

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
Přírodovědecká fakulta  
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie  
Studijní obor: Sociální geografie a regionální rozvoj



Bc. Tereza Hrušková

# **PROSTOR MĚSTA A MÍSTO BYDLIŠTĚ OČIMA DĚTÍ Z PRAHY - KUNRATIC**

*CITY SPACE AND PLACE OF RESIDENCE FROM THE EYES OF CHILDREN FROM  
PRAHA – KUNRATICE*

Diplomová práce

Praha 2013

Vedoucí práce: RNDr. Jana Temelová, Ph.D.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 29. dubna 2013

---

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat RNDr. Janě Temelové, Ph.D. za cenné rady, odborné komentáře a přátelský přístup při zpracování mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem zúčastněným a to především dětem, které mi ukázaly kousek svého světa.

## **PROSTOR MĚSTA A MÍSTO BYDLIŠTĚ OČIMA DĚTÍ Z PRAHY - KUNRATIC**

### **ABSTRAKT**

Cílem této diplomové práce je zachycení dětské percepce místa bydliště a způsobu, jakým jej využívají. Byly představeny některé kognitivní procesy v období dětství a na jejich základě se uskutečnil samotný výzkum, který probíhal na území městské části Praha – Kunratice a bylo k němu použito několik kvalitativních metod šetření. Pomocí zúčastněného a nezúčastněného pozorování byla potvrzena domněnka, že se děti ve svém místě bydliště pohybují mimo domov. Následovaly polostrukturované rozhovory s vybranou cílovou skupinou a tvorba mentálních map, do nichž dětské účastníci zakreslovali svoje představy, jak vnímají okolí svého domova. Své názory na místo bydliště děti poté ještě upřesnily v diskuzi. Analýza map proběhla formou komparace podle věku a pohlaví.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** děti, kognitivní proces, mentální mapa, místo bydliště

## **CITY SPACE AND PLACE OF RESIDENCE FROM THE EYES OF CHILDREN FROM PRAHA – KUNRATICE**

### **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to capture children's perception of the place of residence and the way they use it. The actual research has been done based on introduced cognitive processes during childhood, took place in Praha – Kunratice and there were several quantitative methods of investigation used. Using the participating and non-participating observation confirmed the assumption that children in their place of residence engage in activities away from their home. The half-structured interviews with selected target groups and mental maps creating followed. The child participants were sketching their ideas about the surroundings of their home. Their opinions were thereafter clarified in the discussion. The analysis of the mental maps was done by comparison of age and gender.

**KEY WORDS:** children, cognitive process, mental map, place of residence

# OBSAH

<b>Seznam obrázků.....</b>	<b>7</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>2 Teoretické zarámování.....</b>	<b>12</b>
2.1 Děti z pohledu geografa .....	12
2.1.1 Pojem „dítě“ a „dětství“ .....	12
2.1.2 Behaviorální geografie a geografie dětí .....	14
2.1.3 Děti v městském prostředí .....	15
2.2 Prostorové kognitivní schopnosti dítěte .....	16
2.2.1 Interakce dítěte s prostorem .....	17
2.2.2 Rozdíly ve vnímání prostoru dětmi podle věku a pohlaví .....	18
2.2.3 Přenos zkušeností s prostorem dítěte na papír.....	19
2.3 Výzkum s dětskými respondenty .....	21
2.3.1 Specifika výzkumu s dětmi.....	21
2.3.2 Metody výzkumu prostředí s dětmi .....	23
2.3.3 Mentální mapy .....	27
<b>3 Metodika.....</b>	<b>33</b>
3.1 Pozorování.....	34
3.1.1 Zúčastněné pozorování .....	34
3.1.2 Neúčastněné pozorování .....	35
3.2 Polostrukturovaný rozhovor .....	37
3.3 Tvorba mentálních map a následná diskuze .....	38
3.3.1 Prostředí tvorby mentálních map a výběr účastníků .....	39
3.3.2 Průběh tvorby mentálních map aneb hra „Malý geograf“ .....	39
<b>4 Případová studie.....</b>	<b>42</b>
4.1 Charakteristika míst výzkumu .....	42
4.2 Výsledky empirického výzkumu .....	48

4.2.1 Pohyb dětí na území Kunratic.....	49
4.2.2 Obraz místa bydliště dle věku a pohlaví.....	52
<b>5 Závěr.....</b>	<b>61</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>64</b>
<b>Seznam zdrojů .....</b>	<b>69</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>70</b>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Rozdíl mezi mentální a kognitivní mapou .....	27
Obr. 2: Dětská hřiště při zúčastněném pozorování.....	35
Obr. 3: Místa nezúčastněného pozorování .....	36
Obr. 4: Území MČ Praha – Kunratice .....	42
Obr. 5: ZSJ MČ Praha – Kunratice.....	43
Obr. 6: Letecká fotografie lokality Zelené údolí.....	44
Obr. 7: Klidná lokalita Kunratice - východ .....	45
Obr. 8: Prostory Zámeckého parku a tamní herní prvek.....	46
Obr. 9: Zákoutí vhodná pro děti v lokalitě Paběnice.....	46
Obr. 10: Areál ZŠ Kunratice .....	47
Obr. 11: Sportovní hala (zleva) a nové budovy ZŠ Kunratice .....	48
Obr. 12: Typická pestrost barev a velikost domu u dívek .....	53
Obr. 13: Ukázka rozdílů grafických schopností u chlapců stejného věku .....	53
Obr. 14: Záznam křižovatky a přilehlých bloků .....	54
Obr. 15: Porovnání mentální mapy se skutečností .....	54
Obr. 16: Zachycení místa bydliště nejstarších dětí .....	55
Obr. 17: Komiksový záznam .....	55

## SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Metody a počty účastníků výzkumu.....	33
Tab. 2: Charakteristika strategických míst .....	37
Tab. 3: Rozdělení účastníků výzkumu dle věku a pohlaví .....	39
Tab. 4: Názory dospělých na pohyb dětí v okolí domova .....	49
Tab. 5: Záznam osob a jejich činností při nezúčastněném pozorování.....	50
Tab. 6: Denní aktivity žáků v okolí domova.....	51
Tab. 7: Srovnání mentálních map z hlediska jejich obsahu .....	56

# 1 ÚVOD

Tato diplomová práce je věnována pohledu dětí na místo bydliště. K jejímu vytvoření mě nepřímo inspirovala má bakalářská práce, v níž jsem se zabývala rezidenční spokojeností obyvatel městské části Praha 4 – Kunratice. Jednou ze zkoumaných cílových skupin byli i starší školáci, kteří se oproti ostatním vyznačovali nerozhodným postojem vůči svému místu bydliště. Jako vysvětlení se nabízel právě věk respondentů, kteří se nacházeli v životní fázi, kdy jsou dětské názory nestálé a rychle proměnlivé. V této práci bych ráda hlouběji pronikla do dětských představ o místě bydliště v městském prostředí.

Děti vidí okolí kolem sebe odlišně od dospělých. Díky své hravosti a zvědavosti vytváří interakci s fyzickým prostředím, která je základním aspektem městské krajiny (Celeová 2005). Každá věková kategorie vnímá městské prostředí jinak. Vzhledem ke generačním odlišnostem je tedy nutné přizpůsobit výzkum cílové skupině, kterou bychom chtěli oslovit. Předně musíme své cílové skupině porozumět, tzn. je potřeba mít znalosti z oblasti kognitivní psychologie (Lehman-Frischová 2012), v mém případě v oblasti kognitivních znalostí dětí v prostoru.

Jeden z významných psychologů, který založil v 60. letech 20. století a během svého života značně posílil teoretickou základnu v oblasti vyjadřování prostorových schopností dětí, byl Jan Piaget<sup>1</sup>. Na jeho teoretickém základě stavěli své výzkumy kognitivního mapování nejen psychologové, ale i geografové, kteří porovnávali rozdíly mentálních reprezentací mezi kategoriemi věku, sociálního a kulturního zázemí obyvatel měst (Matthews 1987 a 1992, Celeová 2006, Béneker a kol. 2010, Lehman-Frischová 2012) nebo kteří svým výzkumem přispěli k obohacení informací o dětských znalostech prostoru a zkušenostech s ním (Andrews 1973, Blaut 1970, Beck a Wood 1976).

Cílem této práce je zachytit vnímání místa bydliště dětmi a způsob, jakým jej využívají. Stěžejní metodou, kterou pro své šetření využiji, je tvorba mentálních map, která zaručuje upřímnost výpovědi dětí, kreativitu a volnost vyjadřování bez cenzury (Hart 1997). Navíc kresba zachycující skutečnost je pro děti hrou (Piaget a Inhelderová 1997) a je tedy pro získání dětských představ o místě je příhodná.

---

<sup>1</sup> V této diplomové práci jsem čerpala v oblasti psychologie ze dvou pramenů teoretického základu Jeana Piageta, konkrétně z knih *The Child's Conception of Space* (první vydání vyšlo v r. 1948) a *The Psychology Of The Child* (první vydání pochází z r. 1966). Na vytvoření knižních podob se podílela i jeho studentka Bärbel Inhelderová. Konkrétní používané vydání viz seznam literatury.

Ve své práci se zaměřím na výzkum toho, jak děti vnímají své místo bydliště v závislosti na svém věku a pohlaví. Jako cílovou skupinu jsem zvolila děti ve věku od 6 do 11 let. Podle Matthewse (1984) lze i v takto věkově omezené skupině najít specifické rysy percepce městského prostředí. Případová studie je provedena na území hlavního města Prahy v lokalitě Praha 4 – Kunratice, do výzkumu jsou tedy zařazeny pouze děti s bydlištěm v této městské části. Jako doprovodné metody k mentálním mapám jsem zvolila nezúčastněné pozorování v podobě terénního mapování, polostrukturované rozhovory a následnou diskuzi k obrázkům, která mi umožnila obohatit grafickou část dětského výzkumu o verbální složku. Pro naplnění výše zmíněného hlavního cíle práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- *Jaký vliv má pohlaví a věk na vnímání místa bydliště?*

Věk respondentů je časté kritérium pro zachycení rozdílů či pravidelností mezi cílovými skupinami. Jelikož s narůstajícím věkem se zákonitě vyvíjí myšlení a grafické schopnosti dětí, lze rozlišení dle věku použít i u zvolené cílové skupiny. Dítě první třídy chápe sousedství jako rozsah maximálně dvou ulic, v deseti letech se tato oblast zvětšuje až na několik bloků (Béneker 2010). Jako doplňující kritérium jsem zvolila pohlaví, neboť ze závěrů předcházejících výzkumů vyplývá provázanost mezi věkem a pohlavím – např. bylo zjištěno, že mentální mapy starších děvčat lze srovnat s mapami mladších chlapců (Matthews 1980).

- *Jakou mírou jsou děti schopny propojovat prvky v městském prostoru?*

Přibližně v šesti letech děti dosáhnou úrovně vnímání prostoru, ve které jsou schopné propojovat geometrické tvary okolního prostředí a odhadnout jejich vzájemný vztah (Piaget a Inhelderová 1997). Od tohoto věku jde tedy s dětmi využít metodu kresby mentálních map, neboť jsou již schopné svůj dům umístit do okolního prostředí a nikoli jej nechat „ve vzduchu“. Děti kolem osmého roku života dovedou vyjádřit prostor díky bodům, které mohou být i detailně popsány a vykresleny, ale nejsou vzájemně propojeny. K tomu dochází kolem desátého roku, kdy děti kreslí zasíťovaný prostor pomocí ulic a cest (Matthews 1980).

- *Jaký objekt/prvek v prostoru místa bydliště je centrálním bodem zájmu dětí?*

V městském prostředí kolem nás se nachází mnoho objektů, které plní různou funkci. Děti vnímají prostor pomocí přímé interakce s ním, tedy využívají své smysly k identifikaci prvků v prostředí (Celeová 2006). Biel (1982) určil domov za střed zájmu dětí v rámci čtvrti a říká, že proto budou děti jeho okolí znát více než ostatní místa.

Tato práce je členěna na osm kapitol. V úvodní části je odůvodněn výběr tématu práce a popsán její hlavní cíl a výzkumné otázky.

Druhá kapitola se věnuje teoretickému zarámování. V první části je představena problematika definice pojmu „dítě“ a je vymezeno, jak bude dítě chápáno v souvislosti s touto

diplomovou práci. Další podkapitola se zabývá prostorovými kognitivními schopnostmi dítěte, jejich rozdíly v závislosti na věku a pohlaví a možnostmi přenosu těchto zkušeností na papír. Poslední teoretická část mé práce popisuje specifika výzkumu s dětmi a metody vhodné pro výzkum s nimi. Zvláštní pozornost je zde věnována mentálním mapám.

Třetí kapitola se zaměřuje na metodiku výzkumu. Zde uvádím důvody pro využití kvalitativních metod výzkumu společně s odůvodněním výběru cílové skupiny a lokality pro případovou studii. Závěrem představuji konkrétní zvolené metody použité při výzkumu a popisují jejich sled.

Čtvrtá kapitola se již zabývá samotnou případovou studii. Popisují zde základní charakteristiky vybrané lokality a konkrétní místa sběru dat. Zároveň se tato kapitola věnuje výsledkům empirického výzkumu v lokalitě Praha – Kunratice s dětskými respondenty ve věku 6 až 11 let. Největší prostor je věnován hodnocení mentálních map a následné diskuze dětí o jejich denních aktivitách a prostorových prvcích v místě bydliště.

Poslední, tedy pátá kapitola, přináší závěry celého empirického výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky.

## 2 TEORETICKÉ ZARÁMOVÁNÍ

### 2.1 DĚTI Z POHLEDU GEOGRAFA

Vzhledem k tomu, že cílová skupina mého výzkumu jsou děti, považuji za nutné objasnit kontext pojmu „dítě“ tak, jak bude v této práci chápán. Kromě samotného definování pojmů „dítě“ a „dětství“ se tato kapitola věnuje geografii dětí v rámci konceptu geografie jako vědní disciplíny a dále zkoumá interakci dětí s městským prostředím.

#### 2.1.1 POJEM „DÍTĚ“ A „DĚTSTVÍ“

Pojem „dítě“ je definován v mnoha vědních disciplínách a pokaždé je interpretován trochu odlišně. Proto uvádím několik různých pramenů z oblasti jak občansko-právní (občanský zákoník, Úmluva o právech dítěte), tak vědecké (sociologie, psychologie, biologie). Dále nastíním pojem „dětství“, abych mohla rozklíčovat konkrétní principy vnímání okolního prostředí člověka v tomto životním období.

V roce 1989 vznikla Úmluva o dětských právech (United Nations Convention on the Rights of the Child - UNCRC) v rámci organizace OSN, která určuje práva dítěte a povinnosti státu vůči němu. V České republice vstoupila v platnost 6. 2. 1992. Poprvé v historii považuje děti za samostatné sociální aktéry a majitele vlastních práv. Tento dokument deklaruje čtyři základní práva dětí: právo na přežití, právo na osobní rozvoj, právo na ochranu a participační práva. Za dítě je považován každý jedinec mladší 18 let (Český výbor pro UNICEF 2010).

Závazný mezinárodní dokument Úmluva o právech dítěte z roku 1989 říká: „Pro účely této Úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“ (Úmluva o právech dítěte 1989, s. 1).

Podle Občanského zákoníku ČR, Hlava 1, Díl 1 § 7 – 9 je dítě definováno následovně: *„Způsobilost fyzické osoby mít práva a povinnosti vzniká narozením. Tuto způsobilost má i počaté dítě, narodí-li se živé. Způsobilost fyzické osoby vlastními právními úkony nabývat práv a brát na sebe povinnosti (způsobilost k právním úkonům) vzniká v plném rozsahu zletilostí. Zletilosti se nabývá dovršením osmnáctého roku. Před dosažením tohoto věku se zletilosti nabývá jen uzavřením manželství. Takto nabytá zletilost se neztrácí ani zánikem manželství ani prohlášením manželství za neplatné. Nezletilí mají způsobilost jen k takovým právním úkonům, které jsou svou povahou přiměřené rozumové a volní vyspělosti odpovídající jejich věku.“* (Občanský zákoník 1964, s. 7).

Biologové Novotný a Hruška (2003) vymezují dětství jako období od narození až po dospívání. Následné podkategorie pak nazývají jako období novorozeněte, batolete, předškoláka, mladšího a staršího školáka. U staršího školáka probíhají výrazné fyziologické a psychické změny, tzn. puberta (12-16 let). Věkové období od 15 do 18 let biologové nazývají adolescence neboli dospívání. Dále navazuje už jen dosažení dospělosti (rozmezí 21-24 let), kdy je ukončen růst fyzického těla a rozvoj nervové soustavy (Novotný a Hruška 2003).

Z pohledu sociologie začíná životní cyklus člověka také dětstvím. Jandourek (2003) dětství vymezuje od narození až po sedmý věk života, což nekoresponduje s právním vymezením dítěte. Dětství podle něj končí s nabytím schopnosti vlastního odpovědného života (tj. úvahou: nenajím se - nepřežiji). Životní fáze „kvalitního“ dětství je nesmírně důležitá, protože vzpomínky na něj jsou součástí celé osobnosti člověka a prolínají se do všech pozdějších činností. Po období dětství přichází mládí. Pro sociology to je období přípravy na právní odpovědnost dospělého člověka, odpoutání se od primární rodiny, hledání hodnot a přípravy na budoucí povolání (Jandourek 2003).

Hart (1997) rozčlenil koncepci dítěte do třech základních kategorií. Uvažoval v rámci psychologického a sociologického kontextu člověka. Dítě do osmi let Hart (1997) označil za „mladé dítě“ (young child). Následuje kategorie 9 – 12 let s označením „střední dětství“ (middle childhood), poslední kategorii dětí ve věku nad 13 let nazývá „teenager“ neboli „adolescent“. Pro tuto diplomovou práci bude cílová skupina dětí od 6 do 11 let, tzn. podle Harta (1997) z kategorie „mladé dítě“ a „střední dětství“.

Jak říká výše zmiňovaná Úmluva o dětských právech, dítě je aktivní sociální aktér s vlastními právy se vyjadřovat. Na straně druhé je zřejmé, že děti potřebují ochranu a pocit bezpečí pro „kvalitní dětství“ Jandourek (2003). Vlastní sociální aktivitou děti vyjadřují svou identitu, ale bez potřeby návaznosti a pochopení sociálních struktur dospělých, potažmo celé společnosti (Jones 2000). Podle Celeové (2006) právě toto vytržení ze společenské struktury vytváří dětem vlastní svět plný symbolů, který je pro jedince již orientovaného v sociální struktuře těžko zpětně poznatelný (pochopitelný).

Celeová (2006) dělí odbornou literaturu, která se zabývá celkově dětmi a jejich vývojem, na dvě silné větve. Pokud se zabýváme psychickými a psychologickými aspekty dítěte, kde hraje významnou roli vnímání okolního prostředí dítěte, dostaneme se na pole vývojové psychologie, jejímž výrazným budovatelem byl Jean Piaget. Trochu odlišně na dítě pohlízejí sociologové, kteří ho zkoumají z pozice celé společenské struktury a kulturních aspektů (Celeová 2006).

## 2.1.2 BEHAVIORÁLNÍ GEOGRAFIE A GEOGRAFIE DĚTÍ

Myšlenky korespondující s teorií behaviorální geografie přicházejí do Evropy v šedesátých letech 20. století jako reakce na tehdejší geografii, která se zabývala konstrukcí modelů reality za předpokladu, že lidé jsou unifikovaní, plně informováni a racionálně uvažující (Blažek a Uhlíř 2011).

Podle Páskové a Zelenky (2002, s. 33) je behaviorální geografie „vědní obor, část sociální geografie, který zkoumá chování člověka v prostoru a proces shromažďování prostorových informací člověkem, způsoby jeho rozhodování, zejména výběr určitých míst pro určité aktivity“. Drbohlav (1993, s. 30) uvádí, že „behaviorální geografie se soustřeďuje na zkoumání konkrétního chování lidského subjektu“ na místní úrovni, dále se zaměřuje na výzkum toho, jak lidé získávají, organizují a posléze využívají znalostí (Gold 1980 in Drbohlav 1993, s. 31).

Ve slovníku *The Dictionary of Human Geography* (Gregory a kol. 2009) je behaviorální geografie popsána jako jeden z proudů sociální geografie. Podle jeho definice využívá metod a koncepcí behaviorismu k určení kognitivních procesů, díky kterým jednotlivci poznávají své okolní prostředí, reagují na něj a následně ho ovlivňují (Gregory a kol. 2009).

Podle Spilkové (2002) behaviorální geografie studuje kognitivní procesy a rozhodovací faktory, které vstupují do vztahu mezi prostředím a lidskou aktivitou, dále se zaměřuje na získávání znalostí o různých lokalitách. Spilková (2002) jmenuje jako hlavní témata behaviorální geografie kognitivní mapování a percepce prostoru, rozhodování o lokalizaci (decision-making) a vnímání rizika přírodních katastrof (hazard cognition). Další vymezení zájmových oblastí behaviorálních geografů uvádí Drbohlav (1993): procesy poznání (cognitive processes), prostorové představy (spatial images), mentální mapy (mental maps), poznávání prostoru (spatial learning), proces rozhodování (decision-making) a výběru (choice).

Behaviorální geografie dětí v sobě zahrnuje studie zaměřené na o porozumění života dětí, jejich participaci ve společnosti a následnou orientaci v rámci ve společnosti, kterou pro děti vytvářejí dospělí. Dále Robson a kol. (2013) shrnují, že „geografie dětí“ se zabývá věkovou kategorií od předškolních dětí přes mladistvé až po celé rodiny v návaznosti na vztah k dětem. Další témata, která se týkají „geografie dětí“, mohou být zaměřena na děti v kontextu vzdělání, životního stylu, rodičovství, komunitní politiky, architektury a územního plánování, problémy segregace a mezinárodních rodin, atd.

Jediným periodikem, které se přímo behaviorální geografii dětí zabývá, je britský „*Children Geographies*“. Robson a kol. (2013) uvádějí, že tomuto časopisu každým rokem rapidně stoupá nabídka odborných článků k vydání, což prokazuje stále se zvyšující zájem nejen geografů a dalších odborníků na dětská témata. Obohacující pro tento druh periodika je silná spolupráce

s veřejností, resp. s rodiči či učiteli, kteří umožňují výzkumy s dětmi provádět (Robson a kol. 2013). Mezi dětskými respondenty nelze provést klasické dotazníkové šetření, ale je třeba proniknout do struktur komunitních a vzdělávacích center, nevládních organizací a například i charit. Díky těmto kvalitním komunikačním kanálům vzniká směr geografie, která je inovativní nejen v poznání, ale i metodologickém zázemí (Robson a kol. 2013).

### **2.1.3 DĚTI V MĚSTSKÉM PROSTŘEDÍ**

Pro přirozený duševní a biologický vývoj dítěte je potřeba pohyb po prostoru, hlavně v nejbližším okolí domova, kde se cítí bezpečně (Celeová 2006). Autorka dále uvádí, že náplň aktivit v městském veřejném prostranství může být sport, volná hra nebo i pouhé setkávání s vrstevníky. Všechny tyto aktivity jsou v období dětství velmi důležité. Zároveň zdůrazňuje známý fakt, že přítomnost přírodních prvků (rostliny, stromy) zlepšuje psychickou kondici.

V roce 2002 vydala organizace UNESCO publikaci *Growing Up in an Urbanising World*, která obsahuje články o životních podmínkách dětí v různých státech světa. Celeová (2006) uvádí, že se tím má aktualizovat přehled, který zpracoval Lynch (1977 cit. v Celeová 2006, s. 47) v sedmdesátých letech s názvem *Growing Up in Cities Project*. Z těchto publikací vyplývá, že pokud chceme dosáhnout 'welfare' dítěte v městském prostředí, je potřeba mimo jiné zajistit nezávislý volný pohyb dítěte a zajistit mu z urbanistického pohledu vlídné sousedství, které nabízí více možností aktivit (tichý koutek, lavičky, prolézačky, stromy, atd).

Některé děti preferují pohyb o samotě, některé vyhledávají kolektivní zábavu. Svá místa ke konkrétním aktivitám vybírají na základě pocitu svobody, kontroly a samostatnosti (Celeová 2006). Následně k těmto místům získávají až neobvykle pevný vztah se silnými pozitivními emocemi, některá místa mají naopak zafixována s negativními pocity (Matthews 1992).

Podle Hannaové (1966 cit. v Andrews 1973, s. 73) již děti mladší 12 let chápou prostředí kolem sebe v sedmi dimenzích. Na první příčce je rodina následována školou, kde tráví děti většinu času a realizují tam své sociální potřeby. Mezi další dimenze patří například sousedství a město. S narůstajícím plošným měřítkem představy přestávají být ucelené a například jednotlivé vzdálenosti objektů v prostředí se zkreslují. Vzhledem k tomu, že podle autorky je za základní dimenzi považovaná rodina, je tato úroveň vnímání nejméně zkreslená.

Hume a kol. (2005) píší, že fyzická aktivita je pro děti potřebná, aby v průběhu jejich růstu nedocházelo ke zdravotním a psychickým problémům. Pro jejich pohyb je potřeba dostatečný prostor, možnost pohybu i mimo domov a zároveň specifické vlastnosti městského prostředí, např. doprava, křovinné porosty, atd. Pokud prostředí není bezpečně uzpůsobeno dětem nebo je urbanisticky přehlcené, mnohdy rodiče z obavy své děti izolují uvnitř domova a jako

dopravní prostředek používají auto (Celeová 2006). Tento vzorec chování byl v západní Evropě empiricky ověřen a konkrétně Percy-Smith (2002 cit. v Celeová 2006, s. 44) jej nazývá „morální panikou“. Dále uvádí, že při zvyšování intenzity automobilové dopravy vzniká ve městě mnoho omezení pro děti, respektive přibývají dopravní bariéry. To potvrzuje i Celeová (2006), která dodává, že kvůli intenzitě dopravy se mohou zvyšovat omezení pohybu dětí ve městě.

## 2.2 PROSTOROVÉ KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE

V padesátých letech 20. století přední psycholog směru vývojové psychologie Jean Piaget rozvíjel myšlenku, že dětské představy prostředí jsou závislé na množství interakcí právě mezi dítětem a prostředím. Již z počátku zveřejnění této teorie v knize Psychologie dítěte (Piaget a Inhelderová 1997) byla kritizována s argumenty, že s přibývajícím věkem dítěte se vyvíjí i jeho mozek a logicky se tím úroveň znalostí o prostředí, ve kterém žije, prohlubuje (Celeová 2006).

Pro pochopení poznávání prostoru dětmi uvádím jako klíčové Piagetovy tři základní úrovně dětského vnímání prostoru. Podotýkám, že se Piaget a Inhelderová (1997) věnovali prostoru obecně, nikoli jen geografickému.

Piaget a Inhelderová (1997) dělili koncepty vnímání dítěte do třech úrovní, které přicházejí v různém věku: projektivní, Euklidovská a topologická. Projektivní úroveň vnímání okolí můžeme sledovat už u nejmenších dětí. Týká se vědomého i nevědomého pochopení struktury prostředí (s větším či menším zkreslením) – například, že neživé věci leží na zemi, stromy rostou ze země a na oblohu si nelze sáhnout. Druhou úrovní poznávání prostoru dětmi je způsob jejich pochopení geometrického schématu skutečnosti – Euklidovská úroveň. V rámci této úrovně dítě vidí prvky uspořádaně a v perspektivě, dokáže odhadnout vzdálenost podle velikosti objektů, chápe návaznost silnice a domů. Po Euklidovské úrovni se přidává úroveň topologická, kdy vnímání prostoru dítě začíná objektivně koordinovat (dle reality) a systematizovat, zvládne měnit polohy prvků v okolním prostředí (úhly pohledu). Topologická úroveň je významná propojováním poznanych geometrických tvarů a odhadem jejich vzájemných vztahů (Piaget a Inhelderová 1997). Věkovou hranici, kdy jsou děti již schopné využít nejvyšší úroveň, stanovili Piaget a Inhelderová (1997) kolem šestého roku života.

Biel (1982) striktně upozorňuje, že pokud budeme tyto koncepty zkoumat mimo známé prostředí dětí, tedy tam, kde se nepohybují, bude citlivost pro vnímání potlačena. Jako základ „stavby“ kognitivního poznání dětí bere centrální bod (kotevní, „anchor-point“), kterým přirozeně zvolil domov. Biel (1982) se odkazuje na svůj výzkum, kdy děti srovnávaly vzdálenosti jim známých bodů od domova a vzdálenosti bodů mezi sebou. Autor dokázal, že odhady od

domova byly přesnější. To si vysvětluje tím, že okolí domu je dětem blízké, a proto je dítě schopné přesnější projekce. Poukázal na to, že děti si představovaly, jak mezi body jdou, a proto dokázaly vzdálenost odhadnout. Jejich odhady byly závislé na „pohybu“ v místě, tudíž využily již topologickou úroveň (Biel 1982).

Obrazové představy Piaget a Inhelderová (1997) rozdělili do dvou typů. Prvním je „reprodukční“ typ představy. Děti si jsou schopné představit pouze známé, předem již vyzkoušené jevy. Tyto jevy musí být statické, neboť děti do sedmi let mají potíže s transformací pohybu. Až po sedmém či osmém roce jsou děti schopné pracovat pomocí „anticipačního“ (přízpůsobivého) typu představ, tj. dokážou si představit i pohyb, perspektivu – velikosti, vazby předmětů, atd. Představa se v paměti uchovává jako nesouvislá řada symbolů, které pak podle svého dětského porozumění aplikují při přenesení na papír (Piaget a Inhelderová 1997).

Piagetovi kritici mu vytýkají hlavně odtržení teorie ze sociálního kontextu. Morrowová (2006) píše, že Piaget omezil teorii na biologický a psychologický podtext a zanedbal vliv rodičů, například kopírování jejich vzorců prostorového chování. Jednu z dalších výtek měl k Piagetově teorii Matthews (1992), kdy děti mohou prostor chápat dobře, ale nemusí správně formulovat odpověď pro výzkumníka, čímž se považuje vnímání za nesprávné. Jak autor dodává, do těchto dětských výpovědí vstupují například i jazyková/řečová omezení.

V rámci sociologie vznikl v devadesátých letech 20. století celý směr výzkumů „nové sociální studie dětství“, kde se rozvíjely myšlenky, jakou měrou ovlivňují výpovědi dětských respondentů genetické a biologické predispozice, psychické a kulturní zázemí dítěte. Celeová (2006) uvádí, že vždy budou děti silně ovlivněny nejbližšími dospělými a vždy bude diskutabilní, zda výsledky výzkumu s dětmi budou relevantní.

Pro děti jsou v prostředí důležité objekty, které výrazně působí na jejich smysly (Celeová 2004). Jejich tělo zaznamenává každý podnět z okolí a s různou intenzitou na něj reaguje. Dospělí mají naopak kvůli stereotypům a zkušenostem mnohem odolnější smysly vůči vlastnímu okolí (Celeová 2004). Na rozdíl od nich děti díky své přirozené zvědavosti a hravosti vyhledávají interakce s okolím. Dětská realita je tedy smyslově pestřejší a zdaleka odlišná od představ reality dospělého (Celeová 2004). Pro plánování městských prostorů je důležité pochopit i dětský pohled, abychom posílili sociokulturní propojení města (Celeová 2004).

### **2.2.1 INTERAKCE DÍTĚTE S PROSTOREM**

Děti často propojují realitu se světem fantazie. Mají nesmírně citlivé smyslové vnímání. Podle Celeové (2005) leckdy hodnotí své okolí na základě podnětů, které dospělí téměř nevnímají – vrzání houpačky, vůně z pekárny, stříkající voda, automobilový provoz nebo

textura chodníku. Dále Celeová (2005) uvádí, že rozhodující pro dítě není aktuální rozumové využití místa nebo jeho účelu. Vše se odvíjí od činností, které právě děti konají, kterých jsou součástí. To jsou jevy, které mohou vyjadřovat identitu místa a od nichž se odvíjí pocit bezpečného domova (Celeová 2005).

Blaut a kol. (1970) uvádí, že lidé se v prostoru chovají jako herci (interakce s prostředím). Pokud se pohybujeme v místním prostředí, existuje mnoho vjemů a situací, na které denně reagujeme a tím si je uchováme v paměti. Vytváříme si kognitivní obraz prostředí. Děti díky své vyšší citlivosti reagují na více podnětů a mají tak bohatší kognitivní obraz. Dále Blaut a kol. (1970) uvádí, že když prostor řádově rozšíříme, budou se v obraze dětí vyskytovat mezery. Tyto mezery vznikají v místech, kde děti nepřichází do kontaktu s podnětem a nemohou si tedy situaci zařadit do obrazu. Během let si děti doplňují mezery ve skládačce a díky tomuto environmentálnímu mapování vzniká podle Blauta a kol. (1970) kognitivní reprezentace prostředí, tedy kognitivní mapa.

Beck a Wood (1976) pomocí výzkumu zjistili, že proces poznání okolí nejvíce ovlivňuje „samozažití“ prostředí, kdy děti vykonávaly cílenou a s okolím provázanou aktivitu (okolní prostředí si děti zapamatovaly přímou interakcí s jeho atributy – trhání listů ze stromů, sbírání kamínků, přeskokování výmolů apod.). Tuto svou zkušenost byly děti na rozdíl od aktivit, jichž se přímo neúčastnily, schopny zaznamenat do schématu, mapy (Beck a Wood 1976).

Zpracovávání podnětů z okolí neboli kognitivní mapování prvků v prostředí probíhá ve třech rovinách. Podle Blaut a kol. (1970) jsou to: význam (či funkce) prvku, vzdálenost a směr. Při použití všech třech úrovní prostorové informace mapujeme cestu, region nebo stát. Někdy může jít směr nebo vzdálenost do pozadí a převládá význam. Kognitivní mapování, tedy uchovávání obrazových představ v paměti, je nejprimitivnější způsob vnímání okolí a je pro děti přirozený (Blaut a kol. 1970). Ovšem jeho výsledné sdělování, ať grafické či slovní, má různé podoby podle výše zmíněných vlivů působících na dítě.

## **2.2.2 ROZDÍLY VE VNÍMÁNÍ PROSTORU DĚTMI PODLE VĚKU A POHLAVÍ**

Prostorový vzorec chování dětí závisí na více faktorech. Mezi nejdůležitější z nich podle Cohena (1981 cit. v Matthews 1987, s. 53) patří věk dítěte a jeho pohlaví, jako další faktor jmenuje míru vnímaného rizika rodiči a místo bydliště dítěte (město / vesnice / příměstská oblast). Čím je dítě starší, tím vyšší prostorový okruh využívá. Stejně tak starší děti, které se pohybují bez doprovodu rodičů, mívají lepší předpoklady pro orientaci v prostoru (Matthews 1987). Obecně lze říci, že chlapci mívají lepší prostorové znalosti než dívky a s přibývajícím věkem se rozdíl v pohlaví prohlubuje (Matthews 1987).

Matthews (1987) uvádí, že jednou z příčin různého prostorového chování mezi pohlavími je rozdílný přístup rodičů k dívkám a k chlapcům. Zatímco chlapci mívají ve věku okolo 11 let relativně volnou možnost pohybu, dívky bývají naopak rodiči více doprovázeny a je jim dovoleno pohybovat se pouze v rámci předem vymezeného prostoru. Dívky mají tedy logicky menší rádius od domova než chlapci, což dokazuje mj. i výzkum Villanuevové a kol. (2012), kteří pomocí krokoměru zjistili, že průměr počtu kroků v průběhu sedmi dní byl u chlapců o čtvrtinu vyšší než u dívek. Kromě toho se prokázalo, že pokud je v blízkosti domova rušnější komunikace, dívkám se plocha pohybu omezí pouze na prostor mezi domovem a silnicí.

Významnou roli pro rozhodnutí o doprovodu dítěte hraje bezpečí. Jak uvádí Veitche a kol. (2008), jen malé procento dětí se pohybuje bez doprovodu. Výzkum byl prováděn v Melbourne s dětmi ve věku 8 – 12 let. Závěr výzkumníků Veitcheho a kol. (2008) ukazuje, že samotné dítě dosáhne vzdálenosti průměrně 590 m od domova, a to nejčastěji za účelem návštěvy přátel, obchodu nebo docházkou na sportoviště (Veitche a kol. 2008). Pokud jde dítě bez doprovodu, Andrews (1973) tvrdí, že má lepší předpoklady pro orientaci v prostoru (města). Dodává, že větší volnost pohybu mají s ohledem na bezpečnost až starší děti.

Když dítěti nahradí dospělý doprovod skupina kamarádů, vzdálenosti od domova se zvětšují, i v tomto případě chlapci mají vzdálenostní okruh větší než dívky (Spilsbury 2005). Chlapci s přibývajícím věkem mají potřebu vzdálenosti od domova stále více překračovat na rozdíl od dívek, které se s narůstajícími léty zdržují spíše doma a jsou motivovány např. k domácím pracím (Hart 1979 cit. v Matthews 1987, s. 46). To potvrzuje i Cornell (1984), který píše, že chlapci prokázali detailnější prostorové znalosti než dívky stejného věku. Přitom autor vyzdvihuje vliv vnějších faktorů, hlavně rodinného kontextu a konkrétní činnosti v prostoru. Na tuto myšlenku navázal i Matthews (1987), který potvrdil rozdíl prostorového rozptýlu mezi pohlavím dětí. Zvolil si respondenty ve věku 6 – 11 let. Osmiletí chlapci měli lépe prozkoumáno okolí domova a zakreslovali svůj pohyb ve větších vzdálenostech než dívky stejného věku. Výsledky výzkumu si vysvětloval tím, že dívky tohoto věku nemají tak prostorově rozptýlené aktivity.

### **2.2.3 PŘENOS ZKUŠENOSTÍ S PROSTOREM DÍTĚTE NA PAPÍR**

Piaget a Inhelderová (1997) popsal dvě možné varianty organizace paměti, jak si dítě uchovává vzpomínky. První nazval „rozpoznávání“, kdy si dítě při zhlédnutí předmětu, se kterým se již někdy setkalo, vybaví situaci nebo konkrétní činnost vázanou na předmět. „Rozpoznávání“ už můžeme hledat v nejranějším věku a je zcela přirozené (lžíce – jídlo). Druhou variantou organizace paměti nazvali Piaget a Inhelderová (1997) „vybavování“, kdy

naopak chybějící předmět vyvolá konkrétní vzpomínku. „Vybavování“ přichází až se schopností obrazové představy, tedy od čtyř až pěti let. U nejmladších dětí se při kresbě místa bydliště přirozeně vybaví pocity, činnost a situace spojené s domovem. Přímý obraz skutečnosti jsou schopny děti zaznamenat až v pozdějším (školním) věku.

Dále z teorie organizace paměti Piageta (Piaget a Inhelderová 1997) vyplývá, že vzpomínky jsou uchovávané v nevědomí, odkud se postupem času buď vytrácí, nebo naopak vyvolávají. Děti jsou schopné vzpomínky aplikovat až po myšlenkové rekonstrukci schématu činností (aplikace kognitivní mapy), událostí, pocitů či situací. Piaget a Inhelderová (1997) tvrdí, že motorické nebo operační dovednosti a zejména pohybové zkušenosti hrají důležitou roli ve všech úrovních paměti dítěte.

Piaget a Inhelderová (1997) říkají, že kresba je pro děti hra. Děti jí provádí s radostí se snahou zachytit skutečnost. Švandrlíková (2008, s. 41-42) ve své práci rozdělila kresby dětských respondentů v závislosti na věku následovně:

- 1 – 2 roky: stádium čmáranic, jeden tah, různou silou, pohyb celým tělem
- 2 – 3 roky: stádium čárání, dítě kreslí bez promýšlení (na začátku neví, co bude výsledkem), Piaget (Piaget a Inhelderová 1997) nazval tento stav „nahodilým realismem“
- 3 – 5 let: stádium univerzálních postav, ovládnutí technik kreslení, dítě přiřazuje význam obrázku, v hlavě si utváří „šablony“ (bohužel mnohdy ovlivněny kritikou dospělých), pro Piageta a Inhelderovou (1997) je to období symbolické hry a nazývá ho „nepochopený realismus“
- 5 – 7 let: vyjádření osobního světa, model poznaných věcí (hlava z profilu má 2 oči), obrázky transparentní – vidíme do domu skrz zeď, bez perspektivy
- 7 – 12 let: dítě kreslí, co vidí, je schopné měnit úhly pohledu, začíná mít cit pro perspektivu, první zachycení horizontálního a vertikálního směru, Piaget (Piaget a Inhelderová 1997) období nazývá „kritický realismus“
- Po 12. roce: postupem věku se zdokonalují naučené předlohy, děti získávají zkušenosti, umí být k sobě kritičtí a soudit kresbu podle skutečnosti

Matthews (1987) rozdělil podle prostorových kognitivních schopností dítěte i výsledky mentálních map dětí ve věku 6 – 11 let. První stupeň tvořily jednoduché mapky či spíše „obrázky“ bez jakékoli struktury. Druhý stupeň Matthews nazval „obrázkovým plánem“, který už obsahoval jak geografickou strukturu, tak popisy prvků v mapě. Třetí stupeň, „mapy“, zahrnuje všechny prostorové kognitivní dovednosti, rotaci obrazu, poměry velikostí a jejich změny, symbolizaci prvků a jejich popis.

## 2.3 VÝZKUM S DĚTSKÝMI RESPONDENTY

Podle názorů dětských psychologů se novorozenec rodí s vnitřní komunikativní kompetencí – je závislý na ostatních, tudíž není izolován od prostředí kolem sebe (Qvarsell 2003 cit. v Broström 2012, s. 3). Dále autor uvádí, že během následujících pár let života se dítě osamostatní a naučí se vykonávat své životní potřeby podle vlastního uvážení. Je tedy bráno jako jedinec s vlastní perspektivou a je potřeba zkoumat, jak on sám vnímá okolí, nikoliv jak si dospělí myslí, že dítě vidí svět (Qvarsell 2003 cit. v Broström 2012, s. 3).

Broström (2012) tvrdí, že postmoderní doba je nakloněna výzkumům s dětskými respondenty a děti jsou „konečně vidět a slyšet“. Jak dále uvádí, v posledních dvou dekadách společenského vývoje dochází k obratu v přístupu výzkumníků k dětem. Dnes se mnoho odborníků, ale i postupně široká veřejnost, dívá na děti jako na sociální aktéry s vlastní odpovědností. Broström (2012) charakterizuje dětství jako období vývoje individuality. V této části života lidí se prohlubuje osobní odpovědnost za vlastní chování, děti se dříve učí myslet sebekriticky a jsou na ně kladeny vyšší nároky v oblasti participace v běžném životě. Podle Broströma (2012) by již v předškolním věku dítě mělo vnímat vlastní zodpovědnost a učit se závazným sociálním potřebám.

### 2.3.1 SPECIFIKA VÝZKUMU S DĚTMI

Pohled dětí na své okolí je zcela odlišný od dospělých. Kolikrát se dospělí vrací do oblíbených míst z dětských let a vidí je zcela jinak (Celeová 2005). Svět dětí je pro dospělé komplikovaný a mnohdy nesnadno pochopitelný, přesto se dospělí denně snaží dětem přiblížit skutečnost dětským jazykem. Vzpomínají na vlastní zkušenosti, zážitky a na základě vzpomínek z dětství jsou schopni dětem objasnit nesrozumitelnou situaci (Hardenová a kol. 2000). Při práci s dětmi jim výzkumník nemusí dokázat, že patří mezi ně, ale musí dát najevo, že chápe jejich řeč a že přikládá jejich výpovědím význam (Christensen a James 2000 cit. v Celeová 2006, s. 20). V zájmu zachování autentičnosti výpovědí dětských respondentů je třeba brát každého z nich jako individualitu s konkrétní povahou a různými dovednostmi, nikoliv jako jednu velkou skupinu s totožnými vlastnosti každého respondenta (Celeová 2005).

Barker a Wellerová (2003) při úvaze o významu výzkumů s dětmi také konstatují, že děti nejsou pasivními objekty a nejsou zcela závislé na dospělých. Uznávají je jako aktivní sociální hráče, kteří mohou sami interpretovat své prostředí. Tedy není třeba dětský svět představovat skrze pohled dospělého odborníka, například dětského psychologa (Barker, Wellerová 2003). Pokud tedy budeme považovat děti za plnohodnotné respondenty, Punch (2000) navrhuje

tomu přizpůsobit styl výzkumu. Na rozdíl od dospělých je třeba pracovat na atmosféře mezi výzkumníkem a dětským respondentem, poskytnout dětem přátelské prostředí a umět se cítit či s vážností porozumět jejich „kultuře komunikace“ (Punch 2000).

Fine a Sandstromová (1988) rozdělují vztah výzkumník versus dětský respondent do dvou odlišných dimenzí. První z nich je míra autority, která by měla být přiměřeně vysoká, aby se nesnižovala serióznost výpovědi (posléze výzkumu). Druhá dimenze spočívá v tom, děti musí získat od výzkumníka množství pozitivních podnětů, aby uvěřily, že jsou středem zájmu výzkumu.

Za nejvýhodnější považují Fine a Sandstromová (1988) ve svých výzkumech „roli přítele“, kdy zároveň výzkumník snižuje míru dospělosti a dává najevo přístupnost vůči názorům dětí. Mírně odlišně tyto dvě úrovně vstupu mezi dětské respondenty popisuje Mayall (2000), kdy jako první způsob udává vstup dospělého v pozici „nadřazeného“, kdy děti reagují na velkou míru autority a výpovědi směřují do podoby „jak je to pro dospělého správně“. Druhý způsob Mayalla (2000) se přibližuje výše zmíněnému přístupu Fine a Sandstromové (1988) spočívajícím v „roli přítele“, kdy se výzkumník aktivně zapojuje do dětské konverzace a dává jim aktivizující otázky pro sdílení jejich zkušeností a znalostí.

Barker a Wellerová (2003) dokázali, že velkou roli ve výpovědi dětí hraje místo, kde se šetření odehrává. Tento prostor by měl být bezpečný a dětem známý. Dále uvádějí, že na každé dítě konkrétní čas a prostor působí jinak – má s ním jiné zkušenosti (pocity, postavení v sociální struktuře atd.). Důležitým faktorem je přítomnost jiného dospělého jedince než připraveného výzkumníka, který se snaží brát dětského respondenta jako centrální bod zájmu (Barker a Wellerová 2003).

Při výzkumu je nutné si uvědomit rozdílnost mezi tím, co si dospělí myslí o vnímání okolí dětmi, a tím, jak děti ve skutečnosti okolí vnímají. Aby reakce byla dostatečně vypovídající, musíme dětským respondentům jasně zdůraznit významnost jejich výpovědi. Měli bychom dbát na důvěru a pocit bezpečí při jejich zpracování (kresba, odpovědi, diskuse), kdy neexistuje špatná odpověď. Dětský respondent bude vždy pozitivně reagovat na dospělého, pokud bude mít pocit, že mu dospělý naslouchá (Broström 2012).

Podle Berkera a Wellerové (2003) v současnosti existují v rámci geografie dvě hlavní osy výzkumů s dětmi. První se zaměřuje na zaznamenání významu místa pro dítě. Děti různou vahou hodnotí prostor od místního ke globálnímu měřítku a popisují prostorovou rozmanitost. Druhý směr zkoumá prostory běžně navštěvované dětmi (př. ulice, škola, domov) a jakým způsobem děti danou oblast využívají. Výzkumníci berou zřetel na to, že děti z okolního prostředí jen nepřijímají sociální struktury, ale jsou aktivními subjekty a své okolí ovlivňují.

Andrews (1973) také dělí výzkum kognitivních prostorových schopností dětí ve městě na dva typy. První spočívá ve sběru charakteristik o konkrétním místě, z něhož pocházejí všichni účastníci průzkumu a které má pro každého z nich stejný význam. Výsledky se následně analyzují, obvykle se různí v závislosti na věkových skupinách respondentů, jejich pohlaví, mobilitě a hlavně zkušenostech s prostorem. Druhá varianta šetření je sběr dat od respondentů, které nespojuje stejné místo bydliště, ale znají dané konkrétní místo výzkumu a mají se k němu vyjádřit (popsat jej). Tento způsob výzkumu je vhodný například pro odhalení vztahu dětí k jádru města nebo významnosti konkrétních budov nebo památek. Andrews (1972 cit. v Andrews 1973, s. 76) tímto způsobem zkoumal rozdíl prostorových znalostí o centrálních částech měst mezi věkovými skupinami dětských respondentů.

Při výzkumu prováděném s dětmi je potřeba dodržovat určité etické standardy. Sdružení agentur pro výzkum trhu a veřejného mínění (SIMAR) stanovuje od roku 2012 nová pravidla pro metody výzkumu s respondenty mladšími 17 let. Tato pravidla respektují mezinárodní kodexy, např. Mezinárodní kodex výzkumu trhu a sociálního výzkumu (ICC/ISOMAR) a musí být zároveň v souladu s platnou národní legislativou ČR, zejména se zák. č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. SIMAR dále specifikuje pravidla pro konkrétní věkové kategorie dětí. Pro tuto diplomovou práci je důležitá skupina dětí do 14 let včetně, pro kterou podle sdružení SIMAR platí tato čtyři základní pravidla:

- dítě nesmí být v průběhu výzkumu rozrušeno nebo jakkoli poškozeno
- zákonný zástupce nebo pověřená dospělá osoba musí být obeznámen se záměrem výzkumu a přesvědčen o nenarušení bezpečnosti, práv a zájmů dítěte
- výzkumník nesmí přivodit nedorozumění nebo se chovat nevhodně
- okolí musí být přesvědčeno, že bude dodržena nejvyšší míra etických standardů a lze vyloučit zneužití dítěte

Jako další specifika pro tuto věkovou skupinu organizace uvádí, že pokud je prováděn výzkum v "chráněném prostředí" jako je škola, je nutné předem obeznámit pověřenou osobu, tedy učitele. Dále zdůrazňuje nutný zajištěný souhlas zákonného zástupce při sběru dat pro výzkum na ulici. Podrobné informace lze najít na internetovém portálu organizace SIMAR viz seznam zdrojů.

### **2.3.2 METODY VÝZKUMU PROSTŘEDÍ S DĚTMI**

Při jakékoli metodě sběru dat, kdy komunikuje výzkumník s dětmi, je nutné se naladit na stejný styl komunikace. Je důležité přizpůsobit se jak v rovině verbální, tak vizuální (hlavně řeč těla). Děti oceňují navození neformální atmosféry v místnosti, čehož lze dosáhnout například

vhodným oblečením výzkumníka, mírným nepořádkem na stole či zdánlivě nevýznamným gestem, kdy si výzkumník nepověsí kabát na věšák, kam patří, ale přehodí jej přes židli. Tyto a jiné detaily uvádí Celeová (2006) jako nezbytné pro uvolňující atmosféru mezi výzkumníkem a dětmi. Mimo to má výzkumník větší šanci na efektivní výpovědi respondentů, pokud se mu při sběru dat podaří u dětí zapojit více smyslů (Celeová 2005).

## **ROZHOVOR A DISKUZE**

Řeč je jedním z nejběžnějších a nejjednodušších prostředků lidské komunikace. Celeová (2006) uvádí, že rozhovor je základem pro získání orientace v určitém tématu a bývá impulsem ke zvolení dalších metod výzkumu. V tomto směru nejsou děti natolik rozdílné od dospělých, protože při hovoru vidíme jejich reakce a můžeme na ně reagovat další otázkou.

Důležitý faktor při rozhovoru je vliv výzkumníka na děti. Ten je ovlivňuje nejen jako dospělý, ale i jako neznámá osoba. Pokud se zeptáme dítěte na otázku, odpovídá někdy nepřímo a ne vždy pochopí pravý význam a záměr otázky (ani jej nehledá) na rozdíl od dospělého, který se snaží pochopit kontext celého hovoru (Celeová 2006). Někdy se děti snaží odpovědět na otázky tak, jak by chtěl dospělý, tedy tak, jak si představují, že by měla vypadat správná odpověď (Näsman 2005 cit. v Celeová 2006, s. 88).

Doveborg a Pramling (1993 cit. v Celeová 2006, s. 89) uvádějí, že děti se stávají aktivnějšími respondenty, pokud není rozhovor přesně strukturován, rády dávají podněty pro další otázky a chtějí se pochlubit i jinými vědomostmi/znalostmi než pouze jasnou odpovědí. Jako další faktor úspěchu autoři vyzdvihují empatii vůči dětským odpovědím a schopnost dát najevo důležitost jejich názoru. Celeová (2006) doplňuje myšlenku empatie o proces doptávání se, tedy pokud víme, o které místo se jedná, potvrdit si naši domněnku otázkou na nějaký detail. Pokud místo neznáme, měli bychom se na něj další otázkou doptat, čímž se zvýší zájem dítěte dále si povídat.

Během rozhovoru s dětmi je potřeba brát v potaz jejich slovní zásobu. Akademický jazyk je pro děti nepochopitelný, ale ony jakoby ho chtěly znát. Je důležité odhadnout ta pravá slova, která děti budou motivovat ke spolupráci. Naopak děti se snaží odpovídat způsobem, který se co nejvíce přiblíží vyjadřování výzkumníka, a samy volí správné slovní obraty, které se k tématu hodí, a ne ty, které by použily v rozhovoru s vrstevníky. Pro výzkum formou rozhovoru je důležitý dostatek času, aby mohly děti o odpovědích přemýšlet a formulovat je (Doveborg a Pramling 1993 cit. v Celeová 2006, s. 89).

V komunikaci hraje důležitou roli temperament a osobnost dítěte. Podle Hill (2006) se některé povahy dětí cítí lépe, když mohou vyjádřit svůj názor ve skupině, cítí v ní oporu. Oproti

tomu stojí děti plaché, které preferují dialog pouze s výzkumníkem a jen tehdy se otevřou. Závěrem Hill (2006) podotýká, že pokud jde rozhovor udělat zábavnou formou a řízená diskuze je pro děti dostatečně jednoduchá, je dobré tuto metodu do výzkumu zařadit.

### **PROCHÁZKY S DOPROVODEM**

Tuanová (1975) podotkla, že děti mají některá místa velmi dobře prozkoumána, avšak nedokážou je tak dobře popsat slovně, proto mohou být rozhovory zkreslené. Celeová (2006) se nechala inspirovat etnografy, kteří jsou s respondenty běžně v úzkém kontaktu, a prováděla s dětmi ve městě obchůzky. Považuje to za nejpřímější metodu, jak vidět dětského respondenta v interakci s prostředím. Nezprostředkovaně lze tímto vidět chování a zkušenosti dítěte s místem, aniž by muselo cokoli popisovat nebo se o tom vyjadřovat. Tento způsob koresponduje s Dismanovým (2009) typem pozorování „pozorovatel jako participant“, kdy je pozorovatel ve skupině začleněn, ale jeho identita či záměr výzkumu není respondentům znám.

Předchůdci výše uvedené autorky byli například Moore (1986) a Nordströmová (2009). Moore se nechal dětmi provázet po jim známých místech a ony u toho vyprávěly. Nordströmová během jednoho z výzkumů chodila se skupinkami dětí a tam, kde se zastavili, děti popisovaly zkušenosti s daným místem. Při jiném výzkumu využila k dokumentaci záznamu vztahu dětí k prostředí kameru. Aby byl výzkum v terénu efektivní, je podle ní vhodná skupina maximálně 10 respondentů.

Být s respondenty přímo v terénu umožňuje hlubší poznání než výzkumy v uzavřené místnosti, kdy se děti tak zhluboka neotevřou jako při aktivitě v místě nebo na cestě, které jim je blízké (Smith 2001 cit. v Celeová 2006, s. 128). Procházky navíc zahrnují mnoho procesů v jednom: percepci, pohyb, pozorování, diskuzi a prožitek (Celeová 2006).

### **MEDIÁLNÍ ZÁZNAM**

Při výzkumu s dětmi se osvědčilo i využití médií. Celeová (2006) například využila k výzkumu fotoaparát, který zapůjčila dětem pro zaznamenání míst v městském prostředí. Prostřednictvím jejich fotografií následně interpretovala dětské vnímání daných míst a použila je k vykreslení rozdílu mezi verbálním a přímým vnímáním konkrétního místa. Jako jeden z důležitých aspektů uvedla, že pokud děti pořizují záznam, cítí bez doprovodu výzkumníka volně a pořizují ho přímo při interakci s prostředím (Celeová 2006).

Hart (1997) měl na využití fotoaparátu stejný názor, neboť tvrdil, že fotografie děti zapojí přirozeně do výzkumu a umožní zaznamenat jak negativní, tak pozitivní součásti prostředí.

Zároveň s dokumentací navíc podle něj fotografie odhalují určité aspekty místa, které při rozhovoru nebo procházce děti nezmínily.

Celeová (2006) dále jako výhodu mediálního záznamu uvádí, že děti jsou všeobecně nadšené do technických prostředků, které mohou blíže zkoumat, a proto je jejich záznam přímý a přirozeně ukazuje dětský pohled. Pořizování fotografií dětmi přirovnává k umělcům, kteří hledají zajímavé a krásné věci kolem sebe a pak je fotografují. Na rozdíl od obrázků však na fotografiích děti nezaznamenávají detaily, které si vybavují, a nelze z nich zřetelně vyčíst zkušenosti strukturou města, ale pouze s některými prvky v něm (Celeová 2006).

## **POZOROVÁNÍ**

Jednou z forem, jak provádět kvalitativní výzkum, je metoda pozorování. Disman (2009) popisuje tzv. „zúčastněné pozorování“. Podle autora záleží jen na výzkumníkovi, jakou měrou se začlení do dané cílové skupiny. Jestliže se rozhodne participovat ve skupině, ale jeho identita zůstane skryta, nazývá se tato forma zúčastněného pozorování "pozorovatel jako participant".

Jako další z možností zúčastněného pozorování Disman (2009) uvádí formu "úplný pozorovatel", kdy je identita výzkumníka objasněna respondentům, ale samotný výzkumník se žádné činnosti skupiny neúčastní. Pokud se výzkumník do aktivit cílové skupiny zapojuje a ta je se záměrem výzkumu seznámena, jedná se o formu "participant jako pozorovatel". Nejsložitější forma zúčastněného pozorování se nazývá "úplný participant", kdy role výzkumníka není nikomu známa a on přejímá plnohodnotně roli účastníka výzkumu (např. role instruktora dětí, hráče stolních her, školního lektora).

Protože kvalitativní výzkum se snaží postihnout komplexnost sociálních jevů a klade důraz na měkká data získaná mimo jiné z pozorování (Hendl 2005), je vhodné doplnit zúčastněné pozorování přímým pozorováním v terénu (dále jen nezúčastněné pozorování), kdy se výzkumník může orientovat ve studovaných sociálních jevech (Hendl 2005).

## **KRESLENÍ**

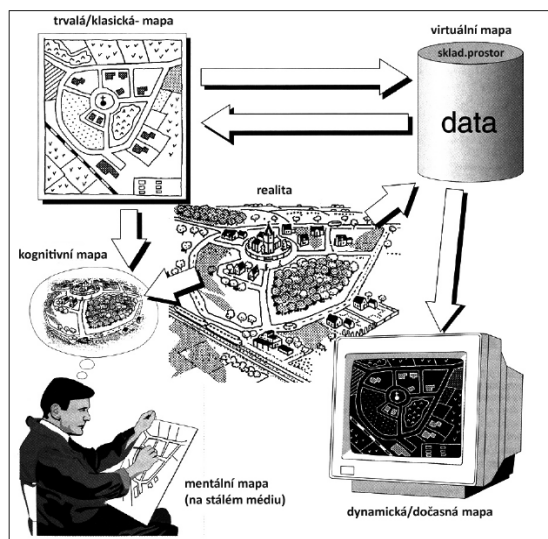
Nejjednodušším způsobem vyjádření je pro děti kresba. Děti jsou schopné kreslit čmáranice na papír ve dvou letech, dříve než mluví (viz Švandrlíková 2008 v kap. 2.2.3). Tato metoda jim poskytuje značnou míru kreativity a volnosti vyjadřování bez cenzury (Hart 1997). Navíc kreslení bývá častou výplní času a neexistuje „správná“ či „špatná“ varianta, proto je tato metoda pro děti vhodná (Celeová 2006). V geografických výzkumech se kreslení využívá při tvoření mentálních map (viz podkapitola níže).

### 2.3.3 MENTÁLNÍ MAPY

Mentální mapa je konceptem behaviorální geografie (Golledge a Stimson 1997), který je využitelný napříč vědními disciplínami. Odborník kognitivní psychologie Sedláková (2004, s. 72) píše: „K nejstarším výzkumům patří vytváření mentálních (nebo též kognitivních) map, které využívají jednu z podstatných vlastností (tj. mapování prostředí) mentální reprezentace“. Sedláková (2004) rovněž zmiňuje, že výzkum pomocí mentálních map vychází z Tolmanových poznatků získaných při zkoumání orientačního chování laboratorních zvířat v labyrintu, které byly poprvé zveřejněny ve třicátých letech 20. století (Tolman 1948). Následně z tohoto výzkumu mnozí urbanisté a architekti vycházeli při vzniku nové městské struktury, aby byla pro lidskou společnost dobře pochopitelná a lidé se v ní lépe orientovali (Sedláková 2004).

Bláha (2012) píše, že každý odborník nakládá s pojmy „kognitivní mapa“ a „mentální mapa“ jinak. Využití kognitivních a mentálních map můžeme nalézt v celé škále vědních oborů. Pro účely této práce budou od sebe tyto pojmy odlišeny následovně: kognitivní mapa vzniká procesem kognitivního mapování, které má tři fáze. Nejdříve musí dítě informace o místě získat, poté je musí zpracovat v paměti, aby je následně mohlo využít v praxi. Pokud svou kognitivní mapu dítě graficky zpracuje, stává se z ní mapa mentální. Pro nástin rozdílů mezi mentální a kognitivní mapou mi byl inspirací obrázek podle předlohy Kraaka a Ormelinga (2003 cit. v Bláha 2012, s. 47) zpracovaný Bláhou (2012) – viz Obr. 1.

**Obr. 1: Rozdíl mezi mentální a kognitivní mapou**



Zdroj: Kraak a Ormeling (cit. v Bláha 2012, s. 47)

Siwek a Bogdová (2007) uvádějí, že mentální mapa je mapou, která vyjadřuje náš subjektivní pohled na geografický prostor kolem nás a je načrtnuta podle našich vlastních představ vlastní rukou. Jejím účelem není zachytit objektivní skutečnost našeho okolí, má být

zdrojem poznání respondentova pohledu na prostředí, které si ve své hlavě nějak představuje, a na základě těchto představ se rozhoduje, co je pro něj důležité znázornit a co naopak ze svých myšlenek vyřadí (Siwek a Bogdová 2007).

Pásková a Zelenka (2002) definují mentální mapu jako postupné ukládání obrazů z fyzického světa. V mozku se poté různé prvky ze skutečného světa formují do určitých vztahů. To už je čistě subjektivní záležitost, kdy dochází k deformaci skutečného obrazu světa, tzn. deformaci směrů, velikostí, a tak dále.

Například Disman (2009) mentální mapu doporučuje jako grafickou metodu kvalitativního sociologického výzkumu. Tuto metodu považuje za užitečný nástroj, který dokládá, jak jedinec vnímá určitý prostor. Vyzdvihuje ji jako vhodnou možnost získat z jednoho obrazu informace o mnoha jedincích najednou.

Slovník *The Dictionary of Human Geography* vykládá mentální mapu jako záznam prostorově uspořádaných preferencí a individuálních představ o lokalitách (Gregory a kol. 2009, s. 455). Tyto lokality jsou uloženy v mysli člověka, který je může využít například při hodnocení či rozhodování o místě. V mysli fungují jako balík informací včetně subjektivních pocitů (Gregory a kol. 2009).

### **MENTÁLNÍ MAPY LYNCHOVSKÉ A GOULDOVSKÉ**

První studie zabývající se mentálními mapami pochází od Kevina Lynche (1960), který chtěl s jejich pomocí sledovat vnímání uspořádání městského prostředí tamními obyvateli (Gregory a kol. 2009, s. 455). Následovaly odborné práce autorů Goulda a Whitea (1986), kteří se zabývali zejména residenčními preferencemi. Mezi dvěma výše zmíněnými studiemi (Gould a White 1986, Lynch 1960) byl významný rozdíl v jejich záměru. Jejich různé pojetí vyústilo v rozdělení mentálních map na dva základní typy:

- 1) Starším typem jsou mapy „lynchovské“, podle urbanisty Kevina Lynche. V mapách se snažil odhalit vnímání jednotlivých městských prvků obyvateli amerických měst. Podle Bláhy (2012) právě tyto mapy ukazují vjem reality a lze je tedy srovnávat se skutečností. „Důležité jsou v rámci těchto map směry, vzdálenosti a objekty i se svými rozměry a dalšími vlastnostmi“ (Bláha 2012, s. 48). „Lynchovské“ mentální mapy znázorňují představy jedinců a mimo jiné také konkrétní součásti a důležité body v prostoru (Spilková 2002).
- 2) Druhým typem mentálních map je „gouldovský“, který pokazuje na preference různých míst vůči ostatním (Remešová 2007). Nejčastěji se využívají ve srovnávání lokalit, například: „Ve které čtvrti se cítíte bezpečně a kde ne? Kde byste chtěli bydlet?“ (Ludvíková 2006, s. 78) a poté vzniká škála preferovaných míst.

## MENTÁLNÍ MAPY S DĚTMI

Kreslení je pro děti přirozená cesta, jak se vyjádřit. Je to alternativa slovnímu vyjádření, které dětem může dělat vzhledem k jejich nižší slovní zásobě problém. Děti kreslení považují za náplň svého „soukromého“ času s hmatatelným výsledkem. Zhruba do 10 let děti své výtvary nehodnotí na škále špatně – správně (Celeová 2006), naopak vzhledem k tomu, že tuto činnost praktikují denně, mají pocit, že tuto metodu bez pochyb ovládají. Výzkum pomocí kreslení je pro ně tudíž přirozený.

Kresba především reprezentuje emoční a imaginativní poznání místa. Lze z ní vyčíst informace o denním životě dětí (Goodnow 1997 cit. v Celeová 2006, s. 173). Podle Sobela (1998 in Folstad a kol. 2002, s. 112) je možné v mapách dětí vyčíst jejich touhu o poznání okolního světa. Kreslení map napomáhá dětem budovat vztah k místu a komunitě v sousedství. Dále Sobel (1998 cit. v Folstad a kol. 2002, s. 112) uvádí, že úkolem vzdělávacích institucí je rozvíjet v dětech smysl pro místo, a to hlavně v kontextu jejich vývojových možností. Konkrétně by se mělo začít s okolím domova a posléze rozšiřovat plošný okruh okolí tak, aby korespondoval s narůstajícím pohybem od domova a věkem. Autor (Sobel 1998 cit. v Celeová 2006, s. 175) navrhl dělení mentálních map dětí podle obsahu do těchto kategorií:

- 5 – 6 let: děti zaměřeny na známý svět domova, pouze dům a zahrada
- 7 – 8 let: děti překonají rámec rodiny, znázorňují své sousedství a jim blízká místa (úkryty za lavičkou, domečky mezi ploty či pod domovním schodištěm)
- 9 – 10 let: děti rozšiřují plošný vzorec všemi směry, je zřetelná expanze hranic poznaného místa
- 11 – 12 let: děti zaznamenávají „letecký“ pohled, pole působnosti i daleko od domova

Kreslení lokalit, kognitivní mapy nebo mentální mapy bývají v literatuře často využívány bez rozlišování rozdílů. Celeová (2006) používala ve výzkumu více možných způsobů grafického vyjádření pohybu dětí v sousedství domova a uvádí, že děti samy preferovaly spíše kartografické vyjádření (map-likes drawing).

Využití mentálních map pro výzkum s dětmi se do geografie dostalo v návaznosti na kognitivní psychologii. Za prvního autora tohoto typu výzkumu s dětmi ve městě je považován Lynch, který jej popsal v roce 1977 v knize *Growing up in the Cities*. V osmdesátých letech ho následovali Matthews (1980, 1984, 1987, 2000), Blaut (1991), McKendrick (2000), Cherneyová a kol. (2006), Holandová a kol. (2008), Nordstörmová (2009) či například Björklid (2012). Není to však zdaleka konečný výčet, další práce lze vyhledat v žurnálech *Children's*

Geographies, Environment and Behavior, Health Education Research, Journal of Early Years Education, Critical Geographies Series, Childhood a dalších.

Speciálním druhem mentálních map jsou tzv. zelené mapy<sup>2</sup>. Jedná se o mapy tvořené se záměrem zaznamenat sociokulturní informace, mnohdy i velmi konkrétní: stromy ke šplhání, výhledy, doupata volně žijících zvířat, cyklistické prvky, atd. (Folstad a kol. 2002). Zelené mapy pomáhají lidem různého věku reprezentovat a sdílet kulturní aspekty jejich komunity. Při tvorbě či obnově zelené mapy lidé poznávají své okolí a získávají k němu určitý vztah. Děti tvoření Zelených map milují, prohlubují tak vztah k místu a zájem o místní prostředí, které se jim stává bližší (Lydon 2003).

### KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY VÝZKUMŮ POMOCÍ MENTÁLNÍCH MAP S DĚTI

#### a) Vnímání komunity, Virginia Morrowová

Morrowová (2001) ve svých výzkumech ve Velké Británii pracovala s myšlenkou, že sociální kapitál<sup>3</sup> celého sousedství má vliv na chování dětí. Vytváření místních komunit, pocitu bezpečí a pevných osobních vztahů zaručuje velmi pozitivní vztah dětí k domovu. Toto šetření bylo zaměřeno velmi sociologicky. Děti kreslily, co je pro ně důležité v místě, kde žijí. Autorka vycházela z „Piagetovy psychologické školy“. Ve třídě nejdříve proběhl „brainstorming“ o přátelství, volném čase, svobodě apod. Po grafické metodě přišla vizuální - promítání fotek konkrétních míst v sousedství a následná skupinová diskuse. Děti fotografie hodnotily a říkaly, co je na nich důležité. Další krok spočíval v natáčení zajímavostí v okolí domova a oblíbených míst. Vzhledem k tomu, že věk dětí se pohyboval kolem 15. roku, tyto mediální metody se jim zdály zajímavé, a proto děti velmi dobře spolupracovaly.

#### b) Coverty centre, Hugh Matthews

Matthews (1980) tvrdí, že představu o svém okolí ovlivňuje mnoho osobních faktorů (například věková kategorie, pohlaví, vzdělávací schopnosti, kultura) i vnějších faktorů (velikost čtvrtě, lokalita domova). Za nejdůležitější faktor Matthews považoval věk. Svůj výzkum zaměřil na dětské respondenty ve věku 11 – 18 let z téhož města, jichž se ptal na představy o konkrétním místě. Zvolil si město bez složité morfologie, nepřiliš hustě osídleno, aby bylo

---

<sup>2</sup> Zelenou mapu poprvé zveřejnila jako vlastní projekt eko-designérka Wendy Brawer v roce 1992 s názvem Green Map of New York City. V roce 1995 vznikla na myšlence Wendy Brawer nezisková organizace Green Map System, Inc., přístupná na [www: http://www.greenmap.org/](http://www.greenmap.org/), kde je mimo jiné uvedeno, že dnes je otevřeně publikováno 400 lokálních Zelených map.

<sup>3</sup> Sociální kapitál = souhrn společenských vztahů (konexí), sdílených hodnot a postojů, vzájemné důvěry a charakteristik sociální struktury, které usnadňují určité skupině efektivně dosáhnout společného cíle. Může být chápán jako vlastnost jedince nebo společnosti. Vysoký sociální kapitál ve společnosti může vést např. ke zlepšování ekonomické výkonnosti. Dostupné na [www: http://suburbanizace.cz/slovnicek.htm](http://suburbanizace.cz/slovnicek.htm)

čitelné i pro mladší děti. Autor se inspiroval u svých současníků a dokázal, že mladší děti kreslí omezenější mentální mapy, a to jak prostorově, tak graficky. Jako nejvhodnější prostředí pro šetření zvolil školu. Každý dětský respondent před sebe dostal čistý list papíru se stejným úkolem: Nakreslete mapu centra města Coverty a popište všechny názvy míst, ploch, budov a ulic, které vám přijdou na mysl. Zdůraznil, že neexistuje špatná odpověď a že za tento úkol nebudou děti známkovány. Kromě toho shromáždil identifikační údaje a z šetření vyloučil všechny, kteří v daném městě žili méně než 10 let.

c) Vnímání čtvrti města Coverty, Hugh Matthews

Ve svém dalším výzkumu, tentokrát na okraji města Coverty, Matthews (1987) zkoumal skici dětských rezidentů ve věku 6 až 11 let (celkem 166 dětí). Zvolil oblast města o ploše 3 km<sup>2</sup>, která je ohraničena řekou a silnicí vyššího řádu. Děti zaznamenávaly okolí svého domova ve třech fázích: nejdříve kreslily nestrukturovaný obrázek, následně mapu a naposledy interpretovaly letecký snímek. Pro zvolení těchto metod se odkazoval na Hermana a Siegela (1978), kteří upozorňovali na různé prostorové kognitivní schopnosti dětí. Zároveň si byl vědom faktu, že pokud opakuje metodu se stejným respondentem, poznatky okolí se budou zlepšovat, děti si začnou všimnout více všimnout okolí. Matthews se tak chtěl vyhnout jistému zkreslení výsledků. Použil velmi barvitě a příhodně zadání mapy cesty: „*představte si, že mi chcete ukázat cestu z domu do školy a během toho mě chcete upozornit na věci kolem, popište je*“, i mapy okolí domu: „*proved'te mě okolím svého domova a ukažte všechny věci, které chcete, abych viděl, všechny, co vám přijdou na mysl.*“ (Matthews 1987, s. 45).

Na závěr teoretické části bych chtěla shrnout hlavní poznatky a na jejich základě stanovit svá výzkumná očekávání. Ve vědní oblasti kognitivní psychologie Piaget a Inhelderová (1997) uvádějí, že dětské představy o prostředí jsou závislé na množství interakcí mezi dítětem a prostředím. Dále specifikují zlomový šestý rok života, kdy děti začínají měnit úhly pohledu, mít cit pro perspektivu objektů a odhadují jejich vzájemné vztahy. Na tomto základě očekávám, že čím děti budou starší, tím obraz místa bydliště bude propracovanější a budou schopny měnit pohled z ulice na letecký pohled. Biel (1982) udává jako stavební kámen kognitivního mapování domov dětí. Tedy lze předpokládat, že v mentálních mapách dětí od 6 let bude domov či ulice, kde dítě bydlí, centrálním bodem zájmu. Toto tvrzení podporuje teorie Blauta a kol. (1970) a Becka a Wooda (1976), kde autoři uvádějí jako důvod přesnosti záznamu okolí domova množství interakcí s tímto prostředím („samozažití“).

Při výzkumu s dětmi je potřeba brát v potaz jeho některá specifika. Punch (2000) zdůrazňuje důležitost empatie pro dětské výpovědi, Fine a Sandstromová (1988) zase vyzdvihují potřebu přátelské atmosféry při sběru dat. Protože děti nejsou samy za sebe

zodpovědné, je nutné dbát na etiku výzkumu, pro tuto diplomovou práci je nastavena podle pravidel sdružení agentur SIMAR. Velmi kreativní a používanou metodou představ o městském prostředí je tvorba mentálních map. Pro dosažení cíle této práce (vnímání místa bydliště ve městě) je jsem zvolila kresbu mentálních map podle Kevina Lynche (1960), kde budou děti zaznamenávat významné body, plochy a cesty v okolí domova. Vzhledem k tomu, že se jedná o kreslení, předpokládám, že tato metoda bude pro děti snazší než verbální vyjadřování a přistoupí k ní bez obav z cenzury od dospělého výzkumníka (Hart 1997). Tím, že děti vnímají své okolní prostředí jinak než dospělý (Celeová 2005) je nutné si od nich nechat následně mapu okomentovat i slovně.

### 3 METODIKA

V empirické části práce jsem vycházela z teoretických poznatků, a to zejména z oblasti kognitivní psychologie. Proto jsem při zjišťování dětských představ o svém místě bydliště zvolila kombinaci kvalitativních metod.

Sběr dat se odehrával v městské části Praha – Kunratice a za cílovou skupinu byly děti prvního až pátého ročníku na ZŠ Kunratice, tzn. ve věku 6 – 11 let. Sběr dat probíhal během března 2013. Počty účastníků výzkumu rozdělené na jednotlivé metody ukazuje Tab. 1.

Nejdříve jsem provedla zúčastněné pozorování, abych zjistila, zda děti mají možnost volného pohybu mimo domov. Na jeho základě následovalo nezúčastněné pozorování na předem vytipovaných místech, kde jsem monitorovala pohyb a činnost dětí a jejich doprovodu. Následoval polostrukturovaný rozhovor s dětmi ve věku cílové skupiny.

Po provedení první části výzkumu mi bylo potvrzeno, že se děti ve svém místě bydliště pohybují i mimo domov, a proto jsem mohla přistoupit k hlavní výzkumné metodě, kterou je kresba mentálních map a následná diskuze.

**Tab. 1: Metody a počty účastníků výzkumu**

Metoda výzkumu	Děti	Doprovod
Zúčastněné pozorování na hřišti	12	13
Nezúčastněné pozorování	57	16
Polostrukturovaný rozhovor s žáky	29	-
Kresba map	118/73*	-
Diskuze s žáky	118/73*	-

*Zdroj: vlastní šetření, březen 2013*

*\* = celkem bylo 118 účastníků této části výzkumu, po následném vyloučení těch, kteří nebydlí v Kunraticích, bylo vyhodnoceno 73 z nich*

Územím, na kterém se výzkum konal, je městská čtvrť Praha 4 – Kunratice (dále jen Kunratice). Tuto lokalitu jsem zvolila z několika důvodů. Předně je tato čtvrť územně velmi pestrá: kromě bytové zástavby a zástavby rodinných domů se zde nachází les, park, několik rybníků, navíc je zde velmi kvalitní občanská vybavenost (Hrušková 2010), jejíž mnohé prvky ocení právě děti (cukrárna, hračkářství, zájmová střediska, několik dětských hřišť apod.). Charakteristiku a specifika dané lokality jsem navíc zkoumala v rámci své bakalářské práce, takže se v tomto území dobře orientuji. Kromě toho mají Kunratice pod správou vlastní mateřskou i základní školu. Právě prostředí místní ZŠ jsem zvolila pro sběr dat pro hlavní část výzkumu, tedy pro kreslení mentálních map, doprovodné metody (zúčastněné a nezúčastněné pozorování) probíhaly ve veřejném prostoru.

## 3.1 POZOROVÁNÍ

Výzkum jsem zahájila zúčastněným a nezúčastněným pozorováním, které probíhalo ve veřejném prostoru. Hlavním motivem pro tuto metodu bylo ověření, zda na území Kunratic děti tráví čas mimo svůj dům a zahradu a mají tedy možnost přijít do kontaktu s městským prostředím. Chtěla jsem prozkoumat, jaké prvky prostoru děti využívají a jaké aktivity v místech provozují. Oba typy pozorování jsem provedla během března 2013.

### 3.1.1 ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ

Nejdříve jsem zvolila zúčastněné pozorování a použila jsem metodu „pozorovatel jako participant“, kterou lze charakterizovat tak, že sice probíhá interakce mezi výzkumníkem a respondenty, ale pravá identita výzkumníka není respondentům známa. Součástí byl i rozhovor s rodiči a jinými pověřenými osobami<sup>4</sup>.

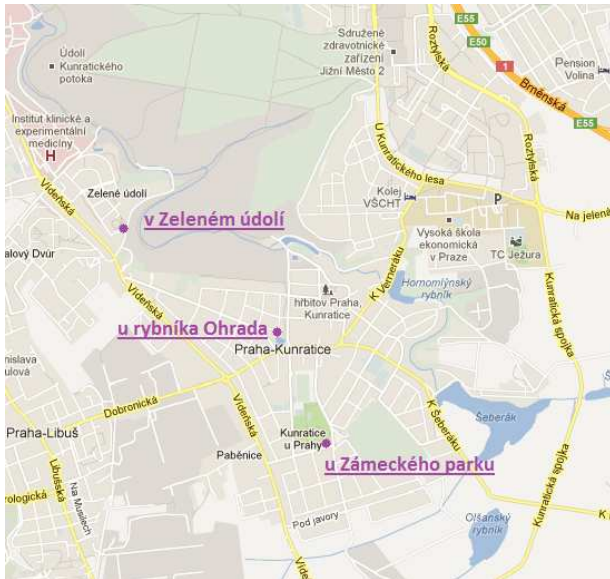
Zúčastněné pozorování probíhalo na třech místních dětských hřištích. První z nich se nachází u vchodu do Zámeckého parku, druhé u rybníku Ohrada a třetí v Zeleném údolí. Hřiště u parku jsem vybrala z toho důvodu, že dětem nabízí lanovou pyramidu a je dětmi velmi oblíbené a hojně navštěvované. Na druhém hřišti rovněž bývá často velké množství dětí, vzhledem k jeho atrakcím (klouzačka, pískoviště) je však určeno menším dětem. Třetí hřiště jsem volila z územních důvodů. Zelené údolí je na rozdíl od centrální části Kunratic zastavěno bytovými domy a je odděleno pruhem lesa, proto se zde názory na pohyb dětí mohly lišit. Rozmístění jednotlivých hřišť je znázorněno na Obr. 2.

Na všech zvolených hřištích jsem plnila roli dospělého doprovodu dětí, a tak jsem s ostatními dospělými snáze navázala konverzaci. Cílem zde provedených rozhovorů bylo zjistit odpovědi na témata pohybu dětí v okolí domova, bezpečnosti, obvyklé činnosti dětí, tolerance samostatného pohybu od domova a jeho vzdálenosti.

---

<sup>4</sup> V této diplomové práci považuji za pověřenou osobou dospělého jedince, který za něj v určitou dobu účasti dítěte ve výzkumu nese zodpovědnost. Tento slovní obrat jsem převzala ze souhrnu etických pravidel pro výzkum s dětmi stanovených sdružením agentur SIMAR viz seznam zdrojů.

**Obr. 2: Dětská hřiště při zúčastněném pozorování**



Zdroj: [www.maps.google.cz](http://www.maps.google.cz), upraveno

### 3.1.2 NEZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ

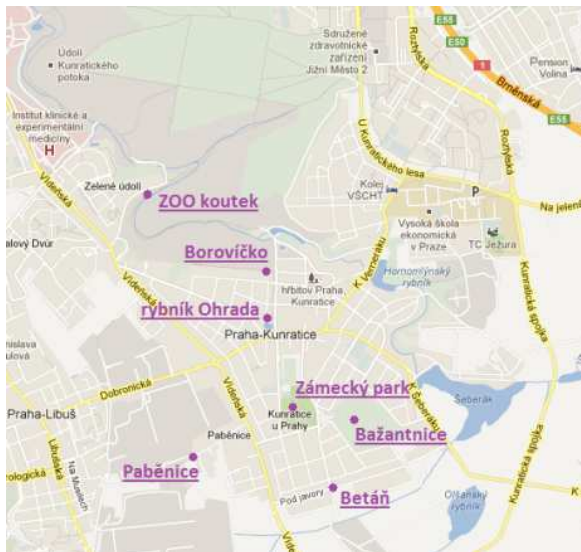
Následovalo nezúčastněné pozorování. Cílem tohoto druhu pozorování bylo potvrdit, že se děti na území Kunratic pohybují (ať už samy nebo s doprovodem) a tedy že mají možnost kontaktu s městským prostředím Kunratic. Pokud by se ukázalo, že děti mimo svůj domov či půdu školy nechodí, vnímání místa bydliště by bylo omezeno pouze na vlastní dům a následný výzkum by musel být tomuto faktu vhodně přizpůsoben.

Pozorování probíhalo následovně: v konkrétních vyznačených lokalitách (dále „strategické oblasti“) jsem během několika odpoledních návštěv zaznamenávala výskyt dětí a dospělých a zaznamenávala jejich činnosti. Volba strategických oblastí vychází z teoretického rámce kapitoly 2.3 a zahrnuje následující kritéria:

- otevřený veřejný prostor
- dopravní bezpečnost
- možnost dětských aktivit
- bezpečnost z hlediska užívání dětmi
- místo pro nezúčastněného a nenápadného pozorovatele.

Podle výše uvedených kritérií bylo zvoleno šest strategických míst, které se od sebe liší způsobem využití a hodí se tedy pro přehled pohybu dětí. Konkrétní místa tohoto pozorování jsou znázorněna na Obr. 3.

**Obr. 3: Místa nezúčastněného pozorování**



Zdroj: [www.maps.google.cz](http://www.maps.google.cz), upraveno

Poznatky z jednotlivých stanovišť v sobě nezahrnují pouze konkrétní místo, kde jsem stála, ale i záznam z dohledného okolí. Níže je vyjmenován seznam oblastí, kde jsem prováděla pozorování, spolu s upřesněním konkrétních míst:

- Betáň – křižovatka tří ulic mezi novostavbami a polem
- Paběnice – napříč hlavní ulicí U Rakovky
- Bažantnice – napříč křižovatkou hlavních zpevněných cest
- Zámecký park – zpevněná cesta mezi třemi hlavními vchody
- rybník Ohrada – celé blízké okolí rybníka s přilehlou loukou směrem k lesu
- Kunratický les – trasa od hlavního vchodu z Kunratic (místní název Borovičko) až po dětské hřiště u ZOO koutku

Pozorování probíhalo během jednoho týdne ve všední dny mezi 15. a 18. hodinou, protože jsem předpokládala, že dopoledne jsou děti ve škole a navečer musí být z bezpečnostních důvodů doma. O víkendu jsem pak daná místa navštívila dopoledne mezi 10. – 12. hodinou i odpoledne po 14. hodině. Každou strategickou oblast jsem navštívila minimálně dvakrát ve všední den a dvakrát o víkendu (jednou dopoledne a jednou odpoledne) po dobu zhruba 10 minut. V některých strategických oblastech jsem vzhledem k jejich přehlednosti (Paběnice, Bažantnice a Zámecký park) prováděla pozorování pouze z jednoho místa, v ostatních jsem se pohybovala po trase s úvahou, že pokud na trase není houpačka nebo jiný atraktivní prvek, není nutné vyčkávat.

Záznam nezúčastněného pozorování jsem prováděla formou terénních poznámek. Terénní poznámky jsou "dialog sama se sebou" (Dismanová 1962 cit. Disman 2009, s. 312) a Disman (2009) dodává, že proces poznámek je shodný s procesem interpretace okolí a je obohacen

o vlastní pohled výzkumníka na danou situaci. Terénní poznámky, které jsem zapisovala, obsahovaly informace nejen o výskytu osob a jejich aktivitách, ale i o popisu lokality (viz Tab. 2). Tento popis jsem po zmapování zaměřila na možné využití plochy a různých prvků v okolí.

**Tab. 2: Charakteristika strategických míst**

Místo	Hraniční ulice	Popis okolí	Prvky pro děti/ využití
Betáň	Pod Javory, Na Jahodách, U Javoru	nová zástavba rodinných domů, bez provozu, od Z hlavní silnice, od J pole	široké silnice, povrch silnic vhodný pro sport, díky polím působí místo klidně
Paběnice	U Rakovky, K Písnicí	od S skladové plochy, od Z městská část Libuš, od části Kunratic odděleno Vídeňskou ulicí (Jesenice - centrum Prahy), stará zástavba rodinných domů, bez provozu	široké silnice, povrch silnic vhodný pro sport, malé nebezpečné boční uličky
Bažantnice	Poběžovická, Lesní, Za Bažantnicí, Za Hájojnou	veřejná zeleň sousedící s parkem, lesní a keřovitý porost, 2 hlavní asfaltové cesty, protkáno cestičkami	přírodní prostředí, dřevěné prolézačky, hlavní cesty na sebe kolmé – dobrá orientace, nebezpečné cestičky porostem, jezírko
Zámecký park	Golčova, K Betáni, Za Parkem, zámecká zahrada	přírodní prostředí, travnaté plochy převládají nad lesním porostem, mnoho laviček, zpevněné cesty, 3 hlavní vchody	rozlehlé travnaté plochy, dřevěný altán, pozůstatky stavby lesního divadla, křoviny a nízké jehličnany – schovávačky
rybník Ohrada	Krále Václava IV., K Libuši, K Zeleným domkům, louka	územní střed Kunratic, od J hlavní silnice s autobusovou zastávkou, trafika, od S blízky les, od V hlavní cesta do lesa	lavičky pod stromy, terén kolem rybníka – val, hráz s výpustí vody, blízké dětské hřiště
Kunratický les	Krále Václava IV., Mašatova, Na Zelené louce, městská část Krč a Roztyly	přírodní prostředí, smíšený les, zpevněné hlavní cesty, různorodý terén, mimo cesty složitý reliéf, kulturní a přírodní památky, 2 restaurace, zvířecí koutek	zpevněné i nebezpečné cesty, blízké dětské hřiště, dřevěný altán, koutek zvířat, potok, studánka

*Zdroj: vlastní šetření, březen 2013*

## 3.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Polostrukturované rozhovory jsem provedla v místní základní škole. Během přestávek při vyučování jsem oslovovala děti prvního stupně a pokládala jim otázku, zda tráví čas i v okolí svého domova, od které se rozvinul další rozhovor. Během rozhovorů jsem uplatnila metodu „role přítele“<sup>5</sup> (Fine a Sandstormová 1988).

<sup>5</sup> Fine a Sandstormová (1988) rozdělili vstup výzkumníka mezi děti podle míry vyžadované autority do dvou typů přístupu. První je odtažitější přístup vůči dětským respondentům a vychází z hierarchického vztahu dospělý – dítě. Druhý typ je uvolnění hranic autority dospělého a nabízení dětem pozitivní podněty pro jejich snazší komunikaci (slang, pohyby, reakce) a dal by se označit jako „role přítele“. Při tomto přístupu jsou podle autorů děti otevřenější a jejich výpovědi jsou relevantní.

Celkem se rozhovorů zúčastnilo 29 dětí, z každého ročníku prvního stupně ZŠ Kunratice jich bylo minimálně pět. Hned na začátku jsem se jich zeptala, zda bydlí v Kunraticích, a požádala je, aby mluvily jen ty z Kunratic. Děti byly osloveny až poté, co jsem o svém záměru informovala pedagogický dozor. Rozhovor se odehrál o přestávkách nebo po konci vyučování a trval přibližně 10 minut.

Jako první skupinu jsem si vybrala žáky druhého ročníku, kteří právě stáli před svou třídou. Oslovila jsem je neformálním pozdravem a uvedla je do konverzace vymyšleným příběhem, že mám zakázáno jít dál než před náš dům a že jsem z toho smutná, protože mám okolí svého domova ráda. Zeptala jsem se jich, jestli oni smí jít dál od domova a jak tam tráví svůj volný čas. Děti se ochotně zapojily do diskuze.

Následně proběhla krátká výměna názorů a výsledkem jsou poznámky (zápis z rozhovoru), které byly sepsány bezprostředně po rozhovoru. Pravidla etického výzkumu s dětmi byla zaručena, neboť v dobu přestávky mezi vyučovacími hodinami měl nad dětmi dohled pedagog, který byl s rozhovorem obeznámen.

### **3.3 TVORBA MENTÁLNÍCH MAP A NÁSLEDNÁ DISKUZE**

Stěžejní částí mé práce byla tvorba mentálních map s dětmi. Tuto metodu jsem zvolila, neboť jak již bylo v teoretické části práce zmíněno, grafické vyjádření je pro děti přirozené a děti se tímto způsobem snadno vyjádří. V zápětí po kresbě mentálních map s dětmi proběhla diskuze vycházející z jejich obrázků, kde jsme probírali různé aspekty okolí jejich domova.

Sběr dat probíhal po dobu jedné vyučovací hodiny. Vzhledem k tomu, že jsem potřebovala udržet pozornost žáků a zajistit vypovídající hodnotu jejich výpovědí, rozhodla jsem se pro maximálně pestré aktivity. Nejdříve jsem s žáky mluvila o významu map a měst, následně jsme kreslili mapky a nakonec proběhla diskuze na téma konkrétních možností v jejich místě bydliště. Konkrétní popis jednotlivých částí hodiny (kresba mentálních map, diskuze) a jejich výsledky popíšu níže.

Při hodnocení mentálních map pro mě nebylo podstatné pouze místo sběru dat, ale hlavně místo, odkud respondenti pocházejí. Ačkoli se tedy tvorby mentálních map zúčastnilo dohromady 118 dětí, celkem jsem vyhodnocovala data 73 z nich, neboť ti, kteří uvedli, že v Kunraticích nebydlí, byli z výzkumu vyřazeni.

### 3.3.1 PROSTŘEDÍ TVORBY MENTÁLNÍCH MAP A VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ

Tvorba mentálních map probíhala na místní základní škole. Důvodem, proč jsem zvolila právě školní prostředí, byl zejména fakt, že při výzkumu prováděném s dětmi musí být splněna podmínka přítomnosti odpovědného zákonného zástupce či pověřeného dospělého a podmínka informovanosti téhož dospělého o smyslu a průběhu výzkumu (SIMAR 2011). Vzhledem k tomu, že po dobu vyučování za děti zodpovídají učitelé, které jsem předem o podstatě výzkumu informovala, byly obě podmínky splněny.

Jako konkrétní místo výzkumu jsem zvolila domácí třídu, na níž jsou děti zvyklé a cítí se tam bezpečně. Ve třídách děti seděly v lavicích a měly veškeré své pomůcky u sebe (pastelky, pravítko, atd.), proto se jim mapy dobře kreslily. Kromě výhod, které domácí třída poskytovala, jsem však musela eliminovat některé nevýhody (děti posazené v lavici s výzkumníkem před tabulí představují stereotyp klasické vyučovací hodiny). Proto jsem zvolila metodu hry, která děti motivovala k odlišnému přemýšlení než při běžném vyučování a odpoutala je tak od „lavice“. Sice mě děti i tak vnímaly jako učitele a ne jako výzkumníka, ale na druhou stranu mi tento jejich postoj, kdy se s dotazy hlásily, usnadnil organizaci celé skupiny.

Za cílovou skupinu jsem vybrala mladší školáky, tzn. věkovou kategorii dětí, s nimiž v rámci své práce jako lektor volnočasových aktivit denně přicházím do kontaktu. Jednalo se o žáky prvního stupně základní školy, jejichž věk se pohyboval v rozmezí 6 – 11 let. Při hodnocení výsledků mého šetření jsem zvolila rozdělení dle věku a pohlaví. Počty respondentů a jejich rozdělení přibližuje Tab. 3.

*Tab. 3: Rozdělení účastníků výzkumu dle věku a pohlaví*

Věková kategorie	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem
6 – 7 let	14	17	31
8 – 9 let	12	12	24
10 – 11 let	12	6	18
Celkem	38	35	73

*Zdroj: vlastní šetření, březen 2013*

Na výzkumu mezi respondenty této cílové skupiny se podíleli i kolegové ze základní školy, s nimiž jsem předem konzultovala průběh hodiny a podle jejich připomínek jsem sběr dat přizpůsobila (časový odhad jednotlivých úkolů a sled jejich fází).

### 3.3.2 PRŮBĚH TVORBY MENTÁLNÍCH MAP ANEB HRA „MALÝ GEOGRAF“

Tvorbu mentálních map jsem dětem přiblížila tak, že jsem ji koncipovala jako hru s názvem „Malý geograf“. Pravidla hry spočívala v tom, že pokud se děti stanou na jednu vyučovací hodinu geografy a zvládnou namalovat mentální mapu, dočkají se sladkého vítězství. Nejdříve

jsem o svém záměru informovala třídní učitele a požádala je o zpětnou vazbu. Na základě jejich rad jsem oproti svému původnímu plánu zvolila kratší variantu hry (probíhající pouze jednu vyučující hodinu) bez okázalého závěru, kde by děti byly certifikovány jako geografové.

Při hodině mě nejdříve představil třídní učitel, který mi následně předal slovo. Vyučující se mohl rozhodnout, zda ve třídě zůstane či nikoli. V případě, že se rozhodl zůstat, mohl do hodiny zasáhnout pouze při nepřiměřené nekázní.

Hodinu jsem zahájila neformálním pozdravem „Zdravím vás! Už jsem tady!“, abych navázala přátelskou komunikační linii. Dětem jsem sdělila, že budeme hrát hru, během níž se mohou stát malými geografy. Na čelo jsem si připevnila nálepku „geograf“ s doplňující větou „Ráda kreslím mapy a zajímá mě město“. Protože bylo potřeba se vejít s výzkumem do jedné hodiny, zdůraznila jsem dětem, že pokud se hra nestihne dohrát, odměna nepřijde. Odměnu jsem dětem připodobnila k diplomu pro geografy: „Když velký geograf dokáže zmapovat všechny tajnosti města, jeho odměnou je diplom. Když vy mně ukážete, že znáte tajnosti svého místa bydliště, vaší odměnou bude lízátko.“

Následně proběhl brainstorming skupiny na následující témata: co dělá geograf, co jsou to mapy, jaké druhy map existují, co je možné z mapy vyčíst, k čemu mapy slouží, proč je důležité město, co se ve městě děje, jak ho lidé využívají a k čemu je dobré. Tento typ komunikace mi umožnil děti připravit na další část hodiny, tzn. na kresbu mapy.

Po ujasnění průběhu a pravidel jsem rozdala papír A4. Z jedné strany byl natištěný silný černý rám (viz Příloha 1), který jsem interpretovala jako mapový výřez, do něhož měly děti umístit kresbu. Z druhé strany byl předepsán záznam otázek, které jsme si vysvětlovali i ústně. Zadáání pro děti znělo: „Nakresli své místo bydliště, tedy místo, kde bydlíš – okolí tvého domova“. Na tabuli jsem napsala slova „neztratím se“. Ta měla dětem připomínat, že pokud na místo nakreslené na mapce přijdu s jejich obrázkem, budu schopná určit, kde stojím. Dále jsem dodala, aby kreslily všechny věci v okolí domova, které je napadají a které mi chtějí ukázat. Děti měly na kreslení mapy přibližně 15 minut, které jsem na úsečce na tabuli postupně odpočítávala, aby měly přehled o čase.

Po vypršení časového limitu jsem zacinkala zvonečkem a vyzvala děti, aby otočily papír, podepsaly se a vyplnily identifikační údaje (zda bydlí v Kunraticích, typ bydlení – rodinný dům versus byt, věk, počet sourozenců a konkrétní ulice místa bydliště). Poté měly děti odložit tužky a pastelky, zavřít oči a představovat si, jak stojí v místě, které nakreslily, co tam dělají, kdo tam je s nimi, co všechno okolo sebe vidí, jaké je počasí, jestli něco cítí apod. Následovala diskuze, která se odvíjela od šablony na zadní straně A4, kde byly zapsány jednotlivé otázky (viz Příloha 2).

Během diskuze jsem dětem vždy poskytla krátkou pauzu na písemné zaznamenání jejich výpovědi týkající se právě probírané otázky. Kombinace rozebírání otázek a jejich následný zápis do připravené kolonky na papíře se ukázala jako vhodná pro děti, neboť poskytovala prostor pro živou diskuzi i pro zklidnění dětí.

Občas bylo potřeba děti upozornit, že má každý svůj papír, kam píše své vlastní odpovědi, a nemusí radit sousedovi, co má přesně napsat. Pro rychlejší děti byly připraveny dvě doplňující kreativní otázky, které děti vyplňovaly ve chvílích, kdy čekaly, až dopíše ostatní. Závěrečná část hodiny byla věnována případným postřehům dětí v rámci hry. Po odevzdání papírů opět proběhla konečná diskuze týkající se výzkumu a děti za odměnu obdržely kulaté lízátko, které jsme přirovnali k planetě „Zemi plné měst“.

Kombinace písemného a ústního zadání otázek jsem zvolila s ohledem na to, že každé dítě upřednostňuje jiný přístup. Konkrétní znění otázek je k dispozici v Příloze 2, pro ilustraci uvádím jejich seřazení:

- Otázka 1 – 2: identifikační údaje (věk, pohlaví, počet sourozenců, místo bydliště, ulice), na základě těchto identifikátorů jsem vyřazovala děti bydlící mimo Kunratice
- Otázka 3 – 5: vztah k místu bydliště (co je důležité, co se tam dětem líbí a co nikoli)
- Otázka 6 – 8: pohyb v místě bydliště (způsob dopravy, jak zde tráví svůj volný čas)
- Otázka 9 – 10: sdílení místa bydliště s ostatními (rodina, přátelé)
- Otázka 11: rozsah pohybu od domova
- Otázka 12 – 13: doplňkové hypotetické otázky pro rychlejší děti
- Otázka 14: prostor pro komentář dětí

## 4 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Výzkum jsem vedla za účelem zjistit, jaké mají děti představy o městském prostoru, konkrétně o svém místě bydliště. První část mé případové studie se bude věnovat charakteristice míst, na nichž probíhal výzkum. Druhá část případové studie představí výsledky mého výzkumu s dětskými respondenty. Součástí případové studie je i zpětná vazba, neboli vlastní reflexe, a doporučení pro větší efektivitu budoucího sběru dat s dětskými respondenty.

### 4.1 CHARAKTERISTIKA MÍST VÝZKUMU

Sběr dat pro případovou studii probíhal na dvou místech. První z nich byly veřejné prostory městské části Praha 4 – Kunratice (zejména se jednalo o místa, kde jsem očekávala výskyt dětí, tzn. park, dětská hřiště, les apod.), jako druhé místo, kde se uskutečnila hlavní část empirického výzkumu, jsem zvolila místní základní školu.

#### MČ PRAHA 4 - KUNRATICE

Městská část Praha 4 – Kunratice vznikla v roce 1990 a dnes má vlastní samosprávu, tzn. starostu, zastupitelstvo a městský úřad jako každá jiná městská část. Rozléhá se na jihovýchodním okraji Prahy na katastrálním území Kunratice o velikosti necelých 810 ha (Portál hl. města Prahy 2012). Ke dni 26. 3. 2011 měly Kunratice 9 654 obyvatel a z toho 1 529 dětí ve věku do 14 let. Pro bližší představu o daném území je k dispozici na Obr. 4 mapa dané lokality spolu s leteckým pohledem.

**Obr. 4: Území MČ Praha – Kunratice**

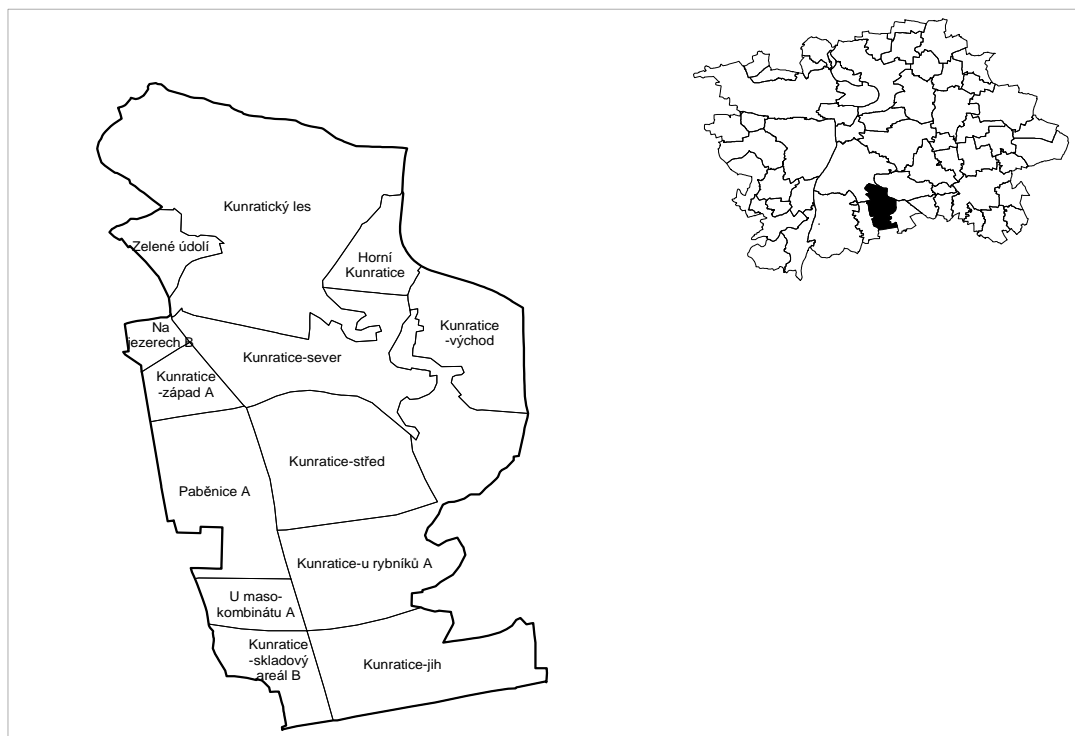


Zdroj: [www.maps.google.cz](http://www.maps.google.cz), upraveno

První písemné zmínky o Kunraticích se objevují už ve 13. století, kdy se o nich píše jako o vesničce s názvem Chunratitz. V následujícím století zde byl vybudován kostel sv. Jakuba Většího, který se stal místem setkávání lidí z okolních vesnic (Mydlarčík 2010). Na přelomu 19. a 20. století se Kunratice začaly více osamostatňovat a došlo k významnému rozmachu společenského a kulturního života. Jak píše bývalý kronikář Kunratic Zeman (1998), svou stanici si zde postavili četníci a sbor dobrovolných hasičů, byl zde vybudován poštovní úřad a došlo k založení obecní knihovny. Autor za významný zlom vztahu mezi Prahou a Kunraticemi považuje zavedení autobusové linky spojující obě území. Obec si díky tomu oblíbili Pražané, což výrazně přeměnilo ráz tehdejší zemědělské krajiny na městskou zástavbu (Zeman 1998). Od roku 1968 byla připojena obec Kunratice k hlavnímu městu a stala se tak součástí Prahy. Do roku 1990 byly Kunratice správním obvodem Prahy 4 a nyní jsou samosprávnou městskou částí s názvem MČ Praha 4 – Kunratice.

Celé katastrální území Praha – Kunratice se dělí na 13 základních sídelních jednotek (dále ZSJ). Vzhledem k tomu, že pro účely této práce není důležitý výčet všech ZSJ, blíže popisují pouze ty, které jsou příznivé pro pohyb dětí. Základní vymezení ZSJ je patrné z Obr. 5.

**Obr. 5: ZSJ MČ Praha – Kunratice**



*Zdroj: ČSÚ, upraveno (v Hrušková 2010, s. 21)*

Na většině ZSJ nalezneme zastavěnou plochu. Typická zástavba bytových domů je na území ZSJ Zelené údolí a Horní Kunratice. Tyto názvy se využívají i při místním názvosloví. Lokalita **Zelené údolí** na jihovýchodní straně těsně sousedí s lesem a na její východní hranici vede řada

tří bloků rodinných domů. Směrem k západní hranici pokračuje několik bloků bytových domů, které jsou uzavřené blokem mezinárodního hotelu přímo u ulice Vídeňská. Tato ulice pomyslně rozděluje MČ Praha 4 – Kunratice a MČ Praha 4 – Krč. Ze severní strany přiléhá k ZSJ Zelené údolí Institut klinické a experimentální medicíny s blízkým lesem. Nalezneme zde jak rodinné domy, tak bytové komplexy. Rodinné domy mají vlastní zahrady, bytové komplexy disponují vnitrobloky s cestičkami a dětskými herními prvky. Území protínají silnice s chodníky a občasnými parkovacími plochami. Zastavěné území je propojeno s lesem cestou, která vede až k ZOO koutku a dětskému hřišti přímo v lese. Na jižní straně Zeleného údolí uprostřed volného zatravněného prostranství se nachází větší dětské hřiště.

**Obr. 6: Letecká fotografie lokality Zelené údolí**



Zdroj: [www.maps.google.cz](http://www.maps.google.cz), upraveno

Na území **Horních Kunratic** nalezneme v dnešní době již převahu novostaveb rodinných domů. Na některých částech tohoto území stále probíhá výstavba, a to zejména na těsné hranici lesa při západní straně lokality. Pozemky novostaveb jsou typicky menší velikosti než pozemky staré zástavby rodinných domů (která administrativně patří do odlehlého cípu ZSJ Kunratice-sever) na jižní polovině lokality. Zároveň dotváří unifikovaný ráz, protože domy vizuálně působí velmi podobně. Novostavby jsou pravidelně uspořádané, což zvyšuje přehlednost dané oblasti. Komplexy bytových domů jsou stavěny v půdorysu ve tvaru písmena "U", což přirozeně vymezuje herní prostor dětí.

Na tomto území nalezneme další vhodné prvky pro děti jako je větší dětské hřiště, malé plůtky kolem keřů, menší travnaté plochy a jezírko. Nevýhodou je množství parkujících aut podél silnic. I když zde mají auta přístup do některých prostor omezen či zakázán, tato lokalita působí dojmem, že je auty doslova „přeplněná“.

Z východní strany novostavby rodinných domů pokračují na území **ZSJ Kunratice-východ**, které ale nepůsobí tak přeplněným dojmem díky přirozenějšímu konceptu zastavění území a nízkému počtu staveb (Obr. 7). Toto území není pro děti nijak zvlášť uzpůsobené, nabízí zejména klidné prostředí bez výraznějšího automobilového provozu, sousedství s polem a rozsáhlou loukou u vysokoškolských kolejí Jižní Město.

**Obr. 7: Klidná lokalita Kunratice - východ**



*Zdroj: [www.maps.google.cz](http://www.maps.google.cz), upraveno*

ZSJ Kunratice-sever a ZSJ Kunratice-střed jsou typické zástavbou rodinných domů starousedlíků s občasným výskytem novostaveb. Nachází se zde veškerá občanská vybavenost včetně městského úřadu a základní školy. **Kunratice-sever** sousedí na severu s lesem, na východní části lokality se nachází pole. Oblast sousedí se ZSJ Kunratice-u rybníků A, která je téměř nezastavěná, ale nachází se zde systém rybníků. Na území **Kunratice-střed** nalezneme mimo jiné místní základní školu, Zámecký park a Bažantnici, které jsou obklopeny starou zástavbou. Tato lokalita na jižní hranici končí pruhem novostaveb rodinných domů, který je obklopen širokými ulicemi s chodníkem. Novostavby navazují na starou zástavbu z jedné strany a na pole ze strany druhé. Významné prvky pro děti na tomto území jsou například dřevěné herní prvky v Bažantnici, nezpevněné cesty a volná prostranství přímo v Zámeckém parku, vybudovaná provazová "pyramida" u parku (Obr. 8) a sportovní hřiště.

**Obr. 8: Prostory Zámeckého parku a tamní herní prvek**



*Zdroj: vlastní foto*

Na západní straně od ZSJ Kunratice-sever se nachází **ZSJ Paběnice A**. Hranicí mezi těmito ZSJ tvoří Vídeňská ulice, která je hlavním spojem mezi Jesenicí a Prahou. Ačkoli se zde nachází přechod se světelnou signalizací, tento hlavní tah může představovat bariéru volného pohybu dětí. Lokalita Paběnice se rozděluje na dvě části: v severní části se nachází domy starousedlíků a hlavní silnice, v jejíž blízkosti sídlí několik firem (např. z oblasti stavebnictví), v jižní části Paběnic se nachází průmyslový areál, kde opět sídlí firmy. Přejít z jedné části do druhé je možné buď podél silnice Vídeňská bez vybudovaného chodníku, nebo lze využít neudržovanou cestu na louce za průmyslovým areálem. Žádné prvky vybudované speciálně pro děti území nenabízí, ale lze zde najít valy hlíny na louce, postranní nezpevněné uličky a kameny lemující silnici (Obr. 9) nebo klidné vedlejší ulice vzhledem k provozu.

**Obr. 9: Zákoutí vhodná pro děti v lokalitě Paběnice**



*Zdroj: vlastní foto*

## **ZŠ KUNRATICE**

Areál Základní školy Kunratice se nachází uprostřed zastavěné plochy městské části v oblasti Kunratice – střed. Z hlediska umístění v rámci Kunratic je škola dobře dostupná pro většinu místních dětí; relativně vzdálená je pouze od ZSJ Zelené údolí a ZSJ Horní Kunratice, které jsou obě charakteristické zástavbou bytových domů. Z těchto ZSJ vede cesta do školy z části při hlavní silnici, což může být limitující z hlediska bezpečnosti dětí.

Samotný areál školy je obklopen převážně zástavbou rodinných domů starousedlíků, pouze z východu přiléhá ke škole areál Zámeckého parku (Obr. 10), který je plošně vůči školnímu areálu nepatrně větší. Během celého roku je komplex Zámeckého parku žáky školy využíván jako sportovní a přírodní zázemí, kde probíhají různé školní projekty (např. Běh pro Afriku, Den Země, atd.).

**Obr. 10: Areál ZŠ Kunratice**



*Zdroj: [www.maps.google.cz](http://www.maps.google.cz), upraveno*

Celý školní komplex se skládá z hlavní několikapatrové budovy, dvou nových dvoupatrových staveb a sportovní haly (viz Obr. 11). Hlavní budova je historicky původní a nyní slouží jako zázemí třídám druhého stupně a vedení školy. V poslední dekádě byla škola celkově zrekonstruována a rozrostla se o další dvě dvoupatrové budovy pro první stupeň a sportovní halu. Ve sportovní hale je položen speciální povrch pro florbalové tréninky, což částečně ovlivňuje zaměření volného času zdejších dětí. K budovám je přidružená zahrada se sportovními prvky, záhony a zelení. Travnaté plochy zde převažují nad těmi sportovními (umělá tráva, hřiště na beach volejbal, doskočiště, parkoviště, dětské hřiště).

Ze severovýchodní strany areálu školy je přidružená budova školní jídelny, v jejímž druhém patře se nachází část tříd z místní mateřské školy (MŠ Kunratice). Geografická blízkost a stejný zřizovatel obou institucí (kterým je městský úřad Kunratice) umožňuje jejich úzkou spolupráci. Předškoláci chodí v projektových dnech na program „Hrajeme si na školu“ nebo např. děti z družiny vyrábí symbolické dárečky pro předškoláky, kteří přijdou k zápisu. V souvislosti s návazností školního systému a přijímání výhradně dětí z Kunratic se dá předpokládat, že základní škola představuje dobré zázemí pro sběr dat pro tuto práci.

**Obr. 11: Sportovní hala (zleva) a nové budovy ZŠ Kunratice**



*Zdroj: vlastní foto*

V návaznosti na mateřskou školu mají děti možnost prožít na území Kunratice většinu svého mládí. Školka v dopoledním bloku využívá v rámci zdravotních procházek jak blízký park, louku s lesem, tak i Bažantnici. Lze soudit, že děti základní školy, které dříve navštěvovaly i místní školku, budou na pohyb v širším okolí školy zvyklé.

Celkově ve školním roce 2012/2013 ZŠ Kunratice disponuje 23 třídami zhruba s pěti sty žáky, z toho 15 tříd spadá do prvního stupně (má vybraná cílová skupina)<sup>6</sup>. ZŠ Kunratice je unikátní svým otevřeným přístupem k moderním formám vzdělání. Škola využívá vzdělávací program „KUK“ (komunikace – učení – kooperace), který umožňuje integrovat žáky se specifickými poruchami. Mezi další významné projekty patří program „Vzdělání 21“, který iniciovalo nakladatelství Fraus. Cílem tohoto projektu je výzkum přínosu počítače jako pracovního nástroje žáka. Za zmínku stojí i projekt rodiny Kellnerových „Pomáháme školám k úspěchu“, který podporuje vztah žák – učitel, přesněji individuální přístup pedagogů k žákům. Další podrobné informace o školních projektových aktivitách je možné získat na internetových stránkách ZŠ Kunratice viz seznam zdrojů.

## **4.2 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO VÝZKUMU**

V rámci empirického výzkumu jsem zjišťovala, co je pro děti v místě bydliště důležité a jak jej využívají. Stěžejní metodou pro získání těchto informací byla kresba mentálních map, jako

---

<sup>6</sup> Faktické informace o ZŠ Kunratice jsou zpracovány podle veřejného dokumentu Výroční zpráva činnosti školy za školní rok 2011/2012 (Beran 2012), který zpracovává především ředitel školy, a podle informací udávaných na školních internetových stránkách viz seznam zdrojů.

doplňkové metody jsem zvolila zúčastněné a nezúčastněné pozorování vybraných míst a polostrukturované rozhovory se žáky.

#### 4.2.1 POHYB DĚTÍ NA ÚZEMÍ KUNRATIC

V první části svého výzkumu jsem zjišťovala, zda se děti na území Kunratic pohybují (ať už samy nebo s doprovodem) a tedy zda využívají veřejné prostory Kunratic. Jako hlavní metodu pro tento typ výzkumu jsem využila zúčastněné a nezúčastněné pozorování a dále polostrukturované rozhovory s žáky prvního stupně místní základní školy. Pozorování jsem prováděla během měsíce března 2013, neboť v dřívějších měsících bylo velmi chladné a obecně nepříznivé počasí (sníh, studený vítr, náledí), což negativně ovlivňovalo množství lidí venku.

Nejdříve jsem provedla **zúčastněné pozorování** na místních dětských hřištích, kde jsem oslovovala dospělého doprovod dětí. Celkem jsem oslovila 13 dospělých rodičů, výsledky uvádím v Tab. 4. Vzhledem k návštěvě hřišť určených pro menší děti se rozhovor týkal právě jich (jednalo se zejména o děti ve školce a mladší školáky). O starších dětech jsme se bavili spíše hypoteticky.

**Tab. 4: Názory dospělých na pohyb dětí v okolí domova**

Hřiště	Respondent	Pohyb dětí v okolí domova	Bezpečnost	Obvyklé činnosti dětí mimo domov	Tolerance samostatného pohybu
Hřiště u Zámeckého parku	4 maminky	syn chodí sám do školy, ostatní nemají proč	necítí velké ohrožení	sport (s doprovodem dospělých)	děti jsou s nimi rádi, nemají potřebu samotného pohybu
	Rodiče	ještě ne	přijdou si tu bezpečně	hraní, praní se, dovádění	stěhují se za Prahu k lesu, sem chodí jen na hřiště
	Maminka	ještě ne, za pár let asi ano	bez problému, děti znají rizika	mají svůj svět, stačí jim zahrada u lesa	vůbec sami
Hřiště u rybníku Ohrada	Maminka	pouze do školy 7letá dcera sama	"Praha je Praha", spíše negativně	kolo, les, hřiště, sport	Ne
	Maminka	není potřeba		doma si hraje, trampolína	nepřipadá v úvahu
	Rodiče		nepocítují ohrožení ani zvláštní bezpečnost	sport s rodinou, staráme se o zvířátka v ZOO koutku a o místní kačenky	později možná ano, až kluci zmoudří
Hřiště v Zeleném údolí	Maminka	ano, na toto hřiště - vidí dceru z okna	hřiště jí přijde bezpečné, už ne blízkost lesa	kolo, běh, brusle, cvičení ve škole	nemyslí si, že by ji začala už pouštět
	Tatínek	není potřeba		zahrada kousek od hřiště - to jen když jedou z centra Prahy	zatím ne

Zdroj: vlastní šetření, březen 2013

Z výpovědí rodičů vyplývá, že zatím své děti samy mimo domov nepouštějí a na jejich aktivity je doprovázejí. Místo bydliště považují sice za bezpečné, ale vzhledem k nižšímu věku dětí rodiče nepovažují za vhodné nechávat děti bez dozoru. Do budoucna se ovšem této myšlence nebrání. Čas venku tráví děti často na zahradě, mimo domov obvykle chodí s rodiči na procházky, sportují (například jezdí na kole či na bruslích) a hrají si s kamarády.

Po zúčastněném pozorování následovalo **nezúčastněné pozorování**. To jsem provedla v 6 různých lokalitách (viz Tab. 5). Během pozorování jsem monitorovala množství lidí pohybujících se v dané oblasti a jejich aktivity. Informace jsem zaznamenávala pomocí terénních poznámek. Výsledky jsou shrnuté v Tab. 5.

**Tab. 5: Záznam osob a jejich činností při nezúčastněném pozorování**

	Všední den	Víkend	Aktivity
<b>Betáň</b>	2 děti s doprovodem 3 dospělí	3 děti 2 dospělí	procházky s kočárkem, venčení psů, cyklistika
<b>Paběnice</b>	2 dospělí	4 děti s doprovodem 1 dospělý	venčení psů, procházky
<b>Bažantnice</b>	2 dospělí s 2 dětmi 5 samotných dospělých	4 děti s doprovodem 3 samotní dospělí	procházky s kočárkem, samostatné procházky
<b>Zámecký park</b>	4 dospělí, 2 děti spolu 1 dítě s doprovodem	6 dospělých 9 dětí 3 rodiny (5 dětí a 3 dospělí)	procházky, hra na honěnou, cyklistika, venčení psů, cesta na hřiště
<b>rybník Ohrada</b>	12 dospělých 7 dětí	3 dospělí 5 dětí s doprovodem	procházky s kočárkem, samostatné procházky, cesta na autobus, hra na honěnou, házení žabek
<b>Kunratický les</b>	1 dítě s maminkou 11 dospělých	12 dětí s doprovodem 13 dospělých	procházky, hry na hřišti, běh, cyklistika

*Zdroj: vlastní šetření, březen 2013*

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že se děti na území Kunratic mimo svůj dům vyskytují. Podle atraktivity konkrétního místa se liší intenzita jeho návštěvnosti. Jako nejfrekventovanější místo se jeví okolí rybníka Ohrada a prostředí Zámeckého parku a Kunratického lesa. Rybník Ohrada se nachází v blízkosti autobusové zastávky Kunratická škola, a proto zde děti aktivně využívají čas po dobu čekání na autobus. Přiléhající louka u rybníka a Zámecký park představují pro dospělé přirozenou tranzitní trasu. Louka spojuje centrální Kunratice s lesem (tudíž i s oběma sídlišti Flora a Zelené Údolí) a park centrální Kunratice (od náměstí) s celou jižní polovinou Kunratic. Zvolená trasa lesem nabízí pro děti atraktivní přírodní prostředí včetně protékajícího potoka, lesní studánky, dřevěné houpačky či hřiště.

Oproti tomu lokality Paběnice a Betáň patří mezi klidná místa relativně bez provozu, vyskytuje se na nich pouze zástavba rodinných domů, a tudíž zde není tolik atraktivních prvků jako v předešlých lokalitách. Nesmíme však opomenout, že se pozorování nemuselo konat „v pravou chvíli“, kdy děti mají možnost využít prostředí. Navíc uvnitř těchto lokalit sice není

skoro žádný automobilový provoz, ale od centrálních Kunratic je dělí hlavní silnice vedoucí z Jesenice do centra Prahy. I když je na této silnici umístěn přechod pro chodce vybavený semaforem s funkcí zpomalování aut při překročení povolené rychlosti, může být tato rušná silnice jedním z faktorů negativně ovlivňujících pocit bezpečnosti.

Ve všech zkoumaných strategických oblastech převažovaly u dětí pohybové aktivity, zejména se jednalo o procházky s doprovodem, jízdu na kole a běh. Jako body zájmu jsem vyzorovala dětská hřiště, kde se děti vyskytovaly i bez doprovodu. Vzhledem k dodržování etiky výzkumu jsem na daných místech nepožadovala žádné mediální záznamy s dětmi (fotografie, videa apod.).

Pro zjištění pohybu v okolí svého místa bydliště jsem dále oslovila žáky prvního stupně ZŠ Kunratice, s nimiž jsem vedla **polostrukturované rozhovory**. Od předcházejících dvou dílčích šetření se toto lišilo tím, že bylo zaměřeno přímo na cílovou skupinu, jíž se týká hlavní část výzkumu (tzn. děti ve věku 6 – 11 let). Děti jsem se ptala, zda tráví čas v okolí svého domova, a pokud ano, zda tam jsou sami nebo s někým. Dále jsem zjišťovala, jaké konkrétní aktivity v okolí svého domova provozují. Výsledky shrnuje Tab. 6.

**Tab. 6: Denní aktivity žáků v okolí domova**

Ročník	Počet dětí	Tráví čas v okolí domova?	S kým tam čas tráví?	Jakým způsobem tam tráví čas?
1.	7	ano, mají okolí domova rádi	moc času tam netráví	bařání na maminku zpoza křoví před plotem, kreslení na vrata, chodí krmit kačeny k rybníku, jezdívají často autem
2.	5	ano, hrají si před domem	se sourozenci, s kamarády	malují křídami na chodník, chodí venčit psa, jen tak si hrají
3.	5	ano, chodí i sami	s kamarády	chodí na lanovou prolézačku, přelézají zeď v parku, jezdí na kole
4.	6	ano, chodí i sami	sami i s kamarády	sportují, chodí do parku, jezdí na skateboardu, hrají fotbal, jezdí na kole
5.	6	spíše ne (moc je to nebaví)	s kamarády	Playstation, Nintendo, jezdí na Chodov busem

*Zdroj: vlastní šetření, březen 2013*

Z rozhovoru vyplynulo, že čím starší děti byly dotazované, tím více se v okolí svého místa bydliště pohybovaly. Děti z první třídy mají sice okolí domova rádi, ale moc času tam netráví – bývají buď doma, nebo jezdívají autem pryč (ke známým, k prarodičům). Děti ve druhé třídě si již chodí před dům hrát pravidelně, a to hlavně v létě. Pobývají tam hlavně pod dohledem dospělých. Děti ze třetí a čtvrté třídy již v okolí domova tráví svůj volný čas pravidelně a sportují zde (jízda na kole, fotbal) či dovádějí – popisovaly například, že „s bráchou lezu na ten kopec u zdi v parku, dobře se přelézá“ nebo „jezdím na našem chodníku jako na rampě“. Skupinka dětí z páté třídy byla výjimkou – v okolí svého místa bydliště se spíše nevyskytují, raději tráví svůj volný čas doma s kamarády například tím, že hrají hry na herních konzolách.

Všechny tři dílčí části empirického výzkumu potvrdily, že se děti na území Kunratic mimo svůj domov pohybují (mladší děti chodí ven s doprovodem, starší již samy či s kamarády). Z toho vyplývá, že prostředí jejich místa bydliště a okolí domova by jim mělo být známé.

#### **4.2.2 OBRAZ MÍSTA BYDLIŠTĚ DLE VĚKU A POHLAVÍ**

Hlavní část empirického výzkumu se zaměřovala na obraz místa bydliště a jeho vnímání dětmi. Jako metodu jsem využila tvorbu mentálních map a následnou diskuzi. Výzkum proběhl mezi žáky prvního stupně ZŠ Kunratic (tzn. ve věku 6 – 11 let). S každou třídou jsem strávila jednu vyučovací hodinu, jejíž náplň byla koncipována jako hra s názvem „Malý geograf“ (blíže viz podkapitola 3.3.2).

##### **TVORBA MENTÁLNÍCH MAP**

Při sběru dat jsem kladla důraz na to, aby byly děti při zobrazování místa bydliště co nejméně ovlivňovány a bylo tak dosaženo nezkreslených výsledků. Při prvotním vysvětlení se ukázalo jako složité najít ta správná slova pro nejmladší cílovou skupinu tak, aby děti zadání pochopily, naopak u nejstarších dětí se objevil problém s časem při kreslení mapek. Nakonec se mi však u všech tří věkových kategorií podařilo celou hru dokončit včas. Charakteristiku jednotlivých věkových kategorií a závěry plynoucí z výzkumu jsou představeny na následujících stránkách.

- Nejmladší děti (6 - 7 let)

Pro tuto věkovou kategorii bylo obtížné pochopit, co konkrétně pojem „místo bydliště“ znamená. S dětmi jsem na začátku proto diskutovala o významu slov „poštovní adresa“, „domov“ a „místo, kde bydlí“. Děti měly potřebu neustále klást otázky jako například „Máme nakreslit celou ulici?“ nebo „Můžeme nakreslit zahradu nebo jen barák?“. Po vyjasnění zadání měly děti 20 minut nakreslit, jak vypadá jejich místo bydliště. Většina z nich byla hotová již po 10 minutách, chlapci byli rychlejší. Během kreslení většina dětí měla potřebu svůj obrázek porovnávat se sousedem a povídat si o něm. Děti se mě také často ptaly, zda to „dělají správně“ a vždy jsem jim potvrdila, že ano.

Kromě dvou obrázků všechny děti jako místo bydliště nakreslily svůj domov a přilehlou ulici. Dívky obrázky většinou kreslily v pestrých barvách (Obr. 12) a jejich dům byl znázorněn přes polovinu předtištěného mapového výřezu.

**Obr. 12: Typická pestrost barev a velikost domu u dívek**



Zdroj: Ája a Natálka, 7 let

Chlapci naopak o něco častěji kreslili tužkou a jejich kresby obsahovaly širší plošný záběr. Vyskytovaly se zde však velké rozdíly v grafickém zpracování obrázků (viz Obr. 13). Kromě jednoho obrázku byly všechny kresleny z pohledu ulice, nikoli z ptačí perspektivy. Většina map (celkem 25) z této skupiny byla barevná.

**Obr. 13: Ukázka rozdílů grafických schopností u chlapců stejného věku**



Zdroj: Marek a Robot, 7 let

Výsledky v této věkové kategorii odpovídají Matthewsovu schématu z r. 1987 (viz kapitola 2.2.3.), kde bylo uvedeno, že děti tohoto věku malují „obrázek“, v jehož středu se nachází jejich vlastní dům. Ve svém výzkumu jsem pozorovala, že toto sice platí i u chlapců, ale ti svůj domov oproti dívkám znázorňovali menší, neboť obecně jejich obrázek na rozdíl od dívek poskytoval širší prostorový pohled. Oproti Mathewsovi se v mém výzkumu nepotvrdilo, že by se obrázek chlapců nejmladší věkové kategorie kvalitou a grafickým zpracováním vyrovnal obrázku starších dívek.

- Děti střední věkové kategorie (8 – 9 let)

S dětmi tohoto věku se pracovalo velmi dobře, neboť již lépe chápaly zadání, ačkoli i zde byly časté dotazy na jeho upřesnění. Kreslení dětem obecně nezabralo více než 15 minut, na nedostatek času si stěžovalo jen několik dívek. Během kreslení děti opět probíraly své mapky se sousedy, ale už si více všímaly svého vlastního papíru a pracovaly na něm samostatně.

Nakreslené mapy obvykle znázorňovaly větší plochu místa bydliště než u nejmladších dětí, většinou zde byly znázorněny křižovatky a zhruba dva až čtyři bloky domů (viz Obr. 14). Převažovala zde kresba tužkou a děti upřednostňovaly opět pohled z ulice, i když oproti nejmladším dětem zde byl zřejmý posun v grafickém vyjadřování, kdy byly tahy přesné a promyšlené.

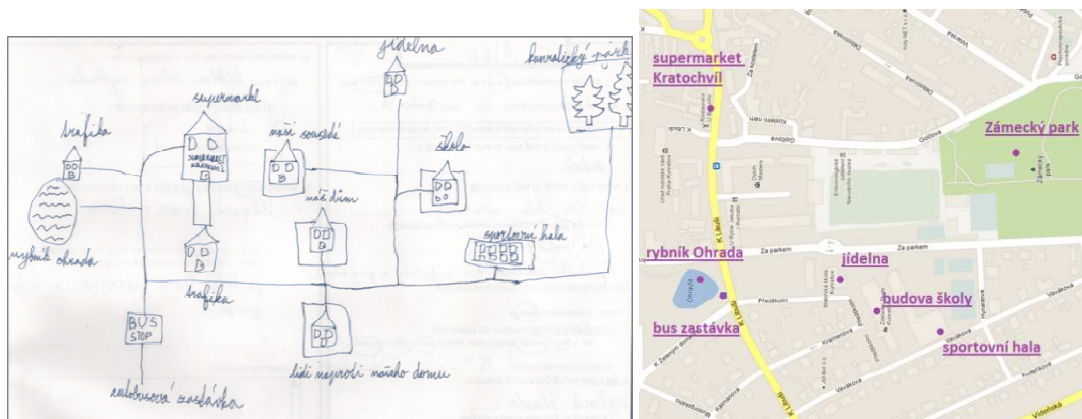
**Obr. 14: Záznam křižovatky a přilehlých bloků**



Zdroj: Aneta a Viktorie, 9 let

Některé děti v této věkové kategorii již dokázaly vystihnout uliční síť a rozmístit jednotlivé prvky prostoru do správných směrů a popsat je, neorientovaly se však tolik v uličním geometrickém zakřivení (např. viz Obr. 15).

**Obr. 15: Porovnání mentální mapy se skutečností**



Zdroj: Alan, 9 let; [www.maps.google.cz](http://www.maps.google.cz), upraveno

Závěry plynoucí z mého výzkumu se opět shodovaly s Matthewsovým „obrázkovým plánem“ (1987), nicméně neprokázaly se výrazné rozdíly mezi dívkami a chlapci v obsahu map. Jediný rozdíl, který jsem zaznamenala, byl v množství prvků – chlapci znázorňovali především domy a ulice, dívky zaznamenávaly například i stromy, trávu, ploty apod.

- Nejstarší děti (10 – 11 let)

V této skupině děti ihned pochopily pravidla hry a daly se s chutí do práce. Svoboda kresby jim oproti ostatním dětem vyhovovala, ale opět jsem se setkala s dotazy, zda je to či ono podle

mých představ, tzn., upřesnila jsem jim, že se nejedná o soutěž, kde je potřeba splnit nějaký úkol, ale pouze o hru. Na rozdíl od předešlých skupin děti vyčerpaly na kresbu celých 20 minut a snažily se do map doplnit další detaily i po vypršení časového limitu. Během kresby si několik dětí přišlo pro nový papír, neboť svou první mapu pokládaly za nevydařenou. V jejich přání jsem jim vyhověla a děti mapu i s časovým handicapem stihly dokreslit.

Vzhledem k tomu, že mnoho dětí z této věkové kategorie uvedlo, že nebydlí v Kunraticích, byla jsem nucená je vyřadit, a tak jsem analyzovala data pouze z 18 map. V tomto vzorku se již nenacházela ani jedna barevná mapa a kromě jednoho obrázku byly všechny mapy nakresleny z leteckého pohledu. Grafické znázornění místa bydliště se příliš nelišilo od skupiny střední věkové kategorie, jediným rozdílem bylo zachycení širšího prostoru (viz Obr. 16). Nezaznamenala jsem rozdíly mezi chlapci a dívkami, důvodem však může být fakt, že jsem měla k dispozici málo map od dívek (6 ks).

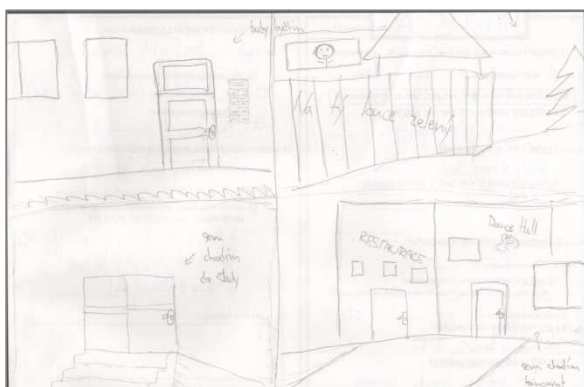
**Obr. 16: Zachycení místa bydliště nejstarších dětí**



Zdroj: Matěj a Dan, 11 let

Místo detailního vykreslování děti používaly popisky, a to hlavně pro upřesnění jednotlivých prvků městského prostoru. Jedna dívka obrázek koncipovala jako komiksový vhléd do míst, která navštěvuje. Tato místa nebyla nijak prostorově propojená, jednalo se v podstatě o 4 samostatné obrázky (viz Obr. 17).

**Obr. 17: Komiksový záznam**



Zdroj: Maruška, 11 let

I u poslední věkové kategorie se shodovaly mé výsledky s popisem dle Matthewse (1987), který kresbu takto starých dětí už označuje slovem „mapy“. Potvrdilo se, že věku od 10 let jsou děti schopny vyjádřit představu místa z leteckého pohledu se skutečným vyjádřením návaznosti ulic a ploch. Mapy dívek v tomto věku lze z hlediska velikosti zaznamenaného území srovnat s chlapeckými mapami střední věkové kategorie, oproti nim však opět dívky kreslí precizněji.

Závěrem lze uvést několik postřehů v rozdílnosti kreseb map napříč věkem a pohlavím. Například při zadání kresby mladší děti potřebovaly konkrétnější informace, co všechno do místa bydliště patří. Nejstarším dívkám nevyhovoval časový limit pro kresbu a měly potřebu na rozdíl od chlapců kreslit dále. Nejmladším dětem kreslení trvalo nejméně času.

Pohled z ulice využily hlavně nejmladší děti a děti střední věkové kategorie (tam se ale už objevovaly náznaky perspektivy). Nejstarší děti obou pohlaví naopak již využily letecký pohled. Pestré barvy obrázků se vyskytují u nejmladších a starších dívek, chlapci ve všech věkových kategoriích upřednostňovali kresbu pouze tužkou nebo perem. V oblasti grafických schopností je zřetelné, že dívky mají větší přesnost tahů (napojování prvků, střet čar, atd.) než chlapci.

U všech věkových kategorií se objevovaly přírodní i městské prvky, s rostoucím věkem se zvyšovalo jejich množství (například zatímco nejmladší děti se zaměřily na vykreslování detailů svého domova včetně zahrad, starší děti již zaznamenávaly i směry, ulice, přechody pro chodce apod.). Popisky prvků městského prostředí (budov, ploch i konkrétních názvů) v mapovém výřezu nalezneme až u nejstarších dětí, zejména chlapci často uváděli i názvy ulic. Popisky „můj dům“ jsou typické pro všechny děti, ale u nejmladších se tento popis objevuje jako jediný. S přibývajícím věkem popisků přibývá, zejména „sousedé“ nebo „dům sousedů“. Srovnání mentálních map z hlediska jejich obsahu shrnuje Tab. 7.

**Tab. 7: Srovnání mentálních map z hlediska jejich obsahu**

Věková kategorie	6 – 7 let	8 – 9 let	10 – 11 let
<b>Plošný rozsah</b>	1 ulice	křižovatka a přilehlé bloky	několik bloků, většinou spoj významných míst, např. škola – les
<b>Úhel pohledu</b>	z ulice	z ulice	letecký pohled
<b>Centrální bod</b>	Domov	křižovatka	hlavní silnice
<b>Městské prvky</b>	domy s detaily, ulice, hřiště, zeleň - tráva i stromy, ohraničené plochy	stromy, přechody, hřiště, cesty, ulice, neohraničené plochy	obchody, hřiště, garáže, park, les, rybník, bus zastávka

*Zdroj: vlastní šetření, březen 2013*

## DISKUZE O MÍSTĚ BYDLIŠTĚ

Po kresbě mentálních map proběhla s dětmi diskuze, která se týkala otázek uvedených na druhé straně mentální mapy. Jejím cílem bylo rozvíjení výsledků mentálních map a hlubší poznání denních aktivit dětí v místě bydliště. Vzhledem k tomu, že jsem během konverzace nedokázala odlišit děti, které v Kunraticích nebydlely, diskuze se zúčastnily všechny děti, kterých bylo celkem 118. Z výzkumu jsem respondenty z jiných lokalit vyřadila až následně při zpracování výsledků.

V diskuzi jsme postupovali dle sledu jednotlivých otázek. Přestože děti měly možnost otázku vidět jak na papíře, tak ji ode mě v obměnách slyšet, byly některé z otázek pro nejmladší skupinu těžko pochopitelné. V důsledku pak na papíře byla uvedena stejná odpověď na otázku, co je pro děti v místě bydliště důležité a co mají v místě bydliště nejraději. Tento fakt byl pro mě poučením, že bych měla volit jednodušší a snáze pochopitelné otázky, kterým budou rozumět všichni.

Vyhodnocení záznamu dětských odpovědí bylo velmi obtížné generalizovat, pro zjednodušení jsem se rozhodla kategorizovat výpovědi respondentů (např. vyjmenované členy rodiny jsem zahrнула do skupiny „rodina“, činnosti jako kolo, lezení, procházky či florbal jsem definovala jako „sport“). Níže jsou uvedeny výsledky dle jednotlivých výzkumných otázek:

- „Napiš tři věci, které jsou pro tebe v místě bydliště důležité“

Nejmladší děti měly problém významově odlišit od sebe otázky na důležitost věcí a jejich oblíbenost (viz další otázka). Vysvětlila jsem jim to pomocí příkladu s přechodem pro chodce: sice je důležitý, ale nepatří mezi má oblíbená místa. Za nejdůležitější věci nejmladší děti považují rodinu a zvířata, starší děti kromě toho zmiňovaly například sport či vlastní dům.

- „Napiš tři věci, které máš v místě bydliště nejraději“

U této otázky byli nejčastěji zmiňováni domácí mazlíčci. Kromě toho například nejmladší dívky často uváděly dětská hřiště, nejstarší chlapci naopak oproti ostatním uváděli například sportovní prvky.

- „Napiš tři věci, které bys v místě bydliště změnil, které se ti nelíbí“

Tuto otázku mnoho dětí ponechalo nezodpovězenou, proto předpokládám, že je nic zásadního v danou chvíli nenapadlo. V diskuzi jsem dětem zdůraznila, aby popsaly spíše dlouhodobý problém, s nímž se setkávají pravidelně, a nikoli momentální situaci. Tím jsem chtěla předejít odpovědím typu, že dětem vadí právě padající déšť, nadcházející písemka, krátkodobá rozepře se sourozencem apod. Děti často zmiňovaly sousedy (vadila jim jejich hlasitost či nevhodné chování), mladší chlapci navíc uváděli zloděje, což může znamenat, že se v místě bydliště necítí bezpečně.

- „Jak jezdíš z domova nejčastěji (do školy, na kroužky)?“

Ačkoli jsem vyhodnocovala data pouze od dětí z Kunratic, překvapilo mě, že jich mnoho uvedlo jako hlavní transportní prostředek automobil. Čím starší děti byly, tím častěji zmiňovaly chůzi. Mezi další odpovědi na téma způsobu dopravy patřilo jízdní kolo, které dokonce bylo uváděno častěji než autobus.

- „Hraješ si v okolí domova (za brankou)?“

U všech věkových skupin převládala kladná odpověď, je tedy zřejmé, že děti své místo bydliště využívají i k volným hrám venku. Nejvíce si děti hrají venku o víkendech, neboť dle jejich odpovědí tráví všední dny na kroužcích, ať už v rámci školy či jiných volnočasových institucí. Zejména u dívek střední věkové kategorie byly často uvedeny taktéž odpolední hodiny všedních dnů.

- „Jak trávíš čas v místě bydliště?“

Ačkoli jsem dětem zdůrazňovala, že se mi jedná o aktivity „za brankou“, mnoho z nich zmínilo, že se pohybují na zahradě. Znamená to, že zahrada je pro děti natolik významným prvkem prostoru, že mají potřebu ji zmínit. Ve střední a nejstarší věkové kategorii se děti hodně věnují sportu (například uváděli florbal, procházky, jízdu na kole či na bruslích). Starší děti rovněž často uváděly, že čas tráví hraním her na herních konzolách či u televize (opět tedy nerozlišovaly prostor „před“ a „za brankou“).

- „Trávíš tu čas sám nebo s někým? Trávíš čas v místě bydliště i s rodinou? Jak?“

Většina dětí tráví čas ve společnosti druhých, a to buď s kamarády, nebo se sourozenci. Pro nejstarší děti a děti střední věkové kategorie bylo obtížné se rozhodnout pro jednu odpověď, neboť podle nich bylo množství stráveného času sám/s někým vyrovnané. Například nejstarší dívky uvedly, že se schází s kamarádkami na bruslích nebo na kole, ale na hřiště chodí i samy. Děti, které tráví čas s rodinou, uvedly jako hlavní činnost sport (konkrétně se často objevovaly procházky). Nejmladší děti vnímají čas s rodinou jako celodenní aktivitu, proto jsem tuto otázku dále nerozváděla.

- Jak daleko můžeš chodit od domova sám?

U této otázky se značně lišily výpovědi jednotlivých věkových skupin. Nejmladší děti uvedly, že nikam samy nechodí (v diskuzi se objevovaly otázky jako „Kam bych měla chodit? Na jaké místo?“). U střední věkové kategorie chlapci obvykle zmiňovali prostor ulice, kde bydlí, dívky však stejně jako nejmladší děti mimo svůj domov samy nepobývají. Nejstarší děti uváděly, že samy mohou až k metru (zastávky Budějovická a Chodov), tzn. rodiče je pouští i mimo prostor Kunratic. Pokud cestují nejstarší děti s kamarády nebo se svými staršími sourozenci, pohybují

se bez omezení po celé Praze – to dle jejich odpovědí závisí na konkrétních okolnostech a na tom, jak se domluví s rodiči.

- Kdybych mohl/a, postavil/a bych v místě bydliště:

Ačkoli se jednalo o doplňující otázku, na níž nemuseli odpovídat všichni, děti prostor pro svou kreativitu využily a často přinesly zajímavé nápady. Všichni byli upozorněni, aby uvedená věc byla reálná, protože oni jako „malí geografové“ třeba budou mít možnost v budoucnu její výstavbu realizovat. Paleta odpovědí byla velmi pestrá, obecně však dětem v místě bydliště nejvíce chybí bazén či rovnou aqvapark. Kromě těchto dvou opakujících se přání níže pro představu uvádím další nápady dětí dle jejich věkové kategorie:

- a) Nejmladší děti: bazén, aqvapark, tělocvična, cukrárna, velké hřiště
  - b) Střední věková kategorie: vesmírná loď, vlastní socha, prolézačka, kino 5D, metro D, minigolf, zvířecí obchod
  - c) Nejstarší děti: Disneyland, lezecké centrum s miniaqvaparkem, tajná skrýš, technický pokoj s Nintendo, sjezdovka, skatepark
- Jak byste nalákali cizince, aby se přestěhovali tam, kde bydlíte?

Poslední otázka byla pro děti taktéž nepovinná a byla určena pro ty, kteří stihli odpovědět rychle na předchozí otázky. Jejím záměrem bylo zjistit, co na svém místě bydliště děti považují za tak výjimečné, že by někomu stálo za to se sem kvůli tomu přestěhovat. Níže opět uvádím některé z dětských odpovědí:

- a) Nejmladší děti: hezké kytky, super garáž, příroda, kamarádství
- b) Střední věková kategorie: „Slíbil bych mu 2 000 000 a nakonec bych mu to nedal“, „Mám okolo tři hřiště a dvě restaurace“, „Mám před barákem velkou pavučinu“
- c) Nejstarší děti: „Je to tady úžasné a je tu klid“, „Máme tu hezky barevné domy“, „Je tam písek, tráva, les, potůček, není to moc blízko u silnice“

Diskuzí jsem potvrdila, že děti se v místě bydliště pohybují, a to zejména o víkendu. Kromě nejmladší věkové kategorie se děti hodně věnují sportu. Právě sportovní zázemí často patřilo k stavbám, které by děti v Kunraticích uvítaly. I když jsou pro většinu dětí v okolí domova důležitá zvířata, pouze na dvou mapách ze 73 byli nakresleni psi a na jedné létající pták. Stejně tak bylo zajímavé, že ačkoli většina dětí uváděla, že se v místě bydliště pohybuje v doprovodu (nejčastěji s rodinou), na mentálních mapách jsem nezaznamenala až na výjimky kresby osob.

Z další otázky v rámci diskuze vyplynulo, že nejčastěji děti k pohybu v místě bydliště využívají automobil. Ten se však objevil pouze v 8 mentálních mapách a jen na jedné z nich bylo zakresleno parkoviště před místem bydliště. Oproti tomu se na mentálních mapách i v diskuzi často objevovala příroda (a to hlavně u dívek). V mapách byly znázorněny například

květiny, stromy a „zelené plochy“, v diskuzi pak děvčata jmenovala přírodu obecně jako věci, které mají v místě bydliště nejraději, potažmo které jsou pro ně důležité.

Závěrem bych chtěla zmínit několik postřehů, které by bylo vhodné brát v potaz v eventuelním rozšíření výzkumu. Předně se domnívám, že by práci usnadnilo přesnější „vyfiltrování“ účastníků výzkumu, v mém případě tedy provedení výzkumu pouze s dětmi z Kunratic. Vzhledem k tomu, že tyto osobní údaje nemůže škola poskytnout, je vhodné rozplánovat výzkum do více časových úseků a provádět ho ve skupině výzkumníků (nebo rozšířit výzkumné otázky o jiné lokality). V rámci pracovní skupiny výzkumníků bych doporučila dětské respondenty rozdělit do menších skupin, aby byl výzkumník schopen zapisovat výpovědi z diskuze a po jejím dokončení je kódovat (v kvalitativních metodách výzkumu tzn. převod textu do významových jednotek). Při tvorbě sledu diskuze bych doporučila předchozí profesionální konzultaci s třídními učiteli nebo psychology, neboť se tím eliminují nedorozumění mezi výzkumníkem a dětskými respondenty.

## 5 ZÁVĚR

Výzkum vnímání městského prostředí dětmi zasahuje do několika vědních disciplín. Tato práce vychází z psychologické teoretické koncepce Jeana Piageta (Piaget a Inhelderová 1997), který se mimo jiné zajímal o vyjadřování prostorových schopností dětí. Jeho teorie se rozšiřovala nejen díky psychologům v oblasti kognitivního mapování, ale navázali na ni i mnozí geografové, kteří zkoumali mentální reprezentace obyvatel měst. V 80. letech 20. století se dostal do popředí výzkum s dětskými respondenty díky Matthewsovi (1980, 1984, 1987), který se zabýval dětskými znalostmi prostředí města pomocí mentálních map.

Hlavním cílem této diplomové práce je zachycení vnímání místa bydliště dětmi. Výzkum je zaměřen na děti mladšího školního věku, tedy ve věku od 6 do 11 let, a je situován do městské části Praha 4 – Kunratice (dále jen Kunratice). Dolní věková hranice je vymezena šestým rokem života, neboť dle Piageta a Inhelderové (1997) děti v tomto věku již dosáhnou schopnosti vnímat jednotlivé prvky prostoru propojeně. Horní věková hranice je stanovena na věk 11 let, neboť později u dětí přichází puberta (Novotný a Hruška 2003), tedy odlišná vývojová fáze dospívání navazující na dětství. Matthews (1984) dokázal, že i v rámci této relativně úzké věkové kategorie existují rozdíly v mentálních mapách, a to zejména v závislosti na věku a pohlaví.

Kunratice byly jako místo výzkumu zvoleny z několika důvodů. Kromě územní různorodosti (ať už se jedná o typy zástavby, tak o prvky občanské vybavenosti a přírodního prostředí) byla jedním z rozhodujících faktorů skutečnost, že v kunratické základní škole pracuji, a tak přicházím denně do kontaktu s dětmi. Tím se nabízí ideální příležitost pro sběr dat pro hlavní část výzkumu, tedy pro tvorbu mentálních map. Neméně důležitým důvodem, proč jsem Kunratice zvolila pro výzkum, je fakt, že toto území dobře znám, protože zde žiji od narození.

Pro orientaci v možnostech a rozsahu pohybu dětí v okolí svého domova bylo využito zúčastněné pozorování na veřejných prostorech, které potvrdilo, že je dětem umožněno pohybovat se mimo domov, tzn., je jim poskytnuta příležitost své místo bydliště využívat. Výsledky nezúčastněného pozorování na území Kunratic pak potvrdily, že se děti na území Kunratic vyskytují a různými způsoby toto městské prostředí využívají. Další doprovodnou metodou byly polostrukturované rozhovory, které byly prováděny s dětmi cílové skupiny. Z rozhovorů vyplynulo, že se pohyb dětí v místě bydliště liší v závislosti na věku, tzn., starší děti se mimo domov pohybují častěji, a to i bez dospělého doprovodu.

Hlavní metodou sběru dat o vnímání místa bydliště dětí byla tvorba mentálních map. Po

kresbě map následovala diskuze, jejímž cílem bylo rozvinutí mentálních map a hlubší poznání denních aktivit dětí v místě bydliště. Pro snazší evidenci výsledků diskuze děti své odpovědi zaznamenávaly na předtištěný arch.

Abych získala odpověď na svou první výzkumnou otázku, tedy jak se liší vnímání místa bydliště dle věku a pohlaví, zvolila jsem daná kritéria jako třídící prvek výzkumu při analýze mentálních map. Děti jsem rozdělila dle věku do tří skupin (nejmladší děti 6 až 7 let, střední věková kategorie 8 až 9 let, nejstarší děti 10 až 11 let) a následně jsem zkoumala rozdíly v jejich mentálních mapách.

Děti z nejmladší věkové skupiny měly na svých obrázcích místa bydliště převážně zakreslený svůj dům z pohledu z ulice a jeho velikost se rovnala polovině mapového výřezu na papíru A4. Dívky obvykle dům malovaly větší než chlapci, kteří naopak zakreslovali větší plochu. Mapy dětí této věkové kategorie byly většinou barevné, i když někteří chlapci při kresbě použili pouze obyčejnou tužku. Děti střední věkové kategorie své místo bydliště znázorňovaly jako větší prostor, tzn., do obrázku zahrnuly všechny sousední bloky domů. Stále ještě převažoval pohled z ulice, ale oproti nejmladším dětem byla většina kreseb černobílá. Chlapci v této kategorii zaznamenávali především domy a ulice, dívky do mapy častěji kreslily i další prvky (přírodniny, ploty apod.). U nejstarších dětí byla kromě jedné výjimky všechna místa bydliště kreslena z leteckého pohledu bez dalších rozdílů mezi chlapci a dívkami. Zobrazovaná oblast již pokrývala plochu několika napojených bloků, někdy byla kresba pojata jako trasa spojující dva významné body, například škola – domov.

Další výzkumná otázka se týkala schopnosti dětí propojovat prvky městského prostoru. Nejmladší děti kreslily pohled s ulice s tím, že domy skutečně na ulici stály (tzn. dům „nevisel ve vzduchu“). Kromě toho se na mapách objevovaly přírodniny jako stromy a květiny, které byly někdy velmi detailně rozkresleny. Mapy dětí této věkové kategorie by se daly přirovnat k obrázku jejich domova (a ne jeho okolí). Děti střední věkové kategorie propojovaly prvky prostoru pomocí širokých a přehledných ulic, často se zakreslené domy poměrově neslučovaly s ostatními prvky prostředí. V mapě byly znázorněny kromě domů i další významné objekty (hřiště, plot), které byly s okolním prostředím propojeny sítí ulic. Jejich mapy sice stále vypadaly spíše jako obrázek, ale již zde byla patrná struktura uliční sítě. Nejstarší děti při znázorňování uliční sítě využívaly i popisky, a to jak názvů ulic, tak ostatních zakreslených prvků městského prostředí (hřiště, park, rybník, továrna). Mapy dětí nejstarší věkové kategorie už připomínaly plány města, neboť v nich byly propojeny všechny plochy.

Poslední výzkumná otázka se týkala centrálního bodu zájmu v místě bydliště. Jak bylo řečeno výše, centrálním bodem zájmu u nejmladších dětí je domov (případně s přilehlou

zahradou). Děti střední věkové kategorie jako střed mapy zobrazovaly nejbližší křižovatku u domu, hlavním orientačním bodem pro ně tedy byla ulice. U nejstarších účastníků výzkumu není patrný jasný centrální bod a jejich mapy spíše představují záznam oblasti, kterou tyto děti dobře znají, bez důrazu na znázornění vlastního domova.

Empirický výzkum potvrdil, že vnímání místa bydliště se liší v závislosti na věku. Závislost na pohlaví se neprokázala, neboť rozdíly mezi zakreslenými mentálními mapami mezi dívkami a chlapci byly minimální. Vzhledem k tomu, že se jednalo o kvalitativní výzkum, který byl omezen na žáky jedné základní školy v jedné konkrétní lokalitě, je možné, že realizaci územně rozsáhlejšího výzkumu zahrnující větší počet respondentů by genderové rozdíly prokázala.

Tuto diplomovou práci by bylo možné dále rozvinout například výzkumem, jak děti vnímají a zaznamenávají městské prvky při cestě do konkrétního místa (např. školy, kostela apod.). Taktéž by bylo možné zaměřit se na úroveň kartografických schopností dětí v závislosti na jejich zkušenostech s prostorem. Respondenti by tedy nemuseli nutně bydlet ve stejné lokalitě, ale zobrazované místo by pro ně mělo mít stejný význam (např. okolí školy, centrální náměstí apod.). Vzhledem k velmi pozitivním dětským ohlasům k prováděnému výzkumu by bylo možné mezi stejnou cílovou skupinou (tzn. mladšími žáky) provést další výzkum týkající se mapování komunity, tzn. prostředí školy, domova, florbalového týmu apod., a to taktéž prostřednictvím tvorby mentálních map.

## SEZNAM LITERATURY

- ANDREWS, H. F. (1973): Home Range and Urban Knowledge of School-Age Children. *Environment and Behavior*, 73, č. 5, s. 73-86.
- BARKER, J., WELLER, S. (2003): „Never Work With Children?": The Geography Of Methodological Issues In Research With Children. *Qualitative Research*, 2, č. 3, s. 207 – 227.
- BECK, R. A WOOD, D. (1976): Cognitive Transformation Of Information From Urban Geographic. *Environment And Behavior*, 8, č. 2, s. 199 – 238.
- BÉNEKER, T., SANDERS, R., TANI, S., TAYLOR, L. (2010): Picturing The City: Young People's Representations Of Urban Environments. *Children's Geographies*, 8, č. 2, s. 123 – 140.
- BERAN, V. a kol. (2012): Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2011/2012, 25 s. Dostupné na: [http://zskunratice.cz/users/2/tiny\\_browser\\_files/files/uredni\\_deska/vz-zs-kunratice-11-12-draft1.pdf](http://zskunratice.cz/users/2/tiny_browser_files/files/uredni_deska/vz-zs-kunratice-11-12-draft1.pdf) [7.2.2013]
- BIEL, A. (1982): Children's Spatial Representation Of Their Neighbourhood: A Step Towards A General Spatial Competence. *Journal of Environmental Psychology*, 2, č. 3, s. 193 - 200.
- BJÖRKLID, P. (2012): Child-Friendly Cities – Sustainable Cities. *Early Childhood Matters*, Bernard van Leer Foundation, s. 44 - 47. Dostupné na: [http://earlychildhoodmagazine.org/wp-content/uploads/2012/07/ECM118\\_10\\_Child-friendly-cities-sustainable-cities\\_Pia-Bjorklid.pdf](http://earlychildhoodmagazine.org/wp-content/uploads/2012/07/ECM118_10_Child-friendly-cities-sustainable-cities_Pia-Bjorklid.pdf) [4.12.2012]
- BLÁHA, J. D. (2012): Kulturní aspekty kartografické tvorby: Využití mentálních map v mezikulturním výzkumu. Diplomová práce. Katedra teorie kultury (kulturologie) FF UK, Praha, 139 s.
- BLAUT, J. M., McCLEARY, G. S., BLAUT, A. S. (1970): Environmental Mapping In Young Children. *Environment and Behavior*, 2, č. 3, s. 335-349.
- BLAUT, J. M. (1991): Natural Mapping. *Transactions of the Institute of British Geographers*, New Series, 16, č. 1, s. 55 - 74.
- BLAŽEK, J., UHLÍŘ, D. (2011): *Teorie regionálního rozvoje*. Karolinum, Praha, 344 s.
- BROSTRÖM, S. (2012): Children's Participation In Research. *International Journal of Early Years Education*. First article, 20, č. 3, s. 1-13.

- CELE, S. (2004): Children Sensing The City. The Research Centre For Inclusive Access To Outdoor Environments, Edinburgh, 5 s.
- CELE, S. (2005): On Foot In The City Of Children - Methodologies, Children And Urban Space. Nordic Journal of Architecture, 18, č. 1, s. 85 – 98.
- CELE, S. (2006): Communicating Place: Methods For Understanding Children's Experience Of Place. Dissertation. Stockholm University, Stockholm Studies in Human Geography, Department of Human Geography, 234 s.
- CORNELL, E. H., HAY, D. H. (1984): Children's Acquisition Of A Route Via Different Media. Environment and Behavior, 16, č. 5, s. 627 - 641.
- DISMAN, M. (2009): Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Karolinum, Praha, 372 s.
- DRBOHLAV, D. (1991): Mentální mapa ČSFR. Definice, aplikace, podmíněnost. Sborník ČGS, 96, č. 3, s. 163 - 176.
- DRBOHLAV, D. (1993): Behaviorální přístup v geografii. In: Sýkora, L.: Teoretické přístupy a vybrané problémy v současné geografii. KSGRR, Praha, s. 30 – 44.
- FINE, G. A., SANDSTROM, K. L. (1988): Knowing Children: Participant Observation With Minors. Sage Publications, London, 88 s.
- FOLSTAD, J., HOFMANN, K., HEIMLICH, J.E. (2002): Mapmaking In Environmental Education. EETAP, Advancing Education & Environmental Literacy, Environmental Education and Training Partnership. Dostupné na: <<http://eelink.net/eetap/info112.pdf>> [ 4.1.2013]
- GOLLEDGE, STIMSON (1997): Spatial Behavior: A Geographic Perspective. The Guilford Press, New York, 620 s.
- GOULD, P., WHITE, R. (1986): Mental Maps. Second edition. Routledge, London, 172 s.
- GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, M., WHATMORE, S. (2009): The Dictionary Of Human Geography, 5. vydání. Wiley-Blackwell, Chichester, 1052 s.
- HARDE, J., SCOTT, S., BACKETT-MILBURN, K., JACKSON, S. (2000): Can't Talk, Won't Talk?: Methodological Issues In Researching Children. Sociological Research Online, 5, č. 2. Dostupné na: <<http://www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html>> [3.12.2012]
- HART, R. (1997): Children's Participation. The Theory And Practice Of Involving Young Citizens In Community Development And Environmental Care. UNICEF, Earthscan, London, 208 s.

- HOLLOWAY, S.L., VALENTINE, G. (2000): *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. Routledge, London, 275 s.
- HENDL, J. (2005): *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál, Praha, 408 s.
- HERMAN, J. F., SIEGEL, A. W. (1978): The Development Of Cognitive Mapping Of The Large-Scale Environment. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 26, č. 3, s. 389 - 406.
- HILL, M. (2006): Children's Voices on Ways of Having a Voice. *Children's and Young People's Perspectives on Methods used in Research and Consultation*. *Childhood*, 13, č. 1, s. 69 – 89.
- HOLAND, S., RENOLD, E., ROSS, N., HILLMAN, A. (2008): The Everyday Lives Of Children In Care: Using A Sociological Perspective To Inform Social Work Practice. In Luckock, B., Lefevre, M. (eds.) *Social Work With Children And Young People*. BAAF, Cardiff, s. 77 - 94.
- HRUŠKOVÁ, T. (2010): *Pohled tří generací na život v městské části Praha – Kunratice*. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PŘF UK, Praha, 43 s.
- HUME, C., . SALMON, J., BALL, K. (2005): Children's Perceptions Of Their Home And Neighborhood Environments And Their Association With Objectively Measured Physical Activity: A Qualitative And Quantitative Study. *Health Education Research*, 20, č. 1, s. 1-13.
- CHERNEY, I. D., SEIWERT C. S., DICKEY, T. M., FLICHTBEIL, J. D. (2006): Children's Drawings: A Mirror To Their Minds. *Educational Psychology*, 26, č. 1, s. 127–142.
- JANDOUREK, J. (2003): *Úvod do sociologie*. Portál, Praha, 232 s.
- JONES O., (2000): *Melting Geography: Purity, Disorder, Childhood and Space*. In: Holloway, S., Valentine, G. (eds.) *Children's Geographies: Playing, Living , Learning And Transforming Everyday World*, London, Routledge, s. 28-47.
- LEHMAN-FRISCH, S., AUTHIER, J. A., DUFAUX, F. (2012): Draw Me Your Neighbourhood': A Gentrified Paris Neighbourhood Through Its Children's Eyes. *Children's Geographies*, 10, č. 1, s. 17 – 34.
- LUDVÍKOVÁ, L. (2006): *Destinace cestovního ruchu Česka v mentálních mapách*. Diplomová práce. Učitelství VVP pro střední školy geografie – historie PŘF UK, 105 s.
- LYDON, M. (2003): *Mapping our Common Ground. A Community And Green Mapping Resources Guide*. Common Ground, Canada, 60 s.
- LYNCH, K. (1960): *The Image Of The City*. MIT Press, Massachusetts, 194 s.

- MATTHEWS, M. H. (1980): The Mental Maps Of Children: Images Of Coventry's City Centre. *Geography*, 65, č. 3, s. 169 - 179.
- MATTHEWS, M. H. (1984): Environmental Cognition Of Young Children: Images Of Journey To School And Home Area. *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series*, 9, č. 1, s. 89 - 10.
- MATTHEWS, M. H. (1987): Gender, Home Range And Environmental Cognition. *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series*, 12, č. 1, s. 43 - 56.
- MATTHEWS, M. H. (1992): Making Sense Of Place: Children's Understanding Of Large-Scale Environments. Book review, *Early Development and Parenting*, 2, 3, s. 193 – 195.
- MATTHEWS, H., LIMB, M., TAYLOR, M., (2000): The Street As 'Thirdspace'. In: Holloway, S.L., Valentine, G. (Eds.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. Routledge, London, s. 63–79.
- MAYALL, B. (2000): Conversations With Children. Working With Generational Issues. In Christensen, P., JAMES, A. (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Routledge, London, 288 s.
- MCKENDRICK, J.H., (2000): The Geography Of Children: An Annotated Bibliography. *Childhood*, 7, č. 3, s. 359 – 387.
- MOORE, R. (1986): *Childhood's Domain: Play And Place In Child Development*. Croom Helm, London, 315 s.
- MORROW, V. (2001): Using Qualitative Methods To Elicit Young People'S Perspectives On Their Enviroments: Some Ideas For Community Health Initiatives. *Health Education Research*, 16, č. 3, s. 225 - 268.
- MORROW, V. (2006): Understanding Gender Differences In Context: Implications For Young Children's Everyday Lives. *Children and Society*, 20, č. 2, s. 92 – 104.
- MYDLARČÍK, S. (2010): Městská část Praha – Kunratic. *Historie Kunratic*. Dostupné na: <<http://www.praha-kunratic.cz>> [10.2.2013]
- NORDSTRÖM, M. (2009): Children's Views On Child-Friendly Environments In Different Geographical, Cultural And Social Neighbourhoods. *Urban Studies*, 47, č. 3, s. 514 – 528.
- NOVOTNÝ, I., HRUŠKA, M. (2003): *Biologie člověka*. Fortuna, Praha, 240 s.
- PÁSKOVÁ, M., ZELENKA, J. (2002): *Cestovní ruch – výkladový slovník*. MMR ČR, Praha, 448 s.

- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (1997): Psychologie dítěte. 2. vydání, Portál, Praha, 144 s.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1967): The Child's Conception Of Space. Routledge, London, 490 s.
- PUNCH, S. (2000): Children's Strategies For Creating Playspaces: Negotiating Independence In Rural Bolivia. In: Holloway, S. and Valentine, G. (eds.) Children's Geographies: Living, Playing, Learning and Transforming Everyday Worlds, Routledge, London, s. 48 - 62.
- REMEŠOVÁ, M. (2007): Mentální mapy památek světového kulturního dědictví UNESCO v Česku. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PŘF UK, Praha, 92 s.
- ROBSON, E., HORTON, J., KRAFTL, P. (2013): Children's Geographies - Reflecting On Our First Ten Years. Children's Geographies, 11, č. 1, s. 1 - 6.
- SEDLÁKOVÁ, L. (2004): Vybrané kapitoly kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely. Grada Publishing, Praha, 252 s.
- SIWEK, T., BOGDOVÁ, K. (2007): České kulturně-historické regiony ve vědomí svých obyvatel. Sociologický časopis, 43, č. 5, s. 1039 – 1053.
- SPIPKOVÁ, J. (2002): Nový fenomén nákupní centrum: Behaviorální přístupy v pražském kontextu. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PŘF UK, Praha, 115 s.
- SPILSBURY, J. C. (2005): We Don't Really Get To Go Out In The Front Yard' — Children's Home Range And Neighborhood Violence. Children's Geographies, 3, č. 1, s. 79 – 99.
- ŠVANDRLÍKOVÁ, E. (2008): Projektivní technika Kresba rodiny v kresbě dětí s poruchami chování. Diplomová práce. Psychologický ústav FF MU, Brno, 138 s.
- TOLMAN, E. C. (1948): Cognitive Maps In Rats And Men. Psychological Review, č. 55, s. 189 - 208.
- TUAN, Y. F. (1975): Images And Mental Maps. Annals of the Association of American Geographers, 65, č. 2, s. 205 - 213.
- VEITCH, J., SALMON, J., BALL, K. (2008): Children's Active Free Play In Local Neighborhoods: A Behavioral Mapping Study. Health Education Research, 23, č. 5, s. 870 – 879.
- VILLANUEVA, K., et. al. (2012): How Far Do Children Travel From Their Homes? Exploring Children's Activity Spaces In Their Neighborhood. Health & Place, 18, č. 2, s. 263 – 273.

## SEZNAM ZDROJŮ

Český výbor pro UNICEF, [www.unicef.cz](http://www.unicef.cz)

**Early Childhood Matters** - Bernard van Leer Foundation, [www.earlychildhoodmagazine.org](http://www.earlychildhoodmagazine.org)

**Green Map System, Inc.**, [www.greenmap.org](http://www.greenmap.org)

**MČ Praha 4 – Kunratice**, [www.praha-kunratice.cz](http://www.praha-kunratice.cz)

**Občanský zákoník č. 40/1964 Sb.**, [www.zakonyprolidi.cz/cs/1964-40#cast1](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1964-40#cast1)

**OSN (1989):** Úmluva o právech dítěte. Část I., Článek 1. New York,

[www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf](http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf)

**Sčítání lidí, domů a bytů 2011.** Hlavní město Praha, ČSÚ, Praha, 2011

**SIMAR** - Sdružení agentur pro výzkum trhu a veřejného mínění,

[www.simar.cz/standardy/kvalitativni-standardy/dotazovani-deti-a-mladeze.html](http://www.simar.cz/standardy/kvalitativni-standardy/dotazovani-deti-a-mladeze.html)

**ZŠ Kunratice**, [www.zskunratice.cz](http://www.zskunratice.cz)