

Projevy aktérství dítěte v mateřské škole

MgA. Bc. Jitka Patakiová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: MgA. Jitka Patakiová
Osobní číslo: H20311
Studijní program: N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Projevy aktérství dítěte v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o konceptu dětského aktérství.
Vymezení pojmů a teoretických východisek o atributech aktérství a rozvoji kognitivních procesů dětí předškolního věku.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím nestrukturovaného pozorování interakce učitele a dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro předškolní vzdělávání.

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

Seznam doporučené literatury:

- Abebe, T. (2019). *Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & society*, 23(2), 112–122.
- Mayall, B. (2007). *Children's Lives Outside School and Their Educational Impact*. Cambridge: University of Cambridge faculty of Education.
- Quennerstedt, A., & Quennerstedt, M. (2014). Researching Children's Rights in Education: Sociology of Childhood Encountering Educational Theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115–132.
- Rantala A., & Heikkilä, M. (2019). Agency, Guidance and Gender – Interrelated Aspects of Early Childhood Education Settings. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(4), 483–493.
- Trávníčková, P. (2021). *Dítě jako aktér v přírodovědném vzdělávání* [Disertační práce]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20. 4. 2023

.....

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

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

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

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

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

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

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

Diplomová práce se zabývá tématem aktérství dítěte v mateřské škole. Hlavním cílem diplomové práce je popsat projevy aktérství dítěte v mateřské škole. V teoretické části je představen koncept aktérství Alberta Bandury a sumarizována teoretická východiska o aktérství dítěte v mateřské škole. V empirické části je prezentován design a výstupy kvalitativního výzkumu, který byl realizován prostřednictvím nestrukturovaného pozorování dětí v mateřské škole. Závěr práce se věnuje diskusi, která nastiňuje podněty pro vzdělávání v mateřské škole.

Klíčová slova: aktérství, aktérství dítěte, řízená činnost, volná hra

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of children's agency in kindergarten. The main aim of the thesis is to describe the manifestations of children's agency in kindergarten. The theoretical part introduces Albert Bandura's concept of agency and summarizes the theoretical background on children's agency in kindergarten. The empirical part presents the design and findings of the qualitative research, which was conducted through unstructured observations of children in kindergarten. The thesis concludes with a discussion that outlines the incentives for education in kindergarten.

Keywords: agency, children's agency, guided activity, free play

Motto:

„Lze očekávat, že téměř všichni lidé, kteří budou kdy žít, se teprve narodí. Nenastane-li katastrofa, většina generací jsou generace budoucí.“

Toby Ord

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za čas, odborné vedení, trpělivost a laskavý přístup.

Děkuji participantům výzkumu za umožnění jej zrealizovat.

Děkuji své rodině a za podporu a trpělivost.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| OBSAH..... | 8 |
| ÚVOD..... | 10 |
| I. 12 | |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 12 |
| 1 AKTÉRSTVÍ JAKO ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA LIDSTVÍ..... | 13 |
| 1.1 SPOLEČENSKO-VĚDNÍ KONTEXT VZNIKU TEORIE AKTÉRSTVÍ..... | 13 |
| 1.1.1 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE | 13 |
| 1.1.2 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE POHLEDEM PEDAGOGIKY..... | 14 |
| 1.2 KONCEPT AKTÉRSTVÍ ALBERTA BANDURY..... | 15 |
| 1.2.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY INDIVIDUÁLNÍHO AKTÉRSTVÍ..... | 15 |
| 1.2.2 DALŠÍ FORMY AKTÉRSTVÍ..... | 17 |
| 1.2.3 ENVIROMENTÁLNÍ KONTEXT AKTÉRSTVÍ..... | 17 |
| 2 AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 19 |
| 2.1 DÍTĚ JAKO AKTÉR..... | 19 |
| 2.2 VÝZKUMY AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 19 |
| 2.3 SHRUTÍ VÝSTUPŮ VÝZKUMNÝCH STUDIÍ ZABÝVAJÍCÍCH SE AKTÉRSTVÍM DÍTĚTE..... | 26 |
| 2.3.1 VÝSLEDKY STUDIÍ AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE V KONTEXTU INTERAKCE S DOSPĚLOU AUTORITOU..... | 26 |
| 2.3.2 VÝSLEDKY STUDIÍ AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE V KONTEXTU VOLNÉ HRY DĚTÍ, RESP. MIMO KONTROLU AUTORIT..... | 26 |
| 2.4 PODNĚTY Z TEORETICKÝCH STUDIÍ..... | 28 |
| 2.4.1 SHRUTÍ PODNĚTŮ TEORETICKÝCH STUDIÍ | 30 |
| 3 RÁMCE AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE..... | 31 |
| 3.1 ŘÍZENÁ ČINNOST | 31 |
| 3.2 VOLNÁ HRA..... | 32 |
| 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI..... | 33 |
| II. 34 | |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | 34 |
| 5 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 35 |
| 5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY | 35 |
| 5.2 PARTICIPANTI VÝZKUMU..... | 35 |
| 5.3 SBĚR DAT | 36 |
| 5.3.1 NESTRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ | 36 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 5.3.2 | PŘÍPRAVA NA VSTUP DO TERÉNU | 36 |
| 5.3.3 | SAMOTNÝ SBĚR DAT | 36 |
| 5.4 | ANALÝZA DAT | 37 |
| 5.4.1 | OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ | 37 |
| 5.4.2 | TVORBA KATEGORIÍ | 38 |
| 5.4.3 | VLASTNÍ POZNÁMKY | 38 |
| 5.5 | ETIKA VÝZKUMU | 39 |
| 6 | INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ | 40 |
| 6.1 | DÍTĚ VYTVÁŘÍ ALIANCE | 41 |
| 6.2 | DÍTĚ SOUSTŘEDĚNĚ POZORUJE | 43 |
| 6.3 | DÍTĚ PŘEBÍRÁ KONTROLU | 47 |
| 6.4 | DÍTĚ SE KONFRONTUJE S VRSTEVNÍKEM | 52 |
| 6.5 | DÍTĚ ŘÍDÍ SPOLEČNOU ČINNOST | 55 |
| 6.6 | DÍTĚ VYJEDNÁVÁ S VRSTEVNÍKEM | 57 |
| 6.7 | DÍTĚ PŘIZPŮSOBUJE SVOU ČINNOST VRSTEVNÍKOVÍ | 61 |
| 7 | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 65 |
| 7.1 | PROJEVY AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 65 |
| 7.2 | PROJEVY AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE VE VZÁJEMNÝCH SOUVISLOSTECH | 66 |
| 7.3 | KONTEXT ZACHYCENÝCH PROJEVŮ AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE | 67 |
| 7.4 | LIMITY VÝZKUMU | 68 |
| 8 | DISKUSE A PODNĚTY DO PRAXE | 70 |
| | ZÁVĚR | 71 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 72 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 75 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 76 |
| | SEZNAM TABULEK | 77 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 78 |
| | PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE | 79 |
| | PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS | 82 |

ÚVOD

Děti předškolního věku mě nepřestávají překvapovat. Ačkoliv se práci s nimi věnuji již několik let, znovu a znovu mě upoutají svou nezdolností, aktivitou, zvědavostí a akceschopností. Fascinuje mě jejich potřeba zmocňovat se porozumění světu a svého místa v něm, stejně jako přirozená schopnost vyjádřit hlubokou radost z blízkosti druhých dětí. Vždy, když mám možnost je pozorovat, zkouším si představit, jaké budou v dospělosti. Ačkoliv má představivost není schopná vytvořit konkrétní obrazy, cítím hluboké pohnutí nad jejich budoucností a silné vnitřní pouto, možná závazek.

Diplomová práce se zabývá aktérstvím dítěte. Toto téma je v České republice poměrně neprozkoumané, stejně tak téma aktérství jako takového. Aktérství dítěte souvisí s jeho motivací, cílevědomostí, akceschopností i sebereflexí a zodpovědností v konkrétním sociálním kontextu.

Kontext doby, jako část epochy lidských dějin, je pro problematiku aktérství taktéž významný. Děti, stejně jako my, žijí v době stále se zrychlujících klimatických a společenských změn i technologického vývoje. Děti už zkrátka nebude možné vzdělávat tak, jak jsme dosud byli zvyklí. To částečně odráží také politická koncepce strategického rozvoje vzdělávání v České republice. Cílem vzdělávání pro dekádu 2020-2030 je motivovaný a kompetencemi vybavený jedinec, který v proměnlivém světě s ohledem na druhé využívá svůj potenciál pro svůj rozvoj stejně jako pro rozvoj společnosti. V předškolním vzdělávání jde zejména o rozvoj základů kompetencí dětí pro pozdější úspěšný občanský, profesní i osobní život (Fryč et al.,2020)

Strategie je jistě také reakcí na odborné diskuse o potřebě reformy kurikula a obsahu vzdělávání. Otázkou však zůstává, nakolik je v souladu s předpoklady o budoucím životě dětí generace Alfa, a do jaké míry je vůbec výzkumná činnost dostatečná při zodpovídání velmi aktuálních otázek o vzájemných potřebách současného dítěte a budoucí společnosti. Ve svém výzkumu aktérství dítěte v přírodovědném vzdělávání Trávníčková (2021) konstatuje, že „snahy výzkumů, které by se orientovaly na potřeby současné a budoucí společnosti v kontextu dnešního dítěte a naopak, se ale objevují spíše sporadicky“ (s. 13).

Aktuálnost takového požadavku je jistě namístě. Budoucí dospělí, dnešní děti, se budou vyrovnávat s klimatickou změnou jako společenským problémem, a ne až tak fyzikálním. Řešení bude tedy v lidech spíše než v technologiích. Jako očekávané, resp. žádoucí se jeví změny v rovině individuální, kolektivní i společenské a předpokládaným vedlejším efektem by mohlo být „vytváření aktivní, soudržné a akceschopné společnosti, která může být klíčem pro řešení většiny současných i budoucích problémů nejen klimatu“ (Harmáčková, Suchá a Stella, 2022, s.2). Odborníci predikují

dva scénáře možného vývoje společnosti, udržitelnost společnosti versus barbarizace společnosti (Zelený, 2022). I z těchto perspektiv lze zavnímat jisté výzvy pro současné vzdělávání.

Aktérství jako koncept proaktivního a zodpovědného jedince, jehož jednání dostává smysl teprve ve společenském kontextu by mohl být podnětným východiskem při hledání odpovědi na výše nastíněné otázky současnosti i budoucnosti.

Předkládaná diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru a je strukturována do dvou stěžejních částí, teoretické a praktické.

Teoretická část si klade za cíl představit koncept aktérství Alberta Bandury. Dalším cílem teoretické části je sumarizovat teoretická východiska o aktérství dítěte v mateřské škole, a tím poskytnout stručný přehled o významných výzkumech aktérství dítěte předškolního věku. Různé příspěvky přirozeně přináší mírně odlišné úhly pohledu na aktérství dítěte. Teoretická část je také doplněna o aktuální teoretické studie, které se často věnují otázce současné interpretace konceptu či dokonce jeho rekonceptualizaci. V závěru teoretické části jsou představeny pojmy řízená činnost a volná hra jako stěžejní rámce aktivit dítěte v mateřské škole.

Cílem empirické části je popsat projevy aktérství dítěte v mateřské škole, a to v kontextu řízené činnosti a v rámci volné hry dětí. V empirické části jsou nejdříve uvedeny konkrétní informace o cílech výzkumu, výzkumném vzorku a o dalších parametrech výzkumu. Následují informace o tom, jak probíhal sběr dat, a jak byla získaná data následně zpracována. V závěru empirické části je shrnutí výsledků výzkumu a diskuse s podněty pro vzdělávání dětí v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AKTÉRSTVÍ JAKO ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA LIDSTVÍ

1.1 Společensko-vědní kontext vzniku teorie aktérství

Původem polsko-ukrajinský psycholog Albert Bandura začal ve druhé polovině 20. století koncipovat svou teorii osobnosti v kontextu dvou již etablovaných hlavních teoretických proudů – behaviorismu a psychoanalýzy. Bandura se nespokojil ani s jedním z přístupů, které akcentovaly prostředí, resp. biologickou vrstvu osobnosti jako určující determinanty lidství. Tyto pohledy Bandura vyhodnocuje jako redukcionistické, přehlížející základní rysy lidství, jakými je subjektivita, záměrné sebeřízení a reflektivní sebereakce. Do centra pozornosti tak vnáší funkční vědomí, které je předpokladem smysluplného jedinečného života a trvalé vlastní identity odvozené od toho, jak jedinec svůj život prožívá a jak o něm uvažuje. Bandura tímto na pole psychologie vnáší významnou kvalitativní změnu. Zavádí pojem aktérství, který je součástí jeho sociálně kognitivní teorie.

1.1.1 Sociálně kognitivní teorie

V roce 1977 Bandura představuje teorii sociálního učení, která spočívá v síle sociálního styku, který sám o sobě je iniciátorem učení různých typů dovedností.

O devět let později publikuje sociálně kognitivní teorii. Sociokognitivní (social cognitive) proto, že myšlení a jednání jsou podle tohoto konceptu významně sociální jevy. A naopak kognitivní procesy silně ovlivňují motivaci, emoce i jednání (Bandura, 1986).

Východiskem pro výklad lidského jednání je tedy triadický reciproční determinismus. Tento model bere v úvahu tři skupiny vzájemně se ovlivňujících faktorů. Jednou skupinou je vše, co se týká chování, druhou kognitivní, biologické a jiné vnitřní osobní jevy a procesy, a třetí skupinou je vše, co se týká vnějšího prostředí. Interakčnost Bandurova modelu je důsledná právě v tom, že i chování samo interaguje a ovlivňuje osobní a situační faktory, není tudíž pouze jejich produktem. Hlubší konkretizace modelu zahrnuje rovněž zřetel k životní cestě člověka. (Janoušek, 1992)

Z celého Bandurova díla je silně patrná „tendence ke komplexní, ne pouze dílčí psychologické teorii, jakou by teorie sociálního učení nutně byla. Tato tendence, opírající se současně o neustále pokračující rozsáhlou výzkumnou činnost, je o to cennější, že odpovídá soudobým dozrálým potřebám a zároveň je poměrně ojedinělá“ (Janoušek, 1992, s. 386). Přesto, že bylo toto hodnocení Bandurovy práce vysloveno již před třiceti lety, plně platí i dnes. A navíc je od té doby potvrzováno dalším zpřesňováním a prohlubováním této teorie samotným Bandurou i dalšími výzkumníky. V kontextu současného souběhu několika celosvětových krizí posiluje naději ve vnímání lidského potenciálu i kvalit pro zvládnutí těchto výzev.

1.1.2 Sociálně kognitivní teorie pohledem pedagogiky

Na poli pedagogiky se z Bandurovy psychologické teorie následně formulovala sociokognitivní teorie sociálního učení s následujícími stěžejními principy (Bertrand, 1998).

Pro učení je rozhodující **vzájemný vliv činitelů**, tj. sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování. Lidé ovlivňují své prostředí, a to zase zpětně ovlivňuje jejich chování.

Nepřímé, zástupné učení je plnohodnotnou formou učení. Jedinec se učí i jen tím, že pozoruje to, co jiní dělají místo něj.

Naše myšlenky a činnosti jsou strukturovány **symbolickými představami**, které si děláme o všem, co se ve světě děje. Podle Bandury totiž lidská bytost vykazuje jistou „plastičnost“, která závisí na tom, co člověk je, co dělá, co chce dělat a co si myslí, že by mohl dělat. O své myšlenky a nápady se dělí s jinými lidmi a jedná podle nich. Může si udělat obraz o své budoucnosti, může si klást cíle a jednat právě podle představy o tom, co by se mohlo v budoucnu dít (prospektivní schopnost).

Vnímání vlastní účinnosti neboli percepce své vlastní schopnosti uspět a dosahovat svým jednáním žádoucí účinnosti jsou předpokladem učení a jednání dané osoby.

Jedinec navíc není vydán napospas ani svému prostředí, ani svým instinktům. Má schopnost ovlivňovat sám sebe. Tato **autoregulace** jedinci umožňuje jednat v souladu se svými potřebami a modifikovat svou činnost podle jejích výsledků. Metakognitivní mechanismy jedinci umožňují pozorovat sám sebe, analyzovat se, a dokonce analyzovat svůj způsob myšlení a modifikovat své vlastní vjemy a svou činnost.

Vytváření vzorů pro napodobování druhých lidí je další formou, jak se může jedinec učit. Jedná-li člověk stejným způsobem jako jeho vzor, učí se na základě výsledků svého vlastního chování inspirovaného daným modelem.

Z těchto principů vycházejí pedagogické strategie sociokognitivní teorie vzdělávání.

Lidé rádi napodobují chování lidí, které považují za vzory. **Předložení živých modelů chování** může velmi motivovat k seberozvoji učících se.

Lidé se lépe učí, pokud vědí, k čemu jim bude výsledek učení dobrý v životě. **Hodnocení a obhájení hodnot chování** sytí u učících se potřebu smyslu každého učení.

S tím souvisí **praktická aplikace**, která by měla vždy kráčet ruku v ruce s teoretickým vysvětlením.

Chceme-li **zpevňovat žádoucí chování**, je nutné, aby se učícímu dostalo kladné zpětné vazby hodnotící pokrok, který ve svém učení udělal. Tím si buduje pozitivní sebeobraz a vědomí vlastní schopnosti vypořádat se s jistými úkoly (Bertrand, 1998).

1.2 Koncept aktérství Alberta Bandury

V roce 2001 Bandura publikuje dílo, které kvalitativně posouvá sociokognitivní teorii. Přichází s pojmem aktérství („agency“), kterým dle mého soudu završuje koncipování své teorie.

Nabízí paradigmatický obrat v pojetí psychologie osobnosti od standardně používaných vnitřních a vnějších determinant, které přirozeně implikují dualistické rozpory k potencialitám, které tyto rozpory překonávají. Jednotlivé složky a vrstvy osobnosti v širokém, a nejen sociálním kontextu, jsou připraveny v synergické dynamice utvářet nové kvality jednání a tím permanentně formovat nejen osobnost, ale také prostředí (Bandura, 2001).

Aktérství je typicky lidský fenomén, jeden z hlavních rysů lidství. Být aktérem znamená, že věci se odehrávají prostřednictvím jeho vlastních činů. Lidské fungování má kořeny v sociálních systémech, aktérství se tudíž děje v široké síti sociostrukturálních vlivů. Avšak v rámci těchto struktur existuje mnoho individuálních rozdílů v jejich interpretaci. Každý jedinec si tvoří jakýsi pracovní model světa, tj. systém přesvědčení, která mu umožňují ve světě dosahovat chtěných výsledků. „Aby se lidé mohli úspěšně prodírat složitým světem plným výzev a nebezpečí, musí dobře odhadovat své schopnosti, předvídat pravděpodobné důsledky různých událostí a způsobů jednání, odhadovat sociostrukturní příležitosti a omezení a podle toho regulovat své chování“ (Bandura, 2001, s. 3).

1.2.1 Základní charakteristiky individuálního aktérství

Obecná charakteristika pro pochopení pojmu aktérství nemůže být dostačující. Hlubšímu porozumění lze dojít pomocí představení klíčových rysů individuálního aktérství, které je vlastně myšlenkovým jádrem i jiných forem aktérství. Níže jsou tedy vyjmenovány a představeny základní charakteristiky individuálního aktérství (Bandura, 2001, 2006).

Záměrnost (Intencionality)

Úmyslnému jednání jedince předchází záměr, který je více než předpověď nebo očekávání budoucího dění. Je to proaktivní závazek k jeho uskutečnění. Jednání a záměr se vzájemně funkčně vztahují, byť jsou v čase odděleny. Za jejich svorník můžeme považovat motivy daného jedince. Ne vždy však všechny činy přinášejí plánované výstupy. Přirozenou součástí skutečnosti jsou nezamýšlené či dokonce nechtěné důsledky. „Výsledky jednání je proto třeba chápat jako produkty aktérství, nikoliv

jako jeho charakteristiky. Stručně řečeno, klíčovým rysem osobního aktérství je schopnost iniciovat chování za daným účelem“ (Bandura, 2001, s. 6).

Plány zaměřené do budoucna je na začátku téměř nemožné rozvrhnout úplně podrobně, mimo jiné i proto, že většina lidského úsilí se neobejde bez dalších zúčastněných osob. A to už vyžaduje sdílený závazek ke společnému záměru i koordinaci vzájemně závislých vlastních zájmů za účelem dosažení společných smysluplných cílů (Bandura, 2001, 2006).

Prozíravost, předvídavost (Forethought)

Kognitivní reprezentace budoucích událostí v přítomnosti se stávají silnou aktuální motivací a regulují chování v přítomnosti. Jednotlivci si představují a variují vývoj událostí a promýšlejí i pravděpodobnost výsledků svého úsilí. To lidem umožňuje překročit diktát přítomnosti, kterou preferováním nejvhodnějších způsobů chování přetvářejí tak, aby se blížila vytoužené budoucnosti. Jsou-li promyšlené představy budoucího dění dlouhodobě v souladu s hodnotami jedince, dávají jeho životu směr, smysl i soudržnost (Bandura, 2001, 2006).

Sebe-reaktivita, reagování na sebe sama (Self-Reactiveness)

Aktér je nejen cílevědomý projektant a prognostik. Je také schopný tvarovat vhodné způsoby jednání a usměrňovat jejich provádění. Toto složité sebeřízení funguje prostřednictvím autoregulačních procesů, které propojují myšlení s jednáním. Aktér monitoruje své chování a kriticky je vztahuje ke svým cílům. Transformuje své jednání tak, aby důsledněji sledovalo jeho záměry, motivuje se k dalšímu pokračování. Náročné cíle, které jsou hierarchicky uspořádané a hodnotově konzistentní, budí u jedince silný zájem a zaujetí činností. Dosažení takových cílů pak lidem přináší sebeuspokojení a posiluje sebeúctu (Bandura, 2001, 2006).

Sebereflexe, sebe-reflektivita (Self-Reflectiveness)

Dalším z podstatných rysů aktérství je schopnost nahlížet a zhodnocovat své vlastní myšlení, jednání, vlastnosti, motivy i hodnoty. Aktér kontroluje sám sebe, posuzuje svou účinnost v různých oblastech činností a případně následně modifikuje své myšlení, chování či dokonce sebepojetí (Bandura, 2001, 2006).

Z výše popsaného je zřejmé, že všechny klíčové charakteristiky aktérství postihují složitý komplex procesů, které na sebe navzájem velmi dynamicky působí.

1.2.2 Další formy aktérství

Aktérství se však nevyskytuje pouze ve formě individuálního aktérství. Podle množství zapojených aktérů a jejich úloh lze identifikovat zástupné aktérství a aktérství kolektivní.

Zástupné (proxy) aktérství

Tato podoba aktérství je patrná v situacích, kdy jedinec nemá přímou kontrolu nad sociálními okolnostmi či provozem, které ale každodenně ovlivňují jeho život. V takových případech usiluje o dosahování svých výsledků prostřednictvím mocnější/vlivnějších druhých. Zástupné aktérství je poměrně časté. Lidé jsou ne vždy ochotni a schopni čelit a dostát nárokům, které s sebou nese přímý vliv – zvládnutí znalostí a dovedností za neustále se měnících okolností, rizika stres, ale také čas, úsilí a zodpovědnost. Proxy aktérství může být přínosné pro seberozvoj, ale může mu také stát v cestě (Bandura, 2001, 2006).

Kolektivní aktérství

Aktérem se v tomto případě stává skupina lidí. Uplatňuje se v případech, kdy požadovaných výsledků nemůže dosáhnout jedinec sám. „Skupinové úspěchy jsou výsledkem nejen sdílených záměrů, znalostí a dovedností jejích členů, ale také interaktivní, koordinované a synergické dynamiky jejich transakcí“ (Bandura, 2001, s.14).

Rozhodující složkou skupinového aktérství je vnímaná kolektivní účinnost, obdoba osobní vnímané účinnosti. Právě proto, že skupinová výkonnost vyvstává z transakční dynamiky, je vnímaná kolektivní účinnost zcela nově vznikající skupinovou vlastností, nikoliv pouhým součtem přesvědčení o účinnosti jednotlivých členů. Zároveň je na individuálních přesvědčeních o vlastní účinnosti jednotlivých členů zcela závislá (Bandura, 2001).

1.2.3 Enviromentální kontext aktérství

Jak bylo zmíněno výše, Bandurova sociálně kognitivní teorie, jejíž klíčovou součástí je pojem aktérství, je vystavena na modelu tříložkové reciproční interakce. Složka prostředí byla v dosud zmíněném pouze na pozadí. Je však spolu s osobními a behaviorálními procesy nedílnou a stejně významnou součástí komplexního modelu.

Sociostrukturní faktory jako je rodina, socioekonomický status, ekonomické podmínky, vzdělávací soustava apod. ovlivňují chování jedince hlavně prostřednictvím dopadu na jeho aspirace, vnímání vlastní účinnosti, emoce, osobní normy.

Sociálně kognitivní teorie rozlišuje tři typy prostředí. Vybrané prostředí, je to, které si aktér vybral. Konstruované prostředí si jedinec vybudoval, vytvořil a vnucené je takové, které bylo utvořeno jinými lidmi. Odlišnost těchto prostředí přirozeně vyžaduje uplatnění odlišného zaměření a rozsah aktérství (Bandura, 2001).

2 AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V současnosti je dítě vnímáno jako plnohodnotný člen společnosti. Má svá práva stejně jako všeobecně uznávanou hodnotu. Dítěti si dětství se věnují vědecké výzkumy v mnoha oblastech, a jejich výstupy se stávají atraktivní pro nemalou dospělých. Dítě je zkrátka v centru pozornosti velké části společnosti. Dítěti byla touto pozorností poskytnuta velká společenská moc. Dítě se, již zcela legitimně, může podílet na utváření svého života i společnosti, do které se narodilo.

Kaščák a Pupala (2012) ovšem upozorňují na rozpor konceptualizace dětství a dítěte mezi akademickým diskurzem a školskou politikou. Ve vědeckém přístupu je důraz kladen na emancipaci a univerzální lidskoprávní a morální principy. Školské politice dominuje ekonomické hledisko sociální využitelnosti i dětí pro globální hospodářskou soutěž. Tento rozpor tak může vnášet napětí do mezigeneračních vztahů nejen ve školách.

2.1 Dítě jako aktér

Výzkumy dětského aktérství přirozeně navázaly na Bandurův koncept lidského aktérství. Dítě od počátku svého života sbírá zkušenosti, které utvářejí jeho poznatkovou strukturu. Dítě si vytváří pracovní teorie o tom, jak svět funguje. Tyto teorie následně uplatňuje v interakcích, aby je podrobilo potvrzení, upřesnění, změně. Má-li dítě možnost sbírat bohaté, emočně a interpersonálně nabitě zkušenosti, tím vybavenější se stává pro své další fungování ve světě (Cantor et al., 2018). Každá nová zkušenost dítěte se stává palivem pro jeho přirozené poznávací city. Dítě je tedy přirozeně aktivní v poznávání světa svého místa v něm.

Lidské aktérství, které se zjevuje v realizaci záměrů, rozhodování a aplikaci pestrých strategií je v souladu se zvědavostí, iniciativou a činorodostí dítěte předškolního věku. Aktuální výzvy pro vzdělávání budoucích generací tak přirozeně přitahují zájem o výzkum dětského aktérství.

2.2 Výzkumy aktérství dítěte předškolního věku

Jak bylo zmíněno výše, dítě a jeho aktérství je předmětem odborného zájmu na poli psychologie, sociologie i filozofie. Následující část diplomové práce zmiňuje výstupy některých z nich. Kritéria výběru výzkumných studií pro účely této práce byla:

- období publikace je posledních 10 let, tj. 2013-2022;
- výzkumný soubor: děti ve věku 3-6, resp.2-7 let;
- prostředí mateřské školy či obdobné instituce;

- předmětem výzkumu je aktérství, resp. jevy s aktérstvím blízce související

Následující přehled má za cíl u každé studie postihnout zjištění, která jsou pro předmět této práce relevantní.

❖ **Wood, E., A., (2013). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse.**

V této studii je velká pozornost věnována volné hře a volbám dětí. Ačkoliv je volná hra obecně vnímána jako přirozená vývojová aktivita dětí, autorka upozorňuje na několik významných aspektů. Autorka zmiňuje potřebu věnovat pozornost obtížnosti úkolů při volné hře. Přesto, že tyto úkoly můžeme z pozice dospělých vnímat jako vývojově přínosné, vyžadují repertoár strategií, které nemusí děti ještě zvládat. Ačkoliv se aktérství projevuje různými způsoby při zapojování dětí v činnostech, svoboda rozhodování podle Wood neznamená, že děti mají situaci pod kontrolou ani to, že by jim dávala možnost se rozhodovat.

- Cíle výzkumné studie:

Zdokumentovat a kriticky posoudit volby dětí při individuálních i skupinových činnostech v rámci volné hry.

Odkrýt, jak v různých kontextech funguje sociální dynamika síly.

- Typ výzkumu a metody výzkumu:

kvalitativní výzkum – nezúčastněné pozorování

- Výzkumný soubor:

10 dětí ve věku 3-4,5 roku

- Zásadní zjištění výzkumu:

Aktérství dítěte bylo identifikováno prostřednictvím: demonstrace znalostí a dovedností dítěte; sebedůvěry a seberegulace; vedení hry a návrhů, jak ztížit pravidla; samostatného řízení svého času při hře; provokování a rozvracení pravidel s rizikem být přistiženo.

Konkrétní jednání dětí: předstírání, odmítnutí, začlenění, vyloučení, vyjednávání.

❖ **Sevón, E. (2015). Who's got the power? Young children's power and agency in the child-parent relationship**

Výzkum neproběhl v rámci vzdělávací instituce pro děti předškolního věku, ale v rodině. Do přehledu jsem jej nakonec zařadila z důvodu interakce dítěte s významnou dospělou autoritou. Tím může být přínosný pro výzkum aktérství v rámci řízené činnosti v mateřské škole. Autorka se zaměřila na aktérství dítěte ve dvou typových situacích. Zaprvé rodič vyžaduje nebo žádá, aby se dítě chovalo určitým způsobem. Zadruhé dítě něco chce (dělat), ale rodič mu to nedovolí nebo iniciativu dítěte ignoruje.

- Cíle výzkumné studie:

Odhalit každodenní situace boje o moc a vyjednávání dětí předškolního věku.

Popsat dimenze moci dětí předškolního věku.

Zjistit, jaké v tomto kontextu existují možnosti dětského aktérství.

- Typ výzkumu a metody výzkumu:

kvalitativní výzkum – „*draw your day interview*“, „*story magical time*“, pozorování

- Výzkumný soubor:

18 dětí ve věku 4-7 let v rámci 15 rodin

- Zásadní zjištění výzkumu:

Tři dimenze moci: moc nad (rodičovská autorita vyžaduje podřízení a poslušnost dítěte), moc k (odpor dítěte), moc s (vyjednávání a smíření).

Dítě dokáže jednat navzdory moci, kterou nad ním mají dospělí. Přílišné mocenské navádění dětí ze strany rodičů vylučuje konstruktivní dialog.

Aktérství dítěte je navázáno na příležitosti: jednat skrytě, negovat, vzdorovat, vyjednávat, podřídit se.

- ❖ **Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation.**

Studie se týká oblasti aktérství dítěte předškolního věku, respektive uvědomování vlastního aktérství dětmi. Autoři dokládají, že děti mají smysl pro aktérství, a to prostřednictvím pohledu samotných účastníků výzkumu. Tento výzkum tak do určité míry mapuje neprobádaný prostor toho, jak děti samy chápou své vlastní aktérství. Dále se autoři věnovali potenciálu radikální pasivity, která může být využita k prozkoumávání vztahu aktérství dítěte a jeho otevřenosti vůči světu a dojmům, které vyvolává. Až následná verbalizace a zobrazení v reflexi tak může zjevit zásadní poznatky, které jsou

mimo bezprostřední vědomí. Tento přístup otevírá dveře do světa dítěte, které například své aktérství vnímá často mimo formální vzdělávání či hru, tj. v každodenních všedních situacích.

- Cíle výzkumné studie:

Prozkoumat smysl pro aktérství dětí předškolního věku ve vztahu k jejich každodennímu životu.

- Typ výzkumu a metody výzkumu:

kvalitativní výzkum – fokusové skupiny

→ identifikace možných projevů aktérství dítě prostřednictvím sloves chtít, smět, vědět, být schopen, muset, cítit, mít možnost.

- Výzkumný soubor:

19 dětí, věk 6-7 let

- Zásadní zjištění výzkumu:

Různé formy situace hry a formální výuky vedly k různým formám pocitu aktérství.

Identifikace nových činností, v souvislosti s kterými děti vyjadřovaly svůj pocit aktérství – běžná denní rutina jako převlékání, stravování, procházka.

- ❖ **Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher-Child Interactions.**

Autoři studie se zaměřili na to, jak je ve škole rozdělena moc prostřednictvím řízení konverzace. Upozorňují na různé míry umožnění aktérství dítěte v kontextu používaných formulací požadavků při komunikaci s dítětem.

- Cíle výzkumné studie:

Zjistit, jak interakce učitelů s dětmi v mateřské škole vytváří příležitosti k uplatnění aktérství dítěte.

- Typ výzkumu a metody výzkumu:

Kvalitativní výzkum – pozorování, konverzační analýza

- Výzkumný soubor:

třída mateřské školy

- Zásadní zjištění výzkumu:

Míra direktivnosti ve formulaci požadavku určuje míru aktérství dítěte. Formulace „Zajímalo by mě...“ vykazuje nejvyšší míru umožnění aktérství dítěte, střední míru pak formulace „Prosím, mohl bys...“ a nejnižší míra umožnění aktérství dítěte je limitována použitím rozkazu.

❖ **Hill, M. and Wood, E. (2019). ‘Dead Forever’: An ethnographic study of young children’s interests, funds of knowledge and working theories in free play.**

Ačkoliv je výzkumná studie primárně zaměřena na zónu nejbližšího vývoje a pracovní teorie dítěte, je relevantní i pro tuto práci z důvodu pozorování činností, do kterých dospělý/učitelka nezasahují. To je myslím relevantní pro výzkum aktérství dítěte v průběhu volné hry v mateřské škole.

- Cíle výzkumné studie:

Zjistit, jak děti utvářejí a používají pracovní teorie ve volné hře (konkrétně teorie o existenciálních záležitostech života, smrti a umírání, lidské přirozenosti a sociálního, fyzického a přírodního světa).

- Typ výzkumu a metody výzkumu:

etnografická případové studie + psané poznámky, fotografie, videozáznam

Děti měly možnost videa zhlédnout a byly vyzvány, aby se vyjádřily k tomu, co se na záznamech děje (se snahou omezit tendenci zpracovávat jejich vyjádření perspektivou dospělých).

+ dodatečné postřehy rodičů o domácích zájmech dětí a souborech znalostí dětí

Analýza dat byla převážně induktivní.

- Výzkumný soubor:

20 dětí ve věku 4-5 let (13 dívek a 7 chlapců) ve třídě, která se nachází ve mezinárodní škole

- Zásadní zjištění výzkumu:

Byly identifikovány tři tematické okruhy, které odrážejí zájmy a pracovní teorie dětí:

1) teorie související s lidskou přirozeností: identita, pojetí sebe sama; přesvědčení, hodnoty, náboženství; práva a povinnosti; mezilidské vztahy; život a smrt.

2) teorie týkající se sociálního světa: struktury lidské společnosti, rodiny, komunity; organizace ve společnosti, tj. školy a pracoviště; role, které lidé v těchto organizacích zastávají.

3) teorie související s fyzickým a přírodním světem: fyzický a biologický svět; vědecké zákony a principy; živočišná a rostlinná říše.

Výzkum potvrdil, že „hra utváří dětmi vedené zóny nejbližšího vývoje, které dětem umožňují rozhodovat o tom, které vědomosti jsou pro ně důležité, co se chtějí a potřebují naučit a jakým směrem se jejich učení a činnosti budou ubírat“ (Hill & Wood, 2016, s. 25).

Z hlediska předmětu mojí práce se jako významná jeví následující výzkumná zjištění.

1. Ve volně zvolené hře mohou děti sledovat své zájmy a rozvíjet porozumění prostřednictvím vyjádření, modifikací nebo odmítnutím individuálních a kolektivních pracovních teorií. Skrze dialog, vyjednávání, nejistotu mezi skutečností a fikcí aktivně řídí své vlastní i vzájemné učení díky pozorování a tvořivé nápodobě.

2. Děti přenášejí a používají soubory znalostí z mnoha různých zdrojů. To je významné, protože hra umožňuje dětem vyjádřit své touhy jednat více poučeně (se znalostí věci) a obratněji a se smyslem pro individuální a vztahové jednání. Navíc jejich hra a učení jsou motivovány silou a intenzitou jejich zájmů.

3. Klíčovou roli při křehkém vytváření a rekonstrukcích pracovní teorií dětí hrají vztahy a interakce. Tato sociální rovina hry navíc udržuje a rozvíjí zájmy dětí.

❖ **Rantala, A., Heikkilä, M. (2020). Agency, guidance and gender: interrelated aspects of early childhood education settings.**

- Cíle výzkumné studie:

Odhalit, jakým způsobem se v předškolním zařízení uskutečňuje vedení dětí učitelkou a aktérské jednání dětí s ohledem na gender.

- Typ výzkumu a metody výzkumu:

Opětovná analýza dat z disertační práce autorky Rantala, A. (2016). "Prosím! Můžete se posadit?: o vedení v předškolním zařízení". Všechny situace, v nichž docházelo k interakci dětí a dospělých byly podrobeny přepisu - 28 hodin videozáznamu – a zpracovány induktivní tematickou analýzou.

- Výzkumný soubor:

výzkumný soubor 47 dětí 3-5 let

- Zásadní zjištění výzkumu:

Aktérství dítěte je ovlivňováno způsobem vedení ze strany učitelky a toto vedení je formováno, jak rozdělením moci mezi účastníky, tak pohlavím dítěte.

Děti jsou učitelkami vedeny k současným normám a žádoucímu chování, což u některých dětí v kontextu mocenského uspořádání vyvolává zpochybňování a jisté rysy odporu, zatímco u jiných dětí ústí do přizpůsobení se.

Od chlapců je očekávána spíše aktivní role, zatímco od dívek pasivnější postoje, klid a opatrnost.

Děti jsou stavěny do pozice těch, kteří potřebují nápravu směrem k současným normám v předškolním věku a ve společnosti.

❖ Trávníčková, P. (2021). Dítě jako aktér v přírodovědném vzdělávání.

Ojedinelá studie z českého preprimárního vzdělávání. Zaměřovala se na aktérství dítěte v rámci badatelsky orientovaného vzdělávání dětí, které ale není v českých mateřských školách běžné.

- Cíle výzkumu:

Zjistit, jak se projevuje aktérství dětí v přírodovědném vzdělávání v mateřské škole, dále popsat aktérské činnosti a aktérské jednání dítěte.

- Typ výzkumu a metody výzkumu:

Kvalitativní design – participační pozorování a interview s učitelkami mateřských škol

Data byla zpracovávána pomocí tematické analýzy.

- Výzkumný soubor:

28 dětí z 1 heterogenní třídy MŠ a jejich učitelky

- Výstupy/ zjištění:

Aktérství dítěte v přírodovědném vzdělávání v MŠ může probíhat otevřeně před učitelkou nebo částečně či zcela skrytě v závislosti na volbě témat a organizačních forem preferovaných učitelkou.

Čím více učitelka při volbě tématu zohledňuje zájmy dětí a využívá skupinovou práci dětí a vzdělávací centra, tím více je aktérství dítěte transparentní a stává se plnohodnotnou součástí vzdělávání.

Na druhou stranu je-li vzdělávání postaveno pouze na plánech školy, organizováno frontálně a je-li důraz kladen na předávání a kontrolu zapamatovaných informací, tím více se aktérství dítěte

uskutečňuje mimo přítomnost učitelky. Aktérství dítěte se však nevytrácí, realizuje se za učitelčiny nepřítomnosti.

Aktérství se projevuje jako anticipace, přejímání, modifikace při *orientaci v zadání*; v rámci *řešení* dítě uplatňuje strategie participace, rezignace, v zastoupení napodobení, modifikace a strategie uplatňované *při spolupráci* na zadané úloze mají podobu akceptace, vyjednávání, negování.

2.3 Shrnutí výstupů výzkumných studií zabývajících se aktérstvím dítěte

Následující přehledy shrnují významná zjištění aktérství dítěte v kontextu interakce s dospělou autoritou a v rámci interakce vrstevníků ve volné hře.

2.3.1 Výsledky studií aktérství dítěte v kontextu interakce s dospělou autoritou

- Distribuce moci a forma jejího uplatňování autoritou, resp. míra direktivnosti určují míru projevení aktérství a jeho formu (Houen et al., 2016; Rantala & Heikkilä, 2020; Sevón, 2015; Trávníčková, 2021)
- V tomto rámci repertoár strategií aktérství dítěte obsahuje: smíření, vyjednávání, poslušnost a podřízení se, odpor/vzdor, negování, skryté jednání (Houen et al., 2016; Rantala & Heikkilä, 2020; Sevón, 2015; Trávníčková, 2021)
- Míra transparentnosti aktérství je dána volbou témat a organizačních forem. Témata, která děti zajímají, a skupinová práce podporují transparentnější aktérství, které se tím stává plnohodnotnou součástí vzdělávání. Rozšiřuje se tím také rejstřík projevů o anticipaci, přejímání, modifikaci, rezignaci, řešení v zastoupení, napodobení řešení, akceptaci, které odkazují na kognitivní procesy, tedy učení (Trávníčková, 2021).
- Vedení dětí dospělými je ovlivněno stereotypy v očekávání projevů dětí podle jejich pohlaví (Rantala & Heikkilä, 2020).

2.3.2 Výsledky studií aktérství dítěte v kontextu volné hry dětí, resp. mimo kontrolu autorit

- Ve volné hře dětí se aktérství projevuje v rovině vědomostí, dovedností, činností, seberegulace i ovlivňování situace. A to prostřednictvím demonstrace znalostí a dovedností, sebe důvěry a seberegulace, vedení hry a návrhů, jak ztížit pravidla, samostatného řízení svého času při hře, provokování a rozvracení pravidel s rizikem přistižení (Wood, 2013).

- Jsou identifikovány tři tematické okruhy odrážející zájmy dětí a jejich pracovní teorie (Hill & Wood, 2019).
- Děti ve volné hře řídí své vlastní i vzájemné vzdělávání prostřednictvím sdílení poznatků z mnoha zdrojů a revizí kognitivních konceptů. Činí tak dialogem, vyjednáváním, zvládnutím nejistoty mezi fikcí a skutečností, pozorováním a tvořivou nápodobou. Zásadní roli vždy hrají vztahy a interakce (Hill & Wood, 2019).

Nejen zajímavý, ale i signifikantní je **průnik výstupů výzkumu z řízené činnosti Trávníčkové (2021) a výzkumu Hill & Wood (2019), který se týkal obsahů vzdělávání a volné hry** a do určité míry i organizaci obou činností.

- 1) Obsah přírodovědného vzdělávání odpovídá celé jedné oblasti zájmu dětí identifikovaného ve volné hře.
- 2) Organizační forma skupinové činnosti a hry jsou si blízké. Už jenom svým uspořádáním je skupinová činnost blíže volné hře než jakákoliv běžně používaná organizační forma řízené činnosti.
- 3) V obou případech se do činností dětí zahrnuly poznatky, které si děti přinášejí ve velké míře z mnoha (mimoškolních) zdrojů.

Výše zmíněné průniky by mohly mít význam pro vypořádávání se s problémy praxe vzdělávacího procesu ve smyslu překonávání vyprázdňování obsahů formálního vzdělávání, motivace a zapojování dětí do pro ně smysluplných aktivit, i zajišťování podmínek pro transparentní projevení aktérství dětí.

Další specifická zjištění výzkumných studií dětského aktérství

- Byly identifikovány nové činnosti, v souvislosti se kterými děti vyjadřovaly svůj pocit aktérství. A s tím se objevil i silnější požadavek na rozvíjení holistického porozumění tomu, jak děti prožívají vzdělávací instituci (Hilppö et al., 2016).
- Do výzkumů dětského aktérství vstoupil koncept radikální pasivity jako způsob připouštění existence prožitků, které mohou být vědomí bezprostředně nedostupné (Hilppö et al., 2016).

2.4 Podněty z teoretických studií

Ve snaze o ucelenější obraz dětského aktérství je, myslím, žádoucí alespoň stručně zachytit určité teze/otázky, kterými se zabývají také teoretické práce. Níže zmiňuji tři, které jsou pro účely této práce relevantní.

- ✓ **Abebe, T. (2019). *Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.**

Autor se ve své práci zabývá potřebou rekonceptualizovat aktérství dítěte. Přichází s kritikou dětského aktérství vnímaného pouze jako uplatňování svobodné vůle dítěte proti omezením sociálních struktur. Připomíná také rizika romantizujícího pojetí aktérství jako přirozeně dobrého. A apeluje na důsledné rozlišování pojmů aktérství a kompetence.

Abebe předkládá tři běžně uplatňované předpoklady o aktérství, které však považuje za problematické. A předkládá argumentaci pro potřebu změny náhledu.

- 1) Na aktérství dítěte nelze pohlížet jako na akt prosazování svobodné vůle proti omezením sociálních struktur. Dítě se svým životem by tak bylo oddělováno od přirozeného sociálního a kulturního kontextu, v němž je zasazeno. Aktérství je podle autora o vztahovosti a připomíná terminologickou nuanci zachycenou již Mayall (2002), kdy aktér „actor“ je někdo, kdo něco dělá, zatímco aktér „agent“ je někdo, kdo něco dělá ve vztahu k jiným lidem, a přitom se něco děje v rámci širších procesů sociální a kulturní reprodukce. Tento mezigenerační přístup se tedy zabývá tím, jak sociální struktura vytváří aktérství, které se projevuje zase naopak v sociální interakci. Sociální struktury, kontexty a vztahy tak mohou působit na aktérství dítěte tím, že buď rozšiřují nebo omezují škálu dostupných možností.
- 2) Popularizace práv dětí jako subjektů rovnocenných s dospělými bohužel přispívá k neúčinné individualizaci dětí. Tento náhled nešťastně přehlíží vztahovost práv a kompetencí dětí a dospělých. Autor na několika studiích dokládá, že touha udržet skupinovou solidaritu a vzájemně závislý život je často větší než potřeby a přání jednotlivých dětí. Aktérství tak může být chápáno jako schopnost podporovat toto vzájemně závislé živobytí, jako strategie kolektivní existence, jejímž prostřednictvím se udržuje sociální reprodukce.
- 3) Rozšířeným předpokladem je také očekávání, všechny děti mohou a budou jednat ve svém nejlepším zájmu, pokud k tomu dostanou příležitost. Ovšem není možné zaměňovat aktérství a kompetence. Spíše, než snaha poskytnout dětem větší autonomii vůči dospělým je potřeba vytvářet prostředí, v němž se děti mohou podílet – být aktéry – spolu s a vedle dospělých.

V rámci výše zmíněného požadavku na přehodnocení zažitých předpokladů o dětském aktérství autor předkládá příklady aktérství dětí, které příliš nezapadají do zažitých předpokladů. Jsou to děti, které se například starají o rodiče nemocné AIDS nebo děti, které se zapojují do rodinných strategií zajištění obživy. Jako skutečnou příčinu takového jednání dětí vnímá jejich zranitelnost, byť překonávají velké obtíže a prokazují vynalézavost. V tomto kontextu autor vrací zodpovědnost institutům a institucím, které mají morální a právní zodpovědnost.

Abebe uzavírá své úvahy s tím, že je potřeba zaujmout vztahový přístup k dětskému aktérství, který uznává příslušné role a pozice dětí a dospělých, jako i to, že jsou propojeny. A také dodává, že je lépe na dětské aktérství pohlížet nikoliv černobíle (např. dítě aktivní versus pasivní, dítě kompetentní versus neschopné), ale že na život dítěte je lepší pohlížet komplexně a různorodost projevů chápat jako vzájemně se nevylučující, ale vyjevující se v různém sociálně-kulturním a politicko-ekonomickém kontextu. Aktérství je tedy možné nahlížet jako kontinuum. Aktérství tedy není univerzální zkušenost, naopak je dynamická, situační a kontextuální.

✓ **Kouppanou, A. (2020). Environmental Education and Children's Agency at the Time of the Anthropocene.**

Tato studie na aktérství pohlíží důslednou perspektivou změn, které se odehrávají v naší současnosti. Antropocén je název, který se v pojmovém aparátu laické veřejnosti značně usídlil. Je to současnými geology zvažovaný název pro další geologické období, na jehož prahu zřejmě stojíme. Je to období, ve kterém je patrný zásadní dopad lidské činnosti na životní prostředí, jež bude geology v daleké budoucnosti rozpoznatelné v usazených vrstvách hornin (Ord, 2022).

Autorka studie tvrdí, že v epoše charakterizované destruktivní činností lidstva na Zemi, není možné dospělé a děti stavět na stejnou pozici, a to z prostého důvodu. Generace dospělých je spojována s příčinami této destrukce a generace dětí je spojována s důsledky, které tato činnost přinesla. Navíc generace dospělých stále formuluje apel na řešení pomocí slova „my“.

Autorka klade nepříjemné otázky: Je skutečně stávající pojetí aktérství, které nás dovedlo až do momentu ohrožení života na Zemi, akceptovatelné? Můžeme se my dospělí skutečně nadále vnímat jako ochránci slabých a zranitelných (např. dětí, ale také rostliny a zvířata), když jsem je dosud nedokázali uznat za rovnocenné subjekty, které by měly být vyslyšeny v politickém rozhodování?

Autorka poukazuje na ostrý rozdíl mezi humanistickými a novomaterialistickými názory na aktérství, které je očekáváno a aktérstvím, které nakonec děti realizují. Jako příklad zmiňuje vyjádření aktivistky Greta Thunberg na Klimatickém summitu OSN v roce 2019, kdy byli přítomní vlivní dospělí označeni za pokrytce, kteří jen hovoří o penězích a udržitelném rozvoji, a navíc si chodí k těm,

kterým ukradli dětství a sny, pro naději. Thunberg ještě dodala, že bude účastníky summitu sledovat. Autorka studie tvrdí, že koncept dětského aktérství si žádá změnu orientace a určitou rekonceptualizaci ve smyslu překonání binarit dítě-dospělý, kultura-příroda a nastolení větší symetrie. Připomíná, že děti by měly mít naději pro sebe, a ne být naději pro ostatní.

✓ **Somerville, M., Powell, S. (2017). Researching With Children of the Anthropocene: A New Paradigm?**

Ačkoliv součástí této studie byla také empirická část, rozhodla jsem se ji pro silný a neobvyklý teoretický záběr zařadit mezi skupinu teoretických. Jedná se o studii, která se pohledem současného paradigmatu zdá být poněkud odvážná. Autorky reflektují antropocénu jako dobu, kdy se člověk zapletl do osudu planety. Zapletení je však dle koncepce „agentic realism“ Karen Baradové (2007, podle Somerville & Powell) více než propletení. Individuální subjekt se vynořuje pouze prostřednictvím vzájemného propletení různých subjektů, těles hmoty, z nichž každé má svou vlastní sílu nebo aktérství. Jako ontologickou jednotkou pak musíme chápat spíše jevy, které znamenají ontologickou neoddělitelnost, nikoliv nezávislé předměty s nezávisle určitelnými hranicemi a vlastnostmi.

Autorky realizovaly hloubková setkávání s dětmi bez konkrétního účelu nebo předpokladů („deep hanging out“). Představují dva příklady z procházky s dětmi ve věku 3-5 let lesem a popisují své prožitky i otázky, které v nich vzbuzují. Zároveň promýšlí různé teorie, zejména když věnují pozornost setkáním, pro která nemají žádné vysvětlení. I přesto, že autorky konstatují nutnost nového paradigmatu pro věk antropocénu, uznávají, že nové paradigma nemůže existovat jako uzavřený systém bez zahrnutí různých vlivů z minulosti.

2.4.1 Shrnutí podnětů teoretických studií

- Aktérství dítěte je třeba chápat jako kontinuum, je nepřetržité. Předchozí zkušenosti dítěte s aktérstvím, určují podobu jeho současného aktérství, ale i budoucího. A zároveň budoucnost již nyní utváří aktérství současné (Abebe, 2019).
- Aktérství dítěte je třeba chápat jako vzájemnou závislost. Odehrává se v kontextu mezigeneračních vztahů a sociálních struktur, které tyto vztahy vytvářejí. Je to kolektivní strategie, prostřednictvím které probíhá sociální reprodukce (Abebe, 2019).
- Jak se vypořádat s rozporem mezi deklarovaným a realizovaným pojetím aktérství dítěte?
- Jak moc jsme otevření novým podnětům při zkoumání aktérství?

3 RÁMCE AKTÉRSTVÍ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V předchozí kapitole jsem se věnovala aktérství dítěte předškolního věku tak, jak je uchopeno v odborných studiích. V této kapitole představím dva základní rámce, ve kterých byla realizována výzkumná část práce a které jsou zároveň pilíři formálního předškolního vzdělávání.

Vzdělávání v mateřské škole spadá do formálního vzdělávání, je tedy institucionalizované a legislativně vymezené. Hlavním kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021), který je závazný pro všechny organizace, které vykonávají činnost mateřské školy.

Rámcový vzdělávací program stanovuje pravidla, podmínky a požadavky pro institucionální předškolní vzdělávání. Dále stanovuje elementární vzdělanostní základ, formuluje cíle vzdělávání, jeho obsah a očekávané výstupy.

Rámcové cíle předškolního vzdělávání jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání definovány takto:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ukládá uskutečňovat v mateřských školách aktivity řízené i spontánní. Tyto jsou „vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte“ (MŠMT, 2021, s. 8). Ve školní praxi jsou zaužívané termíny řízená činnost a volná hra.

3.1 Řízená činnost

Řízenou činností v mateřské škole označujeme činnost dětí, která je naplánovaná a vedená učitelkou.

Je to činnost, která je učitelkou nabízena, je přímo či nepřímo motivovaná, obsahuje učení záměrné i spontánní a většinou probíhá v menších skupinách nebo individuálně (MŠMT, 2021).

Jedná se tedy o činnost plánovanou, realizovanou a vyhodnocovanou cílevědomě a systematicky, vždy zohledňující didaktické zásady. Realizuje se podle školních vzdělávacích plánů, které představují školní úroveň kurikulárního dokumentu a vycházejí z rámcového vzdělávacího programu.

V praxi je řízená činnost realizována zpravidla v dopoledním čase a její délka se zpravidla pohybuje okolo 30 minut a často se jedná o hromadné vzdělávání.

3.2 Volná hra

Volná hra spadá do skupiny spontánních aktivit dětí, které mají spolu s řízenou činností tvořit jádro předškolního vzdělávání.

Přestože hra jako taková je s dětstvím spojována automaticky, s pojetím volné hry v předškolních vzdělávacích institucích se někdy objevují nejasnosti. Kořátková (2005) vymezuje pojem volné hry jako „činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet“ (s. 16–17). Součástí volby dítěte je také použití pomůcek, výběr místa ke hře a jeho úpravy, přijetí role a její ztvárnění, možnosti a podmínky zapojení druhých dětí ve společné souhře.

V prostředí běžné mateřské školy by podle tohoto pojetí mohlo být problematické volnou hru identifikovat, a to například jen z povahy prostředí a pomůcek, které jsou určitým způsobem dané či limitované a dítě si je tudíž nemůže úplně svobodně volit. Volná hra může trpět jistou idealizací, hra může být zvolena, ale ne zcela svobodně, motivovaná, ale ne vnitřně a často je řízena, ale ně dítětem samým (Brown, 2014).

Ještě i v současnosti je možné najít mateřskou školu, která volnou hru neumožňuje, učitelky argumentují bohatým programem a různými závazky vůči dalším institucím či partnerům školy. Možnými dopady nedostatku volné hry je ztráta schopnosti dětí hrát si, vyhasnutí přirozené iniciativy dětí i potřeby seberealizace. Děti trpí naučenou závislostí na řízení zvenčí (Kořátková, 2005).

Pro zhodnocení kvality volné hry dětí lze v jejím průběhu sledovat, zda je hra oblíbená a jak k ní děti celkově přistupují, zda během ní projevují svobodu a sebeobjevování, flexibilitu, sociální dovednosti, kreativitu a řešení problémů, fyzickou i intelektuální aktivitu a emoce (Brown, 2014).

Ačkoliv je volná hra pramenem celostního rozvoje dítěte, dítě ji nerealizuje s tímto záměrem. Dítě si hraje prostě proto, že je hra baví.

Závěrem je vhodné připomenout, že jak řízená činnost, tak volná hra dětí mají vést k dosahování cílů předškolního vzdělávání, které byly zmíněny v úvodu této kapitoly.

4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části práce byl nejprve stručně představen koncept aktérství Alberta Bandury s jeho základními atributy.

Následné vykreslení aktérství dítěte prostřednictvím zejména zahraničních aktuálních výzkumů ukázalo relativně pestrou škálu přístupu ke zkoumání tohoto fenoménu. Spolu s teoretickými studii mi byla nastíněna komplexnost fenoménu dětského aktérství a poptávka po jeho rekonceptualizaci. Poznatky z těchto pramenů budou sloužit jako jistý druh kompasu při realizaci vlastního výzkumu na poli aktérství dítěte.

V závěru byly stručně osvětleny dva základní rámce předškolního vzdělávání, ve kterých se bude realizovat empirická část práce. Řízená činnost i volná hra s jejich specifiky jsou dvě žádoucí cesty k edukaci v mateřské škole. Jsou tedy vhodnými rámci pro výzkum aktérství dítěte v mateřské škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum diplomové práce má kvalitativní charakter. Tento typ výzkumu byl zvolen s ohledem na téma práce a umožňuje nahlédnout do hloubky tématu.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumu je popsat projevy aktérství dítěte v mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka

- Jak se projevuje aktérství dítěte v mateřské škole?

Dílčí výzkumné otázky

Před realizací výzkumu byly stanoveny dílčí výzkumné otázky, které vycházejí z hlavní výzkumné otázky a dvou pilířů předškolního vzdělávání.

- Jak se projevuje aktérství dítěte v mateřské škole během řízené činnosti?
- Jak se projevuje aktérství dítěte v mateřské škole během volné hry?

5.2 Participanti výzkumu

Výzkumný soubor tvořilo celkem 25 dětí. Tyto děti byly ze 4 mateřských škol ve Zlínském kraji.

Základním kritériem pro výběr participantů byla účast na povinném předškolním vzdělávání a docházka do heterogenní třídy. Těchto dětí je ve výzkumném souboru 20. Vzhledem k charakteristice interakcí v heterogenních třídách byly do výzkumného vzorku dodatečně zahrnuty i mladší děti, kterých je v souboru celkem 5. Nejmladšímu dítěti zahrnutému do výzkumu byly 3 roky a 3 měsíce.

Mateřské školy, ve kterých výzkum probíhal byly vybrány podle kritéria organizace vzdělávání v heterogenních třídách. Výzkum probíhal ve dvou vesnických mateřských školách, jedné městské a jedné lesní mateřské škole. Tři subjekty jsou zřizovány obcí, jeden má soukromého zřizovatele. Dvě mateřské školy jsou jednotřídní, jedna dvoutřídní a jedna vícetřídní.

Jedna z mateřských škol, ve kterých výzkum probíhal, je mým pracovištěm. Výzkum v této škole tedy může být méně objektivní, ovlivněn znalostí dětí i učitelky. Jistou nerovnováhu vidím zejména v analýze a interpretaci dat z prostředí, které je mi známé (stereotypy), a z prostředí mi neznámého (větší otevřenost díky neznalosti). Na druhou stranu se děti z dané školy možná mohly projevovat více přirozeně, protože moje přítomnost na ně nemusela působit rušivě. Také jsou zvyklé na to, že je

v rámci komunikace s rodiči a pedagogické diagnostiky téměř každodenně pořizován videozáznam jejich činností.

5.3 Sběr dat

5.3.1 Nestrukturované pozorování

Ve výzkumu byly použita metoda nestrukturovaného pozorování. Jako druhou metodu jsem zvažovala polostrukturovaný rozhovor s dítětem nad videozáznamem jeho činnosti, avšak po zvážení specifik kognitivních funkcí dítěte předškolního věku jsem se rozhodla danou metodu nevyužít. Jedinou výzkumnou metodou bylo tedy otevřené, nestrukturované pozorování, které mi umožnilo získat poměrně autentický obraz zkoumané skutečnosti. Pozorovaná skutečnost byly zachycena prostřednictvím videozáznamu, který mi umožnil důsledně postihnout mikro situace včetně verbálních i neverbálních projevů. Výhodu videozáznamu spatřuji také v možnosti opakovaného shlédnutí a tím upřesňování poměrně podrobného popisu chování dětí, učitelek a situačního kontextu v průběhu času.

5.3.2 Příprava na vstup do terénu

V měsících listopad a prosinec 2022 byli kontaktováni ředitelé škol s prosbou o umožnění výzkumu. Kladně zareagovala zhruba třetina dotázaných škol, se kterými jsem následně v lednu 2023 vyjednávala podrobný rámec výzkumu a potřebné formální a etické náležitosti.

Dále byla školám nabídnuta a ve všech školách také uskutečněna seznamovací návštěva den před samotným výzkumem. Při ní jsem osobně seznámila učitelku s cíli výzkumu, byla jsem představena dětem a bylo jim sděleno, za jakým jsem do školy přišla a co se bude dít následující den.

5.3.3 Samotný sběr dat

Sběr dat proběhl v období únor–březen 2023. Celkem bylo plánováno realizovat sběr dat v pěti mateřských školách, ovšem již po sběru dat ve čtyřech se mi jevilo, že se již objevují obdobné projevy dětí a výzkum je již nasycen.

Celkem byly získány 4 videozáznamů řízené činnosti a 5 videozáznamů volné hry dětí. Obsah i forma řízené činnosti byla čistě na učitelce dané třídy, jediným kritériem výběru byla ochota dané učitelky zapojit se do výzkumu a sladění termínu výzkumu v dané škole. Výzkum v každé škole proběhl v rámci 1 až 2 dnů. Celkem bylo pořizeno 190 minut záznamu řízené činnosti a 84 minut záznamu volné hry.

5.4 Analýza dat

Ke zpracování dat z videozáznamů byl použitý přepis a následné otevřené kódování. Přepis i kódování proběhlo ručně bez využití softwarových aplikací. Jedním hlavních argumentů pro ruční přepis bylo množství interakce participantů, které nebylo doprovázeno verbálními projevy, resp. verbální projevy se ve významné části interakcí ukázaly právě jen jako doprovodné. Ukázka přepisu je součástí přílohy (viz Příloha I).

5.4.1 Otevřené kódování

Analýza dat prostřednictvím kódování probíhala dynamicky, nelineárně. Počáteční kódy byly poněkud popisného charakteru, postupně získávaly více analytický charakter. Následným opakovaným procházením kódů a sjednocováním terminologie začaly do popředí vystupovat určitá témata/obsahy. Tyto byly následně utříděny do významových kategorií.

Tabulka 1 Ukázka kódování

| <i>Transkript</i> | <i>Kódování</i> |
|--|--|
| D2 staví | Realizuje záměr |
| D3 se schovává do padajících kostek | Zabavuje se samo |
| D1 dává další kostku na D3 a samo do kostek padá | Zabavuje se samo |
| D2 „Děcka, pozor...“ | Zajišťuje si prostor pro realizaci záměru |
| D16 si prohlíží variantu 6+0. | Pozoruje řešení mladšího dítěte |
| D16 po chvíli říká „Ne, uděláme...“ | Slovem vyjadřuje nesouhlas |
| D16 chce vzít kruhu tři kaštiny a dát je do prázdného kruhu. | Gestem naznačuje záměr realizovat svoje řešení |
| Mladší dítě mu v tom zabrání překrytím kaštanů svými rukama. | Činem vyjadřuje nesouhlas |
| D16 říká „Tři a tři...“ | Slovy vyjadřuje své řešení |
| Mladší dítě stále drží ruce na kaštanech | Činem prosazuje své řešení |
| D21 „Počkej, (jméno D24)...“ | Zkouší zastavit činnost vrstevníka |
| D21 „...já to to upravím.“ | Sděluje vrstevníkovi svůj záměr |
| D24 rozhodně „Ne, já.“ | Vyjadřuje nesouhlas se záměrem vrstevníka |
| | Vyjadřuje svůj záměr |
| D21 „Chceš tam dosypat cukr?“ | Zjišťuje vůli vrstevníka |

5.4.2 Tvorba kategorií

Po fázi otevřeného kódování jsem pozornost věnovala možným vztahům mezi kódy. Na základě identifikovaných vztahů se začaly zjevovat návrhy kategorií. Tyto návrhy byly podrobovány přezkoumávání opětovným shlédnutím videozáznamů i čtením okódovaných prepisů. Tímto cyklickým procesem jsem nakonec vymezila sedm kategorií, které budou podrobněji představeny v další části práce.

Tabulka 2 Příklady kódů v kategoriích

| <i>Kategorie</i> | <i>Příklady kódů</i> |
|--|--|
| Vytváří aliance | Hledá podporu Zajišťuje si podporu Potvrzuje soudržnost |
| Soustředěně pozoruje | Věnuje pozornost autoritě Pozoruje akci vrstevníka Pozoruje situaci |
| Přebírá kontrolu | Přebírá kontrolu nad časovým limitem Dožaduje se dalších informací Nereaguje |
| Konfrontuje se s vrstevníkem | Poučuje vrstevníka Provokuje vrstevníka Činem prosazuje své řešení Fyzicky manipuluje vrstevníkem Fyzicky napadne vrstevníka |
| Řídí společnou činnost | Instruuje vrstevníka Pozastavuje společnou činnost Plánuje s vrstevníkem společnou činnost |
| Vyjednává s vrstevníkem | Zjišťuje vůli vrstevníka Ujišťuje se o porozumění roli vrstevníka Ptá se vrstevníka na záměr |
| Přizpůsobuje svou činnost vrstevníkovi | Mění činnost dle náznaku vrstevníka Umožní vrstevníkovi vykonat jeho záměr Mění svou činnost v souladu s vrstevníkem |

5.4.3 Vlastní poznámky

Během analýzy dat, zejména v momentech nejistoty při kódování, jsem používala také vlastní poznámky. Sestávaly ze záznamu prvních dojmů po sběru dat v dané škole, z nápadů a otázek pro

prvním shlédnutí videozáznamů a také z poznámek v transkriptu k nejednoznačným jevům. Následující text je ukázka záznamu prvních dojmů ve fázi sběru dat.

„Kde se o věcech nemluví, tam se dějí? Role sociálního učení a verbalizace jednání. Eskalace konfrontace, včasné stanovení hranic. Je třeba sbírat zkušenosti se strategiemi zvládání konfliktů“

Přestože byly tyto dojmy podchyceny v počáteční fázi výzkumu a na základě aktuálního prožitku blízkosti velmi konfrontačních projevů dětí, objevovaly se jako červená nit v průběhu celého výzkumu. Nepochybně jsou samozřejmě do určité míry dány také mým zaměřením a vnímavostí vůči těmto tématům.

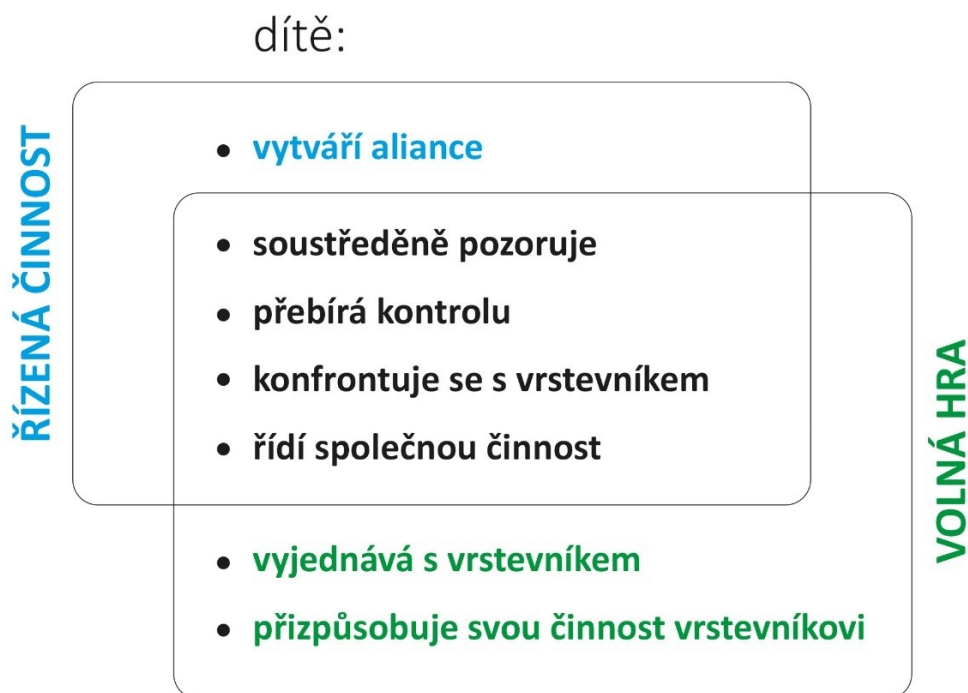
5.5 Etika výzkumu

Vzhledem k tomu, že participanty tohoto výzkumu jsou děti, bylo nutné velmi pečlivě dbát na etickou rovinu práce. Prvním krokem bylo prostřednictvím ředitelů vyhledat školy, resp. třídy a požádat učitelky o účast ve výzkumu mimo jiné také na základě podrobného vysvětlení technické stránky výzkumu. Učitelky stanovisko se svou účastí ve výzkum potvrdili písemně v odpovídajícím dokumentu. Následně bylo potřeba v součinnosti s učitelkami objasnit výzkum zákonným zástupcům dětí a oslovit je s prosbou o zapojení dětí do výzkumu. Dále bylo rodičům vysvětleno, že nemusejí mít obavy ze zneužití dat a popsat jim rámeček výzkumu. Rodiče měli možnost vyjádřit se k účasti svého dítěte ve výzkumu prostřednictvím dokumentu informovaný souhlas (viz Příloha II). Drtivá většina zákonných zástupců vyjádřila souhlasné stanovisko se zapojením svého dítěte do výzkumu. Před samotným sběrem dat jsem ještě děti požádala o vyjádření jejich postoje k tomu, že budu z jejich činnosti pořizovat videozáznam. Žádné z dětí se nevyjádřilo nesouhlasně. (Spíše vyjadřovala údiv nad tím, že se jich na tak běžnou záležitost dotazuji.)

Významnou pozornost jsem také věnovala anonymizaci dat po celou dobu výzkumu. V práci nejsou uvedena žádná jména dětí ani učitelek a popis škol, ve kterých výzkum probíhal, může odpovídat charakteristice více škol v regionu.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V této části práce budou představeny projevy aktérského chování dítěte v rámci jednotlivých kategorií. Některé projevy byly pozorovány jak v řízené činnosti, tak v rámci volné hry dětí. Některé jsem odhalila pouze v průběhu řízené činnosti a některé naopak pouze ve volné hře.



Obrázek 1 Projevy aktérství dítěte v řízené činnosti a ve volné hře

Následující kapitoly se budou zabývat jednotlivými významovými kategoriemi. Každá kategorie bude představena výstižnými ukázkami zachycených interakcí. Součástí je i analýza interakcí a jejich možná interpretace.

6.1 Dítě vytváří aliance

V kontextu této kategorie je aliance pojata ve smyslu účelového spojení, které je značně situační. Nejedná se tedy o dlouhodobější a hlubší vztah související s kamarádskými vztahy dětí. Jde spíše o vytváření klik, které v rámci skupiny produkují napětí tím, že sledují specifické cíle (Helus, 2015). Následující ukázka se týká utváření aliancí dítěte s vrstevníkem a také aliance dítěte s dospělou autoritou v rámci řízené činnosti.

Všechny děti jsou na koberci, čelem ke klavíru, zpívá se. V nejbližší části koberce sedí asistentka pedagoga (dále jen AP). V přední části, téměř vedle klavíru sedí dvě děti, D5 a D6. Obě děti jsou otočeny bokem ke klavíru, čelem ke zbytku dětí. Sledují dění ve skupině, zejména dítě D10 a AP. D5 a D6 si opakovaně si něco šeptají, u toho se chichotají a ukazují směrem k D10.

- 1 D10 odchází k AP.
- 2 D10 něco říká AP a ukazuje směrem k D5 a D6.
- 3 D10 hrozí pěstí D5 a D6.
- 4 D5 a D6 se smějí.
- 5 D6 ukazuje na D10.
- 6 AP jde k D6 a odvádí je za ruku od D5.
- 7 D10 chytá D6 zezadu za paže a pomáhá AP s odváděním.
- 8 D5 to pozoruje.
- 9 S další písní se D5 s pohledem na AP pomalu vsedě přesouvá za D6.

Vytváření aliancí (řádky 1,2,4,7,9) dítětem bylo ve sledovaných interakcích zpravidla provázáno soustředěným pozorováním situace (8,9), resp. jednání vrstevníka či učitelky. Obvykle bylo doprovázeno také konfrontačním chováním dítěte (3,4). V případě D5 a D6 se pravděpodobně jednalo o posilování vlastní mocenské pozice nejen v rámci skupiny dětí, ale také vůči asistentce pedagoga. To vzbuzovalo dojem, že dítě D5 svým způsobem testovalo sociální strukturu třídy. To by mohlo být dokladem aktérství dítěte, které pravděpodobně z nějakého důvodu není v souladu se stávajícím stavem sociální struktury třídy.

Dále se z ukázky zdá, že dítě D10 vytvářelo alianci s asistentkou pedagoga, která byla v pozorovaných situacích připravena jednat za D10, ačkoliv D10 se svého osobního aktérství nevzdávalo (3,7).

Na základě opakovaných projevů se mohlo jevit, že D5 se osvědčovala aliance s D6 i jako jistý obranný štít při konfrontaci s učitelkou.

10 D5 plácne D10 po noze.

11 D6 se přidává a plácání několikrát opakuje.

12 D5 se opakovaně dívá směrem k AP a druhé učitelce.

13 D10 k D6 „*Nech toho!*“

14 Po skončení písni učitelka k D6 „*(jméno D6), proč ho otravuješ?*“

15 AP k D5 a D6 „*Holky, ale nezpíváte...*“

16 D5 se mračí „*Já zpívám.*“

Opakovaně bylo možné pozorovat jednoduchou strukturu procesu. D5 velmi ostražitě, aby nebylo viděno učitelkou či AP, zahájilo určité konfrontační jednání vůči vrstevníkovi (10). D6 to chování začalo opakovat po D5 (11), avšak poněkud nápadněji než D5. To už bylo zaznamenáno učitelkou a pokáráno bylo zpravidla pouze D6 (14,15). Pokud byly pokárány obě děti, D5 se neostýchalo konfrontovat s učitelkou či AP (16), poněvadž si bylo pravděpodobně vcelku jisté, že nebylo při činu viděno (12), a tudíž za své činy pravděpodobně ponese jen malý díl odpovědnosti. Jedná se tedy pravděpodobně o uplatňování moci prostřednictvím nesouhlasu (16), ale také skrytého jednání (9,10) (Sevón, 2015). Dítěti se tedy nejspíš osvědčovala strategie, kterou patrně posilovalo svou pozici ve skupině a zároveň nebylo učitelkami vnímáno problematičtější.

Podle mého úsudku s sebou v pozorovaných situacích vytváření aliancí přinášelo spíše nekonstruktivní důsledky. Nejčastěji se objevovalo zbavování se odpovědnosti, resp. přenášení odpovědnosti za neblahé reakce ostatních osob na aliančního partnera a tím také znehledňování interakce a zahalování zodpovědnosti.

V těchto interakcích tedy bylo možné pozorovat částečné přenesení aktérství dítěte na druhou osobu. Zastupující aktérství (Bandura, 2001) je vedle osobního aktérství jednou z forem lidského aktérství a bylo stručně představeno v teoretické části práce. Zastupující aktérství je možností, jak se zříci své vlastní zodpovědnosti, ale v konečném důsledku také vlivu.

Aktérské jednání v podobě vytváření aliancí dítětem se v rámci mého výzkumu objevovalo pouze v řízené činnosti.

6.2 Dítě soustředěně pozoruje

Jako ústřední téma se ve výzkumu vynořuje pozorování. Objevovalo se v jak v rámci řízené činnosti, tak v průběhu volné hry dětí. Dítě soustředěně pozorovalo učitelku, vrstevníka, činnost svoji i druhých, ale i situaci jako celek. Domnívám se, že pozorování je individuální akt, kterým se osobnost dítěte, resp. jeho kognitivní struktura dostává do kontaktu s vnějším světem. Pozorování je komplexní psychický proces, který v sobě zahrnuje nejen zrakový vjem, ale také kognitivní činnost, která usměrňuje vidění podstatných stránek pozorovaných jevů a procesů, ve kterých následně rozeznává jistá pravidla, vzorce, kterými se pozorované jevy řídí (Kolláriková & Pupala, 2010).

V rámci řízené činnosti bylo zachyceno množství situacím kdy děti pozorovaly – učitelku, vrstevníka, demonstrační materiály na tabuli, činnost vrstevníka, demonstraci učitelky. Mladší děti pozorovaly starší děti.

Následující ukázka zachycuje situaci při řízené činnosti, kdy dítě D1, které se do školy vrátilo po nemoci, dokázalo adekvátně situaci využít své pozorovací schopnosti.

17 Učitelka „*Tak. A já se vás zeptám, jestli víte, o čem si teďka vykládáme?*“

18 D1 se přihlásí a říká „*O lidském těle!*“

19 Učitelka k D1 „*Tys byla dlouho nemocná, ale my už si vykládáme o něčem jiném...*“

(Děti postupnými dílčími odpověďmi dojdou k probíranému tématu)

21 Učitelka „*O vesmíru... A já bych se vás chtěla zeptat, co se vám vybaví...*“

22 D1 se otáčí a pozoruje obrázek sluneční soustavy na tabuli.

23 Učitelka pokračuje „*...co co si představíte v hlavičce, když se řekne slovo vesmír.*“

24 Po chvíli se D1 se otáčí zpět.

Když na dítě D1 přijde řada, dokáže pojmenovat svou představu, věc, kterou žádné dítě předtím nezmínilo.

25 Učitelka dítě osloví jménem „*Tys tu teďka nebyla, ty si tu dneska poprvé... ale když se řekne vesmír, víš, co to je vesmír?*“

26 D1 „*Jo.*“

27 Učitelka „*Jo, víš, co to je? A víš, co do něho může třeba patřit?*“

28 D1 „*Jo...*“

29 Učitelka „*Hmmm...*“

30 D1 „*Raketa...*“

Tato ukázka výstižně zachycuje situaci, kdy dítě vědělo, kde se ve třídě běžně nachází obrazový zdroj informací k probíranému tématu. Dítě mělo patrně předchozí zkušenost s daným informačním zdrojem a při aktuálním využití předchozí zkušenosti působilo velmi přirozeným dojmem.

Učitelka reflektovala odpověď dítěte v kontextu situace návratu po nemoci (19,25), což mohlo vést k vnitřním kognitivním procesům, které se zobrazili v následném jednání dítěte za účelem získání informací pozorováním (22). Při následném rozhovoru s učitelkou dítě prokazuje opakovaně, že se již v aktuálně probíraném tématu informačně zorientovalo (26,28) a následně dokáže sdělit svou představu (30). Aktérství dítěte by mohlo být vyjádřeno jeho dovedností získat si informace ze známého zdroje i následnou demonstrací znalosti (Wood, 2013).

Další ukázka je také z řízené činnosti. Zachycuje pozorování společné činnosti a pozorování učitelky v momentě dokončování společné činnosti a průběžného vyhodnocování výsledků.

31 D1 komentuje dosavadní výtvar druhých směrem k učitelce „*Ale to je úplně malá raketa...*“

32 D3 a D2 se tázavě dívají na učitelku.

33 Učitelka nereaguje.

34 D3 „*Musíme spolupracovat!*“

35 D1 „*Já vím, jak to uděláme! Že to natahneme ještě...*“ (ukazuje místo).

36 D1 mezitím přináší delší kostku a nahradí jí kratší.

37 D2 to pozoruje.

38 D2 opraví pozici delší kostky a směrem k D3 „*My spolupracujem...*“

39 D4 vše pozoruje zpovzdálí a občas kouká z okna.

40 D2 odděluje delší kostku ze strany, kam ji dalo D1.

41 Mladší dítě mu v tom brání.

42 D2 ukazuje na druhou stranu stavby „*Ale tady nám chybí...*“

Domnívám se, že v ukázce lze vnímat několik možných projevů aktérství, které jsou neoddělitelně propojeny s pozorováním. Děti pravděpodobně očekávaly vyjádření autority k průběžnému

výsledku jejich dosavadní činnosti (31,32), ačkoliv byly schopné samy vyhodnotit, zda naplňuje zadané parametry. Učitelčin přístup zanechal vysokou míru kontroly situace u dětí (33). Děti tedy mohly vyhodnotit svou činnost samy a rozhodnout o následujícím jednání.

Reakce jednotlivých dětí na tutéž situaci byla různá. Některé děti zmiňovaly, že ví, co je potřeba dělat (34), jiné informovaly o tom, jak to budou dělat (35), další děti rovnou jednaly (36,38,40), jiné v činnosti bránily (41). Vždy ale vycházely z pozorování (32,37,42) a zřejmě i zhodnocování aktuálního stavu činnosti (35,38,40). Také zaměřovaly pozornost vrstevníků směrem, který považovaly za podstatný (35,42). Množství podob projevů dětí ve stejné situaci nejspíš poukazuje na unikátnost individuální zkušenosti s aktérstvím (Abebe, 2019).

Hypotetická úvaha o tom, jak by se aktérství dětí projevovalo, kdyby učitelka v úvodu zhodnotila dosavadní výsledek jejich práce, jen prohlubuje dojem, že pozorování druhých lidí a jejich jednání zásadně vstupuje do dynamiky aktérství jednotlivce (Abebe, 2019; Houen et al., 2016; Trávníčková, 2021).

Další ukázka pozorování je opět z řízené činnosti. Učitelka na tabuli kreslí možné varianty řešení zadaného úkolu, se kterým si děti nejdříve nedokázaly samy poradit.

43 Učitelka „*Já sem říkala, že v (zdůrazní) obou kroužcích má být šest, to znamená, že to můžu udělat... (začne kreslit na tabuli varianty řešení, kreslí do jednoho kruhu) ...jeden, dva, tři, čtyři, pět, šest a tady (ukáže fixem do druhého kruhu) nic, dohromady v obou dvou musí být jenom šest. Nebo to můžu udělat (kreslí do jednoho kruhu) jeden, dva, tři (kreslí do jednoho kruhu) jeden, dva, tři.*“

44 Mezitím mladší dítě ve skupině D15 a D16 odebralo z jednoho kruhu všechny kaštiny.

45 D15 pečlivě sleduje tabuli.

46 Učitelka pokračuje ve výkladu „*To by taky šlo, dohromady mám šest.*“

47 D16 vstává, aby lépe vidělo.

48 Učitelka „*Nebo to můžu udělat jeden, dva, tři, čtyři... jeden, dva. Ale nemožu jich mět dvanáct. Spravte si to.*“

49 Mladší dítě My už to máme.

Tato ukázka zachycuje učitelku při demonstraci možností řešení zadané úlohy. Jednotlivé varianty prezentovala poměrně svižným tempem, je možné, že děti musely vyvinout určité úsilí, aby

soustředěně sledovaly (45,47) tok informací. Tím, že bylo několik možných způsobů vyřešení úlohy, byla dětem ponechána volba jedné z variant. Zároveň tím, že se jednalo o skupinové zadání, vznikl prostor pro diskusi mezi dětmi, kterou variantu zvolí. Tím by mohly být ze strany učitelky zajištěny poměrně příznivé podmínky pro aktérství dětí při spolupráci na zadané úloze (Trávníčková, 2021). Pozorování, které je v ukázce patrné může vyjadřovat vysokou míru motivovanosti dětí a jejich zapojení ve vzdělávání. Patrně projevovaly přirozené zvědavé city. Významným kontextem pro porozumění této situaci by mohla být kultura školy. Tu by bylo možné popsat jako relativně vysoce náročnou v očekávání na zapojení dětí do jejich vlastního vzdělávání, ovšem v rámci skutečně respektujících a vřelých vztahů postavených na vzájemné důvěře. Vztahování se učitelky k dětem, dětí k učitelce i vrstevnické vztahy stejně jako vysoká hodnota vzdělání školou deklarovaná by mohly být klíčem k zachyceným projevům aktérství dětí. Domnívám se, že tato interpretace není v rozporu s tendencí rekonceptualizovat dětské aktérství jako vzájemnou závislost, kde jsou uznávány příslušné role a pozice (Abebe, 2019) a děti zároveň chtějí a mohou být v rámci těchto rolí aktéry (Hilppö et al., 2016).

Poslední poznámka k pozorování jako projevu aktérství dítěte se týká pozorování starších dětí dětmi mladšími. Ačkoliv se tato práce zabývá primárně aktérství dětí v povinném předškolním vzdělávání, tyto informace považuji za podstatné, a to z prostého důvodu. Pozorování je nepochybně důležitým způsobem učení, které se vhodně uplatňuje právě ve věkově heterogenních třídách mateřských škol.

Dokládá to záznam z různých fází řízené činnosti, kterým mladší děti soustředěně až fascinovaně přihlížely činnosti starších dětí minimálně po dobu 15-20 minut. Jedno dítě dokázalo s minimálními přestávkami soustředěně pozorovat 40 minut a bylo také několikrát staršími dětmi zapojeno do dílčích činností, bez kterých dosahování výsledků bylo obtížnější. Tato poznámka by mohla dokumentovat observační učení, které je součástí kognitivně sociálního učení (Hellus, 2015; Trávníčková, 2021) a je tudíž v souladu s konceptem aktérství dítěte.

Jak je patrné ze všech výše uvedených ukázek, pozorování je nástroj, kterým děti aktivně řídí své vlastní i vzájemné učení (Hill & Wood, 2019) a proto je možné je i v rámci tohoto výzkumu identifikovat jako projev aktérství dítěte.

Pozorování jako projev aktérství se vyskytovalo v řízené činnosti volné hře.

6.3 Dítě přebírá kontrolu

Přirozenou, a tudíž zdravou charakteristikou chování dítěte v předškolním věku je jeho vlastní iniciativa. Dítě se touží stávat spolutvůrcem světa, ve kterém se víc a více prosazuje a sleduje, jakou míru vlivu může mít. V následujících ukázkách budou představeny projevy aktérství dítěte sdružené pod názvem přebírání kontroly. V rámci této práce je přebírání kontroly vymezeno jako projev, kterým dítě drží vládu nad sebou samým anebo si tuto moc iniciativně k sobě přebírá od autority nebo ze situační konstelace. Tyto projevy byly zachyceny v řízené činnosti i volné hře.

Dítě přebírá kontrolu nad časovým limitem hry

Následující ukázka zachycuje přebírání kontroly nad časovým limitem řízené činnosti dítětem. Učitelka v rámci hry na kosmonauty několikrát upozornila na blížící se časový limit dílčí aktivity. Učitelka odpočítávala čas startu rakety, kterou děti stavěly z velkých molitanových kostek.

- 50 Učitelka „Čtyři...“
- 51 D1 „*Né... Čtyři.*“
- 52 D13 s ječením odbíhá pro další kostky.
- 53 D1 „*Tři.*“
- 54 D13 „*Dva.*“
- 55 Učitelka „*Tři.*“
- 56 Děti usilovně staví.
- 57 D13 a D1 odpočítávají „*Dva... jedna... Start!*“
- 58 Mladší děti a D2 s jekotem lezou do stavby.
- 59 D1 je zastavuje „*Ne, tam nechod'te, až to paní učitelka má říct!*“
- 60 Učitelka „*Dva...*“

Převzetí kontroly nad časem dětmi (53,54,57) působilo jako pohon jejich motivace. Zdálo se, že vyústěním byla vyšší aktivita (52,56), a to i do té doby pasivnějších dětí. Jako paradox se může jevit, že si časový limit zkrátily. Tento výjev působí, jako by si čas uzpůsobily přesně svým vlastním schopnostem. To můžeme vyvolávat úvahu o vazbě na dobře odhadovanou náročnost činnosti, která bude mírně převyšovat jejich aktuální schopnosti (Hill & Wood, 2019). Samostatné řízení času při

hře a ztěžování pravidel či modifikace řešení jsou projevy aktérství v řízené činnosti i hře (Trávníčková, 2021; Wood, 2013).

Pozoruhodná je také zaznamenaná proměna D1, které poté, co se samo spolupodílelo na odpočítávání (57) až do startu. V ten moment ztuhlo, zatímco některé děti už vstupovaly do rakety. Následně verbalizovalo příslušnost řízení času hry učitelce (59). Toto může vyjadřovat projev aktérství navázaný na sociální strukturu ve třídě, kdy si D1 pravděpodobně uvědomilo roli jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu (Abebe, 2019; Hilppö et al., 2016).

Dítě se dožaduje dalších informací

V rámci řízené činnosti učitelka zadávala dětem další úkol. Měly pomocí kolíků na prádlo sbírat barevné vršky od plastových lahví do obručí stejné barvy. Jedno dítě si velmi rychle všimlo, že mezi vršky je i zelená barva, avšak zelená obruč na koberci přichystána nebyla. Dítě D2 si tedy pravděpodobně chtělo ujasnit zadání, ale učitelka na jeho otázky neodpovídala. Dítě se však nenechalo odbýt.

61 D2 „*A kde je zelená?*“

62 Učitelka „*...vaším úkolem bude... všechny ty hvězdy zanést do té jejich galaxie podle té barvy, které jsou, ano?*“

63 D2 dívá se do prostoru herny „*Ale tady není zelená...*“

64 Děti berou kolíky.

65 Učitelka k D2 „*Jak to vyřešíme, když tam není zelená?*“

66 D2 zvedá ramena, po chvíli „*Tak je dáme k modré...*“

67 Učitelka zvedne ukazovák a mírně kroučí hlavou „*...jenom podle barviček, podle barvičky.*“

68 D2 „*Ale tak co uděláme se zelenou?*“

69 Na další otázky dítěte už učitelka nereagovala, děti začali činnost bez její odezvy. Po několika minutách a až poté, co děti narazily na další barvu vršků, která neodpovídala barvě obručí, obrátila se učitelka k celé skupině dětí.

70 Učitelka „*Potřebujeme roztrdit jenom ty barvičky do těch galaxií, které tady jsou. Pokud je tam nějaká jiná barva, co nemá svou galaxii, tak zkuste vyřešit, co bysme s ňou mohli udělat.*“

Dítě se ptalo (61,65,68), protože narazilo na nejasnost v zadání, kterou učitelka ozřejmila až po určitém čase v další fázi hry. Nejedná se dle mého soudu o zadání úlohy problémového typu, spíše to na mě působilo dojmem, že učitelka nepočítala s okolností, která se naskytlá – jiná barva vršků od plastových lahví než barva obručí (62,67,69). Z hlediska procesu vývoje situace to tedy působí, jako by dítě dožadující se dalších informací usměrnilo jednání učitelky (70). I proto toto jednání dítěte chápu jako projev jeho aktérství – dítě na základě svého myšlení dokázalo formovat následující vývoj situace. Aktérství dítěte již při orientaci v zadání může mít projevy právě anticipace či modifikace (Trávníčková, 2021). Ty mohou souviset také s demonstrací znalostí a dovedností dítěte (Wood, 2013) i jeho sebedůvěrou (Hilppö et al., 2016; Wood, 2013). A pokud pozorovaná změna jednání učitelky byla také důsledkem dožadování se dalších informací dítětem, pak je možné přemýšlet o vzájemné závislosti (Abebe, 2019), kdy aktérství dítě vedlo k ovlivnění situace a jejího vnímání dospělou autoritou.

Dítě se zabavuje samo

Následující ukázka pozorované činnosti dítěte se týkala řízené činnosti. Níže představené činnosti se odehrávaly opakovaně během přibližně dvacetiminutové části, při které učitelka s dětmi vedla rozhovor nad demonstračními kartami zimních sportů. Většina otázek se zabývala pojmenováním výstroje sportovců a sportovních pomůcek. Ukázka postihuje to, jak se dvě děti průběžně opakovaně zabavovaly.

- 71 D6 a D7 si šeptají, hrají se svými vlasy a končetinami.
- 72 D7 si hraje s vlasy D6.
- 73 D7 si hraje s končetinami vedle sedícího D11.
- 74 D7 ukazuje D6 něco směrem k oknu Koukej...
- 75 D7 a D6 stále v živějším rozhovoru nad hrou stínů za žaluziemi okna.
- 76 D7 a D6 si foukají do vlasů, „cvičí“, plácají se jemně po hlavě.

Ukázka může vyjadřovat balancování chování dítěte v situaci, ve které si dítě možná jen stěží hledalo smysl, a byla pro ně asi obtížně zvládnutelná také z hlediska jeho přirozených potřeb. Zároveň se dítě dokázalo ve svých projevech usměrňovat natolik, aby bylo relativně málo rušivé pro proces řízený učitelkou. Mohlo by se tudíž jednat o sebereaktivitu dítěte, jež mu umožňuje hledat relativně únosnou podobu jednání v prostředí, které mu bylo vnuceno. Navíc se domnívám, že ruku v ruce s reakcí dítěte na své vlastní chování jde jeho předvídatost. Kdyby si dítě nebylo schopné představit různé možnosti

vývoje situace jako důsledek svých vlastních projevů, pravděpodobně by se jeho projevy převážily buď na stranu agresivnějších projevů za účelem naplňování vlastních přirozených potřeb nebo na stranu rezignovanějšího sebezpopření. Troufám si tvrdit, že i tato ukázka by mohla vyjadřovat aktérství dítěte uskutečňovaného mimo přítomnost učitelky, skrytě. Většinou se odehrává v situacích, kdy je vzdělávání postaveno na předávání a kontrole zapamatovaných informací (Trávníčková, 2021), respektive se požaduje, aby se dítě chovalo určitým způsobem (Hilppö et al., 2016; Houen et al., 2016; Sevón, 2015).

Dítě nereaguje

V rámci řízené činnosti i volné hry byly pozorovány momenty, kdy se dítě neprojevovalo, neodpovídalo, nereagovalo ani na učitelku ani na vrstevníky. Následující ukázka je z volné hry, během které se z písku vytvářely dorty. Ukázka je z momentu, kdy se dítě D22, které celou hru poměrně značně organizovalo a zároveň samo vytvářelo jeden z dortů (dort ve tvaru „paní“), ujímá role hodnotitele, která ale byla domluvena pro úplně jiné dítě.

- 77 D22 ke skupině mladších dětí kolem sebe „*Všichni to mají zajímavé...moje je... ale moc často paní nevidáme, že?*“
- 78 Pak poodejde k nějakému dalšímu výtvoru, poblíž kterého stojí také D25 a ptá se „*To vyrábí kdo?*“
- 79 D20 odpovídá „*Jméno D25.*“
- 80 D22 „*Aha.*“
- 81 D22 k D25 „*Co to je?*“
- 82 D25 neodpovídá.
- 83 D22 k D25 „*Zatím nic, že? Nebo to už něco je?*“
- 84 D25 nereaguje.

V této interakci je patrné vědomé nereagování dítěte na přímé otázky vrstevníka (82,84). Zasadíme-li takovéto projevy dítěte do kontextu situace hodnocení a střet zájmů D22 (77), pak lze nereagování dítěte vnímat jako rozhodnutí, kterým nejspíš přebírá kontrolu nad zhodnocením vlastního díla. Pokud totiž D25 hodnotiteli nepotvrdilo své autorství a neřeklo, co dílo představuje, nebylo vlastně co a koho hodnotit. V následujícím již domluveném hodnocení dříve pověřeným dítětem výtvor D25 vůbec nebyl zahrnutý. Toto neprojevení se dítěte v dané situaci by mohlo vyjadřovat aktérství dítěte

ve smyslu volby chování, které mělo možná za cíl chránit dítě před negativním hodnocením výtvaru dítěte, potažmo jeho osoby a je možné je vnímat jako obranu autonomie dítěte, kterou se ve své studii zabývali Markström & Halldén, (2009).

Další ukázka je z řízené činnosti, během níž se dítě D4 jeví víceméně neustále nepřítomno, obzvlášť byla-li v jeho blízkosti učitelka, nebo pokud bylo v přímé interakci s ní. Učitelka začne říkat úvodní říkanku s pohyby a děti se přidají, po chvíli už učitelka pouze činí pohyby, říkají pouze děti společně.

85 D4 nic neříká ani nepředvádí.

86 Učitelka jemně a trochu starostlivě „Jméno D4, pročs neříkal s nama?“

87 Dítě se na ni kouká, ale nereaguje.

V průběhu celé řízené činnosti se podobné sekvence opakovaly vícekrát, nezdá se tedy, že by jeho nereagování bylo dána nezájmem o nějaký konkrétní typ činnosti. Několikrát se opakoval obdobný proces. Dítě bylo místně i časově přítomno v řízené činnosti, které se však neúčastnilo. Při interakci s učitelkou se občas jeví až jako duchem nepřítomné. Když se s ním učitelka pokoušela navázat kontakt a k zapojení do činnosti je motivovat, proběhlo vždy pár interakcí, kdy dítě nereagovalo. Učitelka opakovaně trpělivě a laskavě směřovala k zapojení, ale většinou interakce vyústila v otázku učitelky po vůli dítěte účastnit se a zápornou odpovědí dítě. Jakmile však učitelka nebyla poblíž, dítě pozorovalo činnost vrstevníků a mimicky či gestem na ni občas reagovalo. Několikrát v průběhu řízené činnosti odběhlo stranou a živě realizovalo různé činnosti nesouvisející s obsahem vzdělávání.

88 Učitelka „*Dobře. Tak, vaším úkolem bude... tady na boku...*“ (poodejde, ukazuje oblast herny)

89 D4 realizuje pohyb jako street dance, když se učitelka otočí zpět, přestane.

90 Učitelka „*...postavit raketu. Ale! Staví všichni, protože všichni chceme letět do vesmíru...*“

91 D4 se mezitím poskakováním vzdaluje od skupiny, jde nakukovat do jídelny na mladší děti, mává na ně a s úsměvem se kroutí.

92 Učitelka „*...a musí ta raketa byt tak velká, aby se do ní vešli všichni.*“

(...)

93 Děti běží k molitanovým kostkám.

94 D4 ještě dělá pár posunků a tanečků pro diváky z jídelny pak jde obloukem mimo blízkost učitelky za dětmi ke kostkám, k jejich činnosti se ale nepřidává.

Tyto projevy ve mně zanechaly poněkud rozporuplné dojmy. Na jedné straně bylo zachyceno dítě, které jednalo poměrně živě (89,94), avšak skrytě i v situaci, kdy forma dané řízené činnosti ponechávala široký prostor pro aktérství dětí (88,90,92). Na druhé straně byly zaznamenány projevy dítěte, které působily skutečně velmi nejasně, zamlženě, zastřeně (85,87). Nebyla jsem vůbec schopná danému chování porozumět, ačkoliv jsem se snažila poctivě opakovaně pocházet videozáznam a vnímat je v širším kontextu.

Podle drobných nuancí se zdá, že ačkoliv tyto projevy nebyly zcela srozumitelné, byly zřejmou volbou dítěte. Vzbuzovaly dojem rozhodnutí dítěte, nikoliv jeho bezmoci. Pohledem aktérství by mohlo jít o cílené jednání dítěte, se záměrem, který vnějššímu pozorovateli zůstal skrytý. I v tomto případě tedy mohlo jít o obranu autonomie dítěte (Markström & Halldén, 2009). Zároveň je možné, že dítě nereagováním dává najevo potřebu podpory při řízené činnosti – ne ve smyslu akceptace a respektu, ale ve smyslu vedení, strukturování postupu činnosti. Aktérství by v případě D4 mohlo být vyjádřeno právě situační dynamikou, oběma krajními póly projevů dítěte nezávislost-závislost, tedy jako kontinuum (Abebe, 2019). Srozumitelnosti zachycených projevů může pomoci nahlédnout je s důsledným rozlišováním konceptů aktérství a kompetence (Abebe, 2019), případně optikou stereotypních genderových očekávání (Rantala & Heikkilä, 2020).

Nereagování dítěte bylo pozorováno jak v řízené činnosti, tak ve volné hře dětí.

6.4 Dítě se konfrontuje s vrstevníkem

Výzkum ukázal, že konfrontační chování dětí v mateřské škole je velmi časté. Objevovalo se v řízené činnosti i v průběhu volné hry a nabývalo mnoha podob a mělo různou intenzitu. Jakožto prosazování své vůle, názoru či osobnosti může být bez větších pochybností chápáno jako aktérské chování dítěte, ať už s sebou nese důsledky, které se nám líbí či nikoliv.

Obě následující ukázky jsou z řízené činnosti, první se týká konfrontace nad věcným problémem při vzdělávání a druhá reprezentuje ryze osobní konfrontaci mezi dětmi.

Ve třídě probíhala řízená činnost, hra na školu – hodina matematiky. Interakce se odehrávala v rámci menší skupiny, zejména mezi dvojicí dětí v povinném předškolním vzdělávání D15 a D16 a mladším dítětem. Mladší dítě je záměrně identifikováno, protože v několika situacích zachycených ve výzkumu v rámci řízené činnosti jsem občas vnímala projevy související s hierarchizací skupiny na základě věku. Mladší dítě je ukázce označeno zkratkou MD.

Úkolem dětí je do dvou kruhů dávat počty kaštanů dle zadání učitelky. Děti mají v jednom kruhu tři kaštiny a ve druhém čtyři. Učitelka zadává další úkol.

95 Učitelka „*A ted' ... zkuste to udělat tak, abyste měli v obou kroužcích stejně kaštánků.*“

96 D16 bleskurychle z kruhu se čtyřmi kaštanů jeden kaštan bere se slovy „*Odeber jeden...*“

97 MD, které mělo ruce na čtyřech kaštaněch nesouhlasně reaguje „*Hele...*“

98 D16 ukazuje střídavě na jeden i druhý kruh se slovy „*To je stejně...*“

99 MD „*Ale čtyři a čtyři...*“

(po chvíli další zadání)

100 Učitelka „*Ták a ted'ka máte v obou kroužcích stejně. Já bych potřebovala, abyste měli v obou kroužcích dohromady šest kaštánků...*“

101 D16 bleskurychle přidává do jednoho kroužku dva kaštiny.

102 D15 to přepočítává.

103 D16 i tam dá další dva kaštiny.

104 D15 „*Počkat, já to spočítám.*“ Počítá.

105 MD pozorně sleduje přepočítávání, po chvíli ukazuje na první kruh „*To musíme odebrat.*“

106 D15 a D16 mu v tom zabrání.

107 Následně učitelka s dětmi reflektuje chybu a na tabuli začne kreslit schémata možných variant řešení. (...)

108 MD mezitím odebralo z jednoho kruhu všechny kaštiny.

109 D15 pečlivě sleduje tabuli.

110 D16 vstává, aby lépe vidělo.

111 Učitelka „*Nebo to můžu udělat jeden, dva, tři, čtyři, jeden, dva. Ale nemožu jich mět dvanáct. Spravte si to.*“

112 Mladší dítě „*My už to máme.*“

113 Ke kruhům se vrací D16.

114 D16 si prohlíží variantu 6+0.

115 D16 po chvíli říká „*Ne, uděláme...*“

116 D16 chce vzít kruhu tři kaštany a dát je do prázdného kruhu.

117 MD mu v tom zabrání přikrytím kaštanů svými rukama.

118 D16 říká „*Tři a tři...*“

119 Mladší dítě stále drží ruce na kaštanech.

Tato interakce mě zaujala hned z několika důvodů. První se týkal pozorované velké snahy starších dětí neumožňovat mladším realizovat jejich záměr (96,101,106,115,116). Zároveň se ale mladší dítě zřejmě díky své pohotovosti a asertivitě nakonec částečně prosadilo (108,112,117,119). Výše zmiňovaná tendence k hierarchickému vnímání struktury skupiny se objevovalo pouze v řízené činnosti, možnou proměnnou by tedy mohla být přítomnost učitelky (Houen et al., 2016; Trávníčková, 2021). V úvahu je patrně také potřeba vzít fakt, že s blížícím přechodem do primárního vzdělávání děti postupně začínají zaměřovat na výkon a demonstraci vlastních schopností a dovedností (Wood, 2013).

Dalším projevem, který mě zaujal, bylo zaměření dětí na jedno správné řešení a neakceptování správného řešení nabídnutého jiným dítětem. To by v kontextu řízené činnosti mohlo vyjadřovat touhu dítěte být nositelem správného řešení a následného (sebe)ocenění. Je možné, že v tomto projevu odráží také sebereflektivita dítěte. Zároveň však mohla formulace učitelky v závěru jejího výkladu vyznít jako instrukce (111) a v souběhu s časovým tlakem zúžila prostor pro diskusi a vzájemné učení dětí (Hill & Wood, 2019; Houen et al., 2016; Trávníčková, 2021).

Další ukázka se týká konfrontačního chování dítěte, které sice probíhalo v kontextu řízené činnosti, ale bylo zcela osobní. Během řízené činnosti děti čekaly ve dvou zástupech, až na ně přijde řada. Níže popsaná konfrontace se odehrála mezi členy jednoho družstva.

120 D8 se objeví v blízkosti D10.

121 D8 plácne D10 po uchu.

122 D8 shodí na zem D12.

123 D8 začne D12 tahat za vlasy.

124 D10 to sleduje a mračí se, drží se za ucho.

125 D9 přihlíží a usmívá se.

126 D11 sleduje a nic nedělá.

127 D12 se vyprostí a utíká jinam.

V této ukázce je patrný nejen osobní útok (121,122,123) jako nejsilnější podoba konfrontačního jednání, ale také různé strategie dalších dětí, které útoku přihlížely či byly jeho součástí (124,125,126,127). Vše se odehrálo během několika vteřin mimo zrak učitelek, zatímco učitelky se plně soustředily na činnost dětí, které byly v rámci dílčí aktivity řízené činnosti na řadě. Evidentní skryté jednání může být příznakem boje o moc (Sevón, 2015) Rozmanité strategie dětí ve stejné situaci patrně vyjadřují unikátnost aktérství jednotlivých dětí a zároveň jejich závislost na momentálně nedostupné kompetenci zkušenější autority, které by jim mohla být vzorem efektivního vypořádání se s agresí (Abebe, 2019).

Důležité je zmínit, že této situaci předcházela ještě jedna, kdy se D8 a D12 nejdřív slovně vzájemně dobíraly a následně D12 začalo D8 fyzicky manipulovat. Z tohoto vývoje byla patrná eskalace konfliktu. Zdálo se, že děti neměly k dispozici nástroje k překonání vzájemných neshod tak, aby předešly nežádoucímu destruktivnímu vyústění konfliktu.

6.5 Dítě řídí společnou činnost

Další skupinu aktérských projevů dítěte jsem souhrnně označila jako řízení společné činnosti. Jedná se zejména o ty (inter)akce, kterými dítě směřuje k dosažení zvenčí zadaných činností v rámci řízené činnosti i zejména vlastních záměrů v rámci volné hry. Druhé dítě se v interakci dostává zpravidla do pozice prostředku k dosahování cílů, v lepším případě do role pomocníka. Tyto projevy se objevovaly nejen v řízené činnosti, ale také ve volné hře dětí.

Následující příklad je z řízené činnosti. Děti jsou v roli ptačích rodin a konstruují hnízdo odpovídající jejich velikosti a splňující další kritéria. Aktivita je v pokročilé fázi, děti se dostávají pod časový tlak. D20 má obě ruce zaneprázdněné, něco důležitého drží a nemůže se proto hnout z místa. Instruovalo D21, ovšem, než D21 požadovanou činnost dokončilo, D20 pravděpodobně změnilo svůj plán.

128 D21 odmotává pásku a ukazuje ji D20 se slovy „*Takhle?*“

129 D20 „*Ne... už nepotřebujem...*“

130 D21 „*Ale...*“

131 D20 „*Ustříhni tam to lano, moc dlouhé potřebujem, extrémně dlouhé...*“

132 D21 namotává lepicí pásku zpět na kotouč, nejde to, a tak ji D21 odstříhuje.

- 133 D20 to pozoruje, nakonec se samo natahuje pro silný provaz se slovy „*(jméno D21), toto lano...*“
- 134 Jak si D21 stoupá s ustřiženou páskou v ruku, tak se mu noha zamotá do silného provazu, který D20 začalo odmotávat.
- 135 D21 i D20 mají plné ruce, D21 začne poskakovat, odkopávat lano a chichotat se.
- 136 D20 říká „Oddělej to nohou...“

Tato část interakce působila až mírně komicky, zejména poslední instrukce D20 (136), které se svým jednáním spolupodílelo na uvěznění nohy D21 (134), zatímco se D21 již samo snažilo zamotanou nohu vyprostit, ruce plné lepící pásky (135). D20 jistě cítilo velkou zodpovědnost za dokončení úkolu (133,136), mělo jistě i představu, jak cíle dosáhnout. Tuto představu však nedokázalo sdělit, a tak se s přibývajícím časem dostávalo do velkého tlaku. Pravděpodobně se ho snažilo překonávat stále častějším instruováním ostatních dětí. Zachycená interakce může vyjadřovat demonstraci schopností a dovedností (Hilppö et al., 2016; Wood, 2013), přebírání zodpovědnosti za vlastní rozhodování a jednání (Abebe, 2019; Hilppö et al., 2016; Trávníčková, 2021). Může vyjadřovat také souběh nezávislosti dítěte a jeho závislost ve smyslu nevybavenost potřebnými nástroji k dosahování zamýšlených záměrů, tedy významový rozdíl mezi aktérstvím a kompetencí (Abebe, 2019).

Zdá se, že instruování vrstevníků bylo dětmi užíváno jako nástroj jejich zapojování. To vzbuzuje dojem, že instruování je dětem dobře známé (Houen et al., 2016) a tudíž si je jako strategii interakce dostatečně osvojily. To, zejména v naší kultuře, může poukazovat mezigenerační vzájemnou závislost, kdy si nové generace osvojují strategie generací předchozích (Abebe, 2019).

Další ukázka je z volné hry tří dětí, zachycuje řízení společné činnosti, kde druhé děti jsou patrně méně důležité než prosazování vlastních zájmů, ke kterým jsou ale druhé děti potřeba.

Děti si hrají na rodinnou oslavu, sedí u stolečku a konzumují připravenou hostinu. Jedná se ukázkou té části hry, kdy do ní bylo zahrnuto také D6. To po významnou část předchozího hraní čelilo silnému prosazování vůle D9.

- 137 D9 u jídla předvádí zvracení, zvedá se od stolu.
- 138 D9 si chvíli něco tiše povídá s D8.
- 139 D9 k D8 a D6 „*Jakože já sem onemocněla a (ukazuje na obě děti) vy dvě se o mě musíte starat.*“

- 140 D8 „*Jo, aj o miminko...*“
- 141 D8 uklízí ze stolu.
- 142 D6 něco hledá ve skřínce.
- 143 D9 se ukládá na sedačku, přitom říká k D6 „*Ale když sú maminky nemocné, tak děti se o ně (zdůrazní) musijú starat.*“
- 144 D6 si hledí svého, ale po chvíli klidně ale důrazně říká k D9 „*Nejenom...!*“
- 145 D9 „*(Jméno dítěte), tak ale...*“
- 146 D6 k D9 ostřeji „*Aj tatínci... se můžou o maminky starat. Aj děti můžou...*“
- 147 D9 k D6 „*Neskač mi ted' do řeči...*“

Tato část interakce dětí mě zaujala krátkou a intenzivní změnou, která je se vynořila z řeky konfrontačního chování D9 k D6 v průběhu celé hry. Zdá se, že ten rozdíl byl daný sdělením představy D9 o dalším vývoje hry (137,139). Následně byl doplněn přidělením rolí ostatních dětí (139,143). Jakmile se však ke konci ukázky projev D9 stočil k nařizování (143,145), neměly pokusy o doplnění hry o názory D6 šanci (144,146). D9 se uchýlilo k tvrdému prosazování své představy blokování komunikace s D6 (147). Popsaná interakce trvala několik vteřin a proměna chování zejména D9 působila velmi silně na vývoj situace i jednání dalšího dítěte. Z ukázky lze vnímat, jak se řízení společné činnosti pohybuje na tenké hranici s konfrontací a zároveň může otevírat cestu k vyjednávání. Zaznamenaná interakce tak může vyjadřovat informaci o možných rychlých proměnách projevů aktérství dítěte a to, že aktérství dítěte můžeme mít konstruktivní i destruktivní dopad (Abebe, 2019, Houen et al., 2016; Kouppanou, 2020). Zároveň některé formulace výroků D9 působí poněkud nepůvodně (145,147) a dospělým uším znějí povědomě. Je tedy možné, že D9 pouze převzalo strategie používané předchozími generacemi, což může být vnímáno jako závislost nezávisle se projevujícího dítěte na kultuře, resp. jako dva rozměry dětského aktérství – potenciál i omezení (Abebe, 2019).

6.6 Dítě vyjednává s vrstevníkem

Tato skupina projevů aktérství dítěte je kvalitativně odlišná od předchozí kategorie. Dítě aktivně zahrnuje do své činnosti a úvah druhé dítě a chce se dohodnout. Přitom respektuje smysluplná pravidla a snaží se nepoškodit vztahy (Svobodová, 2021).

Tyto projevy byly v rámci výzkumu zachycené pouze ve volné hře.

Následující ukázka je z již běžící volné hry tří dětí v části herny „domácnost“ a „obchod“.

148 D9 od stolku běží k D8.

149 D9 k D8 „*Jakože já sem ted' šla nakupovat, jo?*“

150 D9 běží směrem do obchodu, zarazí se, otočí se a běží k D6 (D6 mezitím prozkoumává obsah polic v kuchyňce, hledá talíře).

151 D9 k D6 „*Sestro! Báro, eee... teda...*“

152 D6 kroutí hlavou s pohledem do očí D9.

153 D9 po *chvilce* „*Karolino... Kajo*, (D9 ukazuje na panenku uloženou na sedačce) *můžeš se postarat o miminko? Já jedu do obchodu.*“

154 D6 se podívá směrem k sedačce, pokládá talířky na stůl a odpovídá „*Jo... a odchází směrem k miminku.*“

155 D9 „*Ahoj. A odchází do obchodu.*“

V této ukázce mě zaujaly dvě různé reakce D6, které měly vliv na další vývoj interakce. První se týká vymezení vůči hernímu oslovení (152) a druhou je vstřícnost vůči dotazu o pomoc D9 (154). Dítě se rozhoduje, co chce, co nechce, co může, co nemusí (Hilppö et al.). Zdá se, že i před mnohým nepříjemným projevem D9 směrem k D6 (viz kapitola 6.5 Dítě řídí společnou činnost) se D6 nevzdává touhy po společné hře a drží se svých strategií mezilidského jednání (Hill & Wood, 2019).

V začátku hry, který není v této ukázce zachycen, bylo pro D6 navrhováno dítětem D9 herní jméno Bára. D6 s tím nesouhlasilo a následně bylo domluveno herní jméno Karolina. V ukázce je zachyceno, jak v následující hře D9 oslovilo D6 chybně (151). D6 se vůči chybnému hernímu oslovení ohradilo zcela jasně neverbálně vymezilo (152). D9 následně oslovilo D6 dohodnutým jménem (153). Tato krátká sekvence přehledně zachycuje elementární strukturu vyjednávání – akce jednoho dítěte vyvolala reakci druhého dítěte a první dítě již reaguje na předchozí reakci vrstevníka právě i v souladu s ní. V další fázi následoval dotaz na D6 od D9 (153). Šlo o žádost pomoc, kterou D9 podpořilo informací o zamýšlené cestě do obchodu. D6 přerušilo svou činnost, vyšlo vstříc D9 (154) a D9 mohlo uskutečnit svůj plán (155).

Již ze samotné struktury popsané situace jsou patrné původní i záměry obou dětí – hledání talířů D6 a nakupování D9. Dále reflexe situace dětmi – D9 si při zahájení cesty do obchodu uvědomilo, že nemá hlídání miminka a D6 se na prosbu o hlídání dívá směrem k miminku. Následovaly změny chování dětí – D9 se vrací ze započaté cesty do obchodu a D6 přerušuje svou původní činnost a mění

ji v souladu s prosbou vrstevníka. Domnívám se tedy, že je možné tuto interakci s poměrně velkou mírou jistoty považovat za přehledný doklad aktérství dítěte a také náznaků vyjednávání, které je běžným projevem aktérství dítěte (Sevón, 2015; Trávníčková, 2021; Wood, 2013, 2019)

Zároveň je také patrná změna projevů D9 směrem ke konstruktivnějším projevům v interakci – oslovení jménem, prosba, vysvětlení požadavku. To by mohlo být vyjádřením souběhu aktérství dítěte (rozhodlo se zapojit vrstevníka do společné hry a začne to dělat) a kompetence dítěte (to co dítě dělá, dělá poměrně konstruktivně). Tento souběh zřejmě přináší očekávaný efekt (Abebe, 2019).

Další ukázka byla zachycena na samém začátku času určeného volné hře. Dítě D15 mělo pravděpodobně dohodnutou hru s dětmi D16 a D17. Úryvek zachycuje část rozhovoru D15 a D23, který se zprvu týkal neuskutečněné návštěvy D15 u D23 předchozí odpoledne. Dále zobrazuje vyjednávání, kdo bude s kým hrát jakou hru.

- 156 D15 stojí u D23, které sedí v malém vyvýšeném koutu, kde jsou uloženy žíněnky.
- 157 D23 se najednou podívá D15 zpráma do očí „*Dneska přijdeš ke mně.*“
- 158 D15 s úsměvem a nakrucováním „*Ano... dneska přijdu k tobě... Protože mamka mně to včera nedovolila...*“
- 159 Přichází D17, poklepe D15 na paži „*Jméno D15...*“
- 160 D15 se s úsměvem obrací k D17 a ptá se „*Co je?*“
- 161 D23 se na D17 upřeně dívá.
- 162 D17 nic neříká, jen ukáže opačným směrem, než sedí D23.
- 163 D15 a D17 se na sebe usmějí.
- 164 D15 se otáčí zpět k D23.
- 165 D23 povzdechne si a říká „*Jo...*“
- 166 D17 klidně stojí.
- 167 D23 se tváří smutně a na D15 se opět nedívá
- 168 D23 „*...budete spolu hrát...*“
- 169 D15 sleduje D23.
- 170 D17 začne D15 tahat za ruku směrem, kterým dřív ukázalo.

- 171 D15 k D17 „*Počkej...*“
- 172 D23 vylézá z koutku žíněnek.
- 173 Přichází D16, oslovuje D15 jménem a kyne rukou opačným směrem.
- 174 D23 si stoupá před D15.
- 175 D15 „*(Jméno D23), budeme si hrát... zítra... s (jméno D17) a (jméno D16)...*“
- 176 D23 „*Jó... já vůbec nebudu hrát... ty se teď bavíš s...*“
- 177 D15 k D23 kroutí hlavou „*Nebaví tě to...*“
- 178 D23 „*Jó, dyť říkám... a za jak dlouho tady budeš?*“

V této ukázce se objevilo několik dětí. Zdálo se, že D15 se rozhoduje mezi dvěma aktivitami, jednou s D16 a D17 a druhou s D23. Aktivita s D16 a D17 byla pravděpodobně již domluvená. Zároveň D23 mělo na D15 silný vliv, protože D15 pravděpodobně předchozí den neuskutečnilo slib, který dalo D23. D15 bylo v nelehké situaci, protože se muselo rozhodovat, a to v poměrně složité situaci. Nicméně uplatnilo několik technik, které umožnily situaci dobře vyjednat. D15 dokázalo naslouchat jak D23 (156,158,177), tak D17 (160,163). Také vyjádřilo porozumění a pochopení druhému dítěti (177) a vysvětlení svého jednání a stanoviska (158). D15 navíc dokázalo situaci strukturovat tím, že informovalo, ty děti, kterým se nemohlo momentálně věnovat, že má úmysl se jim věnovat později (171,175). Tato poměrně dlouhá ukázka tedy postihuje vyjednávání dětí jako jednu z možných strategií projevů dítěte (Hill & Wood, 2019; Sevón, 2015; Trávníčková, 2021; Wood, 2013) a zároveň opět dokládá i poměrně slušnou míru kompetence dítěte k řešení komplikované situace (Abebe, 2019; Svobodová, 2021).

Pozoruhodné je také jednání dětí D16 a D17, které své záměry dávaly najevo neverbálně. Mohlo to být tím, že nechtěly narušovat křehkou komunikaci D15 a D23, přestože měly možnost vstoupit mezi ně a silněji prosazovat své zájmy. Ačkoliv se bez vyjádření samotných zúčastněných dětí můžeme pouze dohadovat na jejich záměry, domnívám se, že toto chování mohlo vyjadřovat aktérství týkající péče o vztahy, které jsou pro dítě důležité (Abebe, 2019; Hill & Wood, 2019).

Poslední ukázka se týká vyjednávání dětí o rolích v rámci volné hry.

Dítě D21 na desce u pískoviště vyrábí dort z písku. D20 po obhlídce činnosti dětí v okolí pískoviště přichází zpět do blízkosti dětí D24 a D21, které si mezitím domluvily nějaké nové skutečnosti ke hře, kterou předtím zahájilo D24 společně s D20.

- 179 D21 k D20 „*A (jméno D20), jméno D24 říkala, že jsi táta...*“
- 180 D20 k D21 „*A pro jakou rodinu pečáš?*“
- 190 D21 „*Pro... přece pro svoji... a (jméno D24) říkala, že su ptačí sestra...*“
- 191 D21 k D24 „*Že, (jméno D24)...?*“
- 192 D24 „*Jo...*“
- 193 D21 „*Která pracuje v pekařství, že?*“
- 194 D20 přichází blíž k D2
- 195 D20 „*(Jméno D21), ty jsi ptačí sestra?*“
- 196 D21 souhlasně „*Uhm...*“
- 197 D20 „*Naše?*“
- 198 D21 souhlasně „*Uhm... Starší sestra těch miminek...*“

Jak bylo popsáno v úvodu této ukázky, D24 a D21 si domluvily nějaké nové skutečnosti ke hře, kterou předtím zahájilo D24 společně s D20 a D20 u té nové domluvy nebylo. D20 bylo následně D21 informováno o nových skutečnostech (190,193,198). D20 se na ně samo taktéž aktivně doptávalo (180,195,197). V ukázce je patrné informování vrstevníka, resp. srovnávání informační hladiny všech zúčastněných. Také můžeme sledovat aktivní zjišťování informací D20, resp. potvrzování porozumění. Aktérství je zde dle mého soudu prezentováno vytvářením sdíleného herního kontextu. Aby vůbec děti mohly hrát společnou hru, měly by o ní mít alespoň v základních obrysech stejnou představu. A zároveň hra je pro dítě výsostným aktérským kontextem, protože dítě si v jejím rámci vytváří prostředí, které odpovídá jeho vnímání, prožívání a porozumění světu (Hill & Wood, 2019; Wood, 2013).

Vyjednávání dítěte s vrstevníkem bylo v tomto výzkumu pozorováno pouze ve volné hře.

6.7 Dítě přizpůsobuje svou činnost vrstevníkovi

Přizpůsobení činnosti vrstevníkovi je třeba v kontextu této skupiny projevů aktérství dítěte chápat jako aktivní volbu, nikoliv pasivní podřízení se. Vhodně to myslím demonstrují obě následující ukázky.

První ukázka je z volné hry u pískoviště. Podstatnou část doby volné hry D21 v rámci hry na ptačí rodinu připravovalo narozeninový dort. D24 větší část času hry také něco vytvářelo. Ačkoliv D21 opakovaně po dokončení dortu D24 informovalo a ptalo se, zda se chce na dort podívat, D24 na informace ani dotazy nereagovalo a věnovalo se své tvorbě. Následující ukázka popisuje obrat v jednání D24 a okolnosti obratu.

- 199 Přibíhá D20 (role ptačího táty) a přináší třetího plyšového ptáčka a pokládá ho k výtvaru D24 (role ptačí mámy).
- 200 D21 (role ptačí dcery, sestry plyšových ptáčků) ho bere do rukou se slovy „Ajaja! Máme... jakože... oni mají... jakože máme tři dě... jakože vy ste...“
- 201 D20 „To kuřátko... ta sýkorka se teď narodila...“
- 202 D21 „Jóóó...“
- 203 D24 stále soustředěně opravuje svůj výtvar.
- 204 D21 „Jakože oni se všichni narodili naráz... jo?“
- 205 D20 „Jakože oni se teď všichni narodili a mají narozky, jo?“
- 206 D21 „Jo.“
- 207 D24 „Ale...“ k plyšovým ptáčkům „Děti, máte narozky hahaha...“
- 208 D20 a D21 se usmívají.
- 209 D21 k plyšákům „Máte narozky...“ a pak začne vysokým hláskem mluvit za jednoho ptáčka „Juchúúú, narozky!“
- 210 D24 ukazuje na druhou stranu pískoviště, kde předtím D21 připravilo narozeninový dort „Támhle je dort...“
- 211 D21 mluví vysokým hláskem za ptáčky „Juchú, narozky!“ A bere všechny tři plyšáky, zvedá se se slovy „Jakože oni už chtějí jít na ty narozky... a hned...“
- 212 D24 „A hned.“

Ukázka zachycuje obrat dítěte D24 od jedné činnosti k druhé (207,212) a také od svého výtvaru, k výtvaru druhého dítěte (203,210). Z interakce nejsou jednoznačné momenty, které by mohly být spojovány se změnami v chování D24. Obrat jakoby se odehrál na základě spíše vnitřních pohnutek než těch vnějších. Dítě se přizpůsobilo činnosti vrstevníka nejspíš proto, že prostě chtělo. K vnitřnímu světu dítěte ale nemáme přístup. Je tedy vůbec možné v tomto rámci uvažovat o odhalování aktérství

dítěte? Domnívám se, že ano. V aktérství (nejen) dítěte totiž dle mého soudu jde také o proces interakce vnějšího prostředí a vnitřního světa dítěte, což je také popsáno v konceptu triadického recipročního determinismu. Touto optikou je možné usuzovat, ve volné hře dětí bude významněji do hry vstupovat unikátní osobnost dítěte s jejími vnitřními procesy (Bandura, 2001; Hill & Wood, 2019; Hilppö et al., 2016; Wood, 2013). Někteří autoři také přicházejí s méně obvyklými podněty k přehodnocování dětského aktérství, které se týká právě aktuálně neodstupných obsahů (Somerville & Powell, 2017).

Následující ukázka se taktéž odehrála v rámci volné hry, kdy se dvě děti (zdálo se, že ne zcela plánovaně) setkaly u klavíru. Jejich aktivita se postupně od vzájemně nezávislého experimentování se zvukem až k momentu, který se jevila jako skutečná souhra.

První část ukázky zachycuje, jak se dítě D13 přizpůsobí druhému dítěti D2.

213 D13 i D2 hrají svou vlastní produkci, zní nesoulad tónů i rytmu.

214 D13 proměňuje svou hru na produkci melodie s pohledem na D2.

215 D2 po celou dobu pozoruje D13.

216 D13 sleduje pohyb rukou D2, střídavě i jeho tvář.

217 D13 naklání hlavu k D2.

218 D13 uzpůsobuje své metrum D2.

219 D2 po chvíli plynule hru zastavuje.

220 D2 nechává ruce nad klapkami, skloní hlavu a pozoruje D13.

221 D13 se zastaví, skloní hlavu.

Následující část zachycuje interakci, kdy se dítě D2 přizpůsobuje D13.

222 D2 stále nehybně s rukama těsně nad klapkami.

223 D13 zvedá ruce vysoko nad klapky, sleduje D2.

224 D13 naznačí pohyb rukama dolů ke klapkám.

225 D2 sleduje D13, ale stále drží ruce nehybně kousek nad klapkami.

226 D13 pohyb zastaví, pozoruje D2.

227 D13 zvedá ruce výš, zvedá i hlavu.

228 D13 zvedá ruce ještě výš před úhozem, mírně natáčí hlavu k D2.

229 D13 zvedá hlavu s pohledem na D2.

230 D13 hlavu skloní a následně zahraje další tóny.

231 D2 v podstatě ve stejný moment pokračuje v hraní také.

Metrum hry odpovídá předchozím neverbálním projevům dětí.

V této interakce lze vnímat náznaky všech jádrových atributů individuálního aktérství (Bandura, 2001). Záměrnost chování dítěte zřejmě dokládá interakce, při které obě děti dávaly gestem najevo záměr udeřit, resp. neudeřit na klapky (223-225,227-230). Přirozeně s tím se zjevuje také předvídavost dítěte, které pozorováním druhého (215,216,220,223,225,226,229) předpokládalo určitý vývoj interakce. Na základě tohoto odhadu pak pravděpodobně uzpůsobilo své chování (sebe-reaktivita) tak, aby se odvíjelo jak podle záměru dítěte, tak očekávaného vývoje situace (218,221,231). Dokladem by mohl být pozorovaný soulad společného hraní obou dětí v závěru pozorované interakce. Navíc lze podle pozorovaných projevů dovozovat, že obě děti byly s vyústěním situace spokojené. A proto usuzuji také na proběhlou sebe-reflektivitu obou dětí, protože v dané interakci nebyly zjevné známky toho, že by jedno nebo druhé dítě jednalo v rozporu se sebou samým. Děti se jevíly naprosto soustředěné na činnost i na sebe navzájem. Vzájemné soustředěné pozorování obou dětí navzájem se zdá být podmínkou pro přizpůsobení své činnosti druhému, ovšem ne na úkor sebe samého. Je možné, že přizpůsobení své činnosti druhému v tomto případě přineslo dítěti zvýšení kvality jeho vlastní činnosti a také libé pocity z blízkosti druhého dítěte. S trochou představivosti lze v této interakci pozorovat náznak skupinového aktérství, kdy výsledků takové společné činnosti je kvalitativně odlišná od pouhé paralelní činnosti dětí vedle sebe.

Přizpůsobování činnosti vrstevníka bylo v tomto výzkumu pozorováno pouze ve volné hře.

7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na předchozích stranách práce byly podrobně zachyceny a analyzovány projevy dětí v mateřské škole, které by mohly vyjadřovat jejich aktérství. Nyní se pokusím výsledky shrnout a okomentovat a strukturovat.

7.1 Projevy aktérství dítěte v mateřské škole

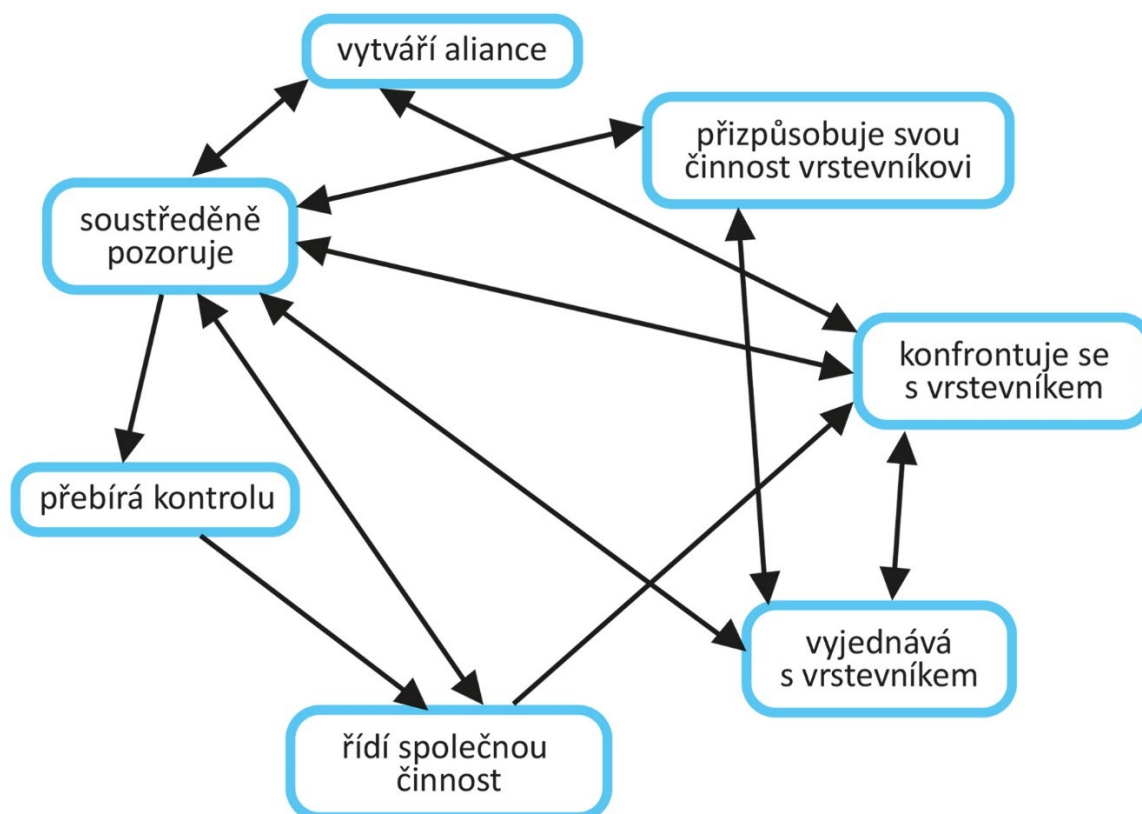
Cílem výzkumu bylo popsat projevy aktérství dítěte v mateřské škole. V rámci tohoto výzkumu bylo identifikováno sedm typů projevů aktérství dítěte. Některé se projevovaly jak v řízené činnosti, tak ve volné hře dětí. Vytváření aliancí bylo identifikováno pouze při řízené činnosti, a naopak jen ve volné hře bylo zachyceno vyjednávání s vrstevníkem a přizpůsobení činnosti vrstevníkovi. U většiny pozorovaných projevů bylo možné nalézt alespoň dílčí příznaky aktérství, případně doložit obdobnými projevy z odborných studií.



Obrázek 2 Projevy aktérství dítěte v mateřské škole

7.2 Projevy aktérství dítěte v mateřské škole ve vzájemných souvislostech

Aktérství se nejen dle mých zjištění zjevuje v procesu, nikoliv jednotlivém projevu. Domnívám se, že až v kontextu dalších projevů lze jednotlivému projevu aktérství dítěte porozumět a případně mu přisoudit určité atributy. Předkládám tedy schéma vzájemných vazeb mezi pozorovanými projevy.



Obrázek 3 Provázanost projevů aktérství dítěte

Všechny zachycené projevy aktérství dítěte jsou v přímé a úzké **souvislosti se soustředěným pozorováním**. Dítě pozoruje, když vytváří aliance a využívá je k posílení své mocenské pozice vůči vrstevníkovi nebo autoritě. Pozorování situace, vrstevníka nebo autority je podmínkou při obraně vlastní autonomie v rámci přebírání kontroly. Bez soustředěného pozorování by nebylo možné převzetí kontroly prostřednictvím požadování dalších informací či zabavování sebe sama. Bez soustředěného pozorování, jako linie styku vnitřního světa dítěte a vnějšího sociálního kontextu, by se neobešla žádná interakce mezi dětmi. Míra zachyceného pozorování rostla s tím, do jaké míry byli do interakce zahrnuti vrstevníci. Při konfrontaci s vrstevníkem bylo zaznamenáno méně pozorování než při vyjednávání s vrstevníkem či přizpůsobení se.

Vytváření aliancí, které bylo pozorované pouze v řízené činnosti, často ústilo do konfrontace s vrstevníkem a potřeba posílení pozice v konfrontaci s vrstevníkem či autoritou podporovala vytváření aliance.

Zajímavým interakčním uzlem projevů aktérství dítěte se ukázala **konfrontace s vrstevníkem**. Kromě spojitosti s vytvářením aliancí se do něj mohlo transformovat řízení společné činnosti, protože v rámci řízení společné činnosti nebyly zájmy a názory druhých dětí zohledňovány. Na druhou stranu se ale mohla konfrontace přeměnit ve vyjednávání, kdy asertivita druhého dítěte prostě neumožnila pokračovat v prosazování pouze vlastních zájmů.

Vyjednávání s vrstevníkem mohlo vyústit do konfrontace s vrstevníkem nebo přizpůsobení vlastní činnosti vrstevníkovi, a to podle ochoty vzájemně se respektovat a zahrnovat do činností. Vyjednávání s vrstevníkem bylo vždy intenzivně propojeno se soustředěným pozorováním vrstevníka a situačního kontextu. Bez něj by totiž dítě pravděpodobně nemělo zaujmout perspektivu druhého dítěte, která je pro efektivní vyjednávání potřebná.

V tohoto výzkumu nebyla zachycena přímá proměna **řízení společné činnosti** ve vyjednávání. Buď řízení přerostlo v konfrontaci nebo bylo řízení opuštěno a k vyjednávání došlo až na základě soustředěného pozorování situace nebo vrstevníka.

Dítě, které projevilo své aktérství **přizpůsobením své činnosti vrstevníkovi**, bylo předtím účastno vyjednávání nebo soustředěného vzájemného pozorování. Tato vazba je spíše kontextuální, než že by byla identifikována jako příčinná. Moment rozhodnutí dítěte svobodně se přizpůsobit činnosti vrstevníka nebyl z pozorování zřejmý, jednalo se patrně o vnitřní proces dítěte.

7.3 Kontext zachycených projevů aktérství dítěte

V procesu odhalování projevů aktérství dítěte během výzkumu jsem došla i k dalším dílčím zjištěním, která s aktérstvím dítěte v mateřské škole souvisejí, mohou je do určité míry charakterizovat. Myslím, že mohou dokreslit kontext aktérství dítěte v mateřské škole a tím prohloubit porozumění hlavním výzkumným zjištěním. Také mohou být jistým pojítkem při uchopení doporučení pro praxi vzdělávání v mateřských školách.

- **Dítě je aktérem vždy** – aktérství dítěte se může lišit v míře zjevnosti i aktivity. I když se dítě jeví jak pasivní, neúčastné, má pro svou volbu jistě důvody.
- **Aktérství dítěte se může projevovat velmi rozmanitě** – různé děti se mohou v jedné situaci projevovat různě.

- **Aktérství každého jednoho dítěte je unikátní a fluidní** – u jednoho a toho samého dítěte se v obdobném kontextu může (ne)zjevovat velmi různorodě.
- **Aktérství dítěte je především jeho vlastní vnitřní kvalita** – to, co je v dostupné druhým je pouze zlomek. Je jako houba, jejíž hlavní tělesnost a funkce je ukrytá pod zemí.
- **Projevy aktérství nejsou aktérství samo** – projevy někdy mohou mít nepříjemnou podobu.
- **Aktérství není totéž, co kompetence** – dítě, které má možnost projevovat své aktérství tak nemusí vždy činit efektivně ani ve svém nejlepším zájmu.
- **Aktérství dítěte je kontinuum** – vynořuje z minulých zkušeností dítěte s aktérstvím, reflektuje přítomnost a spoluutváří budoucnost.
- **Aktérství dítěte je nutné dobře chápat** – romantizující pedocentrický pohled v rámci neoliberalního individualismu je pro dítě i společnost nebezpečný, je to projev alibismu dospělých. Aktérství nesmí být desinterpretováno ani jako postmoderní a od společnosti i jakýchkoliv pravidel odtržený individuální projev existence. Aktérství, a zejména aktérství dítěte se vši jeho nezávislostí i závislostí je nerozlučně vetknuto do sociální sítě vztahů i společnosti jako takové.
- V rámci **řízené činnosti** v mateřské škole se **repertoár projevů aktérství dítěte může zužovat** v souvislosti s mírou kontroly činnosti učitelkou.
- Ve **volné hře** se může aktérství dítěte projevovat **pestřeji a komplexněji**.

7.4 Limity výzkumu

Každý výzkum zejména kvalitativního designu má jisté limity. Uvědomováním limitů v průběhu výzkumu může jejich dopad částečně ovlivnit.

Jako hlavní limit výzkumu vnímám svou vlastní nezkušenost i zkušenost. Nezkušenost s rolí výzkumníka, zkušenost s rolí učitelky v mateřské škole. Jako začínající výzkumnice jsem se většinu věcí učila chápat a aplikovat až v ostrém výzkumu, což jistě dopadlo také na jeho kvalitu. Zkušenost s rolí učitelky mi pravděpodobně zavírala mysl, neměla jsem pro zkoumané jevy zvědavý pohled dítěte či mimozemšťana. Mnoho jevů jsem jistě nevědomě dosazovala do svých vlastních poznatkových struktur. Přestože jsem se snažila být otevřená okolnostem, situacím odehrávajícím se v terénu i projevům dětí, je jasné, že bez účasti druhého výzkumníka, který by se mnou fyzicky

přítomný procházel celým výzkumem od začátku do konce, jsou výstupy značně ovlivněné mým subjektivním vnímáním a interpretací.

Druhým limitem pro mě byla nemožnost ověřit si svá zjištění u dětí. Bez jejich pohledu na jejich vlastní projevy, jsem se často cítila slepá na jedno oko. Obzvlášť je-li v pozadí zkoumaného tématu ambice „dát hlas“ těm, kterými se výzkum zabývá. Na druhou stranu, kdybych ve výzkumu použila i původně zamýšlený rozhovor s dětmi, byl výzkum natolik složitý, že bych se s ní nemusela relativně dostatečně vypořádat.

Třetím limitem je v kontextu mé osobní jazykové vybavenosti nedostatek zdrojů v českém jazyce. Jsem si jistá, že mé jazykové dovednosti nejsou na úrovni odpovídající důslednému a přesnému porozumění odborným textům. Zaměřila jsem se poroto na stěžejní sdělení daných textů, ovšem s vědomím, že ďábel se může ukrývat v detailu. Doufám, že mé porozumění cizojazyčným zdrojům nebylo zcela mylné a zavádějící.

Přirozeným limitem kvalitativního výzkumu je jeho minimální přenositelnost. Zjištění tohoto výzkumu jsou platná v daném čase a dané konstelaci participantů. Zároveň ale většina zjištění nepopírala jiné výzkumy.

8 DISKUSE A PODNĚTY DO PRAXE

Aktérství dítěte se může velmi různorodě a nepředvídatelně vyjevovat v různých kontextech. Některé projevy mohou být obdivuhodné, jiné zase velmi nepříjemné pro všechny zúčastněné. To by ale nemělo znamenat, že by měly být prvoplánově odmítané. Je vhodné na ně pohlížet se zájmem jako na důležité sdělení osobnosti dítěte, vyslance budoucnosti společnosti.

Aktivita a iniciativa a přebírání zodpovědnosti dítětem v předškolním věku by měla být vždy vítaná jako projev zdravého vývoje, i když ne vždy se mohou projevovat vhodným způsobem. To souvisí s již mnohokrát zmiňovanými kompetencemi. Kompetence si dítě osvojuje postupně. A to i skrze své vlastní nekompetentní projevy, které nepřinášejí kýžené výsledky. Je potřeba nezapomínat na význam sociálního učení, které je v mateřských školách nezodpovědně podceňované. Jedině kompetentní učitelka, může být pro dítě vzorem kompetentně uplatňovaného aktérství.

To klade nároky na profesionalizaci učitelek mateřských škol, které jsou pro dítě významným „sociálním vzorem, který každodenně záměrně i nezáměrně nabízí různé sociální a morální strategie, které by měly respektovat kulturní hodnoty společnosti“ (Lukášová, 2015, s. 62).

Děti předškolního věku ve velké míře uplatňují své aktérství ve volné hře. Při ní v interakci s vrstevníky ověřují své pracovní teorie a strategie jednání. Žádná lidská blízkost se neobejde bez konfliktů, jsou tedy v pořádku i v mateřské škole. Jsou součástí vzájemného učení vrstevníků, roli učitelky by mohlo být pomáhat dětem rozlišovat spory problémy a vést je v osvojování patřičných strategií jejich prevenci a zvládnutí.

Chceme-li pro nadějnou budoucnost dětí kompetentní aktéry, je potřeba převzít zodpovědnost zkušenějších dospělých a umožňovat dětem jen ty nejhodnotnější zkušenosti s jejich vlastním aktérstvím. Tím můžeme ovlivnit jejich budoucí dospělé aktérství, až budou mimo náš vliv. Je potřeba, abychom na tuto svou roli pohlédli zodpovědně optikou našeho vlastního individuálního i skupinového aktérství.

Možná, že v aktérství se ukrývá odpověď na některé složité výzvy doby dnešní i budoucí. Možná, že správně uchopené aktérství všech členů společnosti, jí pomůže vyvarovat se nebo překonat rizika, která před sebe sama staví.

Zjištění výzkumu tedy mohou mít dopad v několika rovinách. První rovinou je projevovalí se dítěte v mateřské škole. Druhá rovina se týká vzdělávání v mateřské škole a třetí může přesahovat až do role školy ve společnosti.

ZÁVĚR

Odhalování projevů aktérství dítěte pro mě byl náročný a dobrodružný úkol zároveň. Vynořování projevů z obsáhlého datového materiálu se dělo za uvědomování dílčích aspektů aktérství dítěte. To pro mě jako učitelku mělo velký význam jak v posunu perspektivy vnímání dítěte v mateřské škole, tak v upřesnění vlastní role v praxi.

V diplomové práci jsem představila teoretické poznatky o konceptu aktérství Alberta Bandury a přehled aktuálních studií k aktérství dítěte předškolního věku. Pro účely výzkumné části jsem stručně popsala předškolní vzdělávání a také dva hlavní rámce činností, ve kterých se běžně realizuje, řízenou činnost a volnou hru.

Pro výzkum projevů aktérství dítěte v mateřské škole byl zvolen kvalitativní design, jehož parametry jsem uvedla na začátku empirické části práce. Pro sběr dat bylo zvoleno nestrukturované pozorování dětí v průběhu řízené činnosti a volné hry dětí. Ke zpracování dat bylo využito otevřené kódování a následná tematická analýza. Výstupem byly významové kategorie, které poskytly odpovědi na výzkumnou otázku. Následovala interpretace zjištění, popis limitů výzkumu. V závěru empirické části byly výstupy shrnuty a v diskusi nastíněny možné významy pro předškolní vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Abebe, T. (2019). *Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (2006 a). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Brown, F. (2014). *Play and playwork: 101 stories of children playing*. New York: Open University Press.
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied developmental science*, 23(4), 307–337.
- Fryč, J. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Harmáčková, Z., Suchá, L., Stella, D. (2022). *Společenský rozměr změny klimatu. Člověk v tísní*. Projekt 1Planet4All. Dostupné z <https://www.clovekvtisni.cz/1planet4all-jak-upozornujeme-na-zmenu-klimatu-7856gp>.
- Hellus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hill, M. and Wood, E. (2019). 'Dead Forever': An ethnographic study of young children's interests, funds of knowledge and working theories in free play. *Learning, Culture and Social Interaction*. 23(3). doi:10.1016/j.lcsi.2019.02.017.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171.
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher–Child Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 259–276.

- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“. *Sociální studia*. 9(2).
- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (Eds.). (2010). Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál.
- Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kouppanou, A. (2020). Environmental Education and Children's Agency at the Time of the Anthropocene. *Journal of Philosophy of Education* 54(4), 944–959.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives by Berry Mayall Buckingham*. Open University Press.
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & society*, 23(2), 112–122.
- Ord, T. (2022). *Nad propastí: Existenční riziko a budoucnost lidstva*. Praha: Argo.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/56051_1_1/
- Rantala, A., Heikkilä, M. (2020). Agency, guidance and gender: interrelated aspects of early childhood education settings. *Education 3-13*, 48(4), 483–493.
- Sevón, E. (2015). Who's got the power? Young children's power and agency in the child-parent relationship, *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(4.1), 622–645.
- Somerville, M., Powell, S. (2017). Researching With Children of the Anthropocene: A New Paradigm? *International Review of Qualitative Research* (14–36). doi:10.4018/978-1-5225-5317-5.ch002.
- Svobodová, Z. (2021). *Konflikty ve škole. Od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trávníčková, P. (2021). *Dítě jako aktér v přírodovědném vzdělávání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Wood, E., A., (2013). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18.

Zelený, J. (2022). *Změna klimatu a sociální resilience*. Člověk v tísní. Projekt 1Planet4All. Dostupné z <https://www.clovekvtisni.cz/1planet4all-jak-upozornujeme-na-zmenu-klimatu-7856gp>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP asistentka pedagoga

MD mladší dítě

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Projevy aktérství dítěte v řízené činnosti a ve volné hře | 40 |
| Obrázek 2 Projevy aktérství dítěte v mateřské škole | 65 |
| Obrázek 3 Provázanost projevů aktérství dítěte | 66 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Ukázka kódování | 37 |
| Tabulka 2 Příklady kódů v kategoriích | 38 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkripce

Příloha PI I: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE

Videozáznam č.2, řízená činnost

7 dětí (4 povinné předškolní vzdělávání, 3 mladší děti; 5 dívek, 2 chlapci)

Děti v herně na koberci staví z molitanových kostek raketoplán

D2 ukazuje na druhou stranu stavby *Ale tady nám chybí...* Mladší dítě volá *Já ji mám!* A přináší chybějící kostku. D1 *A má ji taky* (jméno dítěte)... *A na to máme dát tu raketu totiž...* (sama se kolíbá na jedné z kostek). Učitelka Učitelka *Takže pracujeme, pracujeme... pojd'te*. D4 pozoruje. D2 s mladším dítětem pracují. Učitelka *Všichni se zapojí, všichni dají ruce k dílu*. D1 se zvedá z kostky, jde ke stavbě Mladší dítě a D2 vlezou dovnitř a uzavírají prostor stavby. Mladší dítě *Ale tam by se potom vlezli dva nebo tři...* D1 pozoruje učitelku, ta nereaguje.

Mladší dítě *Jenom dva se tady vejdou...* D2 otevírá stavbu, vychází z ní, ze dveří udělá prodloužení stěny se slovy *No tak počky, tady to natáhnem*. D3 pozoruje stavějící děti. D1 *Mě něco, co kdybyste to udělali tak, že bysme to dali úplně velké tu raketu?* D2 staví se slovy *Jó, ale musíme to natáhnout, napravit*. D3 *Jó!* D2 *Co kdybyste to udělali takhle...* zkouší skládat kostky D1 stojí opět opodál.

Najednou se všichni začnou zajímat o to, co učitelka dělá ve zbývajícím prostoru herny. Mladší dítě směrem k učitelce *Co to je?* D2 *Co to je?* D1 a mladší děti opouští prostor stavby, jdou k učitelce. Učitelka *Běžte pracovat...* děti to ještě chvíli sledují, mladší dítě se vrací se slovy *Hvězdičky sou to*. D3 zatím dělá legrační pohyby s velkou kostkou. Děti se mezi sebou ptají *Co to je? Hvězdičky*. Učitelka *Běžte pracovat na raketě, za chvílku odlétáme!* Děti *Uááá!*

D2 mezitím stavbu hodně zvětšilo. D1 *Už to máme!* D2 *Nemáme! Potřebujem palety!* Vyjma D4, které pozoruje učitelku, všechny děti nosí dřevěná prkna a skládají je na stavbu jako střechu. Mladší dítě *Za chvílku odlétáme!* D2 *Jedna... dva...* Učitelka *Start rakety bude za deset...* D2 *Devět... Sedm...* a srovnává prkna na stavbě. Učitelka *Devět...* D1 běhá pro prkna *Pospěšte si!* Učitelka *Osum...* D2 otevírá vstup do rakety a leze dovnitř, ostatní se přidávají. Učitelka *Sedm...* D4 pozoruje střídavě děti a učitelku. Učitelka jde k D4, něco se ho potichu zeptá, D4 přikyvuje a odbíhá. Mezitím děti pokřikují *Nevlezeme se tam! My se tady všichni nevezeme...* D1 *Paní učitelko, nevezeme se tam.* Učitelka *Tak ji musíte předělat tak abyste se tam vlezli.* D1 *Já vím co, že bysme to ještě napravili a zvětšili sme to...* a přestavuje kostky ... *že bysme to udělali takhle...* D3 *Já vím jak.* Mladší dítě ukazuje do herny *Co je tam to?* Děti se dívají do herny. Učitelka *O to se teďka nezajímej.* D2 *To sou hvězdy.* Učitelka *Šest...*

D1 a D3 pracují na úpravách, D2 přináší další dosud nepoužitý materiál ke stavbě. D1 *Holky, hele to nám pomůže* a ukazuje na zvětšený prostor stavby. D2 umísťuje nové kostky na stavbu. Učitelka *Pět...* Ostatní děti jdou pro ty

nové kostky a umístí je v oblasti zvětšeného prostoru, D2 upravuje kostky položené mladšími dětmi. D1 *Já to udělám...* odchází do přední části stavby *...tak ne. Toto musí být u rakety vždycky vprostřed.* D3 sleduje D1.

Učitelka *Čtyři...* D1 *Né.* D1 *Čtyři.* Mladší dítě s ječením odbíhá pro další kostky. D1 *Tři.* D1 a mladší dítě *Dva.* Učitelka *Tři.* Děti staví. D4 se vrátilo a opět pozoruje děti. Mladší dítě a D1 odpočítávají *Dva... jedna... Start!* Mladší děti a D2 s jekotem lezou do stavby, D1 je zastavuje *Ne, tam nechodte, až to paní učitelka má říct!* Učitelka *Dva...* děti lezou do rakety. Učitelka *Vlezte se tam všichni?* Děti *Jó, vlezem.*

D1 *Ale (jméno D4) ne!* Učitelka *Máte tady ještě jednoho pasažéra...* D1 se pokouší uvolnit místo. D4 se dívá, učitelka se jej ptá a ukazuje směrem k raketě *Chceš tam?* D4 kroutí hlavou a odchází stranou. Padá jedno prkno, D1 s učitelkou to spravují. Učitelka *Tak, jsme všichni nachystaní?* D1 *Ale (jméno D4) ne!* Učitelka odchází k audiotechnice. Učitelka *Dva...* Děti *Ale (jméno D4) ne!* Učitelka *On (jméno D4) nechce letět, on že tu bude ve věži vás hlídat a dívat se, jestli letíte správným směrem...* Děti *Jóó...* Učitelka *Jedna...* *Chyťte si klobouky... protože start rakety začíná.*

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

mé jméno je Jitka Patakiová a jsem studentkou magisterského studijního programu na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci tohoto studia realizuji výzkum, který se zabývá dětmi předškolního věku v kontextu povinného předškolního vzdělávání i volné hry v mateřské škole.

Tímto bych Vás chtěla požádat o poskytnutí souhlasu týkajícího se účasti Vašeho dítěte na mém výzkumu.

Účast Vašeho dítěte bude zaznamenána na videokameru. Jméno dítěte, nebo rodiny bude **zcela anonymní po celou dobu výzkumu** včetně závěrečné zprávy. Zavazuji se k tomu, že tento materiál bude sloužit **pouze pro účely mé práce**. Z tohoto výzkumu **je možné v jakékoli jeho fázi vystoupit** bez udání důvodu.

Děkuji za spolupráci,

MgA. Bc. Jitka Patakiová

Tímto potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s výzkumným šetřením Jitky Patakiové, prováděným v rámci její diplomové práce, a souhlasím s účastí mého dítěte na tomto výzkumu. Všechna poskytnutá data budou zpracována anonymně a bude s nimi důvěrně zacházeno. Zároveň jsem byl/a obeznámen/a s možností kdykoli s výzkumu odstoupit bez udání důvodu.

V dne..... Podpis.....