

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**KVALITATIVNÍ VÝZKUM
VLIVU POHÁDEK A PŘÍBĚHŮ
NA IDENTITU PŘEDŠKOLÁKA**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce
Mgr. Jan Vaněk

Vypracovala
Petra Krejčí

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma

**Kvalitativní výzkum
vlivu pohádek a příběhů
na identitu předškoláka**

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

V Českých Budějovicích

Petra Krejčí

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce, Mgr. Janu Vaňkovi, za cenné rady, nápady a metodické vedení. Děkuji také své rodině, která mi byla velkou oporou a podporovala mě po celou dobu mého studia, především v jeho závěrečné fázi.

ABSTRAKT

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak pohádka a příběh ovlivňují současné děti předškolního věku. Teoretická část je zaměřena na významné psychologické teorie, které se týkají vývoje dítěte (Teorie vazby – J. Bowlby, Psychoanalytická teorie a psychosexuální vývoj – S. Freud, Teorie kognitivního vývoje – J. Piaget). Po vysvětlení klíčových pojmů těchto teorií se práce věnuje problematice socializace dítěte a problematice genderu a genderové identity. Pozornost je věnována i citovému prožívání dítěte a jeho emocím. Závěr teoretické části je zaměřen na pohádky a příběhy, které velkou měrou ovlivňují identitu předškoláka.

Metodologická část objasňuje, jaké výzkumné metody byly v práci použity: kvalitativní výzkum, zakotvená teorie, pozorování, rozhovor a způsoby kódování.

V praktické části jsou shrnuty výsledky prováděného pozorování doplněného o polostrukturované hloubkové rozhovory s dětmi. Doplnující informace byly získávány od kolegyně a rodičů dětí. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké pohádky, příběhy a seriály ovlivňují současné děti předškolního věku a jaký vliv mají na utváření identity a sebepojetí dítěte.

Klíčová slova: citová vazba, socializace, gender, emoce, pohádka, příběh, modely dobra a zla

ABSTRACT

The main goal of the bachelor thesis was to determine how a fairy tale and a story have affect the current pre-school children. The theoretical part is focused on the important psychological theories relating to the development of the child (Attachment Theory – J. Bowlby, Psychoanalytic theory and psychosexual development – S. Freud, Theory of cognitive development – J. Piaget). After explaining the key terms of these theories the thesis analyzes the socialization of the child and the issue of gender and gender identity. Attention is also paid to the emotional experience of the child and his emotions. The end of the theoretical part is focused on fairy tales and stories that largely affect the identity of the preschooler.

The methodological section explains what research methods were used in the work: qualitative research, Grounded theory, observation, interview and encoding methods.

The practical section summarizes the results of observations supplemented by semi-structured in-depth interviews with children. Additional information was gathered from colleagues and parents of children. The main aim of the bachelor thesis was to determinate which fairy tales, stories and serials have affect the current pre-school children and what impact they have on the formation of idnetity and self-esteem of the child.

The key words: emotional bond, socialization, the gender, emotions, fairy tale, story, models of good and evil.

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1. Dítě předškolního věku v zrcadle vývojových teorií.....	9
1.1.1. Teorie vazby.....	9
1.1.1.1. Fáze vývoje citové vazby.....	10
1.1.1.2. Typy citové vazby v dětství.....	11
1.1.2. Psychoanalytická teorie.....	13
1.1.2.1. Hlavní body Freudovy teorie.....	13
1.1.2.2. Psychosexuální vývoj osobnosti.....	14
1.1.2.2.1. Stádia sexuálního vývoje osobnosti.....	15
1.1.3. Teorie kognitivního vývoje.....	18
1.2. Gender a genderová identita.....	20
1.2.1. Gender.....	20
1.2.2. Genderová role.....	20
1.2.3. Genderová identita.....	22
1.3. Socializace.....	22
1.3.1. Socializace dítěte předškolního věku.....	24
1.3.1.1. Vztah dítě a rodič.....	25
1.3.1.2. Vztah dítě a vrstevník.....	26
1.3.1.3. Vztah dítě a sourozenec.....	26
1.3.1.4. Vztah dítě a kamarád.....	26
1.4. Emoce.....	27
1.5. Vliv pohádky a příběhu na dítě.....	29
1.5.1. Princip dobra a zla.....	30
1.5.1.1. Klasická pohádka.....	30
1.5.1.2. Moderní pohádka.....	30
1.5.2. Identifikace.....	31
1.5.3. Citové prožívání.....	32
1.5.4. Pohádky a média.....	32
2. METODOLOGICKÁ ČÁST	34
2.1. Metody sběru dat.....	34

2.1.1. Kvalitativní výzkum.....	34
2.1.1.1. Typy kvalitativního výzkumu.....	35
2.1.2. Zakotvená teorie – Grounded theory.....	36
2.1.3. Kódování.....	36
2.1.4. Metody kvalitativního výzkumu.....	37
2.1.4.1. Interview.....	38
2.1.4.2. Pozorování.....	39
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
3.1. Výzkumný vzorek.....	41
3.2. Plán pozorování.....	41
3.3. Realizace rozhovoru.....	42
3.4. Rozbor pozorování a rozhovoru.....	42
3.4.1. Tomáš (6 let 2 měsíce).....	42
3.4.2. Alena (5 let 6 měsíců).....	44
3.4.3. Julie (5 let 8 měsíců).....	46
3.4.4. Martin (6 let).....	48
3.4.5. Zoe (5 let 6 měsíců).....	51
3.4.6. Otto (6 let 1 měsíc).....	52
3.4.7. Michaela (5 let 4 měsíce).....	54
3.5. Shrnutí praktické části.....	56
3.6. Sebereflexe výzkumníka.....	58
ZÁVĚR.....	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Téma bakalářské práce „*Kvalitativní výzkum vlivu pohádek a příběhů na identitu předškoláka*“ jsem si zvolila díky několika přečteným článkům a diskuzím, které se věnovaly právě problematice vlivu pohádek na utváření identity dítěte předškolního věku. Dalším impulzem k výběru tohoto tématu bylo dlouhodobé pozorování psychického i fyzického rozvoje dětí v mateřské škole.

Dětství je obdobím magičnosti a fantazie. A právě k těmto dvěma pojmům neodmyslitelně patří pohádka a příběh. Jsou pro děti stejně důležité jako hra. Pohádka napomáhá při rozvoji kladných i záporných emocionálních prožitků. Pohádky a příběhy ukazují dětem spravedlnost, lásku, učí je samostatnosti, statečnosti, ale také odhalují obrazy nenávisti, zlomyslnosti a krutosti. Pohádka je pro každé dítě zázračným a kouzelným světem, do kterého smí vstoupit jen ono. Tento svět je úkrytem před uspěchaným a hektickým světem. Děti samy jsou ztělesněním dobra, a proto není divu, že stále věří v dobro a dobré konce. Malé holčičky touží být krásnými princeznami v nádherných šatech a chlapci si přejí být jejich ochránci před zlými silami. Myslím si, že pohádka má v životě dítěte velmi důležitou roli, ať už se jedná o rozvoj fantazie, prosociálního chování nebo pochopení principu dobra a zla.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, do jaké míry pohádka a příběh ovlivňují chování dětí předškolního věku. Stěžejní metodou bude pozorování dětí při volné hře, při komunikaci s vrstevníky i dospělými a polostrukturovaný rozhovor s dětmi. Doplňující informace budu získávat od rodičů pozorovaných dětí a od kolegyň.

Teoretická část této práce je zaměřena především na otázku psychického vývoje dítěte, socializaci a gender. Značná pozornost je věnována i emocionální stránce, která se prolíná všemi stádii vývoje dítěte.

Metodologická část bakalářské práce popisuje a definuje metody sběru dat, které jsou při kvalitativním výzkumu používány. Jedná se o pozorování a rozhovor.

V praktické části se zaměřím na skupinu 7 dětí, které navštěvují stejnou třídu mateřské školy. Tyto děti budu v průběhu 4 měsíců pozorovat při všech činnostech a ke konci pozorování s nimi bude uskutečněn polosrukturovaný hloubkový rozhovor, jehož hlavním obsahem budou pohádky a příběhy. Cílem praktické části je zjistit, zda děti mají rády pohádky, o jaké pohádky se jedná a do jaké míry ovlivňují jejich identitu, socializaci, emoce, komunikaci a chování ve společnosti.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Dítě předškolního věku v zrcadle vývojových teorií

1.1.1. Teorie citové vazby

Již od nejranějšího začátku svého života jsme součástí společnosti. Neustále jsme v kontaktu s lidmi, a proto není divu, že jednou z našich základních potřeb je láska, vazba a určité přilnutí.

Teorie citové vazby vznikala ve velmi úzkém spojení s psychoanalýzou. Tato teorie byla roku 1969 zformulována anglickým psychoanalytikem Johnem Bowlbym a stala se nejdůležitější teorií ve vývojové psychologii. Pro teorii citové vazby jsou používány i termíny: *teorie attachmentu*, *teorie přilnutí*, *teorie připoutání* či *teorie rané citové vazby*. Při formulaci své teorie vycházel Bowlby například z etologie Konrada Lorenze a z experimentů Harryho Harlowa. K zdokonalení teorie přispěla i americká psycholožka *Mary Ainsworth*.

Základní metodou pro formulaci Bowlbyho teorie je metoda přímého pozorování.

Hlavním úkolem teorie citové vazby je zkoumání emocionálních vztahů mezi lidmi, důvody pro utváření těchto vztahů a schopnost určité regulace emocí. Vazba spočívá ve vyhledávání emočního a fyzického uspokojení a také ochrany před ohrožením.

Nejčastějšími projevy přilnutí u dítěte jsou například *mazlení*, *protest*, *pláč*. Takto dítě matce naznačuje svou potřebu a matka by měla po zaregistrování signálu bezprostředně zareagovat a tak dítěti umožnit regulaci jeho emocí, která povětšinou vede k odstranění úzkosti. Reakcí matky může být *pohlazení a mluvení*.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 68) uvádějí, že tento vztah připoutání k matce, eventuálně k jiným blízkým osobám, není pouhým propojením objektu s libými pocity nebo prostým přáním po udržení blízkosti s tím, kdo dítěti po většinu času uspokojuje jeho fyzické a psychické potřeby. Tento člověk se pro dítě stává důležitým zdrojem bezpečí. Jedinečnost tohoto vztahu je zakládána na konkrétních a především každodenních vzájemných interakcích.

Opakování těchto cyklů je podle Sterna (cit. dle Langmeier, Krejčířová 2006, s.69) postupně zobecňováno a ve své podstatě jsou tak vytvářena základní schémata vztahu a tyto opakující se interakční vzorce jsou vždy doprovázeny určitým pocitovým tvarem. Vytvořená schémata si dítě při analogických interpersonálních událostech vybavuje. Tato linie pomáhá dítěti porozumět svému okolí a je pro něho i motivací k určitému typu chování.

1.1.1.1. Fáze vývoje citové vazby

Již v prenatalním období vzniká mezi matkou a dítětem velmi silný citový vztah. Po narození je proto pro dítě zcela samozřejmé přijímat od matky veškerou mateřskou péči a pozornost.

Vztah matky a dítěte se navenek může projevat několika způsoby. Při odchodu matky dítě **protestuje** – *křik, pláč a neklid*. Při interakci s jinými osobami bývá nejisté. Po návratu matky je dítě *spokojené a radostné*. Postupem času si dítě vytváří hierarchii v projevování citů ve vazbách.

V okamžiku, kdy se dítě samo pohybuje a samostatně pátrá po světě, vzniká další fáze vztahu mezi matkou a dítětem. Dítě se na krátké okamžiky od matky vzdaluje, hraje si samo, ale neustále se ohlíží, zda je matka v jeho blízkosti. Pokud matka není nadohled, *dítě zneklidní a začne ji hledat*. Postupem času se vzdálenost dítěte od matky zvětšuje a čas, kdy dítě zůstává samo, se prodlužuje. Dynamika chování mezi matkou a dítětem se při každém návratu opakuje. Zpravidla mívá 5 fází:

- ✓ V přítomnosti matky má dítě pocit jistoty.
- ✓ Dítě matku opouští, aby prozkoumávalo okolí a hrálo si.
- ✓ U dítěte narůstá pocit nejistoty při nepřítomnosti matky.
- ✓ Dítě hledá pocit bezpečí a jistoty – hledání matky.
- ✓ Dítě nalézá uspokojení při setkání s matkou.¹

¹ BŘICHÁČEK, Václav. *Raný vztah matky s dítětem*. (cit. 10.2.2013). Dostupné z: <http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=rany-vztah-matky-s-ditetem>

1.1.1.2. Typy citové vazby v dětství

Dítě vyhledává tělesnou blízkost matky, či jiné blízké osoby. Pokud je však chování pečující osoby vyhýbavé může vzniknout *tvz. nejistá vazba*.

Mary Ainsworthová zkoumala odlišné přístupy prvních objektivních vztahů mezi matkou a dítětem. Ainsworthová po dobu jednoho roku sledovala několik párů „matka – dítě“ a v jednom roce věku dítěte se pokusila o zhodnocení kvality vztahu dítěte k matce. Vztah matka – dítě je zdrojem bezpečí a jistoty především pro dítě. Kvalita vztahu připoutání se tedy nejvíce projevuje ve stresové situaci, protože právě stres je aktivátorem vztahového systému mezi matkou a dítětem. Dítě bylo při testování vystavováno opakované krátkodobé separaci v neznámém prostředí. Tato situace za běžných podmínek představuje pro dítě mírný stres. Odlišnosti v chování byly pozorovatelné zejména po návratu matky. Na základě těchto reakcí bylo možné děti rozdělit do čtyř skupin: **děti s jistým vztahem, děti s nejistým/vyhýbavým vztahem, děti s nejistým/rezistentním vztahem, děti s nejistým/dezorganizovaným** (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 65-66).

Mary Ainsworthová (cit. dle Langmeier, Krejčířová, 2006) popisuje tyto vztahy následovně:

- 1. Dítě s jistým vztahem k matce** – Po návratu matky dítě ihned vyhledávalo její blízkost a navazovalo s ní kontakt. Matky byly hodnoceny jako senzitivní a citlivě reagující na signály, které dítě vydává. Tyto děti byly později hodnoceny jako sebejistější, lépe navazovaly vztahy s učitelkami ve školce i ve škole a měly méně problémů v chování, než děti z ostatních skupin.
- 2. Dítě s nejistým / vyhýbavým vztahem k matce** – Dítě se po návratu matky kontaktu spíše vyhýbalo (náznaky nepředvídatelné agrese vůči matce). Matky byly hodnoceny jako méně citlivé s nápadnou tendencí odmítání tělesných kontaktů s dítětem. Tyto matky v průběhu dalších let nedokázaly dostatečně projevovat své emoce vůči dítěti.

3. **Dítě s nejistým / rezistentním vztahem k matce** – Dítě vyhledávalo tělesný kontakt s matkou, ale současně také dávalo najevo svou zlost vůči ní. Matky byly hodnoceny jako méně citlivé.
4. **Dítě s nejistým / dezorganizovaným vztahem k matce** – U dítěte byly pozorovány neobvyklé až bizarní projevy chování (žádná aktivita, agrese). Často se objevuje u dětí týraných či zneužívaných. U této skupiny dětí je nejvyšší riziko rozvoje psychických onemocnění.

Je velmi důležité, aby vztah dítě – rodič byl již od počátku dobrý. Nesprávným zacházením, či zanedbáváním dítěte – především v prvních dvou letech života – může dojít k narušení vývoje schopnosti navazování vztahů s ostatními lidmi. Pokud dítě nedostává přiměřené množství lásky, tělesné pohody a radostné sociální interakce, bude pro něj v budoucnosti velmi těžké pečovat o druhé a projevovat jim svoji lásku. Rodiče, kteří ve svém dětství nepoznali, co je to láska a péče, jsou zpravidla ve výchově svých vlastních dětí ve velké nevýhodě. Charakter jejich rodičovské péče je ovlivněn jejich osobními zážitky z dětství (Fontana, 2003).

Pokud citově chladnou a lhostejnou matku nenahrazuje v rodině jiná osoba, která by dítěti projevovala lásku, uspokojovala potřebu bezpečí a citové jistoty, začíná dítě trpět citovou deprivací, respektive subdeprivací. Jedná se o určité zkušenosti při formování osobnosti dítěte. Dítě matky, která citově selhala, se stává nejistým, dezorientovaným, považuje se za méně hodnotné a má nízkou sebedůvěru (Vágnerová, 2000).

Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 69), může citová deprivace dítěte vést k problémům v oblasti socializace. Především se jedná o oblasti přijímání hodnot a norem, rozvíjení rolí a rozlišování mezilidských vztahů. Pochybnosti o sobě samém, nejasnost, nevyhraněnost a nezralost sebepojetí jsou častými důsledky citové deprivace.

1.1.2. Psychoanalytická teorie

Psychoanalýza, jedna z hlavních koncepcí ve vývojové psychologii, vznikla na počátku 20. století. Zakladatelem psychoanalýzy byl vídeňský neurolog a psychiatr *Sigmund Freud*.

U Freudových pacientů se objevovaly nezvládnutelné problémy, jejichž společným jmenovatelem byl především *rozpor mezi vnitřními biologickými silami, sexualitou, a nátlakem zvenčí, zákazy a omezování ze strany společnosti*. Před více než sto lety poukázal Freud na nevědomé části psychiky. Poukázal na zásadní význam pudových sil, zejména sexuality a formativní vliv na život jedince v dětství (Vágnerová, 2000).

Podle Freuda je pro formování osobnosti dítěte rozhodující období od narození do 6 let věku dítěte. V tomto období dochází k socializaci vrozených pudů dítěte. Je-li však dítě vystaveno nepříznivým vlivům v podobě frustrace či trestání, vyrůstá z něj člověk plný vnitřních konfliktů s různými druhy neurotických problémů (Fontana, 2003).

Jak uvádí Drapela (2001, s.20): „*Freud dokázal vyložit jakoukoli rozporuplnou situaci tak, že výsledek vždy dával dobrý smysl ve shodě s hypotézami.*“

1.1.2.1. Hlavní body Freudovy teorie

Fyziologický determinismus

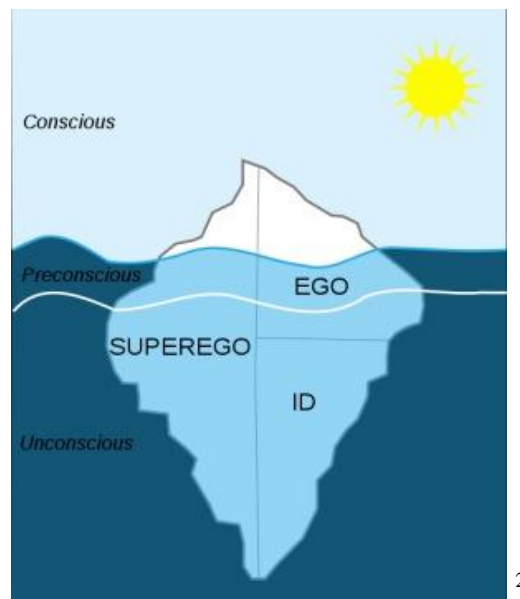
Hlavními determinanty chování a vývoje osobnosti jsou mocné fyziologické síly, mající vliv na život člověka. Pokud se chceme chránit vůči konfliktním motivům a tlaku pudů působícímu na naši osobnost, je téměř nutností být v této sféře reaktivní (Drapela, 2001).

Sexuální povaha duševní energie (Drapela, 2001, s. 21)

Psychická energie oživující všechny funkce osobnosti je Freudem nazývána libido. „*Většina toho, co víme o Erótu – tj. o jeho zástupci, o libidu – byla získána studiem sexuálních funkcí.*“

Nevědomí

Freudův pohled na osobnost je často přirovnáván k ledovci. „*Vrcholek, který vyčnívá nad hladinu, se nazývá vědomí. Je to část vědomí, kterou si člověk plně uvědomuje. Vrstva pod ní se nazývá předvědomí. Obsahuje myšlenky, rozhodnutí, zážitky nebo konflikty, které si člověk kdysi uvědomoval, ale pak je zapomněl. Může si je však bez větších obtíží znovu vybavit. Rozsáhlá spodní vrstva představovaného ledovce je nevědomí. To je bludiště představ, zkreslených obrazů skutečnosti a přání, která jsou mimo oblast uvědomování jedince.*“ (Drapela 2001, s. 21)



1.1.2.2. Psychosexuální vývoj osobnosti

Jak zmiňuje Čáp, Mareš (2001, s. 120), v lidském životě působí podle Freuda dvě základní protikladné síly, *dva pudy*. Jedním z těchto pudů je *touha po dosažení slasti*, která je nejvýraznější v sexuální oblasti. Proti principu slasti stojí princip reality, *pud sebezáchovy*.

Freudova psychoanalýza dělí vývoj dítěte na pět základních stadií. Pozornost je zde věnována především afektivnímu prožívání, vývoji pudového života a dynamice osobnosti. Freudova periodizace sexuálního vývoje dítěte je založena na přesunu

² *Cube of space: Metapsychology* [online], [cit. 10.2.2013]. Dostupné z: http://www.psychic.com/psychic/cube/cube_metapsychology.html

erotogenních zón těla při uspokojování sexuálního pudu dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

- ✓ Orální stadium
- ✓ Anální stadium
- ✓ Falické stadium
- ✓ Stadium latence
- ✓ Genitální stadium

1.1.2.2.1. Stadia sexuálního vývoje osobnosti

1) Orální stadium (období prvního roku života)

Hlavním zdrojem libosti v tomto období je pro dítě *stimulace orální zóny těla*. Dítě spojuje pocit libosti s příjmem potravy. Příjem potravy zahrnuje pro dítě dvě etapy: *sání a polykání*. Méně uspokojivými se tyto dvě etapy stávají ve chvíli odstavení a růstu prvních zubů. V tento okamžik se dutina ústní, která byla dříve pro dítě zónou slasti, stává zdrojem bolesti.

V této etapě života by dítě mělo prožívat bezpečí, které vyplývá z vřelého vztahu k matce.

2) Anální stadium (2. – 3. rok života)

Erotogenní zóna se přesunuje na anus. V tomto stadiu dítě získává pocit uspokojení při *stimulaci anální krajiny* – zadržování a vypuzování exkrementů – spontánní vyprazdňování střev. I tento zdroj slasti se však přesouvá do jiné oblasti. Dítě se musí naučit ovládat své vyprazdňování (Drapela, 2001, s. 25).

„Je-li výchova k čistotě prováděna s porozuměním pro potřeby a obtíže dítěte, pak dítě pociťuje, že se od něho něco očekává, že může dávat i ponechávat si, že se může autonomně rozhodovat i poslechnout, že může experimentovat, tj. něco dělat, říkat ano nebo ne na požadavky druhých. Může se tedy podřídít normám společnosti, aniž by bylo zavaleno studem z toho, že je špatné.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 240)

3) **Falické stadium** (zhruba od 4 let)

Jak uvádí Drapela (2001, s. 26), místo uspokojování se přesouvá na *genitální krajinu*. Zkoumání vlastních pohlavních orgánů a rozvoj sexuální fantazie není v tomto období nic neobvyklého. U dítěte se objevuje autoerotické chování v podobě *masturbace*. Pozornost je soustředována na anatomické rozdíly mezi mužem a ženou, na zrod dítěte, ale i na sexuální život rodičů.

„Primitivní sexuální zájmy předškolního dítěte lze skutečně v chování malých dětí pozorovat, pokud nejsou potlačeny výchovou, je však sporné, zda jim přísluší tak velký význam.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 240)

Freud poukazoval i na fakt, že děti v tomto věku připisují velký význam penisu. Podle jeho názoru dívky chlapcům penis závidí a chlapci v něm vidí cenný majetek.

Během falického stadia vzniká u dětí *Oidipův* (u chlapců) či *Elektřin* (u dívek) *komplex*. Dítě prožívá nepřátelský vztah s rodičem stejného pohlaví a zamilovává se do rodiče opačného pohlaví.

Láska malého chlapce vůči matce má sexuální podtext. Je založena na zvědavosti a tělesném kontaktu. Strach z potrestání (kastrace) však vede chlapce k potlačení těchto pocitů vůči matce a identifikuje se s otcem. Tím si chlapec otevírá cestu k potřebnému převzetí vlastní sexuální, mužské role.

U dívek jde o analogický proces, zahrnující sexuální přání vůči otci a rivalitu zaměřenou směrem k matce. Děvče je frustrováno, neboť postrádá část anatomie svého otce – penis. Elektřin komplex je rovněž řešen potlačením incestních pudových myšlenek, následuje identifikace s matkou a přijetí ženské role.

Vyřešení Oidipova i Elektřina komplexu spočívá v identifikaci s rodičem stejného pohlaví.

4) **Stadium latence** (od 5 nebo 6 let do počátku dospívání)

Toto období se vyznačuje *relativním klidem sexuálních a emočních impulsů*. Stadium latence je orientováno na osvojování kulturních hodnot, poznatků a diferenciaci sociální rolí.

„Freud (1966) nazval období latence zastavením a ústupem v sexuálním vývoji; obdobím, v němž dřívější impulsy a zážitky padnou za oběť infantilní amnézii, která nám zakrývá naše nejranější dětství a činí nás vůči němu cizinci.“ (Drapela, 2006, s. 26)

5) **Genitální stadium** (od počátku dospívání, tj. asi od 12 let)

Období dospívání je určitou *reaktivací sexuálních pudů*. Dospívající člověk začíná navazovat vztahy i mimo rodinu. Milostný vztah bývá často ovlivněn vztahy v rodině. Člověk se učí lásku nejen vyžadovat, ale i ji poskytovat druhému.

Toto stadium je závěrečným vývojovým stupněm pro vstup do dospělosti.

I v dospělosti se však můžeme setkávat s případy setrvávání v určitém starším vývojovém stadiu, popřípadě se mohou objevovat i určité regrese na takové stadium. Jak uvádí Čáp, Mareš (2001), projevem této regrese může být například okusování nehtů, přejídání se sladkostmi aj.

S postupem času se Freudovi názory dále vyvíjely. Ve svých pozdějších názorech Freud zformuloval základní dvojici pudů – *Erós (pud života)* a *Thanatos (pud smrti)*. Koncepce Thanatos se setkávala s častou kritikou (Čáp, Mareš, 2001, s.120) .

Pud života – Erós je řízen principem slasti a je spojen s částmi těla, nazývanými erotogenní zóny. Hlavním zaměřením pudu života je sexualita, vedoucí ke zplození nového života.

Pud smrti – Thanatos je specifikován destruktivní silou a je řízen principem nirvány. Nirvána je považována za naprostý pokoj bez jakéhokoliv utrpení. Nirvánu nachází každý člověk ve smrti. Hlavními znaky pudu smrti jsou zlost, agresivita vůči druhým i sobě samému (Drapela, 2001, s. 24 – 25).

„Freud dokonce uvažuje o možnosti, že se Erós změní v Thanatos, když se sexuální láska změní na sexuální agresivitu a milenec se stává sexuálním vrahem.“
(Drapela, 2001, s.25)

1.1.3. Teorie kognitivního vývoje

Teorie kognitivního vývoje je zaměřena především na vývoj poznávacích funkcí, mezi které můžeme zařadit vnímání, počítky, vjemy, představivost, fantazii, schopnost myšlení, usuzování, inteligence, pozornosti a procesy učení a paměti.³

Nový pohled na intelekt nám umožnil Jean Piaget; švýcarský psycholog, filozof, a vědec. Na počátku své profesionální kariéry se začal zajímat o chyby, kterých se děti dopouštějí při řešení inteligenčních testů. Podstatné pro něj bylo, jakým způsobem dítě uvažuje (Gardner, 1999).

„Objevem není skutečnost, že většina čtyřletých dětí vidí větší podobnost mezi kladivem a hřebíkem než mezi kladivem a šroubovákem, ale zjištění, že dítě má odlišné pojetí podobnosti, které místo zařazování předmětů do stejné hierarchické kategorie (mezi nástroje) vyjadřuje jejich fyzickou blízkost (kladiva se vyskytují poblíž hřebíků)“
(Gardner, 1999, s. 47)

Piaget inteligenční testy nikdy přímo nekritizoval. Docházel však k názoru, že neberou v potaz proces, jakým jedinec dochází k vyřešení dané problematiky. Piaget se domníval, že úkoly zadávané v inteligenčních testech jsou pouhými detaily vytrženými z kontextu a tím pádem mezi nimi nemůžeme hledat žádné souvislosti a postupy. Během několika let se Piagetovi podařilo vytvořit zcela odlišnou teorii lidského poznávání. Podle Piageta by všechny výzkumy lidského myšlení měly začínat u jednotlivce pokoušejícího se porozumět svět (Gardner, 1999).

Poznávání v předškolním věku dítěte se zaměřuje především na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Piaget (1970) označil tento způsob uvažování jako názorné a intuitivní myšlení.

³ Prof.PhDr. Kohoutek,CSc., Rudolf. *Kognitivní vývoj dětí a mládeže*. Vystaveno 11.března 2010 (cit. 13.2.2013). Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladeze>

Znaky tohoto myšlení definoval ve čtyřech bodech:

- ✓ **Egocentrismus** (tj. sebestřednost)
„...mladší dítě předškolního věku, které si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli“ (Langmeier, 1991 in Vágnerová, 2000)
- ✓ **Fenomenismus** (tj. důraz na určitou podobu světa)
„Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. [...]V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnosti na aktuální podobu světa, tj. o prezentismus.“ (Vágnerová, 2000, s. 102-103)
- ✓ **Magičnost** (tj. tendence vypomáhat si v reálném světě prvky z fantazie; tj. zkreslování poznání)
- ✓ **Absolutismus** tj. přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost (Vágnerová, 2000).

Dítě nejprve objevuje svět pomocí reflexů, smyslového vnímání a fyzických úkonů. Po uplynutí několika let (rok či dva) se dítě dostává k „*praktickém*“ *neboli „senzomotorickému“ poznávání objektů*. V batolecím období přichází interiorizace činností a také se objevují mentální operace. Dítě v tomto věku se učí pracovat se symbolickými systémy – *symbols, slova, gesta, obrázky*. Ve věku 7 až 8 let dítě přechází od symbolických operací k operacím konkrétním. Dítě promyšleně přemýšlí o objektech, čase, číslu, prostoru a příčinnosti. Uvědomuje si provázanost mezi kategoriemi různých činností. Dítě chápe, že lze objekty uspořádávat různými způsoby, může měnit jejich tvar, aniž by ovlivnil množství prozkoumávané látky. Poslední stadium formálních operací začíná v období puberty.

Dítě předškolního věku nedokáže komplexně uvažovat (o více aspektech situace). Nechápe transformace a nebere v potaz možnost, že každé nové uspořádání lze navrátit do počátečního stavu. Pokud dítě nechápe podstatu dění kolem sebe, není mu ničím přínosné a dochází k eliminaci informací a k často nesprávné interpretaci reality. Dítě si vysvětluje danou situaci tak, jak umí a jak se mu zrovna hodí. Dítě pohlíží na realitu tak, aby mu byla co nejvíce srozumitelná. Tento přístup se nazývá *konfabulace* (tj. nepravé lži; dítě spojuje reálné vzpomínky s fantazií).

Jedním z typických znaků myšlení předškolního dítěte je útržkovitost, nekoordinovanost, nepropojenost a chybí komplexní přístup. Děti se mnohé učí od starších dětí i od dospělých (Vágnerová, 2000).

1.2. Gender a genderová identita

1.2.1. Gender

Dle Gjuričové (1997), (cit. dle Janošová, 2008, str. 40) pojem gender (rod) vyjadřuje „*rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování. Termín gender lze přeložit také jako sociální pohlaví.*“

Ve společensko-kulturním kontextu lze shledávat proměnlivý charakter rodových rozdílů. Vymezením „ženského“ a „mužského“ každá kultura vypovídá o stupni společenského vývoje a do jisté míry tak charakterizuje i vztah mezi mužskou a ženskou populací (Janošová, 2008).

S ženskostí bývají spojovány vlastnosti, jako je *pasivita, soucit, pocity odporu při kontaktu s něčím nepříjemným, čistota, jemnost, emocionalita, závislost, takt, silnější potřeba vyjadřovat pocity, klid, upravenost a krása*. K mužnosti jsou přiřazovány vlastnosti veskrze opačné, jako je například *potlačování emocí, orientace na práci, aktivita, dominance, soutěživost a vyšší společenské postavení* (Janošová, 2008).

1.2.2. Genderová role

Genderová role je shrnutím představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou. Zároveň popisuje obecně sdílené přesvědčení o tom, jací by muži a ženy měli být. V obsahu genderové role lze nalézt projevy a zájmy související s příslušností ke skupině žen či mužů. Jedinec v roli vyjadřuje kým je a jak chce být druhými vnímán. Škála ženských či mužských projevů může odpovídat pohlavní příslušnosti, ale je zde i možnost totálního rozporu.

Genderová role často obsahuje vnější projevy, se kterými se jedinec často zcela neztotožňuje. Patří sem i projevy užívané k účelu zjištění či sociální konformity. Proto také bývá část rodové role považována za nesouhlasnou s vlastním sebepojetím. Ztotožňování s vlastnostmi odpovídajícími spíše zástupcům opačného pohlaví jsou zcela běžné (Janošová, 2008).

„Méně běžná podoba genderové identity bývá někdy zpracována a akceptována teprve při větší stabilizaci osobnosti a emoční vyrovnanosti. U mnohých jedinců k tom dochází až v pozdní adolescenci nebo v dospělosti...“ (Janošová, 2008, s.42).

Janošová (2008) se zmiňuje o dětech projevující mnohost znaků v chování, které jsou typické pro děti opačného pohlaví. Chlapci podobající se v chování a zájmech dívkách jsou označováni „*sissy boys*“ a dívky s nápadně chlapeckými projevy jsou označovány jako „*tomboys*“

Velmi výrazný pokrok v osvojování genderové role dítě prožívá v předškolním věku. Má nespočet příležitostí k přejímání názorů, postojů, zvyků a projevů chování. Tyto podněty dítě získává ve své blízké rodině, ale i v interakci s jinými lidmi (např. prostředí MŠ). Identifikace dítěte s rodičem je takto doplňována a přetvářena ztotožněním s dalšími vzory z řad vrstevníků a zaměstnanců MŠ.

Děti v předškolním věku již registrují značné rozdíly ve výhodách a nevýhodách ženské a mužské role. Ve čtvrtém roce se představy dítěte o povinnostech a úkolech muže a ženy značně rozšiřují. Přibližně okolo šesti let má dítě přehled o odlišnostech mezi ženskou a mužskou rolí. K pevnému vstřípení genderových kategorií dítěti napomáhá silné zveličování rodových rozdílů. „V průběhu předškolních let ovšem dostává argumentace dětí týkající se genderově typického či netypického chování etický přídech“ (Janošová, 2008, s.121). Děti hodnotí porušování pravidel jako nepřijatelné, nepřístupné a jsou ve svých soudech zcela neoblomné. Podle Janošové (2008) tato kritika vychází z potřeby popření existence výjimek, jež dítěti znesnadňují porozumět situaci.

V období předškolního věku se objevuje snaha chovat se tak, jak si představují ostatní příslušníci daného pohlaví. Tato potřeba se začíná objevovat dříve u chlapců než u dívek. Z chlapeckého chování postupně vymizí projevy, které by mohly, ač jen náznakem, vypadat jako femininní. U dívek tato potřeba přichází pomaleji a většinou

nedosahuje takových rozměrů jako u chlapců předškolního věku. Velkou roli v této sféře však hrají i sociální požadavky kladené na dítě.

1.2.3. Genderová identita

Rodová identita je privátní složkou každé osobnosti. Je jedinečná a potenciálně specifická. „*Tvoří ji genderové atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní.*“ (Janošová, 2008, s.42)

Genderová identita je sice součástí našeho „já“, ale některé její složky se navenek nijak neprojevují. Pro rodovou identitu je nezbytná tolerance společnosti. Právě příslušná společenská tolerance umožňuje vznik nových alternativních identit.

Smolík (1996) řadí komponenty podílející se na kompletní mužské a ženské identitě takto:

- ✓ Biologické pohlaví
- ✓ Jádrová pohlavní identita (vědomí jedince o příslušnosti k mužské či ženské skupině)
- ✓ Pohlavní identita v širším slova smyslu (prožívání a definování sebe sama; genderová identita)
- ✓ Genderová role

(Janošová 2008)

1.3. Socializace

Socializace je celoživotní proces. Nakonečný (1997) označuje socializaci jako proces postupného vrůstání do společnosti. Dítě se postupně začíná orientovat v daném sociokulturním prostředí a osvojuje si chování, které je tomuto prostředí přiměřené. U jedince se tak vytvářejí osobnostní rysy na základě vrozených dispozic, které dále rozvíjí rodiče dítěte, škola, různé společenské skupiny a instituce.

Při socializaci dochází k vzájemnému působení mezi jedincem a druhými lidmi, společností a kulturou. Socializace není jednoduchým procesem. Můžeme se setkat

s rozpory, konflikty a s příznivými i nepříznivými možnostmi vývoje. Rodina může tomuto vývoji napomáhat, ale i jej ztěžovat a narušovat (Vágnerová, 2000).

Základní aspekty socializace podle Nakonečného (1997, s.317, 318):

- ✓ Osvojení základních kulturních návyků (stolování, udržování tělesné čistoty, oblékání, sebeobsluha, slušné chování – poděkovat, pozdravit).
- ✓ Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci.
- ✓ Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace.
- ✓ Osvojení základních poznatků o přírodě, společnosti a základní časoprostorová orientace.
- ✓ Osvojení sociálních rolí přiměřených věků a pohlaví dítěte.
- ✓ Orientace v základních společenských normách a hodnotách (co je ne/správné, co se ne/smí, co je hezké a ošklivé, pravdivé a nepravdivé, spravedlivé a nespravedlivé).
- ✓ Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egocentrismu k základům prosociálního jednání.

Socializace je rozdělována na *primární, sekundární a terciální*. Hlavním cílem primární socializace je uvědomění si vlastního já a důvěra v okolní svět. Dochází k rozvoji jazyka, vytváření postojevých a motivačních komplexů, utváření hodnotové hierarchie, osvojování norem, rozvoj sebekontroly a sebeovládání. Sekundární socializace probíhá v rodině, ve škole, při kontaktu s vrstevníky a je přípravou jedince na roli ve společnosti. Terciální socializace znamená osamostatnění jedince od rodiny. Člověk přijímá nová schémata chování.⁴

Nejdůležitější formy sociálního učení:

- ✓ **Přímé posilování** – učení odměnou a trestem. Chování, které je společností přijímáno je odměňováno a nežádoucí chování je trestáno.
- ✓ **Napodobování** – dítě napodobuje, často nevědomě, starší děti, jiné osoby z nejbližšího okolí, postavy z televizních a filmových příběhů; napodobuje řeč, mimiku, gestikulaci, emoce. Napodobování bývá často posilováno odměnami.

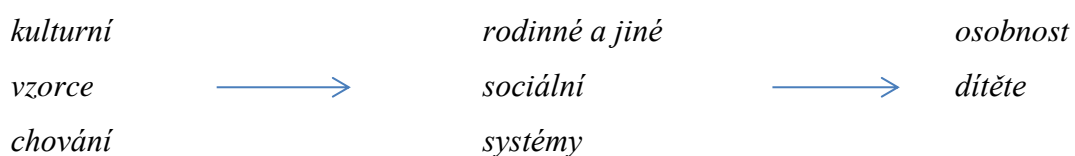
⁴ Prof.PhDr. Kohoutek,CSc., Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a mládeže. Vystaveno 2.prosinec 2009 (cit. 19.2.2013). Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/socializace-cloveka>

- ✓ **Ztotožňování** – tj. identifikace; vývojově vyšší forma napodobování. Identifikaci můžeme chápat jako záměrné úsilí o převzetí způsobu chování vzoru, ke kterému má jedinec silný emoční vztah.
 - *Identifikace kladná* – kladný vztah k jedinci, s nímž se dítě identifikuje (láska, obdiv, úcta)
 - *Identifikace záporná* – tj. identifikace s agresorem; založena na směsi strachu, závislosti a obdivu.
- ✓ **Observační (zástupné) učení** – tj. pozorování; dítě sleduje případy, kdy byl jedinec za určité chování trestán či odměněn a rozhoduje se, zda bude jednání následovat či ne
- ✓ Sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli – jedinec se snaží jednat ve shodě s principem, který dříve přijal
(Čáp, Mareš, 2001)

„Jedinec si osvojuje a upevňuje takové formy chování, které chápe jako odpovídající princip, ideologii, kterou přijal a jejíž prosazování prožívá jako silně uspokojující.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 195)

1.3.1. Socializace dítěte předškolního věku

Erikson (1963) označuje období předškolního věku jako *věk iniciativy*, jehož *hlavní potřebou je aktivita*. Každá aktivita předškolního dítěte má určitý cíl a je méně závislá na aktuální situaci. Volbu činnosti dítěte ovládají především emoce a momentální potřeby. U předškolního dítěte získávají na významu nové regulační kompetence, které usměrňují dětskou aktivitu k jasnému cíli. Aktivitou, která je pozitivně hodnocena, dítě nabývá potřebu seberealizace. Pro dítě jsou velmi důležité názory dospělých. Dítě tak získává pocit sebejistoty.



(Nakonečný, 1997)

1.3.1.1. Vztah dítě a rodič

Pro dítě je vztah s rodičem velmi významným. Představuje *emocionální autoritu a jistotu*. V optimálním případě je rodič pro dítě ideálem (vzorem), kterému se dítě chce za každou cenu přiblížit a podobat se mu (Vágnerová, 2000).

Rodina pro dítě představuje zdroj jistoty a bezpečí. Rodiče jsou pro dítě osoby, se kterými vytváří citové vazby. Existuje jistá souvislost mezi chováním dítěte a způsobu rodičovské péče.

Fontana (2003) uvádí tyto styly výchovy:

- ✓ **Autoritativní styl** – rodič od dítěte vyžaduje rozumné a společenské chování, které odpovídá jeho věku. Autoritativní rodič je pečující, vřelý, ptá se na pocity dítěte a vždy zdůvodňuje své rozhodnutí. Dítě je potom nezávislé, kamarádké, spokojené, úspěšné a spolupracuje s rodičem i vrstevníky.
- ✓ **Autoritářský styl** – rodič prosazuje svou moc vůči dítěti. Rodič dítě ovládá bez vřelosti a oboustranné komunikace. Od dítěte je vyžadována poslušnost, úcta k autoritě a tradici. Dítě mívá sklony k sociální izolaci a postrádá spontaneitu. Chlapci bývají agresivní. Dívky jsou závislé a nemají motivaci k dobrým výkonům.
- ✓ **Shovívavý styl** – rodič dítě přijímá a reaguje na něj. Od dítěte však žádá velmi málo. U dítěte převládá pozitivní citové naladění. Dítě je však nezralé, nedokáže ovládat své impulsy a postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost.
- ✓ **Zanedbávající styl** – rodič je příliš zaneprázdněn svou prací. Nezajímá ho život dítěte. Vyhýbá se komunikaci s dítětem a nevěnuje si pocitu ani názoru dítěte. Dítě je náladové, nesoustředěné, rozmařilé a neovládá své emoce. Nemá zájem o školu a školní výuce vyhýbá. Tyto děti mívají sklon k užívání návykových látek.

1.3.1.2. Vztah dítě a vrstevník

Jak uvádí Vágnerová (2000), dochází v předškolním věku k postupnému uvolňování vázanosti dítěte na rodinu. Pokud je dítě ujištěno bezpečnou rodinnou vazbou a dokáže navazovat i kontakty s lidmi mimo ni. Tuto skupinu především tvoří vrstevníci dítěte. Vztah dětí „vrstevníků“ můžeme podle Vágnerové chápat jako výraz *zralosti osobnosti předškolního dítěte*. Tyto vztahy se od vztahů s dospělými v mnohém liší:

- ✓ partneři (dětí) jsou si rovny – obdobné kompetence a status
- ✓ méně jistoty – nelze očekávat jistotu ani toleranci
- ✓ přátelství
- ✓ řešení konfliktů
- ✓ formování sebepojetí
- ✓ hra a kooperace.

1.3.1.3. Vztah dítě a sourozenec

Sourozenecké pouto bývá silné a celoživotní. Sourozenecké vztahy jsou však často ovlivňovány věkem dětí a jejich vývojovou úrovní. Sourozenci se stávají spojenci při hře, ale i při situacích, kdy jsou v určitém ohrožení. Sourozenec může být zdrojem jistoty a bezpečí. V sourozeneckém rozhovoru děti často mluví o svých potřebách, pocitech a zájmech.

1.3.1.4. Vztah dítě a kamarád

Kamaráda dítě získává možností volby. V tomto vztahu dítě hledá partnera, který se mu podobá (tj. hledá svého „dvojníka“). Nejdůležitější je pro dítě *shoda v oblasti vnějších znaků a projevů*. Jedním z předpokladů je i uspokojení potřeby dítěte – dítě hledá kamaráda, který si s ním bude hrát, bude s ním sdílet jeho pocity a budou mít společné zážitky.

Výběr „správného“ kamaráda ovlivňují zjevné znaky a situační faktory (Vágnerová, 2000):

- ✓ stejné pohlaví
- ✓ zevnějšek dítěte (vliv sociálního stereotypu; *vše hezké je zároveň dobré*)
- ✓ vlastnictví zajímavého předmětu
- ✓ chování

1.4. Emoce

Děti v předškolním věku jsou vyrovnanější a jejich city začínají být stabilnější. V jejich životě totiž ubývají negativní emoční reakce. Dítě dokáže vyjadřovat svou nespokojenost i jinými způsoby, než v batolecím věku (typické pro batolecí období jsou křik a pláč). Záleží však i na úrovni uvažování dítěte.

V odborné literatuře se můžeme setkat s následující definicí emocí: *„Emoce jsou psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, citů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 98)

Emoce nás mohou motivovat k činnosti. Průběh činnosti je potom doprovázen dalšími emocemi, které uspokojují nebo naopak neuspokojují naše potřeby. Definovat emoce je obtížné, a proto nám může pomoci výčet jejich příkladů či hlavních druhů.

Emoce jsou spjaty s *poznávacími (kognitivními) procesy, se změnami činností vnitřních orgánů, s chováním i s emočním výrazem.*

Mnoho z emocí vytváří protikladné dvojice (*polarita emocí*), ale existují i *smíšené emoce* (kladný i záporný emoční vztah). Kladný a zároveň i záporný emoční vztah je nazýván *ambivalencí*.

„I ta nejlepší matka se někdy rozzlobí na své dítě, popřípadě chce mít na nějakou chvíli od něho klid; na druhé straně najdeme něco pozitivního na člověku, který je nám celkově protivný.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 98)

Jednou ze základních dvojic emocí je *libost (příjemnost) – nelibost (nepříjemnost)*. Libost je spojena s uspokojením potřeby, dosažení cíle a nelibost odpovídá opačné situaci. Do výčtu základních emocí bychom mohli zařadit: *radost*

a smutek, strach a úleva, vztek, důvěra, znechucení, překvapení, nadšení, hněv. Každý z citů bývá úzce spjat s různými cíli, potřebami a událostmi.

Emoce se dělí i podle průběhu: *nálady, afekty a vášně.*

- ✓ *Nálady* jsou slabší trvalé emocionální stavy. Vyvolávají je nejružnější události, které pro člověka mají význam.
- ✓ *Afekty* jsou silné, bouřlivé a intenzivní, ale poměrně krátkodobé emoce.
- ✓ *Vášně* jsou silné, pevné a hluboké city. Dokážou ovládnout myšlení i činnosti člověka. Jsou spojeny s citovými vztahy a prožíváním člověka.

Čáp, Mareš (2001) uvádí, že v emocích rozlišujeme momenty navzájem spjaté.

A těmi jsou:

- ✓ Hodnocení situace či události (hodnocení z hlediska potřeb, smyslu a významu)
- ✓ Autonomní aktivace (změny ve funkčním stavu CNS a v činnosti srdeční a v dýchání)
- ✓ Vnější projevy emocí (mimika, gestikulace, zrudnutí či zblednutí, agresivita)
- ✓ Emoční zážitek (subjektivní prožívání člověka)

Společenský život, kulturní vývoj a vývoj morálky i výchovy vedl ke vzniku vyšších, vývojově mladších emocí, do kterých se řadí: *emoce morální, estetické, intelektuální a sociální v užším smyslu:*

- ✓ **Morální (etické) emoce** – hodnocení činů a vlastností lidí z hlediska lidského soužití a morálky (stud, hanba, pocit viny).
- ✓ **Estetické emoce** – vznikají při vnímání a hodnocení krásy a ošklivosti v přírodě, při styku s uměleckým dílem. Tyto emoce dokážou člověka pobízet k dalšímu vyhledávání krásy i k jejímu vytváření.
- ✓ **Intelektuální emoce** – vznikají při poznávání a řešení problémů. Člověk má například radost z rychle vyřešeného problému a naopak neklid ze zdlouhavého řešení problému. Intelektuální emoce jsou hnací silou při učení, vzdělávání a poznávání.
- ✓ **Sociální emoce v užším smyslu** – tyto emoce prožíváme ve vztahu k lidem a sociálním skupinám (např. láska matky k dítěti).

Rozvoji emocí je věnována značná pozornost, protože jsou velmi důležitým faktorem pro zařazení jedince do osobních vztahů, ale i do sociálních skupin a společnosti.

1.5. Vliv pohádky a příběhu na dítě

Pohádka je krátký epický příběh, ve kterém většinou vystupují smyšlené a nadpřirozené bytosti (čerti, víly, draci, skřítky, vodníci, princezny). Jedná se o původně lidový žánr, který bývá psán v próze. V dřívějších dobách byly pohádky a příběhy tradovány především ústně (tj. ústní slovesnost). Základem tohoto žánru je touha po *naplnění dobra, víra v kouzelnou moc, fantastika a nadpřirozený prostor*. Pohádka je útvarem uměleckého slova a je tu proto, aby vyvolávala obrazy imaginace, které jsou ukryty v dětské psychice, v mysli posluchače. Pro děti je vyprávění pohádek a příběhů velmi důležité; vzniká pocit vzájemnosti, důvěrnosti a intimity. K pohádkám se zařazují literární texty, které vznikaly na základě ústní slovesnosti a vyprávění. Dnes už se pod pojem pohádka zařazují i příběhy s neobyčejně šťastným koncem, ve kterých vystupují již zmiňované nadpřirozené bytosti se zvláštními schopnostmi.

Bez pohádek si dokážeme těžko představit dětství. Na celém světě se dětem vyprávějí příběhy, které jsou založeny na fantazii. „*Síla představivosti a kouzlo pohádkového slova je silnější než zákon gravitace.*“ (Černoušek, 1990, s. 6)

Pohádka vnáší do dětského světa určitý smysl a řád. Myšlení dítěte v předškolním věku je založeno především na obraznosti a konkrétnosti, a proto mu konkrétní pohádkové vyprávění vyhovuje. Pro dítě není problém oživit i zdánlivě neživé věci kolem sebe. „*Pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka převádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjejících se dětskou duší ve srozumitelných obrazech.*“ (Černoušek, 1990, s. 9)

Pohádky mají tu schopnost dávat dětem *odpovědi na otázky*, které jsou ve své podstatě neměnné v čase (vztah k rodičům a sourozencům, potřeba lásky a důvěry, poznávání mezilidských vztahů či otázky po smyslu života). Dětská literatura nabízí zábavu, ale i poučení. Pohádky dětem nastiňují *význam jednotlivých životních problémů, se kterými se během svého růstu setkávají a musí je řešit*.

1.5.1. Princip dobra a zla

Princip dobra a zla se neobjevuje pouze v pohádkách a příbězích, ale setkáváme se s nimi i mimo tento fantastický svět. Na základě fascinace pohádkovým hrdinou tak dochází k promítnutí se dítěte do tohoto hrdiny.

1.5.1.1. Klasická pohádka

Je velmi podstatné, aby princip dobra a zla byl dítěti jasně předložen. Je důležité, aby tyto problémy byly dítěti srozumitelně tlumočeny v konkrétních obrazech a symbolech. Poučování pomocí abstraktních pojmů je v tomto případě zcela zbytečné. „Princip dobra a zla musí být jasně vykreslen ve srozumitelných činech, nejen to, musí být také navíc personifikován ve zřetelně čitelných postavách. Postavách tak evidentně jasných, že představují zlo a dobro přímo v ideálních dimenzích.“ (Černoušek, 1990, s. 14). A právě toto nám poskytuje klasická pohádka.

„Klasická pohádka v sobě odráží jakousi dětskou psychologii v kostce.“

(Černoušek, 1990, s. 14)

Klasická pohádka poskytuje dětem *zábavu a napětí*, ale na druhé straně v dítěti probouzí jeho *zvědavost, podněcuje představivost a imaginaci, rozvíjí inteligenci a poznávací schopnosti*.

V klasických pohádkách je zlo (neboli **archetyp stínu**⁵) zobrazováno jasně čitelnými symboly – čertem, drakem, Luciferem či pekelníky, pětilhavým drakem či zlou a mocnou čarodějnici. Zlo je personifikováno a uváděno do jasných činů. Zlo v počátcích triumfuje, ale vždy vítězí dobro.

1.5.1.2. Moderní pohádka

V moderní pohádce není opozice dobra a zla příliš evidentní. Neobsahují v dostatečné míře pocit konfrontace s významnými životními problémy. Jen zřídka

⁵ **Archetyp stínu** – archetyp, který představuje animální stránku v každém jedinci, tj. tendence k primitivním formám života. Stín by měl být přijat za součást osobnosti a mělo by se s ním zacházet jako s „odvrácenou stranou“ povahy člověka. Dodává psyché reálnost a životnost (Drapela, 1997).

v nich můžeme objevit prvky klasické pohádky – neobjevuje se zde nehynoucí naděje ani zmínky o nástrahách, které musí hrdina očekávat na své životní cestě. Podle Černouška (1990) jsou tyto moderní „umělé“ pohádky svým způsobem „a-morální“ – netlumočí nic podstatného o vývoji mravního cítění a smyslu.

1.5.2. Identifikace

Při vyprávění pohádky je důležité ztotožnění dítěte s hrdinou v průběhu jeho cesty životem, což přispívá k formování charakteristických vlastností dítěte. A právě proto je velmi důležité, aby pohádkové postavy byly jednoznačné. Osoby jsou buď dobré nebo zlé. V pohádce neexistuje žádná ambivalence, jako ve skutečném životě. Dítě tak dokáže snadno porozumět rozdílům mravních hodnot, rozdílům mezi ctností a neřestí.

V předškolním věku se dítě snadno dokáže ztotožnit jak s dobrem, tak se zlem. „*Pohádka, kde jasně dobro vítězí nad zlem, je z hlediska výchovného tím nejcennějším, co pedagog v ruce má.*“ (Černoušek, 1990, s. 20)

Ztotožnění dítěte s dobrem probíhá na základě *jednoduchosti, přímočarosti a nekomplikovanosti pohádkové postavy*. Dítě se s dobrým hrdinou neztotožňuje na základě ctnosti, ale protože situace pohádkového hrdiny vyvolává v dětské duši *hlubokou a silnou citovou ozvěnu*. Dítě hledá někoho, komu by se chtělo za každou cenu podobat. Dítě se tak promítne do oné pohádkové postavy a identifikuje se s ní.

Zlo je nedílnou součástí pohádky. Dítě se však jen ztěžka bude ztotožňovat se zlým hrdinou, protože jeho činy bývají potrestány a dítě si nepřeje být potrestáno. Scény krutosti a násilí spojené s následným trestem „pachatelé se pro dítě stávají spíše odstrašujícími než imponujícími.

Většina pohádek končí šťastným setkáním osob opačného pohlaví a následně svatbou. Dětem jsou tak dávány informace, jak by tomu mělo ve skutečnosti být, když všechno zlé pomine, síly se vyrovnají a dobro zvítězí: „*...a tak by to mělo vypadat ve spokojené rodině.*“ (Černoušek, 1990, s. 25)

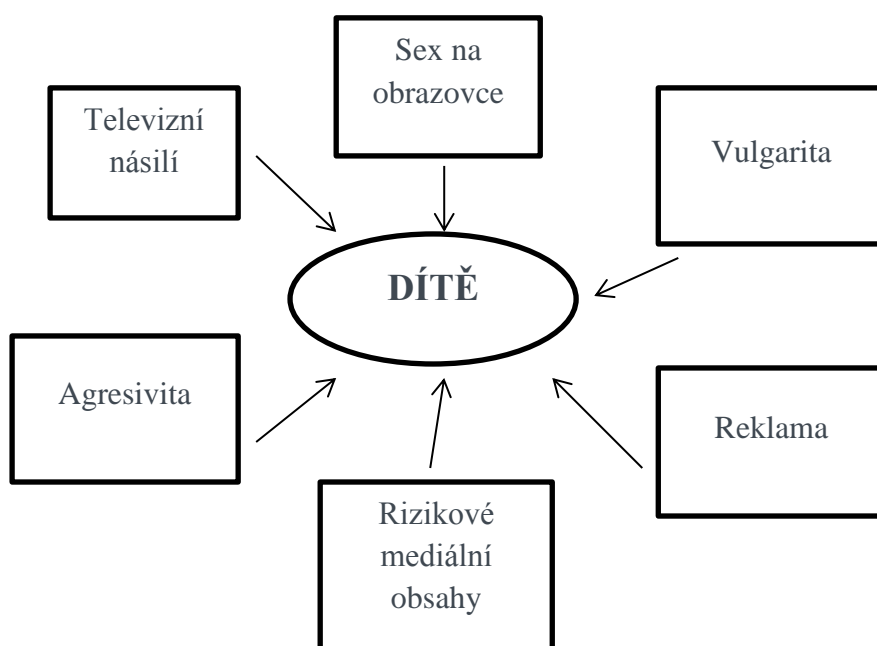
1.5.3. Citové prožívání

Pohádky vnášejí do života dítěte citový řád. Pomáhají při *odreagování od citových neklidů a bouří, afektivních sil napětí a uvolnění, slasti a úzkosti*. Dítě cítí, která z pohádek odpovídá jeho momentální vnitřní situaci a dokáže rozpoznat, v čem mu pohádka může být nápomocná při řešení daného problému a umožňuje mu utvářet jeho citový život a jeho smysl pro dobro a zlo. Pohádka provází dítě téměř po celý jeho život – je účastníkem vývoje psychiky od narození až po dospělost. Pomáhá dítěti hledat vlastní identitu

1.5.4. Pohádky a média

Vyprávění pohádek a naslouchání v dnešní době pomalu mizí a na jejich místo se dostávají média a audiovizuální technika (především sledování pohádek v TV).

Schéma č. 1: Potenciální rizikové faktory působící na dítě prostřednictvím médií.



Přílišné sledování televize u dětí předškolního věku vytlačuje činnosti a aktivity, které jsou pro vývoj dítěte velmi důležité (například aktivní hra, poznávání svého okolí, rozvoj fantazie). U těchto dětí se můžeme setkat i s neschopností verbálně se vyjadřovat. Dítě by mělo reagovat, klást otázky a ne se stávat jednostranným příjemcem mediálních sdělení.

Dítě, které tráví většinu svého volného času ve společnosti televizní obrazovky si vytváří deformovaný pohled na svět a může tak dojít i ke ztotožnění s agresivním protagonistou a vzorcem jeho chování. Dítě ztrácí představu o fungování mezilidských vztahů a objevují se i problémy při navazování přátelství s vrstevníky. Stává se osamělé a ještě více se upíná k televizní obrazovce. Skutečné vztahy jsou tak nahrazovány fiktivními televizními či internetovými. V některých případech může docházet až k závislosti na médiích. Závislost u dítěte může vzniknout na základě absence kladného emočního vztahu v rodině či ve skupině vrstevníků, při nedostatku činnosti, která je smysluplná a přináší dítěti uspokojení či při hromadění zátěží různého druhu.

2. METODOLOGICKÁ ČÁST

2.1. Metody sběru dat

Při zpracování výsledků praktické části bakalářské práce jsem prováděla kvalitativní výzkum, při kterém vycházím především z *grounded theory*, zakotvené teorie. Dále jsem při výzkumu vlivu pohádky a příběhu na dítě předškolního věku používala polostrukturovaný rozhovor a dlouhodobé nepřímé pozorování.

2.1.1. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se většinou týká hledání významu života lidí, příběhů, chování, ale i chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů. Pod pojmem kvalitativní výzkum si můžeme představit výzkum, kde výsledků není dosaženo pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Za nejčastější metody užívané v kvalitativním výzkum jsou označovány rozhovor a pozorování.

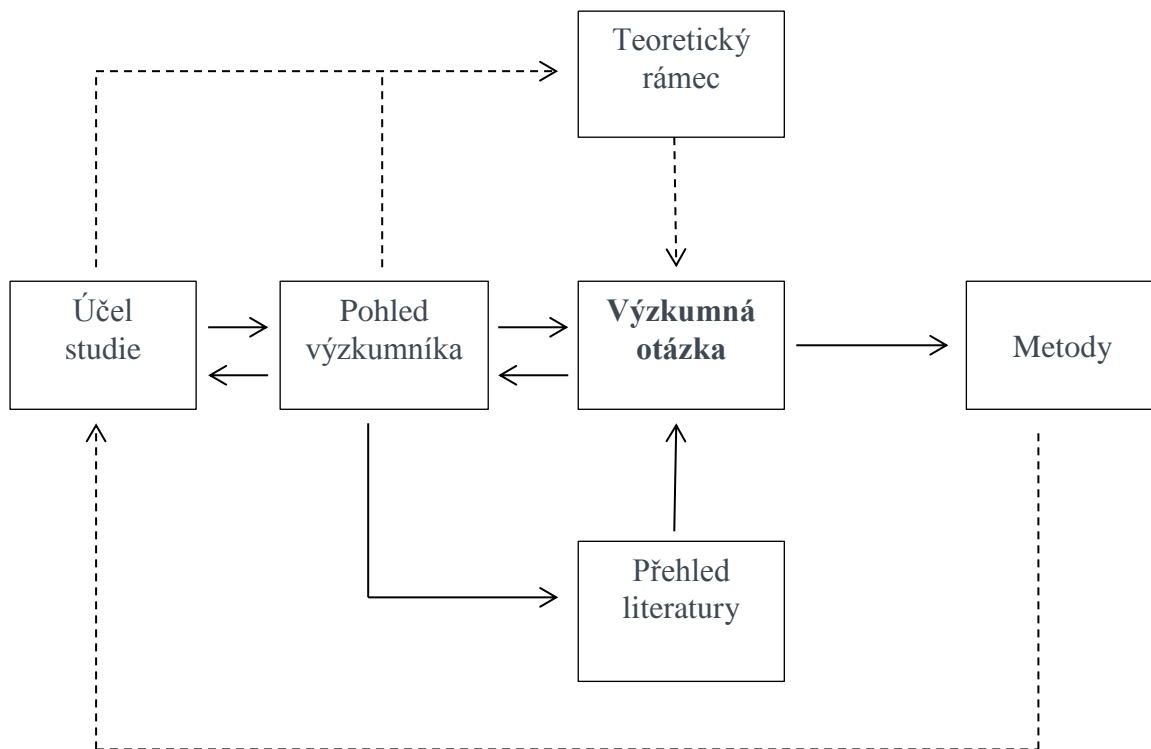
Hlavními složkami kvalitativního výzkumu jsou (Strauss, Corbinová, 1999):

- ✓ údaje, které mohou pocházet z mnoha zdrojů (rozhovor a pozorování)
- ✓ analytické a interpretační postupy (závěry a teorie; proces kódování)
- ✓ písemné a ústní výzkumné zprávy

Výzkumník, který provádí tento typ výzkumu, by měl mít podle Strausse a Corbinové (1999) tyto schopnosti a dovednosti: dovednost *odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje, schopnost abstraktního myšlení*. Charakteristickými rysy výzkumníka by měly být teoretická a sociální vnímavost, schopnost udržet si *analytický odstup a užívat předchozích zkušeností a teoretických znalostí podstatných k interpretaci toho, co vidí*. Schopný výzkumník si umí *všimnout detailů v chování dítěte a je vybaven dobrými komunikačními schopnostmi*.

Účelem výzkumu není pouhé zodpovězení výzkumné otázky, ale důvod, proč vlastně tento výzkum vzniká. Je nutné, aby byl účel práce propojen s výzkumnou otázkou a metodami, které se k řešení této otázky používají.

Schéma č. 2: Kvalitativní výzkum.



6

Na schéma výše je znázorněna návaznost mezi určením účelu studie, pohledem výzkumníka na problémovou situaci, teoretickým rámcem, výzkumnou metodou a metodami. Jednotlivé prvky tohoto schématu jsou ovlivňovány i stavem dané oblasti výzkumu. Účelem studie je její cíl, který je výzkumníkem považován za rozhodující⁷.

2.1.1.1. Typy kvalitativního výzkumu

Strauss, Corbinová (1990) uvádějí tyto typy kvalitativního výzkumu:

- ✓ Zakotvená teorie
- ✓ Etnografie

⁶ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie>

⁷ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie>

- ✓ Fenomenologické pojetí
- ✓ Životní historie
- ✓ Analýza rozhovoru

2.1.2. Zakotvená teorie – Grounded theory

V odborné literatuře je Grounded theory popisována takto: „*Zakotvená teorie je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14)

Zakotvená teorie by měla na člověka působit důvěryhodně, a proto je velmi důležité, aby splňovala následující kritéria:

- ✓ shoda
- ✓ srozumitelnost
- ✓ obecnost
- ✓ kontrola.

Cílem zakotvené teorie je vytvoření určité teorie, která zkoumá, objasňuje a popisuje určitou oblast.

2.1.3. Kódování

Pod pojmem kódování rozumíme operaci, pomocí níž jsou zjištěné informace rozebrány, konceptualizovány a znovu poskládány novým způsobem, což je hlavním úkolem při tvorbě nové teorie. Existují tři typy kódování: *otevřené kódování*, *axiální kódování*, *selektivní kódování*. Hranice mezi jednotlivými typy jsou vytvořeny uměle, avšak při kódování v praxi se běžně stává, že nevědomě přecházíme od jednoho typu kódování k jinému a zase zpět.

Typy kódování (Strauss, Corbinová, 1999):

- ✓ **Otevřené kódování** – část analýzy, zabývající se označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého zkoumání údajů. Údaje jsou postupně rozebírány na jednotlivé části a pečlivě prozkoumány a porovnány a dále zařazovány do jednotlivých kategorií podle podobných vlastností, znaků či charakteristik.
- ✓ **Axiální kódování** – tento typ kódování navazuje na otevřené kódování. Zjištěné informace, údaje skládáme dohromady novým způsobem a vytváříme tak určitá spojení mezi kategorií a subkategoriemi. Soustředíme se na konkrétnější určování kategorie (jevu), kontextu (soubor vlastností), strategie jednání a interakce a následků strategií.
- ✓ **Selektivní kódování** – závěrečná fáze, při které vybíráme jednu hlavní kategorii, kolem které systematicky seskupujeme ostatní kategorie podle vztahů k centrální kategorii.

2.1.4. Metody kvalitativního výzkumu

Mezi metody kvalitativního výzkumu řadíme rozhovor a pozorování.

Pro můj vlastní výzkum jsem si vybrala obě metody pozorování (zúčastněné i nezúčastněné). Nezúčastněné pozorování mi tak dovoľovalo nenápadně sledovat veškeré činnosti dětí, ať už se jednalo o volnou hru, řízenou činnost či komunikaci s rodiči. Výhodou zúčastněného pozorování spatřuji v možnosti zapojení se do hry či komunikace s dětmi. Pro získání nových informací je i tento typ pozorování velmi prospěšný. V rámci vlastního výzkumu jsem se rozhodla pro izomorfní deskripci. Tato metoda deskripce mi umožnila pozorovat veškeré dění ve třídě a také zaznamenávání veškerých vypořezovaných jevů. Zúčastněné pozorování jsem tak prováděla i při polostrukturovaném rozhovoru s dětmi. Tento typ interview jsem si vybrala pro jeho velkou flexibilitu a možnost kladení doplňujících otázek, které jsou podle mého názoru při rozhovoru s dětmi velmi důležité. Mohla jsem si tak od dětí nechat vysvětlit věci, kterým jsem nerozuměla a nebo jsem si tak ověřovala své domněnky.

2.1.4.1. Interview

Interview, neboli rozhovor, je založen na přímém kontaktu výzkumníka s respondentem. Jedním z hlavních rysů rozhovoru je verbální komunikace. Pro rozhovor při kvalitativním výzkumu je důležitá *cílová zaměřenost a kvalitní příprava otázek*. Rozhovor je často používán jako doplněk při pozorování. Interview může mít podobu **nestrukturovanou, polostrukturovanou** (neboli semistrukturovanou) **nebo strukturovanou**.

Nestrukturovaný rozhovor

Hlavním znakem nestrukturovaného interview je přirozenost konverzace a její nenásilný průběh. Tazatel nemá předem vytvořený strukturovaný plán, kterého by se držel, ale snaží se orientovat na hlavní téma, které ho zajímá a sleduje jeho rozvoj v kontextu kladených výzkumných otázek. Není důležité, aby tazatel dodržoval stejnou strukturu otázek u všech respondentů.

Polostrukturovaný rozhovor

Při tomto interview je nutné, aby si tazatel vytvořil určité schéma, které je pro něj závazné. Ve schématu by měly být okruhy otázek, na které se budeme respondenta ptát. Pořadí otázek je upravováno dle momentální situace a potřeby. Při semistrukturovaném rozhovoru si necháváme od respondenta vysvětlit různé věci, abychom si ověřili, zda jsme je správně pochopili; klademe doplňující otázky a téma rozhovoru se snažíme rozpracovat co nejvíce do hloubky.

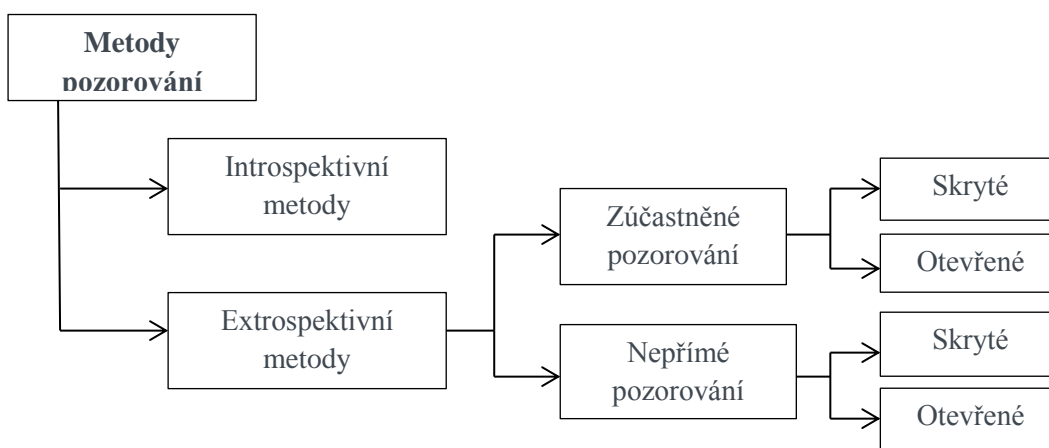
Strukturovaný rozhovor

Tento typ rozhovoru se nachází na hranici mezi dotazníkovými metodami a interview. „*Strukturované interview má pevně dané schéma, které je pro tazatele závazné a neumožňuje mu příliš velké změny i úpravy. Pořadí a znění otázek je fixováno*“ (Mioviský, 2006, s. 162). Strukturovaný rozhovor má předem vtyčený časový limit (to znamená, že účastník má na každou otázku předem určený časový limit na odpověď).

2.1.4.2. Pozorování

Metody pozorování můžeme rozdělit do několika různých hledisek (Miovský, 2006, s. 142), jak je uvedeno v následujícím schématu.

Schéma č. 3: Metody pozorování.



Introspektivní přístup

O člověku uvažuje jako o ústředním předmětu psychologického zkoumání. Uvažuje o člověku jako o bytosti, která je schopná sebereflexe, jež umožňuje zhodnotit vlastní motivy a uvědomit si je. Tento přístup je zdrojem motivů pro jednání člověka.

Extrospektivní přístup

Jak uvádí Miovský (2006), tak podle Ferjenčíka lze extrospekci rozdělit na dvě základní složky: *izomorfní deskripce* a *reduktivní deskripce*.

Izomorfní deskripce – tímto pojmem rozumíme maximálně otevřené pozorování, při němž zaznamenáváme vše, co vnímáme a vytváříme o této situaci záznamy.

Reduktivní deskripce – chápeme jako strukturované pozorování zaměřené na předem určené oblasti.

Zúčastněné pozorování

Při tomto typu pozorování se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru pozorovaných objektů. Výzkumník se tak stává součástí pozorovaných jevů a dochází k interakci pozorovatel versus pozorovaný.

Nepřímé pozorování

„Nepřímé pozorování je takové pozorování, při kterém nejsme přímými účastníky sledované situace (prostorově), ale pouze časově (děj se odehrává v reálném čase.“ (Miovský, 2006, s. 155)

3. PRAKTICKÁ ČÁST

V mateřské škole pracuji jako učitelka od roku 2010. Mateřská škola „U Burbínka“ má po nedávné rekonstrukci 5 tříd a v každé ze tříd je zapsáno 25 dětí ve věku 3 – 6 (7) let. Naše školka klade velký důraz na spolupráci s rodinou. Snažíme se, aby dítě v mateřské škole pociťovalo pocit bezpečí, jistoty a nebálo se projevit navenek své emoce a pocity. Přímé prožitky dítěte, prožívání úspěchu a společné překonávání překážek jsou pro nás prioritou. Pro děti vytváříme klidné a esteticky podnětné prostředí, přičemž respektujeme individuální potřeby a možnosti dětí.

3.1. Výzkumný vzorek

Základem pro mou bakalářskou práci bylo dlouhodobé pozorování (říjen – leden) předškolních dětí (tedy dětí, které v září 2013 nastupují do ZŠ). K výzkumnému šetření jsem si vybrala 7 dětí ve věku 5 – 6 let. Tyto děti navštěvují již zmiňovanou MŠ „U Burbínka“ v Jihlavě, kam docházejí do stejné třídy. Zaměřila jsem se především na pozorování dětí při hře, na jejich citové prožívání, vztahy s vrstevníky a rodinou. Jako další výzkumnou metodu jsem použila rozhovor (interview). Rozhovory se uskutečnily v klidném prostředí MŠ, v jazykovém ateliéru, kde se děti mohly soustředit na prováděné interview. Před rozhovorem s dětmi jsem veškeré vypořádané informace konzultovala s kolegyní. Za pomoci audiovizuální techniky byl každý rozhovor nahrán. Polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnilo 7 dětí, z toho 3 chlapci a 4 děvčata.

3.2. Plán pozorování

Pro potřeby kvalitativního výzkumu jsem si vypracovala následující plán pozorování:

- **Stanovení otázek pozorování**

(co budu sledovat, na co se zaměřím, systém záznamu a zpracování informací)

- A. Rodina dítěte** (rodinná anamnéza) – informace o blízké rodině, vztah s rodiči (prarodiči), vztah se sourozenci, rozhovory s rodiči
- B. Příchod do MŠ** – jak se dítě loučí / vítá s rodičem (s tím, kdo ho do MŠ dovedl / přišel pro něj), citové rozpoložení dítěte – reakce dítěte i rodiče, rychlost zapojení do hry
- C. Chování dítěte při volné hře** (s kým si dítě hraje; s čím si dítě hraje)
- D. Projevování emocí při hře**

E. Projevy dítěte v řízené činnosti (např. při dramatizace a tvoření)

F. Komunikace (s rodiči, dětmi, učitelkami...; schopnost domluvit se)

- **Zpracování zjištěných informací**

3.3. Realizace rozhovoru

Rozhovory byly prováděny v lednu 2013 v MŠ „U Burbínka“. Rozhovory se uskutečnily v klidném a tichém prostředí jazykového ateliéru, který MŠ vlastní. Vybrala jsem si 7 dětí předškolního věku, tj. 5 – 7 let z toho 3 chlapce a 4 děvčata. Interview jsem realizovala v době odpoledního odpočinku. Děti se na rozhovor těšily, protože to pro ně znamenalo, že nebudou muset po celou dobu odpočívat v postýlkách a podaří se jim se na chvíli projít a promluvit s paní učitelkou. Pohádky jsou dětmi milovány, a proto jsem je nemusela příliš motivovat. Stačila zmínka o tom, že si budeme chvíli povídat o tom, co mají rády a hlavně o pohádkách.

- **Stanovení výzkumných otázek**

- 1) Máš rád/a pohádky?
- 2) Jaká pohádka je tvoje nejoblíbenější?
- 3) O čem tato pohádka je? Co se v ní odehrává?
- 4) Jaká postava / hrdina se ti v této pohádce nejvíce líbí? Proč?
- 5) Chtěl bys být jako on / ona? Proč?
- 6) Čte ti maminka / tatínek / babička / dědeček atd. pohádky?
- 7) Jaká se ti nejvíce líbí? Proč?
- 8) Koukáš se na pohádky / seriály v televizi?
- 9) Jakou televizní pohádku / seriál máš nejraději? Proč?
- 10) Kým bys chtěl v této pohádce být?

3.4. Rozbor pozorování a rozhovorů

3.4.1. Tomáš N. (6 let 2 měsíce)

Pozorování

Prvním pozorovaným dítětem je Tomáš. Žije s oběma rodiči a sestrou Barborou (1,5roku) v rodinném domku na okraji města. Matka je na mateřské dovolené (předtím pracovala v prodejně broušeného skla) a otec je podnikatel. S rodiči občas bývá velmi

složitá komunikace – *otec* je velmi ambiciózní a je s ním velmi těžká domluva; *matka* je komunikativní, milá a vstřícná. Z hlediska chování a poslušnosti máme s Tomášem problémy již od jeho nástupu do MŠ. Po narození sestry se vše ještě zhoršilo. Tomáš si uvědomil, že již není *jen on* a rodiče věnují hodně pozornosti i Báře. V té době se u Tomáše objevily problémy s dodržováním hygieny. Tomáš přestal ovládat zadržování a vypuzování exkrementů (návrat k análnímu stádiu). Tento symptom v chování slouží především k upoutání pozornosti. Vzniklý problém byl s rodiči konzultován a byla jim doporučena návštěva odborníka.

Při ranním příchodu do MŠ nemá Tomáš s loučením problém (do MŠ ho přivádí otec). Rozloučí se a hned se zapojuje do hry k ostatním dětem. Pro hru vyhledává větší skupinu dětí. Oblíbenými Tomášovými hračkami jsou *dinosauři, draci a plyšový pes* (ani jednu z hraček Tomáš nemá pojmenovanou). Ke hře si nejraději vybírá *dřevěné kostky*, ze kterých konstruuje různé stavby. Bývá iniciátorem hry a tím pádem hru řídí. Pokud mu však některé z dětí nechce vyhovět v jeho přání, dokáže svůj nesouhlas velmi hlasitě, občas i bolestivě, vyjádřit. Tomáš přichází s ostatními dětmi často do konfliktů. Je velmi impulzivní. Domluva s vrstevníky tak bývá občas složitá.

Do řízených činností se Tomáš zapojuje bez problémů a je aktivní. Zajímá se o nové věci a nové informace, klade otázky a dává je do souvislostí s již známým.

Rozhovor

Při rozhovoru byla na Tomášovi znát nervozita. Ze začátku šoupal nohama o koberec a žmoulal si okraj trička. Tato gesta jsou v odborné literatuře nazývána **adaptéry**⁸. V průběhu rozhovoru se postupně nervozity zbavoval. Tomáš se při rozhovoru několikrát na delší dobu zamyslel a hledal „správnou“ odpověď. Po celou dobu se *křečovitě usmíval*. Tento jev můžeme také připisat již zmíněné nervozitě a určité nejistotě.

Rozhovor s Tomášem jsem realizovala dvakrát. K tomuto kroku jsem přistoupila po prvním rozhovoru vedeném s Tomášem. Nebyl totiž schopný odpovědi. Na jakoukoliv otázku mi odpovídal „nevím“. Tento jev příkládám nervozitě. Tomáš nebyl připravený a potřeboval si své odpovědi důkladně promyslet. Druhý den už se rozhovor podařil.

⁸ **Adaptéry** – pohyby, gesta, která jsou používána pro zvládnutí našich pocitů a řízení reakcí; objevují se ve stresových situacích, a když je člověk rozrušený (dostupné z: http://vlamus.webpark.cz/soc_psych.htm).

Otázka: *Tome, máš rád pohádky?*

Tomáš: *Jo, mám.*

Otázka: *A jakou máš ze všech nejraději?*

Tomáš: *Já mám nejradši tu...Karkulku.*

Otázka: *A řekl bys mi, o čem je pohádka O Červené Karkulce?*

Tomáš: *O vlkovi, jak sněd babičku a Karkulku.*

Otázka: *Která postava se ti v téhle pohádce nejvíc líbí?*

Tomáš: *Karkulka...protože jí sněd ten vlk. Chtěl bych vidět v té době vlka, jak tam to, jak tam žere Karkulku.*

Otázka: *Chtěl bys být vlkem?*

Tomáš: *Jo, chtěl. Je silnej a sežral babičku a Karkulku.*

Otázka: *Koukáš se na pohádky i v televizi?*

Tomáš: *Jo, koukám na Večerníčky. Mám rád různý Večerníčky.*

Z provedeného rozhovoru vyplývá, že Tomáš se v tomto období ztotožňuje s vlkem, tedy s principem zla, který představuje archetyp stínu (tj. záporná identifikace⁹). Je pro něho důležitá *síla, převaha nad ostatními a lest*. Tyto projevy můžeme sledovat i v reálných projevech Tomášova chování, jak je již popisováno výše. Vzor síly a převahy je mu dáván i ze strany rodičů, především otce. Tomáš díky svému „hrdinovi“ bojuje s určitými nedostatky v sociální sféře (např. začleňování do kolektivu vrstevníků, agresivita, uplatňování síly).

3.4.2. Alenka (5 let 6 měsíců)

Pozorování

Alenka žije v úplné rodině. Má o 3 roky mladšího bratra Káju. Alenka je velmi emocionálně založené dítě. Má optimistický pohled na své okolí, je komunikativní, ale nerada bývá středem pozornosti. Ke svému bratrovi má velmi pozitivní vztah. Svého bratra chrání a opatruje, což můžeme připisovat rozvinutému prosociálnímu jednání (tj. **altruismus**¹⁰). Matka je momentálně na mateřské dovolené (povoláním *učitelka na I.stupni ZŠ*). Je velmi *vstřícná, komunikativní, citlivá*, ale občas bývá i *úzkostná*

⁹ **Záporná identifikace** - tj. identifikace s agresorem; založena na směsi strachu, závislosti a obdivu (Čáp, Mareš, 2001)

¹⁰ **Altruismus** – prosociální jednání; jednání ve prospěch druhé osoby často spojené i s osobní obětí (Čáp, Mareš, 2001)

a plachá. Věnuje Aleně maximální péči a pozornost. K matce má Alenka velmi silné citové pouto. Otec Alenku vyzvedává z MŠ velmi málo. Je majitelem restaurace, a proto tráví většinu času ve svém zaměstnání. Ve svém volném čase věnuje oběma dětem maximum pozornosti.

Při delší absenci (nemoc, dovolená aj.) má Alenka problémy při ranním loučení s matkou. Je lítostivá a snaží se matku přesvědčit, aby si ji nechala doma s mladším sourozencem. Tyto projevy můžeme připisovat separační úzkosti¹¹ dítěte. Matka však bývá neoblomná, i když je na ní vidět, že ji smutek dcery mrzí. Alena nakonec vždy přijde do třídy a během několika minut se zapojuje do hry s ostatními holčičkami. Většinou se jedná o *námětové hry s kočárky nebo v kuchyňce*, což můžeme označit jako *ukotvení genderové role dítěte*. Alenka není příliš průbojné dítě. Hře se většinou podřizuje a přijímá názory ostatních děvčat. Alenka je velmi citlivá, a proto jí sebemenší náznak *urážky či ublížení rozpláče*. V tu chvíli hledá útěchu v náručí paní učitelky. Potřebuje mít pocit jistoty a bezpečí v jakékoliv situaci. S paní učitelkou se povídá a po 5 – 10 minutách se opět zapojuje do hry.

Řízených činností se Alenka zúčastňuje s nadšením. Velmi ráda poznává nové věci, učí se a tvoří.

Rozhovor

Alenka je komunikativní holčička. Během rozhovoru byla mírně nervózní. Podle mého názoru se obávala toho, co po ní budu požadovat. Alenka mi během rozhovoru seděla na klíně, kde se cítila nejbezpečněji. V průběhu celého rozhovoru se usmívala a upřeně se na mě dívala. Po každé své odpovědi vyžadovala mou zpětnou vazbu v podobě souhlasného pokývání hlavou.

Otázka: *Alenko, máš ráda pohádky?*

Alenka: *Hmm, jo.*

Otázka: *A jaká je tvoje nejoblíbenější pohádka?*

Alenka: *O princezně.*

Otázka: *A o jaké princezně?*

Alenka: *O Zlatovlásce.*

Otázka: *A řekneš mi, o čem ta pohádka je?*

¹¹ **Separční úzkost** – dítě je od matky odloučeno a samo tuto situaci nemůže nijak ovlivnit, i když se o to pokouší → 1.fáze protestu, 2.fáze zoufalství, 3.fáze odpoutání od matky (Vágnerová, 2000, s. 86)

Alenka: *Mmmm... (pokrčí rameny)*

Otázka: *Jakou postavou z téhle pohádky bys chtěla být?*

Alenka: *Princezna. Protože abyse měla, to, dlouhý vlasy.*

Otázka: *Čte ti mamka nebo tatka před spaním pohádky?*

Alenka: *Jo, teď čteme Bob a Bobek.*

Otázka: *Koukáš na pohádky v televizi?*

Alenka: *Jo, koukám na Šmoulíky a chtěla bych být Šmoulinka, protože má hezký vlásky.*

Alenka se identifikuje především s krásnými postavami, které vnímá jako atraktivní a zajímavé. Nejdůležitějším kritériem pohádky je pro ni krása hlavní postavy (princezny, Šmoulíky atd.), jejímž hlavním vzhledovým rysem jsou dlouhé vlasy, jež bývají označovány za symbol ženskosti. Symbol dlouhých vlasů naznačuje určitou *uvolněnost* či *flegmaticčnost*. Touha po dlouhých vlasech nám může avizovat potřebu Alenky být *váženou a oblíbenou osobou*¹². Hlavní postava, většinou princezna, bývá ve většině pohádek středem pozornosti. Celé okolí ji obdivuje a sklání jí lichotky a pochvaly. Pro Alenku je právě toto chování a jednání vzorem a dle mého úsudku by ráda byla středem pozornosti, ale zatím se ve společnosti ostatních dětí nedokáže prosadit. S ohledem na velkou emoční citlivost dítěte bych jako příčinu této „neprůbojnosti“ označila strach. Obavy ze zklamání, neúspěchu a posměchu ostatních dětí.

3.4.3. Julie (5 let 8 měsíců)

Pozorování

Dále jsem uskutečnila rozhovor s Julií, která žije v rodinném domku (téměř v centru města) s matkou, otcem a dvěma bratry (dvojčata, 2 roky). Julie má ke svým bratrům pozitivní citový vztah. Jeden z bratrů je však těžce nemocný a to značně komplikuje rodinnou situaci. Matka tráví většinu času v nemocnici s Jakubem a na Julii tak nemá příliš času. Druhého bratra, Filipa, střídavě vychovává otec a babička. Otec podniká v oblasti malířství/natěračství, a proto s dětmi netráví příliš času. Julinku i bratra Filipa tak často hlídají jejich prarodiče.

Otec je velmi ochotný a vstřícný. Matka je milá, komunikativní a klidná žena. Matka s Julií mají mezi sebou velmi silné citové pouto, bez závislosti a přehnaných

¹² *Velký lexikon snových symbolů* [cit. 21.3.2013]. Dostupné z: <http://www.mujsen.cz/snar/velky-lexikon-snovych-symbolu/symbol-V/>

emocí. Julie přichází do MŠ s úsměvem na rtech a po řádném rozloučení s tatínkem se ihned zapojuje do hry. Nejbližší kamarádkou je jí Alenka. Holčičky jsou si rovnými partnerkami a jedna u druhé nachází pocit jistoty a bezpečí.

Julinku bych označila jako **introverta**¹³ zahleděného do svého nitra. Ráda si hraje sama a nesnaží se o navázání bližšího kontaktu s ostatními dětmi. V tomto případě se může jednat o **vyhýbavou vazbu**¹⁴. Společnost ji většinou dělá již zmíněná Alenka. Julie se velmi málo zapojuje do společných činností. A když už se k nám ostatním připojí, nebývá příliš aktivní. Dění okolo sebe raději pouze pozoruje; tj. **observační učení**¹⁵. Při komunikaci s vrstevníky i paní učitelkami bývá Julie plachá a stydlivá. U holčičky můžeme pozorovat časté zkreslování skutečnosti, při kterém si vypomáhá prvky fantazie a spojuje je s reálnými vzpomínkami (tj. konfabulace¹⁶). Tento jev označil Piaget jako **magičnost**.

Rozhovor

Julie nebývá příliš komunikativní, a proto jsem z rozhovoru měla značné obavy. I na Julii byly znát jisté obavy z našeho rozhovoru. Při prováděném rozhovoru jsme obě seděly na zemi (přání Julie). Celou dobu si holčička pohrávala se svou fialovou sukní. Bylo těžké si získat Julinčinu důvěru.

Otázka: *Julinko, máš ráda pohádky?*

Julie: *Jo.*

Otázka: *Jaká pohádka je tvoje nejoblíbenější?*

Julie: *Noo, Medvídek Mandarinka a ještě Pinocchio.*

Otázka: *A o čem je pohádka Medvídek Mandarinka?*

Julie: *To je medvídek, kterej říká to, tak ten medvídek, ten Mandarinka má úsměv naopak a tamten medvídek má pišťalku, tak říká, to, aby šel někdo okolo a aby si je někdo koupil.*

Otázka: *A ta druhá pohádka?*

¹³ **Introverze** – zaměření na sebe sama, dominuje subjektivní názor, špatná adaptace, zahleděnost sama do sebe, uzavřenost, nepřístupnost, zdrženlivost, navenek spíše pasivní – dynamický vnitřní život, dává přednost samotě před společností (Nakonečný, 1997)

¹⁴ **Vyhýbavá vazba** – slabé úsilí o kontakt. Tendence vyhýbat se kontaktu. (Vágnerová, 2000)

¹⁵ **Observační učení** – tj. učení nápodobou; dítě pozoruje chování druhý; pokud je svědkem toho, že model je za své jednání potrestán, pravděpodobně v budoucnu tento model chování potlačí, ale fixuje si situace, za které je model pochválen (dostupné z: <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/psychologie-uceni.htm>)

¹⁶ **Konfabulace** - nepravé lži; dítě spojuje reálné vzpomínky s fantazií.

Julie: *On měl ráno narozeniny a jeden rok a byl malinkej.*

Otázka: *Chtěla bys být nějakou postavou z těchto pohádek?*

Julie: *Chtěla bych to, z Pinocchia. Třeba ta dobrá víla. Ona měla to, ona byla celá modrá měla to šaty modrý a ruce modrý a obličej a vlasy.*

Otázka: *Čte ti mamka nebo tat'ka pohádky?*

Julie: *Mamka mi vždycky četla o Květušce, kdy ona to, měla...no on chodil Ježíšek a ten Ježíšek, ona chtěla velký dům pro panenky, ale to, ona zlobila tak dostala malej.*

Otázka: *Chtěla bys být jako Květuška?*

Julie: *Já bych chtěla být dobrá víla.*

Julii velmi ovlivňuje obtížná rodinná situace. Holčička obdivuje pohádkové dobré víly. Obdivuje jejich schopnost vykouzlit možné i nemožné. Víla je pro ni symbolem dobra a záchrany. Možná by se chtěla stát kouzelnou dobrou vílou právě proto, aby pomohla svému bratrovi od nemoci, nebo aby se jí její matka věnovala tak intenzivně jako dříve.

3.4.4. Martin (6 let)

Pozorování

Martin žije v rodinném domě s matkou a otcem. Martin nemá žádného sourozence. Otec tráví většinu dní v týdnu mimo domov, protože je zaměstnán jako klavírní technik v Hradci Králové. Otec je milý, komunikativní, ale občas plachý. Svého syna velmi miluje a je na něj pyšný. Matka Martina pracuje jako učitelka na 1. stupni ZŠ. Matka má příjemné vystupování, je komunikativní a někdy až příliš starostlivá. Svého syna hluboce miluje a byla by schopná pro něho udělat cokoliv. Její syn je pro ni vším a snaží se mu věnovat maximální péči a pozornost. Mezi matkou a Martinem je vytvořeno velmi silné citové pouto. Jak jeho matka říká: „*Martin je vymodlené dítě. Hodně dlouho jsme na něj čekali.*“ Martinova matka měla problémy s otěhotněním a už ztrácela naději v úspěch. Martin se narodil předčasně (na konci 7. měsíce). Rodiče tak věnují Martinovi maximální péči a pozornost. Musím však říci, že velmi často je tato péče a pozornost ze strany rodičů a prarodičů *přehnaná, až ochránářská.*

Martin tráví většinu svého volného času mimo MŠ s dospělými, a proto není divu, že se každý den do školky těší. Do školky přivádí Martina matka, která většinou spěchá do práce, a proto nebývá loučení s dítětem až tak intenzivní: „*Honem se oblékni. Pus. A ahoj. Nezlob.*“ Martin mě každé ráno přichází pozdravit až ke stolečku,

kde sedím, vypráví mi zážitky z předchozího dne a po vypovězení všeho důležitého odchází za svými kamarády. Martin si převážně hrává s chlapci. Občas ho ale můžeme vidět i při hře s holčičkami v kuchyňce, nebo s kočárky. Při vzniklém problému se s dětmi dokáže domluvit na řešení. Pokud však zásadně s návrhem nesouhlasí, dokáže svou nechuť projevit i navenek (například *křikem, brekem nebo rozbouráním postavené stavby*). Do společných řízených činností se Martin zapojuje bez sebemenšího problému. Je velmi tvořivé a trpělivé dítě, které se rádo učí a získává nové podněty ze svého okolí.

Martin je celkově velmi hlasité dítě. I při obyčejném rozhovoru ho občas musíme upozorňovat na jeho hlučnost. Matka tento jev připisuje tomu, že její otec, tedy dědeček Martina, špatně slyší, a je nutné, aby na něj mluvili hlasitě.

Rozhovor

Na začátku rozhovoru byl Martin *nervózní*. Nevěděl *co s rukama* a vyhýbal se očnímu kontaktu. Martin se nejprve *mračil*. V průběhu rozhovoru Martin ztrácel zábrany a hezky jsme si popovídali. Nakonec jsme navázali i oční kontakt. Po skončení rozhovoru odcházel s úsměvem ve tváři. Bylo na něm vidět, že provedený rozhovor pro něho byl zajímavý a mohl mluvit o tom, co má rád.

Otázka: *Martínku, máš rád pohádky?*

Martin: *No...jo.*

Otázka: *A jakou máš nejraději?*

Martin: *Koblížek. O Koblížkovi.*

Otázka: *O čem ta pohádka je?*

Martin: *Jak dědeček s babičkou...dědeček chtěl koblížka. Babička mu ho upekla a von utek z topení a a medvěd' že ho sní a liška taky a zajíc taky.*

Otázka: *Snědli ho nakonec?*

Martin: *Liška.*

Otázka: *Kdo se ti v té pohádce nejvíc líbí?*

Martin: *Koblížek. Protože je krásnej a cukrovej.*

Otázka: *Čte ti mamka nebo tatka pohádky?*

Martin: *Tatka mi čte na I-padovy. On má I-pad. Má tam od knížky, kde jě nějakej takovej ten co píše ty pohádky.*

Otázka: *Jaká pohádka se ti nejvíc líbí?*

Martin: *O tlustým dědečkovi, kde ho navštívili loupežníci a on si dělal srandu, že je zloděj.*

Otázka: *Koukáš se na pohádky nebo seriály i v televizi.*

Martin: *Jo.*

Otázka: *Jakou máš nejraději?*

Martin: *Spidermana. Ten se mi líbí. Má takový pavučiny na sobě, má bílý oči. Jako modrý a červený a žlutý a tady má bílý oči a na něm jsou takové pavučinky černý.*

Otázka: *A proč se ti líbí?*

Martin: *No protože von to byl normální kluk, protože ho štípl pavouk. Takovej jako, byl modrý červený. A voni se mu změnil žíly a jako von je tam po těch žilách lezou pavouci.*

Otázka: *A ta proměna se ti nejvíce líbí?*

Martin: *No. Já už mám doma stáhnutý dva filmy Spidermana a mám tolik pohádek Spidermana. Dva filmové a hodně kreslených. A má i dvě CD.*

Podle provedeného rozhovoru by se Martin rád podobal hlavní postavě z obou pohádek – ať už mluvíme o Koblížkovi nebo Spidermanovi. Imponují mu jejich vlastnosti: *statečnost a nebojácnost*, které jsou označovány za typicky mužské vlastnosti.

Koblížek je představitelem neposlušného hlavního hrdiny, který ze strachu, že ho dědeček sní, utíká a na své cestě se potýká s různými postavami v podobě „smrti“. Na Spidermanovi Martina zaujala nejvíce **proměna** obyčejného chlapce v pavoučího muže. Občas se u Martina setkáváme s napodobováním chování pavoučího muže. Tato vyzorovaná skutečnost nám byla potvrzena i samotnou matkou: „*Když jsem přišla do koupelny, nevěřila jsem vlastním očím. Martin skákal na zdi a chtěl se zachytit okraje dlaždiček jak nějaký opičák.*“ Podle mého názoru občas bývá pro Martina těžké rozlišovat realitu od fikce. Martin má velmi rozvinutou fantazii, která občas vede až ke zkreslování skutečnosti.

Při rozhovoru mě velmi zaujalo, že tatínek nečte Martinovi pohádky z knížek, ale využívá I-pad (tj. multimediální počítač typu tablet, který používá ke své práci multimediální formáty včetně novin, časopisů, knih, fotografií či videí). Pohádka, kterou tatínek Martinovy na I-padu četl obsahuje prvky lstivosti, mazanosti

a vychytralosti. Hlavní hrdina řeší rizikovou situaci tím, že začne hrát někoho jiného (tj. *hra v roli*¹⁷).

3.4.5. Zoe (5 let 6 měsíců)

Pozorování

Zoe žije se svou matkou a babičkou v rodinném domku v klidné čtvrti na okraji města. Otec Zoe s nimi nežije, ale matka má roční známost. Matka je milá, klidná a vstřícná žena. Se Zoe má velmi hezký vztah. Zoe vyhledává blízkost matky. Babička pracuje v MŠ jako učitelka, což by po nástupu do MŠ pro Zoe velmi těžké. Nemohla se vypořádat s myšlenkou, že babička je někde blízko a ona s ní nemůže být. Velmi dlouhou dobu jsme se potýkaly s pláčem, který byl doprovázen psychosomatickými obtížemi. Zpočátku se s babičkou či matkou dlouhou dobu loučila. Zoe prožívala *separační úzkost* (*nervozita, rozrušenost a tesklivost*). Zoe však mně i kolegyni důvěřovala a tak první cesta od dveří třídy směřovala k nám a vyžadovala naši pozornost v podobě pomazlení. Takto jsme dočasně Zoince nahrazovaly citové a sociální zázemí, které v tu chvíli nemohla mít od své matky či babičky. Tento problém však postupem času vymizel. Nyní vstupuje Zoe do třídy sebevědomě a je si jistá při navazování kontaktu jak s dětmi, tak i s učitelkami. Zoe ráda vypráví, co zažila se svou matkou, jejím přítelem a babičkou. Zoe dostává od matky i babičky veškerou pozornost a obě jí věnují všechny svůj volný čas.

Zoe si zpočátku vůbec nechtěla hrát. Pouze sledovala okolní dění. Postupně si začala hrát sama a později se připojovala ke hře s ostatními dětmi. Stávala se organizátorem a vůdcem hry. Problémy, které při hře občas vznikají, Zoe řeší žalováním a pláčem. Těžko se s dětmi domlouvá a nerada přistupuje na jejich návrhy. V jejím chování jsem často pozorovala prvky **egocentrismu**¹⁸.

Při řízených činnostech bývá Zoe pouhým pozorovatelem. Nerada se do činností zapojuje, ale ráda je pozoruje (tj. observační učení).

¹⁷ **Hra v roli** – základním pravidlem je „jako“ (např. „Já jsem maminka a ty jsi jako dítě.“). Člověk touto formou zobrazuje chování a činnosti jiných lidí (Svobodová, Švejdrová, 2011).

¹⁸ **Egocentrismus** – tj. sebestřednost; jedinec se soustředí sám na sebe a na své vlastní problémy (Vágnerová, 2000).

Rozhovor

Zoe na mě působila optimisticky. Po celou dobu rozhovoru se usmívala a *pohrávala se sukýnkou*. Byla ráda, že veškerá moje pozornost je věnována právě jí samotné. Na Zoe však byly znát určité *rozpaky* a strach z toho, na co se jí budu ptát.

Otázka: *Zoinko, máš ráda pohádky?*

Zoe: *Zlatovlásku mám ráda.*

Otázka: *O čem je tahle pohádka?*

Zoe: *Je tam taková...je tam kuchyň a je tam nějaká...nějaká...Jiřík a je tam ještě zlej král.*

Otázka: *Kdo se ti v pohádce nejvíc líbí?*

Zoe: *Zlatovláška.*

Otázka: *Chtěla bys být jako ona? Proč?*

Zoe: *Protože je krásná a má korunu a šaty.*

Otázka: *Čte ti mamka nebo babička pohádky?*

Zoe: *Ne, jediné pouští na počítači.*

Otázka: *Jakou máš nejraději.*

Zoe: *Radši jenom Zlatovlásku.*

Zoe se v rozhovor zmiňuje o Jiříkovi a králi. Tento moment fascinace mužskou postavou připisují dlouhodobé absenci muže v rodině.

Z rozhovoru se Zoe vyplívá, že vzorem je pro ni princip dobra a krásy. Obdivuje na princeznách jejich šaty a dlouhé vlasy. Je ráda středem pozornosti a obdivu, což je zřejmé i z výběru oblíbené pohádkové postavy.

Zoe zmínila, že jí maminka pouští pohádky na počítači, což je v dnešní době zcela běžné. Existuje mnoho možností jak je získat – pohádky na CD, DVD nebo pohádky k online shlédnutí na internetu či pohádky určené k přímému stažení a uložení do PC.

3.4.6. Otto (6 let 1 měsíc)

Pozorování

Dále jsem se zaměřila na Otta. Žije se svými rodiči a o 4 roky mladší sestrou Elou v bytě. Matka ani otec nejsou příliš komunikativní. Jeví se jako uzavřené osoby. Matka je na mateřské dovolené a otec pracuje jako skladník. Otík je velmi citlivý

chlapec, a proto pro něj bylo velmi těžké překonat fakt, že matka je doma s Elou a on musí chodit do školky. Ale i přesto je mezi matkou a Ottou vytvořeno *silné citové pouto plné lásky, důvěry a pocitu bezpečí a jistoty*. Ke své sestře má velmi silné citové pouto. Roli bratra bere jako životní poslání. O svou sestru se stará a ochraňuje ji. Otto je tichý chlapec. Nerad je středem pozornosti. Jeví se spíše jako *introvert*. Málokdy se připojí ke hře, nebo řízené činnosti.

Rozhovor

Otík byl v průběhu rozhovoru navenek klidný. Ale zdál se být **frustrovaný**¹⁹ až **deprivovaný**²⁰. Po celou dobu rozhovoru si pohrával se svou hračkou, *plyšový zajíček*. Tento jev můžeme označit jako *vybití určité vnitřní energie* (nervozity) na hračce nebo jako u Tomáše, se může jednat o adaptér. Otto se pokoušel gestikulovat a své emoce vyjadřoval mimikou obličeje. Rozhovoru s Ottou jsem se právem obávala. Velmi těžko jsem si získávala jeho důvěru. Na většinu mých otázek odpovídal gesty (pokývání hlavy, pokrčení rameny).

Otázka: *Otíku, máš rád pohádky?*

Otto: Pokývání hlavou.

Otázka: *Jakou pohádku máš nejraději?*

Otto: *Tudle. O Zlatovlásce.*

Otázka: *A čem tahle pohádka je? Co se tam děje?*

Otto: (Dlouhé odmlka.) *O královi, kterej chtěl princeznu.*

Otázka: *A dostal král tu princeznu?*

Otto: *Jo.*

Otázka: *A kdo pro tu princeznu šel?*

Otto: *Jiřík. A zachraňoval zvířátka.*

Otázka: *Koho z pohádky máš nejraději?*

Otto: *Ten Jiřík.*

Otázka: *A proč?*

Otto: (Pokrčení rameny.) *Protože byl hezkej.*

¹⁹ **Frustrace** – určitá blokáda uspokojení potřeb; stav při závažném neuspokojení či oddálení uspokojování lidských potřeb (Nakonečný, 1997)

²⁰ **Deprivace** – strádání; označení pro situaci, v níž je podstatně omezena sensorická stimulace (tj. sensorická deprivace), nebo pro stav sociální izolace (tj. sociální deprivace), nebo pro strádání z nedostatku emočních podnětů (tj. citová deprivace), (Nakonečný, 1997).

Otázka: *Čte ti mamka nebo tatka pohádky?*

Otto: (Kouká do stropu.) *Jo, Čtyřlístek. Líbí se mi prasátko a pejsek.*

Otázka: *Koukáš na pohádky i v televizi?*

Otto: (Pokývání hlavou.) *Na Šmouly.*

Rozhovor s Ottou byl celkem náročný. Nebylo pro něho zajímavé odpovídat na mé otázky a dával své pocity značně najevo mimikou obličeje. Otík se ztotožňuje s principem dobře. Vzorem je pro něho kladný hrdina, který pomáhá svému okolí a vystupuje jako ochránce všeho živého (tj. ukotvení genderové role) a právě takový postoj podle mého názoru zaujímá Otto ke své sestře.

3.4.7. Michaela (5 let 4 měsíce)

Pozorování

Michaela žije s matkou, otcem a o dva roky starší sestrou Vendulou. Rodina působí klidným a harmonickým dojmem. Oba rodiče jsou milí, komunikativní a vstřícní. Matka pracuje jako zdravotní sestra a otec působí jako profesor na VOŠ. Především matka se dcerám hodně věnuje; veškerý volný čas je tak naplněn hrou, tvořením a výlety. Z Michalky vyzařuje spokojenost a vyrovnanost. Je společenská, nebojácná a usměvavá. Oblíbenou činností Michaely je kreslení a tvoření, ale také si ráda hraje s ostatními holčičkami s panenkami. Michaela je fixovaná na svou starší sestru. Často o ní mluví a předkládá nám její názory.

Rozhovor

Rozhovor prováděný s Michaelou probíhal bez problému. Holčička se usmívala a nedělalo jí problém odpovídat na mnou pokládané otázky. Po celou dobu měla Michalka ruce složené v klíně a působila velmi klidně a vyrovnaně. Své odpovědi často doplňovala pokýváním hlavy či různými gesty rukou.

Otázka: *Michalko, máš ráda pohádky?*

Michaela: *Mno, třeba o Medvídkovi Pú.*

Otázka: *O čem tahle pohádka je? Co tam medvídek dělá?*

Michaela: *Medvídek Pú tam zachraňuje prasátko.*

Otázka: *Jakou postavu máš v pohádce nejraději?*

Michaela: *Právě to prasátko. Protože se mi líbí.*

Otázka: Čte ti mamka s tatškou pohádky? A jakou máš nejraději?

Michaela: O Šípkové Růžence.

Otázka: Kdo se ti v téhle pohádce nejvíce líbí?

Michaela: Ta Růženka.

Otázka: A proč se ti líbí právě ona?

Michaela: Protože mám ráda růžičky.

Otázka: Jak asi Růženka vypadá?

Michaela: Jako růžové poupátko.

Míchalka si za svou oblíbenou pohádkovou postavu vybrala růžové prasátko z pohádky „Medvídek Pú“. Její výběr může být *ovlivněn nízkou důvěrou v sebe sama*. Prasátko v pohádce zobrazuje nešiku, který vždy vše poplete a Medvídek Pú (kterého nejspíš pro Michaelu představuje její starší sestra) se musí postarat o nápravu věci.

Symbol princezny vyjadřuje něžnost, jemnost a krásu, která se podle Michaely promítá do obrazu růžového poupátka.

Michaela se v obou pohádkách zaměřila na růžovou barvu (růžové prasátko a růžové poupátko). Růžová barva je považována za symbol dívek, ženskosti, jemnosti, něhy, romantiky, ale také označuje nezralost a naivitu²¹.

²¹ Význam barev [cit. 21.3.2013]. Dostupné z: <http://vyznam-barev.najdise.cz/ruzova-barva>

3.5. Shrnutí praktické části

Tomáš byl na začátku rozhovoru značně nervózní, a proto se nepovedlo první rozhovor uskutečnit. Jeho obavy z rozhovoru mi nedovolily odpovídat jinak než „nevím“. Ale druhý den již strach z mých otázek ustoupil. Tomáš se dokázal soustředit na kladené otázky a smysluplně na ně odpovídal.

Alena je velmi citově založená holčička, a proto pro ní byl důležitý tělesný kontakt. Po celou dobu rozhovoru mi seděla na klíně a vypadala spokojeně. Její zájem o téma rozhovoru jsem pozorovala i ze skutečnosti, že vyžadovala zpětnou vazbu ke svým odpovědím.

Julie je velmi uzavřená. Z tohoto rozhovoru jsem měla obavy a to samé jsem mohla pozorovat i na Julii. Svou nervozitu dávala najevo i pohráváním si se svou sukní. Bylo velmi těžké si získat její důvěru, ale nakonec se povedlo a rozhovor proběhl bez komplikací.

Martin je velmi živé dítě, a proto ani při našem rozhovoru nedokázal být chvíli v klidu. Neustále si pohrával s prsty u rukou. Bylo velmi těžké s Martinem navázat oční kontakt. Když ale zjistil, že si jen budeme povídat a nebudu po něm nic požadovat, nervozita ustoupila. V průběhu rozhovoru se mi podařilo navázat s chlapcem oční kontakt, z čehož jsem měla velkou radost.

Při rozhovoru se *Zoe* jsem neshledala žádné problémy. Holčička byla pozitivně naladěna. Byla vděčná za můj zájem a pozornost a dávala mi to najevo svým širokým úsměvem.

Otto si po celou dobu rozhovoru pohrával se svou hračkou a věnoval jí větší pozornost než mně. Využíval řeč těla. Velmi těžko jsem si získávala jeho důvěru a rozhovor s ním byl proto náročný.

Rozhovor s *Michaelou* byl velmi příjemný. Mohla povídat o tom, co má ráda a já jsem tak získala potřebné informace. Její projev byl velmi klidný a vyrovnaný.

Na základě výzkumu jsem došla k závěru, že chlapci obdivují *mužské vzory s vlastnostmi typicky mužskými, které jim imponují – např. nebojácnost, statečnost a schopnost lstivě vyřešit situaci*. Dívky si z pohádek zapamatovávají především *ženské figury, s významnými znaky ženskosti – např. dlouhé vlasy – Zoe a Alena; růžová barva – Michaela*. Preference postav z příběhu je tedy ovlivněna formováním genderové identity dětí: dívky v pohádkách vyhledávají ženské postavy (např. princezna

Zlatovláska – Zoe, Alena; princezna Šípková Růženka – Michaela; dobrá víla - Julie). Chlapci si zapamatovávají mužské protagonisty (Koblížek, Spiderman, dědeček – Martin; vlk – Tomáš; Jiřík – Otto).

V dnešní moderní době se často setkáváme i s technologiemi, které v oblasti čtení a vyprávění pohádek zastupují rodiče. Jedná se o *PC, rádio, televizi, I-pady a mobilní telefony*. Dítě tak sice dostává požadovaný přísun pohádek a příběhu, ale vytrácí se tak kouzelné okamžiky důvěrnosti a intimity mezi rodičem a dítětem. Docházím tak k závěru, že každodenní několikahodinové sledování televize či PC negativně ovlivňují dětskou psychiku. Jak uvádí ve svém článku MUDr. Lukáš Veleďa²², české dítě tráví před obrazovkou TV nebo PC v průměru 25 hodin týdně, to je přibližně 3,5 hodiny denně. Při nadměrném času tráveném u obrazovek PC či televize může postupně docházet ke vzniku závislosti na médiích.

²² MUDR. VELEDA, Tomáš. Děti a televize. In: www.rodina.cz (online). Vystaveno 29.9.2003. (cit. 2013-03-21). Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek3397.htm>

3.6. Sebereflexe výzkumníka

Sebereflexe je obecně označována za *sebehodnocení, které ústí v připisování příčin úspěchu či neúspěchu (kauzální atribuce), reagování na sebe sama a své výsledky a adaptování se na celou situaci* (Čáp, Mareš, 2001, s. 509). Je zamyšlením nad sebou samým a ohlédnutím se zpět za svými činy a myšlenkami.

Mým cílem bylo získat potřebné informace v oblasti „*dítě a pohádka*“. K rozhovoru i pozorování jsem vytvářela klidné a podnětné prostředí za pomoci kolegyně a dětí. Za 2 roky působení v MŠ jsem si u dětí získala určitou důvěru a tak pro mě nebylo problém se vmísit do jejich hry a pozorovat je při různých činnostech. I když se s dětmi velmi dobře znám a máme k sobě kladný vztah, občas bylo těžké rozhovor uskutečnit podle mých představ. Děti nejsou zvyklé, že si je někdo vezme do ústraní (pro potřebu klidu) a klade všetečné otázky a ony na ně musejí odpovídat. Podle mého názoru to pro děti bylo velké úskalí, ale společně se nám ho podařilo překonat.

Každé dítě je jedinečné, a proto je i oblíbenost pohádek u dětí různorodá. Jak můžeme ve výše uvedených rozhovorech vypořádat, dítě se dokáže ztotožňovat jak s principem dobra, tak i s principem zla. Identifikace je z velké části ovlivněna momentálním psychickým rozpoložením dítěte a situací v rodině.

Pro holčičky je ve většině případů vzorem krásná dívka, která se stává středem pozornosti a všichni ji obdivují, tj. atribut krásy (vlasy, šaty, šperky). Pro chlapce je ideálem statečný a nebojácný hrdina, který chrání své okolí před nebezpečím a v případě potřeby řeší situaci lstí.

Při rozhovorech děti uváděly tyto pohádky: *Červená Karkulka, Spiderman, Zlatovláska, O Koblížkovi, Medvídek Mandarinka, Pinocchio, Medvídek Pú, O Šípkové Růžence, Čtyřlístek*.

U 6 dětí se objevila identifikace s kladnou postavou a v 1 případě došlo ke ztotožnění se záporným hrdinou pohádky. Myslím si, že velký vliv na zápornou identifikaci má momentální rodinná konstelace v rodině dítěte.

Milým zjištěním pro mě bylo, že děti uváděly převážně klasické pohádky, i když dnešní doba je přesycena moderními televizními příběhy plnými boje a nenávisti.

U některých dětí se objevovaly stejné pohádkové postavy (např. Zlatovláska u Otíka a Zoe). Děti se, až na Tomáše, ztotožňovaly s principem dobra a krásy. V rozhovorech jsem zaznamenala i ukotvení genderové identity a ztotožnění s ženskou rolí, v případě holčiček, a ztotožnění s rolí mužskou (v případě chlapců).

S dětmi se mi pracovalo velmi dobře. Byla jsem potěšena příjemnou atmosférou při většině rozhovorů. Radovala jsem se z každého úsměvu dítěte a z překonání překážek v podobě navazování očního kontaktu či získání důvěry u některých dětí.

ZÁVĚR

Během psaní bakalářské práce jsem mohla nahlédnout hlouběji do duše dítěte předškolního věku. Bylo velmi zajímavé uskutečňovat rozhovory s dětmi a dozvídat se více o jejich vzorech a ideálech. Každý rozhovor byl jedinečný a něčím zajímavý.

Velkou inspirací mi byla kniha od Violet Oaklander, *Třinácté komnaty dětské duše*. Pomohla mi nahlédnout hlouběji do duše dítěte a otevřela mi tak nové obzory pro pohled na děti předškolního věku. Inspirovala mě svým optimistickým pohledem na svět i na problémy, které děti mají. Byla mým pomocníkem při nahlédnutí do vnitřního světa dítěte. Kniha obsahuje nepřeberné množství inspirací, tzv. terapeutických technik, od malování, přes práci s tělem, práci s hlinou, vyprávění příběhů nebo terapii hrou.

Cílem mé práce bylo zjistit, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňují pohádky a příběhy identitu předškolního dítěte. Pozorovala jsem chování dětí v různých situacích, ať už se jednalo o hru, řízenou činnost či komunikaci. Konkrétní situace jsem si zaznamenávala a zaměřovala jsem se především na psychiku dítěte. Při rozhovoru s dětmi jsem se orientovala na oblíbeného pohádkového hrdinu a na fakt, zda se dítě s hrdinou ztotožňuje.

Na základě kvalitativního výzkumu jsem došla k závěru, že i v dnešní moderní době, ve které existuje nesčetné množství novodobých seriálů, si děti vybírají klasické pohádky, které jsou tu s námi již mnoho let. Upřednostňování jednotlivých pohádkových postav je ovlivněno formováním genderové identity. Chlapci preferují mužské hrdiny, jejichž hlavními znaky jsou například *nebojácnost, statečnost, odhodlání a schopnost někoho obelstít*. Děvčata si naopak vybírají postavy s typicky ženskými vlastnostmi – například *dlouhé vlasy a krásné šaty*. Je důležité, aby pohádka dítě motivovala. Lidé, zvířata, fantazijní tvorové i neživé předměty jsou v pohádkách obdařeny určitými osobnostními rysy, myšlením a emocemi. S vývojem tématu příběhu dochází k problematickým záležitostem a jejich vyřešení. Dítě se z jednání postav učí, získává nové emoce a vzory chování a morálky. Při pečlivém naslouchání příběhu se dítě identifikuje s postavou nebo tématem a právě v tuto chvíli jsou u dítěte vyvolány i úvahy o vlastních životních situacích (Geldard, Geldard, 2008). Pomocí této projekce

dokáže dítě pracovat se svými vlastními emocemi a pocity. Dítě tak objevuje souvislosti mezi tématy pohádky a událostmi vlastního života.

Dítě dokáže pomocí příběhu vyjadřovat svá přání a emoce. Jedná se především o děti, na které například *negativně působí emoční klima rodiny*; děti, které *emočně strádají* nebo mají jakýkoliv *jiný problém, který jim dělá starosti*.

Bakalářská práce mi přinesla mnoho nových informací o daném tématu a lépe se teď orientuji v dané problematice. Díky rozboru jednotlivých pozorování a rozhovorů jsem si uvědomila, že i já jsem se jako dítě ztotožňovala s pohádkovými hrdiny. Jednou to byla princezna a jindy zase zlá čarodějnice, ale nedokázala jsem si vysvětlit, proč tomu tak je.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAŠTECKÁ A KOL., Bohumila. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Vyd. 1. Editor Bohumila Baštecká. Praha: Portál, 2009, 515 s., ISBN 978-80-7367-470-0.
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s., ISBN 80-7178-463-X.
3. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990, 187 s., ISBN 80-00-00060-1.
4. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 3. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2001, 175 s., ISBN 80-7178-606-3.
5. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s., ISBN 80-717-8626-8.
6. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s., ISBN 80-7178-279-3.
7. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 158 s., ISBN 978-80-7367-854-8.
8. GELDARD, Kathryn a David GELDARD. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 328 s., ISBN 978-80-7367-476-2.
9. HARRIS, Thomas A. *Já jsem OK, ty jsi OK: [transakční analýza, která mění vědomí a chování lidí, kteří nikdy nepoznali pocit, že jsou OK]*. Překlad Dana Burianová. V Praze: Pragma, 1997, 311 s., ISBN 80-7205-508-9.
10. HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršána: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli....* 2. přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 233 s., ISBN 978-80-7409-023-3.
11. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s., ISBN 978-80-247-2284-9.
12. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s., ISBN 80-247-1284-9.
13. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 202 s., ISBN 978-80-7367-784-8.

14. MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 220 s., ISBN 978-80-7367-587-5.
15. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s., ISBN 80-247-1362-4.
16. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 437 s., ISBN 80-200-0625-7
17. OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Vyd. 1. Překlad Jiří Štěpo. Dobříš: Drvoštěp, 2003, 261 s., ISBN 80-903306-0-6.
18. PESECHKIAN, Nossrat. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Vyd. 1. Překlad Eva Bosáková. Praha: Portál, 1999, 150 s., ISBN 80-7178-275-0.
19. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 167 s. ISBN 978-802-6200-208.
20. STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*, překl. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s., ISBN 80-85834-60-X.
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s., ISBN 80-7178-308-0.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. BŘICHÁČEK, Václav. *Raný vztah matky s dítětem* [online] [cit. 10.2.2013]. Dostupné z: <http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=rany-vztah-matky-s-ditetem>
2. *Cube of space: Metapsychology* [online], [cit. 10.2.2013]. Dostupné z: http://www.psyche.com/psych/cube/cube_metapsychology.html
3. Prof.PhDr. Kohoutek,CSc., Rudolf. *Kognitivní vývoj dětí a mládeže* [online]. Vystaveno 11.března 2010 [cit. 13.2.2013]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladeze>
4. Prof.PhDr. Kohoutek,CSc., Rudolf. *Kognitivní vývoj dětí a mládeže* [online]. Vystaveno 2.prosince 2009 [cit. 19.2.2013]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/socializace-cloveka>
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice* [online], [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie>
6. *Neverbální komunikace* [online], [cit. 21.3.2013]. Dostupné z: http://vlamus.webpark.cz/soc_psych.htm
7. *Velký lexikon snových symbolů* [online], [cit. 21.3.2013]. Dostupné z: <http://www.mujsen.cz/snar/velky-lexikon-snovych-symbolu/symbol-V/>
8. PhDr. PETERKOVÁ, Michaela. *Učení z hlediska psychologie* [online], [cit 21.3.2013]. Dostupné z: <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/psychologie-uceni.htm>
9. *Význam barev* [online], [cit. 21.3.2013]. Dostupné z: <http://vyznam-barev.najdise.cz/ruzova-barva>
10. MUDR. VELEDA, Tomáš. *Děti a televize*. In: www.rodina.cz [online]. Vystaveno 29.9.2003. [cit. 21.3.2013]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek3397.htm>

SEZNAM PŘÍLOH

- **Příloha č. 1** – Audiovizuální záznam rozhovorů