTA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Dětské interpretace světa se v některých aspektech liší od poznávání a interpretování světa dospělými, v jiných aspektech můžeme mezi dětským a dospělým myšlením nalézat jisté analogie. Pro specifčnost dětského poznávání světa používají odborníci specifická označení. Můžeme se proto setkat s řadou termínů. Mívají obvykle dva základy – pojem teorie a pojem koncepce. Jsou zde řazeny pojmy naivní teorie dítěte, implicitní teorie dítěte, dětská věda, dětské naivní koncepce, dětské nekoncepce a další.

Pro výklad této práce je nejdůležitější, že názvy jako naivní teorie, koncepce a další, jsou vlastně dětskými interpretacemi jevů, s nimiž se dítě kolem sebe setkává.

V souvislosti s pojetím světa a jevů v něm uvádí Kolláriková (2001, s. 208-213) tento fenomén dětských naivních teorií, které zahrnují obsahové struktury dětských znalostí týkající se světa a jeho komponentů. Jsou to základní a relativně koherentní vysvětlovací systémy, které děti používají při vysvětlování si dění ve svém kulturním prostředí. Důvodem jejich vzniku je přirozená lidská kognitivní aktivita vyznačující se tendencí připisovat dění okolo sebe význam a utvářet si tak svět pro sebe samého smysluplným a odůvodněným. Fakt, že jsou tyto systémy relativně smysluplné, přispívá k rezistenci vůči jejich odstranění či změně, protože pro dítě jsou subjektivně silně fixované.

Čáp (2001, s. 414) navíc dodává, že tyto teorie mají složku kognitivní, která zajišťuje porozumění jevu, složku afektivní orientující se na vztah jevu a jeho prožívání a hodnocení, a mívají i složku konativní, neboli snahovou, která se týká otázky, jak určitou situaci dítě řeší, jak ji řeší ostatní děti nebo dospělí.

Dítě v předškolním věku vyjadřuje svůj vlastní názor na svět prostřednictvím kresby, vyprávění nebo hry (Vágnerová, 2000, s. 108).

Realitu dítě interpretuje takovým způsobem, aby pro něj byla přijatelná a pochopitelná (Beníšková, 2010, s. 25).

Poznávání dítěte se projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět, respektive okolí, a pravidla, která v něm platí. Myšlení je málo flexibilní, nepřesné a nerespektuje plně zákony logiky. (Vágnerová, 2000, s. 102)

Předškolní děti sice znají mnohé pojmy, přičemž vědí, co jsou to zvířata nebo ovoce, ale nedovedou svoje znalosti vždy aplikovat správně. Vztah mezi dvěma pojmy, z nichž jeden je příčinou druhého, bývá u dětí tohoto věku velmi zjednodušený, a také příčinná

souvislost pro ně vyplývá i z pouhého situačního spojení nebo časové následnosti. (Vágnerová, 2008, s. 49)

Děti tohoto věku nejsou schopny uvažovat komplexněji. Nechápu transformace a nedovedou připustit možnost, že nová podoba může být zpět vrácena do původního stavu. Zjevná podoba světa má pro dítě natolik dominantní význam, že jakákoliv zásadnější proměna vzhledu jistého předmětu nebo události znamená ztrátu jejich totožnosti. Dítě sice už chápe trvalost existence určitých objektů, ale stále si neuvědomuje, že jde spíše o trvalost jejich podstatných znaků nezávislých na proměně vnějšího vzezření. Ulpívají totiž na jednom pohledu na subjekt nebo na jednom stavu či na jedné vlastnosti objektu. (Vágnerová, 2000, s. 103-105)

Vázanost na zjevné znaky se projevuje i ve vztahu k sobě samému. Dítě chápe změnu vnějších znaků osoby, ať už vlastní, nebo jakékoliv, jako změnu identity. Pokud dítě získá nový znak, například v podobě převlečení, který je pro něj jistým způsobem identifikačně významný, může dojít k odmítání nových odlišných znaků, například změny oblečení či účesu, kvůli strachu ze ztráty identity. (Vágnerová, 2000, s. 103)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 93) uvádějí, že již čtyřleté dítě má rozvinuté pojetí smrti, dokáže ji totiž aplikovat na živé subjekty, ale ne na neživé věci. Plné pochopení smrti s její nezvratností je ovšem dosaženo až kolem šesti let věku.

4.1 Kognitivní vývoj a interpretace dětského světa

Jak už bylo zmíněno, dle Piageta spadá věk dítěte od dvou do sedmi let do předoperačního stadia. Vnitřní a duševní svět dítěte se nadále vyvíjí, ale je stále ovládán vnějším světem a vzhledem věcí a vykazuje centraci, což znamená, že se dítě v daném okamžiku zaměřuje jen na jediný aspekt objektu nebo situace. Tento svět také postrádá duševní složitost nezbytnou k provádění logických operací, týkajících se světa. (cit. podle Hill, 2004, s. 164)

U dítěte v předoperačním stadiu se tak projevují problémy vztahu podmnožin k množinám, tedy potíže s chápáním vztahů mezi celými třídami a jejich podtřídami. Dítě se zaměřuje jen na nejnápadnější skupiny a ty méně nápadné nebere v úvahu. Typický je také egocentrismus vyplývající například z pokusu, kdy čtyřleté děti nedokázaly popsat krajinu s horami z různých úhlů pohledu a volily pouze ten vlastní. Často se projevuje také nedostatečná konzervace, tedy neschopnost uvědomit si, že některé věci se zachovávají či nemění navzdory změnám ve viditelném vzhledu, což se týká počtu, objemu nebo hmoty. (cit. podle Hill, 2004, s. 164)

Existují ale také doklady proti Piagetově teorii. Například Hughes prokázal, že děti ve věku 3,5 - 5 let dokážou decentrovat a překonat svůj egocentrismus, pokud jim úkol dává větší „lidský smysl“. Tyto děti měly ukrýt panáčka představujícího chlapce před panáčky v uniformách policistů. Jednalo se tedy o úkol, který vyžadoval, aby vzaly v úvahu perspektivy ostatních, ale měly dobrý a srozumitelný důvod, proč to udělat. Ve většině případů děti v úkolu uspěly. (cit. podle Hill, 2004, s. 164)

4.2 Jednotlivé principy interpretace světa

Piaget (1970) nazval myšlení v předškolním věku jako názorné či intuitivní myšlení. Je málo flexibilní, nepřesné a nerespektuje zákony logiky. Typické znaky takového myšlení lze vyjádřit pojmy egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, absolutismus, magičnost, antropomorfismus, arteficialismus a animismus. (cit. podle Vágnerová, 2000, s. 102)

Tyto znaky, potažmo principy, jsou spjaty s interpretací světa, a ačkoliv jde o projevy spojené s jistou úrovní myšlení, důležitým faktorem je tady také fantazie, díky které nejsou jednotlivé interpretace jevů ve světě či světa samotného u jedinců stejné.

Tato kapitola byla v této práci považována za sěžejní. Bohužel naprostá většina publikací týkající se předškolního věku nepojednává o interpretaci světa více než několika řádky, natož aby byly následující pojmy v publikacích dostatečně rozvedeny. Pokud se v nějaké publikaci vyskytují, jsou zde uvedeny opravdu pouze jako pojmy a v naprosté většině publikací nejsou definovány.

4.2.1 Egocentrismus

Vágnerová (2000, s. 102) definuje egocentrismus jako *ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí*. Důsledkem toho dochází k nepřesnostem v poznávání. Děti v tomto období nedokážou nahlédnout na svět z jiného, než subjektivního pohledu. Langmeier uvádí jako příklad takového egocentrismu dítě, které si zakrývá rukama oči, aby jej ostatní neviděli. (cit. podle Vágnerová, 2000, s. 105)

Dle Šulové (2004, s. 69) egocentrismus znamená, že dítě je středem vlastního světa představ a nedokáže zaujmout stanovisko jiné osoby, přičemž je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel pohledu.

4.2.2 Fenomenismus

Dle Vágnerové (2000, s. 102-103) dává dítě důraz na konkrétní a zjevnou podobu světa, respektive na určitou představu. Znamená to, že ulpívá na jistém obrazu reality, od

kterého není schopno se ve svých úvahách odpoutat. Svět je pro něj takový, jak vypadá a podstatu jevů v něm ztotožňuje se zjevnými znaky, kterých si všímá, což je uváděno na příkladu, kdy odmítá tvrzení, že velryba není ryba. (Vágnerová, 2000, s. 102-103)

4.2.3 Prezentismus a absolutismus

Dle Vágnerové (2000, s. 102-103) prezentismus znamená, že dítě je fixováno na přítomnost, tudíž na aktuální podobu světa, představuje pro něj totiž subjektivní jistotu, protože je to tak, jak to skutečně vidí.

Také Šulová (2004, s. 69) uvádí, že prezentismus znamená chápání všeho ve vztahu k přítomnosti.

Dle Piageta znamená absolutismus v oblasti mravního vývoje přesvědčení, že děti počínaje pátým rokem věku jsou schopny rozlišovat, co je správné a co ne, přičemž chápou základní životní pravidla. To znamená, že děti v tomto věku mají naprostou víru v pravidla vštěpovaných rodičů. (cit. podle Hartl, Hartlová, 2010, s. 10)

Absolutismus je přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost, což vysvětluje jako tendenci dítěte projevovat neustálou potřebu jistoty. To vykládá také neschopnost dítěte pochopit relativitu názorů dospělých. (Vágnerová, 2000, s. 103)

4.2.4 Magičnost

Podle Čačky (1997, s. 57) je magičnost přesvědčení, že vlastními slovy či představami lze ovlivňovat dění kolem sebe.

Šulová (2004, s. 69) chápe tento fantazijní přístup tak, že vliv fantazie převládá nad respektováním logické skutečnosti.

Vágnerová (2000, s. 103) vysvětluje magičnost jako tendence dítěte pomáhat si při vysvětlování dění ve světě pomocí fantazie. To má za důsledek zkreslování poznání světa, protože děti v předškolním věku nedělají velký rozdíl mezi realitou a fantazijní produkcí.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 92-93) tvrdí, že názorný styl myšlení však neznamená, že by dítě nedokázalo odlišit vlastní fantazii od reality. Už tříleté dítě ví, že reálné věci mají jiné vlastnosti než věci imaginární, a také že tyto věci může na rozdíl od skutečných věcí měnit vlastním myšlením. Rozhodující roli při interpretaci hraje spíše aktuální

emoční náboj, než nedostatečný ohled na realitu, protože v tomto období jsou emoce spontánnější, méně ovládané, tudíž se v projevech dítěte uplatňují výrazněji.

Podobný názor má i Beníšková (2010, s. 25), která uvádí, že fantazie má harmonizující význam a je nezbytná pro citovou i rozumovou rovnováhu. Dítě totiž potřebuje občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost.

Fantazie tak pomáhá dítěti zvládat různé náročné situace, může mu dodávat odvahu a pocit podílení se na rozhodování, i přesto, že se musí ve skutečnosti neustále přizpůsobovat. (Beníšková, 2010, s. 25)

Navíc Vágnerová (2000, s. 116) tvrdí, že magické uvažování umožňuje dítěti uchovat si přijatelný obraz sebe sama, protože ve fantazii může získat cokoliv. Takové mechanismy mohou být důsledkem obrany či nedostatku v oblasti citové výchovy nebo sebeprosazování.

4.2.5 Antropomorfismus a animismus

Hartl a Hartlová (2010, s. 42) definují antropomorfismus jako přenášení lidských vlastností, rysů i jednání na jiné objekty, tedy na zvířata nebo také nadpřirozené bytosti. Tak zvaný naivní antropomorfismus vzniká v raných vývojových stádiích člověka, tedy v dětství, a je založen na víře, že i neživé objekty mohou jednat a cítit.

Podle Čačky (1997, s. 57) se jedná o přisuzování lidských pohnutek a vlastností věcem. Vágnerová (2000, s. 106-107) dodává, že takový výklad reality dítěti usnadňuje orientaci, protože světu lépe rozumí, když mu přisuzuje vlastnosti živých bytostí.

Podle Strašíkové (2000, s. 48) vstupuje fantazie do dětského výkladu mimo jiné také v podobě ožívování předmětů a jejich personifikace, kdy dítě přisuzuje lidské vlastnosti živé i neživé přírodě. Jako příklad autorka uvádí výroky svého syna, že autíčko bolí kolečka nebo že nočník se přikrývá, aby nenastydnu.

Existuje také termín animismus, což znamená víru, že všechny věci jsou živé a myslící. Tento princip se, kromě primitivních národů jako takových, objevuje u malých dětí, které si nedovedou jinak vysvětlit úkazy, jejichž mechanismy nechápou. (Sillamy, 2001, s. 18). Děti sice chápou rozdíly mezi živou a neživou přírodou, ale přesto uvažují občas animisticky (Vágnerová, 2000, s. 107).

4.2.6 Arteficialismus

Vágnerová (2000, s. 106-107) definuje arteficialismus jako tendence vysvětlovat si okolní jevy pomocí teorie, že všechno někdo stvořil či udělal, tedy nějaký člověk. Dle Piageta (cit. podle Vágnerová, 2000, s. 107) *si dítě myslí, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány*. Modelem pro vysvětlování různých dějů pak dítěti slouží vlastní činnost.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

Praktická část této bakalářské práce se zabývá fantazií předškolního dítěte z neúplné rodiny při interpretaci jevů ve světě. Jak bylo již zmíněno, přesto, že existují různé hypotézy, není zatím potvrzeno, zda má dítě při absenci jednoho z rodičů trvalé či závažné následky.

Důvodem tohoto výzkumu je zjištění, zda má absence jednoho z rodičů zásadní vliv na fantazii dítěte při interpretaci různých událostí a jevů ve světě.

Cílem této práce je tedy zjistit, zda dítě z neúplné rodiny uniká více do fantazie při interpretaci různých událostí a jevů ve světě a zda se v jeho fantaziích vyskytují projevy neúplnosti rodiny či absence jednoho z rodičů. Snahou je přitom vymezit jak společné prvky ve fantaziích dětí z úplných rodin, tak především společné prvky dětí z rodin neúplných. Těmito prvky je myšleno zmiňování se o nepřítomném rodiči, chápání rodičů jako jednoho celku, ale také stálé začleňování tohoto rodiče do rodinného dění respondenta, proto byly do názvu práce zahrnuty pouze děti z neúplných rodin.

Výzkum se tedy zabývá otázkou, do jaké míry děti v předškolním věku z neúplných rodin používají při interpretaci různých událostí a jevů ve světě fantazii a do jaké míry své vědomosti. Za fantazie dítěte o daném jevu jsou v této práci považovány jak znaky, potažmo principy myšlení dítěte v předškolním věku, tak i vlastní představa o daném jevu. Co se znaků myšlení týče, je předpokládáno, že ač jde o znaky spojené s úrovní myšlení, ve většině případů nejsou výpovědi dětí jednotné, což je přisuzováno právě fantazii dítěte. Za projevy těchto znaků může být považována změna původní velikosti objektů, připisování lidské nebo zvířecí vlastnosti objektu, připisování vlastnosti objektu dle svého přání a další. Pod pojem znalosti jsou potom řazeny jak fixované informace od rodičů, tak samozřejmě také informace, které lze považovat za obecně platný fakt.

Na tuto otázku pak navazuje zaměření této práce, kdy bude zjišťováno, zda se ve fantaziích dětí z neúplných rodin o daném jevu objevují společné prvky, které by mohly poukazovat na neúplnost rodiny.

Podnázev práce byl zvolen pro upřesnění názvu práce, protože se nejedná o podíl fantazie jako takový, ale o způsoby užívání fantazie při interpretaci jevů a událostí ve světě u dětí předškolního věku v neúplných rodinách.

5.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Výzkumný problém se zabývá otázkou, jak důležitá je role fantazie u dětí předškolního věku z neúplných rodin při interpretaci událostí a jevů ve světě.

Hlavním výzkumným cílem je zmapovat míru fantazie u předškolních dětí z neúplných rodin při interpretaci různých jevů ve světě. Dalším cílem je zjistit, zda se ve fantaziích při interpretacích jevů a událostí ve světě u dětí předškolního věku z neúplných rodin objevují prvky absence jednoho z rodičů ve smyslu zmiňování se o nepřítomném rodiči, chápání rodičů jako jednoho z celku, ale také stálé začleňování tohoto rodiče do rodinného dění.

Dílčí výzkumné cíle se zabývají otázkami, zda se objevují se společné prvky fantazie v interpretacích dětí předškolního věku z neúplných rodin a jakým způsobem lze tyto společné prvky charakterizovat. Dále se snaží zjistit, zda se objevují se společné prvky fantazie v interpretacích dětí předškolního věku z úplných rodin a jakým způsobem lze tyto prvky fantazie charakterizovat.

5.2 Druh výzkumu

Vzhledem ke stanovení výzkumných problémů byl zvolen druh výzkumu kvalitativní.

Podle Brymana (1998) se v tomto druhu výzkumu jedná o pohled z perspektivy subjektu, což de facto znamená popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu, ale především důraz na čas a proces. (cit. podle Švaříček, 2007, s. 18)

Jak uvádí Švaříček (2007, s. 22), podstatou kvalitativního výzkumu je rozsáhlý sběr dat, aniž by byly na začátku stanoveny proměnné či hypotézy. Projekt by tak totiž závisel na teorii, kterou předtím už někdo vybuřoval.

V rámci kvalitativního výzkumu byla preferována jako přístup výzkumu zakotvená teorie. Dle Šedřové (cit. podle Švaříček, 2007, s. 84) tento design představuje sadu systematických induktivních postupů pro vytváření nové teorie. Dle Strausse a Corbinové (1999) je

tato teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. (cit. podle Švaříček, 2007, s. 84)

5.3 Metoda sběru dat

Jelikož se výzkum týká dětí předškolního věku, byl, jakožto metoda sběru dat, zvolen polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených témat a otázek (Švaříček, 2007, s. 160).

Otázky jsou dle vlastního uvážení rozděleny do tří kategorií na otázky přírodního, technického a sociálního charakteru, přičemž každá kategorie nabízí čtyři hlavní otázky a několik navazujících otázek. Byla zvolena témata týkající se interpretace jednotlivých událostí a jevů ve světě, či světa samotného.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří celkem osm dětí předškolního věku, přičemž čtyři z nich pochází z neúplné rodiny a čtyři z úplné.

Jedná se o děti v rozmezí věku pěti až šesti let, bez nápadností v chování, s inteligencí v normě.

Do skupiny dětí z neúplné rodiny patří dva šestiletí chlapci, pětiletý chlapec a šestiletá dívka. Děti z úplné rodiny reprezentují tři šestiletí chlapci a jedna pětiletá dívka.

Výzkumné šetření probíhalo v dubnu 2012 ve dvou mateřských školách, jež se obě nacházejí ve stejném městě.

5.5 Průběh výzkumu

Za předvýzkum této práce může být považována účast na praxi v Mateřském Centru ve Slavičíně, protože jednotlivé rozhovory s předškolními dětmi v tomto zařízení a jejich aktivity či kresby se staly podkladem pro tvorbu otázek do polostrukturovaného rozhovoru.

Data získaná z polostrukturovaného rozhovoru byla, po upozornění, zaznamenávána na mobilní telefon.

Výzkum byl zahájen nejprve v mateřské škole, která je rozdělená podle věku dětí na třídy. Ve třídě, kde tento výzkum probíhal, bylo zhruba dvanáct dětí od šesti do sedmi let, z nichž paní ředitelka vybrala šest respondentů. Od pěti z nich byly získány informace, které k výzkumu potřebuji, šestý respondent však bohužel nechtěl komunikovat, tudíž tyto data nemohla být dál použita.

Výzkum probíhal s každým respondentem zvlášť v odlehlejší koutku třídy s domněnkou, že se dítě nebude tolik stydět nebo nebude mít takový strach, když nepůjde s cizí osobou do vedlejší místnosti, kde s ní bude o samotě. Děti se opravdu nestyděly, ale zbytek třídy tak působil jako rušivý element jak pro nahrávku, tak pro respondenta samotného.

Druhá fáze výzkumu probíhala ve druhé mateřské škole, která je podle věku rozdělena na dva stupně. Paní ředitelka vybrala čtyři adepty, ale rozhovor s prvním respondentem musel být bohužel přerušen z důvodu vyzvednutí rodičem ze školky, tudíž tyto data nemohla být nadále zpracována. Informace od zbylých tří respondentů však byly plnohodnotné a bylo možno s nimi dále pracovat.

Jakmile byla všechna potřebná data k dispozici, byla zahájena jejich transkripce. Při transkripci byla kvůli ochraně osobních údajů změněna jména respondentů. Jako technika byla zvolena doslovná transkripce, přičemž výpovědi nebyly očištěny od dialektu a větná skladba byla zanechána i přes to, že nebyla správná.

Jako technika pro zpracování dat bylo zvoleno otevřené kódování. Dle Šedřové (cit. podle Švaříček, 2007, s. 211-212) představuje kódování operace, které údaje rozebírají a následně složí novým způsobem. Přepsaný text rozhovoru je rozbit na jednotky, kterým jsou přidělena jména, a s těmito označenými jmény dále výzkumník pracuje.

6 VÝSLEDKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Tato kapitola se věnuje poznatkům z průběhu rozhovoru a celkovému shrnutí odpovědí respondentů na daná témata rozhovoru, přičemž podkapitoly rozdělují interpretaci dětí z úplných rodin a z neúplných rodin.

Při interpretaci událostí a jevů ve světě byly pro respondenty nejtěžší otázky týkající se definic různých jevů či objektů. I přes upozornění respondentů, že na otázky rozhovoru neexistuje chybná odpověď, se totiž většina z nich vlastní odpovědi obávala. Jak bylo zjištěno, dětem definici ulehčovala jak otázka týkající se popisu jistého jevu, ať už vizuálního či projevového, tak i představa, jak by danou věc nakreslily. Kresba a popis tudíž tvořily cestu k vytvoření definicí.

Složitě byly pro respondenty také formálněji položené otázky, kdy na ně nebyli schopni odpovědět, ale po přeformulování otázky, například po rozdělení otázky na dvě části nebo po namíření otázky přímo na osobu respondenta, byla už většina odpovědi schopna.

Dalším poznatkem bylo zjištění, že respondenti považují bílou barvu za barvu neviditelnou, což je nejspíš zdůvodněno neviditelností bílé barvy na bílém papíře při kreslení, proto děti tuto znalost přenesly i do reálného života.

6.1 Interpretace jevů ve světě dětmi z neúplných rodin

6.1.1 Otázky přírodního charakteru

Prvním okruhem byla interpretace světa jako takového. Na otázku „Co je to svět?“ neuměla většina dětí odpovědět, přesto se s nejistotou vynořila definice v podobě **planety** (N1). Vizuální popis světa byl pak charakterizován **kulatým tvarem** (A4) a **barevným vzhledem** (N2), konkrétněji potom kombinací **modré** a **zelené barvy** (A3). Další interpretací světa bylo také **velké město** (O1) s dostupností veškerých služeb (O2). Co se týče obyvatel světa, podle respondentů se sem řadí **lidé a zvířata** (A5), ale objevila se také odpověď (N3): „*Člověci, lidi a miminka.*“, nejbližší **rodinný okruh** respondenta (M3) či **rodiče a děti** celkově (O3). Určit vlastníka světa pro děti nebylo jednoduché, nicméně za

obecně platnou pravdu lze považovat buď možnost, že svět **nepatří nikomu** (A7), nebo **patří všem** (O4, N4). Další možností byl také jako vlastník světa určen **rodinný okruh** respondenta (M6).

Druhá otázka se týkala střídání dne a noci. Podle respondentů nastupuje noc **setměním** (M8, A9), ale identifikátorem může být také **viditelnost Měsíce** (O6). Tma je potom z důvodu možnosti **spánku** (A10, O7, M9), či jednoduše řečeno (N9): „*Protože to bývá po večeru.*“ Otázka „Proč chodí lidé v noci spát?“ byla zodpovězena důvodem **únavy** (A12) nebo **přípravou na další den** v podobě odpočinku (O9). Důvodem denního světla je podle respondentů **svit Slunce** (O8), **docházka do školky** (M10), **bdělost Slunce** (N8) nebo také **možnost vidět** (O8).

Na otázku „Co je to vítr?“ odpověděla většina respondentů projevem větru, a to **foukáním** (O10, A13, N10). Při otázce „Jak vypadá vítr?“ se většina respondentů shodla na faktu, že je **neviditelný** (M13, A14, N11), ale můžeme pozorovat jeho projevy: (N10): „*Vítr fouká a naklání se větvičky od stromů a listy padají dolů na zem.*“ Další charakteristikou větru je schopnost člověka jej **cítit** (M15, A16), konkrétně pociťovat **chlad** (M17). Jeden z respondentů si vítr spojuje výhradně s **deštivým počasím** (O10) a objevila se také odpověď, že (N12): „*... On má... Někde domeček. On má nahoře dveře od domečku, kde bydlí a spí v noci. A ráno zase fouká.*“, přičemž další odpovědí ohledně původu větru bylo, že pochází z **oblohy** (O12).

Otázka „Co člověk dýchá?“ zahrnovala odpovědi jako dýchání **dechu** (O14, A18) či dýchání **nosem** (N14, O13). Co se týče dýchání ryb, tak podle respondentů dýchají **bublíny** (M19) nebo také **dech** (O15), přičemž (N16): „*... pod hladinou musí každá ryba dýchat, aby ze sebe vypouští bubliny.*“ Otázka „Proč nemůže člověk dýchat pod vodou?“ nabídla několik důvodů, a to proto, že **nedýchá bubliny** (M20), protože **pod vodou nežije** jako ryby (A20) nebo (O16): „*Protože by umřel.*“

6.1.2 Otázky technického charakteru

Při otázce „Co to je elektřina?“ se u respondentů objevovala souvislost s **veřejným osvětlením** (N17), **vedením** elektřiny **dráty** (O17) či se **zásuvkou** (M22). Někteří respondenti definovali elektřinu také **nebezpečím** (N21) či **zákazem sahání** (A21), protože (A21): „*... může tě spálit třeba oheň.*“ Co se týče popisu elektřiny, je podle některých respondentů **bílá** (A22), tedy neviditelná, nebo **žlutá** (N18). Na otázku „Odkud se bere elektřina?“ odpovídali respondenti (A23): „*... Ze zásuvek.*“ nebo (N21): „*Od proudu jako je...*“

To je šňůra (ukazuje na kabel na stěně) *a to je prúd. To je ten proud, který má elektřinu u sebe.*“ Otázka „Kde je u vás doma elektřina?“ nabídla různé odpovědi. Podle některých respondentů je elektřina umístěna **ve sklepe** (M25), **nad dveřmi** (O19), **v televizi** (A24) nebo také **v zásuvce** (N20). Respondenti tedy uváděli buď rozvodnou skříň elektřiny (M25), skříň s pojistkami (O19) nebo viditelné zdroje elektřiny (N20) a elektrické spotřebiče (A24).

Co se týče interpretace jízdy auta, respondenti uvedli jako důvod pohybu auta jeho **kola** (M27, O20), **motor** (A25, N22) a **benzin** (N22). Otázku „Kdo může řídit auto?“ respondenti zodpověděli slovy **řidič** (O21, N23), **dospělí** (A26) nebo také (M28): „*Třeba já.*“ Na otázku vlastní neschopnosti řídit se objevilo odůvodnění (O22): „*Až budu velký.*“ a další odpovědi na důvod neschopnosti dětí řídit bylo (N25): „... *Protože jsou malé a zachází s autem neopatrně...*“

Ohledně interpretace televize byla nejprve položena otázka „Co vidíš v televizi?“, přičemž respondenti jmenovali různé **dětské pořady** (O23, N26), které sledují, přičemž jeden z respondentů uvedl sledování **různých programů** (A28). Na otázku „Kdo to do té televize dá nebo kdo to tam pouští?“ respondenti reagovali (M31): „... *Nějaký pán to tam pouští.*“, přičemž jeden z respondentů uvedl původ televizního vysílání odpovědí (A29): „*Oni to točija.*“ Nechyběly ale ani odpovědi typu (O25): „*Elektrikáři.*“ či (N27): „*Maminky a tatínci, nebo dědecci.*“ Vzhledem k množství televizních programů a pořadů byla položena otázka „Co všechno můžeš vidět v televizi?“, přičemž byly vyjmenovány pouze vlastní **oblíbené pořady** (O26) a v jednom případě bylo navrženo sledování **různých filmů**, ovšem **s dětskou tematikou** (N28). Některé děti uvedly i možnost sledování **jiného programu**, než toho vlastního (M33, A30).

Kanalizaci, respektive kanál, definovali respondenti **odtokem vody** (A33), ať už **dešťové** (N29), či **odpadní** (O27). Za místo vyústění kanálu respondenti považovali **potok** (O28), někteří zase uvedli, že kanál vede **pod zem** (A34) nebo **na cestu** (N30). Co se týče obyvatel kanálu, respondenti uvedli, že jsou to **krysy** (N31, A35), **myši** (M40), nebo naopak, že v kanále nežije **nikdo** (O30).

6.1.3 Otázky sociálního charakteru

Na otázku „Co jsou to peníze?“ odpověděl **platidlem** (N32) pouze jeden respondent, ostatní je definovali **kulatým tvarem** (M42) a materiálem v podobě **zlata** (A36) a **stříbra** (M43, A36). Na otázku, odkud mají rodiče peníze, odpovídali respondenti, že

z práce (M44, A40), z bankomatu (O32) či pojišťovny (N33). Poslední otázka na toto téma zněla „Kdo vyrábí peníze?“ Odpovědí bylo, že se peníze **nevyrábí** (A39) nebo že je vyrábí (N34): „... *Vyráběč penězů.*“

Otázka, jak přichází dítě na svět, nabídla několik odpovědí, jako **narození** dítěte mamince (M48, A41), příchod dítěte z **břicha** maminky (N35) nebo **vylíhnutím** (O35). Na otázku ohledně umístění dítěte před narozením respondenti odpovídali, že je v **břiše** maminky (A43) nebo v **porodnici** (M51, O39). Původ dítěte v břiše maminky byl pak objasněn odpovědí (A44): „*Ono už tam prostě bylo.*“

Definicí války je podle respondentů **boj** mezi lidmi (A46), **střílení** (N37, M52) a používání **zbraní** (O40, N37). Na otázku „Jak vzniká válka?“ děti odpovídaly velkým **množstvím vojáků** (O41) nebo **ozbrojením** a **násilím** (A47). Činitely války jsou potom **vojáci** (O42, A48, N37) nebo podle jednoho z respondentů (M54): „*Tatka . . brácha . . kámoš . . já...*“ Příčinou vzniku války může být **zlost** lidí (M57), **nenávisť** (A49) a **nepřátelství** činitelů (N38) nebo **finanční odměna** (O43).

Nemoc respondenti interpretovali **vlastním zažitým onemocněním** (O44, A50) nebo **bacilem** (N39). Podle respondentů člověk onemocní od **větru** (M60, A50) nebo **mrazu** (A50), po **zvýšené fyzické aktivitě** (O45) nebo při nedodržování hygienických zásad (N39). Nemoci se potom člověk zbaví užíváním **léků** (M61, N41), **vitaminů** (N41) a **ovoce** (A51) nebo **odpočinkem** (O46).

6.2 Interpretace jevů ve světě dětmi z úplných rodin

6.2.1 Otázky přírodního charakteru

Otázka „Co je to svět?“ nabídla pouze jednu definici, a to **zeměkouli** (J1), přičemž byl popsán **kulatým tvarem** (J2) a **barevným vzhledem** (P4), konkrétněji potom kombinací **modré a zelené barvy** (J3). Jak už bylo zmíněno, s odpovědí některým dětem pomohla představa interpretace kresbou. V tomto případě by děti interpretovaly svět **kresbou rodinného domu** (Os3) či **kresbou krajiny a rodičů** (V4). Za obyvatele světa někteří respondenti považují **lidi a zvířata** (J4, A5), někteří **pouze lidi** (P5) nebo **maminky** (V5) a **Sluníčko** (V7). Ohledně vlastníka světa se objevily odpovědi, že svět **nepatří nikomu** (J6), nebo že **patří všem** (Os6), a další možností byl jako vlastník světa určen také **starosta** (V8).

Druhá otázka týkající se střídání dne a noci dělala některým dětem problém, protože nedokázaly rozlišit mez, kdy je den a kdy noc. To naznačovaly odpovědi, jako například (P7): „*Den je tma.*“ nebo že (V9): „*Večer je noc a ráno je Sluníčko.*“, a že přes den je světlo (V11): „*Protože je ráno.*“ Noc podle respondentů nastupuje **západem Slunce** (Os7, V10) či **setměním** (J8), popřípadě **spánkem Slunce** (V10). Pro některé z nich je symbolem nástupu noci **viditelnost Měsíce** (V10) nebo **osmá hodina večerní** (P9). Tma je potom podle respondentů z důvodu možnosti **spánku** (J9, Os8). Na otázku „Proč chodí lidé v noci spát?“ odpověděli respondenti důvodem **únavy** (Os10, P11) a nechybělo ani principiální vysvětlení (J11) a (V12): „*Protože je noc.*“ Za důvod denního světla pak děti určily **svit Slunce** (J10), či **dohlížení na vykonávané aktivity** (Os9).

Vítr většina respondentů definovala **foukáním** (Os11, P12, V13), přičemž se objevily také přesnější definice jako (Os11): „*Vítr, to je takový svěží vánek, který fouká.*“ nebo (V13): „*Takové počasí, které nám fučí do oken a všude.*“ Děti neuměly odpovědět na otázku „Jak vypadá vítr?“, přesto se většina posléze shodla na faktu, že je **neviditelný** (J14, Os13, P13, V16). Další charakteristikou větru byl jeho **neomezený pohyb** (P13, V13) a **schopnost** člověka jej **cítit** (J19), kdy respondent popisoval **pocit chladu** (J21). Pro jednoho z respondentů je vítr spojován výhradně s **deštivým počasím** (Os16). Otázka původu větru byla zodpovězena odpověďmi, že pochází z **mraku** (V18) či z **nebe** (Os16, P15).

Na otázku „Co člověk dýchá?“ odpověděli všichni respondenti z úplné rodiny, že dýchá **vzduch** (J22, Os17, P16, V19). Ryby potom dýchají **vodu** (J23, P17, V20). Otázka „Proč nemůže člověk dýchat pod vodou?“ nabídla odpověď, že **nedýchá vodu** (J24, V21). Člověk by pod vodou mohl dýchat jen tehdy, (P18): „... *kdyby měl takovou masku.*“

6.2.2 Otázky technického charakteru

Při definici elektřiny se u respondentů objevovala souvislost s **veřejným osvětlením** (J28) a **vedením** elektřiny **dráty** (J25, P19, V22). Objevila se ale také odpověď (Os19): „*Elektřina je náboj, který... Který se zapne do zásuvky a svítí třeba lampa.*“ Někteří respondenti definovali elektřinu také **nebezpečím sahání** (P19, V22), protože (P19): „*To je horké a nesmí se to chytat, ty dráty, třeba.*“ Na původ elektřiny odpověděli pouze dva respondenti, kteří uvedli, že pochází z **elektrárny** (P20, Os20). Odpovědí ale také bylo, že pochází z **opravářství** (V23). Otázka, kde se u respondenta doma nachází elektřina, nabídla různé odpovědi. Některé děti uvedly, že je umístěna na **střeše domu** (J30),

v **kabelech** (Os21) či **televizi** (V24), nebo také **u lesa** (P21), čímž respondent mínil městskou rozvodnu elektřiny.

Jako důvod pohybu auta uvedli respondenti jeho **kola** (J31, V25), **benzin** (P22) či **olej** (Os22). Otázku „Kdo může řídit auto?“ respondenti zodpověděli slovy **řidič** (J32, P23), **dospělí** (Os23) či (V26): „*Pán nebo paní.*“ Jako důvod vlastní neschopnosti řídit auto uváděli (P25): „... *Protože su eště malý.*“ nebo (V27): „... *protože bych se nabourala.*“, přičemž na otázku „Proč děti nemůžou řídit auto?“ pak jeden z respondentů odpověděl (V28): „... *Já neřídím.*“

Ohledně interpretace televize byla nejprve položena otázka „Co vidíš v televizi?“, na což respondenti reagovali jmenováním různých **dětských pořadů** (Os24, V29), které pravidelně sledují. Některé děti uvedly sledování **filmů** (P26) či **DVD** (J36). Na otázku „Kdo to do té televize dá nebo kdo to tam pouští?“ se objevily odpovědi (P27): „... *Pouští to tam... Páni, oni mají takovů budovu a oni to tam púšťajů.*“ a (V30): „*Ovladač.*“ Dotaz, co všechno může být viděno v televizi, byl zodpovězen **oblíbenými pořady** respondentů (V31, J37) i možností sledovat **jiný program**, než ten vlastní (P28).

Co se týče interpretace kanalizace, respondenti definovali kanál **odtokem vody** (J38), konkrétněji potom **odpadní** (V32, P29), přičemž jeden z respondentů jej definoval jako (Os26): „... *potrubí, kterým prúdí voda.*“ Za místo vyústění kanálu respondenti považují **potok** (Os28) či **rybník** (V33). Mezi odpověďmi ale také bylo, že kanál vede **pod zem** (J39) nebo že (P30): „*To vede do čistírny.*“ Za obyvatele kanálu respondenti považují **krysy** (P31), **myši** (Os29) nebo naopak uvedli, že v kanále nežije **nikdo** (V34, J41).

6.2.3 Otázky sociálního charakteru

Peníze definoval jeden z respondentů (P32): „*Peníze, to jsou, že s tím sa platí...*“, ostatní děti je definovaly **kulatým tvarem** (J42) či materiálem ze **zlata** (V36) nebo **železa** (J42). Mezi definicemi se ale objevily také odpovědi jako (Os30): „*Peníze sů takové průžky, které sů zlaté a záříja.*“ a (V35): „*To je taková věc, která je moc... Drahá. Totíž ona se vyprodá a můžem si všichni jít něco koupit.*“ Otázka, odkud mají rodiče respondentů peníze, byla všemi respondenty z úplné rodiny zodpovězena, že je mají z **práce** (J43, Os31, P33, V37). Peníze podle některých respondentů vyrábí **stroj** v zaměstnání rodičů (P34) nebo **opravář** (V38). Mezi odpovědi ale také patřilo, že se **nevyrábí** (Os32), přičemž jeden z respondentů uvedl, že se získávají z **pokladnic** (Os34).

Na otázku, jak přichází dítě na svět, odpověděly děti **narozením** dítěte mamince (Os35, P35), příchodem dítěte z **břicha** maminky (V39) nebo také **stvořením** dítěte **bohem** (J46). Na otázku ohledně umístění dítěte před narozením respondenti odpovídali, že je v **břiše** maminky (Os35, P36), přičemž zdůvodněním původu dítěte v břiše byly odpovědi, že (V40): „*Musí mamky sníst semínko.*“ nebo že dítě v břiše **naroste** (Os35). Otázka, jak se dostane dítě z břicha na svět, byla pro respondenty těžko zodpověditelná, nicméně jeden z nich uvedl (V41): „... *To se vyndá ven bříško.*“

Co se týče interpretace války, definicí války je podle respondentů **boj** mezi lidmi (J49, A46) nebo **střílení** (P39). Činiteli války jsou potom **lidé** (P40, V42) či **vojáci** (J51). Příčinou vzniku války může být **zlost** lidí (J53), **nepřátelství národů** (P42) nebo **rozpor** mezi lidmi (V42). Válku potom někteří respondenti popisují jako (V42): „*Válka je taková, že všichni se chtějí prát.*“ nebo (Os37): „*Že sa někdo dává do žalára, v zámku, třeba nejaci zloději.*“

Na otázku „Co je to nemoc?“ respondenti odpovídali jmenováním jednotlivých **onemocnění** (P43) nebo ji definovali **alergií** (V43). Podle respondentů člověk onemocní, protože se **nachladí** (J55), konkrétně od **větru** (Os39). Dalšími důvody může být zvýšená **fyzická aktivita** (P44), opomenutí **hygieny** (P44) či **nákaza** od nemocných lidí (V45). Nemoci se potom člověk zbaví navštívením **lékaře** (V46) a užíváním **léků** (Os40, P45, V46).

6.3 Odlišnosti v interpretaci u dětí z neúplných rodin

Interpretace jevů ve světě dětí z úplných a neúplných rodin byla ve většině případů velice podobná, v některých dokonce shodná, kdy se u respondentů z úplných a neúplných rodin objevovaly stejné odpovědi, ať už to byly respondentovy vědomosti, nebo jeho vlastní představa daného jevu.

Tato kapitola pojednává o drobných odlišnostech v interpretaci dětí z neúplných rodin, které se přesto objevily, přičemž záleželo přinejmenším na tématu otázky.

Definice světa a jeho popis byl u obou skupin dětí velmi podobný, respektive téměř shodný. Za odlišnost v porovnání s dětmi z úplných rodin lze u dětí z rodin neúplných považovat definici světa velkým městem (O1) s obchody, kadeřnictvím a veškerými dostup-

nými službami (O2). Další odlišností může být také považování maminek, tatínek a dětí (O3) či nejbližšího rodinného okruhu respondenta (M3) za obyvatele světa.

Na rozdíl od dětí z úplných rodin nedělalo respondentům z neúplné rodiny až takový problém vymezit pojem den a noc, přičemž děti z úplných rodin tuto mez vymezovaly chybně, respektive chybně chápaly části dne (P7, V9).

V porovnání s dětmi z úplných rodin nebyli respondenti schopni definovat vítr, ale za odlišnost lze na druhou stranu považovat polidšťování větru (N12) u jednoho z respondentů.

Při interpretaci dýchání člověka i ryb se v odpovědích dětí z úplných a neúplných rodin rozdílily objevily. Děti z úplných rodin měly přesnější informace (J22, Os17, P16, V19). Děti z neúplné rodiny totiž uvedly, že člověk dýchá dech (O14, A18) nebo že dýchá nosem (N14, O13) a že ryby dýchají bubliny (M19) nebo také dech (O15). Důvod, proč člověk nemůže dýchat pod vodou, byl na druhou stranu rozvinutější u dětí z neúplných rodin, které uvedly, že pod vodou nežije jako ryby (A20) nebo protože by zemřel (O16).

Ohledně interpretace elektřiny se u dětí z neúplných rodin vyskytly odlišnosti v neschopnosti definice, čemuž vzhledem k náročnosti není přikládán hlubší význam. Respondenti z neúplných rodin ale popsali elektřinu bílou (A22) a žlutou barvou (N18) a na rozdíl od respondentů z úplné rodiny považovali za původ elektřiny její viditelné vedení (A23, N21).

Jediným rozdílem v interpretaci jízdy auta bylo u dětí z neúplných rodin označení také motoru (A25, N22) jako hybatele auta a tvrzení jednoho z respondentů, že ve svém věku může řídit auto (M28).

Televizi či televizní vysílání interpretovali respondenti z úplných a neúplných rodin vesměs podobně, přičemž většina respondentů byla zaměřena na svůj vlastní televizní program. Jediným rozdílem zde bylo tvrzení, že televizní vysílání mají na starosti maminky, tatínky nebo dědečky (N27).

Peníze respondenti popisovali vesměs stejnými prvky, u dětí z neúplných rodin se potom v popisu objevoval materiál v podobě stříbra (M43, A36). Oproti všem respondentům z úplné rodiny, kteří uvedli, že původ peněz u rodičů je z práce (J43, Os31, P33, V37), se u respondentů z neúplné rodiny objevily odpovědi, že rodiče mají peníze z bankomatu (O32) či z pojišťovny (N33).

V interpretaci války se objevila u dětí z neúplných rodin odlišnost ve schopnosti uvést, jak válka vzniká, i když tato tvrzení nebyla zcela přesná. Význam je přikládán ale

spíše faktu, že jeden z respondentů uvedl, že činiteli ve válce je on sám, otec a bratr s kamarádem (M54).

Nemoc respondenti z neúplných rodin definovali také vlastním zažitým onemocněním (O44, A50), přičemž další odlišností v interpretaci byl fakt, že oproti dětem z úplných rodin uvedli respondenti širší škálu způsobů zbavení se nemoci (N41, A51, O46).

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola je zaměřena na interpretaci výsledků polostrukturovaného rozhovoru. Je orientována na hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu, tedy na zmapování míry fantazie u předškolních dětí z neúplných rodin při interpretaci jevů ve světě a na zjištění, zda se ve fantaziích objevují u dětí společné prvky, které by mohly poukazovat na neúplnost rodiny. Cílem bylo také zjistit, zda se i u dětí z úplných rodin objevují při interpretaci jevů společné prvky a případně tyto prvky charakterizovat.

Získaná data od respondentů byla zastřešena kódy a následně kategoriemi rozdělována na informace od rodičů a obecně platnou pravdu, což zastřešoval pojem *znalosti* a na vlastní představu a principy myšlení, což spadalo pod interpretaci *fantazií*, přičemž za principy myšlení jsou považovány znaky myšlení předškolních dětí a pod fantazii jsou řazeny z důvodu, že přesto, že se tyto znaky vyskytují u dětí předškolního věku celkově, ve většině případů se u dětí neobjevují stejné interpretace. Lze tedy předpokládat, že za nejednotností výpovědí v rámci například arteficialistického výkladu určitého jevu stojí právě fantazie dítěte.

7.1 Míra fantazie a vědomostí při interpretaci jevů ve světě u dětí z neúplných rodin

Při vymezení míry fantazie bylo pracováno s odpověďmi, které se vyskytovaly pouze u respondentů z neúplné rodiny, což zajišťovalo jistotu, že tato interpretace nebude platná také pro respondenty z úplné rodiny.

Po porovnání jednotlivých fantazií při interpretaci jevů ve světě nebyl mezi tvrzeními dětí z úplných a neúplných rodin významný rozdíl. Lze tedy předpokládat, že na roli fantazie při interpretaci respondentů z neúplných rodin nemá neúplnost rodiny vliv.

Z výzkumu tedy vyplynulo, že záleží totiž jak na osobnosti dítěte, tak na jeho věku. Výzkum prokázal, že pětiletí respondenti, ať už z úplné či neúplné rodiny, interpretovali jevy převážně prostřednictvím své fantazie. Neméně důležitá byla také charakteristika je-

vu, který byl interpretován. Respondenti, kteří o jednom jevu měli jistým způsobem přehled, tedy měli určité znalosti, jiný jev zase charakterizovat nedokázali, přičemž do jejich výpovědí vstupovala především fantazie. Na druhou stranu respondenti často definovali a popisovali určitý jev obecně platnými znalostmi, ale přesto měla větší význam jejich vlastní představa jevu, která spadala pod interpretaci fantazií a která tedy jejich znalosti převažovala. Lze předpokládat, že zaleží také na ostatních faktorech spojených s vývojem či prostředím dítěte.

7.2 Společné prvky u dětí z neúplných rodin

Při interpretaci událostí a jevů ve světě prostřednictvím fantazie se u dětí z neúplných rodin objevovaly společné prvky. Tyto prvky se týkaly jednotlivých témat a nevyskytovaly se u všech respondentů z neúplné rodiny zároveň.

Někteří respondenti se shodli na přisouzení barvy elektřině, na dýchání dechu člověkem či na faktu, že tma je z důvodu spánku, což bylo pro výzkum více méně nepodstatné.

Z výzkumu na druhou stranu vyplynulo, že u respondentů z neúplných rodin se objevuje větší orientace na rodiče a děti celkově, tedy na rodinu jako takovou. Nasvědčovaly tomu totiž odpovědi ohledně obyvatel světa, způsobu televizního vysílání, či dokonce interpretace války. Lze tedy předpokládat, že respondenti z neúplných rodin přikládají rodinám celkově větší význam, než děti z rodin úplných. Do interpretace totiž zapojovali jak rodiče a děti celkově, tak i některé ze společných rodinných aktivit v podobě nakupování, her či úklidu.

Neméně důležitý je také fakt, že se u respondentů z neúplné rodiny objevovala zmínka o otci. U dvou z nich se objevovala více méně v obecném smyslu slova, jeden z respondentů se ale o vlastním otci zmiňoval v souvislosti se zapojováním se do respondentova života.

Lze tedy usoudit, že se u respondentů z neúplné rodiny vyskytovaly společné prvky, které by mohly poukazovat na neúplnost rodiny, tedy na absenci jednoho z rodičů. Z výzkumu vyplynulo, že těmito prvky byly zmínky o tomto rodiči, v našem případě tedy o otci, a také zapojování tohoto rodiče do rodinného dění respondenta. Tyto prvky se však

neobjevovaly v takové míře, aby byly považovány za závažnější následky absence jednoho z rodičů.

7.3 Společné prvky u dětí z úplných rodin

Z výzkumu vyplývá, že se u dětí z úplných rodin nevyskytovaly žádné společné prvky, které by mohly být pro výzkum považovány za zásadní. Jednalo se pouze o jedinou shodu, která se objevila při určování důvodu spánku, kdy respondenti uvedli, že je z důvodu noci.

8 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Výzkumný problém se zabýval otázkou, jak důležitá je role fantazie u dětí předškolního věku z neúplných rodin při interpretaci událostí a jevů ve světě.

Hlavním výzkumným cílem bylo zmapovat míru fantazie u předškolních dětí z neúplných rodin při interpretaci různých jevů ve světě. Dalším cílem bylo zjistit, zda se ve fantaziích při interpretacích jevů a událostí ve světě u dětí předškolního věku z neúplných rodin objevují prvky absence jednoho z rodičů ve smyslu zmiňování se o nepřítomném rodiči, chápání rodičů jako jednoho celku, ale také stálé začleňování tohoto rodiče do rodinného dění.

Dílčí výzkumné cíle se zabývaly otázkami, zda se objevují společné prvky fantazie v interpretacích dětí předškolního věku z neúplných i úplných rodin a jakým způsobem lze tyto společné prvky fantazie v interpretacích dětí charakterizovat.

Interpretace jevů ve světě dětí z úplných a neúplných rodin byla ve většině případů velice podobná, v některých dokonce shodná, protože po porovnání jednotlivých fantazií při interpretaci jevů ve světě nebyl mezi tvrzeními dětí z úplných a neúplných rodin významný rozdíl. Lze tedy předpokládat, že na roli fantazie při interpretaci respondentů z neúplných rodin nemá neúplnost rodiny vliv. Z výzkumu tedy vyplynulo, že záleží totiž jak na osobnosti dítěte, tak na jeho věku. Neméně důležitá byla také charakteristika jevu, který byl interpretován a lze předpokládat, že záleží také na ostatních faktorech spojených s vývojem či prostředím dítěte.

Z výzkumu na druhou stranu vyplynulo, že se u respondentů z neúplných rodin objevuje větší orientace na rodiče a děti celkově, tedy na rodinu jako takovou. Lze tedy předpokládat, že respondenti z neúplných rodin přikládají rodinám celkově větší význam, než děti z rodin úplných. Lze tedy usoudit, že se u respondentů z neúplné rodiny vyskytovaly společné prvky, které by mohly poukazovat na neúplnost rodiny, tedy na absenci jednoho z rodičů. Tyto prvky se však neobjevovaly v takové míře, aby byly považovány za závažnější následky absence jednoho z rodičů.

Z výzkumu vyplývá, že se u dětí z neúplných rodin nevyskytovaly žádné společné prvky, které by mohly být pro výzkum považovány za zásadní.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývala fantazií dětí předškolního věku z úplných i neúplných rodin, přičemž byl kladen důraz na změnu struktury v rodině. Proto byla jako atribut zvolena neúplnost rodiny a to z jakéhokoliv důvodu.

Výzkumným cílem bylo zmapovat míru fantazie u předškolních dětí z neúplných rodin při interpretaci různých událostí a jevů ve světě, a také zjistit, zda se ve fantasiích při interpretaci jevů a událostí ve světě u předškolních dětí z neúplných rodin objevují prvky absence jednoho z rodičů ve smyslu zmiňování se o nepřítomném rodiči, chápání rodičů jako jednoho celku, ale také stálé začleňování tohoto rodiče do rodinného dění.

Výsledkem této bakalářské práce je skutečnost, že se u respondentů z neúplných rodin objevuje větší orientace na rodiče a děti celkově, tedy na rodinu jako takovou. Lze tedy předpokládat, že respondenti z neúplných rodin přikládají rodinám celkově větší význam, než děti z rodin úplných. U respondentů z neúplné rodiny vyskytovaly společné prvky, které by mohly poukazovat na neúplnost rodiny, tedy na absenci jednoho z rodičů. Tyto prvky se však neobjevovaly v takové míře, aby byly považovány za závažnější následky absence jednoho z rodičů.

Přínosem této práce je jak možnost vhledu do této problematiky, které není v odborné literatuře věnováno dostatečně pozornosti, tak i lepší porozumění tomu, co se v duševním životě dětí tohoto věku z neúplných rodin odehrává a jak bychom mohli, možná právě prostřednictvím fantazie, hry nebo podobně zaměřené terapie, v průběhu našich běžných činností nebo komunikace těmto dětem pomoci.

Dalším z předpokládaných praktických přínosů výzkumu je námět týkající se snahy zjistit, zda dříve formulované teoretické koncepty pro děti předškolního věku platí i pro současnou generaci předškolních dětí. Někteří odborníci se totiž domnívají, že současná vyrůstající generace dětí tohoto věku dozrává a chápe svět okolo sebe díky mnoha dříve nepoznaným vlivům, v podobě vymožeností technického světa či odlišné skladby a fungování společnosti.

V této bakalářské práci se domníváme, že zaměření našeho výzkumu není v rozporu se studijním oborem Sociální pedagogika. Podle Krause (2008, s. 45) je tématem tohoto oboru rozvoj sociální kreativity jedince, aktivizace jeho sil a rozvíjení životního způsobu s ohledem na individualitu každého jedince.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ, 2005. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.
- [2] ATKINSON, Rita L. et al., 2003. *Psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- [3] BENÍŠKOVÁ, Tereza, 2010. *Když dítě lže*. Praha: Grada. ISBN 078-80-247-2309-9.
- [4] BRIERLEY, John, 1996. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-484-2.
- [5] ČAČKA, Otto, 1997. *Psychologie dítěte*. 3. doplněné vyd. Tišnov: SURSUM. ISBN 80-85799-03-0.
- [6] ČAČKA, Otto, 1999. *Psychologie imaginativní výchovy*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-034-1.
- [7] ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7239-060-0.
- [8] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [10] HILL, Graham, 2004. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-641-1.
- [11] KLÍMOVÁ – FÜGNEROVÁ, Mirka, 1974. *Citová výchova v rodině*. Praha: Práce. ISBN 24-062-74.
- [12] KOHOUTEK, Rudolf et al., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství. ISBN 80-85867-94-X.
- [13] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM. ISBN 8021422033.
- [14] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- [15] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- [16] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-363-3.
- [17] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0197-9.

- [18] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [19] MATĚJČEK, Zdeněk, 1986. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum. ISBN 08-011-86.
- [20] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 8020006281.
- [21] OREL, Miroslav et al., 2009. *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2617-5.
- [22] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-247-70.
- [23] PIAGET, Jean, 1966. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-018-66.
- [24] ŘÍČAN, Pavel, 2008. *Psychologie*. 2. doplněné vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-406-9.
- [25] SILLAMY, Norbert, 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0249-1.
- [26] SOBOTKOVÁ, Irena, 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-559-8.
- [27] STRAŠÍKOVÁ, Blanka, 2000. *Z dětských mudrosloví: Specifické znaky dětské psychiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-996-0.
- [28] STREIT, Jakob, 1992. *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-4-2.
- [29] SVOBODA, Mojmír et al., 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
- [30] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2008. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [31] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2010. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- [32] ŠULOVÁ, Lenka, 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- [33] ŠVAŘÍČEK, Roman et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ, 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- [36] VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, Eva, 1969. *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*. 3. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství. ISBN 08-083-69.

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Otázky v polostrukturovaném rozhovoru

P II: Transkripce rozhovoru č. 7 (Respondent Nina, 6 let, z neúplné rodiny)

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY V POLOSTRUKTUROVANÉM ROZHOVORU

A) Otázky přírodního charakteru

Hlavní otázka č. 1

Co je to svět?

- **Navazující otázka č. 1**
Jak vypadá svět?
- **Navazující otázka č. 2**
Kdo žije na světě?
- **Navazující otázka č. 3**
Čí je svět?

Hlavní otázka č. 2

Kdy je den a kdy noc?

- **Navazující otázka č. 1**
Proč je v noci tma?
- **Navazující otázka č. 2**
Proč je přes den světlo?
- **Navazující otázka č. 3**
Proč chodí lidé v noci spát?

Hlavní otázka č. 3

Co je to vítr?

- **Navazující otázka č. 1**
Jak vypadá vítr?
- **Navazující otázka č. 2**
Odkud se bere vítr?

Hlavní otázka č. 4

Co člověk dýchá?

- **Navazující otázka č. 1**
Co dýchají ryby?
- **Navazující otázka č. 2**
Proč člověk nemůže dýchat pod vodou?

B) Otázky technického charakteru

Hlavní otázka č. 1

Co je to elektřina?

- **Navazující otázka č. 1**
Jak vypadá elektřina?
- **Navazující otázka č. 2**
Odkud je elektřina?
- **Navazující otázka č. 3**
Kde je u vás doma elektřina?

Hlavní otázka č. 2

Jak to, že auto jezdí?

- **Navazující otázka č. 1**
Kdo může řídit auto?
- **Navazující otázka č. 2**
Proč nemůžeš řídit auto ty?

Hlavní otázka č. 3

Co vidíš v televizi?

- **Navazující otázka č. 1**
Kdo to do té televize dá? / Kdo to pouští?
- **Navazující otázka č. 2**
Co všechno můžeš vidět v televizi?

Hlavní otázka č. 4

Co je to kanál?

- **Navazující otázka č. 1**
Na co se používá kanál?
- **Navazující otázka č. 2**
Kam vede kanál?
- **Navazující otázka č. 3**
Žije někdo v kanále?

C) Otázky sociálního charakteru

Hlavní otázka č. 1

Co jsou to peníze?

- **Navazující otázka č. 1**
Odkud má tvoje maminka / tvůj tatínek peníze?
- **Navazující otázka č. 2**
Kdo vyrábí peníze?

Hlavní otázka č. 2

Jak přicházejí děti na svět?

a) V případě odpovědi, že je nosí např. čáp:

- **Navazující otázka č. 1**
Komu nosí ty miminka?
- **Navazující otázka č. 2**
Kam to miminko přinese?
- **Navazující otázka č. 3**
Jak ví, komu má miminko přinést?

b) V případě odpovědi, že se dítě narodí mamince/rodičům:

- **Navazující otázka č. 1**
Kde je to miminko, než se narodí?
- **Navazující otázka č. 2**
Jak se na to místo dostalo?
- **Navazující otázka č. 3**
Jak se z toho místa dostane na svět?

Hlavní otázka č. 3

Co je to válka?

- **Navazující otázka č. 1**
Jak vzniká válka?
- **Navazující otázka č. 2**
Kdo bojuje ve válce?
- **Navazující otázka č. 3**
Proč mezi sebou lidé válčí?

Hlavní otázka č. 4

Co je to nemoc?

- **Navazující otázka č. 1**
Jak vzniká nemoc?
- **Navazující otázka č. 2**
Kdy někdo onemocní?
- **Navazující otázka č. 3**
Jak se člověk nemoci zbaví?

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 7

(RESPONDENT NINA, 6 LET, Z NEÚPLNÉ RODINY)

VYSVĚTLIVKY

TA = tazatel

N = respondent Nina

(*pauza*) = dlouhá pauza

. . = krátká pauza

N1 = počáteční písmeno jména respondenta a číslo odpovědi

... = nedokončená věta

OTÁZKY PŘÍRODNÍHO CHARAKTERU

Hlavní otázka č. 1

TA: Co je to podle tebe svět?

N1: Planeta?

TA: Jak vypadá svět?

N2: Barevně.

TA: Kdo žije všechno na světě?

N3: Hmm... Já už vím. Člověci, lidi a miminka. Miminka se narod'ují v porodnici.

TA: Čí je ten svět?

N4: Prostě všech, kdo na Zemi bydlí.

Hlavní otázka č. 2

TA: Kdy je den a kdy je noc?

N5: No... Noc je jak kdysi... První je ráno a poslední je noc. Ta bývá po večeru.

TA: Jak poznáš, že už je noc?

N6: No proto... Protože to poznáme. To nepozná jenom Stela, ta pozná jenom... Ta říká: „Já to poznám.“, říká Stela.

TA: Proč v noci spíš?

N7: No protože se v noci musí spát a ne dlouho dívat, nebo už budeš mít takové oči. (*ukazuje unavené oči*)

TA: A proč je přes den světlo?

N8: Protože sluníčko nesmí zaspát, to je zakázané.

TA: A proč je v noci tma?

N9: Protože to bývá po večeru.

Hlavní otázka č. 3

TA: Co to je vítr?

N10: Vítr fouká a naklání se větvičky od stromů a listy padají dolů na zem.

TA: Jak vypadá vítr?

N11: No je neviditelný. Bílý.

TA: Odkud se bere vítr?

N12: No . . . On má... Někde domeček. On má nahoře dveře od domečku, kde bydlí a spí v noci. A ráno zase fouká.

TA: A kde má ten domeček?

N13: V nějakém mraku. Třeba v tomto – (*ukazuje z okna*). A mrak se umí změnit na beránka, jako je ten – (*ukazuje*), na ovečku a na motýlka.

Hlavní otázka č. 4

TA: Co člověk dýchá?

N14: Tímto – (*ukazuje na nos*)

TA: A co dýchá?

N15: (*zhluboka se nadechuje*) On musí dýchat, protože bez dýchání by se ve vodě utopil, nebo na koupáku. Nebo aj na moři, kde jsou žraloci, fuj! Žraloci jsou ještě víc nebezpeční než pes nafoukaný.

TA: A co dýchají ryby?

N16: Ryby... Dýchají, protože pod hladinou musí každá ryba dýchat, aby ze sebe vypouští bubliny. Takhle – bublina, bublina, bublina... (*ukazuje rukama*)

OTÁZKY TECHNICKÉHO CHARAKTERU

Hlavní otázka č. 1

TA: Co je to elektřina?

N17: Elektřina je na světlách, eště je... Hmmm... . . .

TA: Jak vypadá elektřina?

N18: No... Je žlutá. Žlutá jako slunko.

TA: Máte doma elektřinu?

N19: Jo.

TA: A kde ji máte?

N20: V zásuvce.

TA: A odkud je ta elektřina? Odkud se bere?

N21: Od proudu jako je... To je šňůra (*ukazuje na kabel na stěně*) a to je prúd. To je ten proud, který má elektřinu u sebe. A to je nebezpečné, protože se na to nesmí šahat. To by někdo mohl omdlít, jako želvička Kristýnka a jako náš Lumpík. On tam dal packu... On šahal tlapkou do plechu... No a potom mu to museli zašívát. Divej, tady mně to zašíváli (*ukazuje na svůj ret*).

Hlavní otázka č. 2

TA: Jak to, že auto jezdí?

N22: Protože mají motor a benzín.

TA: Kdo může řídit auto?

N23: Řidič a řidička.

TA: A ty nemůžeš řídit auto?

N24: Ne, děcka ne.

TA: Jak to?

N25: Proto, že by... Protože jsou malé a zachází s autem neopatrně. Možná by mohly šáhnout na nějaký jiný... jiný knoflík, který... který odkrývá střechu od auta.

Hlavní otázka č. 3

TA: Co vidíš v televizi?

N26: Pohádky, Kouzelnou školku, nějaké chobotiny, Planetu Yó...

TA: Kdo to do té televize dá? Kdo to tam pouští?

N27: Maminky a tatínci, nebo dědečci.

TA: Co všechno můžeš vidět v televizi?

N28: Třeba film o želvičce, třeba film o ovečce a beránkovi . . nebo o dinosaurech, nebo o Indiánech, nebo o koníčkoch... *(ukazuje různé pohádkové postavy nakreslené na zdech třídy)*

Hlavní otázka č. 4

TA: Co je to kanál?

N29: Kanál má uvnitř vodu, protože když prší, tak do kanálu teče voda.

TA: A kam vede kanál?

N30: Kanál vede . . myslím že na cestu.

TA: Žije někdo v kanále?

N31: Potkani, a krysy, fuj!

OTÁZKY SOCIÁLNÍHO CHARAKTERU

Hlavní otázka č. 1

TA: Co jsou to peníze?

N32: Peníze jsou na... Na... Peníze... Penízami se platí, aby sme mohli kupovat to, plenky, kalhotky a nové tílka a trička a tepláky.

TA: Odkud má tvoje maminka peníze?

N33: No... To se musí na pojišťovnu. Tak získáme ještě nějaké peníze. Tak se získávají možná peníze.

TA: A kdo je vyrábí?

N34: No... Nějaký vyráběč... Vyráběč penízů.

Hlavní otázka č. 2

TA: Jak přicházejí děti na svět?

N35: Z maminčiného břicha.

TA: Jak se do toho břicha dostane?

N36: No... To se nejdřív musí... Musí nějakou speciální jehličkou a z tama utíká miminko ven a když se mu nechce, zůstane v břichu.

Hlavní otázka č. 3

TA: Co je to válka?

N37: Válka? Ve válce se střílí vojáci a ještě nějakí vojáci. Vojáci se zelenýma tankama, letadly a ještě s oblečením vojenským.

TA: Proč mezi sebou bojují?

N38: Protože každý voják je nepřítel.

Hlavní otázka č. 4

TA: Co je to nemoc?

N39: Nemoc? Nemoc je bacil, který když někdo vezme prst, olízne – tak už má tady bacily a rýmu.

TA: Kdy někdo onemocní?

N40: No... Když se ještě ořapává zem a to, tak už mají milión bacilů.

TA: Jak se člověk nemoci zbaví?

N41: No... To musí jíst nějaké vitamíny, *antibiotika* a ještě nějaké léky. Pak už musí jít do školky, jinak chytne znovu rýmu, tak musí pít čaj a žádné *antibiotika*, ani léky.