

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Kamarádské vztahy mezi dětmi v předškolním věku

Bakalářská práce

Autor: Michaela Uherková
Studium: P131595
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání P-RJB
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání P-ONB
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Michaela Uherková
Studium:	P131595
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání, Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název bakalářské práce:	Kamarádské vztahy mezi dětmi v předškolním věku
Název bakalářské práce AJ:	Friendly relations between children in the preschool age

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá povahou sociálních vztahů dětí v předškolním věku. Hlavním tématem je vznik a následně projev kamarádství mezi dětmi. Praktická část je provedena prostřednictvím kvalitativních výzkumných metod, polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněným pozorováním, které jsou popsány v metodologické části. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda a jak se mění dynamika vztahů mezi dětmi v předškolním věku.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 493 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Editor Ilona Gillernová, Václav Mertin. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce Mgr. Markétou Levínskou, Ph.D. samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Hradci Králové dne 10. 4. 2016

Michaela Uherková

Anotace

UHERKOVÁ, Michaela. Kamarádké vztahy mezi dětmi v předškolním věku. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016, 45 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá povahou sociálních vztahů v předškolním věku. Hlavním tématem je vznik a následně projev kamarádství mezi dětmi. Praktická část je provedena prostřednictvím kvalitativních výzkumných metod, polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování, které jsou popsány v metodologické části. Cílem této práce je zjistit, zda a jak vznikají / vyvíjejí se vztahy mezi dětmi v předškolním věku.

Klíčová slova: kamarádství, předškolní věk, kvalitativní výzkum, sociální vztah

Annotation

UHERKOVÁ, Michaela. Friendly relations between children in the preschool age. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 45 pp. Bachelor Thesis.

Bachelor thesis deals with the character of the social relationship between children in the preschool age. The main topic will be the origin and expressions of friendship between children. Practical part is made via a qualitative research method, half-structured conversation and participating observation, which are described in the methodological part. The main purpose of the thesis will be to find out whether and how dynamics of friendly relations changes between children in the preschool age.

Keywords: friendship, preschool age, qualitative research, social relationship

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Markétě Levínské, Ph.D. za odborné metodické vedení, připomínky a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat personálu mateřské školy, kde jsem mohla provádět výzkum.

Obsah

ÚVOD	8
1 Teoretická část.....	9
1.1 Kamarádství/přátelství v předškolním věku	9
1.2 Předškolní věk	11
1.3 Sociální vývoj dětí předškolního věku	14
1.4 Vrstevnické vztahy a role	18
1.5 Rozdíly v chování předškolních chlapců a dívek	21
1.6 Komunikace v předškolním věku	23
1.7 Interakční hry.....	24
2 Metodologie	26
2.1 Kvalitativní výzkum	26
2.1.1 Zúčastněné pozorování	26
2.1.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	27
2.2 Analýza dat	28
2.3 Provedení výzkumu	29
3. Praktická část.....	31
3.1 Třída v mateřské škole.....	31
3.2 Vliv mateřské školy a paní učitelky na děti.....	33
3.3 Skupiny ve třídě.....	35
3.4 Nejlepší kamarád	40
3.4.1 Blízcí známí	40
3.4.2 Vrstevníci ze školy.....	41
3.4.3 Rodina	42
3.4.4 Interpretace výsledků výzkumu	43
3.5 Diskuse	45
ZÁVĚR.....	48
Seznam literatury:	50

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce jsou, jak už název napovídá, kamarádské vztahy dětí v předškolním věku. Téma zaměřené na předškolní věk jsem si vybrala z mnoha důvodů. Jedním z nich je ten, že jsem v poměrně častém styku s dětmi právě tohoto věku, jelikož již druhým rokem vedu taneční kroužek v mateřské škole a pravidelně jezdím na dětské tábory.

V teoretické části práce je nejprve obecně popsáno téma kamarádství. Poté se text věnuje předškolnímu věku, je zde popsáno, co je pro toto období typické a čím se vyznačuje. Jelikož je kamarádství společensko-sociální téma, je dalším bodem teoretické části sociální vývoj dětí v předškolním věku. Věnuji se vrstevnickým vztahům a rolím a popisuji, jakým způsobem si předškoláci obvykle budují kamarádské vztahy. Dále je v teoretické části rozebrána komunikace dětí předškolního věku a nejpodstatnější rozdíly v chování předškolních chlapců a dívek. Poslední kapitola se věnuje interakčním hrám, které jsem často využívala při výzkumu, který je součástí této práce.

Na teoretickou část práce bezprostředně navazuje kapitola Metodologie, ve které je shrnuto, jaké metody jsou použity v rámci výzkumu. Je zde popsána metoda kvalitativního výzkumu a jeho částí, které byly provedeny, zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Dále jsou v metodologii popsány způsoby analýzy dat, čili způsoby, kterými jsem zpracovávala zjištěná data. V poslední kapitole této části je konkrétně rozebrán postup, kterým byl předkládaný výzkum proveden.

Zmiňovaný výzkum je obsahem praktické části práce. V první kapitole je popsána třída, ve které byl výzkum proveden. Dále se věnuji vztahu učitelky k dětem a jejímu vlivu na děti. Následující kapitola pojednává o skupinách, které ve třídě tvoří, a další kapitola je zaměřena na téma „nejlepší kamarád“. Zde je popsáno, jak děti vidí svého nejlepšího kamaráda a co je pro ně důležité v kamarádském vztahu. V závěru praktické části pak interpretuji získaná data a srovnávám je s informacemi uvedenými v teoretické části této práce.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, na základě čeho si děti vybírají svého kamaráda a co je pro jejich kamarádství podstatné. Dílčím cílem je zjistit, zda se děti v předškolním věku rozdělují do skupin, a jak se jejich kamarádství v těchto skupinách vyvíjí.

1 Teoretická část

1.1 Kamarádství/přátelství v předškolním věku

Přátelství je důležitým socializačním činitelem pro vývoj jedince ve společnosti a také jeden z našich sociálních cílů a potřeb. V různých obdobích našeho života má odlišný význam. Liší se například význam přátelství v dětství a význam přátelství v dospělém věku, uvádí Soudková (2006).

Podle Soudkové (2006) je přátelství jedním z mnoha zdrojů životní spokojenosti. Přátelství je vztah mezi lidmi, kdy člověk cítí vzájemné pochopení a podporu u člověka jemu blízkého. V jeho společnosti se zkrátka cítí dobře. K přátelům cítíme různé stupně vzájemné blízkosti. Jsou pro nás nejlepšími, blízkými nebo důvěrnými přáteli. Mnoho lidí v našem životě má pro nás ovšem menší význam, co se týče přátelství, a ti se obvykle zařazují spíše do skupiny „známí“. Soudková (2006, str. 46) k tomuto uvádí: *„Rozdíl mezi těmito stupni spočívá v tom, že s důvěrnými, blízkými přáteli můžeme diskutovat i o intimních problémech, navzájem si poskytujeme víc pomoci, cítíme se s nimi plně uvolnění, protože si můžeme dovolit být sami sebou.“* Přátelství bychom neměli brát pouze jednostranně. V dobrém přátelském vztahu jsou si lidé rovni, pomáhají si navzájem a nestarají se jen sami o sebe.

Důležitou součástí přátelství je konverzace. Soudková (2006) ve své knize uvádí, že konverzujeme při společných aktivitách, u kávy, jídla nebo při náhlém setkání. Naše konverzace může plnit různé funkce, od žertování až k emoční podpoře, která je v blízkém přátelství velice důležitá. Člověk, který postrádá blízké přátelství a interakci v sociálních skupinách, je často velmi osamělý. Důležitou roli hraje v přátelství také společně trávený volný čas. Je známo, že při aktivitách, které vykonáváme společně s přáteli, dosáhneme vyšší míry uspokojení, než kdybychom danou činnost konali sami. Volný čas společně trávený s přáteli je podstatným zdrojem pro utváření a uchování přátelství.

Utváření přátelství nebývá mnohdy jednoduché. Přestože přátelství často vzniká spontánně, mnohé okolnosti vzniku tohoto vztahu můžeme ovlivnit. Podle Soudkové (2006) můžeme mít pod kontrolou způsob, jak na lidi působíme. Uvádí, že spousta sociálních dovedností, které si můžeme osvojit, nám může pomoci při budování kamarádských vztahů. Například bychom se podle Soudkové měli více zaměřit na ego našeho přítele, než na naše vlastní (egem je zde myšleno to, že každá osoba má svou individualitu a podstatu). Díky tomu, že budeme respektovat ego druhého člověka, budeme k němu senzitivnější.

Dalším důležitým bodem pro vytvoření přátelství, který Soudková (2006) uvádí, je naznačení druhé osobě, že je pro nás důležitá. Pokud chceme s určitou osobou budovat přátelství, měli bychom projevit určité uznání či vytvořit dojem, že má pro nás jistý význam. Dále autorka píše, že bychom měli být v přátelství autentičtí. Je důležité být sám sebou a nic nepředstírat. Čím více budeme upřímní, tím více pro nás bude přátelství prospěšné.

Jak už bylo zmíněno výše, přátelství se liší v jednotlivých fázích našeho života. Mění se způsob utváření kamarádství, formy, ale také potřeby kamarádství. Soudková (2006) konstatuje, že v předškolním věku závisí přátelství především na tom, zda si dítě s druhým dítětem rádo hraje. V pozdějším dětství, v mladším školním věku, děti již dokážou respektovat určitá pravidla. Okolo devátého roku si je dítě schopno uvědomit závažnost přátelství a jeho trvalost. Vysoká potřeba blízkého přátelství se u dětí objevuje především ve věku prepuberty až puberty, kdy se snižuje závislost na rodičích. Děti si v tomto věku také osvojují dovednosti potřebné pro sociální život.

1.2 Předškolní věk

Období dítěte od jeho přibližně 3 let až do 6 let nazýváme obdobím předškolního věku (Matějček, 2005; Kopecká, 2011; Hoskocová, 2006). Matějček (2005) uvádí, že tato fáze života je nesmírně důležitá pro další vývoj. Rozvíjejí se zde motorické, intelektuální a především sociální schopnosti jedince. Předškolní věk podle něj není jen obdobím přípravy na školu, ale také přípravou na pozdější život.

Toto období je charakterizováno nástupem do mateřské školky, kde dítě v podstatě poprvé vstupuje do společnosti. Ve školce se objevují první náznaky formálního vzdělání, které se budou upevňovat v pozdějším věku dítěte. Jak již bylo uvedeno, v předškolním věku se dítě vyvíjí v mnoha ohledech – po stránce tělesné, pohybové, intelektové, citové i společenské. Dítě také začíná mít svoji iniciativu. Co se týče kulturně-sociální stránky, dítě si osvojuje chování dospělých. Učí se používat příbor, už ne jen lžici, ale také vidličku a nůž. V mateřské škole si také osvojuje práci s pastelkami a papírem. Rozvíjí se hygienické návyky dítěte, pokud si je dítě osvojí v tomto období, bude je mít v pozdějším věku již pevně zafixované a automaticky je bude vykonávat. Vývoj řeči se obohacuje písničkami, říkankami či básničkami, které tzv. dětské „žvatláni“ postupně nahrazují povídkami s menšími logopedickými nesrovnalostmi, o čemž se zmíníme později. Je velice důležité, aby v tomto věku dítě přišlo do styku s ostatními dětmi, nejlépe s vrstevníky. Předškolní dítě se totiž lépe adaptuje na sociální prostředí a mohou se vytvářet tzv. prosociální vlastnosti (Matějček, 2005).

Do mateřské školy chodí většina dětí tohoto věku. Uvádí se, že nejčastěji vstupují děti do školy okolo 4. roku života a docházku ukončují vstupem do základní školy okolo 6. roku. Podle Matějčka (2005) je návštěva mateřské školy předpokladem pro to, aby nedošlo k sociální izolaci dítěte. Jelikož se trendem dnešní společnosti stávají jedináčci, kteří v rodině nepřichází do kontaktu s jinými dětmi, je především pro ně mateřská škola významnou příležitostí k navázání sociálního kontaktu. Děti si ve školce budují své první kamarádské vztahy, které začínají především první společnou hrou nebo také jen tím, že si jich ostatní děti všimnou, a tak si mohou navzájem ukazovat, co již umí, a následně se sblížit. V mateřské škole se dítě mnohdy poprvé setká s kulturně odlišnými jedinci, což dítě obohatí a pravděpodobně to přispěje k rozvoji tolerance v jeho pozdějším věku. Matějček dále uvádí,

že často dochází k tomu, že se mateřská škola stává místem nápravné výchovy, kdy je dítě v rodině zanedbáváno a nedostává se mu správné péče.

Dítě předškolního věku už zvládá pokročilejší pohybové dovednosti, jako například běhání či skákání na jedné noze, odrážedla se vyměňují za tříkolky a postupně i jízdní kola. Některé děti dokážou i lyžovat či plavat. V předškolním věku se děti učí získat a udržet rovnováhu, se kterou je spojená jízda na už zmiňovaném kole, a začínají navštěvovat různé sportovní kroužky, aby si své pohybové dovednosti zdokonalily. Učí se operovat s různými nástroji, zvládnou používat tužku, modelínu, příbor, nebo také kartáček na zuby. Začíná se objevovat také pohlavní diference. Holčičky si hrají na maminky s vařečkou a naopak chlapečci si hrají na rytíře s mečem. Fantazie v tomto období dosahuje vrcholu, dítě si je schopno připodobnit daný předmět k různým věcem, lidem či nástrojům. A tak se z obyčejného proutku může stát třeba ten kouzelný meč, který chlapce ochraňuje. Děti jsou schopny představit si živý děj na základě vyprávění, což se u dětí zdokonaluje, pokud jim dospělí čtou pohádky (předčítání pohádek navíc buduje také sociální vlastnosti, které jsou obsaženy v pohádkách, a které si dítě díky tomu snadno osvojí). S představivostí souvisí také to, že si děti v tomto věku často vytvářejí svého imaginárního kamaráda, kterému pak vysvětlují různé věci a který je dá se říci členem rodiny (Matějček, 2005).

Také vnímání dítěte dosahuje vyššího stupně, dítě si více všímá detailů a různých funkcí, k čemu daná věc slouží. Proto je pro ně tak oblíbená stavebnice lego či puzzle. Duševní vyspělost dítěte můžeme pozorovat na jeho výtvarném umění, kde se projeví jeho zralost, kterou většinou ani slovy vyjádřit nemůže. Když dítě například nakreslí správně oblečeného člověka, se dvěma rukama, nohama a obličejem se vším všudy, tak je to podle psychologa jedna ze známek toho, že je dítě zralé pro vstup do školy. Myšlení se tak posunulo o stádium výše (Matějček, 2005).

Autor dále zdůrazňuje, že v předškolním věku hraje významnou roli konformita, která se projevuje u dítěte tím, že si buduje své hygienické a kulturní návyky napodobením dospělých. V této fázi si je dítě schopno uvědomit pravidla, je schopno pochopit, co se dělat má a co se dělat nemá. Co se týče hygienických návyků a mravů, je velice důležité s nimi začít co nejdříve. Pokud dítě předškolního věku zvládá osobní hygienu, zásady dobrého stolování či uklízení hraček, nebude mít s těmito návyky patrně problémy v pozdějším věku a bude je dodržovat automaticky. Rodiče by měli především dbát na to, aby se děti už od začátku učily všemu správně, jelikož by poté bylo náročné přebudovat tyto špatné návyky ve správné. Dále

je přínosné, když se dítěti dostane přiměřené pochvaly za dobře vykonanou práci, což motivuje dítě k dalším činnostem.

Již bylo uvedeno, že v předškolním věku se dítě dostává za hranice rodiny a poznává společnost, přičemž se začínají utvářet prosociální vlastnosti. Matějček (2006, str. 165) k tomuto uvádí, že *„pro tyto vlastnosti a postoje není totiž vhodná půda v intimním, citově silně exponovaném, chráněném prostředí rodiny, nýbrž teprve tam, kde dítě vchází do kontaktu s lidmi mimo rodinu, s lidmi cizími, do té doby třeba neznámými.“* Tyto prosociální vlastnosti se formují například při společné hře především s vrstevníky dítěte. Děti hledají své uplatnění, souznění, porozumění a přátelství, které nabývá na intenzitě. V mateřské školce se dítě socializuje do společnosti, což vede k interakci s druhými dětmi a hlavně k spoluvytváření prvních přátelských vztahů. Přítel je pro dítě ten, *„který s ním souzní nebo něco sdílí, ať hru, radost či bolest“*, Matějček (2005, str. 166). V tomto věku je pro přátelství typické, že si dítě opakovaně hraje převážně s jedním dítětem, upřednostňuje jeho společnost nad společností jiných dětí a je šťastné v jeho přítomnosti. Předškolní děti mohou také pocítit zamilovanost, i když je velice krátkodobého rázu.

1.3 Sociální vývoj dětí předškolního věku

Primární socializace dítěte probíhá v rodinném prostředí, dále se dítě předškolního věku socializuje v mateřské školce, kde přichází do styku s vrstevníky a začíná být členem skupiny. Slaměnik (2011, str. 77) zmiňuje, že „vývoj emočního života dítěte ovlivňuje klima rodiny, které předkládá vzory a požadavky na emoční chování dítěte.“ Už od 3 let je dítě schopno vnímat mezilidský vztah intenzivně a dále ho vyvíjet. Při socializaci je důležitá hra a kooperativní činnosti, při nichž si dítě osvojuje komunikativní dovednosti, uvádí Langmeier a Krejčířová (1998).

Proces socializace se uskutečňuje ve třech vývojových aspektech, jsou to aspekty sociální reaktivity, sociálních kontrol a sociálních rolí. Sociální reaktivitou se zde rozumí budování různých emočních vztahů k lidem blízkým a k lidem z okolí. Normy, které dítě přijímá za své, podle kterých se ve společnosti řídí a podmiňuje jim své chování, patří bodu sociální kontroly. Předškolní dítě si již osvojuje také různé sociální role. Například role syna a role žáka jsou rozdílné a od každé role je očekáváno něco odlišného, předškolák si už uvědomuje, jak se v jaké roli má chovat. V tomto období se vyvíjí také svědomí, které je zde podmíněno vztahem dítěte k rodičům. Pokud má dítě kladný a vřelý vztah k rodičům, jeho sebevědomí je pevné a dítě ví, že je akceptováno. Svědomí je také podmíněno výchovou. Jsou-li rodiče příznivci tělesných trestů, nebude vývoj svědomí dítěte tak správný jako u rodičů, kteří preferují jiné formy trestů (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Socializace nezahrnuje pouze projevy vnějšího chování, ale také emoční vývoj jedince, jeho vnitřní prožívání, s kterým souvisí i sebepojetí. Předškolní dítě dokáže popsat, jak samo vypadá nebo čemu dává přednost. Jeho popis ještě není úplně přesný, zdokonaluje se až ve školním věku, kdy se dítě už zaměřuje i na své psychologické vlastnosti. V období předškolního věku se rozvíjí i pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení, pocity viny nebo studu. Mezi 3. a 5. rokem života si je dítě schopno uvědomit subjektivitu druhých, jde o počátek tzv. teorie mysli. Rozumí, že stejné situace mohou vyvolat odlišné emoce u různých lidí. V tomto věku dítě také dokáže odhadnout, jak se různí lidé emočně zachovají v určité situaci. Už si ovšem neuvědomuje, že vnitřní prožívání nemusí vždy korelovat s vnějším chováním. Domnívá se, že za úsměvem se schovává pouze radost, nepředpokládá přetvářku (tamtéž). Gillernová a Krejčířová (2012, str. 186) zmiňují, že „ke konci předškolního období

jsou děti schopny kontrolovat a ovládat své prožitky, což je mimořádně důležité pro sociální život člověka.“

Podle Mertina a Gillernové (2010) děti rády hry opakují, ale mají radost, když přijde něco nového, nějaký nový podnět, který mohou rozvíjet. Různé hry podporují různé dovednosti, o čemž se blíže zmíníme později. Podstatnou úlohu hraje také vstup dítěte do dlouhodobé interakce s dospělými, v našem případě je to především s učitelkami a dalšími pracovníky v mateřské škole. Důležitou podmínkou pro správné budování mezilidských vztahů je citový vývoj a rozvoj dítěte, který je nedílnou součástí sociálního vývoje. Dítě tohoto věku má obrovskou iniciativu navazovat vztahy s okolním světem. Mertin a Gillernová (2010, str. 126) se domnívají, že *„děti předškolního věku si názory, postoje a hodnocení dospělých jednoduše přebírají tak, jak jsou jim prezentovány. Je to též zdroj identity.“* Takže je velice důležité, jakým stylem a hlavně co dospělí dětem sdělují. Dospělý by měl citlivě vychovávat a akceptovat potřeby a prožitky dítěte. V tomto věku je významné dítě chválit při dosažení úspěchu a podporovat ho k dalším aktivitám, dítě je mnohem citlivější ke svým úspěšným výsledkům a k selháním, než tomu bylo doposud. Kognitivní vývoj dítěte s sebou nese také osvojování si určitých norem, které, pokud je dítě dodržuje, podporují taktéž emocionální vývoj. Zde se rozvíjí svědomí, při dodržení normy dítě prožívá pocit uspokojení a při nedodržení pocit viny. Svědomí je nedílnou součástí sebepojetí dítěte a regulací jeho chování ve společnosti. Mertin a Gillernová (2010) dále uvádějí, že pro dětské svědomí je podstatnější výsledek než progres situace, a předkládají příklad: předškolní dítě nese výčitky kvůli tomu, že rozbil danou věc, ale ne protože byl zbrklý nebo divoký.

Předškolák se již identifikuje s pohlavní rolí, což je svázáno taktéž s vývojem emocí. Uvádí se, že dítě tohoto věku rozumí tomu, že jeho pohlaví je neměnné. Jednotlivé emoce se projevují odlišně u chlapců a odlišně u dívek, nebo spíše některé emoce jsou dominantnější u jednoho pohlaví a u druhého zase jiné. Chlapci jsou například většinou mnohem agresivnější a dívky více pláčou, chlapci jsou spíše dominantnější a dívky jsou zase závislejší (Mertin a Gillernová, 2010).

Sociální a emoční vývoj dítěte podporují různé prožitky při hře. Dítě si je schopno uvědomit své pocity a co je důležité, dokáže si o nich povídat. Dospělí by proto měli s dětmi hovořit o jejich pocitech a prožitcích, jelikož se díky tomu podporuje emoční vývoj dítěte. Předškoláci rozvíjejí své prosociální vlastnosti tím, že kontrolují a ovládají své citové projevy. Rozvoj citů a sociálních dovedností dále významně ovlivňuje vztah s vrstevníky. Ten se od vztahů

sourozeneckých liší především tím, že kamaráda si dítě může vybrat. A vybírá si většinou dítě, které mu je nějakým způsobem podobné, například je stejného pohlaví (Mertin a Gillernová, 2010). „*Sociální atraktivitu dítěte zvyšuje vlastnictví zajímavého předmětu, přitažlivý vzhled a kamarádské, veselé a aktivní projevy chování.*“ (Mertin a Gillernová, str. 128). Jak již bylo uvedeno, v předškolním věku jsou kamarádské vztahy proměnlivé a často krátkodobé. Dítě si osvojuje nové role, z domova už plní roli potomka či sourozence a k těmto rolím mu nyní přibývá role žáka a kamaráda, což s sebou přináší také normy, na které si dítě postupně zvyká.

V sociálním vývoji dítěte hrají podstatnou roli dospělí, jakožto nezpochybnitelná autorita či jejich vzor. Dětskými vzory mohou být rodiče, sourozenci či učitelky v mateřské školce, předškolák napodobuje své vzory a tím se učí, mj. i to, jak projevovat své emoce. V předešlé kapitole bylo zmíněno, že pro dítě jsou velmi důležité pochvaly, které jsou také dalším podnětem pro jeho sociální a emoční vývoj. Pokud dítě dostatečně odměňujeme a chválíme za správné způsoby chování, dítě si pak tyto způsoby snáze osvojuje a upevňuje. Pokud se naopak dítě chová nepatřičně, měl by dospělý uskutečnit tzv. sociální trest. „*Sociálním trestem je nesouhlas, odmítnutí, ignorování nebo odepření projevů sympatie.*“ (Mertin a Gillernová, str. 129). Je důležité zmínit, že pochvalou či trestem nemusí být ovlivněn jen přímo dotčený jedinec. Pokud učitelka v mateřské škole pochválí například chlapečka za to, že pomohl druhému, ostatní si z tohoto chlapečka vezmou příklad a pro dosažení pochvaly se také budou chovat daným způsobem. Mertin a Gillernová (2010) toto nazývají observačním učením.

Každý jedinec prožívá své emoce různě, je proto důležité, aby si dospělí uvědomili, že ke každému dítěti bychom měli přistupovat odlišně. Každý se vyvíjí jiným tempem, což bychom měli brát v úvahu. Emoce hrají významnou roli v sociálním vývoji předškoláka, ovlivňují proces budování mezilidských vztahů, a tak bychom měli dítě řádně stimulovat v jeho individuálním emočním vývoji. Například učitelka v mateřské školce by měla podporovat projevy emocí dětí a také jim pomáhat tyto projevy kultivovat. Děti by měly dokázat mluvit o svých pocitech, orientovat se v nich a přijatelně je projevovat. To vše ovšem nezvládnou bez pomoci dospělých, měli bychom proto být empatictí a v tomto směru je povzbuzovat. Navíc by dospělí měli vyjadřovat důvěru v dětské schopnosti, oceňovat jejich nápady, snahu a jejich úspěchy, uvádí Mertin a Gillernová (2010). Budeme-li k dětem otevření a vyjádříme-li své pocity z jejich chování, bude nám dítě rozumět a lépe si uvědomí, které chování je žádoucí a

které nikoli. Kromě toho nás dítě v tomto způsobu chování bude napodobovat a bude pro něj snazší o svých pocitech mluvit a řádně je projevovat.

1.4 Vrstevnické vztahy a role

Předškolní věk je obdobím, kdy dítě přestává být tolik závislé na rodičích a začíná navazovat vztahy s vrstevníky. Tyto vztahy předškoláka přitahují především proto, že jsou si s druhým dítětem rovni a není mezi nimi žádná nadřazenost. Pokud je dítě schopno navázat vztah s vrstevníkem, jeho osobnost je zralá. V tomto vztahu totiž nemá žádnou ochranu, jako tomu bylo ve vztahu s dospělými. Dítě se zkrátka odpoutává a začíná proces socializace (Vágnerová, 2000).

Čábalová (2011, str. 198) zmiňuje, že *„důležitou roli v procesu socializace dítěte hrají nejen rodiče, ale i sourozenci. Ti usnadňují proces výchovy a socializace tím, že spolu navzájem vytvářejí sourozenecké vrstevnické vztahy a děti se učí různým sociálním rolím.“* Sourozenecké vztahy nejsou totéž jako vztahy vrstevnické. Sourozenci jsou spojenci při společném ohrožení či při společné hře. Zároveň jsou také soupeři, kdy se musí dělit o rodičovskou pozornost. Pokud je mezi dětmi větší věkový rozdíl, bývá starší dítě vzorem pro mladší dítě, které ho v mnoha věcech napodobuje a tím se také učí sociálnímu chování. Starší sourozenec poskytuje mladšímu bezpečí, či pocit jistoty, díky čemuž se také rozvíjí a bere na sebe značnou zodpovědnost. Mezi sourozenci se také znatelně vyvíjí empatie, díky porozumění pocitům druhého sourozence dítě snadněji porozumí citům druhých lidí. To ve vztahu s dospělým tak snadno nejde, jelikož dospělý je nadřazený dítěti a rozhovor je spíše orientován na dítě (Vágnerová, 2000). *„Vzájemný vztah sourozenců závisí ve značné míře na postoji rodičů, jak se dovedou vcítit do dětí a jak jim prezentují své názory.“* (Vágnerová, 2000, str. 128). V předškolním věku se často stává, že dítě přestane být jedináčkem. Pozornost rodičů dostává také jeho nový sourozenec, což je pro něj nová situace, a bojí se, že přijde o jejich lásku. V tomto případě je nutné dítěti vše vysvětlit, aby nemělo dojem, že je nemilované.

Vztahy ke kamarádům, jak již bylo zmíněno, jsou odlišné od předešlých vztahů. Kamaráda si dítě vybírá samo, zatímco u sourozence takovou volbu nemá. Předškolák si vybírá kamaráda na základě vnější podobnosti, či stejných potřeb nebo zájmů. Vágnerová (2000) uvádí okolnosti, na základě kterých si předškolní dítě vybírá kamaráda. Jsou to především vnější znaky. Prvním z nich je pohlaví, děti stejného pohlaví si vybírají většinou stejný způsob hry, při které se do značné míry identifikují s daným pohlavím a jeho rolí. Dalším faktorem pro výběr kamaráda, je vzhled dítěte, který určuje míru atraktivity dítěte pro ostatní vrstevníky.

Pokud dítě vlastní nějaký netradiční předmět, který je svým způsobem zajímavý pro ostatní děti, jeho popularita stoupá. Dítě se chce podílet na této ojedinělé věci, takže si vybere majitele této hračky či zvířete. Posledním faktorem, ke kterému přihlížejí děti předškolního věku, je chování. Dítě, které je oblíbené v kolektivu, je většinou přátelské, komunikativní a pozitivně naladěné.

Čapek (2010, str. 20) zmiňuje: „*V předškolním věku děti ještě nejsou schopny vytvořit stálou skupinu. Vytvářejí přechodná, hravá seskupení. Vrstevnické vztahy nejsou zatím pevně utvářeny. Děti ještě nedozrály k vlastní sebereflexi, nevnímají druhé dítě jako osobnost, naopak zde doznívá dětský egocentrismus.*“ V tomto věku děti často tvoří dvojice, kdy vyřadí ze hry třetí dítě, aby mohli společně kooperovat ve dvou. V párovém vztahu spolu děti více komunikují, podporují se nebo se napodobují, uvádí Vágnerová (2000). Autorka dále konstatuje, že předškolní dítě by se mělo zvládnout prosadit v kolektivu svých vrstevníků. Děti jsou na stejné úrovni, ale je zřejmé, že se individuálně od sebe liší. Postupně dochází k rozdělení sociálních rolí, které souvisí s určitým statutem, například: třídní bavič, chytrák, princezna. S tímto prosazením souvisí také spolupráce a soupeření. Předškolák se snaží ve skupině uplatnit své dovednosti. Úspěšné či neúspěšné prosazení ovlivňuje jeho další sociální vývoj. „*Soupeřivá role, motivovaná potřebou sebeprosazení, má v současné společnosti značnou prestiž a její atraktivnost ovlivňuje rozvoj dětské identity nejen předškolního, ale zejména školního věku.*“ (Vágnerová, 2000, str. 130).

Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je právě ovládnutí různých rolí. Předškolák by měl zvládnout přizpůsobit svoje chování podle role, kterou v situaci zaujímá. Dítě, které toto nezvládne, se nedostatečně emočně socializuje, což je typické pro hyperaktivní děti. Děti s tímto syndromem nerozlišují sociální role a nerespektují okolí (Vágnerová, 2000).

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že do předškolního věku dítěte jde o tzv. souběžnou hru, kdy si děti hrají vedle sebe, ale ne spolu, a spíše se napodobují. V předškolním období se hra stává společnou-asociativní, což znamená, že si děti už hrají společně. Vedle toho je tu i hra kooperativní, která je charakteristická spoluprací a rozdělenými rolemi ve hře. Tento kooperativní přístup se vyvíjí již v mateřské škole, kde má dítě více příležitostí spolupracovat s ostatními dětmi. Okolo 4 let začíná dítě soupeřit s ostatními dětmi, což se projevuje také například tím, že některé děti poroučí ostatním dětem a některé se naopak podřizují.

Při socializaci dítěte předškolního věku hraje největší roli hra, která se v tomto období objevuje velmi často. Langmeier a Krejčířová (1998, str. 97) nabízejí definici hry, přičemž

zdůrazňují, že „hra je činnost, která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle.“ Hra předškolního věku se liší od her předchozích období tím, že je rozvinutější a dítě vytváří něco nového. Autoři dále rozčleňují typy hry na funkční a činnostní, to jsou hry, při kterých dítě procvičuje tělesné pohyby. Druhým typem hry jsou hry konstrukční či realistické, při kterých dítě tvoří nové věci, například ze stavebnice, z písku, figurek atd. Dalším typem jsou hry iluzivní, kdy děti pracují s představivostí – používají určitý předmět dle své fantazie, například větvička představuje meč nebo dečka na hlavě představuje princeznu korunku. Čtvrtým typem jsou pak hry úkolové, kdy děti představují ve hře nějaké společenské role, které odkoukaly od dospělých, hrají si například na maminku a tatínka, na prodavače nebo učitelku. Všechny tyto hry předškolního věku mají společnou jednu věc, a tou je právě zdvojenost mezi skutečností a iluzí.

1.5 Rozdíly v chování předškolních chlapců a dívek

Odlišnosti mezi pohlavími si dítě začne uvědomovat právě v předškolním věku, kdy přichází do styku s vrstevníky. Tyto rozdíly vnímá samozřejmě i v rodinném prostředí, avšak přínosnějším prostředím je pro předškoláka v tomto ohledu právě mateřská škola, kde navazuje další sociální vztahy. A začíná si osvojovat postoje, zvyky a hlavně projevy chování příslušné pro svoje pohlaví. U chlapců se začíná projevovat osvojení mužské role poněkud dříve, než osvojení ženské role u dívek. To je dáno také tím, že na chlapce jsou většinou od společnosti kladeny větší požadavky než na dívky, které mají naopak často benevolentnější pozici, popisuje Janošová (2008).

Janošová (2008) uvádí, že děti v předškolním věku věnují okolo 70 % svých sociálních kontaktů vrstevníkům stejného pohlaví, tyto děti jsou také lépe hodnoceny. Je to dáno především tím, že dítě chce upevnit v kolektivu svou rodovou identitu a roli. Kooperace a vnímavost je rozšířenější u dívek než u chlapců, kteří se snaží být dominantní a více ve skupině vyniknout. Předškolákův výběr partnera pro hru souvisí také s tím, jestli je ve skupině dostatek kamarádů stejného pohlaví, pokud ne, dítě si vybere raději partnera opačného pohlaví stejného věku, kterého upřednostní před mnohem mladšími nebo staršími dětmi. Dále autorka konstatuje, že ve skupině dětí jsou jejich genderové rozdíly v chování více viditelné, než když si dítě hraje samo. Viditelné jsou také například při kresbě. Chlapci většinou volí „klučičí barvy“ a dívky „holčičí barvy“, přičemž dívky většinou kreslí maminku či jinou osobu ženského pohlaví a chlapci otce nebo nějakého jiného muže.

Janošová (2008) zmiňuje fenomén „in group“ a „out group“, který značí to, že děti dávají přednost všem prvkům, které souvisí s jejich pohlavní rolí. Tyto atributy hodnotí pozitivně a naopak atributy opačného pohlaví hodnotí spíše negativně. Děti se lépe identifikují s danou rodovou rolí a mají pocit sounáležitosti se svou rodovou skupinou.

Je jistě známo, že hra chlapců a dívek předškolního věku se poněkud liší. Holčičky si hrají rády s panenkami, které opatrují jako maminky. Další hrou, která je typická pro dívky, je fantazijní hra. Dívky si s oblibou hrají na domácí činnosti. Dívčí hra je často provázena převlékáním, a také písničkami či říkadly. Naopak chlapci preferují hru s auty, zbraněmi, dinosaury či hrdiny z pohádek (Superman). Nehrají si na domácí činnosti, ale obvykle napodobují nějaké profese (policista, voják, řidič). Fantazijní hra u chlapců i u dívek je založena na zkušenostech s danou pohlavní rolí. Dívky si například musí promyslet, jaké

chování patří k činnostem, které dělá maminka, to samé platí u chlapců. Další hrou, kterou preferují spíše chlapci, je pohybová hra provázená poštučováním a křičením. Holčičky, které se do této hry připojí, bývají často ostatními dívkami odmítány (Janošová, 2008).

Všestrannější výchova je ovšem vhodnější, než výchova upnutá pouze na jednu rodovou identitu. Dítě je totiž schopno svobodně projevit své pocity a názory bez ohledu na jeho pohlaví. Dalším přínosem této výchovy je to, že děti mohou dělat i ty činnosti, které jsou typické spíše pro opačné pohlaví, což dítě činí svobodnějším ve volbě jeho hry (Janošová, 2008).

1.6 Komunikace v předškolním věku

Děti v předškolním věku jsou schopni komunikovat a sdělovat své pocity, názory a postoje. To je mimo jiné podmíněno tím, že s nimi dospělí hovoří, čtou jim a podněcují je k vyprávění. Bytešníková (2012, str. 20) říká, že *„přibližně kolem čtvrtého roku života se začíná rozvíjet stádium intelektualizace řeči, které přetrvává až do dospělosti. Rozvíjí se tedy schopnost chápání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních, zpřesňování gramatických forem, zkvalitnění řečového projevu a rozšiřování slovní zásoby.“*

Předškolák dokáže rozlišit způsoby sdělení na základě toho, komu jsou adresována. Při rozhovoru s dospělým například dítě volí vhodná slova a snaží se vyjadřovat zdvořile. Předpokládá, že dospělí automaticky všemu porozumí. Naopak při rozhovorech s vrstevníky, dítě ne vždy používá vhodná slova, například volí různé způsoby oslovení, o kterých ví, že jsou před dospělými nepřijatelné. Komunikace s vrstevníkem se u dítěte často převrací v monolog, kdy dítě očekává stejný názor od druhého. Další způsob, který dítě předškolního věku ovládá, používá při povídání si malými dětmi. Dokáže uzpůsobit způsob vyjadřování tak, aby ho malé děti pochopily (Vágnerová, 2000).

Pro myšlení předškoláka je charakteristický egocentrismus. Janoušek (2007, str. 74) zmiňuje: *„Podle J. Piageta přibližně 50 % řeči dětí v předškolním věku není adresováno, ani přizpůsobeno posluchačům. Pozorované dětské monology jsou podle Piagetova názoru výrazem dětského neporozumění perspektivě druhé osoby, a proto egocentrické.“* Vágnerová (2000) dále uvádí, že dítě předškolního věku často zapomene podotknout určité, někdy podstatné, detaily svého sdělování. Nebo nevyjádří všechno, protože si myslí, že adresovaný ví přesně to, co on. Předškolní dítě má jisté mezery v komunikaci, které jsou typické pro tuto vývojovou fázi a které se budou s přibývajícím věkem zmenšovat. Autorka udává příklady těchto nedostatků: *„dovednost věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu její pohled na věc a její úroveň znalostí.“* (Vágnerová, 2000, str. 132). Další obtíží, s kterou se předškolák setkává, je správné vyslovování. Příčiny jsou podle Vágnerové (2000) různé. Jednou z nich je například, že dítě neslyší menší rozdíly, a proto ani neví, že vyslovuje špatně. Dalším důvodem nesprávného vyslovování je, že dospělí si s dítětem nepovídají a dostatečně ho neopravují. Většina předškolních dětí tyto nedostatky odstraní a ke konci tohoto období se jejich výslovnost zlepšuje.

1.7 Interakční hry

V této kapitole bych se ráda věnovala tomu, jaké hry podporují přátelství a sblížují děti předškolního věku. Je zřejmé, že děti v předškolním období si kamaráda obvykle dokážou najít sami, tyto interakční hry však děti sblíží, což jim napomůže v budování onoho přátelství.

Podle Mertina a Gillernové (2010) představují interakční hry efektivní výchovné postupy. Pomocí těchto her mohou dospělí děti kultivovat, ovlivňovat jejich chování a dále rozvíjet osobnost dítěte. Předmětem interakčních her je bezprostředně podpoření rozvoje mezilidských vztahů, s čímž souvisí vyjadřování citů a utváření psychosociálních dovedností jedince.

Pfeffer (2003) uvádí, že je nutné, aby každé dítě znalo ostatní děti ve své skupině, jedině tak se s nimi může sblížit. Pro vytváření kamarádství je nutné, aby dítě společenským způsobem komunikovalo a bylo schopno si udržet pozornost u ostatních dětí či se zapojit do rozhovoru. Další podmínkou je, že si je dítě vědomo toho, že patří do školní skupiny a má v této skupině nějakou roli, z které plyne určité chování. Dále dítě ví, kdo všechno do školní skupiny patří a jak se k nim chovat.

Je velice důležité, aby dítě patřilo do nějakého společenství, prožívalo legraci a aby mělo přátele (Pfeffer, 2003). Pro některé děti bývá náročnější navázat kontakt s ostatními dětmi a postupně budovat kamarádství. Těmto dětem právě pomohou společné hry v mateřské škole. Protože snad každé dítě si přeje sdílet kamarádský vztah s druhým dítětem. Aby se osobnost dítěte vyvíjela správným směrem, mělo by umět navázat sociální vztahy. S tím souvisí již zmíněná komunikace a uvědomování si emocí, které vznikají v mezilidských vztazích. Předpokladem pro navázání vztahu je také naslouchání druhým, respektování potřeb druhých, schopnost kooperace, a také ochota podřídit se ostatním.

Pokud děti nedokážou vést rozhovor s druhými dětmi, nejsou schopny budovat přátelství. Uvádí se, že do této skupiny dětí patří spíše neoblíbené děti. Tyto děti do hry vstupují bez jakékoliv známky komunikace, často se nepokusí ani o zrakový kontakt. A tak bývají odmítnuty. Naopak oblíbenější děti vstupují do hry komunikativně, nejdříve se například na něco dětí zeptají a pak se teprve zapojí (Pfeffer, 2003).

Dále uvedu několik příkladů interakčních her.

Smith (2001) uvádí, že pocit sounáležitosti se utváří, když skupina sedí v kroužku, a pokud se v kroužku zpívá, dochází k utužení toho pocitu. Například kutálení míče připomíná dětem dávání a braní, což je nezbytnou součástí při dorozumívání mezi lidmi.

Kdo mě zatahal za rukáv?

Zavážeme oči jednomu dítěti. Druhé dítě k němu potichu přistoupí a zatahá ho za rukáv. Dítě se zavázanýma očima se zeptá: „Kdo mě zatahal za rukáv?“. Dítě, které ho zatahalo, odpoví nahlas: „Já!“. Dítě se zavázanýma očima má za úkol říci jméno toho, kdo ho zatahal. (Pfeffer, 2003).

Rytmický kroužek

Děti sedí v kruhu a na rytmus písničky, kterou hraje paní učitelka, vytleskávají postupně jména vše dětí v kruhu. (Pfeffer, 2003).

Vidím, co ty nevidíš

V místnosti něco změním a děti budou hádat, co jsme změnili, nebo co jsme schovali. Postavíme dvě děti zády k sobě. První dítě oznamuje druhému, co vidí, co se změnilo v místě, kam on nevidí. A druhé dítě naopak sděluje změny, které nevidí první dítě. (Pfeffer, 2003).

Magnet

Musíme připomenout dětem, aby se „magnetu“ dotýkaly jemně a opatrně. V této hře je podstatný fyzický kontakt. Děti postavíme do kroužku a požádáme je, aby se chytily za ruce. Při hraní hudby děti začnou chodit, poskakovat dokola, ale stále se drží za ruce. Ihned po ztichnutí hudby vyvolá paní učitelka jméno nějakého dítěte. Jakmile děti uslyší ono jméno, pustí se a běží k jmenovanému dítěti a jemně se ho dotknou. Až se dotknou všichni, pokračujeme dál. Toto budeme opakovat, dokud se v roli „magnetu“ nevystřídají všichni. Je zde možná ještě varianta, kdy místo dotýkání děti „magnet“ obklopí a chytí se za ruce a rytmicky zpívají: „Ahoj, ahoj, jak se máš, jak se máš? Ahoj, ahoj, ty jsi ten poklad náš.“ Jakmile dozpívají, opakujeme vše znovu. (Smith, 2001).

2 Metodologie

2.1 Kvalitativní výzkum

Podle Strausse a Corbinové (1990) se kvalitativní výzkum liší od kvantitativního způsobem dosažení výsledků. Kvalitativní výzkum používá nematematický analytický způsob, který dosahuje výsledků pomocí dat, která shromažďuje různými způsoby, například rozhovorem či pozorováním. „*Některé z údajů mohou být kvantifikovány, jako jsou například údaje ze sčítání lidu, ale analýza samotná je kvalitativní,*“ uvádí Strauss a Corbinová (1990, str. 10). Nejpoužívanějšími metodami kvalitativního výzkumu jsou pozorování a rozhovor. Obvykle se vydělují tři složky, tvořící proces kvalitativního výzkumu: sběr dat, jejich analýza a výzkumná zpráva (Strauss a Corbinová, 1990).

Hendl (2005, str. 52) uvádí pozitiva a negativa kvalitativního výzkumu. Jako pozitiva označuje to, že „*získává podrobný popis a vzhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu, zkoumá fenomén v přirozeném prostředí, umožňuje zkoumat procesy a navrhnout teorie*“ aj. Naopak za negativa považuje to, že „*analýza dat a jejich sběr jsou často časově náročnější etapy, výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi a získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.*“

Kvalitativní výzkum by měl mít plán, přičemž se v něm ovšem mohou objevovat také improvizací fáze, kdy se nelze z hlediska neočekávaných situací držet daného plánu. V plánu musí být obsaženy tyto fáze: stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly kvality výzkumu, sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace dat a formulování závěrů do výzkumné zprávy (Švaříček a Šed'ová, 2007).

2.1.1 Zúčastněné pozorování

Švaříček a Šed'ová (2007, str. 143) definují zúčastněné pozorování jako: „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“. Badatel přitom není pouze pozorovatelem, ale i účastníkem, neúčastní se přímo, ale spíše sleduje interakce ve skupině.

Čtenář výzkumné zprávy by si měl být schopen situaci představit, tak aby mu bylo zřejmé, co se odehrávalo. Pozorovatel tudíž musí popisovat situaci přesně a detailně. Pozorování poskytuje badateli odlišný typ informací než rozhovor. Pozorování popisuje situace, které vidí

sám pozorovatel, zatímco rozhovor poskytuje pouze informace, které dává sám respondent. Při pozorování tedy může badatel zachytit i informace, které jsou pro respondenta nepodstatné, a tak je při rozhovoru nesdělí. Obě hlediska se vzájemně doplňují a umožňují pozorovateli pochopit problém v širším kontextu (Švaříček a Šeďová, 2007).

2.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

Švaříček a Šeďová (2007, str. 159) používají termín hloubkový rozhovor a definují ho jako: *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“* Otevřené otázky respondenta nijak neomezují v odpovědích, jak tomu bývá v například v dotazníku. Je důležité, aby bylo dotázáno dostatečné množství respondentů, jelikož při dotazování více účastníků skupiny získá badatel širší pohled na skutečnost. Autoři rozlišují dva typy hloubkového rozhovoru, polostrukturovaný a nestrukturovaný. První je typem rozhovoru, kdy má tazatel připravený seznam otázek nebo okruhy témat, na co se bude ptát. Naopak nestrukturovaný rozhovor je založený pouze na jedné připravené otázce, dále se tazající ptá spontánně na informace, které mu sám dotazovaný během rozhovoru sdělil. Badatel by si měl být vědom pozorování a rozhovor jsou propojené metody. Během pozorování se často stává, že badatel je okolnostmi nucen se formálně nebo neformálně účastníků zeptat na danou situaci. A naopak je velice důležité, aby tazatel dokázal sledovat a pochopit i neverbální projevy dotazovaného a byl k němu citlivý (Švaříček a Šeďová, 2007). Hloubkový rozhovor není pouze rozhovor a jeho přepis, ale je to proces, který se skládá z: *„výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a zpsaní a prezentace výzkumné zprávy.“* (Švaříček a Šeďová, str. 160).

Polostrukturovaný rozhovor v tomto výzkumu byl proveden prostřednictvím projektové metody. Průcha, Mareš a Walterová (2003, str. 184) definují projektovou metodu takto: *„Vyučující metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“* Projekty mohou mít různou formu, například: integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktických činností vedoucích k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.

2.2 Analýza dat

Podle Strausse a Corbinové (1990, str. 39) je analýza dat neboli kódování definováno takto: *„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů.“* Analýza se skládá ze tří složek: otevřeného kódování, axiálního kódování a ze selektivního kódování.

Otevřené kódování

Otevřené kódování je proces, který se zabývá studiem pojmů, které jsou rozebírány, prozkoumávány, porovnávány a následně kategorizovány (Strauss a Corbinová, 1990).

Axiální kódování

Axiální a otevřené kódování se prolínají. *„Otevřené kódování údaje rozděluje a umožňuje určit některé kategorie, jejich vlastnosti a umístění na dimenzionálních škálách. Axiální kódování tyto údaje zase novým způsobem skládá dohromady vytvářením spojení mezi kategorií a jejími subkategoriemi.“* (Strauss a Corbinová, 1990, str. 171).

Selektivní kódování

Selektivní kódování spočívá ve výběru centrální kategorie a následně jejího uvedení do vztahu k dalším kategoriím. Kategorie se dále vylepšují a rozvíjí, a jejich vztahy se dále ověřují (Strauss a Corbinová, 1990).

2.3 Provedení výzkumu

Pro účely této bakalářské práce byl proveden kvalitativní výzkum pomocí metody zúčastněného pozorování a metody polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum probíhal v mateřské škole v okrese Trutnov po dobu přibližně deseti měsíců (květen 2015 – únor 2016). Návštěva školy se konala pravidelně jednou týdně a trvala vždy celý den. Výzkum se týkal dětí předškolního věku (4–6 let). Výzkumným vzorkem byla třída s 18 dětmi, z toho bylo 11 chlapců a 7 dívek. Konkrétním cílem výzkumu bylo zjistit, na základě čeho si děti vybírají kamarády, jak se tyto vztahy mění a co je ovlivňuje. Dále bylo zjišťováno, zda se ve třídě vyskytují skupinky kamarádů a jakým způsobem se vyvíjejí.

Pozorování bylo realizováno v průběhu celého dne, více jsem se ovšem zaměřovala na ty části dne, kdy děti měly volnou aktivitu, když si hrály a nebyly nikým organizovány. V tuto dobu totiž děti jednaly spontánně. Při pozorování jsem se setkala s několika problémy, které mohly ovlivnit výsledky výzkumu. Jedním z nich bylo to, že mé pozorování a především zapisování postřehů a zajímavých situací vzbuzovalo u dětí pozornost, často přiběhly a chtěly si se mnou hrát či si povídat. Dalším problémem bylo i to, že se často stávalo, že děti něco vyvedly, a jelikož jsem v tu chvíli byla ve třídě s dětmi sama, musela jsem s nimi problém řešit, čímž jsem přerušila pozorování.

Pro pozorování jsem využila také různých interakčních her. Dětem jsem například zadala úkol, aby vytvořily skupiny a nakreslily, co rády dělají ve volném čase. Pozorovala jsem, jak děti samovolně vytvořily skupiny.

Polostrukturované rozhovory byly realizovány projektovou metodou. Jelikož je předmětem výzkumu kamarádství předškolního věku, muselo být dotazování přizpůsobeno podmínkám z toho plynoucím. Je jasné, že děti předškolního věku nevydrží sedět 40 minut v klidu a odpovídat na otázky týkající se výzkumu, proto jsem využila projektové metody a zadala jim úkol. Tím bylo nakreslit svého nejlepšího kamaráda. Děti jsem postupně obcházela a ptala jsem se jich na obrázek, na jejich kamaráda, s cílem zjistit co nejvíce informací. Pokládala jsem jim otevřené otázky, které se týkaly například důvodu, proč si vybrali tohoto kamaráda, odkud znají svého kamaráda, co se jim nejvíce líbí na jejich kamarádovi, zda se kamarádi ještě s někým dalším apod. Odpovědi dětí jsem poté vytřídila do různých skupin, mezi nimiž jsem hledala vztahy a souvislosti. Odpovědi dětí jsem pak dále ověřovala pomocí pozorování. Také zde se vyskytl problém, který výsledky výzkumu mohl ovlivnit. Rozhovory jsem

prováděla přímo ve třídě a mé dotazování ani v tomto případě neproběhlo bez povšimnutí ostatních dětí. Ty často poslouchaly a někdy se i zapojovaly do rozhovoru, což ovlivňovalo výpovědi jednotlivých dětí. Mnohdy se mi nezáměrně podařilo vytvořit skupinovou diskuzi na téma kamarádství. Další potíží bylo, že když jsme s dětmi udělali kroužek a zeptali se jich, jaký by měl být jejich kamarád, děti mlčely a nevěděly, co říci. Paní učitelka tedy uvedla příklad, jakého by chtěla kamaráda, a děti poté při rozhovorech uváděly to samé jako paní učitelka. Proto jsem rozhovory musela provést několikrát. Po týdnu měly rozhovory obdobný výsledek. O měsíc později to již ale bylo lepší.

Vedle tohoto typu rozhovoru byly prováděny i rozhovory realizované, když si děti hrály. Zde jsem se nenásilně zapojovala do hry a následně jsem jim pokládala otázky týkající se jejich kamaráda.

Projektovou metodu, malování kamaráda, jsem provedla s 17 dětmi, jelikož jedno dítě bylo dlouhodobě nemocné. Děti malovaly svého kamaráda přibližně 3krát, jelikož jsem se snažila najít reprezentativní výsledek, tedy ten, kdy děti nebyly ovlivněny názory spolusedících dětí. Rozhovory s dětmi probíhaly buď při této projektové metodě, nebo v průběhu pozorování jejich her. Využito bylo i her interakčních, např. při jedné hře jsme s dětmi vytvořili kroužek, ve kterém jsme posílali míč kamarádovi. Při kutálení míče jsme říkali například, co se nám na kamarádovi líbí, proč ho máme rádi nebo jak si s ním rádi hrajeme. Tuto hru jsme hráli přibližně 6krát.

Rozhovory byly přepsány a odpovědi dětí byly analyzovány. Po zhodnocení výsledků jsem výběr kamarádů rozdělila do tří skupin: „Blízcí známí“, „Vrstevníci ze školy“ a „Rodina“.

3. Praktická část

Obsahem praktické části je výzkum provedený ve třídě předškoláků v mateřské škole v okrese Trutnov. Tématem výzkumu je kamarádství dětí předškolního věku. Jednotlivé kapitoly se věnují charakteristice třídy a aktivit předškoláků a funkci mateřské školy a paní učitelky, dále jsou analyzována získaná data a shrnuty výsledky výzkumu.

3.1 Třída v mateřské škole

Mateřská škola, kde byl výzkum proveden, je rozdělena na 3 třídy podle věku. Jsou to třídy: Broučci, Motýlci a Mravenečci. Třidu, kterou zde budu popisovat, nazývají jménem Motýlci. Ve třídě je 18 dětí, je to smíšený kolektiv ve věkovém rozmezí od 4 do 6 let. Je zde 7 dívek a 11 chlapců.

Výběr aktivit dětí je proměnlivý, stává se, že učitelka musí přeorganizovat své plány a uzpůsobit k dané situaci režim dne. Je to většinou tehdy, když do školy přijde mnohem méně dětí než obvykle, když se nějakému dítěti stane úraz, či projeví známky nemoci během dne, nebo když si rodič chce vyzvednout své dítě dříve, než je stanoveno. V zásadě je ovšem režim dne stálý. První děti chodí do školy kolem 6:30 hodin a mají volnou aktivitu do 8:20 hodin. Tuto část dne bych nazvala ranní hrou s úklidem, která obsahuje volnou hru, individuální práci či námětové činnosti. Individuální práce se týká činností, kdy se učitelka potřebuje věnovat jednomu dítěti, ať už z důvodu dovysvětlení předškolního učiva nebo z potřeby pomoci při vytváření kreativně náročnějšího úkolu.

Přibližně do 8 hodin si Broučci a Motýlci hrají dohromady. V 8 hodin se třída Broučků přemístí do druhé třídy, mezitím přijdou do školy všechny děti. Následuje část dne, kterou jsem nazvala ranním kruhem, při kterém si všichni společně povídají na dané téma, zpívají či přednášejí pohybové básničky. Ranní kruh se většinou koná od 8:20 do 8:30 hodin. Další částí dne je ranní tělocvik, který má časové rozmezí od 8:30 do 8:45 hodin a je zaměřen na rovnováhu, práci s míčem, jemnou motoriku nebo na protahování. Když tělocvik skončí, děti vytvoří dvě řady, řadu chlapců a řadu dívek. Což je každodenní přípravou pro odchod do umývárny. Dívčí řada se odebírá první, protože dívky mají přednost. Když děti mají umyté ruce, zasedají ke stolu a začínají svačit. Svačina, která probíhá formou samoobsluhy, je vždy od 8:45 do 9 hodin. Po svačině si jdou děti opět umýt ruce a začíná výchovně vzdělávací část, která končí v 9:45 hodin. Obsahuje předškolní formu výuky nebo nějakou kreativní činnost.

Činnost probíhá buď hromadně, tak že všichni děti pracují na stejném úkolu, nebo si učitelka vybere jen několik dětí (např. tři) a ostatní si hrají. Poté co úkol dokončí, se děti vystřídají.

Následně se děti odeberou do šatny a samy se snaží připravit se k odchodu ven. Pokud jsou starší děti ustrojené a připravené k odchodu dříve než menší děti, pomáhají těm menším s oblékáním. Když jsou všechny děti připraveny, utvoří dvojčky a odcházejí ven. Procházka většinou trvá od 10 do 11:45 hodin. Po procházce si děti nejdříve umyjí ruce, vytvoří zástup a postupně si chodí pro oběd. Místa u stolu jsou určena paní učitelkou, a to podle velikosti, jak jsou děti vysoké. Pro oběd je vyhrazena jedna hodina, která je spojená také s hygienou a přípravou na odpočinek. Děti chodí spát ve 12:45 hodin a probouzejí se okolo 14:30 hodin. Pro ty, kteří neradi spí po obědě, učitelka připraví klidovou činnost, aby nerušili spící děti. Po odpočinku se děti opět samy oblékají, provádějí hygienu a následně si postupně chodí pro svačinu, která končí většinou v 15 hodin. Do 16 hodin probíhá odpolední zájmová činnost, děti si sami vyberou, s čím si chtějí hrát. Rodiče si vyzvedávají děti průběžně okolo 16. hodiny, někteří již po obědě okolo 13. hodiny.

Ve třídě vždy panovala přátelská atmosféra. Děti mají mezi sebou přívětivé vztahy a troufám si říct, že nikdo není tzv. třídní outsider. Vztahy této věkové skupiny nejsou pevné, jsou spíše velmi proměnlivé. Pokud bych porovнала vztahy na začátku a na konci mého pozorování, pak se prohloubily nebo se vybudovaly nové (více v kapitole 2.4). Třída je komunikativní, vstřícná a přijala mě velmi mile. První pozorování bylo poněkud chaotičtější, dětem jsme společně s paní učitelkou vysvětlily, že se v jejich třídě budu teď nějakou dobu ukazovat a že si společně budeme hrát. Děti tuto informaci přijaly bez zábran a s nadšením. Jelikož pocházím ze stejné vesnice, kde se tato škola nachází, tři děti ze školy znám. Tyto tři děti se se mnou ihned začaly bavit, což mi pomohlo se se třídou stmelit. Ze začátku bylo pár dětí, které byly stydlivější a moc se se mnou kamarádit nechtěly, často dokonce odvrátily zrak a věnovaly veškerou pozornost panence či autíčku. To se ale během 7 měsíců změnilo.

3.2 Vliv mateřské školy a paní učitelky na děti

Nejvýznamnějším socializačním činitelem v předškolním věku je právě mateřská škola. Ve škole, jež byla předmětem výzkumu, jsem mohla vidět, jak jsou děti naučené správnému chování ve společnosti. Děti byly schopné samy vykonávat denní hygienu, stravování probíhalo vždy v tichosti a bez jakýkoliv problémů, a co se týče mravních zásad, ty se postupně budovaly také.

Mateřská škola poskytne dítěti také příklady, které v rodině mnohdy neuvidí. Během mého pozorování se například často stalo, že děti něco shodily nebo rozbily. Učitelka na ně vždy zvýšila tón a vysvětlila jim, jak se mají chovat. Děti se následně omluvily a chovaly se skutečně opatrněji. Ostatní děti jen přihlížely a uvědomily si, že to platí i pro ně. Jednou například Ondra shodil stavebnici a rozbil víko. Anička, která si kreslila vedle mě, pověděla: „Teda, ten bude mít malér!“ Byla si vědoma toho, že Ondra za své chování dostane vynadáno. Podobný efekt mělo samozřejmě i chválení. Například když paní učitelka pochválila Kubíčka, jak krásně všechno snědl, ostatní se přidávali a ukazovali paní učitelce, jak jsou také šikovní a vše snědli.

Dále bych chtěla uvést, jak velký vliv má mateřská škola na mezilidské vztahy. Jak již bylo zmíněno, vztahy mezi dětmi se během mého pozorování vyvíjely. Na začátku mého pozorování bylo pár dětí, které se do hry s ostatními příliš nezapojovaly a hrály si většinou samy. Naopak ke konci pozorování se tyto děti více s kolektivem stmelily a hrály si společně s ostatními. K tomu by bez školního kolektivu nedošlo a děti by byly stále spíše izolované. Na vztahy mezi dětmi měly také vliv interakční hry, které jsme s dětmi prováděli. Děti se ve hře sblížily, k čemuž by bez interakční hry také nemuselo dojít.

Ve škole má poměrně velký vliv na děti učitelka, která by měla být vzorným příkladem, a v tomto případě to tak skutečně bylo. Dokladem pro to může být například to, že když děti zasedaly k jídlu, vždy si uvědomily, že musí být při jídle potichu. Jelikož jsem během celého dne děti pozorovala nebo s nimi prováděla rozhovory, tak jsem neměla mnoho času na to, abych zaznamenané situace mohla s učitelkou probrat či se na něco zeptat. Jediná chvíle byla právě při jídle, kdy děti byly potichu. Jenomže jsem takto porušila dané pravidlo: Nemluvit při jídle. Děti mě ihned přerušily a rázným, možná trochu káravým tónem mi sdělily: „Paní učitelko, při jídle se přece nepovídá!“ To vypovídá o jediném, děti v tomto věku jsou skutečně socializované, a to především díky mateřské škole.

Děti mají k paní učitelce velmi hezký vztah, který je založený na vzájemném respektu. Třída zná pravidla, podle kterých se mají chovat, a také ví, jaký trest nastane, pokud něco provedou. Za celé mé pozorování si nepamatuji na žádný velký průšvih, který by děti vyvedly. Děti se chovaly slušně a občas, když se něco přihodilo, učitelka zvýšila hlas a děti veškerou pozornost upoutaly na ni. Děti, které zpozorovaly, že se někdo nechoval podle pravidel, ihned věděly, co nastane. Učitelka vždy situaci vysvětlila a zdůraznila, proč se tak nesmí děti chovat, že to je například nebezpečné. Vypozorovala jsem, že děti mají učitelku velmi rádi. Dokladem je například to, že po nakreslení či vytvoření nějakého předmětu děti okamžitě běhaly za paní učitelkou, aby byly pochváleny. Také ji těmito výtvary často obdarovávaly. Učitelka vždy děti náležitě pochválila nebo se k danému výtvaru náležitě vyjádřila, což jejich vztah prohloubilo.

Na otázku, jak paní učitelka vidí vztahy ve třídě, jsem získala odpověď, že třídu vnímá spíše jako jednu velkou skupinu, ve které si všichni hrají společně. Dodala, že „ve třídě nelze určit, kdo má koho za nejlepšího kamaráda, v předškolním věku dítě není schopno tento vztah vnímat. Ve třídě podle mě nejsou vztahy, které by se daly považovat za vztahy nejlepších kamarádů.“

3.3 Skupiny ve třídě

Tato kapitola se zabývá tvorbou a vývojem skupin ve třídě. Použity jsou převážně poznatky z pozorování, jež jsou doplněny informacemi, které jsem zachytila při rozhovorech s dětmi. Po prvním příchodu do školy jsem měla ihned možnost vidět několik základních skupin ve třídě, které se ovšem v průběhu pozorování proměnily. I když paní učitelka uvedla, že ve třídě podle ní nejsou žádné skupiny, já jsem během výzkumu některé skupiny vyzorovala.

Tvoření skupin ve třídě ovlivňovalo mnoho faktorů. Mezi nejhlavnější faktory patřily interakční hry, během nichž se děti sblížovaly a vytvářely skupiny, v kterých se cítily příjemně. Musím podotknout, že skupiny nebyly pokaždé stejné. Dalším faktorem při vytváření skupin bylo kamarádství mezi dětmi. I když vztahy v předškolním věku ještě nejsou pevné, byl tento faktor nejčastějším kritériem při vytváření skupin. Posledním faktorem byla omezení, která byla dětem zadávána, například měly vytvořit tříčlenné skupiny.

Z pozorování vyšly 3 skupiny, které jsem pro přehlednost pojmenovala. První skupinou je „Dívčí parta“, která si hrála v dívčím koutku. Naopak chlapci si hráli ve dvou skupinách. Jako „Bojovníky“ jsem označila skupinu chlapců, kteří si hráli na střílení. A jako „Řidiče“ jsem označila skupinu chlapců, kteří si hráli s auty.

„Dívčí parta“ má tyto členy: Emičku, Kristýnku, Pavlítku a Laurinku. Nejčastěji si tyto dívky společně hrály v dívčím koutku, kde se nachází malá imitace kuchyňky, dále tam jsou panenky s kočárky a hračky, které připomínají uklízecí prostředky. Dívky si společně hrály na maminky, které vaří, pečou, starají se o děti nebo zametají.

Do skupiny „Bojovníci“ patří: Matěj, Miky, Oli, Martin a Matyáš. Chlapci si nejčastěji hráli s pistolemi, které měli sestavené ze stavebnice. Jejich honění se po třídě bylo téměř na denním pořádku. Hráli také fantazijní hry, při kterých představovali různé postavy z pohádek. Jejich oblíbenými hrdiny byli například: Iron Man, Captain Amerika nebo Hulk.

„Řidiči“ jsou poslední skupinou, která má tyto členy: Štěpána, Kubu, Jáchyma a Adama. Tito chlapci si často hráli s autíčky nebo s různými stavebnicemi. Tato skupina byla poměrně klidnější než skupina „Bojovníků“.

Dále jsem zpozorovala, že jsou ve třídě také děti, které nejsou členy žádné skupiny, jsou to: Elinka, Ondra, Tomáš a Anička. Jak už jsem zmínila, během celého pozorování se vztahy mezi dětmi měnily. Skupiny nejsou uzavřené, jejich členové se často mění a skupiny se

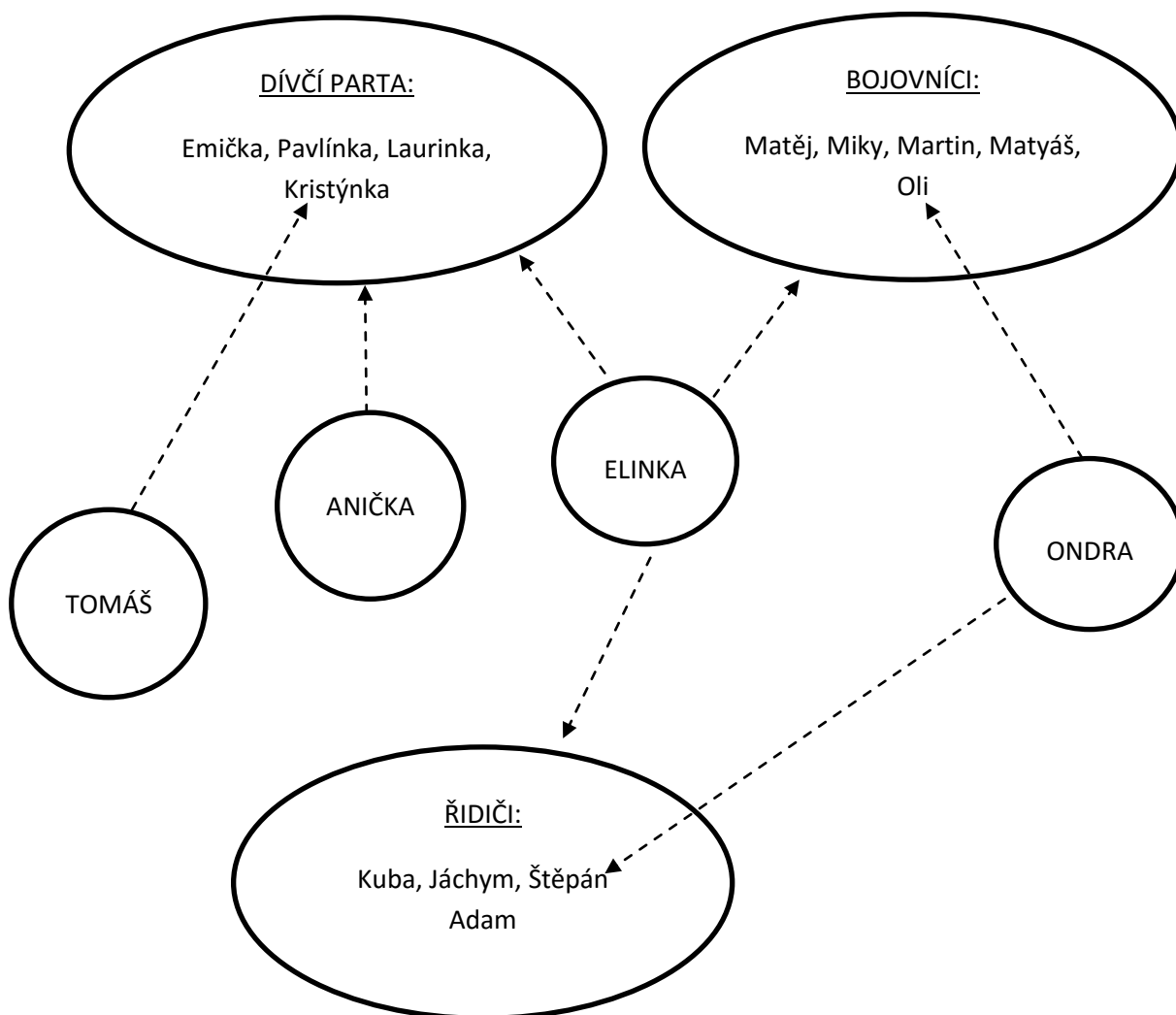
prolínají. V průběhu výzkumu se do zmíněných skupin čas od času začleňovaly i děti, které nebyly stálou součástí žádné ze skupin.

Elinka, která si hrála v rohu s kostkami a přitom si cosi povídala s hadrovým panáčkem, nebyla vždy úplně sama. Občas zaběhla do dívčího koutku a něco uvařila, nebo zapojila svého hadrového panáčka do hry s auty, s kterými si hráli chlapci. Dokázala se tedy zapojit do všech skupin.

Tomáš, který si maloval u stolu a občas pozoroval, co která skupina dělá, se během pozorování občas zapojil do hry s Kristýnkou a ostatními dívkami.

Ondra nepatřil také do žádné skupiny, hrál si s robotem pod stolem a občas něco prohodil se skupinou, která si hrála s auty. Ondra se v průběhu mého výzkumu připojil ke skupině, kde byl Oli nebo Štěpán. Chlapci ho většinou zapojili do hry s ostatními.

Anička, která si hrála se svojí panenkou v prostoru, aby měla co největší rozhled na celou třídu, také nebyla členem žádné skupiny. Česala si svoji panenku a zároveň pozorovala, co ostatní děti dělají. Během pozorování pak ovšem přestala být samotářkou a připojila se k holčičkám.



Jak už jsem zmínila, ve výzkumu jsem často využívala interakčních her, při kterých jsem pozorovala, jak děti tvoří skupiny. Například jsem dětem rozložila po podlaze 10 papírů o velikosti A3 a sdělila jsem jim, že mají za úkol vytvořit skupinky a namalovat obrázek, co dělají nejraději. Během této aktivity vznikly trochu odlišné skupiny, než které jsem vyzorovala. Děti vytvořily celkem 8 skupinek.

„Dívčí parta“ se rozdělila na tři skupiny, k nimž se přidaly dívky, které většinou nebyly členkami žádné skupiny, Anička a Elinka. První skupinu tvořila Laurinka s Aničkou, holčičky kreslily vílu, která uměla kouzlit a létat. Druhou skupinou byla Emička s Elinkou, které kreslily, jak si hrají v lese s míčem. Poslední skupina se skládala z Pavlínky a Kristýnky, holčičky namalovaly barevného motýla.

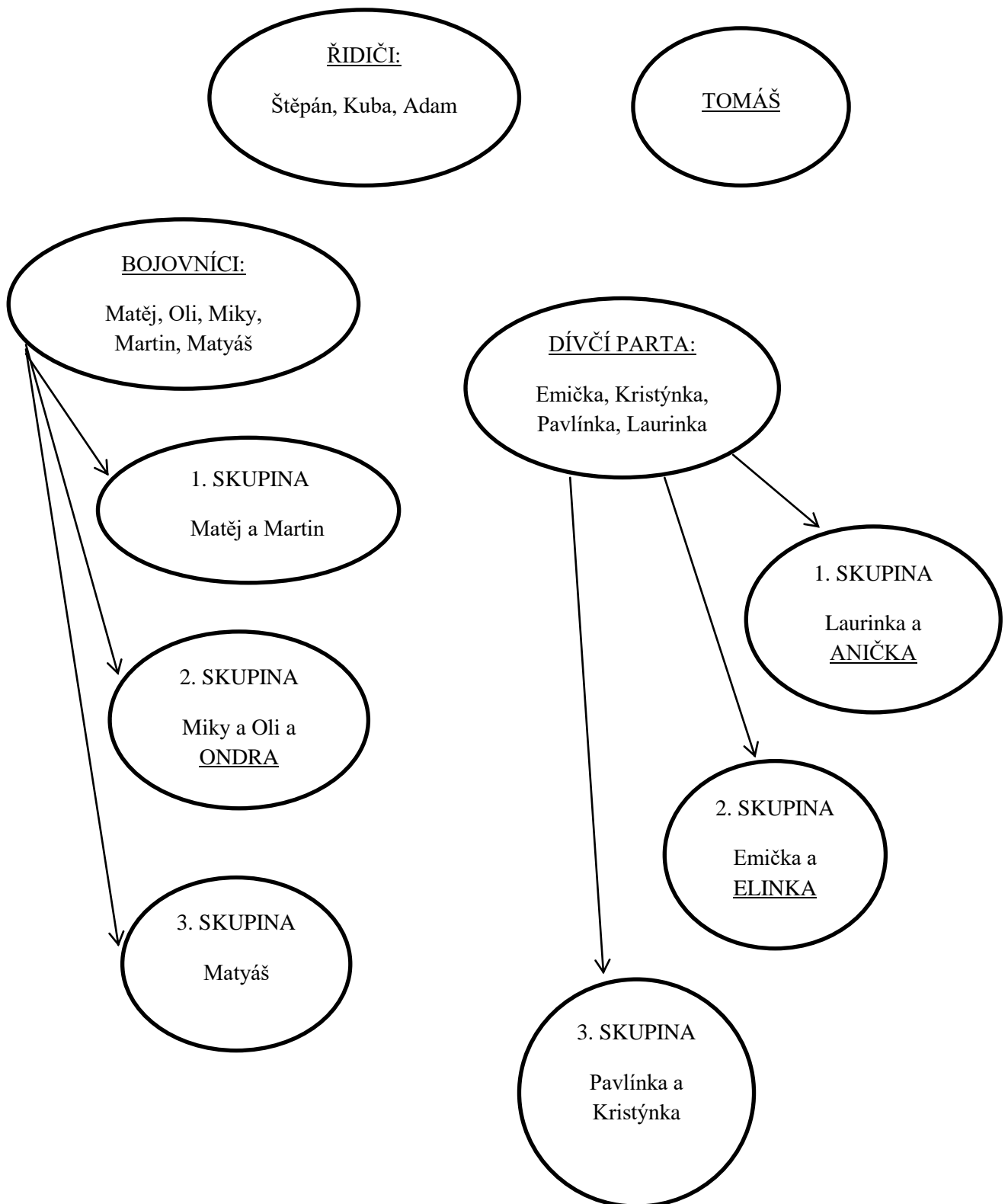
Také skupina „Bojovníci“ se rozdělila na 3 skupiny. Matěj s Martinem tvořili jednu skupinu. Kluci kreslili válku, kde byl Iron Man, Hulk a Captain America. Druhou skupinu tvořil Miky s Olim a přidal se k nim Ondra, který podle mého pozorování nebyl členem žádné skupiny. Chlapci namalovali loď s nebezpečnými piráty. Třetí skupinu z „Bojovníků“ tvořil jen jeden člen, a to Matyáš, který z počátku maloval válku s první skupinou „Bojovníků“, ale v průběhu malování se rozhodl namalovat raději baráček, a tak se osamostatnil.

Skupina „Řidičů“ zůstala stejná: Štěpán, Kuba a Adam. Chyběl zde Jáchym, který byl dlouhodobě nemocný. Kluci kreslili auto, které každý z nich obohatil svými nezbytnými detaily.

Poslední skupinou při kreslení byl Tomášek, který kreslil sám. Opět nebyl členem žádné skupiny, což potvrdilo výsledky z pozorování. Tomášek kreslil sebe a rodiče, když jsou na výletě.

Děti si skupiny vytvořily samy, takže jsem mohla vyzorovat, jaké skupiny vznikají samovolně a co je kritériem pro jejich vznik. Na základě rozhovorů s dětmi o namalovaných obrázcích jsem pak došla k závěru, že děti tvořily skupiny na základě jejich společného zájmu a podobnosti povah. Společné téma chlapců jsou superhrdinové, střílení a auta. Naopak dívky mají v oblíbě spíše pohádkové bytosti, přírodu či ženské profese. Výjimkou jsou Tomášek s Matyášem, kteří nemají stejný společný zájem s ostatními chlapci a spíše preferují pozitivní tematiku přírody a rodiny.

Skupiny při kreslení:



Je zajímavé, že když jsem se ptala dětí, jestli jsou ve třídě nějaké skupinky a kdo se s kým nejčastěji kamarádí, odpověděly téměř to stejné, co vyšlo z mého pozorování, ovšem s menšími odlišnostmi. Několik odlišných výpovědí zde uvedu. Například Kuba odpověděl: „Já mám klučíčí partu s Matějem, Matyášem, Martinem, Olim a Štěpánem. My si spolu hrajeme s pistolemi.“ Z mého pozorování ovšem vyplývá, že Kuba si spíše hraje se Štěpánem, Adamem a Jáchymem, kteří se příliš neúčastní hry s dětmi, které uvedl Kuba. Dále například Pavlínka uvedla: „Já si hraju nejvíce se všemi holkami, jen Elinka si hraje víc s kluky.“ Je pravda, že Elinka nepreferuje holčíčí skupinu nad chlapeckou, naopak to ovšem také není. Při pozorování jsem si všimla, že Elinka si občas hraje sama, někdy s kluky a někdy s dívkami. Záleží, jakou společnost si v danou chvíli vybere. Poslední nesrovnalostí je odpověď Ondry: „Já si hraju nejvíce s Pavlínkou, ona je moje sestřička. Kluci si se mnou nechtějí hrát.“ Je pravda, že ze začátku mého pozorování byl Ondra trochu izolovaný. Nepatřil do žádné skupiny. Děti se o něm vyjadřovaly tak, že je zlobí. Občas tomu sice tak bylo, ale během pár měsíců se vše změnilo. Ondra si ke konci mého pozorování hrál často s Olim nebo se Štěpánem, kteří ho zapojovali do hry s ostatními chlapci.

Z výzkumného pozorování plyne, že ve třídě sice skupiny existují, ale nejsou uzavřené. Skupiny se často prolínají nebo naopak děti vytvoří jinou skupinu. Obvykle jsou děti rozděleny genderově s občasnými výjimkami. Celkově bych se připojila k názoru paní učitelky, že třída působí spíše uceleným dojmem.

3.4 Nejlepší kamarád

Tato kapitola se věnuje tomu, jak děti popisují, vybírají a vnímají svého nejlepšího kamaráda. Ke zjištění potřebných informací byl v tomto případě použit polostrukturovaný rozhovor, konkrétně využitý v projektové metodě. Děti kreslily svého nejlepšího kamaráda a já jsem se jich postupně ptala na otázky, které se ho týkaly. Otázky byly zaměřeny na důvody, proč si vybrali tohoto kamaráda, co na něm mají nejraději, odkud ho znají, co spolu nejraději dělají, co se jim na kamarádovi líbí, zda má jejich kamarád nějakou věc, kterou by chtěly, a zda mají nejlepšího kamaráda pouze jednoho nebo jich mají více.

Na základě vyhodnocení odpovědí dětí, byl výběr kamarádů rozdělen do tří skupin: „Blízcí známí“, „Vrstevníci ze školy“ a „Rodina“.

3.4.1 Blízcí známí

Do skupiny „Blízcí známí“ patří především ti kamarádi, které dotyčný vidá častěji a mimo školu. U většiny případů se znají maminky dětí a rodiny společně podnikají různé výlety. Pro děti je nejčastějším důvodem pro jejich kamarádství to, že se svým kamarádem tráví hodně času a mají stejné zájmy. Dalšími důvody bylo například, že je jejich kamarád srandovní a hodný.

Kuba nakreslil Adama, kterého zná prý od strejdy. Dále k tomu sdělil: „S Adamem si hrajeme s letadly, maminky si vždycky povídají a my si můžeme hrát.“ Na otázku, proč je Adam jeho nejlepší kamarád, odpověděl: „Protože je s ním sranda.“

Matěj namaloval Míšu, kterého zná prý už od malička. Zeptala jsem se, proč je jeho nejlepší kamarád zrovna Míša, a Matěj odpověděl: „Míša je můj nejlepší kamarád, protože je nejlepší.“ Na otázku, co má na Míšovi nejraději, odpověděl stručně a jasně: „Že je sprostý.“ A dodal: „S Míšou si hrajeme hodně na střelení, koukáme na Avengers nebo si hrajeme na válku venku a někdy i doma.“

Miky namaloval Oliho, kterého zná z domova. Na otázku proč je Oli, jeho nejlepší kamarád odpověděl: „Hrajeme si buď u nás, nebo u Oliho doma na My craft a někdy jezdíme společně na výlety.“

Oli nakreslil Mikyho a na rozdíl od Mikyho byl o něco sdílnější: „Mikyho znám od malička, hrajeme si u nás doma a někdy chodíme i k Mikymu. Jezdíme hodně na výlety s maminkami.“

Miky je můj nejlepší kamarád, protože si spolu hrajeme My craft. Na otázku, co se mu líbí nejvíc na Mikym, odpověděl: „Líbí se mi na něm nejvíc, že umí hrát My craft.“

Emička malovala svoji nejlepší kamarádku Andulku, se kterou si nejčastěji hraje na schovávanou a na prodavačku. Na otázku odkud Andulku zná, odpověděla: „To už si přesně nevzpomínám, ale s její maminkou jezdíme často na výlety, nebo si hrajeme u nás doma.“ Emička má na Andulce ráda, že si s ní ráda hraje a je s ní sranda.

Kristýnka nakreslila Tomáše, kterého zná od malička, protože jsou sousedi. Kristýnka mi sdělila: „Tomáška mám ráda, protože je hodný. Hrajeme si u nás na houpačkách a taky tady ve školce.“ Na otázku, co má na Tomášovi ráda, Kristýnka odpověděla: „Že nikdy nezlobí.“

3.4.2 Vrstevníci ze školy

Do této skupiny patří děti, které uvedly, že své nejlepší kamarády znají z prostředí mateřské školy. Společné zájmy jsou pro děti opět jedním z hlavních důvodů pro jejich kamarádství. Dále v této skupině děti často uváděly, že jsou rády, když jim kamarád půjčí svoji hračku. Mezi další důvody patřil ale například i vzhled a také to, že je jejich kamarád srandovní.

Laurinka nakreslila svoji kamarádku Aničku, kterou zná z mateřské školy. Na otázku, co má na Aničce ráda, Laurinka odpověděla: „Anička si ráda hraje s panenkami jako já a má stejné šatičky“

Anička nakreslila Laurinku, kterou zná také z mateřské školy. Anička na otázku, proč je Laurinka její nejlepší kamarádka, odpověděla: „Protože se se mnou směje, půjčuje mi svoje Barbie a hraje si se mnou.“

Jáchym namaloval Štěpána, kterého zná z mateřské školy. Jeho kamarád je to především kvůli tomu, že si s ním rád hraje s auty. Dále Jáchym uvedl: „Mám na Štěpánovi rád, že se se mnou nepere a že se se mnou směje vtipům.“

Matyáš nakreslil Mikyho, kterého zná z mateřské školy. Miky je jeho nejlepším kamarádem proto, že „mě nezlobí, hrajeme si s auty a někdy mi půjčí náklad'ák.“

Martínek namaloval Matěje, kterého zná z mateřské školy. Na otázku, proč je Matěj jeho nejlepší kamarád, odpověděl: „Protože je s ním sranda a hrajeme si na Iron Mana a někdy na Hulka.“ Dále jsem se Martina zeptala, co má na Matějovi nejraději, a Martin odpověděl: „Je s ním sranda a někdy mi půjčí Iron Mana.“

3.4.3 Rodina

Skupinu „Rodina“ jsem rozdělila na tři skupiny: „Rodiče“, „Sourozenci“ a „Příbuzní“.

Rodiče

Děti, které uvedly jako své nejlepší kamarády rodiče, tráví spoustu často právě s nimi. Z rozhovorů je vidět, že rodiče se dětem velmi věnují a mají s dětmi silné citové vztahy. Nejčastějším důvodem dětí pro jejich kamarádství s rodiči bylo, že si s nimi rodiče hrají a mají je rádi.

Tomáš nakreslil maminku. Na otázku, proč si vybral maminku jako nejlepší kamarádku, mi Tomášek odpověděl: „Maminka si se mnou ráda hraje, i když je unavená, je na mě hodná a má mě ráda“

Adam nakreslil tatínka. Pro Adama je tatínek nejlepší kamarád, protože si s ním hraje venku a na dětském hřišti, kde si Adam hraje nejraději. Adam chtěl taky nakreslit maminku, ale nevešla se mu na papír. „Maminku mám taky moc rád, hraje si se mnou a kouká se mnou na pohádky, když tatínek není doma,“ uvedl chlapec.

Štěpán nakreslil maminku a obrázek komentoval slovy: „Maminku mám rád, je na mě hodná, nezlobí mě a čte mi pohádky. Když nemám v pokojíčku bordel, tak si se mnou hraje se stavebnicí.“

Sourozenci

Do této skupiny patří děti, které považují za svého nejlepšího kamaráda svého sourozence. Patří sem dvojčata, která se uvedla navzájem. Mezi důvody pro jejich kamarádství patřilo například, že si spolu často hrají, smějí se a pomáhají si.

Ondra nakreslil svoji sestřičku Pavlítku, která je zároveň jeho dvojčetem. Na otázku, co má na Pavlínce nejraději odpověděl: „Pomáhá mi, hraje si se mnou a nezlobí mě.“

Pavlínka namalovala svého brášku Ondru, kterého má prý hodně ráda, i když ji někdy zlobí. Dále mi Pavlínka sdělila: „S Ondrou se hodně smějeme, ráda si hraju s jeho autíčky a on si někdy se mnou hraje s plyšáky.“

Příbuzní

Do této skupiny patří pouze jedna dívka, která má za nejlepší kamarádku svoji sestřenicí. Jedním z nejdůležitějších důvodů pro jejich kamarádství bylo podobně jako u skupiny „Blízcí

známí“ to, že spolu tráví hodně času. Dalšími důvody pro jejich kamarádství jsou například společné zájmy, že je kamarádka hodná a že má pejska.

Elinka namalovala Verunku, svoji sestřenicí. S Verunkou tráví hodně času, jelikož bydlí vedle sebe. K tomu Elinka sdělila: „Verunku mám ráda, protože mě nezlobí a hrajeme si na mořské panny. Také si hrajeme s Benem, Verunčiným pejskem.“

3.4.4 Interpretace výsledků výzkumu

Při analyzování získaných informací jsem se zaměřila na ty nejpodstatnější části rozhovorů, o které se ve výzkumu opírám a které byly uvedeny výše. Z rozhovorů můžeme vyvodit, že si děti vybírají své nejlepší kamarády na základě stejných zájmů a podobnosti povah. Například, když Laurinka uvedla, že si Anička hraje stejně jako ona s panenkami. Také Miky a Oli mají stejné zájmy, rádi hrají hru My craft. Jedním ze základních důvodů je také to, že se svým kamarádem tráví spoustu času, že je hodný a nezlobí je. Děti si také vybírají kamaráda podle toho, že se jim líbí jeho slušné chování. Mnoho dětí uvádělo, že jejich kamarád je hodný nebo že je nezlobí. Výjimkou je zde Matěj, který uvedl, že se kamarádí s Míšou, protože je sprostý. V tomto případě jde naopak o sympatie k negativnímu chování. Matěj ovšem také uvedl, že je Míša o rok starší, je tedy možné, že se Míša stal pro Matěje vzorem, a tak se mu líbí i již zmíněné sprosté mluvení. Dalším důvodem bylo také vlastnictví zajímavé hračky či zvířete, děti byly rádi, že si mohou s danou hračkou hrát. Posledním kritériem pro výběr kamaráda je jeho vzhled, což jsem ovšem vyzorovala pouze u holčiček, konkrétně u Laurinky a Aničky.

Většina informací, které vycházejí z rozhovorů, byla při pozorování potvrzena, zpozorovány však byly i menší odchylky. Například dvojčata Ondra a Pavlínka uvedla, že jejich nejlepším kamarádem je právě jejich druhé dvojče, což se mi při pozorování nepotvrdilo. Ondra byl ze začátku mého pozorování spíše izolovaný, hrál si po většinu doby sám. V průběhu pozorování se připojoval ke klukům, nejčastěji ke Štěpánovi a Olimu. Pavlínku jsem během pozorování také moc neviděla, že by si hrála se svým bratrem. Většinou se připojila k holčičkám nebo si hrála sama. Další nesrovnalostí byl výběr dětí, které považují svého vrstevníka za kamaráda, ale ten je naopak jako kamaráda nevedl. Například Kuba uvedl Adama, který však za nejlepší kamarády považuje své rodiče. Kristýnka má za nejlepšího kamaráda Tomáše, který ovšem vnímá jako nejlepší kamarádku svou maminku. Jáchym považuje za svého nejlepšího kamaráda Štěpána, který také uvedl svoji maminku. Poslední neshoda je u Martina, který zmínil Matěje, ale Matěj uvedl svého staršího kamaráda Míšu. Jsou ale také kamarádství, v kterých se děti nezávisle na sobě označily navzájem jako nejlepší kamarádi. Tato „silná“

přátelství se potvrdila i v pozorování. Nazvala bych je párovou koalicí, jsou to páry: Miky s Olim a Anička s Laurinkou.

Ve třídě bylo celkem 18 dětí, v metodologické části jsem zmínila, že jsem provedla celkem 17 rozhovorů, což bylo způsobené tím, že jedna dívka, Adélka, byla dlouhodobě nemocná. Adélka během mého pozorování přišla do školy pouze 4krát. Jelikož si na mě nestihla dostatečně zvyknout a seznámit se se mnou, rozhovorem jsem ji nezatěžovala. Při pozorování jsem si všimla, že nebyla s třídním kolektivem příliš stmelená, což zapříčinila její dlouhodobá absence. Ve třídě si hrála sama. Občas si hrála poblíž „Dívčí party“, ale do hry s dívkami se nezapojovala, spíše je pozorovala. Při interakčních hrách se zapojovala do hry nesměle, jelikož ostatní děti neznala.

3.5 Diskuse

Soudková (2006) uvádí, že vztahy předškolního věku se značně liší od vztahů mezi dospělými. Vztahy nejsou tak trvalé, jak tomu bývá u většiny vztahů mezi dospělými. Mezi další odlišnosti patří například míra porozumění, sounáležitosti nebo vzájemné pomoci. Z výzkumu je patrné, že pro děti je nejdůležitější, zda si s ním druhé dítě rádo hraje či zda mají stejné zájmy. Vzájemná pomoc se ve třídě občas vyskytla, ale pouze fyzická. Když například dívky neunesly krabici s kostkami, tak jim chlapci pomohli. Nebo když někdo hledal hračku či ztracenou součást nějaké hry, tak mu druhé dítě často pomohlo. Znamky psychické pomoci jsem nezpozorovala žádné. Například, když Tomáš plakal, že se mnou nemůže jít ven za ruku, ostatní děti ho přehlížely a některé se dokonce ptaly, zda mohou jít za ruku se mnou ony.

Matějček (2005) uvádí, že je přínosné, aby dítě chodilo do mateřské školy, aby se lépe socializovalo a přišlo do styku s vrstevníky. Důležité to je především u jedináčků, aby nedošlo k sociální izolaci. Ve třídě byl chlapec Tomáš, jedináček, který většinu času trávil s dospělými. Ze začátku mého pozorování si hrál převážně sám, později se však, především díky interakčním hrám, zapojoval více do aktivit s ostatními dětmi.

Dále Matějček (2005) zmiňuje, že dítě předškolního věku si osvojuje společenské chování a hygienu. Dokáže používat příbor, správně drží pastelky a vykonává sám osobní hygienu. To se při pozorování potvrdilo, všechny děti byly schopné provést svou osobní hygienu a zásady stolování ovládaly také. Dokonce si děti samy chodily k paní kuchařce pro talíř s jídlem samy.

Langmeier a Krejčířová (1998) konstatují, že v předškolním věku se rozvíjejí psychologické vlastnosti, například pocity viny a studu. Ve třídě jsem byla občas svědkem toho, že děti něco rozbily či shodily, poté co jim učitelka domluvila, aby se chovaly slušně, děti se pokaždé omluvily. To dokazuje, že se u dětí projeví pocity viny. Dále se také rozvíjí svědomí, jak uvádí Mertin a Gillernová (2010). Děti bychom měli chválit a podněcovat je k dalšímu úspěchu, děti v předškolním věku jsou citlivé a vnímají pocit úspěchu či neúspěchu velice dobře. V mateřské škole, která byla předmětem výzkumu, paní učitelka děti dostatečně chválila při dobrém chování a naopak jim domlouvala při špatném chování. Když například chválila Martina za výborné chování, že hezky uklízí hračky, ostatní děti zpozorněly, sledovaly danou situaci a následně začaly také uklízet, aby byly také pochváleny.

Podle Matějčka (2005) se v mateřské škole vyvíjí také dětská řeč, a to zejména pomocí básniček či říkadél. Děti měly v mateřské škole pravidelně každý den přibližně 15 minut vyhrazeno právě na tyto básničky, které byly většinou spojené s pohybem. Dále děti v kruhu zpívaly a cvičily řeč říkadly. Vágnerová (2000) zmiňuje, že dítě v předškolním věku je schopné rozlišovat způsoby sdělení, které jsou při rozhovoru s dospělým vhodné a které nikoliv. I tato skutečnost se při pozorování několikrát potvrdila. Matěj a Martin občas prohodili slova, která by paní učitelka slyšet neměla, čehož si byli vědomi, a tak daná slova pronášeli pouze tehdy, když si mysleli, že je paní učitelka neslyší. Chlapci si byli vědomi toho, že jsou to neslušná slova, a tak je občas pronášeli potichu. Dále Vágnerová (2000) uvádí, že pro předškolní věk je typické egocentrické myšlení. Snad u každého rozhovoru s dětmi jsem tento způsob myšlení zaznamenala. Děti vůbec nebraly v úvahu to, že já například nevím, kde a s kým si hrají nebo kolik mají sourozenců. Veškerá sdělení, která mi děti říkaly, jsem musela doplňovat několika otázkami, abych se dobrala k pochopení.

Vágnerová (2000) píše, že předškolák si vybírá kamaráda na základě vnějších znaků a společných zájmů. S tím souvisí i pohlavní diference, kterou jako další bod důležitý pro výběr kamarádů uvádí Matějček (2005). Dítě se obvykle kamarádí s dětmi stejného pohlaví a hraje hry, při kterých se identifikuje s pohlavní rolí. Také Janošová (2008) zmiňuje, že hra předškolních dívek a chlapců se liší. I tyto skutečnosti se ve výzkumu potvrdily, děti tvořily genderově homogenní skupiny. Dívky si většinou hrály s holčičími hračkami, s panenkami, kočárkem, či vařily v kuchyňce. Naopak chlapci si hráli s autíčky, pistolemi nebo se stavebníci.

Dále Mertin a Gillernová (2010) a také Vágnerová (2000) uvádějí, že dítě je pro ostatní atraktivnější, pokud vlastní nějaký zajímavý předmět či zvíře. Také tento bod se ve výzkumu potvrdil. Anička má například ráda Laurinku, protože jí půjčuje její Barbie. Martin je rád, když mu jeho kamarád Matěj půjčí Iron Mana, a Elinka je ráda, když si hrají s Verunčíným pejskem.

Matějček (2005) také říká, že první kamarádské vztahy se budují na základě společné hry. Při pozorování a rozhovorech se mi toto tvrzení také potvrdilo. Nejčastější výpovědi dětí bylo: „Je můj kamarád, protože si se mnou hraje.“ nebo „Hrajeme si Aničkou s panenkami.“

Dále autor zmiňuje, že pro hru dětí předškolního věku je příznačné využití fantazie (Matějček, 2005). Využití fantazie jsem při hře dětí pozorovala často, například u chlapců, když si hrály na Hulka nebo Iron Mana. Autor upozorňuje také na to, že pro předškolní věk je typické, že

děti mají svého imaginárního kamaráda (Matějček, 2005). Na takovou skutečnost jsem ovšem při výzkumu nenarazila.

Podle Matějčka (2005) je pro předškolní věk typickou hrou stavebnice, která podněcuje v dítěti tvořivost. Stavebnice, lego či puzzle byly ve třídě opravdu velice oblíbenou hrou. Děti měly ve třídě několik druhů stavebních her, a tak se často stalo, že si i tři skupiny dětí hrály s různými stavebnicemi.

Dále jsem zpozorovala, že při kreslení ne všechny děti dokázaly nakreslit svého kamaráda oblečeného a se všemi tělesnými náležitostmi. Matějček (2005) zmiňuje, že právě správně nakreslená osoba, která je oblečená, je měřítkem pro psychologa, zda je dítě připravené pro vstup do školy.

Langmeier a Krejčířová (1998) rozlišují typy her na funkční a činnostní, například když děti skáčou panáka, a hry konstrukční či realistické, kam se řadí již zmíněné stavění stavebnice či v zimě stavění sněhuláka. Děti také často stavěly komíny z různých kostek. Dalším typem jsou hry iluzivní, což je například, již zmíněná, oblíbená hra skupiny „Bojovníků“, kdy si chlapci hrají na Iron Mana, Hulka nebo Captaina Ameriku. Posledním typem jsou úkolové hry, do kterých patří již několikrát zmíněná hra dívek na maminky, které vaří v kuchyňce a starají se o svá miminka v kočárku.

Vágnerová (2000) zmiňuje, že v předškolním věku děti často tvoří párové koalice. Z mého výzkumu vyplývají pouze dvě dvojice, které bych mohla takto označit. Jsou to Oli a Miky a Anička a Laurinka. Dívky se začaly přátelit až v průběhu výzkumu, ze začátku si Anička hrála převážně sama. Kluci byli párovou koalici už od počátku. Autorka dále uvádí, že ve třídním kolektivu dochází k rozdělování třídních rolí: bavič či princezna. Já jsem během pozorování takové rozdělení nezpozorovala.

ZÁVĚR

V závěru bych chtěla shrnout nejdůležitější zjištění výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jak vznikají přátelství v předškolním věku, jak se tato přátelství vyvíjí a zda se ve třídě tvoří nějaké skupiny.

Z pozorování je patrné, že mateřská škola má podstatný vliv na socializaci dětí. Ve škole se děti naučily hygieně, správnému stolování a zásadám slušného chování. Dětský kolektiv se utužoval také díky interakčním hrám, které byly částečně vedeny učitelkou. Do kolektivu se začlenily i děti, které z počátku mého pozorování byly spíše izolované.

Občasná nemoc a tím zapříčiněná absence dětí neměla na kamarádství žádný velký vliv. Děti, které z tohoto důvodu neměly ve třídě svého nejlepšího kamaráda, si hrály s ostatními dětmi. Dítě, které přišlo po nemoci do školy, také nemělo žádné problémy se začleněním se do kolektivu. Odlišným příkladem je dlouhodobá nemoc dívky Adélky. Tato dívka docházela do školy pouze minimálně a neměla dostatečnou možnost se se třídou poznat či skamarádit. Plyne z toho jediné, pro kamarádství je důležitý sociální kontakt, pokud spolu děti netráví dostatek času, nemají šanci vybudovat si mezi sebou přátelství.

Výzkumem bylo zjištěno, že děti si nejčastěji vybírají svého kamaráda na základě toho, zda mají stejné zájmy. Dále je pro děti důležité, jestli si jejich kamarád s nimi rád hraje a jak se k nim chová. Z rozhovorů vyplývá, že děti se kamarádí s dítětem, které je na ně hodné a nezlobí je. Potvrdilo se také, že se děti rády podílejí na vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, který oni samy nevlastní, ale jejich kamarád ano. V jednom případě holčičky uvedly, že je pro ně také důležitý vzhled kamarádky, konkrétně obdivovaly šatičky. Děti považují za své kamarády ve většině případů děti stejného pohlaví a také podle tohoto kritéria často tvořily skupiny.

Skupiny ve třídě nebyly stále stejné, občas se prolínaly či se úplně změnily. Často děti tvořily tři skupiny. Dívky si většinou hrály ve skupině společně, s holčičími hračkami, občas také se stavebnicí s chlapci. Chlapci se rozdělovali na dvě skupiny. Klidnější skupina si hrála především s auty, někdy se stavebnicí nebo s vláčky. Druhá skupina byla poněkud živější, chlapci v této skupině hráli většinou fantazijní hry spojené s nadpřirozenými bytostmi a běhali po třídě s pistolemi. Celkově na mě třída působila přátelským, jednotným kolektivem.

Jednotlivé vztahy a přátelství se během mého pozorování značně vyvíjely. Z počátku pozorování bylo ve třídě několik dětí, které nebyly součástí žádné skupiny a převážně si hrály samy. V průběhu výzkumu se tyto děti ovšem do kolektivu začlenily. Dokonce vzniklo i jedno párové kamarádství, právě u jedné dívky, která se ze začátku izolovala od ostatních. Z toho můžeme vyvodit (a potvrdit tak teze popsané v teoretické části), že přátelství v předškolním věku se vyvíjí a vytvořené kamarádské skupiny nejsou stálé. Dle mého názoru se z počátku izolované děti začlenily do kolektivu, díky vlivu paní učitelky, která vytváření přátelství často ovlivňovala například interakčními hrami. Dále si myslím, že budování přátelství ovlivnilo to, že děti pochází ze stejné vesnice a často se potkávají.

Seznam literatury:

SOUĐKOVÁ, Miluše. *O zdravých vztazích mezi lidmi: přátelství a manželství*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2006, 152 s. ISBN 80-7239-196-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 9788024708706.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-602-0.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3875-8.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0

JANOUSEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.