



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Vzpomínky dětí předškolního věku

Vypracovala: Johana Řezáčová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 27. března 2017

Johana Řezáčová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce, paní Mgr. Veronice Plaché, za její pomoc při vedení práce, cenné rady a čas, který mi věnovala. Poděkování patří také mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia, a všem, kteří se zúčastnili mnou vedeného výzkumu nebo mi při něm byli nápomocni.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na vzpomínky a paměť dětí předškolního věku. V teoretické části se práce zabývá vývojem dítěte předškolního věku, dále pak vývojem paměti, jejímu vymezení a kategorizaci z hlediska typů, procesů a aspektů vzpomínky ovlivňující. Praktická část je zaměřena na zkoumání dlouhodobé i krátkodobé paměti dětí. Jejím cílem je zkoumání dětských pamětí z hlediska času, kvality a proměnlivosti vzpomínek. Současně byla sledována také krátkodobá paměť a její rozvoj. Výzkum proběhl jako kvalitativní šetření, pomocí individuálních rozhovorů, skupinových sezení a pozorování dětí v jejich přirozeném i školním prostředí.

Klíčová slova: předškolní věk, rané vzpomínky, paměť, dětská amnézie

ABSTRACT

The topic of this bachelor's thesis is preschool age children's memory and their memories. The theoretical part of the thesis concentrates on preschool age child development, development of their memory, demarcation, and categorization of memory types, processes, and aspects which affect memories. The practical part of the thesis focuses on long-term and short-term memory of preschool children. The objective of the practical part is finding out whether memories are real and determining their complexity and conditions that affect the quality of the memorisation. The research was conducted as a qualitative survey using individual interviews, group sessions, and observation of children in their natural environment and school.

Key words: Pre-school age, early memories, memory, childhood amnesia

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Paměť.....	9
1.1 Vývoj paměti.....	9
1.2 Fáze paměti.....	10
1.2.1 Zapamatování.....	11
1.2.2 Pamatování.....	12
1.2.3 Vybavování.....	12
1.2.4 Zapomínání.....	12
1.3 Druhy paměti.....	13
1.3.1 Senzorická.....	13
1.3.2 Krátkodobá.....	14
1.3.3 Dlouhodobá.....	14
2 Vývoj předškolního dítěte.....	15
2.1 Kognitivní vývoj.....	16
2.2 Emoční vývoj.....	17
2.3 Socializace.....	19
3 Vzpomínky.....	20
3.1 Vliv emocí.....	20
3.2 Zkreslování vzpomínek.....	20
3.3 Dětská amnézie.....	21
PRAKTICKÁ ČÁST.....	23
4 Téma a výzkumné cíle.....	23

5	Úvod do metodologie výzkumu.....	23
5.1	Kvalitativní výzkum.....	23
5.2	Výzkumné metody.....	24
5.2.1	Individuální rozhovor.....	24
5.2.2	Skupinový rozhovor.....	25
5.2.3	Pozorování.....	25
5.3	Výzkumný soubor.....	26
6	Práce s dětmi v diskuzním kruhu.....	26
7	Individuální rozhovory s dětmi.....	29
8	Pozorování dětí.....	42
9	Činnosti k trénování paměti.....	44
10	Shrnutí výsledků.....	47
11	Diskuze.....	49
	ZÁVĚR.....	52
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	54
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je krátkodobá a dlouhodobá paměť dětí v předškolním věku. Tento směr jsem pro svou práci zvolila z důvodu, že jsem v rodinném prostředí i prostředí praxe v mateřských školách byla obklopena vzpomínkami dětí, které jsem byla schopna vnímat pouze povrchně. V rámci výuky psychologie jsme se poté v jedné z hodin zabývaly právě vzpomínkami, a při domácím samostudiu jsem byla schopna vyhledat jen malý vzorek srozumitelných a ucelených výzkumů či materiálů, které se problematice dětské paměti věnovaly. Díky své práci jsem tak chtěla pochopit dětskou reprodukci vzpomínek, která pro mě před začátkem výzkumu byla velmi chaotická a mnohdy až nesmyslná.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část bakalářské práce obsahuje tři kapitoly, ve kterých jsou popsány všechny základní pojmy a situace potřebné k hlubšímu pochopení zvoleného tématu. V první kapitole je definována a charakterizována paměť, dále pak popsány jednotlivé funkce a typy paměti. Věnuji se zde také vývoji dětské paměti od raného dětství. Teoretická část se dále zabývá popisem dítěte předškolního věku, především z pohledu sociálního, emočního a rozumového vývoje. Otázkám paměti se dále věnuji v kapitole zaměřené na vzpomínky, ve které shrnuji obecně známé vlivy na tvorbu trvalých paměťových stop.

V praktické části se věnuji kvalitativnímu výzkumu. Jeho pomocí mapuji dětské vzpomínky a paměť a získávám odpovědi na stanovené výzkumné cíle, mezi něž patří zjišťování lépe pamatovaných témat, reálnosti vzpomínek a stáří jednotlivých pamětí. Tyto informace jsem získávala od vzorku předškolních dětí a hodnotila pomocí skupinových i individuálních rozhovorů a pozorování. Závěrem se ve své praktické části věnuji činnostem určeným pro podporu a rozvoj dlouhodobé i krátkodobé paměti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Paměť

Paměť je takový proces, díky němuž si ukládáme a udržujeme informace o minulých zkušenostech, podnětech či dějích a dokážeme je opakovaně vyvolávat. Jedná se o složitou a spletitou soustavu systémů, podmíněnou především geny a praxí, zároveň však také o vysoce efektivní a vyspělou součást našeho myšlení. (Samuel, 2002)

Na základě dobře vyvinuté paměti se člověk dokáže učit, získávat nové zkušenosti, pracovat či vychovávat. Naše paměť může být záměrná, pro niž je typická pozornost, snaha a soustředění, i nezáměrná, která je často ovlivňována emocemi. Poruchy paměti se mohou vyskytovat ve všech jejích fázích, od neschopnosti vnímání nových podnětů či jejich udržení až po neuskutečnitelnost vybavování a úplnou ztrátu vzpomínek. Paměť je vlastností všech živých organismů. (Samuel, 2002)

1.1 Vývoj paměti

Paměť a její vývoj je jedna z částí kognitivních procesů. Vzhledem k charakteru mé práce je však vývoji paměti věnována samostatná kapitola. V této kapitole budu mapovat vývoj paměti od narození do doby nástupu do školy.

První paměťové stopy můžeme nacházet už u novorozenců. Ti od sebe dokáží díky paměťovým schopnostem rozlišovat různé stimuly, jako například tvary, barvy a směry. Novorozenec je schopen takový stimul udržet v paměti jen několik sekund. Vizuální paměť byla u novorozenců prokázána pomocí habituačních testů. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Kolem druhého měsíce života začínají kojenci rozpoznávat osoby a hlasy. První rozpoznávanou osobou bývá matka, kterou dítě na základě paměti dokáže rozeznat i čichem. Takovou paměť nazýváme znovupoznáním. Od třetího měsíce je pak dítě schopno si na krátký čas zapamatovat předměty, které ho vizuálně zaujmou. Paměť se u půlročního dítěte prodlužuje na přibližně 3 dny, při dosažení jednoho roku je jedinec

schopný si události a předměty pamatovat maximálně na dva až tři týdny. (Čačka, 2000) Předvídat začíná jedinec kolem půl roku života, dokáže si odvodit důsledky svých činů a schválně opětuje původ zajímavé reakce či výsledku. Okolnosti, které jsou pro kojence známé a předvídatelné, jsou doprovázeny kladnými emocemi, cizí a neznámé situace pak spíše pocity nelibosti. (Říčan, Krejčířová, 2006)

V batolecím věku dítě potřebuje k zapamatování čím dál menší počet opakování. Přesto však ještě batole není schopno svou paměť ovlivňovat vůlí a jeho zapamatování je spíše bezděčné. Nejlépe si dítě ukládá a vybavuje takové zážitky, které mu způsobily silný emocionální prožitek, ať už příjemný nebo nepříjemný. (Říčan, Krejčířová, 2006) Dvouleté dítě je schopno si předměty a osoby pamatovat až do doby osmi týdnů od kontaktu s nimi, u tříletého batolete se tato schopnost zvyšuje na sedm měsíců. Schopnost opakovat prožité se během batolecího věku zvyšuje z několika dnů na týdny. K prodloužení doby, během které je dítě schopno opakování na základě své paměťové stopy, přispívá také rozvoj řeči a komunikačních dovedností. (Čačka, 2000)

Převládající paměť je u dítěte předškolního věku paměť krátkodobá, dochází však i k rozvoji a zdokonalování paměti dlouhodobé. Vzpomínky a paměťové stopy se v tomto období u dítěte rychle tvoří i mizí. Zapamatování je stále ještě bezděčným procesem, ačkoliv koncem předškolního věku již začíná vývoj záměrné paměti ovládané vůlí. (Suchá, 2007) Nejlépe si děti stále ukládají vzpomínky, které pro ně měly silný emocionální podtext a některé z nich už přetrvávají trvale, s rostoucím věkem si však dítě začíná pamatovat i takové situace a předměty, které na něj neměly citový vliv. (Čačka, 2000) Jedinec předškolního věku ještě nechápe vnitřní souvislosti, a tak nad paměť logickou stále přetrvává paměť mechanická. Velmi dobře se dětem daří, pokud mohou vzpomínku uchopit co nejvíce smysly.

1.2 Fáze paměti

Při ukládání informací do naší paměti prochází zaznamenaný podnět několika fázemi. Patří mezi ně zakládání zpracované informace do paměti, její udržení a následné vyvolání a použití. Ne vždy je však informace udržena, dochází tak k její ztrátě a zapomenutí.

1.2.1 Zapamatování

Zapamatování nebo také vštěpování, je přetváření získaných informací do podoby, ve které se uloží do paměti a budou pro ni srozumitelné. Vštípen může být každý podnět, který na člověka působí, ať už zvnějšku nebo zevnitř. (Plháková, 2007) Povaha zapamatovacího procesu může být jak záměrně vyvolaná, tak spontánní a samotná ukládaná informace může mít různé charaktery, například pohybový, emocionální, logický či smyslový.

Vlivy, které nás v procesu vštěpování ovlivňují, jsou následující (Nakonečný, 1997):

- Povaha materiálu, přičemž nejlépe se do paměti ukládají informace smysluplné a životně významné pro daného jedince, stejně tak určité a faktické spíše než abstraktní.
- Motivace, která koresponduje s povahou materiálu, tedy lepší zapamatování si toho, co je pro jedince důležité a naplňuje jeho touhy a plány, kdy je tudíž lépe motivován k tomu, aby si informace zapamatoval.
- Organizace informací, které mají být zapamatovány, jejich smysluplné uspořádání a plánované opakování od co nejpočátečného času.
- Vnější činitelé ovlivňující jedince, především absence rušivých elementů, jako je například hlasitá hudba a komunikující osoby, a dostatek času, místa, příjemného prostředí.
- Vnitřní činitelé, tedy vlastnosti jedince a jeho psychické stavy, které mohou být podporujícího nebo rušivého charakteru.

K dosažení co nejlepšího výsledku vštěpování slouží paměťové strategie, mezi které se řadí přirozená, umělá a především mechanická a logická paměť. Mechanickou paměť využíváme tehdy, pokud se učíme zpaměti neustálým opakováním dané činnosti či materiálu. Tento způsob učení je nejefektivnější v dětství, protože je nejlépe rozvinuto a jedinec ještě není schopen využívat paměť logickou. Ta se naopak zakládá na uspořádávání a hromadění vjemů do smysluplných celků a logických pořadí. (Samuel, 2002)

1.2.2 Pamatování

Zapamatované informace se do mozku ukládají na různě dlouhé časové úseky. Během této doby je s paměťovými stopami nadále zacházeno, procházejí tříděním, porovnáváním a tvořením nových vztahů. (Plháková, 2007) V průběhu těchto procesů však informace ne vždy setrvávají ve stejném stavu jako při vštípení, dochází k jejich deformaci a zkreslování.

Nejdéle se v paměti udrží informace, které jsou spojeny do smysluplných skupin a jsou pro člověka, jeho žití a práci, užitečné a důležité. Stejně tak si člověk udrží v paměti lépe takové vzpomínky, které se podobají těm, jaké již má uloženy z dřívější doby. (Vágnerová, 2002)

1.2.3 Vybavování

Vybavování charakterizujeme jako takovou schopnost, kdy do vědomí dokážeme přenést informace uložené v dlouhodobé paměti a manipulovat s nimi. K vybavení vzpomínek může dojít jak záměrně, tak neúmyslně. (Samuel, 2002)

Jednodušším způsobem vybavování je takzvané znovupoznání (rekognice), kdy si uvědomujeme věci, které jsme již dříve zažili či viděli a uměli. Znovupoznání se projeví především ve chvíli, kdy nelze plně vybavit paměťovou stopu, a tak se při setkání s danou situací či informací dostavuje alespoň pocit známosti. Díky němu je pak možné již zdánlivě zapomenuté vzpomínky oživit či je doplnit o další detaily. (Vágnerová, 2002) Volné, neboli spontánní vybavování, je oproti znovupoznání složitějším procesem. Při něm jsou totiž vzpomínky z paměti získávány bez jakékoli pomoci a smyslového návodu. (Samuel, 2002)

1.2.4 Zapomínání

Zapomínání označuje narušení procesu pamatování a vybavování, díky němuž vzpomínky a informace ztrácí svou ostrost a jsou vytěsňeny. Takový proces je však žádoucí jako ochrana mozku před přesycením. (Čáp, Mareš, 2007)

Samotné zapomínání může být způsobeno různými cestami, nejčastěji však vyhasnutím či nahrazením. Při nahrazení nedochází k úplnému zapomenutí informace, ta je pouze nahrazena a upozaděna novějšími a důležitějšími vjemy. Při vyhasnutí pak dochází k rozkladu vzpomínky a cesty k ní z důvodu špatného uložení či nevyužívání. (Nakonečný, 1997) K dalším teoriím způsobu zapomínání patří represe (upozadění nepříjemných zážitků, Freud) a účelné zapomínání (vytěsnění nepotřebného a bezcenného materiálu).

Průběh procesu zapomínání znázorňuje Ebbinghausova křivka. Ta uvádí, že se během prvních pěti minut od záměrného vstřebání informací zapomeneme přibližně 40%, během první hodiny počet zapamatovaného klesá o 10% a do osmi hodin z naší paměti ztrácíme dalších 15% údajů. Bez následného opakování se podíl zapamatovaných informací přibližuje 20% po uplynutí jednoho měsíce. (Baddeley, 1998)

Zapomínání se urychluje u vjemů pro člověka nedůležitých a nedostatečně pochopených, zpomaluje se naopak u podnětů zajímavých, dobře logicky zpracovaných a pravidelně užívaných. Dalšími činiteli, ovlivňujícími průběh zapomínání, je pak celkový stav kognitivních funkcí, fyzický stav jedince, prožívané emoce či vliv prostředí. (Samuel, 2002)

1.3 Druhy paměti

1.3.1 Senzorická

Pomocí senzorické paměti se zpracovávají smyslové vjemy, které jsou zachytávány jen na velmi krátkou dobu, v řádu milisekund až několika sekund. Podle smyslového orgánu, kterým byl vjem zaznamenán, pak paměť můžeme dělit například na zrakovou, sluchovou či čichovou. Senzorická paměť je úzce vázána na pozornost a její náplní se nejlépe stávají především nové a nepoznané podněty nebo impulsy důležité pro naše přežití. (Preiss, Křivohlavý, 2009)

Senzorická paměť je pak nadále tříděna, a pokud je vyhodnocena jako důležitá nebo zajímavá, postupuje do krátkodobé paměti. V opačném případě je zapomenuta. Tento typ paměti lze také nazývat jako paměť smyslovou či názornou. (Plháková, 2007)

1.3.2 Krátkodobá

Krátkodobá paměť je vědomým procesem paměti, při kterém dochází ke zpracování a uchování vjemů. Takové vjemy do krátkodobé paměti přicházejí z paměti sensorické a jsou zde drženy v řádech sekund až několika málo minut. Po uplynutí této doby dochází k vyhodnocení, zda jsou pro nás získané informace nadále prospěšné, či nikoliv, a dochází tak ke ztrátě nebo přesunu do dlouhodobé paměti. (Preiss, Křivohlavý, 2009)

Krátkodobá paměť je schopna pojmout pouze omezené množství informací, obvykle pět až devět zapamatovatelných komponentů. Tento jev je nazýván fenoménem 7 ± 2 . (Samuel, 2002)

Ke správné funkci krátkodobé paměti je důležitá pozornost, která zvyšuje pravděpodobnost k delšímu a lepšímu uchování paměťové stopy. K tomu také napomáhají např. mnemotechnické pomůcky či opakování materiálu. Negativně pak na krátkodobý proces paměti působí vyrušení či prožité trauma, při kterém se chod myšlenek náhle zastaví. Typickými příklady je neschopnost zapamatování úkolu v rušném prostředí či amnézie po prodělané nehodě. (Samuel, 2002)

Jednou z částí krátkodobé paměti je také paměť pracovní. Díky pracovní paměti dochází k vyvolání již dříve uložených paměťových stop a jejich využití k prognostice a určení dalších kroků potřebných k řešení dané situace. (Vašina, 2001)

1.3.3 Dlouhodobá

Dlouhodobá paměť je komplex informací, vjemů a činů, které se v podobě paměťových stop uchovávají několik minut až desítky let. Jedná se o neobsáhlejší druh paměti, který je považován až za nekonečný. Vývoj dlouhodobé paměti začíná přibližně ve 4 letech života a má vliv na rozvoj kognitivních i psychických funkcí člověka. (Samuel, 2002)

Informace sem přicházejí z krátkodobé paměti, a to jak cíleně, tak bezděčně. Vzpomínky se pak ukládají především dle sémantického kódování, tedy do smysluplných a logických celků, a jsou uspořádány systematicky do skupin verbálních, motorických a obrazových. Dlouhodobé vzpomínky pak nejsou v mozku uloženy pouze

na jednom místě, ale rozšířeny v celém jeho objemu, obvykle v takové části, která byla použita při prvním setkání s danou informací či činností. (Preiss, Křivohlavý, 2009) Samotná dlouhodobá paměť pak informace ukládá a organizuje do podsystémů.

Explicitní paměť, neboli deklarativní, v sobě soustřeďuje faktické a logické znalosti či vzpomínky z vlastního života. Rozděluje se dále na sémantickou a epizodickou paměťovou rovinu. (Plháková, 2007)

- Sémantické paměť je naplněna všeobecnými a faktickými informacemi o světě, které získáváme pozorností a učením. (Samuel, 2002) Taková informace se nevztahuje k přesnému časoprostorovému vymezení a je snadno verbálně šiřitelná, úzce tak souvisí s jazykovými a lingvistickými prostředky jedince.
- Epizodická paměť obsahuje konkrétní vzpomínky z života jedince, které jsou těsně propojeny s časem a místem. Taková vzpomínka může být vedle vizuální, akustické a emoční podoby doprovázena dalšími smysly, vůní nebo chutí. Situace uložené v epizodické paměti lze prožít v roli pozorovatele či hlavního účastníka, taková podoba vzpomínek se nazývá autobiografickou a je nejsnázeji zapamatovatelnou. (Plháková, 2007)

Implicitní paměť, neboli procedurální, obsahuje zautomatizované a naučené postupy, předveditelné především motoricky a nespolehlivě jazykově šiřitelné. (Baddeley, 1998) Řadí se mezi ně například zažitá pravidla, reflexivní chování, sportovní dovednosti či používání předmětů. Do této části paměti se ukládají také vzpomínky emoční, tedy různorodé pocity, které v nás dané situace vyvolaly. (Pöthe, 2008) Implicitní paměť nebývá vyvolávána náhodně, ale v moment, kdy je důležitá pro momentální činnost a dění. (Plháková, 2007)

2 Vývoj předškolního dítěte

Předškolním obdobím nazýváme časový úsek mezi třetím až šestým či sedmým rokem života, ukončený nástupem dítěte do školy. Dítě v tomto období života uvažuje především názorně a intuitivně, neřídí se logikou. Dle teorie Jeana Piageta se člověk mezi druhým a sedmým rokem života nachází v předoperačním stádiu. Skutečnost je

v této době dítětem interpretována velmi subjektivně a v mezích vlastního chápání, často nahrazována fantazií.

2.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj charakterizujeme jako rozvíjení poznávacích procesů jedince, dítěte. Mezi poznávací procesy řadíme především myšlení, vnímání, fantazii, paměť a představy.

Dítě předškolního věku se ve svém myšlení vyznačuje především typickými rysy egocentrismu, magična, fenomenismu a absolutismu. (Vágnerová, 2012)

- Egocentrismus se u dítěte projevuje tak, že vnímá sebe samo jako středobod všeho dění, jako příčinu všech nastalých situací. *Přestalo pršet, abych mohl jít ven.*
- Magičnost lze charakterizovat tak, že to, čemu dítě nerozumí, si nahradí fantazií, upravuje si její pomocí realitu dle své potřeby.
- Fenomenismus znamená, že svět je podle dítěte takový, jak ho vnímá ono samo či jak si ho představuje.
- Absolutismus se projevuje tím, že dítě vnímá všechny své poznatky a okolní věci jako trvalé a absolutní, neproměnlivé.

Další výrazné rysy dětského myšlení zastupuje prezentismus, potřebu fantazie a interpretování reality skrz ní pak animismus, antropomorfismus a artificialismus. S oproštěním od uvedených způsobů vnímání světa pak dítěti pomáhá s přibývajícím věkem především hra a sociální kontakt s vrstevníky. Postupem času se tak dítě učí na svět pohlížet i z pohledu druhé osoby. (Vágnerová, 2012)

Uvedené skutečnosti považujeme za základ kognitivního vývoje předškolního dítěte, ve způsobech myšlení a vnímání se pak odráží všechny další vývojové části. V předškolním období ještě není plně rozvinuto abstraktní myšlení a dítě tak požaduje konkrétnost a názornost. Abstraktní figury začíná dítě chápat až s nástupem do základní školy, tedy kolem sedmého roku života.

Vnímání času je u dítěte dáno především činnostmi, díky kterým se v čase orientuje. *Ráno – jdu do školky. Odpoledne – táta přijde domů. Večer – dívám se na pohádku.* Pro

dobrou orientaci je tak potřebný pravidelný rytmus a posloupnost dějů. Dítě dokáže vnímat pouze krátké časové úseky (den-noc, ráno-večer), delší úseky začíná vnímat až s nástupem do školy, je schopné je však zaznamenávat ve spojitosti se silnými emocionálními zážitky (Vánoce, narozeniny, prázdniny). (Pokorná, 2001)

V prostoru se dítě začíná nejprve orientovat ve směru vertikálním, tedy nahoře a dole. Nesprávně většinou posuzuje vzdálenost a především její porovnávání, bližší objekty vnímá jako větší než ty vzdálené. (Vágnerová, 2012) Následuje orientace předozadní a horizontální, před vstupem do školy zvládá předškolní dítě pojmy určující pořadí (první, předposlední, prostřední) a pravolevou orientaci na sobě i v prostoru.

Počet dítě předškolního věku chápe jako jednu z vlastností předmětů, umí názvy čísel a dokáže je vyjmenovat tak, jak za sebou následují, nechápe však jejich pravý smysl, k tomu dospívá až ke konci předškolní docházky. Dítě již chápe, že po přidání se počet zvětšuje a po ubrání se naopak zmenšuje. Stejný počet však často posoudí jen podle jednoho prvku, tudíž stejný počet s většími rozestupy považují za větší než ten, který má rozestupy menší a v porovnání tedy zabírá menší plochu. (Vágnerová, 2012)

Verbálním schopnostem se děti učí nápodobou komunikace uskutečňované především dospělými, ale i staršími dětmi či verbálně zdatnějšími vrstevníky. Stejným způsobem si osvojují také gramatiku řeči, i když ji nedokážou plně využít a v jejich řeči se objevují agramatismy a chyby. Během nápodoby pak uplatňují selekci – napodobňují jen něco. Pro děti je typická řeč egocentrická, jejíž pomocí vyjadřují nahlas své pocity a mluví sami k sobě, kolem pátého roku pak dochází k jejímu zvnitřnění. (Vágnerová, 2012). Pomocí řeči dochází k rychlému nárůstu znalostí, typickou otázkou předškolního dítěte je *proč*. Pětileté dítě dokáže tvořit krátké definice poznaných věcí a díky nárůstu verbálních schopností se zlepšuje i časová a prostorová orientace. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.2 Emoční vývoj

Emocionální stav předškolního dítěte je kolísavý a dítě velmi snadno přechází od jedné emoce k druhé, ve svých emočních prožitcích je však již o mnoho stářejší, než v době batolecí. Převládající naladění jedince bývá spíše pozitivní, záporné reakce

ubývají a jsou lépe zvládnutelné jak vnitřně, tak zvenku. Většina prožívaných pocitů je odrazem momentální situace, ačkoliv si již dítě dokáže vybavovat dřívější situace a emoce s nimi spojené. (Vágnerová, 2012) Projevy emocí jsou u dětí navenek velmi intenzivní a syté, uvnitř jsou však prožívány spíše slabě a mají tendenci rychle odeznívat. (Šulová, 2004) Emoční vývoj v předškolním období pak lze charakterizovat v následujících bodech. (Vágnerová, 2012)

- Vztek a zlost se u předškolního dítěte začínají projevovat méně často, jelikož jedinec již začíná chápat souvislosti vzniku takových emocí a nepříjemných situací. Nižší dráždivost a zdokonalenou vyrovnanost pak určuje také zralost centrální nervové soustavy. I nadále se však vztek a nelibost projevují především při kontaktu s vrstevníky či přesycení úkoly a příkazy.
- Strach a jeho projevy jsou u dětí předškolního věku ještě stále často odrazem vlastní fantazie a představivosti. Radost ze strašení druhých či vymyšlení vlastních fiktivních postav a vlastností jsou nové oblíbené dětské činnosti. Silné sklony k prožívání strachu se však mohou projevit až nesamostatností. Strach a jeho očekávání posilují dřívější negativní zkušenosti či například informace získané prostřednictvím pohádek a příběhů.
- Dobrá nálada bývá u dětí převládajícím emočním stavem. Dobře laděné uvažování a vývoj verbálních schopností napomáhá k rozvoji smyslu pro humor. Ten je u dětí předškolního věku velmi jednoduchý jak ve vtipech, které jsou schopny reprodukovat, tak v těch, které slyší od druhých. Smích se v tomto období u dětí objevuje především při nesmyslných slovech, přeřecích a opakování stejných či podobných slov. Děti také mají tendenci smát se, pokud se smějí ostatní, ačkoliv situaci či vtip ještě plně nechápou.
- Schopnost se na něco těšit se vyvíjí v závislosti na počátcích chápání a vnímání času. Protože děti předškolního věku jsou již schopny uvědomit si opakující se situace a události, dokáží se na ně těšit (především výrazné situace jako Vánoce, narozeniny apod.). Dítě se ale také na základě předchozí negativní zkušenosti a vzpomínek může začít obávat důsledků nastalé či budoucí situace (koupání, pokud se málem utopil apod.).

2.3 Socializace

Socializace se v předškolním věku začíná rozšiřovat z rodiny i do kolektivu vrstevníků a mateřské školy. Základy socializačních a společenských norem udané právě rodinou pomáhají dítěti v rozvoji interakcí i mimo blízké příbuzné.

Vzájemným působením s novými lidmi dítě získává další zkušenosti a role, například roli kamaráda či žáka mateřské školy. Stejně tak se dítě setkává s novými autoritami, které mimo rodinu představuje paní učitelka a další dospělí lidé. (Vágnerová, 2012) Na základě působení takové autority, jejího vymezení pomocí zákazů a příkazů, se u dítěte pokládají základy společenských norem a hodnot. (Šulová, 2004)

Důležitým socializačním prvkem je v předškolním období právě kontakt s vrstevníky. Interakce s ostatními dětmi rozvíjí jedince jak po stránce sociální, tak i kognitivní a emoční. Mezi takové charakteristické interakce lze zařadit následující. (Matějček in Vágnerová, 2012)

- Solidarita jako ochota pomoci někomu v nepříznivé situaci, v mateřské škole například pomoc spolužákovi, který není schopný dokončit úkol sám či je momentálně pod vlivem záporných emocí.
- Spolupráce se v mateřské škole vyvíjí především při hrách a činnostech, kde se sami děti musí domluvit a určit si pravidla a role, aby dokázaly splnit zadaný úkol.
- Soupeření se s přibývajícím věkem přesunuje od fyzického k psychickému. Dítě se snaží být nejlepším ze skupiny a předhánět ostatní, k čemuž mu slouží jak reálné, tak smyšlené podklady.
- Lítost spojená s pocitem viny je důležitým vývojovým mezníkem. Projevit vinu a upřímnou lítost nad porušením pravidla ve vztahu k sobě samému nebo ostatním dokáže dítě ke konci předškolní docházky. Lítost je nutné naučit se ovládat a správně regulovat.
- Konflikt se podobně jako soupeření stává čím dál méně fyzickou záležitostí. Dítě se učí regulaci vlastní agresivity a zvládnání situací v co nejlepší prospěch obou zainteresovaných stran.

3 Vzpomínky

Lidské vzpomínky jsou v průběhu paměťových procesů, především v průběhu pamatování a vzpomínání, pod vlivem mnoha faktorů, díky kterým se pak paměťové stopy různě mění a přetvořují či téměř mizí. Pro dětské období života jsou nejtypičtěji zástupci takových vlivů následující.

3.1 Vliv emocí

Vzpomínky člověka mohou být emocemi ovlivněny dvěma rozdílnými způsoby. Nejčastěji jsou informace a činy, které jsou spojeny se silným emočním zážitkem, ukládány do paměti snadněji, než takové vzpomínky, které jsou z hlediska emocí a pocitů neutrální a nevýznamné jak do kladné, tak záporné strany. Z druhé strany však v situaci, která je silně emočně vypjatá a náročná, může dojít k potlačení a upozadění vzpomínky, takže je později velmi náročné ji vyvolat. (Baddeley, 1998)

3.2 Zkreslování vzpomínek

Zkreslování vzpomínek je takový proces, díky kterému se informace uložené v dlouhodobé paměti přepisují a pozměňují. Vzpomínky nejsou v mozku uloženy staticky, ale je s nimi během fáze pamatování dále zacházeno. Lépe se pak vyvolávají takové vzpomínky, které jsou logicky a racionálně uspořádané než ty, které jsou nesouvislé a nepřehledné. Proto naše mysl záměrně do takových vzpomínek vkládá postrádaný systém a řád. (Plháková, 2007)

Vzpomínky, které z paměti vyvoláme, nejsou nikdy zcela přesnou kopií původních dějů a činů, mohou být jak nepřesné a pozměněné, tak zcela chybné. (Plháková, 2007) Dotváření či rekonstrukce pomáhá vyplňovat prázdná místa v paměťových stopách, skládat roztříštěné a kusé informace do větších celků. Rekonstrukce paměti je ovlivňována především následujícími:

- Konfirmační zkreslení, které podporuje a záměrně doplňuje informace, které jsou v souladu s našimi názory a přesvědčením.

- Individuální motivy, jenž vzpomínky ovlivňují s ohledem na naše přání a touhy, popřípadě předsudky, které máme k druhým osobám.

Vytvářením a konstrukcí vzpomínek v naší mysli budujeme zcela nové informace, které následně považujeme za pravdivé a původní. Nové vzpomínky se nejčastěji tvoří na základě fotografií či notoricky známých rodinných příběhů. (Plháková, 2007)

S konstrukcí vzpomínek jsou spojovány tyto jevy:

- Syndrom falešné konstrukce, kdy jsou nově vytvořené informace propojovány se stávajícími a pravými vzpomínkami.
- Vědomé lhaní, při kterém si osoba svou lež uloží jako pravdivý údaj a nadále s ním tak manipuluje.

3.3 Dětská amnézie

Amnézie je názvem pro takový stav, kdy nejsme schopni si vybavit vlastní vzpomínky a považujeme je za ztracené. Dětská amnézie nám pak neumožňuje vyvolat z paměti události týkající se obvykle prvních tří až pěti let života, přičemž rozdíly v rozsahu dětské amnézie jsou velmi individuální. I přes dětskou amnézii si tak děti, či později dospělí, dokáží vybavovat některé výrazné události (například narození sourozence, smrt v rodině, hospitace), které prožily ve věku dvou až tří let. Neexistují však vyvolatelné paměťové stopy z období prvního roku života. (Plháková, 2007)

Dětskou amnézii se jako první pokusil vysvětlit Sigmund Freud, nazývající ji infantilní. Jeho teorie se zakládala na předpokladu vytlačování traumatických zážitků do nevědomí, které nám mozek znovu z důvodu přílišné traumatizace nedovolí vyvolat. Takovými, často obzvláště silnými zážitky, bylo naše rané dětství dle jeho tvrzení často doprovázeno. (Freud in Plháková, 2007)

Teorií, snažících se vysvětlit příčiny dětské amnézie, je několik. (Plháková, 2007)

- Nezralost mozkové části hipokampusu, která se plně rozvine až kolem druhého roku věku a dítě tedy do té doby není schopno své vzpomínky ukládat.
- Rozdílnost ukládání do paměti, paměťové stopy dospělého člověka jsou uchovávány podle logických vztahů, zatímco dětské vzpomínky jsou do mozku

zakládány podle názornosti a emocí, nezapadají tak do pozdějšího konceptu ukládání a jsou upozaděny.

- Nedostatečný vývoj sebepojetí, jáství, vytvářející se až od třetího roku věku dítěte a znemožňující tak používání a ukládání do epizodické paměti, zatímco paměť implicitní a sémantická plně fungují již od narození.
- Špatná orientace v časoprostoru, která se u dětí vyvíjí až s koncem předškolního období, nedovoluje paměti uspořádat vzpomínky do správného sledu a následně je správně vyvolat.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Téma a výzkumný cíl

Cílem výzkumu mé bakalářské práce bylo zjistit, jak děti předškolního věku pracují se svou pamětí a vzpomínkami a jak je dokáží reprodukovat. Vzhledem k tématu jsem pak volila výzkumné cíle, tedy jak daleko jsou děti schopny ve svých vzpomínkách zajít, jak moc staví své vzpomínky na realitě a jaké vzpomínky si děti pamatují lépe. Pro dosažení svých výzkumných cílů jsem si zvolila následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou nejranější vzpomínky těchto dětí?
2. Jaké jsou jejich reálné a jaké jsou nepravé vzpomínky?
3. Jaký vliv na zapamatování má to, že nejsou přímými aktéry události?
4. Jaké vzpomínky (příjemné či nepříjemné) si děti vybavují snadněji?

5 Uvedení do metodologie výzkumu

Vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám a cílům jsem si pro své šetření jako nejvhodnější vybrala metodu kvalitativního výzkumu. Konkrétně získávání dat pomocí rozhovorů, vedených jak individuálně v nestrukturované podobě, tak skupinově. Použila jsem také metodu pozorování.

5.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum, který jsem zvolila pro svou práci, lze charakterizovat jako způsob výzkumu, během něhož se snažíme jevy a problémy zkoumat z širšího hlediska, včetně prostředí, vztahů, sociálního kontextu či osobnosti. (Švaříček, Šedřová, 2007). Jedná se o pružný proces výzkumu, v jehož průběhu vznikají nové otázky, hypotézy či nová rozhodnutí. (Hendl, 2005) Oproti kvantitativnímu sběru dat pak můžeme říci, že v centru jeho pozornosti stojí osobnost jako celek a správných výsledků nemůžeme dosáhnout pomocí statistických procedur. Dalším typickým rysem je pak menší počet respondentů a jejich přímá a osobní komunikace s výzkumníkem. Klady kvantitativního

výzkumu spočívají především v již uvedené osobitosti a pružnosti, přirozeném prostředí a možnosti podrobného a celkového náhledu. Časovou náročnost, nesnadnou zobecnitelnost či subjektivitu pak považujeme za hlavní zápory tohoto výzkumu.

5.2 Výzkumné metody

Mezi typické výzkumné metody kvalitativního výzkumu patří hloubkový rozhovor, zúčastněné pozorování a skupinový rozhovor. Do metod výzkumu zařazujeme také sběr dat pomocí videozáznamu. Největší účinnosti pak jednotlivé metody nabývají, když mohou být vzájemně propojeny. Prolínání metod napomáhá výzkumníkovi ke komplexnějšímu náhledu na výsledky a nazývá se triangulace. (Švaříček, Šeďová, 2007)

5.2.1 Individuální rozhovor

Rozhovor je nejčastěji používanou výzkumnou metodou kvalitativního zkoumání a jeho základem je pokládání otázek směřujících od výzkumníka k jednomu či více respondentům. Podstatou rozhovoru je nejen samotná komunikace, neméně důležitými součástmi je i výběr metody, příprava výzkumníka, přepis dat, reflexe a následná prezentace výsledků. (Švaříček, 2007) Konverzace, jako způsob sběru dat, může být vedena strukturovaným či nestrukturovaným způsobem. V případě použití strukturovaného rozhovoru se tazající drží předem stanovených otázek, v druhém případě pak tazatel svoje otázky formuje během rozhovoru, navazuje jimi na aktuální dění a odpovědi zkoumaného. Kompromisem mezi oběma způsoby je pak polostrukturovaný rozhovor. Při vedení samotného rozhovoru je důležité klidné a příjemné prostředí, stejně tak přístup výzkumníka. Způsob, jakým otázky pokládá a jak k respondentovi přistupuje, ovlivňuje jeho následné odpovědi a získaná data. Otázky by měly být jasné, otevřené, na úrovni komunikačních i rozumových schopností tázaného. (Šeďová, 2007)

5.2.2 Skupinový rozhovor

Skupinový rozhovor charakterizujeme jako způsob konverzace se čtyřmi a více osobami, který probíhá za použití strukturovaných otázek. Od zkoumaných jednotlivců se pak očekávají přímé odpovědi, nikoliv vzájemná interakce či diskuze. Pro správné fungování takové interakce je důležité dodržovat pravidla určená samotnými účastníky či vedoucím rozhovoru. Mezi nejčastější a nejdůležitější pravidla skupinového rozhovoru patří možnost nemuset odpovídat, naslouchání druhému, úcta a diskrétnost. (Nováčková, 2011) Nespornou výhodou takového rozhovoru je pak možnost získat velký objem odpovědí od většího počtu osob. V neprospěch metody pak hraje čas, který je nutný k vyslechnutí všech odpovědí. (Hendl, 2005) Takové odpovědi, získané v rámci skupinových rozhovorů, pak často slouží k doplnění závěrů a teorií z individuálních interview. Ve školních zařízeních se můžeme s různými modifikacemi skupinových rozhovorů setkat ve formě diskuzních, výukových či komunitních kruhů.

5.2.3 Pozorování

Pozorování je dlouhodobý, systematický a reflexivní proces, při kterém sledováním získáváme informace o životě, chování a reakcích zkoumaného. Jedná se o komplexní sběr dat, který provádíme našimi smysly a jejichž pomocí pak situaci zkoumáme a vyhodnocujeme. (Švaříček, 2007) Při pozorování se pak objektem sledování nestává pouze zkoumaný jedinec či jedinci, ale také prostředí, v němž se nacházejí, věci a pomůcky, které používají. Pro dosažení nejlepších výsledků je vhodné opakování pozorování a jeho plánování. Pozorování v rámci výzkumu může probíhat skrytě, s takovým typem pozorování účastníci nejsou seznámeni a jejich chování je zaznamenáváno bez jejich vědomí, či otevřeně, tedy tak, že vědí, kdo je sleduje a proč to dělá. Další možností je pozorování zúčastněné, kdy se zkoumající začleňuje mezi pozorované objekty a komunikuje s nimi, a nezúčastněné, při němž se pozorovatel distancuje od vzorku svého výzkumu a nijak nezasahuje do jeho činností ani komunikace. (Hendl, 2005)

5.3 Výzkumný soubor

Svůj výzkum jsem uskutečnila ve dvou výzkumných souborech. První část výzkumu, tedy skupinové rozhovory a pozorování, jsem uskutečnila v městské mateřské škole. Tato škola se skládá celkem z osmi tříd, a to heterogenních i homogenních. Svůj výzkum jsem uskutečnila v heterogenní třídě, v níž se nacházelo celkem 22 dětí, z toho 12 chlapců a 10 děvčat. V uvedené třídě jsem zároveň vykonávala svou školní praxi. Věkové rozpětí se v této třídě pohybovalo od 2,5 do 6,5 let. Vzhledem k dlouhodobému rázu výzkumu se počet dětí a genderové složení během roku různě měnilo. Druhým výzkumným souborem, se kterým jsem prováděla hloubkové rozhovory, byly děti ve věku od 5 až 6,5 let, ve složení 3 děvčata a 2 chlapci. Všechny tyto děti jsem znala již před začátkem mého výzkumu. Druhá část výzkumu probíhala v domácnostech dětí a navštěvování mateřské školy nebylo podmínkou. Všechny rodiče i děti jsem před začátkem své práce požádala o souhlas.

6 Rozhovory s dětmi v diskuzním kruhu

Svůj výzkum jsem s dětmi začala ve skupině. Rozhovorů se vždy účastnily všechny děti momentálně se nacházející ve třídě, rozpětí přítomných se pohybovalo mezi 18 až 22. Věk zúčastněných dětí byl 2,5 – 6,5 let.

Jednalo se o opakující se rozhovory, stanovila jsem si proto dvě pevné otázky:

1. Co jsme dělali ve školce včera/minulý týden?
2. Co jsi dělal o prázdninách?

Tyto otázky jsem zařazovala průběžně během 4 měsíců do pravidelných diskuzních kruhů, které jsme ve školce s dětmi prováděly. Otázku jsem vždy vhodně zapojila do právě probíraného tématu. Děti byly na diskuzní kruhy zvyklé a znaly jejich pravidla, která jsme si vždy před začátkem aktivity připomněly. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, jak se mění dětské vzpomínky v průběhu doby, v tomto případě doby jednoho pololetí.

První otázku jsem do diskuzních kruhů s dětmi zařazovala často a nahodile, kdy jsem se vyptávala, jestli si pamatují, co jsme společně dělaly minulý týden. Většinu času mi

na tuto otázku děti nedokázaly odpovědět a reagovaly buďto mimicky či slovy „nevím“, „nepamatuju“. Děti se také hodně snažily tipovat nebo vymýšlet úplně jiné činnosti. Takové odpovědi pak formulovaly například: „Asi malovaly?“ „Hrály jsme si?“ „Já nevím, asi jsme si něco říkaly?“

Dětem pomohlo, když jsem jim poradila téma, poté si na některé činnosti byly schopny vzpomenout, pravidelně však jen starší děti – předškoláci.

Já: „Bylo to na téma podzim, hodně jsme si o něm povídaly a dělaly činnosti, které na podzim rádi děláme...“

Děti: „Já vim, to jsme sbíraly listy.“; „Jo a pak jsme je obtiskávaly a máme je v šatně.“; „A na tý procházce jsme braly kaštany.“; „A nepouštěly jsme taky draky?“

Lépe se dětem vybavovaly vzpomínky při kladení dotazu na předešlý den, i tak se ale většinou ozývaly děti starší, tedy 5 let a výše. Mladším dětem razení většinou nepomohlo, často jen opakovaly to, co slyšely od starších spolužáků.

Já: „Pamatujete si, na co jsme si spolu včera hrály? Lezly jsme tady po zemi...“

Daniel (4): dlouhá chvíle ticha následovaná „Já nevím.“

Děti: „Já myslím, že jsme dělaly zvířata, jak jsme lezly po zemi.“; „Jo, dělaly jsme hady.“; „Ráno jsme předváděly hady.“

Já: „Tak co Dane, nevzpomněl sis už na naši včerejší hru?“

Daniel (4): „Jo vzpomněl...hrály jsme hady a zvířata.“

Další z otázek, tedy dotaz na dětskou prázdninovou nebo letní aktivitu, jsem během pololetí zařadila třikrát. Odpovědi dětí jsem si v průběhu zapisovala, abych mohla porovnat, zda děti odpovídají stejně či rozdílně.

Poprvé jsem otázku zařadila měsíc po období prázdnin a všechny děti mi dokázaly na můj dotaz odpovědět. Starší děti, tedy kategorie 5 let více, se při svých odpovědích převážně rozpovídaly, používaly na popis několik vět a několikrát jsem byla nucená jejich povídání ukončit z důvodu opravdu dlouhého trvání. Děti čtyřleté a mladší na

svoje odpovědi většinou používaly jednu dlouhou větu, nejmenší z dětí pak odpovídaly jedním či dvěma slovy.

Honza (6): *„Já jsem byl o prázdninách u moře s mamkou a tátou. Bylo to myslím v Chorvatsku a koupaly jsme se tam. Máma mi koupila mušle na památku.“*

Zuzana (5): *„Maminka mě dala k babičce a dědovi v Mníšku a tam sem chodila na zmrzlinu. A babička moc dobře vařila.“*

Jakub (4): *„Já a Vojta a máma a táta jsme byly na dovolený v horách.“*

Matyáš (2,5): *„U moře.“*

Při druhém položení dotazu, přibližně dva měsíce od uplynutí prázdnin, jsem u dětí ve věku 5 – 6,5 roku zaznamenala rozdílnou tendenci odpovědí. Přibližně polovina z nich mi byla schopna odpovědět stejně bohatě jako při prvním kole rozhovorů. Všechny děti podaly stejnou odpověď jako při prvním položení otázky. Druhá polovina starších dětí pak své prázdniny popsala několika slovy v jedné obsáhlejší větě a jedno z dětí odpovědělo naprosto stejně jako jeho spolužák, tedy že *„Byl na dovolené u jednoho moře a plaval tam na lehátku a byla tam i maminka“*. Ve skupině dětí čtyřletých jsem ve většině případů dostala odpověď ve formě jedné věty, několik dětí mi na otázku odpovědělo dvouslovně. Polovina těchto dětí odpovídala stejně jako poprvé. Nejmladší děti mi pak odpovídaly jednoslovně. Jen dva z nich se shodovaly ve své odpovědi, ostatní odpovídaly slovem nevím nebo měly rozdílnou odpověď. Nejčastější stejnou odpovědí bylo, že si *„Koupily červené žvýkačky“*.

Honza (6): *„Já sem byl asi u moře s Danuškou (sestra) a rodičema v Chorvatsku.“*

Zuzana (5): *„No já sem byla u babičky v Mníšku a s dědou taky a koupaly jsme se v rybníku.“*

Jakub (4): *„Já jsem byl s mámou a tátou a Vojtou o prázdninách někde.“*

Matyáš (2,5): *„Já jsem byl s maminkou.“*

Při třetím zkoumání, po třech měsících, my všechny z nejstarších dětí odpovídaly jednou větou. Oproti předešlým odpovědím se shodovaly jen v polovině případů. Děti z prostřední kategorie mi většinou odpovídaly dvouslovně, odpovědi se navzájem hodně opakovaly a odpověď „nevím“ použily dvě děti. Nejmladší děti, ve věku tří let a mladší, mi na otázku odpověděly všechny. Odpověď se však shodovala jen u jednoho z nich. Dvě třetiny z nich uvedly stejnou odpověď, tedy že „Jezdily na kole“.

Honza (6): „*Já jsem byl u moře.*“

Zuzana (5): „*Já jsem byla s babičkou a dědou taky u moře.*“

Jakub (4): „*Nevím, byl jsem doma.*“

Matyáš (2,5): „*Koupal sem se doma s babičkou.*“

7 Rozhovory s jednotlivci

Individuální rozhovory s dětmi probíhaly v domácnostech s dětmi staršími pěti let. Děti jsem vybírala náhodně a jedinou podmínkou pro možnost účasti ve výzkumu byl věk, průměrný vývoj a ochota jedince spolupracovat. Všechny účastníky jsem dlouhodobě znala již před výzkumem. Dětem jsem řekla, že bych se ráda dozvěděla něco o nich a o jejich vzpomínkách a jestli by si se mnou chtěly popovídat. Všechny děti souhlasily. Souhlasily taktéž s tím, že si je mohu při našem mluvení zaznamenávat. Naše konverzace byla nestrukturovaná, volila jsem proto otázky na základě aktuálního dění a odpovědí od dětí. Některé otázky se v průběhu všech rozhovorů opakovaly, jiné jsem pokládala pouze jednomu účastníkovi. Během rozhovorů jsem využívala pomůcky, především fotoalb a fotografií dětí, které jsem dostala k dispozici od rodičů. Spolu s dětmi jsem však také využila jejich hračky a papíry na kreslení. Naše rozhovory pak probíhaly o samotě, všechny děti si samostatně jako místo pro rozhovor vybraly svůj dětský pokoj. Rodiče u našich interview nebyli přítomni, avšak před rozhovorem jsem je požádala o informace a zajímavé momenty z života dítěte. Po rozhovoru jsem s rodiči dětí konzultovala některé z jejich odpovědí, pro osvětlení souvisejících skutečností a ověření pravdivosti.

Rozhovor č. 1: Emma, 6 let, 4 měsíce

Emma je živé děvče, které letos navštěvuje předškolní třídu a chystá se k zápisu. Do školy se podle vlastních slov těší. Navštěvuje hodně sportovních kroužků a pravidelně cvičí i doma. Hodně času tráví se svou babičkou, která ji vyzvedává ze školky a věnuje se jí celé odpoledne. Se starší sestrou má velmi dobrý vztah, stejně jako s rodiči. Emma je hodně otevřená, hlasitá, ráda si povídá a dokáže se snadno urazit. Ve svém vývoji neměla žádné výrazné potíže, ačkoliv se narodila předčasně.

Rozhovor s Emmou probíhal v dětském pokoji, který sdílí se sestrou. Sama dala najevo, že nechce, aby jí u rozhovoru matka nebo sestra poslouchaly a několikrát kontrolovala, zda jsou dveře opravdu zavřené a nikdo za nimi nestojí. Na Emmě bylo vidět, že se na náš rozhovor těší a že si díky takovému zajímavému úkolu připadá důležitě. Ačkoliv jsem rozhovor nezaznamenávala na kameru, dala si záležet, aby neměla rozdrbané vlasy a hezky se oblékla. Jako místo pro naše povídání si sama vybrala postel.

Náš rozhovor pak začal povídáním o školce, ptala jsem se Emmy, co dnes ve školce dělala a postupně jsem se zkoušela na školku ptát s čím dál většími kroky do minulosti. Když jsem použila slova jako *včera*, *předevčírem* tak Emma tvrdila, že neví, co dělaly, když jsem se ale zeptala, co dělala ve školce *ve čtvrtek*, *v den kdy pro ní chodí babička*, tak odpovídala dobře. Ohledně jídla si Emma přesně pamatovala pouze na to, co jedla ten den a o zbytku týdne byla schopna uvést, že „*Někdy jsme měly špenát a ten byl hnusnej*“ a „*Dávaly nám ošklivý fazole*“. Na žádné z jídel, které by jí tento týden hodně chutnalo, si nepamatovala. Na internetových stránkách školky jsem pak našla jídelníček, ze kterého jsem četla jídla, a Emma je komentovala, uváděla, zda jí chutnaly a připojovala historky spojené s jídlem. I na mnou vymyšlená jídla, která jsem jí podala tak, že jsem je přečetla z jídelníčku, mi odpovídala, že je ve školce jedla. Ve spojitosti se školkou také byla schopna uvést, jak slavily Vánoce (1 měsíc nazpět) a její narozeniny (4 měsíce nazpět). Nedokázala si však už přesně vzpomenout co tvořily na středečním ani pondělním výtvarném kroužku (2 a 4 dny nazpět). Nepamatovala si ani na oslavy narozenin dětí ve školce, uváděla, že „*ostatní narozeniny neslavily*“.

Já: „Ty chodíš ve školce na výtvarku?“

Emma: „Chodím.“

Já: „A co jste tam malovaly a vyráběly, byla jsi na něm ve středu místo spaní?“

Emma: „Já nevím, asi jsme něco malovaly a vyráběly, myslím.“

...

Já: „Měly jste ve školce Vánoce?“

Emma: „Jo, měly. Měly jsme stromeček a byl ozdobený našima hvězdičkama a nahoře byla jedna od paní učitelky a my jsme u něj zpívaly koledy.“

Já: „A měly jste pod stromečkem taky dárky od Ježíška?“

Emma: „Jo jasně že měly, dostaly jsme hrozně moc hraček a pexesa a karty a kluci měly nějaký auta a hned s nima nabouraly.“

Při dotazu na svůj první den ve školce si Emma napřed nepamatovala, poté ale uvedla, že si pamatuje jak první den „*plakala, protože odešla maminka*“ a vyjmenovala několik hraček, se kterými si první den hrála. Zmínila také paní učitelku, která podle ní byla první den „*moc hezká*“.

Při rozhovoru jsme využily také hračky, které byly v dětském pokoji. Emma mi hračky nosila a vyprávěla, od koho je k jaké příležitosti dostala. Nejlépe si pamatovala věci, které dostala k Vánocům, určovala také, jestli k těm letošním nebo jiným. U dalších hracích pomůcek si často nebyla jistá, když jsem však uvedla, že si myslím, že daný předmět dostala k narozeninám, tak souhlasila a tvrdila, že si to pamatuje. Při našem rozhovoru jsme se dostaly také k hračkám, které Emma dostala jako nemluvně, batole. O takových předmětech mi byla schopna říci, od koho je dostala a jakým způsobem. Tvrdila, že si takovou událost pamatuje i přesto, že byla ještě malá. „*Tuhle kytku mi dal tatínek, když jsem byla mimino v postýlce a mamka dostala živou, takže jsme každá měla svojí. A bylo to na nějaký svátek.*“

Poslední část našeho rozhovoru jsme strávily nad fotkami, které zachycovaly Emmu od narození až po nynější věk. Nejvíce se rozpovídala nad fotkami, které jí zachycovaly

od období narození přibližně do 4 let. Lépe reagovala na obrázky, které jí zobrazovaly společně s někým či při nějaké činnosti. „*Tady je děda a byly jsme na zahradě a babička doma vařila a tak mě hlídali, protože sem byla sama doma. A děda mi dával borůvky a já jsem po nich děsně zvracela, a byla sem celá modrá.*“ „*Tady sem ukradla cukroví a tajně jsem ho jedla, i když sem ještě nesměla, protože sem byla moc malá na cukroví.*“ Na obrázky, kde byla Emma v nízkém věku sama a nebyla na nich zachycena v žádné mimořádné aktivitě, reagovala většinou jen jednoslovně, například „*tady spím*“, „*tady si hraju*“ a podobně. Nad těmito fotografiemi také uváděla, že si dané situace nepamatuje. Fotky, které jí zachycovaly v blízké minulosti, si prohlížet nechtěla a vracela se k obrázkům dřívějším. Současné fotky pak komentovala pouze stroze, „*to je Sokol*“, „*tady je školka*“, „*to jsem já*“. Při mém dotazu na to, jaká je její vůbec první vzpomínka, mi nedokázala odpovědět, několikrát zopakovala, že neví a že mě „*nechápe*“.

Při našem povídání byla Emma zpočátku trochu nervózní, snažila se hezky sedět a volit správná slova, pohybovala se pomalu a soustředila se. Postupem času z ní nervozita opadla a při mluvení bohatě gestikulovala rukama i nohama, zapojovala mimiku. Pohybovala se po celé místnosti, k místu našeho sezení neustále něco přinášela a odnášela. I přesto však většinu času mluvila plynule a dobře utvářela své myšlenky. Občas si uvědomila, že spolu vedeme rozhovor a tak se na krátkou chvíli vrátila zpět ke svému soustředění.

Po skončení našeho rozhovoru Emma nechtěla nikomu z rodiny říct o tom, co jsme si společně povídaly. Matka mi při závěrečné diskuzi uvedla, že hračky z útlého mládí dcera vytahuje často, nosí je matce a chce, aby jí o nich vyprávěla nebo si s nimi hrála. Následně ráda z figurek staví publikum a převypravuje mu příběhy, které získala o hračkách od rodičů. Fotografie si v rodině podle rodičů často neprohlíží, naopak si často vypráví příběhy z dob mládí rodičů nebo z raného dětství dětí. Samy dcery se vyprávění často dožadují. Přetlumočené dívčiny příběhy matka určila jako pravdivé, ne vždy však seděly k určeným fotkám. Také o prvním dnu v mateřské škole rodiče uvedli, že dcera plakala po celou dobu jejich nepřítomnosti.

Rozhovor č. 2: Eliška, 5 let, 4 měsíce

Eliška je hodně živá a potřebuje pozornost, nerada čeká, až ostatní domluví, vše potřebuje sdělovat ihned, nahlas a rychle. Mluva Elišky byla dlouhou dobu patlavá a zadržávající se, nyní již mluví v pořádku. Z otcovy strany se jedná již o druhé manželství, má proto několik vlastních i nevlastních sourozenců, ti k Elišce nemají moc dobrý vztah. Eliška navštěvuje školku od 3 let a příští rok se chystá do předškolní třídy. Podle jejích slov se jí ve školce moc líbí a navštěvuje jí ráda.

Rozhovor se uskutečnil v dívčině pokoji, ačkoliv chtěla jít Eliška původně ven, aby nás při našem povídání nikdo nemohl slyšet. Před začátkem rozhovoru nebyla vůbec nervózní a ihned po mém příchodu se dožadovala začátku činnosti.

Náš společný rozhovor začal u fotek, které Eliška sama přinesla a oznámila mi, že si o nich chce povídat a sdělit mi co si pamatuje. K dispozici jsme tak měly několik alb, které zobrazovaly jí i zbytek rodiny. Nejvíce času jsme strávily nad fotkami, které zobrazovaly Elišku v době od novorozence až do přibližně dvou let. U takových fotek mi Eliška dlouze vyprávěla, jak se jako miminko chovala a jak trávila čas, například „*Když jsem byla miminko, tak jsem hrozně ráda spala.*“ nebo „*Jako miminko jsem čůrala do plínek a maminka je musela uklízet.*“ Na otázku, zda se jedná o její nejstarší vzpomínku, mi Eliška odpověděla že „*já si nejsem moc jistá*“. Nedokázala uvést ani svou jinou nejstarší vzpomínku. O fotografiích, na kterých byly zobrazeni mladí rodiče nebo sourozenci, si povídat nechtěla a stále se vracela ke svému albu. Ke svému vyprávění si přinesla hračku v podobě panenky, na které mi předváděla, co jako novorozenec a kojeneček dělala. O jedné z fotek, která zobrazovala její sestru, jsem Elišce řekla, že je na ní ona a že si pamatuji, jak jsem obrázek fotila, když spala. Eliška souhlasila a prohlásila, že si tuto situaci také pamatuje a že jí „*moc bavilo, jak jsme si hrály*“. Následně mi Eliška tuto vzpomínku nakreslila (viz. *příloha 1*).

Díky fotografiím ze školky jsme se dostaly k dalšímu tématu. Když jsem se ptala, zda si ze školky pamatuje něco hezkého, odpověděla mi, že neví. Na opačnou otázku, tedy zda se ve školce někdy stalo něco ošklivého, nepříjemného, měla hned několik odpovědí.

Já: „A co třeba děláte školce?“

Eliška: „Já nevím. Hrajeme si hodně.“

Já: „Aha, a máš ze školky nějaký hezký zážitek, dělaly jste něco, co se ti hodně líbilo?“

Eliška: „Hm, to nevím, asi jak si hrajeme teda.“

Já: „A děje se ve školce taky něco co se ti nelíbí?“

Eliška: „Jo děje. Když nám vaří něco hnusného a jednou jsem se potom poblíčkala a máma si pro mě musela přijít dřív. A taky nám Honza bere hračky... (po chvíli) A ještě sem si vzpomněla, že když jsme venku a nesmíme jít čůrat, tak je to hrozný a někdo se i počůral už někdy.“

Ve spojitosti se školkou si Eliška pamatovala i na to, jak slavily Vánoce a jaké hračky ve třídě dostaly. Popisovala také vánoční besídku a předváděla její jednotlivé části (2 měsíce zpět). Na otázky typu „Co jste dělaly ve školce včera/v úterý?“ apod. odpovídala jednoslovně, tedy že „malovaly“, „hrály si“, „zpívaly“. Nepamatovala si také, že by ostatní spolužáci ve školce slavily narozeniny, věděla však, že na svůj svátek do školky přinesla občerstvení a paní učitelky i kamarádi jí přáli vše nejlepší. O svém svátku dokázala mluvit i v souvislosti s domácí oslavou, vyjmenovala, jaké dárky dostala a kdo jí přišel popřát. Pamatovala si také, že svátek a narozeniny oslavovala i její sestra, popřela ovšem, že by některý z rodičů také někdy slavil jmeniny či narození, protože „to si nepamatuju, máma a táta nemají oslavu“. Poté, co jsem jí však v albu ukázala fotku, na které její matka stojí u dortu, uvedla, že si zobrazenou událost pamatuje a že „pomáhala mamince dort péct.“, ačkoliv fotka byla z doby před jejím narozením.

Když jsem se Elišky zeptala na její první školkový den, odpověděla mi že „nevím, nepamatuju“. Vyprávěla mi však o tom, jaké učitelky během svého prvního roku v mateřské škole měla, jak vypadala jejich třída a jak se jmenovala.

Eliška během našeho rozhovoru ráda přejímala slovo a nepotřebovala moje otázky, obzvláště nad fotkami vedla obsáhlé monology. Pokud jsem se na něco zeptala, často mi neodpověděla a jen pokračovala v tom, o čem chtěla mluvit ona a mojí otázku

zodpověděla až nakonec. Často odbíhala od tématu nebo nedokončovala věty a začala mluvit o něčem jiném, mluvila nahlas a rychle. Při rozhovoru byla uvolněná a živá, užívala si, že je středem pozornosti. Bylo potřeba jí během povídání zklidňovat a opakovat, že nemusí chvátat. Hlavní pomůckou byla panenka, na které mi Eliška předváděla, jak se jako malá chovala nebo jí používala ze zdramatizování svých vzpomínek.

Při rozhovoru s matkou mi scénáře dívčinych vzpomínek v útlého dětství sice potvrdila jako pravdivé, avšak patřící jejich mladší dceři. Eliška se podle matky ráda zapojovala do péče a starostlivosti o sestru. Třídu, kterou Eliška popisovala jakou svou první, nyní právě její mladší sestra navštěvuje a Eliška je v ní tak často přítomna. Také úvodní dívčina slova uvedla jako taková, která před ní sama pronášela k objasnění naší činnosti. U narozenin a svátků ostatních členů rodiny je podle matky Eliška vždy přítomna. Dívkou předvedenou besídku jsem si ověřila jako pravou díky video nahrávce.

Rozhovor č. 3: Tereza, 5 let, 11 měsíců

Tereza je spíše introvertní, trvá jí delší dobu, než k někomu získá důvěru a začne se s ním přátelit. V běžném hovoru komunikuje spíše pomaleji a raději za sebe nechává mluvit druhé, trvá jí, než se rozmluví. Mateřskou školu Tereza navštěvuje od 3 let a během svého prvního roku byla v zařízení plačtivá, stranila se ostatních a měla problémy se sebeobsluhou. Nyní podle vlastních slov školku navštěvuje ráda. V letošním roce se chystá k zápisu do školy.

Rozhovor nejdříve chtěla vést před zbytkem rodiny, po první otázce však sama nabídla, že půjdeme do jejího pokoje. V místnosti nás obě usadila k psacímu stolu a vyzvala mě, ať si na něj odložím vše potřebné. Dávala si záležet, aby seděla rovně, upravovala si oblečení a hlídala si gestikulaci.

Společně jsme si začaly povídat o školce. Tereza vzpomínala na karneval, který ve školce měly, a popisovala mi masku, kterou měla ona i ostatní děti. Z karnevalu si nejvíce pamatovala kamaráda, který nestihl doběhnout na toaletu „*My jsme tancovaly a Péťa byl za klauna a chtělo se mu asi čůrat, jenže se nedokázal svlíknout a tak se*

počůral na koberec.“ a nefunkční rádio „Paní učitelka chtěla pustit písničky, jenže to nehrálo tak se ptala, jestli jsme na něj nešahnuly. Tak potom hrála na klavír, ale už neznala žádnou písničku tak musela přinést rádio od Berušek (vedlejší třída).“ Školní karneval a svoje vzpomínky na něj poté nakreslila (viz. příloha 2). Když jsem pak Tereze ukázala fotografii, která ji jako batole zachytávala v kostýmu tygra, tvrdila mi, že si danou situaci pamatuje. Uvedla, že „to bylo v kulturáku a já sem tam byla na maškarách a tátou a ten byl za strašidlo.“ Svůj první rok v mateřské škole Tereza popisovala jako „hezký a moc jsem nebrečela“, pamatovala si také jména učitelek a kuchařek a svou značku. Konkrétní první den si nepamatovala, ale snažila se nad otázkou dlouho přemýšlet.

Nad fotografiemi v albu, který jsem měla pro náš rozhovor připravený, nejdřív Tereza uváděla, že si dané situace nepamatuje (fotografie z doby 0-2roky). Když jsem však uvedla, že „já si pamatuji, jak jsem byla takhle malé miminko“, dívka začala tvrdit, že si sama sebe také pamatuje. Vyprávěla příběhy především o tom, jak jako malá hodně „plakala, čůrala, kojila se“ a nad fotkami daných situací pak vytvářela příběhy, které měly fotografie zachycovat. „Tady jsem byla děsně malinká a zrovna jsem dostala tohohle medvídka tak jsem si s ním hrála...a měla jsem ho děsně ráda, takže sem ho musela všude nosit sebou a tak je i tady na tý fotce.“ Když jsem následně uvedla, že já jsem takovou hračku taky měla a chodila jsem s ní na procházky, Tereza uvedla, že stejnou věc dělala také a že si to pamatuje.

Já: „Já když jsem byla malá, tak jsem měla taky takového plyšáka a ten se mnou chodil úplně všude.“

Tereza: „No, tenhle se mnou taky chodil všude.“

Já: „Já jsem toho svého brala třeba na procházky, vozila jsem ho v kočárku.“

Tereza: „Ten můj se mnou taky chodil na procházky, ale nevozila sem ho v kočárku teda.“

Já: „Aha a co jste spolu venku dělaly?“

Tereza: „No, my jsme si asi hrály a já sem mu to všechno ukazovala, aby věděl, jak to tady vypadá, ale nesměl mi spadnout, protože to by se ušpinil žejo.“

Nejvíce se Tereza zastavila nad fotografiemi ze Sokola, který navštěvuje. Dlouze mi vyprávěla o akademii, kterou letos se svými spolucvičenkami nacvičily a předváděly publiku (1 měsíc zpět). Názorně předváděla svou skladbu, ale i skladby ostatních skupin, věděla, na jaké písničky cvičili a v jakém šli pořadí. Podobné informace byla schopna uvést i o stejné akademii, která se konala předešlý rok. Pamatovala si také hudbu a oblečení jednotlivých týmů. Když jsem se však zeptala na běžné hodiny, které v Sokole navštěvuje, odpovídala že „*neví*“. O hodině, kterou v Sokole absolvovala předešlého dne, byla schopna uvést že „asi šplhaly a cvičily“ a o dřívějších tréninzích stejného týdne si nic nepamatovala. Při otázce na první den, kdy šla do Sokola, si pamatovala, že šla cvičit s matkou a moc se těšila, protože „*na cvičení chodila moje kamarádka Zuzanka*“. Nad ostatními fotografiemi ze současnosti se Tereza zastavovat nechtěla, popsala mi pouze nejnovější společnou fotku z mateřské školy a vracela se k těm spíše dřívějším.

Tereza byla zpočátku našeho rozhovoru nervózní, odpovídala na moje otázky velmi krátce, často jen jedním či dvěma slovy a sama od sebe nezačala s žádným vyprávěním. Postupně se však uvolnila, komunikovala plynule a obzvláště nad fotkami hojně přebírala slovo. Dávala si záležet na volbě slov a mnohokrát se zeptala, pokud na nějaké nemohla přijít. Obdobně se Tereza soustředila i při kreslení, ptala se, zda může být obrázek takový či zda ho musí překreslit, jestli může používat dané barvy a podobně.

Rodiče mi následně uvedly, že vzpomínky ohledně Terezy v kostýmu tygra jsou pravdivé, jelikož stejnou fotografii mají vystavenou v obývacím prostoru a několikrát již dívky popisovaly, co na ní je. Také potvrdili jako pravdivé historky, které Tereza uvedla ve spojitosti se školním karnevalem. O medvídkovi, o kterém mi Tereza vyprávěla, řekli, že se jedná pouze o jednu z mnoha hraček, která byla v pozadí při focení. Matka také uvedla, že cvičení v Sokole si dcera velice oblíbila a předcvičuje rodině doma téměř každý den. První den v Sokole podle dcery však popřela a uvedla, že s kamarádkou navštěvuje cvičení až letošní rok. Pravdivost jejího povídání o akademii jsem si ověřila díky video nahrávce.

Rozhovor č. 4: Vojtěch, 6 let, 1 měsíc

Vojtěch je hodně živý a hravý, chvíli nepostojí na jednom místě, potřebuje hodně pohybu a prostoru. Navštěvuje několik pohybových kroužků, ať už ve školce nebo ve volném čase. Také dochází k logopedovi s ráčkováním a patlavostí, jeho mluvený projev je však radostný a hlasitý, nestydí se. V letošním roce navštěvuje předškolní třídu školky a příští rok by měl nastoupit do první třídy, kam, jak uvádí, se netěší. Vojtěch pochází z rozvedené rodiny, rodiče ho mají ve střídavé péči. Zpočátku se bránil styku s otcem, nechtěl ho navštěvovat doma ani se s ním vídat ve známém prostředí. Ze strany otce má také Vojtěch dva nevlastní sourozence, se kterými nevychází.

Interview s Vojtěchem probíhalo v jeho pokoji, kde si chtěl nejprve na naše povídání lehnout. Před začátkem rozhovoru nebyl vůbec nervózní, těšil se. Několikrát se zeptal, zda si ho budu zaznamenávat na kameru, že by mi do ní potřeboval něco ukázat. Ještě před začátkem k sobě také nanosil spoustu hraček, abych se údajně mohla ptát i jich a on mi je mohl ukazovat.

S Vojtěchem jsme si dlouho povídaly o jeho narozeninách, které slavil před měsícem. Přinášel mi ukazovat hračky, které k narozeninám dostal a pamatoval si, od koho jaký dárek byl. Stejně tak dokázal vyjmenovat, kdo všechno jeho narozeniny navštívil a jaký měl dort či občerstvení. *„Měl sem dort s mašinkou Tomášem, kterej dělala mamka, a od táty jsem dostal čtyřkolku. A měli jsme hrozně sladkostí.“* Narozeniny, které slavil také ve školce, si pamatoval stejně dobře a dokázal je okomentovat podobným způsobem. Když jsem se zeptala na narozeniny jeho rodičů, uvedl, že ti žádné narozeniny neslaví, ačkoliv proběhly před čtrnácti dny. Stejně tak uvedl, že narozeniny neslaví ani ostatní děti ve školce. Svůj názor změnil až poté, co jsem uvedla, jak narozeniny probíhaly, když jsem mateřskou školu navštěvovala já.

Já: *„A kamarádi ve školce slaví narozeniny?“*

Vojtěch: *„Já asi nevím, asi ne. Ale já jsem je tam slavil a přinesl sem bonbony a všichni pak stály ve frontě a říkaly mi, co mi přejou, a mohl jsem si vybrat písničku, kterou chci zazpívat od nich.“*

Já: *„Takže narozeniny ve školce slavíš jenom ty?“*

Vojtěch: „Jo.“

Já: „Aha, to já když sem chodila do školky, tak jsme narozeniny slavily úplně všichni a každý přinesl vždycky nějakou dobrotu...“

Vojtěch: „No u nás teda taky slaví všichni a taky nosí nějaký dobrotu.“

Já: „A pamatuješ si to?“

Vojtěch: „Jo, pamatuju.“

Společně jsme si pak dále povídaly o školce. O tom, co dělaly, vyráběly či s čím si hrály tento týden, byl schopen uvést pouze to, že si „*hodně hrály s Tobíkem (kamarád)*“. Na otázky ohledně prvního dne v mateřské škole mi Vojtěch nebyl schopen odpovědět, neustále se ptal „*co?*“, „*cože?*“ a tvrdil, že „*nechápe*“. Dále mi pak Vojtěch začal vyprávět, jak ve školce slavily svatomartinskou slavnost. Uvedl několik her, které během slavnosti hrály a ve kterých zvítězil. Pamatoval si také, že v jedné z her upadl a ušpinil si oblečení, takže soutěž prohrál. Po jeho vyprávění jsme na internetové stránce školky našly fotky, které událost zaznamenávaly a prohlížely si je. Podle fotografií mi popisoval kostýmy, které měly spolužáci na sobě a tvrdil, že si je pamatuje z paměti, ačkoliv předtím si nebyl schopen vzpomenout na oblek kamarádů ani svůj. Podobným způsobem okomentoval také občerstvení, které na akci bylo. Vojtěch mi napřed tvrdil, že jejich slavnost probíhala „*nedávno*“ a že „*svítilo sluníčko*“. Když jsem mu ukázala fotky, na kterých byla zaznamenaná jiná školní akce v zimě a tvrdila, že se jedná o tutéž slavnost, nesouhlasil se mnou. Poté, co jsem mu však pověděla, že na internetových stránkách školky uvádí, že akce probíhala o rok dříve a přšelo během ní, souhlasil se mnou a řekl, že si pamatuje, jak „*pršelo a zmokl jsem*“.

Nad rodinnými fotografiemi Vojtěch vyprávěl, že si pamatuje, jak byl malý. „*Když jsem byl mimino, tak jsem nerad chodil a máma mě musela nosit. A taky jsem se hodně počůrával a neuměl jsem nic přečíst... a taky si pamatuju, jak jsem jednou počůral maminku, když mě přebalovala a to byla děsná sranda.*“ Ke svému vyprávění pak určoval fotografie, které ho při jednotlivých situacích zachytávají. Na mou otázku, která z jeho vzpomínek je nejstarší, mi odpověděl, že si to nepamatuje. Když jsme se však

vrátily k fotkám tak byl schopen určit, že „nejvíc dávno bylo asi jak sem byl mimino a čůral sem do plen, ale to bylo často“ a že si takové situace pamatuje.

Vojtěch mě při průběhu rozhovoru hodně překvapil, protože v běžném životě je živý a neposedný, zatímco během našeho rozhovoru seděl celou dobu na jednom místě. Bylo na něm vidět, že by se rád proběhl nebo něco dělal, ale snažil se udržet, protože uvedl, že mu maminka řekla že „musíš hezky sedět a poslouchat a nesmíš zlobit“. Po skončení našeho povídání se ptal, jestli bych mu mohla pustit nahrávku, kterou jsem během rozhovoru zaznamenávala. Nelíbilo se mu, že náš interview už skončil a chtěl si povídat dál, načež se rozbřečel. Matce poté velmi podrobně vyprávěl, o čem jsme si společně povídaly.

Po ukončení rozhovoru jsem odpovědi diskutovala s matkou. Ta uvedla, že některé z dárků, o kterých mi Vojtěch vyprávěl, dostal k jiným příležitostem. Také uvedla, že ve školce se vždy slaví narozeniny všech dětí a syn u nich bývá přítomen, stejně jako u narozenin rodičů a ostatních členů rodiny. Situace, které mi Vojtěch popsal v souvislosti se školní slavností, uvedla jako několik smíchaných vzpomínek z různých akcí školky. Historku z útlého dětství uvedla jako pravdivou, jelikož si jí doma často vypráví.

Rozhovor č. 5: Ondřej, 5 let, 5 měsíců

Ondřej je spíše klidný typ dítěte, rád si hraje sám, neprojevuje se nijak hlasitě ani při hře, ani při mluvení. Ondřej navštěvuje mateřskou školu jen v dopoledních hodinách a i tak pobyt ve školce nesnáší dobře, má potíže se zapojením, je plačtivý. Sám uvádí, že školku nemá rád a nechce do ní chodit. Většinu svého času tráví s matkou a tak je na ni značně fixovaný. Jeho vztah se dvěma staršími sourozenci je dobrý. Chlapec do svých 4 let vůbec nemluvil, dorozumíval se pouze slabikami a posunky. Po zařazení logopeda se rozmluvil velmi dobře a s návštěvami lékaře pokračuje i nyní.

Chlapec byl již při mém příchodu hodně nervózní. Vyprávěl mi, že mu rodiče sdělili, že se mnou musí splnit důležitý úkol a že on sám je významný pro mou práci. Zprvu se Ondřej nechtěl odpojit od rodičů, nakonec si ale pro náš rozhovor vybral svůj vlastní

pokoj. V dětském pokoji mne pak usadil ke stolu a sám si sedl naproti. Několikrát mi sdělil, že neví, zda bude všechno vědět a ptal se, zda nevadí, když se splete.

Společně jsme si prohlížely rodinné album, ve kterém se Ondřej věnoval hlavně svým fotkám z věkového období od narození až do přibližně 3 let. Nechtěl si prohlížet fotky, na kterých se blížil svému nynějšímu věku, ani fotky, na kterých byla rodina bez něho. Nejvíce informací mi podával k fotkám z doby, kdy byl novorozeně a kojeneček. Popisoval kojení, porod a starostlivost o dítě jako něco, co si pamatuje.

Já: *„Tady na té fotce jsi úplně čerstvě narozený.“*

Ondřej: *„Já vim, to jsem v porodnici.“*

Já: *„Aha a pamatuješ si na to?“*

Ondřej: *„Jo, pamatuju.“*

Já: *„A jak si to pamatuješ?“*

Ondřej: *„No já jsem se narodil mamince z břicha a tatínek jí pomáhal.“*

Já: *„Ty jsi to viděl, jak jí taťka pomáhal?“*

Ondřej: *„Jo, viděl, když sem vylezl z břicha tak jí táta držel za ruku. A taky sem viděl, když jsem se narodil a přišly za mnou babičky na návštěvu.“*

Když jsem před Ondřejem řekla, že ostatní děti mi vyprávěly, jak si pamatují svoje první Vánoce, začal tvrdit, že si je pamatuje taky a ukazovat mi hračky, které údajně k prvním vánocům dostal. Popisoval také průběh večere. *„My jsme měly k obědu kapra a brambory ale to mi nechutná. Ale musel sem to sníst a pak až byly dárky.“* Když jsem se ho však zeptala na Vánoce loňské, komentoval je velmi podobně a některé z hraček mi ukazoval znovu jako ty, které dostal nyní. Když jsem se ho následně zeptala na jeho první vzpomínku, byl zmatený a nedokázal přesně určit, na co se ptám. Pokud jsem však otázku otočila a zeptala se, zda jsou jeho první Vánoce tou nejstarší vzpomínkou, odpověděl, že ne, že *„ještě předtím jsem se musel narodit a to si přece pamatuju“*.

Povídali jsme si společně také o nedávné rodinné dovolené. V souvislosti s ní Ondřej nejvíce mluvil o stravování, především o snídaních. „*My jsme tam měly hodně jídla a mohla sis vybrat, co si chtěla. Nejvíce sem měl rád ty křupinky.*“ V souvislosti s tím, co nejraději jedli rodiče, uvedl že „*nevím, asi dort*“. Vyprávěl také o rodině, která během snídání formou švédských stolů nabrala téměř všechno jídlo a Ondřejova rodina pak musela dlouho čekat, než bylo přineseno další občerstvení. Ohledně ubytování mi Ondřej popisoval pokoj velice skromně, tedy tak že tam měly „*postel a vanu a už nevím.*“ Obdobně mi nebyl schopen popsat jejich běžný den, ale pamatoval si, že na sjezdovce často padal a brečel, protože mu to nešlo. Také při našem rozhovoru uvedl, že si pamatuje, jak ve stejném hotelu byl, když byl ve věku batolete. Následně začal popisovat rodinnou dovolenou z doby, kdy mu byl 1 rok a v albu vyhledal jednu z fotek, která podle něho zachycovala rodinu v jím popisované době.

Ondřej byl z počátku našeho rozhovoru velmi nervózní a neustále se ptal, jestli už budeme končit a jestli by nemohla přijít matka. Když jsem však pro ní chtěla dojít tak tvrdil, že ještě chvílku vydrží bez ní. V průběhu celého povídání byl Ondřej soustředěný, hodně přemýšlel a odpovědi mu zabraly spoustu času. Také se téměř nepohyboval, neprojevoval se mimicky ani gestikulačně. Po každé své odpovědi se mě Ondřej ptal, zda byla správná a jestli má k otázce říct ještě něco. Nenavazoval se mnou téměř žádný oční kontakt. Hodně Ondřejovi pomohlo, když jsem mu přinesla plyšovou hračku. S tou si pak během vyprávění hrál a objímal ji a viditelně se uvolnil.

Rodiče po skončení rozhovoru uvedli, že si se synem o době jeho narození nijak výrazně nepovídali a že otec u porodu dítěte nebyl přítomen. Také dárky, které mi Ondřej ukazoval jako ty, které dostal k prvním Vánocům, charakterizovaly jako náhodné hračky. Ondřejův popis rodinné dovolené potvrdili. Stejně tak souhlasili s jeho vyprávěním o dovolené uskutečněné v roce 2013 a uvedli, že na dovolenou během té současně často vzpomínali a Ondřejovi o ní sami vyprávěli.

8 Pozorování dětí

Poslední metodou mého výzkumu bylo pozorování dětí při činnostech spojených se vzpomínáním. Děti jsem pozorovala při průběhu mého výzkumu i při činnostech

řízených učitelkou. Své pozorování jsem uskutečnila s 2,5 až 6,5 letými dětmi, jejichž celkový počet byl 22 dětí ve třídě mateřské školy a 5 dětí účastnících se mého individuálního rozhovoru. Počet dětí ve třídě i jejich složení se v průběhu mého dlouhodobého pozorování různě měnilo. Pozorovala jsem vždy všechny právě přítomné děti. Cílem tohoto pozorování bylo zodpovědět si následující otázku: Povídají si děti rády o svých vzpomínkách? Jak prožívají jejich vyprávění?

Při činnostech i volné hře jsem pozorovala bezprostřední reakce dětí, výraz jejich obličeje i celého těla a použitou mluvu. Nejlépe děti reagovaly, pokud mi svou vzpomínku mohly sdělit sami od sebe, bez předchozího dotazování. Nejčastěji se tak ve školce stávalo po ranním příchodu, kdy dítě přišlo a chtělo nám sdělit, co nového se u něho událo. Jednalo se především o vzpomínky z předchozího dne či z ranní cesty do školky. Děti si také často na něco vzpomněly během volné hry, kdy zanechaly své činnosti a přišly za mnou či paní učitelkou. V takovémto případě se nejčastěji jednalo o vzpomínky, které v dítěti vyvolala prováděná hra či činnost ostatních, tedy jak si s podobnou hrou hrál v jiný den, doma nebo s některým spolužákem. V takovém případě byly děti uvolněné, šťastné, že se mohou o vzpomínku podělit a vedly dlouhý monolog. Také často bohatě gestikulovaly a používaly celé tělo na předvádění toho, o čem mluvily. Stejnou tendenci jsem zaznamenala také při individuálních rozhovorech. Děti, pokud mi svou vzpomínku sdělovaly samy od sebe, byly uvolněné, jejich monology se skládaly z jedné dlouhé věty či několika kratších. Při mém pozorování se několikrát stalo, že některý ze spolužáků slyšel, co mi dané dítě vypráví a přišel se o podobnou vzpomínku podělit také.

Velmi dobře děti reagovaly také v situaci, kdy jsem se jich na vzpomínky zeptala já (popřípadě paní učitelka) a byly jsme spolu s tázaným o samotě či náš rozhovor nikdo neposlouchal. V takové situaci sice děti nereagovaly stejně živě, jako u samovolného vyprávění, komunikovaly však dobře a plynule. Jejich odpověď se obvykle skládala z jedné delší věty, samozřejmě s ohledem na věk tázaného. Většina dětí se při takové otázce napřed zamyslela a pak bez problému odpovídala. V případě více za sebou položených otázek se děti po chvílce aklimatizovaly a začaly do odpovědí zapojovat pohyb a gestikulaci. Ta byla v počátcích rozhovoru či pouze při jedné otázce směřující od tazatele ke zkoumanému spíše nevýrazná. Při tomto způsobu sdělování vzpomínek

byly odpovědi nejrůznorodější a neopakovaly se. Děti také rádi využívaly pomůcky na předvedení svých myšlenek.

V případě povídání o vzpomínkách v diskuzním či komunitním kruhu, pak děti reagovaly nejméně aktivně. Na většině z nich byla znát nervozita. Zřejmá pak byla také soustředěnost, aby na otázku odpověděly správně a aby použily správná slova a formulaci. Odpovědi dětí pak byly rozdílného charakteru. Starší děti zvládaly i přes viditelnou nervozitu odpovídat vcelku obsáhle, zprvu obvykle delší větou, při delším trvání jim po adaptaci nedělala problém ani odpověď několika větami. Mladší děti oproti tomu nervozitu zvládaly hůře, odpovídaly krátce několika slovy či nechtěly odpovídat vůbec. Děti se obvykle nijak pohybově ani výrazně mimicky neprojevovaly. Pokud jsme si v kruhu posílaly nějaký předmět, děti ho žmoulaly a hrály si s ním. Odpovědi v takovém diskuzním či komunitním kruhu pak také byly méně pestré a různorodé, odpovědi se hlavně u mladších dětí často opakovaly, děti se inspirovaly z odpovědí ostatních. I v takovém případě však všechny děti, které vzpomínku zopakovaly po některém spolužákovi, tvrdily, že si jí pamatují a opravdu jí prožily.

9 Činnosti k rozvoji paměti

S dětmi jsem během školního roku uskutečňovala hry a činnosti určené k trénování paměti, v jejichž vedení jsem se střídala s učitelkou třídy. Při hrách jsem se soustředila na postup a zlepšení, kterého děti dosahovaly a pozorovala jsem jejich řečové i mimické reakce. Hry jsme do výuky zařazovaly nahodile, každou z her však alespoň jednou za dva týdny. Z důvodu pestrosti vzdělávání jsme činnosti často obměňovaly, používaly jejich různé formy i typy.

Nejvíce materiálu lze dohledat ve spojitosti s prací a procvičováním krátkodobé paměti, která se nejčastěji opírá o propojení se smysly (zraková paměť, sluchová paměť a jiné). Dlouhodobá paměť má pak menší základnu nabízených činností, odrážejících se především v opakování všeobecných znalostí a udržení nových informací po co nejdelší dobu. Nejčastěji zařazovanými hrami na procvičování paměti a pozornosti byly následující:

Činnost č. 1: Zapamatování si předmětů

Popis činnosti: Děti dostanou k prohlédnutí několik věcí, které dobře znají. Po určeném časovém úseku se věci zakryjí a úkolem dětí je uvést předměty, které si stihly zapamatovat. *(celý popis činnosti viz příloha 3)*

Hra na zapamatování si předmětů děti bavila, několikrát si ji sami vyžádaly. Z počtu čtyř až pěti zakrytých věcí si zpočátku děti ve věku přibližně 2,5 – 4,5 nezapamatovaly buďto žádnou nebo jen jednu věc. Nejlépe se dětem dařilo, pokud zakryté předměty spojoval nějaký společný prvek, například stejná barva, pouze ovoce a podobně. V takovém případě byly starší děti schopny si zapamatovat 3 předměty. Stejný počet byly děti schopny uvést, pokud si věci před schováním mohly nejenom prohlédnout, ale také osahat. Velmi dobře se dětem dařilo, pokud mohly na odpovědi pracovat ve skupině, v takovém případě byly často schopny vyjmenovat všechny viděné věci. Největší pokrok byl zaznamenatelný u dětí mladšího věku, kteří se z počátečního nulového stavu byly schopny dostat až na 2 zapamatované předměty. Starší děti se po dobu zkoumání pohybovaly v rozmezí maximálně 3-4 uvedené předměty, pokud jsem se na ně zeptala ihned po zakrytí. V případě, že jsem svou otázku opakovala po delším časovém úseku, přibližně po půl hodině až hodině, mi děti zprvu nebyly schopny uvést ani jeden předmět. V průběhu zkoumání si však děti zvykly, že se jich budu opakovaně ptát, a snažily se si předměty zapamatovat co nejlépe. Často chodily po třídě a slova si polohlasně opakovaly, počítaly je na prstech nebo o nich mluvily v průběhu dalších činností. Za období dvou měsíců se největší pokrok projevil na pětiletých až šestiletých dětech. Tyto děti byly schopny po uplynutí nějaké doby uvést obvykle 2 předměty, pokud mohly spolupracovat tak často dokázaly uvést tři až čtyři slova.

Činnost č. 2: Reprodukce melodie

Popis činnosti: Učitelka vytleská krátkou melodii. Úkolem dětí je melodii zopakovat vytleskáním co možná nejpřesněji. *(celý popis činnosti viz příloha 4)*

Hra na reprodukci melodie děti příliš nebavila. Zpočátku jsem zařadila ihned těžší variantu činnosti, tedy že jsem vytleskala melodii na přibližně čtyři tlesknutí a chtěla jí od dětí zopakovat. V takovém případě ani jedno z dětí nedokázalo zvuk reprodukovat,

pouze tleskaly samy podle sebe a nebraly v úvahu ani počet úderů, ani rytmus. Dobře se dětem dařilo, pokud jsem tleskala stejně, například krátce s pravidelnými mezerami, jejich úkolem tedy bylo pouze zapamatovat si počet tlesknutí a zopakovat ho. Starší děti tento úkol zvládaly ihned. Děti mladší (kolem 4 let) ke splnění úkolu potřebovaly několik zopakování, po kterém zvládly počet úderů, ale nedokázaly udržet stejný rytmus po celou dobu tleskání. Pokud jsem při tleskání chtěla obměňovat délku a mezery mezi jednotlivými údery a zároveň očekávat úspěšnost dětí, osvědčila se metoda připodobnění a zasazení do kontextu. Například jsem dětem předváděla medvěda, který rytmicky zadupal nebo čápa, který klape zobákem. V takovém případě se dětem dařilo o mnoho lépe a zvuk zvládaly reprodukovat přesněji, než když jsem po nich činnost vyžadovala bez předchozího kontextu. Pokud jsem po dětech s odstupem času (půl hodina) chtěla melodii znovu zopakovat, nebyly toho schopny, pamatovaly si však, že například medvěd dupal, čáp klapal zobákem a tak předváděly pohyb bez ohledu na melodii. Nejmenším dětem (2,5 – 3 roky) se vytleskávání melodie nedařilo, zvládaly pouze zopakovat počet tlesknutí do 3 bez ohledu na rytmus. Během doby zařazování této činnosti jsem u dětí nezaznamenala evidentní pokrok, spíše rozličné reakce a výsledky při různých formách této hry.

Činnost č. 3: Hledání dvojic

Popis činnosti: Učitel, popřípadě některé z dětí, zadá kolektivu jedno slovo (věc, postavu). Ostatní se pak snaží přijít na vhodnou dvojici, která by k původnímu slovu pasovala nejlépe. *(celý popis činnosti viz příloha 5)*

Činnost na hledání dvojic se u dětí nejvíce osvědčila v podobě spojování pohádkových postav. To bylo zprvu pro děti náročné a dokázaly určovat jen několik málo hodně známých dvojic, například Pat a Mat či Křemílek a Vochoň. S postupem času si však zapamatovaly i dvojice, které dříve neznaly a byly schopny samy cvičení zadávat a vymýšlet nová. Ke konci mého sledování byly děti schopny určit všech 20 dvojic bez dlouhého přemýšlení. Do plnění úkolu se zapojovaly všechny děti a pokrok byl znatelný na všech věkových kategoriích. Pokud jsem dvojice utvářela podle momentálního tématu třídy (například podzim - dvojice strom a list, spadané listí a hrábě) nedokázaly děti dvojice často určit, úspěšnější v tomto případě byly pouze

předškoláci. Velmi pomohlo, když jsme si dvojice společně pověsily na tabuli a každý den si je opakovaly. Pokud jsem jeden obrázek z dvojice zakryla již druhý nebo třetí den, děti stále nebyly schopny dvojici doplnit. To se jim dařilo až čtvrtý den, v případě předškoláků a starších dětí (5+), v případě dětí kolem čtvrtého roku až den pátý. Po dvou dnech volna si děti zpravidla nic nepamatovaly a bylo proto nutné obrázky znovu opakovat. Již devátý den od začátku a druhý den po víkendové pauze však byly starší děti schopny dvojici určit i samostatně bez pomoci obrázku a mojí nápovědy. Většina mladších dětí však k určení dvojice stále potřebovala alespoň jeden obrázek či slyšet první ze slov. Pokud jsem se pak na dvojici slov zeptala s odstupem času (týden či dva), pamatovalo si dvojici jen několik předškolních dětí. Pokrok u dětí jsem v případě této modifikace cvičení nezaznamenala, časový průběh zapamatování dvojic byl u všech dětí stále stejný.

10 Shrnutí výsledků

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak děti dokáží pracovat se svou pamětí a vzpomínkami, a odpovědět si na stanovené výzkumné otázky. Zpětnou analýzou všech výzkumných metod jsem pak došla k následujícím závěrům:

Jaké jsou nejranější vzpomínky těchto dětí?

Děti se ve svých vzpomínkách dokáží vztahovat k celému svému životu. Mezi jejich nejranější vzpomínky tak patří chvíle po narození a období novorozenecké a kojenecké, ačkoliv se jedná o vzpomínky nepravé. Takové vzpomínky si děti osvojují nejčastěji na základě rodinného vyprávění, kdy jim jejich rodiče či jiní příslušníci předávají a vypravují své paměti na ně. Děti své rané vzpomínky také často přebírají od mladších sourozenců či staví na všeobecných informacích, které získávají prostřednictvím mateřské školy, rodiny či médií.

Jaké jsou jejich reálné a jaké jsou nepravé vzpomínky?

Všechny vzpomínky, které dítě reprodukuje, dle mého výzkumu považuje na reálné a pravé, neuchyluje se tedy ve většině případů k vědomému lhaní a vymýšlení svých

paměti. Mezi pravými a nepravými vzpomínkami existuje velmi tenká hranice. Dítě často přejímá pravé vzpomínky na svou vlastní osobu od druhých lidí, interpretuje je však jako své a stávají se z nich tak vzpomínky nepravé. Nepravé vzpomínky se u dítěte vyskytují především na období raného dětství (viz otázka č. 1), a v případech, kdy se dítě snaží plnit očekávání. To jsem si ve svém výzkumu ověřila situacemi, kdy si dítě nejprve nebylo schopno na nějakou událost vzpomenout, po tom, co jsem mu však podsunula informace či sdělila, že někdo jiný si situaci pamatuje, uvedlo, že si vzpomíná také. Reálné vzpomínky se pak objevovaly na dobu předškolního věku, nejčastěji se týkaly významných okamžiků, ať už příjemných (Vánoce, vystoupení, výhra v soutěži, narozeniny) či nepříjemných (prohra, nevolnost, nechutenství). Za kombinaci obou možností lze považovat situace, kdy si dítě sice nezapamatuje konkrétní informace a vzpomínku se situací spojenou, dokáže ji však pomocí své paměti okomentovat obecnými a povrchními pojmy.

Jaký vliv na zapamatování má to, že nejsou přímými aktéry události?

Nejlépe si děti pamatovaly takové situace, ve kterých byly hlavními protagonisty oni sami. Nejčastěji si děti vybavovaly takové případy, které pro ně byly hodně výrazné a neopakovatelné, jednalo se například o Vánoce, svátky, rodinné výlety či akce mateřské školy. Situace, které se dětí netýkali přímo, ale byly jim přesto přítomny, tedy např. jak slavil Vánoce jiný člen rodiny či jak oslavuje narozeniny, si děti většinou nepamatovaly. Nejčastěji tvrdily, že danou situaci rodič či kamarád vůbec neprožívá (neslaví narozeniny apod.) nebo případ komentovaly pouze povrchními a obecnými slovy. Výjimkou, ve které si děti velmi dobře pamatovaly i situace, ve kterých hrál hlavní roli někdo jiný než ony samy, byly příhody s negativním podtextem. Nejčastěji se jednalo o vzpomínky spojené s nezvládnutím samoobsluhy či nehodami spolužáků z mateřské školy.

Jaké vzpomínky (příjemné či nepříjemné) si děti vybavují snadněji?

Během mého výzkumu si děti jako první ve většině případů vybavovaly vzpomínky s nepříjemným podtextem. Dělo tak v případě, kdy dostaly na vybranou, zda si pamatují něco příjemného nebo nepříjemného, i v případě, že vzpomínky vyprávěly

samovolně. Nejčastějšími zmiňovanými příjemnými vzpomínkami byly ty spojené s oslavami a dárky, tedy Vánoce a narozeniny. V příjemném vzpomínkách hrál vždy hlavní roli dotazovaný. Nepříjemné vzpomínky si děti vybavovaly ve spojitosti s mnoha tématy, často se vyskytovaly náměty jídla, nevolnosti a nehod v oblasti samoobsluhy. Hlavním protagonistou takové paměťové stopy pak byl jak dotazovaný, tak ale i lidé z jeho okolí, nejčastěji spolužáci z mateřské školy následováni blízkou rodinou.

11 Diskuze

Během prováděného šetření jsem se setkala s několika situacemi, které mohly mít za následek ovlivnění celkových výsledků výzkumu. V následujícím textu se tak věnuji nejčastějším a nejsilnějším vlivům, které na děti během rozhovoru působily.

Nedostatečný kognitivní vývoj v oblasti časoprostoru měl u většiny zkoumaných dětí za následek špatnou orientaci v časových pojmech. Bylo pro ně velmi obtížné se vyznat v pojmech *včera*, *v pondělí*, *minulý týden* apod., bylo tak nutné dětem zdlouhavěji vysvětlit, na co se jich otázka ptá a pro ně nesrozumitelné pojmy nahradit takovými, které chápou a dokážou se díky nim lépe orientovat v čase. Příkladem může být část rozhovoru č. 1, kdy jsem místo pojmu *ve čtvrtek* použila „*den, kdy pro tebe chodí do školky babička*“.

Deziderabilita, tedy stav, kdy se jedinec chová, či v případě mého výzkumu odpovídá, tak, jak si myslí, že je od něj očekáváno. Tato skutečnost se u dětí projevovala především při individuálních rozhovorech, kdy jsem dětem záměrně podsouvala informace či kladka otázky tak, aby směřovaly k dané odpovědi. Děti tak byly schopny události, které dříve uvedly jako takové, které si nepamatují, podrobně komentovat a náhle si na ně vzpomínat. Příkladem je úryvek z rozhovoru č. 4. V případě, kdy jsem dítěti informaci podsunula, mi ji bylo i jako nepravdivou schopno odsouhlasit a dále na ní stavět své vzpomínky, příklad z rozhovoru č. 2 – „*To jsem tě vyfotila já.*“; „*Jo, vyfotila a moc se mi to líbilo.*“ a následné výtvarné zpracování vzpomínky.

Opakování vzájemných odpovědí se objevovalo při skupinových výzkumných metodách, nejčastěji během diskuzních kruhů, a navazuje na dříve zmíněnou

deziderabilitu. Děti v takové situaci přebíraly odpovědi svých spolužáků v situacích, kdy sami nedokázaly na otázku odpovědět, nevzpomínaly si, či v situaci, kdy je odpověď druhého zaujala víc, než jejich vlastní. Například odpověď „*jezdil jsem na kole*“ zazněla během jednoho diskuzního kruhu pětkrát, stejně tak odpověď „*koupil jsem červené žvýkačky*“. Tato skutečnost, spolu s deziderabilitou, poukazuje na nebezpečí spojené se snadnou a velikou ovlivnitelností dětí v tomto věku, které by měli mít na paměti jak učitelky s dětmi pracující, tak jejich rodiče.

Nepravé vzpomínky, které vyplňují značnou část dětské paměti, jsou pak odrazem výše popsané deziderability, opakování po druhých, ale i přejímání paměti od osob, které s námi slovně či fyzicky sdílí své vlastní vzpomínky. Děti takové vzpomínky neuvádí se záměrem lhaní či vymyšlení si, takovým informacím, které přejmou od druhých, sami věří a považují za vlastní, ať už se původní vzpomínka týkala přímo jich či někoho jiného. Jako příklad slouží část rozhovoru č. 2, kde dotazovaná přejímala vzpomínky mladšího sourozence jako své vlastní, jelikož jim byla přítomna.

Uvedeným skutečností se dle mého názoru nedá v šetření zaměřujícím se na dětskou paměť ve většině případů přejít. Špatnou orientaci v čase lze nahrazovat detailními popisy, je k tomu však nutná dřívější znalost dítěte a jeho návyků, čehož nelze dosáhnout při obecném provádění výzkumu neznámou osobou. Opakování se pak lze vyhnout v případě vyřazení skupinového rozhovoru jako metody výzkumu, zároveň je však tato metoda velmi bohatá na odpovědi, její průběh je rychlejší než separované rozhovory a lze v jejím průběhu zkoumat právě vliv skupinového sezení na proměnu paměťových stop jedince. Nelze očekávat, že deziderabilita a nepravé vzpomínky by se vyřazením či jiným uchopením výzkumných metod ve výsledcích neprojeví, tyto jevy totiž paměť doprovází po celou dobu našeho života.

Pokud bych ve zkoumání pokračovala, zajímal by mne právě výzkum vedený bez předchozích emočních i sociálních kontaktů s dítětem. Díky němu bych dokázala porovnat rozdílnost přístupu dětí, jejich sdílnost a otevřenost ohledně vzpomínek jak k cizí, tak k důvěrně známé osobě. Během mého bádání v literatuře i elektronických zdrojích mne také zaujaly kurzy a přednášky pro rozvoj paměti věkových kategorií dětí i dospělých. Tato skutečnost by pro mě byla zajímavým tématem výzkumu jak samostatně, tak ve spojitosti s mateřskou školou. Ráda bych porovнала, zda se výsledky

děti budou lišit v případě, kdy jako učitel navštívím odborný kurz a získané znalosti pak budu předávat a aplikovat na děti, a v případě, kdy vycházím při činnostech a metodách pouze z vlastních zdrojů a zkušeností.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala krátkodobé a především pak dlouhodobé paměti a vzpomínkám dětí. V obou případech jsem se zaměřila na období předškolního věku. Dlouhodobým pozorováním i vedením rozhovorů jsem chtěla demonstrovat zacházení dětí s vlastními vzpomínkami, poukázat na postoje k jednotlivým tématům a definovat vlivy, které je během paměťových procesů ovlivňují.

V teoretické části jsem popsala paměť a v podkapitolách se zabývala představením pojmů, které s ní souvisí, konkrétně jejími fázemi a druhy. Vzhledem k mému výzkumnému vzorku jsem se také věnovala vývoji paměťových stop od narození po dobu nástupu do školní docházky. Paměti jsem se dále věnovala z hlediska vzpomínek, kdy jsem popsala hlavní teoretické vlivy na ně. Dále jsem se v první části bakalářské práce zaměřila na charakteristiku předškolního dítěte, jeho vývoj kognitivní, emoční a sociální.

V úvodu praktické části jsem se nejprve věnovala metodologii výzkumu, popisu mnou zvoleného výzkumu, výzkumných metod a charakteristice výzkumného souboru. Dále jsem již v praktické části prezentovala konkrétní průběhy mnou vedeného výzkumu, přičemž prvním z nich byly systematicky opakované skupinové rozhovory, uskutečňované z největší části během podzimu a zimy roku 2016 v rámci mé praxe. Nejrozsáhlejší výzkumnou metodou se staly individuální rozhovory, které jsem vedla s pěti dětmi staršího předškolního věku, tedy věku od 5-6 let, a uskutečnila je počátkem roku 2017. Tyto děti jsem si do výzkumu vybrala vzhledem k blízkému osobnímu vztahu a tudíž větší předpokládané autenticitě a otevřenosti vůči otázkám. V rámci diskuzních kruhů a rozhovorů jsem zjišťovala především hloubku dětských vzpomínek a preferované typy zapamatovaných témat. Všechny děti jsem v průběhu mnou vedeného výzkumu také pozorovala a mohla díky tomu vyhodnotit jejich přístup ke vzpomínkám na různých pozadích. Závěrem praktické části jsem připojila několik činností, jejichž úkolem byl trénink paměti a které jsem s dětmi během své praxe systematicky opakovala pro možnost vyhodnocení změn a zlepšení.

Při tvorbě teoretických a několika praktických kapitol mé bakalářské práce jsem vycházela z odborné literatury a článků týkajících se zvoleného tématu, díky nimž jsem nabyla nové informace a utřídila si pojmy v rámci tématu paměti a vzpomínek.

V rámci mého výzkumu se potvrdily teoretické přístupy popsané v první části bakalářské práce. Sama jsem dále byla schopna stanovit další důležité okolnosti, které mají na dětské vzpomínky vliv a díky informacím a výsledkům výzkumných metod jsem si byla schopna odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BADDELEY, Alan D. *Vaše paměť*. Brno: Books, 1999. ISBN 80-724-2046-1.
2. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-723-9060-0.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-736-7273-1.
4. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
5. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
6. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí: dětství a dospívání*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8494-X.
7. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
8. NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh. [online]. [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>
9. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.
10. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování: dětství a dospívání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8570-9.
11. PÖTHE, Petr. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2131-6.
12. PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2738-7.
13. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

14. SAMUEL, David. *Paměť: [jak ji používáme, ztrácíme a můžeme zlepšit]*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0186-3.
15. SUCHÁ, Jitka. *Cvičení paměti pro každý věk*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-199-0.
16. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
17. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
18. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3.
19. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
20. VAŠINA, Lubomír. *Jak si zlepšit paměť*. Praha: Computer Press, 2001. ISBN 80-722-6372-2.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Výtvarná reprodukce vzpomínek, Eliška

Příloha č. 2: Výtvarná reprodukce vzpomínek, Tereza

Příloha č. 3: Popis činnosti č. 1

Příloha č. 4: Popis činnosti č. 2

Příloha č. 5: Popis činnosti č. 3

Příloha č. 6: Přepis rozhovoru, Emma

Příloha č. 1

Výtvarné zpracování vzpomínek, Eliška (5 let, 4 měsíce)

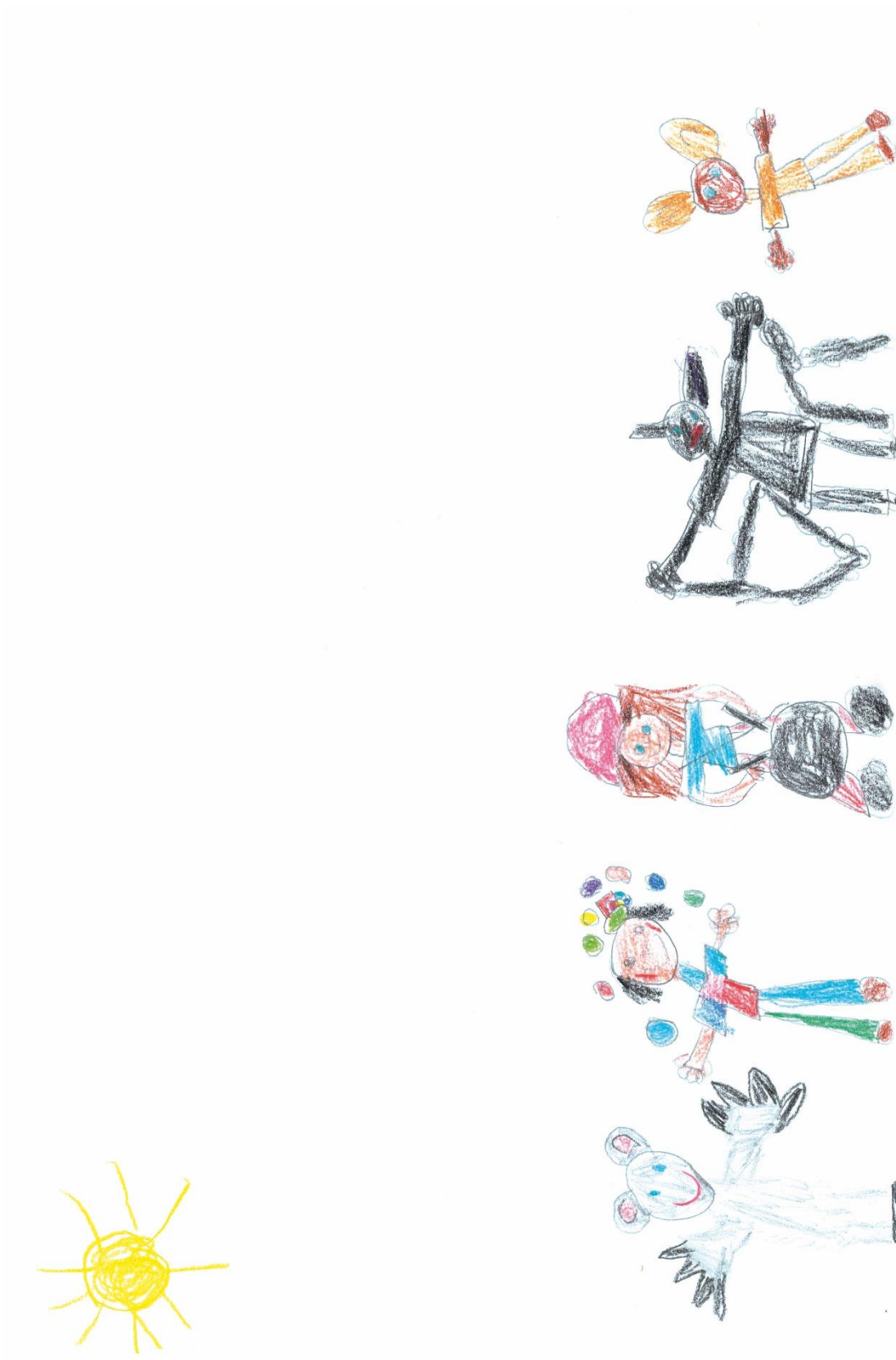


ELI
JOHAN KA



Příloha č. 2

Výtvarné zpracování vzpomínek, Tereza (5 let, 11 měsíců)



Příloha č. 3

Příprava činnosti č.1:

Zapamatování si předmětů

Cíle: Dodržování pravidel, rozvoj vizuálního vnímání a paměti, procvičení pozornosti, procvičení krátkodobé paměti

Výstupy: Dítě dokáže vyjmenovat viděné/zapamatované předměty; Dítě dokáže udržet pozornost

Organizace: V prostoru kolem stolu či koberce

Pomůcky: Ubrus, 5 známých předmětů, stůl či koberec

Popis činnosti: Na stole/koberci bude vyskládáno několik věcí, které každé dítě dobře zná a umí je pojmenovat. Děti si předměty mohou buďto pouze prohlížet nebo i osahat. Po uplynutí předem domluveného časového limitu se ozve signál a předměty se zakryjí. Úkolem dítěte je vyjmenovat co nejvíce věcí, které si z ukázky zapamatoval. Obměnou je situace, kdy místo prostého sdělování mohou děti zapamatované předměty nakreslit, vybrat z jiné, předem připravené hromádky (která obsahuje jak předměty k zapamatování, tak jiné), či dávat signál pokaždé, když učitelka v řadě slov jmenuje viděný předmět.

Příloha č. 4

Příprava činnosti č.2:

Reprodukce melodie

Cíle: Dodržování pravidel, rozvoj sluchového vnímání a paměti, procvičení pozornosti, procvičení krátkodobé paměti

Výstupy: Dítě dokáže reprodukovat slyšenou melodii; Dítě dokáže udržet pozornost

Organizace: V prostoru

Pomůcky: Žádné (dle obměn)

Popis činnosti: Děti jsou spolu s učitelkou rozmístěny po třídě (v kruhu či nahodile) tak, aby na ni všechny děti dobře viděly a dobře ji slyšely. Následně sama vytleská melodii, která se skládá z různých temp a délek tlesknutí. Úkolem dětí je vytleskanou melodii správně zopakovat. Délku a složitost vytleskané melodie učitelka upravuje možnostem a věku žáků. Možnými obměnami je udávání melodie ozvučenými předměty (například dřívka, bubínek) či přizpůsobování probíranému tématu (například dupání - hra na medvědy aj.)

Příloha č. 5

Příprava činnosti č.3:

Hledání dvojic

Cíle: Rozvoj dlouhodobé paměti, dodržování pravidel, udržení pozornosti, procvičování zrakové diferenciacce

Výstupy: Dítě dokáže určit známou dvojici; Dítě si dokáže zapamatovat vytvořené dvojice

Organizace: V prostoru, u tabule či nástěnky

Pomůcky: Obrázky předmětů a postav

Popis činnosti: Učitelka dětem zadá jednu z dvojice pohádkových postav (Křemílek) a úkolem dětí je určit druhou postavu, která dvojici doplňuje (Vochoomůrka). Učitelka dvojice obměňuje podle probíraného tématu a zájmu dětí. Činnost může být doprovázena obrázky, na kterých jsou pohádkové postavy znázorněny. Obměnami, které mohou vést k ulehčení, je použití promíchaných obrázků a úkolem dětí je dvojice najít a správně spojit. Po zapamatování pak učitelka může jeden z obrázků odstranit a děti určují dvojice jen na základě jednoho viděného obrázku. Do vymýšlení a zadávání dvojic lze zapojit také samotné děti.

Příloha č. 6

Přepis rozhovoru s Emmou, věk 6 let a 4 měsíce

Já: „*Tak jak bylo ve školce Emi?*“

Emma: „*Dobrá*“

Já: „*Co jste dneska dělaly?*“

Emma: „*Byli jsme venku na procházce a potkala jsem maminku.*“

Já: „*A poznala tě?*“

Emma: „*Jo, poznala přece.*“

Já: „*A dělaly jste i něco jiného, s paní učitelkou?*“

Emma: „*Ráno jsme koukaly na pohádky v televizi a mamka pro mě přišla po obědu s Lindou...a nacvičovaly jsme básničku na vítání občánků.*“

Já: „*Aha, a pamatuješ si, co jste dělaly včera ve školce?*“

Emma: „*Hm, nevím.*“

Já: „*Ale prosimtě, včera než pro tebe přišla babička přece.*“

Emma: „*Jó, to už sem skoro musela lehnout do postýlky, ale pak babička naštěstí přišla. A zase jsme nacvičovaly tu básničku, já ti jí řeknu...“; „A myslím, že jsme malovaly něco za obrázky, ale to už nevím co, kdybych si vzpomněla tak ti to řeknu.“*

Já: „*A ve středu než babička přišla, to si pamatuješ?*“

Emma: „*No tak to už vůbec nevím.*“

Já: „*Měly jste k obědu něco dobrého dneska?*“

Emma: „*Já myslím, že jsme měly knedlíky a maso a polívku, ale ta mi nechutnala, protože v ní bylo vajíčko, jinak to bylo dobré.*“

Já: „*A pamatuješ si, co jste měly někdy jindy tenhle týden?*“

Emma: „*No někdy jsme měly špenát a ten byl hnusnej...a ještě nám dávaly ošklivý fazole, ty taky nemám ráda vůbec.*“

Já: „*To jste neměly nic dobrého k obědu?*“

Emma: „Asi jo, já nevím.“

Já: „Tak já si schválně najdu Váš jídelníček, koukneme se na to, jo?“

Emma: „Tak joo, můžu se dívat, jak to hledáš?“

Já: „Tady to je...včera jste měly ten špenát, ale byl s bramborama a masem, to máš ráda ne?“

Emma: „No to docela jo, ale ten špenát úplně nesnáším, ble. A nemá ho tam rád skoro nikdo, Maruška to taky nejedla.“

Já: „Aha...a co krupicovou kaši, tu jste taky měly.“

Emma: „Ta mi chutná.“

Já: „A ostatní jedly kaši?“

Emma: „Já nevím...ale Sárinka se poblila.“

Já: „Říká se pozvracela, přece...jé vy jste měly knedličkovou polívku.“

Emma: „Ta byla, myslím, docela dobrá, ale mě do té polívky padaly vlasy...mě už to jídlo nebaví.“

Já: „No tak mi teda řekni, jestli jste měly ve školce Vánoce.“

Emma: „Jo měly, měly jsme stromeček a ten byl ozdobenej našima hvězdičkama, co jsme vyráběly na kroužku a nahoře byla jedna od paní učitelky...a pak jsme u něj zpívaly koledy a tak.“

Já: „A měly jste tam taky nějaký dárky od Ježíška?“

Emma: „No jasně že jsme je tam měly...dostaly jsme hrozně moc hraček a nějaký pexesa a karty myslím a kluci dostaly nějaký auta a hned s nima bouraly.“

Já: „Tak to jste dostaly spoustu darků teda.“

Emma: „Hm, tojo.“

Já: „A dostala si taky ve školce něco k narozeninám, slavíte je vůbec ve školce?“

Emma: „Joo slavíme, já sem přinesla bonbony a ostatní mi zpívaly písničku, co jsem si vybrala a na nástěnku jsem si vyměnila pětku za šestku.“

Já: „A jak slavily narozeniny ostatní děti?“

Emma: „Ostatní, myslím, narozeniny neslavily.“

Já: „Aha, to je teda zajímavý.“

Emma: „To je.“

Já: „A chodíš ještě ve školce na výtvarku?“

Emma: „Chodim.“

Já: „A co jste tam malovaly a vyráběly, ve středu místo spaní vid'?' Byla jsi?“

Emma: „Já nevím, asi jsme něco malovaly a vyráběly, myslím.“

Já: „A v pondělí? Mamka říkala, že chodíš dvakrát a že si tenhle týden byla.“

Emma: „Já nevím.“

Já: „Ale ve školce to máš ráda ne?“

Emma: „Jo, mám, hlavně s Maruškou děláme srandu vždycky.“

Já: „A pamatuješ si, když si byla ve školce první den?“

Emma: „Nee, to si teda nepamatuju.“

Já: „Určitě?“

Emma: „Já nevím, já myslím, že jsme asi brečela, protože mamka odešla a nechala mě tam samotnou.“

Já: „Ale pak si pro tebe přece zase přišla, tak to už bylo dobrý ne?“

Emma: „Jo to bylo, já myslím, že jsem přestala brečet, protože jsem si hrála s kuchyňkou a s takovým modrým psem co tam byl.“

Já: „A paní učitelka, nebrečela taky náhodou?“

Emma: „Nee, ta byla moc hezká.“

Já: „Paní učitelka je přece hezká pořád ne?“

Emma: „To joo.“

Já: „Hele ty máš novýho plyšáka, toho jsem ještě neviděla.“

Emma: „No to mám, toho jsem dostala od táty...“

Já: „A pamatuješ si, co jsi dostala k Vánocům?“

Emma: „Jo, to jsem dostala tohohle koně a pak tamhleto lego, to jsou taky koně, ale dole mám ještě zajíčky a zajíčkovéj domeček...a pak ještě něco já už nevím.“

Já: „A tady tu panenku?“

Emma: „Ta už je stará, ta je po Lindě.“

Já: „Já si myslím, že jsi jí dostala jednou k narozeninám...“

Emma: „Joo, to jsem dostala, ale když jsem byla malá.“

Já: „Ukaž mi toho medvídka, jak máš na posteli, toho si dostala kdy?“

Emma: „Hmm, toho myslím taky k Vánocum, ale už někdy jindy.“

Já: „A ten polštář vedle?“

Emma: „Jo ten byl taky od Ježíška, ten máme stejnej s Lindou.“

Já: „Aha, tak to se máte.“... „A ten domeček?“

Emma: „To já nevím už.“

Já: „Mamka mi říkala, že tady máš někde hračky, když si byla miminko.“

Emma: „Ty máme ve skříni, já pro ně dojdu, jo?“

Já: „Dobře, dojdi.“... „Teda, tolik jsi měla hraček jako miminko?“

Emma: „Ty jsou i po Lindě myslím.“

Já: „Aha...pamatuješ si, jak sis s tím hrála, když si byla malá?“

Emma: „Jo pamatuju.“

Já: „No tak mi teda ukaž s čím sis hrála nejmíc.“

Emma: „Asi s tímhle, to je na kousání...a tohle chrastítka je taky super, to mám od babičky.“

Já: „A proč ti to babička dávala?“

Emma: „Protože jsem byla mimino a měla jsem narozeniny.“

Já: „Teda, to jsi šikovná, že si to pamatuješ.“

Emma: „No, pamatuju, taky si pamatuju, že tuhle kytku mi dal tatínek, když jsem byla mimino v postýlce a maminka dostala živou, takže každá měla svojí.“

Já: „K čemu vám je táta kupoval?“

Emma: „K nějakému svátku.“... „Je s tímhle jsem si taky děsně ráda hrála...a ten buben ten byl Lindy, když byla mimino.“

Já: „Ty si toho teda pamatuješ hrozně moc.“

Emma: „To je pravda.“

Já: „Tak to dej prosím na stranu a ještě mi podej to album, co jsem přinesla z obýváku.“

Emma: „Tak joo, já mám ráda album.“

Já: „Tak, otevřeme na první stránce...teda, kdo to tady je?“

Emma: „To jsem já!“

Já: „Co tam děláš?“

Emma: „Tady asi spim...tady taky...tady si hraju.“

Já: „A pamatuješ si na to, jak sis takhle hrála?“

Emma: „Ne to si přece nepamatuju, protože sem byla malá ještě...hele tady jsem s Lindou a tady ležim...a tady jsem uplně nahá!“

Já: „Hele tady jsi s dědou...“

Emma: „Jo, to jo, tady je děda a byly jsme na zahradě, ale babička byla doma.“

Já: „Ty si to pamatuješ?“

Emma: „No jasně, oni mě hlídali, protože sem byla sama doma a babička vařila a děda mi dávala borůvky, co tam máme, ale já jsem po nic blila hrozně a bylo to modrý a já jsem taky byla modrá.“

Já: „Blila se přece neříká...To musela mít mamka radost, když přišla domu.“

Emma: „To měla no.“

Já: „A co to děláš tady, tady je i Linda.“

Emma: „Tady jsem jedla cukroví s Lindou, ale to sem ho ještě nesměla a ona mi ho tajně dávala, ale já jsem byla ještě moc malá na to cukroví.“

Já: „Tyjo, ty si toho teda pamatuješ...a tady to, to si taky pamatuješ?“

Emma: „Jo, to si pamatuju, to jsou Vánoce přece a já jsem děsnej malej bobek.“... „Hele a tady jsem na pouti, to už sem uměla sedět a jezdila sem dokolečka, to si taky pamatuju.“

Já: „A na co si ještě vzpomínáš?“

Emma: „Tady si pamatuju, jak jsme vedli Lindu do první třídy, tam pujdu za chvilku taky...a tady to sem byla děsný mimino a usla sem tátovi na břicho.“

Já: „Tak otoč ať tě taky vidim jako velkou holku.“

Emma: „Nee, já si chci prohlížet tady ty jak sem malá.“

Já: „Tak jenom na chvilku.“

Emma: „No jo...“

Já: „Tak mi řekni, co tady děláš?“

Emma: „Tady sem s Lindou...tady s mámou...tady sem v Sokole.“

Já: „Pamatuješ si tady to?“

Emma: „Jo pamatuju, to je školka přece...tady je taky školka a tady to sem já.“... „Mě to nebaví, já tam dám zase ty malý fotky.“

Já: „Emmi, ty jsi děsně šikovná a hrozně moc si toho pamatuješ.“

Emma: „Já vim.“

Já: „Mě by zajímalo, jestli si pamatuješ co je z těch vzpomínek úplně nejstarší?“

Emma: „Já nevím, jak nejstarší?“

Já: „No, která ta vzpomínka je tvoje úplně první.“

Emma: „Já nevím přece.“

Já: „Určitě? Koukni se na ty fotky, třeba si vzpomeneš.“

Emma: „Já tě asi nechápu.“

Já: „Tak nic, díky za rozhovor, pamatuješ si toho hrozně moc!“

Emma: „Tak si pojd' ještě prohlížet a já ti budu říkat...“