JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Kvalitativní výzkum vlivu předsudků, stereotypů na sociální začlenění dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Vedoucí práce: **Vypracovala:**

Mgr. Jan Vaněk **Lenka Pekárová**

České Budějovice, 2013

PROHLÁŠENÍ

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě 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 26. 6. 2013 **Lenka Pekárová**

Vlastnoruční podpis: ……

PODĚKOVÁNÍ

Poděkování patří vedoucímu mé bakalářské práce, panu Mgr. Janu Vaňkovi, za pomoc, odborné rady, doporučení a čas, který mé práci věnoval.

Dále děkuji své rodině za trpělivost, a svému pracovnímu kolektivu za ochotu, podporu a toleranci.

ABSTRAKT

Tématem této práce je zjistit, jaký vliv mají předsudky a stereotypy na socializaci dětí předškolního věku, zejména na jejich začlenění do skupiny vrstevníků v mateřské škole. V teoretické části je popsána problematika předsudků a stereotypů ve společnosti, jejich vliv a přenos na děti předškolního věku. Dále se věnuje adaptaci dítěte, socializaci, a komunikaci dětí předškolního věku, jejich kognitivnímu, emočnímu a sociálnímu vývoji. Výzkum v praktické části je zpracován v osmi kazuistikách dětí z minoritních komunit, a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Závěr práce shrnuje výsledky výzkumu, objasňuje různé příčiny a důsledky vzniku a vlivu předsudků, stereotypů na socializaci a integraci dětí, i na jejich psychický a sociální vývoj.

KLÍČOVÁ SLOVA: předsudky, stereotypy, socializace, interkulturní psychologie, interkulturní komunikace, adaptace, integrace

ABSTRACT

The theme of this work is to determine the influence of prejudices and stereotypes on the socialization of preschool children, especially their inclusion in the group of peers in kindergarten. The theoretical part of the work describes the issue of prejudice and stereotypes in society, their influence and transfer to preschool children. It also discusses the adaptation of the child, socialization, and communication of children at preschool age, their cognitive, emotional and social development. Research part consists of eight case reports of children from minority communities, and children from socially disadvantaged backgrounds. The conclusion summarizes the results of the research, explains the various causes and consequences of the emergence and influence of prejudices, stereotypes, socialization and integration of children and their psychological and social development.

KEY WORDS: prejudice, stereotypes, socialization, cross-cultural psychology, intercultural communication, adaptation, integration

OBSAH:

1. ÚVOD ---------- 8

2. PŘEDSUDKY A STEREOTYPY ---------- 9

2.1 Předsudky a stereotypy týkající se etnik, a ras ---------- 10

2.2 Socializace předsudků ve společnosti ---------- 11

2.3 Předsudky a stereotypy u dětí ---------- 12

3. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU ---------- 13

3.1. Kognitivní vývoj v předškolním věku ---------- 14

3.2 Vývojový model interkulturní sensitivity ---------- 15

3.3 Sociální vnímání dítěte předškolního věku ---------- 16

3.4 Vliv stereotypů a předsudků na komunikaci a sociální vnímání ---------- 17

3.5. Stereotypy, předsudky a emoce ---------- 18

3.6 Komunikace dítěte ---------- 20

3.7 Adaptace a začleňování dítěte do skupiny ---------- 21

3.8 Skupina a sociální dynamika skupiny ---------- 23

4. CÍL PRÁCE ---------- 24

5. METODOLOGIE VÝZKUMU ---------- 25

5.1 Kvalitativní výzkum ---------- 26

5.2 Zakotvená teorie ---------- 27

5.3 Metoda pozorování ---------- 28

5.4 Metoda polostrukturovaného rozhovoru ---------- 29

5.5 Popis, charakteristika zkoumaných skupin ---------- 30

6. VÝSLEDKY VÝZKUMU ---------- 30

7. IMA 5 let ---------- 30

8. RADEK 6 let ---------- 31

9. ONDRA 5 let ---------- 33

10. RENATA 4 roky ---------- 41

11. IVETA 6 let, VANESA 5 let ---------- 43

12. VANESA 5 let, IZABELA 6 let ---------- 45

13. MÁRIA 6 let ---------- 49

14. TONY 5 let, ROBÍK 5 let ---------- 51

15. ZÁVĚRY Z VÝZKUMU ---------- 52

16. DISKUSE ---------- 55

17. SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA ---------- 56

18. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ---------- 59

19. PŘÍLOHY ---------- 62

1. ÚVOD

„Terezko, já foukám, až jsem z toho červená.“

„Prosím Tě, jak můžeš být červená, když jsi černá?“

Tento dialog mezi dětmi v mateřské škole mě přivedl k tématu mojí bakalářské práce. Vznikl při hře na vítr, kdy děti foukaly do větrníků. Z pohledu některých rodičů by tato situace byla projevem rasové diskriminace, pro děti to byl jen postřeh a obyčejný komentář nastalé situace. Ne vždy se ale tyto situace vysvětlí tak jednoduše.

Ve své práci se často setkávám s tím, jak na sebe vzájemně reagují děti majoritních a minoritních skupin společnosti, jak se navzájem ovlivňují, a jaký mají jejich vztahy vliv na adaptaci a socializaci dětí předškolního věku. Při denním kontaktu s rodiči těchto dětí sleduji také vliv rodinného prostředí, sociálního učení probíhajícího v rodině, přenos, vznik a vliv předsudků na vztahy dětí ve skupině vrstevníků, které následně mohou ovlivnit jejich život ve společnosti.

2. PŘEDSUDKY A STEREOTYPY

Gordon Allport (1979) ve své knize O povaze předsudků uvádí, že slovo předsudek, pocházející i latinského *praejudicium*, prošlo významovým posunem. Ve starověku znamenalo *precedent* – úsudek, podložený dřívějším rozhodnutím a zkušeností. Později, v angličtině, dostalo význam úsudku, který je vytvořen dříve, než dojde k prozkoumání a zvážení faktů. Tedy úsudek předčasný a ukvapený. Dnešní doba přináší významu tohoto pojmu ještě emocionální nádech přízně, či odmítání. Existují definice, které řeší předsudek jako projev negativního uvažování o ostatních, bez ověření, ale ty charakterizují předsudek pouze negativní a odmítavý. Zrovna tak jako někoho vnímáme nepříznivě, můžeme o někom, bez ověření, smýšlet pozitivně, v dobrém. Allport uvádí definici slova předsudek, dle *New English Dictionary,* jako: „Příznivý, či nepříznivý postoj vůči osobě anebo věci, který člověk zaujímá předem, bez opravdové zkušenosti, nebo bez ohledu na ni.“ Pro charakteristiku pojmu předsudek je velmi důležité slovo „předem“, a „ne zcela opodstatněně“. To že předsudek vzniká předem, vysvětluje i to, že jde většinou o neuvážený, rychlý a překotný soud, který si vytvoříme, nebo přijmeme. Neopodstatněný znamená, že nestojí na faktech, nezakládá se na skutečnosti, nebo na ověřených informacích. Kde je ale hranice mezi opodstatněným a neopodstatněným je velmi nejasné, a právě tak je nejasné, zda se jedná o předsudek, či jen běžný předčasný soud. Předčasný soud není předsudek, jelikož po zjištění jiných skutečností týkajících se problému, jsme schopni svůj soud nebo názor změnit. Osobnost s předsudkem se brání všem důkazům a jiným skutečnostem.

Předsudek vzniká zobecněním jedné individuální zkušenosti a její generalizací, promítnutím do velkého celku, skupiny osob, nebo věcí.

Tady se od předsudků dostáváme už ke stereotypům. Stereotyp je z řeckého slova *stereos,* což znamená tvrdý, pevný, a *typtein,* razit, tisknout. V původním významu slovo stereotyp znamenalo tisk z trvalého odlitku.[1] Z těchto charakteristik vyplývá, že se jedná o něco vtisknutého, neměnného, pevného a trvalého.

[1] http://en.wikipedia.org/wiki/Prejudice

V sociologii a sociální psychologii znamená typizovaný, běžně opakovaný a zjednodušený soubor představ, zjednodušujících uvažování, orientaci a rozhodování. Stereotypy jsou velmi trvanlivé, přebíráme je v dětství, v mládí, a většinou se týkají věcí, s nimiž nemáme osobní zkušenost.

2.1 Předsudky a stereotypy týkající se etnik, a ras

Předsudky v obecném smyslu slova mohou být negativní i pozitivní, ale předsudky týkající se etnik a ras jsou ve většině případů negativní. Generalizace a zobecnění předsudků se u předsudků etnických projevuje přenášením neopodstatněných a neověřených informací, do celé skupiny stejně orientovaných osob, nebo obráceně. Tuto skutečnost Allport (1979) ve své knize dokládá několika příklady a definuje tak etnický předsudek jako:

- 1. odmítavý, až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří, a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině
- 2. antipatii, která vychází z chybné a strnulé generalizace, namířené proti skupině, jako celku, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny

V případě etnického stereotypu se jedná o většinou nelichotivé a trvalé představy o příslušnících rodu, společenských vrstev, etnik a podobně. Podporují tendence dělení společnosti do skupin „oni“ a „my“, ze kterého pramení rasové předsudky. Zdrojem těchto předsudků může být přijatá informace, nebo úsudek na základě zjevných a viditelných znaků, jako je například rasová příslušnost, pohlaví, uniforma, nebo jiný viditelný a neobvyklý znak. Může to být ale i reakce na cokoli cizího, neznámého, což je člověku přirozené. Tyto zjevné odlišnosti vytvářejí dojem skutečných odlišností.

Vznik etnických předsudků a stereotypů velmi silně ovlivňuje *etnocentrismus.* Přijímání a prosazování norem a hodnot pouze vlastní skupiny, jako jediných správných a odsuzování norem jiných skupin jako nesprávných, a odchýlených od normy. *Etnocentricita* podle Šiškové (2008) je: „neschopnost pochopit nebo si představit jiný způsob myšlení, společenské názory a pohled na svět, než je ten, který nabízí vlastní

kultura nebo společenská skupina“. [2] Ta se projevuje v neschopnosti tolerance jiných kultur, spolupráce s nimi, i na vzniku komunikačních a společenských bariér, které vedou ke vzniku stereotypů, xenofóbii, a rasové diskriminaci.

2.2 Socializace předsudků ve společnosti

Člověk přirozeně tíhne k předsudkům a stereotypům. Má sklony generalizovat, zobecňovat, vytvářet představy a kategorizovat zjednodušené zkušenosti. Jak už bylo řečeno, ulehčuje si tím život a rozhodování. Někdy si jimi pomáhá vyřešit, či vysvětlit své antipatie, nebo mu slouží k projekci vlastních vnitřních konfliktů. Vytváří kategorie, které se zakládají na skutečnosti, i ty iracionální, které se zakládají na zprostředkované informaci, nebo na vlastních emocích, pocitech a fantazii. Je to přirozený jev, a záleží na individuálních hodnotách každého člověka. Přirozeně se ve společnosti sdružují lidé stejného druhu.

Společnost se tak dělí na různé skupiny, kategorie. Lidé věří tomu, že vše, co je v jedné kategorii, je v pořádku, a co v kategorii druhé, je špatné. A tady vznikají předsudky a stereotypy, většinou negativní, etnické a rasové, které se šíří do společnosti. K tomuto šíření napomáhá sama společnost. Podporuje, oživuje je, a znovu a opakovaně předkládá ke konzumaci prostřednictvím masmédií, knih, časopisů, článků v novinách, filmů, rozhlasu a televize. Pro společnost jsou zajímavé a přitažlivé senzace, skandální události, informace o rasových, nebo náboženských nepokojích, útocích nebo válkách. Bohužel i tyto informace produkované masmédii, nejsou vždy dostatečně podložené, nebo nejsou úplné, a záleží na jedincích a společnosti jak je přijme.

Vybíral (2009) uvádí, že v masmediální komunikaci stále převládá monologická jednosměrná forma komunikace, kde převládají manipulativní a přesvědčovací strategie, často důkladně promyšlené, a maskující skutečný záměr. Psychologickým rysem je, že původci a příjemci informací, nejsou v přímém kontaktu. To dává původcům, nebo produktorům informací ještě větší moc a možnost jak informaci promyslet, zmanipulovat a ovlivnit i její vyznění, tedy to, jaký význam divák zprávě připíše. Pokud je tato informace opakovaná, nebo podsouvaná dostatečně dlouhou dobu,

[2] *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Editor Tatjana Šišková. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-807-3671-822.

více sdělovacími prostředky, je právě tady velký prostor pro vznik předsudků a stereotypů.

Masmédia nabízejí vlastní přepis světa, konzument si málokdy utvoří popis vlastní. Tím přicházejí masmédia k moci, kterou jim umožňujeme, a vytvářejí pro nás svět představ. Vybíral (1997) říká: „Realitě, zdánlivě poznávané a popisované masmédii, můžeme říkat nikoli svět, ale *vymoderovaný svět*“. [3]

Šíření a socializace předsudků ale probíhá i daleko jednoduššími způsoby a prostředky. Jedním z nich je komunikace mezi lidmi. I tak se předsudky zakořeňují a ukotvují ve společnosti, a některé se stávají i sociálním pravidlem, dogmatem, a obecně přijatou skutečností.

2.3 Předsudky a stereotypy u dětí

Jan Průcha (2010) ve své knize Interkulturní psychologie uvádí, že neexistuje národ, v němž by jeho příslušníci nesdíleli některé předpojaté postoje vůči příslušníkům jiných zemí, nebo národů. Říká, že etnické předsudky a stereotypy mají univerzální charakter. Je tím myšleno, že jsou přítomny a prokázány ve vztazích všech lidí na celém světě. Kdy ale nastává situace, že si předsudek přivlastníme, ve kterém věku, a ze kterých zdrojů se utvářejí. Dostáváme se do velmi raného období života člověka. Tím myslím rané dětství. Psychologie a interkulturní psychologie se zabývá zkoumáním stereotypů a předsudků. Nedostatek informací a nejasnosti se objevují právě ve zjištění zdroje předsudků, kdy si je v dětském věku osvojíme, zda má sociální skupina – škola – vliv na utváření, nebo změnu předsudků, a jaké předsudky jsou charakteristické pro děti a mládež jednotlivých zemí a národů.

Nicky Hayesová (2011) v knize Základy sociální psychologie uvádí, že pro vývoj předsudků je rozhodující kultura prostředí, z něhož člověk pochází a v němž žije. Přejímá z něj jak pozitivní hodnoty, postoje a normy, tak i ty negativní, včetně předsudků a stereotypů. Osvojují si je od svých rodičů, příbuzných, blízkých a jsou schopny je přijímat ve velmi raném věku.

[3] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-807-3673-871.

Některé děti jsou schopny rozlišit různé postoje už ve věku 3 – 4 let, vznik předsudku je pak prokázán mezi 5 – 6 rokem věku dítěte. Tento věk dítěte je velmi specifický, jelikož dítě přijímá dospělého jako vzor a identifikuje se s ním. Je tak nejpravděpodobnější, že přijme i předsudek jako hotovou informaci a postoj. Může si je ale vytvořit i samo, na základě chování a postojů svých rodičů a blízkého okolí, kteří mu ani jinou možnost nedávají.

Příklad: Tuto situaci dokládá příklad, kdy dítě při komunikaci s matkou říká: „ Maminko, neříkej přede mnou, že strejdu nemáš ráda. Já ho pak také nemám rád a nevím proč“.

Pokud rodiče své děti předsudkům učí, vychovávají je k tomu, aby si je samy pěstovaly. Je to jedna z forem *sociálního učení*, a tím je učení *observační, zástupné*. Čáp a Mareš (2007). Pokud jsou způsoby chování a jednání dítěte sociálně odměňovány, nebo potrestány, dochází k jejich upevnění. Observační učení probíhá v případě, kdy se odměňování nebo trest netýká přímo toho samotného dítěte. Dítě stejnou situaci pozoruje u někoho jiného, ale účinek je stejný, dojde k upevnění, sociálnímu posílení jeho vlastního chování a způsobu reagování.

Zdrojem předsudků pro děti může být také strach z neznámého, což je v podstatě pudová záležitost, která se v tomto věku velmi silně projevuje. Přesto, že se děti pružně přizpůsobují, může se stát, že se v některých situacích neorientují, mají opakovaně špatný zážitek, a na základě strachu, a nedostatku zkušeností nejsou schopny objektivního posouzení a vytvoření reálného úsudku. Předsudky nejsou vrozené, dítě je získává při svém vývoji, osvojuje si je při naplňování svých potřeb, při socializaci, a velký vliv na jejich utváření má samotná osobnost dítěte.

3. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě v tomto období prochází fází přípravy na život ve společnosti. Stabilizuje si vlastní pozici, a diferencuje si vztah ke světu. Postupná diferenciace nastává v sociální oblasti, kdy dítě přesáhne hranice rodiny, a postupně se začleňuje do skupiny vrstevníků. Přijímá nová pravidla, řád, učí se chování vůči jiným lidem a poznává nové situace.

Učí se sebeprosazení i spolupráci, a to především ve vrstevnické skupině. Stále převládá *egocentrismus*, který ovlivňuje uvažování a komunikaci. Dítě je středem vlastního světa

představ a myšlenek, těžko zatím dokáže zaujmout hledisko jiné osoby, a předpokládá, že všichni sdílejí jeho úhel nazírání. Nerozlišuje mezi vlastním světem a objektivní realitou. Ke konci předškolního období dochází, vlivem začlenění do kolektivu vrstevníků k *decentraci, odosobnění se.* Koláriková, Pupala (2001) uvádí tento proces, jako důležitý mezník v chápání reality, základ pro chápání postojů a názorů druhé osoby a předpoklad adekvátního tolerantního soužití. Je to významný proces, kdy se dítě učí, že existence vnějšího světa nezáleží pouze na něm. Sociální interakcí je jeho vlastní egocentrické pojetí citlivě korigováno, a dítě postupně začíná chápat příčiny a souvislosti i z jiných úhlů pohledu.

Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní období je považováno za období iniciativy. Dítě si potřebuje ověřit důsledky svého chování a jednání, zvládnutím, nebo vytvořením něčeho, chce potvrdit svoje kvality. Je velmi aktivní, a začleňuje se do širší společnosti.

3.1. Kognitivní vývoj v předškolním věku

Poznávání je v tomto věku orientováno na nejbližší svět kolem dítěte. Dítě si pomáhá představivostí, fantazijním zpracováním informací, a intuicí, která ještě nenese známky logického uvažování. Dle Piageta (in Vágnerová 2012) jde o *fázi názorného, intuitivního myšlení*. Dítě si subjektivně informace vybírá, a redukuje, dle percepčně nápadného znaku. Ulpívá na vlastním názoru, jiné nepřijímá, nerespektuje zákony logiky, a jeho myšlení má tak různá omezení. Klade důraz na zjevnou podstatu světa, nebo na jeho představu, přítomnost a aktuální podobu. Informace zpracovává pomocí fantazie, a nerozlišuje rozdíl mezi fantazií a skutečností. Magičnost uvažování a časté zkreslení skutečnosti zachovává v dítěti přijatelný obraz sebe sama. Odmítá informace, které by mu komplikovaly pohled na svět. Nevnímá komplexně, kriticky a s odstupem. Dochází k rozvoji paměti, a to jak kvantitativně, zvýšením kapacity, tak i kvalitou a délkou uchování v paměti. Dokáže si zapamatovat různé události, jejich uspořádání a časový sled. Dokáže zpracovat a uchovat i osobně prožité události, a odliší vlastní zkušenosti od cizích.

Všechny tyto schopnosti mají vliv na utváření, nebo přijímání předsudků a stereotypů. Vzhledem k úrovni vývoje kognitivních funkcí dítěte předškolního věku, je zcela pochopitelné, že dítě přijme i předsudek jako fakt a neměnnou informaci, jelikož ji tak

vnímá, a jinou možnost, nebo jiný pohled na problém, zatím není schopno vytvořit. Zároveň ji přijímá od osoby, se kterou se nevědomě částečně identifikuje, rodiče, učitelky, a tím je pro něj předsudek fixní informací.

3.2 Vývojový model interkulturní sensitivity

Pro přijetí cizí kultury, nebo pro pobyt v cizím prostředí je rozhodující schopnost *adaptace* na toto prostředí a *interkulturní senzitivita*. Ta podle Morgensternové (2009) vyjadřuje míru přizpůsobení se a vnímavosti vůči cizí kultuře a vychází zejména z osobnostních rysů jedince. Benett, (in Morgensternová 2009), na základě pozorování a zaznamenávání zkušeností lidí v interkulturních situacích vytvořil *„Vývojový model interkulturní sensitivity"*. Skládá se ze šesti stupňů, první tři jsou *etnocentrické* a další tři *etnorelativní*. Vyjadřují postup přijímání jiné kultury.

- Nejranější stupeň je *popření*. Jde o prosazování vlastní kultury jako jediné správné, a fyzické i psychické distancování se od kultur jiných. Kulturní rozdíly jsou podvědomě popřeny.
- Druhým stupněm je *obrana*. Zde už dochází k uvědomění, a zároveň k odmítání, stereotypizování, nebo k diskriminačnímu chování.
- Posledním etnocentrickým stupněm je *minimalizace*. Vytvoření strategie pro vyhnutí se kulturním rozdílům. Důraz na společnou jednu kulturu, ve smyslu - všichni jsme stejní - vede ke střetu lokální a cizí kultury.
- Přechodovým stupněm k etnorelativismu je *přijetí.* Kulturní rozdíly jsou akceptovány, ale nemusí znamenat souhlas, nebo oblibu.
- Dalším stupněm vývoje interaktivní sensitivity je *adaptace*. Ta souvisí s intenzivnějším kontaktem s cizí kulturou, s pokusem pochopení cizí kultury a o kulturní empatii.
- Posledním stupněm je *integrace*. Schopnost přijímat identitu jiné kultury, být multikulturní. Někdy může dojít i ke ztrátě původní kulturní identity.

Tento postup je právě díky osobnostnímu vybavení u různých typů lidí prožíván s různou intenzitou. Bochner (1982) in Morgensternová v tomto směru rozlišuje 4 typy osobnosti:

- *Asimilační typ* přijímá brzy jinou kulturu a odmítá kulturu vlastní.
- *Kontrastní typ* silně vnímá rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou, preferuje vlastní
- *Hraniční typ* pokládá obě kultury za přínosné.
- *Syntézní typ* je ideální, představuje splynutí obou kultur.

Adaptabilita je velmi důležitá při zpracování nových kulturních vzorců chování, v této souvislosti je chápeme jako schopnost udržet si duševní pohodu, pocit bezpečí při změně životních podmínek.

3.3 Sociální vnímání dítěte předškolního věku

V prvních šesti letech života se formuje i společenský postoj dítěte. Socializace probíhá i mimo rodinu, mimo nejbližší okolí dítěte. Znamená to nové zkušenosti, vztahy, nové role a nové prostředí.

Rozvoj osobnosti dítěte probíhá v interakci s jinými lidmi. Prostřednictvím socializace dítě rozvíjí i svou *individualitu, sebeprosazení, sebepojetí, sebehodnocení a prožívání*. Nové sociální role popisuje Mertin a Gillernová (2010) Dítě se stává vrstevníkem, kamarádem, žákem, a setkává se, kromě základního rodinného prostředí, také s první institucí, mateřskou školou. V tomto období velmi záleží na pocitu bezpečí, jistoty a vědomí domova, který dítě získalo v rodině. Na těchto jistotách závisí úroveň vztahů v jakékoliv jiné sociální skupině, a schopnostech dítěte si tyto vztahy vytvářet. Neměnnou skutečností zůstává, že základním a *nejdůležitějším vzorem pro dítě zůstávají rodiče*.

V předškolním věku se dítě již naučí chápat pozice členů rodiny a jejich vztahy k němu samému. Zároveň se ale uvolňují vazby na rodinu a postupně i vazby na dospělé. Mateřská škola je důležitým přechodem mezi rodinou a školskou institucí. Na dítě ještě nejsou kladeny velké výkonnostní požadavky, spíše dostává prostor na adaptaci s novým sociálním statutem. Setkává se s novou, cizí autoritou, kterou představuje učitelka, s řádem, který je jiný, než domácí, rodinný, se skupinou vrstevníků, pro něj neznámých dětí, a je samo v cizím prostředí. To vše představuje pro dítě nemalou zátěž, na kterou musí být připraveno.

Kamarádství je v předškolním věku spíše *situační, proměnlivé a povrchní*, ale aktuálně má pro dítě velký význam. V chování je patrný rozdíl mezi dětmi, které kamarády jsou, a mezi těmi, které nejsou. Předškolní dítě má pro kamarádství vytvořena svá kritéria, která je schopno samo rozlišit. Jedním z nich může být například efekt blízkosti, zevnějšek dítěte, nebo i vlastnictví zajímavého předmětu.

Pro rozvoj prosociálních vlastností je předškolní období a začlenění do sociální skupiny – školy - velmi důležité. Závisí na emoční zralosti a úrovni kognitivních vlastností dítěte.

3.4 Vliv stereotypů a předsudků na komunikaci a sociální vnímání

Pro vznik anebo přijetí předsudků a stereotypů je velmi důležitá úroveň těchto kognitivních schopností. Pokud má dítě z rodiny vypěstovaný pocit bezpečí, jistoty a rodinného zázemí, má obvykle pozitivní sociální očekávání, a tím menší prostor pro vznik předsudků. Pokud toto v rodině vytvořeno nebylo, dítě nemá jistotu a v sociální skupině se necítí dobře, je to základem pro špatnou zkušenost, a tím pro reálnější vznik nějakého nepodloženého úsudku. Ten může být rodinou dokonce podporován, nebo z rodiny pocházet. Zpětně pak předsudky ovlivňují sociální vnímání dítěte. Pokud dítě vstoupí do sociální skupiny, kde se setkává s příslušníky jiných ras a národů, s předsudkem, je těžké tento úsudek změnit. Je dítětem většinou bezvýhradně přijat, jelikož zdrojem předsudku většinou bývají rodiče, jako vzor a autorita dítěte.

Předsudek pak působí jako bariéra, mezi dětmi. V sociálním kontaktu i v komunikaci. Problematikou interkulturní komunikace se zabývá Průcha (2010). Dítě při navazování vztahů váhá, nebo se jim úplně vyhýbá, a stejné je to v komunikaci, jako základním prostředku sociálního kontaktu. Na vznik předsudků mohou mít vliv již uvedené nedostatky v řečovém projevu. Takové dítě totiž může být hůře přijímáno, hodnoceno, nebo dokonce považováno za méně schopné.

Vytváření komunikačních bariér je závislé na sociálním osvojení jazyka. Pokud dítě vyrůstá v jiné sociální skupině, má osvojen její jazyk. Ten se většinou od jazyka běžné společnosti liší. Stává se tak, že dítě při začlenění do skupiny vrstevníků nerozumí, nechápe obsah sdělení. Může být posuzováno jako dítě se sníženými schopnostmi, nebo mentální retardací. Projevem komunikace tak může být snížen sociální status dítěte. Zde

je opět prostor pro vznik předsudků či stereotypů, které znevýhodňují dítě v sociálním prostředí, i v komplexním rozvoji, potřebným pro další vzdělávání a život ve společnosti. Zároveň mohou vzniknout i na straně znevýhodněného dítěte, kdy dojde k ovlivnění jeho názoru na společnost, vzdělávání a vrstevníky. Vzhledem k tomu, že v tomto případě se téměř vždy jedná o špatnou, a opakovanou zkušenost, není cesta k předsudku vůbec složitá.

Průcha (2010) si ve své knize Interkulturní psychologie klade otázku: „Jak lze existující předsudky eliminovat, či alespoň zmírňovat?“ Odpovědí je *hypotéza kontaktu*, která byla poprvé formulována v knize G. W. Allpotra, kde tvrdí: *„Za určitých podmínek může kontakt mezi skupinami odlišnými rasově či etnicky snižovat předsudky působící v těchto skupinách.“*[4] Tato teorie vyvolala spoustu otázek a dalších výzkumů, které ověřovaly její platnost, nebo realizovatelnost. Ukázalo se, že kontakt mezi skupinami ve většině případů snižuje vliv na vznik předsudků, ale zatím se neprokázal dlouhodobý vliv vzájemného kontaktu skupin na vzniku předsudků. V předškolním věku většinou má vzájemný kontakt potřebný efekt, jelikož úsudky dítě jsou ovlivňovány momentálními podněty a situacemi, tak jak je vnímá a posuzuje z hlediska vývoje kognitivních funkcí.

3.5. Stereotypy, předsudky a emoce

Dalším faktorem, který může ovlivnit vznik předsudků a stereotypů, jsou emoce. V předškolním věku jsou emoce velmi intenzivní. Jsou spojeny s aktuální situací a bezprostřední reakcí na ni. Děti bývají většinou pozitivně laděny, a méně častější jsou jejich negativní reakce. Rozvíjí se i emoční paměť a prožívání. To je projevem vyšší zralosti centrální nervové soustavy. Děti si dokážou vzpomenout, vybavit si své prožitky a vyprávět o nich.

Marie Vágnerová (2012) v knize Vývojová psychologie uvádí, že změny v emočním prožívání lze shrnout do několika bodů:

[4] Allport, G.W., *O povaze předsudků* (anglický originál The Nature of Prejudice, nakl. Perseus Books Publishing, 1979; přeložil E. Geissler, nakl. PROSTOR, 2004, 1. vydání v českém jazyce, ISBN 80-7260-125-3)

- ubývá projevů vzteku a zlosti
- projevy strachu bývají vázány na dětskou představivost – zde může být riziko různé míry prožívání strachu, od příjemného vzrušení, do odmítání samostatnosti a závislosti na dospělé osobě, někdy posílené špatnou zkušeností, vzrůstající
- rozvíjí se smysl pro humor – rozvoj řečových schopností a uvažování
- dokážou se na něco těšit, něčeho se obávat – chápání dimenze budoucnosti

Posun nastává i v emoční inteligenci, kdy děti lépe rozumí svým emocím i prožívání a pocitům druhých. Chápou, že emoce jsou pozitivním, či negativním hodnocením, a souvisí s nějakým uspokojením či neuspokojením. Rozumí příčinám různých emočních reakcí, a pocitům, které vyvolávají. Porozumět komplikovanějším emocím je ale stále velmi obtížné. Pochopit emoční ambivalenci, bipolárnost je těžké. Až na konci předškolního období dítě chápe, že se lidé mohou v některých situacích cítit dobře i špatně. Do té doby dítě vnímá příjemné a nepříjemné pocity, jako dva po sobě následující, nebo paralelní pocity.

Rozvíjí se *sebehodnotící emoce*, které se vztahují k vlastní osobnosti, jak pozitivní, tak negativní. Úplně nově děti pociťují vinu. Vztahové emoce zpřesňují sociální city, vazby a vztahy, jako jsou láska, sympatie, antipatie pocit sounáležitosti. To, jak dítě reaguje na různé lidi, závisí na typu temperamentu, ale i na zkušenosti, a pocitu jistoty a bezpečí v rodině.

Předškolní dítě je závislé na emočním vnímání jiných lidí kolem sebe. Projev emoce je první, často silnou reakcí na kontakt s novým člověkem. Bohužel je někdy velmi silná, a nekontrolovatelná ze strany dítěte. Z hlediska vzniku předsudků a stereotypů, to může být ideální situace, kdy se na obou stranách, na základě emoční reakce a emočních projevů, může vytvořit nepodložený, nebo překotně vzniklý názor, který dítě ještě nedokáže reálně zhodnotit.

3.6 Komunikace dítěte

Dítě v předškolním věku již umí srozumitelně vyjádřit své potřeby, zná pravidla komunikace. Postupem času se naučí i chápat souvislosti a vztah k tématu. Zpočátku se stává, že některé důležité aspekty v komunikaci opomíjí, jelikož je pokládá za samozřejmé. Sdělují informace neucelené, a nesrozumitelné, protože vycházejí ze své vlastní zkušenosti, kterou předpokládají i u svého komunikačního partnera. Koncem předškolního období dochází k rozvoji myšlení, vnímání a paměti, a zároveň dochází k rozvoji komunikačních schopností, ve smyslu vyprávění toho co bylo, co dítě prožilo. Dokážou již vyprávět souvislejší příběh, i když krátký a útržkovitý. Svou komunikaci přizpůsobují komunikačnímu partnerovi, rodiči, jinému dospělému, vrstevníkům, mladším dětem.

Stále se, zejména u mladších dětí, objevují problémy s koordinací dílčích dovedností komunikace. Vyslechnutí partnera, porozumění, pochopení a problémem je také odpovídání. Mnohdy se jedná o *dva monology,* kdy od sebe *oba partneři odpověď, ani reakci, neočekávají*, jedná se o *egocentrickou komunikaci*. Projevuje se nejvíce při hrách, kdy se dítě zabere do činnosti, a mnohdy zapomene na komunikaci i partnera. Posun ve vývoji komunikace představuje dohadování. Pokud se totiž děti dohadují, reagují na partnera a jeho názor, znamená to, že už více naslouchají. A právě naslouchání je jedním z důležitých momentů komunikace. Opravdové naslouchání druhému člověku obohacuje naslouchajícího, jak říká Rogers (in Vybíral 2009). Aktivní a empatické naslouchání souvisí s akceptací, přijetím druhého. Pokud dokážeme druhého přijmout, zbavujeme se předsudků, a stereotypů.

V předškolním věku můžou v dětské komunikaci přetrvávat formální nedostatky, jako jsou výslovnost, nedostatečná jazyková zkušenost a chybějící korekce ze stany dospělých.

3.7 Adaptace a začleňování dítěte do skupiny

Proces *socializace* dítěte probíhá v podstatě od narození. Je to: „Sociální učení, které je určováno sociálními podněty či vztahy a odehrává se v sociálním prostředí.“[5] Toto učení se však odehrává i na základě vnitřních vrozených sklonů, kterými je dítě ovlivňováno. Každá sociální skupina, se kterou se dítě setkává, formuje určité etické a morální hodnoty, normy, které jsou nezbytné pro začlenění jedince do společnosti. Silný vliv sociálních skupin na jedince je dán společenskou podstatou člověka. Potřebou společenství ostatních. Výchovné působení rodičů, nebo učitelů, probíhá zpravidla v nějaké sociální skupině. Její vliv bývá často silnější než vliv jedince, i když jde o učitele, rodiče, nebo vychovatele. Je využíván při skupinových terapiích, a ukazuje důležitost sociálních skupin. Sociální skupiny působí na celou osobnost jedince, především na charakter, a sociální dovednosti.

V *předškolním věku* dítěte je významnou potřebou sociální kontakt, společenské uznání, a tím samozřejmě narůstá i potřeba kontaktu s vrstevníky. I tato potřeba je ovšem individuální, a každému jedinci k naplnění potřeby socializace stačí jiná míra, nebo intenzita sociálního kontaktu. Skupinu potřebuje ke hře, zkouší si v ní *různé role*, formy chování, které vypozorovalo v rodině a dostává se mu zpětné vazby ve formě reakce okolí na jeho chování. Ověřuje a zkouší si tím *sociální dovednosti*, které si přináší z rodiny. Tím se formují společenské a morální normy, pravidla a sociální role mimo rodinu. Dítě zažívá jiné situace, poznává vliv skupiny, učí se své role přizpůsobovat a měnit. Tuto potřebu, sociálního kontaktu s vrstevníky, naplňujeme v mateřské škole.

Je to, po rodině, další sociální skupina, se kterou se dítě setkává. Podle rozdělení skupin, jak uvádí Čáp a Mareš (2007) ji lze zařadit do skupiny *středně velké, vzniklé formálně*. Je skupinou vlastní, jelikož je označována jako – „my“ – naše třída. V mateřské škole je častým jevem, že se ve třídě vzniklé formálně, utváří neformální sociální skupina.

Přesto, že je sociální kontakt pro děti předškolního věku typický, může být pro některé děti problematické opustit rodiče, a zůstat samo v novém prostředí. Záleží na úrovni frustrační tolerance dítěte. Ta je v tomto věku velmi nízká. Dítě se dokáže poměrně

[5] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

dobře vyrovnat s přechodnými nároky, se stresem, ale těžko zvládá odpovědnost, nejisté zázemí, a dlouhodobé neuspokojení některých základních potřeb, jako jsou aktivita, pravidelný a kvalitní kontakt s vrstevníky a zejména rodiči. Neuspokojení potřeb znamená spuštění obranných mechanismů. Agresivní projevy, stažení do sebe sama, únik do věkově nižších kategorií. Ve vztahu k rodičům a rodině se může projevit separační úzkost.

Socializace v rodině probíhá přirozeně. Začleňování dětí do dalších sociálních skupin, je většinou vyvoláno potřebou a vývojem společnosti. Při začleňování dětí do sociální skupiny je důležité s dítětem citlivě a individuálně pracovat, především v době adaptace, ale i po celou dobu, kdy dítě přijímá a zkouší pro něj nové sociální role.

V tomto procesu je důležitý začátek. Velmi záleží na učiteli, jak příchod dítěte do nového prostředí proběhne, a jak ho bude vnímat samo dítě. Špatná zkušenost může dlouhodobě ovlivnit jak pozici dítěte ve skupině, tak i jeho sebedůvěru. Někdy může vést až k agresivitě. Při nástupu do mateřské školy je nutná spolupráce s rodiči, především pokud je u dítěte nutná postupná adaptace. Důležitý je i charakter skupiny, do které se dítě začleňuje.

V knize Psychologie pro učitelky mateřské školy autorů Ilony Gillernové a Václava Mertina (2010) se uvádí, že v předškolním věku dochází, v procesu socializace, ke změně ve třech rovinách:

- **vývoji sociální reaktivity** – předškolní období dítěti poskytuje úplně nové, odlišné vztahy s vrstevníky, mladšími, staršími, šikovnějšími, méně šikovnými, stejného, nebo opačného pohlaví, ale také s rodiči, prarodiči, sourozenci, i s cizími dospělými.
- **vývoji sociálních kontrol** – to je postupný proces přijímání norem sociálně žádoucího chování, kdy k interiorizaci dochází přibližně kolem třetího roku věku dítěte
- **osvojování sociálních rolí – děje se uvnitř rodiny**, kdy dítě **pozoruje** chování náležící k určitým rolím, ale **uplatňování, trénování, modifikování chování** se **děje už mimo rodinu**, ve skupině vrstevníků, kde srovnává a koriguje své rolové chování

3.8 Skupina a sociální dynamika skupiny

Člověk nežije ve společnosti osamoceně, ale v závislosti na jiných osobách, k nimž si vytváří vztahy a pouta, formující jeho život a psychiku. Nakonečný (2009) vymezuje sociální skupinu jako seskupení nejméně tří osob, které spojuje určitý znak, mají společné cíle, vytvářejí společné normy, vzájemnou závislost sociálních rolí, a svých cílů dosahují interakcí a kooperací. Za nejmenší malou skupinu považuje však i *dyadu,* seskupení dvou lidí, které spojuje více, než náhodné, nebo i domluvené setkání. Tento pojem nevnímá jen jako počet vzájemně interagujících jedinců, ale také jako „setkávání".

Primární, tedy první a základní skupinou, se kterou se dítě setká, je rodina. Přechod do dalších sekundárních skupin se odehrává právě v předškolním věku dítěte. Nejvýznamnější sekundární skupinou je třída mateřské školy. Pro dítě zcela nové seskupení, s pravidly, řádem a uspořádáním zcela odlišným od rodiny.

Kolektiv vrstevníků, třída, tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí dítěte. Obzvlášť na začátku socializace se stává důležitým modelem společenského života. Zastupuje společnost a usnadňuje přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí. Poskytuje dítěti příležitost ke styku s jedinci, kteří mu nejsou nadřízeni. Čáp, Mareš (2007).

Tato skupina vzniká formálně, na základě umístění dětí ve třídách. Další vztahy utvářející se v této skupině ovlivňuje mnoho faktorů. Především je to mentální a chronologický věk dětí ve skupině. Předškolní děti nastupující do školního prostředí mají problémy s adaptací na nové prostředí. Učitel je pro ně *záchytný bod* a rodina zdrojem jistoty a bezpečí. Růst nezávislosti je přímo úměrný věku dítěte. *V tomto věku k sobě mají děti navzájem vztah převážně optimistický, ale povrchní, herní skupiny jsou proměnlivé a nestále, a objeví-li se negativní volba, pak je nekompromisně negativní.* Dále je to složení skupiny podle pohlaví, počet dětí ve skupině a rodinné prostředí dětí.

Třída je chápána jako sociální skupina, kde vznikají cíle, hodnoty, role, normy, pozice, malé podskupiny. K cílům směřuje činnost skupiny, a hodnoty jsou zvnitřnělé cíle, přijaté jejími členy. Skupinové normy jsou pravidla chování, na jejichž dodržování působí skupinový tlak a společné očekávání. S tím souvisí role, která určuje úkoly a vztahy jedince. Pozice určuje důležitost a význam členů skupiny. Tyto charakteristické

rysy vznikají a utváří se spolu se vznikem skupiny, a jsou v jistém smyslu charakteristikou každé skupiny. Nakonečný (2009) uvádí, že podstatou početnější malé skupiny může být silný jedinec, nebo právě dyada, ke které se přidávají další jedinci.

Dynamikou skupiny je možno nazývat vše, co se ve skupině mezi jednotlivci děje, *procesy, činnosti, vztahy, změny, soutěž a spolupráce, regulace, řízení skupiny*. Pojem dynamika sám o sobě navozuje pocit působení sil, tlaků, pohybu. Přesně vystihuje skutečnost, že skupina je živým organismem, není jen nečinným shlukem lidí ve stejnou dobu na stejném místě.

4. CÍL PRÁCE

Cílem mojí práce je zjistit, jak se socializují předsudky a stereotypy, a jaký vliv mají na adaptaci a začleňování dítěte do kolektivu mateřské školy. V souvislosti s tímto cílem se budu zabývat především tím, jak se *předsudky socializují*, a tím jak *předsudky a stereotypy ovlivňují adaptaci dítěte předškolního věku.*

Je tedy nutné zaměřit se na pozorování a sledování projevů inkluze a exkluze mezi dětmi, a na různé socializační vlivy, které vedou ke vzniku rozdílných přístupů k některým členům skupiny. Zjistit, kde a jakým způsobem předsudky a stereotypy vznikají, co jejich vznik podmiňuje, a jak lze ovlivnit jejich socializaci u dětí předškolního věku.

Na základě zjištění provedených pozorováním a polostrukturovanými rozhovory bude možné stanovit závěry z výzkumu, které by mohly pomoci dětem při začleňování do sociální skupiny.

Výzkumem chci zjistit především:

- Jak předsudky a stereotypy ovlivňují adaptaci na sociální prostředí a včlenění dětí do skupiny vrstevníků?
- Jak děti reagují na snahu jedince z minoritní kulturní skupiny začlenit se do skupiny majoritní?
- Jak se předsudky projevují v navazování verbální, či neverbální komunikace?

- Jaké emoce děti projevují, a jaké je jejich vzájemné působení vůči jednotlivci, vůči skupině?
- Jaké důsledky mohou mít negativní předsudky na začlenění dětí do sociální skupiny?

5. METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro zjištění údajů je nezbytné provést kvalitativní nebo kvantitativní výzkum. Hendl (1999) uvádí, že kvantitativní výzkum se zakládá na platnosti teorií, konstruovaných pomocí konceptů a měřených čísly, Následně analyzovaných statistickými metodami s cílem zjistit, zda zobecnění teorie je pravdivé. Podporuje, nebo zamítá tvrzení, nebo hypotézy, a je založen na získávání dat od široké skupiny respondentů.

Kvalitativní výzkum je zaměřen na to, jak jednotliví *jedinci nahlížejí na svět, jak jej interpretují, jak chápou sociální interakce, vzorce komunikace utvářející sociální významy a pravidla v daném kulturním prostředí*. Uvádí také, že pro rozmanitost přístupů a metod je obtížné podat definici tohoto výzkumu.

Kvalitativní výzkum vede k podrobným informacím, probíhá v přirozených podmínkách a zachycuje každodenní situace, které analyzuje metodami zohledňujícími původ a obsah informací. Je to výzkum zaměřený více na hloubku a podstatu věci, nelze jej vyhodnotit pouze statistickými údaji.

Oba výzkumy lze efektivně kombinovat, jak uvádí Strauss a Corbinová (1999). Kvalitativní údaje mohou specifikovat kvantitativně odvozené závěry, nebo kvantifikujeme výsledky sociálního zkoumání, nebo lze kvantitativním výzkumem ověřit kvalitativně získaná data.

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, zaměřený na pozorování sociálních vztahů a vazeb ve skupině dětí předškolního věku.

5.1 Kvalitativní výzkum

Strauss a Corbinová (1999) uvádí tři hlavní složky kvalitativního výzkumu. První z nich jsou *údaje.* Ty mohou pocházet z velkého množství zdrojů, ale nejobvyklejšími jsou pozorování a rozhovor. V kvalitativním výzkumu je důležité jak určit *zkoumatelný* problém a jak jej *vymezit, aby se s ním dalo pracovat*. Problém může být zadán, nebo doporučen odborníkem, nalezen v odborné literatuře, nebo se může zakládat na profesní zkušenosti výzkumníka. Dalším krokem je položení výzkumné otázky, jelikož do určité míry ovlivňuje volbu metody výzkumu. Formulace výzkumné otázky vede výzkumníka tak, aby se neodchýlil od původního záměru výzkumu, a ke zkoumání určitých situací, událostí, dokumentů, a aktérů.

Údaje se dále zpracovávají různými *analytickými, nebo interpretačními postupy*, pomocí kterých docházíme k závěrům nebo teoriím. Tento proces se nazývá *kódování.*

Třetí složkou jsou *písemné a ústní výzkumné zprávy*. Bývají publikovány ve vědeckých časopisech, nebo na konferencích.

Hendl (1999) charakterizuje kvalitativní výzkum jako intenzivní a dlouhý kontakt s terénem, nebo životní situací. Při jeho provádění hrají důležitou roli zásady:

- Otevřenost – vůči osobám, zkoumané situaci, i vůči metodám, plán výzkumu, nebo hypotézy se dotváří až během výzkumu
- Zahrnutí subjektivity - částečná identifikace výzkumníka se zkoumaným jevem, a zároveň jeho kritická a dialektická distance
- Procesuálnost - výzkumný akt je proces, ve kterém se mění jednotlivé prvky, jako například metody, způsoby interpretace výzkumníka
- Reflektivita – reakce a připravenost výzkumníka na nečekané momenty a přizpůsobení se jim
- Zaměření na případ – podrobný popis jednotlivých případů, na jejichž základ vznikají teorie
- Historicita a kontextuálnost – situování událostí do širšího kontextu, sociálního i historického, chápání jevů v jejich souvislostech
- Problematizace determinovanosti – aktivní reakce na podmínky, nastavené souborem pravidel ve společnosti

- Iterativní heuristika - prolínání a prostupování etap výzkum, získané výsledky ovlivňují jejich analýzu, další sběr, a plán výzkumu již od počátku

5.2 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie je výzkumnou metodou, kterou vyvinuli sociologové A. Strauss a B. Glaser, pro analýzu kvalitativních údajů. Nejde o nějakou určitou teorii, ale o strategii výzkumu a způsob analýzy dat, jak říká Hendl (2008). Cílem je návrh teorie pro zkoumané fenomény v určité situaci. Rozlišuje dvě fáze hledání poznatků, první je **kontext objevování** - kreativní generování hypotéz, a druhá **kontext rozlišování** - jejich systematické přezkušování.

Tvorba teorie je podmíněna opakovaným vstupem do terénu, průběžným vyhodnocováním a analýzou výsledků. Sběr dat trvá tak dlouho, až dojde k saturaci teorie, a další data již nepřispívají k jejímu rozvoji.

Výzkumník vstupuje do terénu s prvotními představami o problému a jednoduchými koncepty, studuje případy nebo skupiny, provádí pozorování, rozhovory, simultánně shromažďuje a průběžně analyzuje získaná data, rozšiřuje zkoumání, porovnává případy, testuje poznatky, identifikuje procesy a formuluje další hypotézy. Pro analýzu dat v zakotvené teorii, uvádí důležité **tři hlavní typy** kódování:

- **Otevřené kódování** – proces rozebírání, zkoumání, porovnávání a rozčleňování, kategorizace údajů. Jednotlivým jevům jsou přiřazovány pojmy, a na základě podobnosti jsou zařazovány do kategorií. Kategorie je tedy soubor jevů s podobnými znaky nebo charakteristikami.
- **Axiální kódování** – soubor postupů, při kterém se údaje z otevřeného kódování dávají opět do souvislostí, ale v jiném kontextu, vytvářením spojení mezi kategoriemi.
- **Selektivní kódování** – závěrečná integrace, výběr jedné *centrální teorie*, její uvádění do souvislostí a vztahů k ostatním kategoriím. Poslední krok před vytvořením teorie.

Ověřením teorie pomocí údajů dojde k jejímu zakotvení.

5.3 Metoda pozorování

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu přímého pozorování v přirozené situaci, protože nejlépe vypovídá o skutečnosti a umožní dosáhnout nezkreslených informací. Pozorování je základem zkoumání jedince, nebo skupin jedinců. Přináší informace o tom co se skutečně děje, o projevech a vztazích lidí. Je, společně s rozhovorem, běžnou a každodenní záležitostí. Pokud budeme tuto metodu používat jako výzkumnou, pak musí být její provádění systematické. Při pozorování používáme především vnímání vizuální, ale i sluchové, hmatové a čichové. Flick (1995) in Hendl (1999) uvádí několik dimenzí pozorování:

- *skryté a otevřené* - úroveň informovanosti účastníků o prováděném pozorování
- *s účastí a bez účasti* – míra účasti pozorovatele na dění
- *systematické a nesystematické* – připravenost předpisu pozorování
- *v umělé situaci a v přirozené situaci*
- *pozorování sebe sama a pozorování jiné osoby*

Je důležité si uvědomit, jak budeme pozorování provádět, a jaký typ pozorování použijeme. Základní typy, jak uvádí Hendl (1999) jsou *přímé* a *nepřímé* pozorování. K nepřímému pozorování patří *konversační analýza*, a *analýza dokumentů*, což je pro kvalitativní výzkum méně častým typem sběru dat.

Pozorování přímé, které jsem zvolila pro tuto práci, může být prováděno jako *participantní otevřené, participantní skryté,* nebo *neparticipantní.* Toto dělení udává míru interakce výzkumníka se zkoumanými subjekty a jejich informovanosti o prováděném výzkumu. Jelikož předmětem mého zkoumání jsou vzájemné vztahy a projevy chování ve skupině předškolních dětí, zvolila jsem pozorování participantní skryté, prováděné přímou účastí na dění ve skupině, bez informovanosti subjektů o prováděném výzkumu.

Participantní pozorování je pro kvantitativní výzkum nejdůležitější metodou, která podrobně popisuje co se děje, kdo se na dění účastní, co jej ovlivňuje, a jak, a proč k dění dochází.

5.4 Metoda polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor je další metoda, která umožní přirozený a objektivní sběr informací potřebných k mému výzkumu. Probíhá téměř každodenně, a to mezi dětmi, mezi učitelkou a dítětem, i mezi učitelkou a rodičem. Komunikace mezi lidmi probíhá neustále a v každé situaci. *Rozhovor* je základní formou lidské komunikace. Jeho prostřednictvím se ptáme, zjišťujeme a získáváme potřebné informace. „Rozhovor je rozmluva dvou či více lidí, na jedno nebo více témat.“[6] Křivohlavý (1988) popisuje různé typy rozmluv jako například interview, konverzaci, debatu, rozpravu, diskusi, pohovor, povídání, hádku, při, výslech a další. Zabývá se tím „co“ si při vzájemné komunikaci sdělujeme. Zprávy a informace, sdělujeme si jak chápat co říkáme, jak nám je a co cítíme, své postoje, postoj k posluchači, své sebepojetí i pojetí toho s kým komunikujeme, sdělujeme si, jak by se asi měl vyvíjet vzájemný vztah, pravidla dalšího setkání, a svá přání. Uvádí „jak“ si to sdělujeme, způsoby komunikace:

1. *Verbální* – slovní
2. *Nonverbální* – mimoslovní
3. *Činy* – projevy chování a jednání

Pokud rozhovor používáme jako výzkumnou metodu, je nutné zvolit správnou formu, vzhledem ke zkoumanému problému. Lze použít rozhovor *volný,* který nemá žádnou předem danou strukturu, jak uvádí Hendl (1999), nebo *semi-strukturovaný - polostrukturovaný*, vyznačující se jasným účelem a osnovou, ale s velkou pružností procesu sběru informací, nebo *strukturovaným*, který se v rámci kvalitativního výzkumu nepovažuje za vhodný.

Pro výzkum vlivu předsudků a stereotypů využiji rozhovor polostrukturovaný. Příprava rozhovoru vyžaduje zvážení obsahu otázek, jejich formy, pořadí, způsobu kladení a také délku rozhovoru. V průběhu rozhovoru lze s otázkami pružně pracovat na základě vzájemné interakce s respondentem.

[6] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-807-3673-871.

5.5 Popis, charakteristika zkoumaných skupin

Skupiny, ve kterých byl prováděn výzkum, jsou třídy předškolních dětí jedné mateřské školy, věkově smíšené, s běžně zařazovanými dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, nebo s dětmi romskými. Výzkum se týká skupin dětí i jejich rodin, přístupu dospělých k předsudkům a stereotypům, jejich vliv a přenos na dítě v předškolním věku. Byl prováděn s romskými dětmi z různých typů komunit, běžných rodin, i s dětmi z majoritní společnosti, a ze sociálně znevýhodněného prostředí. Sledovány byly reakce majoritních i minoritních skupin.

Ve výzkumu se odráží poloha mateřské školy a demografické složení obyvatelstva. Škola leží v těsném pohraničí Českého lesa, v sousedství s Bavorskem. Je to oblast s ubývajícím počtem obyvatel v příhraničních obcích, které jsou od měst vzdálené mnohdy desítky kilometrů. Je tedy náročná dopravní obslužnost, a stále se zde vyskytují lidé bez vzdělání, což je v těchto podmínkách velmi omezující, především z pohledu včleňování menšin, nebo sociokulturně znevýhodněných rodin do majoritní společnosti.

6. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na osmi příkladech dětí a rodin z různého prostředí a různých podmínek, sleduji míru vlivu předsudků na socializaci dětí, příčiny vzniku, a přenosu předsudků, a jejich vliv na adaptaci do skupiny vrstevníků.

7. IMA 5 let

Příklad 1.:

Ráno, při předávání romského chlapce učitelce:

Otec: „Paní učitelko, našeho Imku včera ve školce někdo zmlátil. Bylo to někde na zahradě u stromu, doma říkal, že mu nadával. Prý to byl nějaký Ruda, který to je ten Ruda, je tady?“

Učitelka: „Ano, vím o tom, kluci se hádali o hračku, ale problém jsme vyřešili. Rudo!“

Z davu třídy přiběhl chlapec, stejné barvy pleti a rovněž romské národnosti. Oba kluci se pozdravili, a šli si hrát. Otec beze slova odešel.

Závěr:

Učitelka, znalá okolností a dětí, jelikož předchozí den tento konflikt řešila, velmi rychle pochopila situaci a zareagovala v tom okamžiku tak, že se problém vyřešil téměř sám, a bez potřeby dalšího zdůvodňování.

Na tomto příkladu je zjevný *předsudek zakotvený na straně otce*. Ale prozatím bez vlivu na dítě. V projevech chování chlapce došlo pouze k běžnému konfliktu, který doma vyprávěl. Rasový podtext do problému vnesl otec, který se již několikrát pokoušel podobný problém řešit stejným způsobem. K zaměstnancům mateřské školy byl velmi podezíravý a nedůvěřivý, i přes chlapcovu spokojenost ve školce, a oblibu v kolektivu.

Pokud by konflikt vznikl s jiným dítětem, byla by reakce učitelky opačná, dítě by nevyzvala, a otci by celou situaci pouze vysvětlila. Reakce učitelky ale způsobila, že otec již nikdy do školky nepřišel s tématem rasová diskriminace, a další předsudky nebylo nutné řešit.

8. RADEK 6 let

Příklad 2.:

Při příchodu romské rodiny do školky:

Rodič: „Paní učitelko, našeho Radka ve školce pořád někdo otravuje, chodí za ním, a pořád po něm něco chce, doma si stěžoval, že se mu tu nelíbí.“

Učitelka: „Ale já opravdu nepozoruji, že by někdo Vašemu Radkovi ubližoval, nebo dělal něco, co se jemu nelíbí. Jsem moc ráda, že mi to říkáte, budu si na to dávat pozor, a sledovat to.“

Paní učitelka se zaměřila na pozorování situace a zjistila, že Radek ráno při hrách stále sedí u stolku, a nehraje si. Chodí za ním kluci ze třídy ve snaze zlákat ho do hry. Radkovi se to nelíbí, a hru odmítá. Nedaří se to ani jeho bratranci, který je rovněž romské národnosti a školku navštěvuje společně s ním, po stejně dlouhou dobu. Kluci

za ním chodí často, protože jim neřekne, proč si nechce hrát. Na dotaz proč si nechce jít hrát, reaguje odmítavě, nebo vůbec.

Učitelka sledovanou situaci sdělila rodičům, s tím, že jí Radek neodpověděl, a ona sama nezná příčinu a chování Radka nerozumí. Domluvila se s rodiči, aby si s dítětem promluvili sami.

Druhý den přišli rodiče s tím, že se Radek bojí, aby mu někdo ve školce neublížil.

Učitelka: „Radečku, proč si myslíš, že by ti tu měl někdo ublížit?“

Radek: „Táta mi říkal, že si mám ve školce dávat pozor.“

Závěr:

Učitelka zvolila skryté pozorování bez účasti, v přirozeném prostředí. Do situace nezasahovala, aby zmapovala situaci a pokusila se zjistit příčinu. Poté se snažila s Radkem komunikovat a zjistit proč si nechce s dětmi hrát. Radek ale neodpovídal a s učitelkou komunikovat nechtěl.

Skupina dětí ve třídě nepochopila Radkovo odmítavé a vyhýbavé chování. Pokud by se situace neřešila, mohlo by dojít k jeho vyčlenění z kolektivu.

Nezávislý pozorovatel, by si o Radkově chování mohl myslet, že trpí nějakou psychickou, nebo komunikační poruchou, nebo například sociální fobií. Jeho problém byl ale zcela jinde, a nepocházel z prostředí mateřské školy. Byl to předsudek na straně rodiny, především otce. Snaha ochránit chlapce před domnělým nebezpečím vyvolala v dítěti strach z prostředí, nedůvěru, a zkomplikovala mu příchod do skupiny vrstevníků.

Podle Eriksona (in Vágnerová 2012) je předškolní věk obdobím, kdy dochází k rozvoji sociálních postojů a sociálního chování. Označuje jej jako období *iniciativy proti vině,* která začíná být korigována sociálním prostředím, a začíná se formovat svědomí. Problémy vzniklé v sociálním kontaktu, mohou mít příčinu v mladším vývojovém stadiu dítěte. V tomto případě v období do jednoho roku života, období *důvěry proti nedůvěře*. V tomto vývojovém stádiu dochází k dosažení základní důvěry ve svět, rozvoji žádoucích vlastností a způsobů chování, prostřednictvím důvěrného vztahu mezi matkou a dítětem.

Stejně, jako Bowlby (in Vágnerová 2012) ve své teorii připoutání, *attachement theory*, uvádí citové připoutání k matce jako nejdůležitější, jak pro další psychický vývoj, tak i pro pouhé přežití. Dítě potřebuje *získat zkušenost*, že *svět není ohrožující*, aby se mohlo pouštět do *zkoumání dalších, nových situací*. Jistotu mu poskytuje právě matka, která mu pomůže uspokojit potřebu bezpečí, a umožní mu vyvíjet další aktivity. Pokud je matka citově chladná, *dítě odmítá, a nereaguje na jeho potřeby*, bude dítě ve vztahu k ní *nejisté*, a nebude vědět co očekávat. To se odrazí i ve vztahu dítěte k sobě samému, a jeho vlastní pocit méněcennosti a neschopnosti se stane základem pro další psychosociální vývoj. Ten se nejvíce rozvíjí právě v období od 3 do 6 let.

I v případě Radka mohlo dojít k neupevnění vztahu k matce, a v této situaci, vzniklé v mateřské škole, byl jeho pocit ohrožení podpořen i ze strany otce. Docházelo také k sociálnímu učení a to především k přejímáním postojů od otce a identifikace s ním, jako se vzorem. Z pohledu vlivu předsudků a stereotypů na socializaci dítěte, je příklad klasickým *přenesením předsudku z rodiny na dítě*, které jej přijalo tak, jak je pro kognitivní vývoj dítě v předškolním věku typické, a došlo ke *ztížení situace a zhoršení adaptace* na prostředí mateřské školy.

9. ONDRA 5 let

Příklad 3.:

Chlapec žije v úplné rodině, matka je podruhé vdaná, z prvního manželství má dvanáctiletého chlapce a v současné rodině další dvě děti, včetně Ondry. Poprvé Ondra nastoupil do školky ve čtyřech letech, ale pro zhoršenou adaptaci zůstal doma s matkou na mateřské dovolené s mladší sestrou. Ve školce byl dva dny.

V pěti letech jej rodiče do mateřské školy zapsali znovu.

Druhý den po nástupu dítěte do mateřské školy.

Otec: „Paní učitelko, mohla byste na Ondru dohlédnout, včera měl obráceně bačkory, a večer si stěžoval, že ho bolely nohy.“

Učitelka: „Samozřejmě, včera jsem Ondru upozorňovala několikrát, měl by si bačkory umět správně obout, ale samozřejmě ho budu kontrolovat.“

Otec: „Vždyť je to ještě malý kluk, nemůže všechno umět.“

Chování dítěte:

Vzhledem k věku je Ondra velmi nesamostatný, dožaduje se ve všem pomoci učitelky, ráno se nezapojuje do kolektivu, stojí u okna a dívá se ven. Nabídnutou hračku odmítá. Když se chce do hry zapojit, upoutává na sebe pozornost negativním chováním. Nezvládá sebeobsluhu, nemá základní hygienické návyky, zejména co se týká stravování. Pokud nechce jídlo, vyvolává si zvracení. Neumí držet tužku, ani jiné nástroje, společné činnosti odmítá. Stále vypráví jen o počítačových hrách, a seriálech, kde se vyskytuje násilí.

Třetí den ráno.

Otec: „Paní učitelko, mohu s Vámi mluvit.“

Učitelka: „Samozřejmě.“

Otec: „Už druhý den si někdo dává bačkory do našeho sáčku, můžete laskavě tomu někomu vysvětlit, že tohle je náš sáček, a že nebudu bačkory stále někde hledat.“

Učitelka: „Nezlobte se, máme ve třídě dvě značky, lodičku a parník, a pro chlapce, který sedí vedle vašeho Ondry, chodí dědeček, zřejmě se spletl, a dal si bačkůrky místo do parníku, do vaší lodičky. Vysvětlovala jsem mu to, dnes ráno, protože bačkory hledali.“

Otec: „A ještě jsem Vám chtěl říci, že Ondru včera při jídle kluci kopali pod stolečkem do nohou, a venku na zahradě také, prý stáli okolo něj, mlátili ho klackem přes nohy, a smáli se, že brečí.“

Učitelka: „Ano, že se kopali pod stolečkem, vím, ale kopali se navzájem, při svačině, a smáli se u toho. To jsme si ale vyřešili. Nebyl to problém, a rozhodně nekopali Ondru, i on se smál. O tom co říkáte, že se stalo na zahradě nevím. Opravdu nevím, že by někdo brečel. Ondra si hrál s klukama, to je pravda, napomínala jsem je, protože běhali mezi dětmi, ale nic z toho, co mi říkáte, jsem neviděla.“

Otec: „Vy mi pořád jenom vysvětlujete, že je všechno pořádku, ale Ondra už nechce chodit do školky. Zdá se Vám normální, že ho všichni mlátí, a ještě se tomu smějí. Řekli mu, že je to tajné a nikomu to na ně nesmí říct, nebo ho zmlátí znovu.“

Učitelka: „To Vám také Ondra řekl?“

Otec: „No to je snad jasné! To mi nemusel říkat.“[7]

Učitelka: „Mluvila jsem o tom s kolegyní, jsme tu s dětmi celý den, a skutečně nepozorujeme, že by Ondrovi někdo ubližoval. Děti, o kterých mluvil, jsou z jiné třídy, a potkají se jen na chodbě při oblékání. Ve třídě je 25 dětí, a drobné konflikty s dětmi řešíme často, děti se musí naučit problémy řešit samy a respektovat pravidla třídy. Pokud řešíme větší problém, nebo konflikt, informujeme rodiče. Jestli má Ondra nějaký problém, měl by nám to říct, promluvím s ním.“

Otec: „To nedělejte, víte, my máme spolu takové tajné „povídání“, o kterém nikdo neví, řekl mi to večer před spaním, a já bych nerad, aby věděl, že jsem Vám to řekl. Slíbil jsem mu, že to neřeknu.“

Učitelka: „To samozřejmě chápu, ale jestli má Ondra problém, měli bychom ho řešit s ním, aby se sám ujistil, že se nemá čeho bát, a že je důležité ten problém vyřešit. Pokuste se mu to tedy vysvětlit Vy, při „povídání“, že jestli se něco takového stane, musí nám to říci. My si o tom budeme povídat všichni spolu, tak, aby to nepoznal. Budeme na to dávat pozor.“

Chování dítěte.

Ondra se stále odmítá zapojit do kolektivu dětí, při příchodu do školky brečí. Všímá si, že jeho vrstevníci jsou šikovnější, že nezvládne to, co oni už umí. Všechny nabízené činnosti odmítá, bojí se neúspěchu. Snaží se to kompenzovat nevhodnými projevy chování, upoutávání na své zajímavé věci, vypráví o počítačových hrách, které doma hraje. Pokud má splnit nějaký úkol, nebo činnost, nevěnuje se mu, a stále hovoří o tom, co bylo, co má doma, nebo co bude, až přijde domů. V chování Ondry se začalo objevovat stěžování a žalování, na téměř každou situaci, která se stala. Strkání v řadě, nechtěné uhození někým jiným, dotek jiného dítěte, nebo odmítání ve hře.

V dalších dnech byl ze školky otcem omluven, že je nemocný.

[7] Komentář: Z této části rozhovoru je jasné, že v chování a jednání otce dochází k projekci. Otec do Ondrova problému promítá své vlastní zkušenosti a prožitky. Situaci, ke které nedošlo tak bere za reálnou, a sám je přesvědčen, že se stala.

Další týden.

Odpoledne na zahradě si Ondra hrál s dětmi, honili se, a jedna z holčiček do něj strčila, a on spadl. Nic se mu nestalo, spadl na trávě, neplakal. V tu samou chvíli přijel otec, a z auta vše viděl. Následoval nepříjemný slovní projev k učitelce, na zahradě před dětmi, a dalšími rodiči. Holčičku, která Ondru strčila, označil jako surovou „saň“, a požadoval od ní vysvětlení a od paní učitelky okamžité a rázné řešení situace. Ta se v první řadě věnovala dětem, problém vyřešila dohodou a omluvou dětí. Poté se pokusila uklidnit otce, ale ten jí vytkl, že se nestará o to co má, a neplní své pracovní povinnosti. Sdělil jí, že Ondru vezme k lékaři, a nenechá to jen tak.

Další den Ondra do školky nepřišel.

Ještě ten den byli rodiče telefonicky pozváni ředitelkou školy k osobnímu rozhovoru, a byl domluven termín. Ten ráno otec telefonicky zrušil a sdělil, že přijde sám, bez manželky. Ředitelka trvala na přítomnosti obou rodičů, ale otec to striktně zamítl s odůvodněním, že je mladší dcera nemocná, a nemohou zajistit hlídání.

Otec dítěte se dostavil další den ve smluvený čas. Při rozhovoru byl *arogantní, velmi nepříjemný*, téměř *agresivní*. Neměl zájem situaci rozumně řešit, stěžoval si na chování paní učitelky, agresivitu dětí vůči Ondrovi, a *neřešenou šikanu*. Na argumenty ředitelky nereagoval. Zklidnil se až po důrazném upozornění na své hrubé chování vůči učitelce, dětem a naprosto nevhodné chování vůči dítěti, které Ondru strčilo. Druhý den se bálo přijít do školky, a mělo obavy i z toho, že přijde Ondra. Otec byl upozorněn na možné vyloučení syna z mateřské školy, vzhledem ke školskému zákonu, kdy zákonný zástupce hrubým způsobem narušuje provoz školy a rovněž na svůj momentální urážející a nepřijatelný styl komunikace s ředitelkou školy. Poté sdělil, že Ondra nechce chodit do školky, že každé ráno doma brečí. Dříve se prý do školky těšil, a stál u dveří, že už chce jít.

Ředitelka polemizovala o Ondrově nadšení z návštěv školy, které nikdy nebylo v jeho chování patrné. Otec byl upozorněn, že *Ondra nezvládá především režim a nároky školky, byť jsou daleko nižší, než by měl zvládnout*, a těžko se zapojuje do kolektivu dětí, což může být důvodem, proč se mu ve školce nemusí líbit. Otec oponoval, že je ještě malý, a co bychom všechno chtěli, aby uměl. Doma prý kreslí, skoro pořád, tužku

drží správně, sám se obléká i svléká, umí se najíst. Do školky se bojí proto, že mu tady děti ubližují, a učitelky mu nepomůžou, a dělají, že to nevidí. Byl opět ředitelkou upozorněn, že jeho slova jsou *příliš obviňující, a nepodložená*. Na to řekl, že mu dětská lékařka sdělila, že Ondra *má na nohou modřiny, které určitě musely vzniknout následkem ubližování*, že to není jinak možné, a že je to velmi inteligentní a šikovný kluk. Jejím slovům prý věří, protože svou práci dělá už dvacet let, a Ondru velmi dobře zná.

Ředitelka otce upozornila, že svou práci dělá také téměř dvacet let, a s případem šikany se v mateřské škole ještě nesetkala, že šikana se v tomto věku dětí vyskytuje výjimečně, protože děti v tomto věku si ještě rozdílů mezi sebou nevšímají a neřeší je. Upozornila ho, že chlapec na nohou poslední den ve školce modřiny neměl, protože ho převlékala do kraťasů, a modřin by si všimla. Sdělil jí, že ***ví, o čem mluví, jelikož byl sám šikanovaný***, procházel ve škole uličkou, kde si do něj každý bouchl, a nesměl to říci, jinak by ho zmlátili znovu, a že tohle pro Ondru nechce.[8]

Ředitelka vyjádřila pochopení, ale zároveň obavu z toho, že bude-li on, nebo někdo jiný za Ondru řešit problémy, připravuje pro něj přesně situaci, které se chce vyhnout, protože se Ondra nenaučí řešit problémy sám, nenajde si svou cestu a své místo ve skupině vrstevníků. Bude mít potřebu se za někoho schovávat, a nebude se umět přirozeně bránit. Doporučila otci Ondrovo vyšetření v poradně, aby se předešlo vážnějším komplikacím. Dále ujistila otce, že ve školce jsou s dětmi učitelky celý den a projevy šikany vůči Ondrovi ve školce nezaznamenaly. Drobné konflikty se s dětmi řeší, chování dětí se usměrňuje, ale nelze jedno dítě od ostatních izolovat, nebo Ondrovi zajistit individuální dohled. To školka jako organizace zajistit nemůže, a pokud nedojde ke vzájemné důvěře mezi rodiči a školkou, bude lepší ukončení docházky dítěte. Otec sdělil, že vše pečlivě zváží, a s řešením ředitelku školy seznámí. S tímto byl rozhovor ukončen.

[8] Komentář: Tato informace naprosto změnila pohled na celou situaci, především na její příčinu. Otec při komunikaci s dítětem kladl uzavřené sugestivní otázky, které vyžadovaly, nebo nabízely jemu potřebnou odpověď. Do otázek projektoval vlastní zkušenosti se šikanou. Takto kladené otázky dítěti v předškolním věku, jehož myšlení má prvky magičnosti, konfabulace a absolutismu, vyvolaly to, že chlapec všemu o čem s ním otec mluví, sám věří. Neprezentuje vlastní zkušenosti, pocity ani prožitky, pouze to, co je mu otcem vkládáno do úst, čemu nerozumí, ale pouze souhlasí, nebo přitakává. V souvislosti s jeho odmítáním docházky do mateřské školy a přijímáním režimu školy a skupiny vrstevníků ale také chápe, že za situace, kterou mu otec popisuje, do mateřské školy nebude muset jít. Proto ochotně souhlasí.

Za měsíc přišel Ondra do školky s matkou. Matka s ním mluvila velmi klidně a laskavě, pomáhala mu s převlékáním. Rozloučili se v šatně, *Ondra brečel*, ale do třídy šel. Během dne si *dvakrát vyvolal zvracení*. Jednou ráno při hrách, potom před vycházkou, na kterou odmítal jít, že se mu venku nelíbí. Další den *zvracel už ráno v šatně,* matka sdělila učitelce, že *v noci nespí, pomočuje se, protože musí do školky*. Paní učitelka řekla matce o problémech, které byly s otcem, a sdělila jí, že pro Ondru je *těžké zvládat už jen režim školy a kolektiv dětí.* Domluvili se na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, a řešení problému, vzhledem k tomu, že je Ondra ve školce posledním rokem před nástupem do základní školy. Do vyšetření v poradně a doporučení psychologa, se dohodli, že Ondra *do školky docházet zatím nebude*.

V současné době Ondra pravidelně dochází na terapie do pedagogicko-psychologické poradny, a postupně bude znovu začínat se začleňováním do kolektivu. Nejprve při pobytech venku společně s matkou, a později ve školce v adaptačním režimu s postupným prodlužováním pobytu dítěte bez matky. S mateřskou školou komunikuje pouze matka. Po dohodě s ní a poradenským zařízením, byl Ondra přeřazen do speciální logopedické třídy, s nižším počtem dětí. Vzhledem k jeho problémům mu byl doporučen odklad školní docházky, a bude mu poskytována i doporučená logopedická péče. Do této třídy dochází i Ondrův kamarád.

Závěr:

Psychické problémy dítěte způsobil *zakotvený předsudek otce,* o šikaně ve škole. Bahbouh (2012) říká: „*Když se naše mysl nevěnuje tomu, co je, pak je to proto, že se věnuje tomu, co není*.“[9] Je to psychologický zákon *nedokončeného tvaru*, říká, že máme tendenci dokončovat neúplné tvary, protože to, co zůstalo nedokončeno, ve zvýšené míře poutá naši pozornost. Tento problém zkoumala ruská psycholožka Bljuma Wulfovna Zeigarniková (1901-1988), která ve své doktorandské práci, pod vedením psychologa Kurta Lewina (1890-1947), ověřovala hypotézu: „*Neukončené záležitosti se pamatují lépe*.“[10] Výsledkem bylo *potvrzení hypotézy*, že neukončené úlohy se pamatují

[9] BAHBOUH, Radvan. *Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování*. 3. vyd. Ilustrace Jaroslava Bičovská. Brandýs n.L. [i.e. nad Labem]: Dar Ibn Rushd, 2012, 115 s. ISBN 978-80-86149-78-3.

[10] http://sv-sidonie.webnode.cz/news/efekt-zeigarnikove/

lépe a více než úlohy ukončené a ukončené úkoly se rychleji zapomínají. Tento jev byl nazván jako „*Efekt Zeigarnikové“*.

V případě Ondrova otce je tím nedokončeným úkolem nevyrovnání se se špatnou zkušeností, nedořešený problém. Tento příklad ukazuje, nejen možný způsob vzniku předsudku, ale i to, jak dalekosáhlý vliv mohou předsudky a stereotypy mít. Problémy, kterými si chlapec prošel, zůstanou v jeho nevědomí, a mohou mu komplikovat další život. Potřebné sociální kontakty s vrstevníky, které chlapec jen velmi těžko navazuje, mu neposkytnou důležitou zpětnou vazbu. Nezíská tak zkušenosti, potřebné pro další stadia psychosociálního vývoje. *Přehnaně ochranitelský vztah otce zabraňuje dítěti ve vlastní iniciativě,* kterou Erikson (in Vágnerová 2012) pokládá za důležitou v období *iniciativy proti vině*. Problémy se mohou objevit v období následujícím, *přičinlivost proti inferiroritě*, jenž je nazýváno fází *snaživosti,* a v období *identity proti konfuzi rolí,* což je fází *rozvoje vlastní identity*. Zde může nastat problém s přijetím dospělosti a snahou o její oddálení. Ve fázi intimity, ve stadiu *intimity proti izolaci*, může mít dítě problém s hledáním partnera a vytvořením intimního svazku.

Nejen předsudek na straně otce, a získané negativní emoce, ale i jeho postoj ke školce, získaný *na základě špatné zkušenosti,* působí v celé situaci negativně.

Toto působení je patrné i v rodinné výchově. Ze strany otce je chlapec opatrován, nejsou na něj kladeny nároky přiměřené věku, jeho chyby a nedostatky jsou ze strany otce schovávány, a omlouvány. Není mu poskytován velký prostor pro samostatnost, chlapec je otcem řízen a veden, aby se nesetkal se stejnou zkušeností jako on sám. Přesto však chlapec k otci neprojevuje příliš kladné city. Při komunikaci s ním se snaží sám sebe chválit, a sdělovat mu své úspěchy.

Mertin a Gillernová (2010) uvádí podle výzkumu J. Čápa devět způsobů výchovy v rodině. Ukazuje dvě dimenze způsobu rodinné výchovy:

- *dimenzi emočního vztahu,*
- *dimenzi řízení.*

Tabulka: *Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (J. Čáp, 1996)*

Emoční vztah	**Řízení**			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1		2	3
Záporně-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémě kladný			8	

1. autokratický styl s přísnou a málo laskavou výchovou
2. liberální styl s malým zájmem o dítě
3. záporný emoční vztah a rozporné řízení
4. přísný a laskavý styl
5. optimální vzájemné porozumění, vyrovnaný poměr řízení a akceptace dítěte
6. laskavá výchova bez jasněji vymezených požadavků a hranic
7. rozporné řízení, malá a nedůsledná kontrola, ale kladný emoční vztah
8. kamarádská výchova, dobrovolné přijímání a dodržování norem
9. emočně rozporná a ambivalentní výchova

V případě otce Ondry se přikláním k výchově ***silně emočně rozporné a ambivalentní***, kdy dítě ***nemá ujasněná pravidla***, požadavky na něj jsou tak rozdílné, že jim nerozumí. Ambivalentnost je i v rozdílném přístupu otce a matky k dítěti, a to jak v dimenzi emoční, tak v řízení. *Otec* vystupuje jako *přísný, autoritativní*, kladoucí na dítě velké množství požadavků, ale bez následné kontroly, a *matka* působí *emočně kladně* a na dítě nemá příliš velké požadavky.

Ondrovy *problémy spojené s pobytem v mateřské škole* také způsobuje *rozpor mezi slovy otce*, jako *přirozené autority a vzoru*, a *skutečnou situací ve školce*. Od otce *slyší a přijímá* informace, o kterých podvědomě ví, že se *ve skutečnosti nestávají*. Nechápe, proč se otcem popisované situace nedějí, a je možné, že čeká, kdy se objeví, nebo už předem počítá s tím, že nastanou, a proto se u něj projevuje pomočování, zvracení a strach ze školky. Vznik *negativní zkušenosti, vedoucí k možnému předsudku* nemusí být založen na *reálném základě,* ale na *domnělém, nebo předpokládaném nebezpečí*, což je

u dětí předškolního věku mnohem pravděpodobnější. *Neorientuje se ani v kolektivu vrstevníků*, ve *vztazích* mezi dětmi, *dění* ve třídě, a proto za problém považuje i běžnou situaci. To mu pochopení situace rovněž komplikuje.

10. RENATA 4 roky

Příklad 4.:

Dívka romské národnosti, z uzavřené romské rodiny, velmi málo komunikující s běžnou společností. Matka nastoupila do zaměstnání a požádala o přijetí dcery do mateřské školy. Byla zapsána do třídy, kde nebylo žádné jiné romské dítě. V adaptační době měla problémy se začleněním do skupiny vrstevníků majoritní většiny. Odmítala děti i kontakt s učitelkou.

Po týdnu pozorování jsme zjistili, že pokud je ráno ve školce kolegyně z druhé třídy, příchod Renaty je podstatně klidnější. Situaci jsme sledovali, a Renata po několika dnech chodila do školky bez pláče. Odmítala však odchod do své třídy, při rozcházení dětí. Byla spokojená, když mohla zůstat s kolegyní ve vedlejší třídě. Matka projevovala stále větší nedůvěru k učitelce ve třídě, do které byla Renata zapsaná.

Dívka měla problémy s řečí a snížené komunikační schopnosti. Bylo obtížné zjistit, proč se jí ve třídě nelíbí. Komunikovala jen gesty a vždy ukazovala na učitelku, od které nechtěla pryč. Celou situaci paní učitelka sdělila matce, a požádala ji, aby s Renatou promluvila a pomohla jí zjistit příčinu dívčiných obav. Druhý den sdělila matka učitelce, že se Renatě paní učitelka z vedlejší třídy líbí. Pochopili jsme proč. Paní učitelka je snědé pleti a má černé vlasy, na rozdíl od paní učitelky v Renaty třídě, která má vlasy světlé.

Po dohodě s matkou byla Renata přeřazena do vedlejší třídy, adaptační problémy zmizely, zvykla si, a v nové třídě navázala kamarádský vztah s dívkou vietnamské národnosti, rovněž s černými vlasy. Postupem času přijala i ostatní děti, a další zaměstnance školky.

Závěr:

Tereza Zíková a kolektiv autorů (2011) v publikaci „Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy“, ve výsledku prováděného průzkumu uvádí, že spolupráce rodin ze sociálně vyloučeného prostředí se školou, je velmi malá. V případě této rodiny se sice nejednalo o rodinu ze sociálně vyloučeného prostředí, ale o rodinu, žijící *izolovaně* od společnosti, a projevující *nedůvěru k majoritní společnosti*. Vzhledem k tomu, že rodina byla izolována téměř úplně, můžeme její chování chápat jako *ovlivněné předsudky,* a s největší pravděpodobností, i *stereotypizací celé majoritní skupiny*. Stejné byly projevy matky k učitelce, při adaptačních obtížích dítěte. Autoři uvádějí, že je možné *změnit přístup rodiny ke škole,* pokud dojde k *navázání osobního kontaktu* a k *vysvětlení a pochopení toho, že cílem jednání školy je dobro dítěte*. To se v našem případě podařilo tím, že učitelka požádala matku o pomoc a spolupráci jako partnera a osobu dítěti nejbližší. Dala tak rodině najevo, že jejich pomoc je pro vyřešení problému důležitá a nezbytná.

Z hlediska *sociální komunikace* postavila matku na *stejnou úroveň* a získala tak její *důvěru* a *prostor pro komunikaci* a řešení problému. Z komunikace učitel versus rodič, tedy *formální komunikace*, se stala komunikace mezi partnery, směřující k řešení problému *operativní komunikace*, Vybíral (2009), a tím došlo i k prolomení sociální bariéry v podobě předsudků.

Problémy se socializací dítěte vznikly ***téměř úplným izolováním rodiny od okolní společnosti***. Dívka se s ***lidmi jiné barvy pleti setkávala jen velmi málo a za přítomnosti rodičů. Neměla zkušenosti s chováním jiných lidí,*** a v jejich přítomnosti se necítila bezpečně. Vzhledem k vývojové úrovni vnímání a poznávání dítěte předškolního věku, kdy je pro dítě typické vnímání světa v aktuální podobě, tak jak jej momentálně vidí, a ulpívání na podstatných znacích, je pochopitelné, že *se cítila lépe ve společnosti lidí, kteří měli stejné vnější znaky*, na které byla zvyklá. Tmavší pleť, tmavé vlasy. K pocitu bezpečí stačila pouze přítomnost učitelky.

Vztah, který Renata navázala s dívkou vietnamské národnosti, byl jejím prvním bližším sociálním kontaktem s vrstevníkem. V rodině vyrůstala jako jedináček. Obě dívky k sobě měly velmi blízko. Nejen že měly velmi podobné vnější znaky, ale obě měly problém s komunikací. Romská dívka *komunikovala velmi omezeným jazykovým kódem* a vietnamská dívka téměř *neuměla česky*. Úroveň jejich komunikačních schopností byla stejná.

Křivohlavý (1998) dle teorie Watzlawicka (1988) uvádí, že *nelze nekomunikovat*, a nelze nežít ve společnosti. Jak už jsem uvedla, člověk je tvor společenský, pro svůj život potřebuje společnost a kontakt s ostatními lidmi. Pokud dojde k omezení tohoto kontaktu, naruší se sociální vztahy a vazby. Samotná *sociální skupina* se pak stává *domnělým, nebo skutečným ohrožením*. Bojíme se *ostatních*, bojíme se *selhání*, a *odmítnutí*. Tento strach posiluje izolaci, a ta zpětně zvyšuje strach z okolní společnosti.

V tomto případě se to týká etnických problémů, a vztahu majoritních a minoritních sociálních skupin. Herman (2008) říká, že: „Pocit skutečného či domnělého nebezpečí vzniká zejména na základě našeho kontaktu s ostatními lidmi.“ [11] Izolaci této rodiny mohl způsobit právě *strach ze sociálního vyloučení, negativní zkušenost a nedůvěra v majoritní společnost.* Rodina Renatky se izolovala od běžné společnosti, a dítě mělo těžkou situaci při začleňování do kolektivu.

Kontakt rasově, nebo etnicky odlišných skupin, vede k jejich vzájemnému poznávání, ke snižování bariér, a tím i ke snižování vzniku předsudků a stereotypů. Dochází k *nárůstu etnické a rasové tolerance*. Tento příklad obratu v komunikaci rodiny s mateřskou školou potvrzuje funkčnost *hypotézy kontaktu, G. W. Allporta (2004).* Naopak *silně omezený kontakt* posiluje nedůvěru rodiny minoritní, a vyvolává podezření a nedůvěru i ve společnosti majoritní. *Nedůvěra a neporozumění* je *cestou k předsudkům*, a ty *ovlivňují život etnických skupin* v *majoritní společnosti*.

11. IVETA 6 let, VANESA 5 let

Příklad 5.:

Dívky jsou sestry z romské komunity přistěhované ze Slovenska, žijící v centru města ve vlastním opraveném domě. V komunitě fungují pravidla a hierarchie, má svého „krále“. Ten zajišťuje práci mužům, a bydlení ženám s dětmi. Muži jezdí za prací, ženy zůstávají a starají se o děti. Komunita je vícegenerační a příbuzensky široká a rodiny bydlící v tomto domě platí majiteli – králi, náklady za bydlení. Oproti celkem vysokému životnímu standardu celé komunity se u žen objevuje negramotnost. Komunita žije

[11] HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 233 s. ISBN 978-807-4090-233.

velmi uzavřeně, ale je přizpůsobena životu v majoritní společnosti, nebo vedle ní. V rodině je viditelně upřednostňována starší z nich. Ne po stránce citové, ale spíše materiální. Oblečení a šperky na kterých rodiče trvají. Odpovídá to jejímu postavení v komunitě, je prvorozená dcera, „princezna“. Mladší z dívek mluví slovensky s českými výrazy, starší převážně česky. Děti téměř nechodí ven, neznají přírodní prostředí, ve školce odmítají každodenní pobyty venku. Do školky dochází málo, mají problém se začleněním do skupiny. Přístup matky je starostlivý, a pečlivý, někdy úzkostný. Děti jsou viditelně dobře materiálně i citově zajištěné, ale chybí jim *kontakt se společností, okolním prostředím a přírodou*. Bojí se ***ušpinit si ruce, venku, na písku, při malování, modelování, některé tyto činnosti odmítají, a tím se straní kolektivu***. Ve skupině dětí si hrají převážně spolu. V kolektivu vrstevníků a v prostředí mateřské školy nejsou příliš spokojené. Matka situaci dětí často řeší s paní učitelkou, na obou stranách je snaha o to, aby dívky do mateřské školy docházely.

Závěr:

Obě dívky se často *straní skupiny* dětí. Vyrůstají v komunitě, kde je převážná většina dospělých, a mají problém s přijetím vrstevníků. V chování rodiny se projevují typické romské kulturní a sociální hodnoty. Jsou kočovným národem, jehož hodnoty a normy jsou nastaveny jinak, než ve většině zemí Evropy. Preferované hodnoty v romské společnosti jsou především zdraví a štěstí, po nich pak vzdělání a tvrdá práce. Vysoko v žebříčku hodnot je štěstí, které je ale, pro předpoklad spokojeného života, mimo kontrolu a vliv člověka. Velký důraz dávají Romové na rodinu, komunitu, na zdraví, svobodu a rovnoprávnost, a materiální hodnoty, především peníze, bydlení a sociální jistoty. Vzdělání a práce pro ně zdaleka nejsou tak významné hodnoty. Z toho vyplývá, že Romská komunita dává přednost rodině, jejímu zachování, rozrůstání, a vůbec životu, jako takovému. Tuto skutečnost ukazuje bezprecedentní výzkum o životě Romů u nás a o jejich vzájemných vztazích s majoritou z roku 2001, který uvádí Navrátil (2003).

Nízká docházka dívek do mateřské školy je důsledkem právě z přístupu romských rodičů k dětem, který je uveden ve výzkumu. Pokud děti řeknou, že nechtějí do školky, tak nemusí. Rodiče je z docházky často omlouvají, i přes to, že je s matkou stále řešena

potřeba docházky, především kvůli osvojení jazyka, před nástupem do základní školy.[12] Matky v této komunitě nepracují, jejich hlavním úkolem je péče o děti. Tím je však téměř vyloučena potřeba docházky dětí do mateřské školy. Dokazuje to preferované sociální hodnoty Romů před potřebou vzdělání.

Pokud dívky v kolektivu jsou, vyhýbají se činnostem, které neznají, nebo naopak, činnosti které je zaujmou, chtějí stále opakovat.[13] Z hlediska vztahů a dynamiky skupiny dochází k *méně časté participaci se skupinou*, a tím k jejich *častému vyčleňování*. Znamená to, že *dochází ve větší míře spíše k exkluzi*, a ne k potřebné *inkluzi* do majoritní společnosti. Díky částečné uzavřenosti komunity a způsobu života, vzniká, i přes její nekonfliktnost a přizpůsobivost, problém se socializací dětí. Riziko vzniku předsudků, na základě opakované špatné zkušenosti, je v tomto případě na straně majoritní společnosti, i na straně romské komunity.

Ze strany dětí ve skupině dochází k nepochopení odmítavého chování dívek, a ze strany romských dětí dochází k obavám a strachu z přístupu a činnosti skupiny. Odstup a nízká participace se skupinou má v tomto případě původ u samotných dívek romské komunity. V kolektivu dětí v mateřské škole se neprojevuje jejich odmítání.

12. VANESA 5 let, IZABELA 6 let

Příklad 6.:

Dvě sestry z rodiny žijící ve spontánně vznikajícím ghetu, v odlehlé příhraniční obci. Do obce původně majoritní skupiny se přistěhovala romská komunita, která se neustále rozšiřuje, a způsobuje svým nepřizpůsobivým chováním a devastací okolí, odchod původních obyvatel. Děti do školky nedochází vždy čistě oblékané, a často se u nich

[12] Stejný problém aktuálně řešíme s mladším sourozencem obou dívek. Chlapec do mateřské školy nastoupil na doporučení základní školy při zápisu do první třídy. Dochází ale velmi málo. Při náhodném setkání matky, chlapce a učitelky z mateřské školy, matka oslovila učitelku s tím, že musí chlapci vysvětlit, že *musí chodit do školky, jinak si pro něj přijde sociálka*. Opět je patrný zájem matky o docházku dítěte do mateřské školy, ale zároveň její rozpor s normami a hodnotami vlastní komunity vůči dětem a postoji ke vzdělání.

[13] Komentář: Zaznamenali jsme, že si dívky nechtějí hrát na pískovišti, s modelínou, nebo pracovat s prstovými barvami, aby se neumazaly, ale při setí semínek do květináčů a sázení květin, nechtěly činnost ukončit. Poznávaly princip vzniku života v přírodě, s čímž se ještě nikdy nesetkaly. Nevěděly, že tráva na zahradě roste z hlíny, ze země. Denně o květináče pečovaly.

vyskytují vši. Otec je v pozici živitele rodiny. Obléká se do značkového oblečení, nosí šperky. Matka je negramotná, veškeré dokumenty a komunikaci s mateřskou školou vyřizuje otec. Životní a sociální úroveň rodiny je ale velmi nízká. Dívky neznají pastelky, hračky, vše je pro ně nové. Mají hodně spontánní projevy chování, a upřednostňují volné hry a pobyt venku. Mluví česky s romským přízvukem. Docházka do školky není pravidelná, přesto se do kolektivu začlenily bez větších problémů. Přístup rodičů je průměrný, jak k dětem, tak i ve spolupráci se školou.

Problémy ***vznikají při častém, nuceném vyřazování dětí z kolektivu, ze zdravotních důvodů***, a při upozornění učitelkou na nutnost *čistého oblečení* a *dodržování základní osobní hygieny*. Matka se stále brání přiznat si skutečnost domácího původu parazitů, a příčinu jejich výskytu hledá v mateřské škole. V případě zjištění výskytu vší, jsou dívky *vyřazeny z kolektivu okamžitě*, a ostatní rodiče jsou diskrétně informováni o jejich výskytu a nutnosti prevence.

Děti v kolektivu si ale *všímají nezvyklostí*, protože dívky často přijdou do kolektivu výrazně ostříhané. Už to samotné v nich vzbuzuje nedůvěru. Samozřejmě, že děti jsou velmi vnímavé, tak si samy všimnou a pochopí, že něco není v pořádku.[14] Vylučování dívek je poměrně časté, a děti se ptají proč. Někdy je ze strany učitelky nutné, situaci citlivě vysvětlit.

Rodiče doma dětem doporučí, aby se vyhýbaly kontaktu s těmito dívkami. Je pak velmi těžké pracovat na začlenění dětí do kolektivu, i když jsou důvody k vyřazení v podstatě „zdravotní“. Přesto že se dívky dobře adaptovaly na prostředí a režim mateřské školy, dochází k jejich *odmítání ze strany ostatních dětí*. Výsledkem je opět *exkluze,* tentokrát *na základě zdravotního stavu* dětí.

Ve srovnání s předchozím příkladem dochází k exkluzi dětí skupinou vrstevníků, která může vést ke vzniku předsudku skupiny vůči jedincům minoritních skupin.

[14] Komentář: Po zjištění výskytu vší u starší z dívek, se učitelka snažila kontaktovat rodiče, aby si dívky z mateřské školy vyzvedli. Telefonický kontakt s rodiči se nepodařilo navázat, a tak dívky po obědě nešly odpočívat. Zůstaly ve třídě u stolu, a kreslily si. Byla to neobvyklá situace, která vzbuzovala zájem ostatních dětí.

Rozhovor učitelky s dívkami, při příchodu do školky:

Učitelka: „Dobrý den děvčata, pojďte si hrát s dětmi, vyberte si nějakou hračku.“

Děvčata si vyndaly ze skříňky puzzle s fotografií slona. Hračku si položily na stoleček, a zkoumaly, co se s ní dá dělat. Povedlo se jim puzzle vysypat z rámečku, a obrázek tak se rozpadl na dílky.

Po chvíli se zvedly i s prázdným rámečkem od stolku a přišly za paní učitelkou.

Izabela: „Paní učitelko, ten obrázek máš nějaký rozbity!“

Učitelka: „Co je na něm rozbitého Izabelko? Mně se nezdá rozbitý.“

Izabela: „Někdo to rozstříhal.“

Závěr:

Na tomto příkladu je velmi patrný vliv sociálně znevýhodněného prostředí. Tereza Zíková a kolektiv autorů (2011) definuje *sociální znevýhodnění* jako: „Stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuty kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“

Jako některé znaky sociálně znevýhodněného prostředí uvádí:

1. *Nízký socioekonomický status*:
    - nezaměstnaností a závislostí na systému státní sociální podpory
    - zadlužeností rodin
    - nevyhovujícími bytovými, materiálními, stravovacími a hygienickými podmínkami
2. *Rizikové projevy ohrožující zdravý vývoj dítěte*:
    - výskyt sociálně patologických jevů, rizikového chování
    - dlouhodobě sníženou schopnost rodičů v naplňování potřeb dítěte
    - nedostatečné kompetence rodičů k přípravě na školní docházku
3. *Sociokulturní odlišnosti*:

- jazykovou odlišnost v souvislosti se znalostí vyučovacího jazyka
- odlišné rodinné uspořádání
- náboženskou odlišnost
- odlišnou hodnotovou orientaci

Tento stav je *důsledkem vlivu prostředí*, není dán geneticky, a *nejedná se neměnný stav*. Je to *soubor a kombinace různých faktorů*, je vždy *individuální*, a tak jej musíme i posuzovat. Sociálně znevýhodněné prostředí je spojením materiálního zázemí, specifických životních podmínek, a náročnou socioekonomickou situací rodin. To ale není vždy odrazem zásadního ekonomického nedostatku, ale spíše s neefektivním nakládáním s financemi. Důsledkem je nízká životní úroveň a nedostatek podnětů a prostředků pro vzdělávání dětí.

Pokud je sociální znevýhodnění *dlouhotrvající* a přechází *z generace na generaci*, dochází postupně k *izolaci a segregaci rodin, a stereotypnímu nahlížení na ně.*

Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí souvisí se *společenskou stigmatizací, nálepkováním*. Možnosti a schopnosti dětí jsou společností *paušalizovány, ovlivněny předsudky a mýty*, a v důsledku toho, pak dochází k *vylučování z kolektivu*. Děti se pak dostávají do situace, kdy *nejsou v rovném postavení* vůči zbytku společnosti, a to *bez jejich vlastního přičinění*. Pomoci jim nemůže jejich rodina, protože je ve stejné situaci, ale právě tady pomáhají *instituce vzdělávací, a organizace se společenskou odpovědností.*

V případě této rodiny se projevuje hned několik znaků sociálního znevýhodnění, a jejich vliv právě na stereotypyzaci a vznik předsudků. Je to především prostředí gheta, životní podmínky komunity, hygienické podmínky. Tam je příčina recidivy parazitů, protože rodiče neví, co mají dělat při jejich výskytu a neznají ani prevenci vůči nim. Socioekonomická situace rodiny není ohrožující, vzhledem k odívání a životnímu standardu otce. Jejich znevýhodnění je výsledkem neefektivního využívání finančních prostředků. Hodnotová orientace rodiny je spíše zaměřena na potřeby rodičů, než dětí. Orientují se na přítomnost, neřeší budoucnost. Finanční, ani sociální, ani ve vztahu dětí ke vzdělání a jejich dalším možnostem.

Rozhovor dokládá to, co popisuje Zíková (2011), že *prostředí škol*, je svým vybavením, a uspořádáním, pro tyto děti *málo srozumitelné*. Neodpovídá tomu, na co jsou z rodiny a

z prostředí ve kterém žijí, zvyklé. Se spoustou věcí se setkávají poprvé. Právě tyto dítěti *nesrozumitelné rozdíly* bývají často *příčinou jejich školního neúspěchu*, který ovlivní další možnosti vzdělávání, pracovního uplatnění, sociálního začlenění. Vracíme se tak na začátek k předsudkům, stigmatizaci a exkluzi.

Mateřská škola je prostředím, kde se tyto děti mohou postupně adaptovat na školní režim, společenské normy, návyky, a vyrovnávat rozdíly mezi domácím, a školním prostředím. V tomto případě je ale její *situace komplikovaná zdravotním stavem, osobní čistotou a hygienou dětí*. Vše vykazuje *nepřehlédnutelné externí znaky*, kterých si okolí *všímá*, a na základě kterých *dochází k exkluzi dětí.* Tyto vnější znaky nelze, bez spolupráce rodiny, odstranit, ani výrazně zmírnit.

13. MÁRIA 6 let

Příklad 7.:

Dívka romské národnosti, sestra Radka /z příkladu č. 2/, nastoupila do mateřské školy po začátku školního roku. Její docházka byla nízká. Dívka *neumí česky*, pouze romsky. Je vázaná na jinou dívku romské národnosti, ta jí pomáhá v komunikaci jak s dětmi, tak s učitelkami. Její adaptace v kolektivu byla ztížená, právě díky jazyku. Matka se školou komunikuje, snaží se, aby dítě pravidelně docházelo. Otec do školky nedochází, vzhledem k problémům u Radka lze předpokládat jeho přetrvávající nedůvěru k mateřské škole.

Situace při vycházce dětí do města.

Děti s paní učitelkou při procházce městem potkali otce Márinky, ta otce zahlédla, odpojila se od skupiny dětí a šla k otci. Otec ji vzal do náruče, začala velmi silně plakat, že chce s ním domů, a že už do školky s paní učitelkou nechce a nepůjde. Situace byla velmi nepříjemná, u Márinky se projevovaly i rysy agresivity a afektu. Dítě nedokázalo říci, proč se do školky nechce vrátit. Z chování otce bylo patrné, že si dítě chce odvést domů. Paní učitelka se s ním i s Márinkou dohodla, že si pro ni přijde už po obědě, místo plánovaného odpočinku ve školce, a že celou situaci společně v klidu prodiskutují. Dítě se po chvíli uklidnilo, a vrátilo se s ostatními do školky.

V poledne pro ni přišla matka. O celé situaci již věděla od otce. Paní učitelce sdělila své obavy o docházku Márinky do školky, ale že by chtěla, aby do školky docházela, protože půjde v září do školy. Ze společného rozhovoru, o projevech chování dítěte vyplynulo, že Márinka pravděpodobně *nechce ve školce spát*. Paní učitelka sdělila matce, že to není žádný problém, a že pokud bude do školky docházet dopoledne, bude to pro nástup do základní školy dostačující. Na tomto řešení se dohodly.

Márinka druhý den přišla do školky bez problému, a dochází na dopoledne.

Závěr:

Afektované, až agresivní chování dítěte při náhodném setkání s otcem, v něm opět vzbuzovalo *podezření a nedůvěru k učitelkám i k mateřské škole*. Přesto došlo k dohodě, mezi otcem a učitelkou. Vzhledem k předchozím projevům chování otce, ovlivněném předsudkem a strachem o dítě, je na vzniklou dohodu možné nahlížet, jako na slábnoucí vliv předsudku vůči mateřské škole. V jednání matky byl jasný zájem o docházku Márinky do mateřské školy, což pozitivně ovlivnilo komunikaci učitelky a rodiny. Došlo k vyjasnění problému s docházkou na celý den. Dívka nechtěla ve školce „spát“, protože tato informace pro ni znamenala jen to, co znala z domácího prostředí. Slovo spát, chápala pouze ve spojení s nocí, a proto spaní ve školce odmítala. Představa celé noci strávené v mateřské škole bez rodičů, byla pro ni nepřijatelná. Problém byl tedy opět v komunikaci, přesněji v dekódování informace, protože dívka ze zkušenosti neznala odpolední spánek, nebo odpočinek z prostředí mateřské školy, ani z rodiny.

Průcha (2010) uvádí právě komunikaci, mezi běžnou a menšinovou společností, jako jednu z interkulturních bariér. Výrazně ji ovlivňují především *odlišnost kultur* a *jazyk*, který je v interkulturní komunikaci používán. Právě *jazyk, jazykový kód,* a *odlišný způsob komunikace v rodině a ve škole*, byl příčinou dívčina nepochopení situace. Zíková (2011) v této souvislosti píše až o možném selhávání dětí ve školním, i jiném prostředí, právě díky rozdílům v komunikaci, se kterou se setkávají ve škole, a běžnou komunikací v rodině.

Riziko vzniku, nebo upevnění předsudku na straně otce, mělo příčinu v komunikaci dítěte, v neporozumění významu slova, které v něm vyvolávalo pocit strachu.

14. TONY 5 let, ROBÍK 5 let

Příklad 8.:

Děti z jedné romské rodiny, v *příbuzenském poměru strýc a synovec*, stejně staré děti v jedné třídě. Ve stejný rok se narodil syn matce i dceři. *Syn matky byl bratr dcery, a zároveň strýc jejího syna, se kterým chodil do jedné třídy*. Tyto příbuzenské vztahy děti neznaly, a nepřipouštěla si je ani rodina. Životní úroveň rodiny byla velmi nízká, nepodnětné prostředí, dům ve špatném technickém stavu, nepořádek uvnitř, i vně domu. Rodina byla *bezproblémově včleněna do majoritní společnosti*, která ji *přijímala jako nekonfliktní, přizpůsobivou ve styku se společností, i když výrazně sociálně znevýhodněnou, a s typicky romskými znaky a hodnotami*. Rodina měla *dostatek finančních prostředků*, které využívala *pro momentální potřeby*, a to především pro zajištění *stravy a pouze základního materiálního zajištění*.

Děti po nástupu do mateřské školy neměly *žádné návyky*, nejedly lžící, pouze rukama, neuměly použít toaletní papír, neznaly mýdlo, nůžky na nehty, ani sprchu. *Neznaly nebezpečí*, což se projevovalo hlavně při pobytech mimo školu, a orientaci v silničním provozu. *Třída oba chlapce přijala bez obtíží*. Přesto, že jim dlouho trvalo přijetí pravidel, norem, návyků, režimu školy, byly děti přizpůsobivé, šťastné a spokojené. Matka-babička v rámci svých možností se školou spolupracovala, v adaptační době dokonce z vlastní inciativy zůstávala s dětmi ve školce.

Bylo to velmi přínosné pro děti i matku, především v získání důvěry vůči mateřské škole. Vzhledem k prostředí, ve kterém rodina žila, a k velmi špatným hygienickým návykům, byla v době přítomnosti matky ve třídě, nutná tolerance a taktní přístup učitelky i dětí. [15]

Přesto, že děti i rodina vykazovaly výrazné známky zanedbaných hygienických návyků, k odmítání, nebo vylučování z kolektivu nedošlo, ani ve skupině dětí, ani ve vztazích rodiny, školy a společnosti.

Závěr:

[15] Komentář: Děti si všímaly nepříjemného zápachu ve třídě, především z oblečení matky.

Tento příklad uvádím paradoxně ke všem předchozím. Je na něm patrné, že *pokud není zájem o konfliktní řešení situace* ze strany rodiny minoritní společnosti, a v majoritní společnosti je *dostatečná míra tolerance,* není v sociálních vztazích dětí, ani dospělých prostor pro vznik předsudků a stereotypů. I v tomto případě se potvrzuje *Allportova hypotéza kontaktu,* pokud je rodina nekonfliktní, není důvod k její sociální exkluzi.

Přítomnost matky v adaptační době pomáhala při získávání hygienických návyků, a základní sebeobsluhy u dětí. Pro matku bylo snazší pochopit nutnost čistoty a zvládání některých základních návyků. Je to opět osobní kontakt, vlastní zkušenost s prostředím školy a vzájemná komunikace, co ovlivnilo bezproblémové začlenění dětí do kolektivu.

15. ZÁVĚRY Z VÝZKUMU

Adaptaci a integraci dětí na skupinu vrstevníků ovlivňuje velké množství okolností, faktorů a situací. Vliv předsudků a stereotypů na socializaci dětí se ukázal jako jeden z nich. Je to široký a velmi individuální problém, s různým dopadem na dítě v předškolním věku. Původ předsudků není v dětech, ale v jejich rodičích a společnosti. Výzkum v této práci ukazuje mnoho různých příčin vzniku předsudků a způsobu jejich přenosu ve společnosti. Stejně jako mnoho různých následků vlivu předsudků přenášených na děti.

V příkladu **č. 1.** byl *předsudek na straně otce*, který se snažil *utvrdit si názor o rasové diskriminaci*. Chlapec jeho zaujatost vůči škole nevnímal a v daném okamžiku ani nepostřehl.

Příklad **č. 2.** ukazuje vzniklou nedůvěru k mateřské škole na základě *obavy na straně otce,* a *komunikace mezi ním a chlapcem*. Potvrdilo se, že dítě v předškolním věku *respektuje autoritu,* v tomto případě otce, a získané *informace zpracovává magicky a absolutisticky.*

Příklad **č. 3.** je ukázkou toho, jak *předsudek u otce, zafixovaný na základě reálné a velmi silné negativní zkušenosti*, může *přeneseně ovlivnit i vývoj a socializaci dítěte v předškolním věku*, a paradoxně je sám *opět základem pro vznik stejné špatné zkušenosti a zakotvení předsudku u syna.*

Na příkladu **č. 4.** se projevila jako příčina vzniku předsudku *sociální exkluze rodiny*, vypěstovaná nedůvěra vůči majoritní společnosti, i mateřské škole, a poprvé se ukazuje jako příčina *komunikace, a jazykový kód*.

Příklad **č. 5.** je příkladem vlivu *života typické romské komunity*, jejích norem, hodnot a hierarchie na *začlenění dětí do společnosti*, která zastává jiné kulturní hodnoty a pravidla. Velkou roli tu hraje také *izolace od sociálního i přírodního prostředí.* Neznalost sociálních vztahů, omezený obecný rozhled a nedůvěra, způsobují *izolaci dívek* od skupiny vrstevníků.

Příklad **č. 6.** Je ukázkou *vyčleňování jedince sociální skupinou*. Příčinou je *životní a sociální úroveň rodiny*, a časté nucené *vyřazování dětí z kolektivu ze zdravotních důvodů*. Předsudek se tak upevňuje především na straně majoritní společnosti, konkrétně u rodičů ostatních dětí.

Příklad **č. 7.** je opět ukázkou *příčiny vzniku negativní zkušenosti v komunikaci, a znalosti jazyka majoritní většin*y. Neporozumění slovům, vedlo *k silnému negativně emočnímu chování dívky*, což následně *ovlivňovalo postoj a jednání otce*.

Příklad **č. 8.** dokládá přesně *opačnou situaci*, kdy přes typicky romskou kulturu, nízký sociální statut a životní úroveň rodiny, ke *vzniku předsudku nedošlo*. Příčinou je komunikace mezi společností a rodinou, nekonfliktnost, oboustranná tolerance a trpělivost.

V celkovém shrnutí lze konstatovat, že ve zkoumaných případech ***vlivu předsudků s rasovým podtextem***, které tvořily *polovinu* ze všech popsaných případů, se ***vždy objevuje otec****, jako aktér, nebo rozhodující osoba.*

Více než polovina případů byla způsobena problémy v komunikaci a jazykovým kódem. Méně než polovinu problémů způsobila izolace rodiny a vliv komunity.

Jeden příklad byl ovlivněn zdravotními důvody, a jeden skutečnou negativní zkušeností rodiče. Ten má ve srovnání s ostatními příklady nejvážnější následky na socializaci a adaptaci dítěte do skupiny vrstevníků.

Předsudek je *postoj*, má emocionální složku a projevuje se v chování a prožívání jedince. Dítě v tomto věku zvláště citlivě vnímá právě emoce, a viditelné, vnější projevy chování, bez logického úsudku. Přijímá je jako neměnné informace.

Předsudky jsou uměle způsobené, a jsou jednou z příčin obtíží sociálního začlenění dítěte předškolního věku. Zmírnění následků vlivu předsudků vidím především v působení školy, a to ve dvou směrech. Jedním je práce s rodiči dětí, a druhým práce s dětmi samotnými.

Ve *vztahu k rodičům* se ve všech popisovaných případech ukázala potřeba *vhodné, trpělivé a efektivní komunikace, a otevřeného kontaktu se školou*, jako *nástroje k řešení problémů s mnohdy neracionálními předsudky a stereotypy*. Výzkum ukázal, že boj s předsudky je *dlouhodobý proces vyžadující individuální přístup, znalost prostředí, podmínek, velkou míru tolerance, empatie, a pedagogického taktu.* Důležitou roli zastává právě rodina, její sociální postavení, výchova dítěte, postoje rodičů, prostředí a klima školy, přístup k rodičům a osobnost pedagoga.

Ve vztahu k dětem je předškolní věk, *z hlediska vývoje dítěte, ideální prostor* pro *posilování rasové a etnické tolerance*, prosociálního chování a cítění, protože v tomto období ještě pracujeme s člověkem *ne zcela ovlivněným předsudky a stereotypy*. *Integrace* je mezi dětmi v mateřské škole *přirozený, spontánní a fungující proces, pokud není negativně a uměle ovlivňován externím prostředím*. Rodiči, společností a médii, která k dětem v dnešní době v různé podobě pronikají. Pokud bude integrace dětí úspěšná, napomůže i integraci rodin do majoritní společnosti. Zapojení dětí romských, nebo dětí nějakým způsobem znevýhodněných do dění ve třídě, ve škole, při různých akcích na veřejnosti, usnadní odstranění společenských bariér i mezi dospělými.

Příklad úspěšné integrace romských dětí v jedné ze tříd mateřské školy.

V mateřské škole probíhala příprava oslavy Dne matek, jako společné akce s rodiči a pozvána byla i veřejnost. Do třídy Koťat byl zařazen Ima, z příkladu č. 1, a další romský chlapec. Oba byli pohybově nadaní, a v té době tančili rap. Do školy chodili v kšiltovkách, tmavých brýlích, a pro tento tanec nadchli i všechny ostatní děti ze třídy. Učitelky se jejich nápadu ujaly, a celý program pojaly velmi netradičně. Našly CD s dětskými písněmi o kočkách, upravenými do různých stylů, včetně rapu, a připravili hudební vystoupení, které vzešlo z nápadu romských dětí, a ve kterém dostali příležitost ukázat, co umí. Jejich spontánnost, přirozenost, a nadšení všech ostatních dětí sklidilo velký úspěch na veřejné akci. Přínos pro rodiče romských dětí i pro pozitivní pohled veřejnosti byl evidentní.

16. DISKUSE

Předsudky a stereotypy, ať už etnické, rasové, nebo jiné, jsou pojmy, které úzce souvisí procesem integrace a inkluze. Tyto procesy v prostředí mateřských škol ve velké míře fungují přirozeně. Jedním z důvodů je úroveň vývoje osobnosti dítěte předškolního věku, a také to, že v mateřských školách v minulosti nefungovala separace problémových, či romských dětí do zvláštních, dnes praktických škol. Tato problematika se týkala až škol základních.

S přibývající popularitou sociální inkluze a exkluze, tento problém už i v předškolním vzdělávání uměle narůstá. Vliv na to mají právě předsudky a stereotypy společnosti, pramenící z neochoty přijímání a tolerance. Časopis „*Zpravodaj pro mateřské školy*“[16] se v rozhovoru s Lukášem Radostným z občanského sdružení *META – sdružení pro příležitosti mladých migrantů*, s názvem „*Umožněme vzdělání i dětem cizinců*“, zabývá právě začleněním těchto dětí do kolektivů mateřských škol. Upozorňuje na problémy systémové, především spojené s nedostatkem volných míst, a také na problémy s přijímáním dle kritérií mateřských škol, spojených především s trvalým pobytem dětí, a rodin cizinců. Tento problém v lednu 2013, vyřešila novela zákona o rozpočtovém určení daní, která v podstatě zrušila v přijímacích řízeních mateřských škol kritérium místa trvalého pobytu. Dále poukazuje na problémy s komunikací a porozuměním jazyku, které prokázal i výzkum této práce. V neposlední řadě řeší problematiku předsudků ve společnosti. Říká: *„Je pochopitelné, že společnost, která v nedávné historii strávila padesát let v izolaci, si na přítomnost kulturní a jazykové odlišnosti zvyká jen pomalu, a různé stereotypy jsou častou součástí vnímání cizinců. Školství není žádnou výjimkou. I zde se setkáme s řadou předsudků a stereotypů, jejichž nebezpečí spočívá v tom, že si jich jejich nositelé nejsou zpravidla ani vědomi.“*

Nemohou si tak uvědomit ani to, co svým chováním a postojem mohou způsobit. V článku se dále hovoří o potřebě předškolního vzdělávání pro tyto děti, protože se tím velmi usnadní práce pedagogům prvních tříd základních škol, a pro děti samotné je vstup do primárního vzdělávání méně problematický.

[16] PILAŘOVÁ, Dagmar. Umožněme vzdělání i dětem cizinců. *Zpravodaj pro mateřské školy*. 2010, roč. 2010, říjen. DOI: 1803-6694

Zajímavé zjištění přinesl článek „Zpráva OECD o českém školství“[17], který v říjnu 2012 uvedl některé ze závěrů zprávy, týkající se předškolního vzdělávání.

V článku se, kromě jiného, píše že: *„Účast dětí v raném vzdělávání také pomáhá snižovat sociální nerovnosti a podporovat lepší výsledky studentů. Mnoho nerovností, které ve vzdělávacích systémech existují, se obvykle projeví při vstupu do formálního vzdělávání a přetrvávají při průchodu vzdělávací soustavou. Protože nerovnosti se obvykle prohlubují v průběhu nepovinné školní docházky, dřívější vstup do školského systému může nerovnosti snížit. Navíc zkušenosti získané v předškolním vzdělávání mohou dětem pomoci, lépe se připravit na vstup a úspěšné absolvování formálního vzdělávání.“*

Stejný časopis v článku „Sociální vyloučení“[18], v květnu 2013, přináší další nová zjištění Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), o problematice vzniku dvou rozdílných kategorií základních škol v České republice. Varuje před tím, že: *„Bohatší rodiny hledají dobré školy, a sociálně slabší zůstávají tam, kde mají blíž. Ani jednomu kolektivu školáků taková selekce neprospívá.“* Z toho vyplývá, že se tak dále mohou prohlubovat a zvyšovat sociální nerovnosti mezi dětmi. Tato situace zároveň směřuje spíše k exkluzi, než k integraci a inkluzi, která by měla být plným začleněním a splynutím se společností, a tím i předpokladem pro další úspěšné vzdělávání a osobní život člověka.

17. SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA

Znalost vývoje osobnosti dítěte, pochopení úrovně jeho myšlení a vnímání, a rovněž znalost sociálního kontextu, považuji za důležitou při objasňování problémů, chápání různých situací, a jejich řešení. Tato práce ukázala, že **adaptaci dětí na školní prostředí předsudky a stereotypy ovlivňují, a v některých případech i vážně komplikují.** Ne vždy se však jedná o předsudky rasově či etnicky motivované.

[17] TĚTHALOVÁ, Marie. Zpráva OECD o českém školství. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od š do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, XIX, č. 8. DOI: 1210-7506.

[18] TĚTHALOVÁ, Marie. Sociální vyloučení. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od š do 8 let v MŠ a ŠD*. 2013, XX, č. 5. DOI: 1210-7506.

Právě na těchto případech je obtížnější zjistit původ vzniklé situace, příčinu vytvoření předsudku a komplikované je i zmírnění jeho vlivu.

V mateřské škole ještě máme prostor pro ovlivnění vzniku předsudků, děti v předškolním věku jsou tvárné, a nastavené k **přirozené toleranci a empatii**. Rizikem může být přístup rodiny, a vliv vnějšího prostředí.

Velké nebezpečí vidím v **zobecňování individuálních předsudků, jejich šíření, a vzniku stereotypů**, přes které společnost, nebo jedinci nahlíží na svět. Zkoumané kazuistiky ukazují nutnost **individuálního vnímání a přístupu k řešení problému.**

Při výzkumu jsem zjistila, že **podmínky, nabízené majoritní společností**, k integraci a inkluzi menšin do společnosti, často **nejsou minoritními skupinami přijímány**, a v některých případech jsou i **vědomě odmítány**. Jejich přijetí totiž někdy znamená **ztrátu sociálních výhod**, a zde vidím problém v **nastavení norem společnosti**, pro uplatňování principu inkluze a integrace.

Zajímavý výsledek výzkumu se ukázal i v počtu individuálně integrovaných romských dětí na třídách. Vyšší počet takto umístěných dětí v jedné třídě je příležitostí pro vznik podskupiny, ve které velmi rychle dochází k posílení její konformity a dynamiky. Zvyšuje se statut a sebevědomí jejích členů v negativním smyslu. **Dochází tak spíše k segregaci**, a zvyšuje se **nebezpečí vzniku, nebo posílení již existujících předsudků**. V dalším školním roce budeme **děti integrovat do tříd v menších počtech**.

Při zpracování diskuse k mé práci, se mi nedařilo, najít **názory a informace k této problematice**. V literatuře a odborných časopisech je často řešena otázka integrace, inkluze i multikulturní problematika, ale vliv předsudků, stereotypů, jejich socializace, přetrvávání ve společnosti, a vliv na sociální začlenění dětí, je velmi málo diskutovaným tématem. Přesto si myslím, že v **předškolním věku je jedinečný prostor pro minimalizaci vzniku těchto společenských postojů.**

Samotná realizace výzkumu v prostředí mateřské školy přinesla ještě jeden zajímavý moment, a tím je **strach a obavy učitelek z tématu práce**. Ty jej označily jako **velmi citlivé**, a většina z nich by si toto téma nezvolila. Tato práce však ukazuje, že **včasné odhalení příčiny, pochopení a řešení situace, usnadní dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, nebo minoritních skupin, adaptaci na školní prostředí a jejich další začlenění do společnosti.**

Citát na závěr:

„Nekráčej přede mnou, možná za Tebou nepůjdu. Nekráčej za mnou, možná Tě nedokážu vést. Kráčej vedle mě a buď můj přítel.“ ***Albert Camus***

18. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků* (anglický originál The Nature of Prejudice, nakl. Perseus Books Publishing, 1979; přeložil E. Geissler, nakl. PROSTOR, 2004, 1. vydání v českém jazyce, ISBN 80-7260-125-3)

BAHBOUH, Radvan. *Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování*. 3. vyd. Ilustrace Jaroslava Bičovská. Brandýs n.L. [i.e. nad Labem]: Dar Ibn Rushd, 2012, 115 s. ISBN 978-80-86149-78-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Irena Štěpaníková. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

Editor Tatjana Šišková. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 6. Překlad Irena Štěpaníková. Praha: Portál, 2011, 166 s. ISBN 978-807-3679-095.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2., aktualizované. Praha: Portál, 2008.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999, 278 s. ISBN 80-246-0030-7.

HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana*: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 233 s. ISBN 978-807-4090-233.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vydání. Praha: Svoboda, 1988.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 218 s. ISBN 978-802-4613-611.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAVRÁTIL, Pavel. A KOLEKTIV. *Romové v české společnosti*. Portál, 2003, 224 s. ISBN 80-7178-741-8.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte: multikulturní výchova v praxi*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-263.

PILAŘOVÁ, Dagmar. Umožněme vzdělání i dětem cizinců. *Zpravodaj pro mateřské školy*. 2010, roč. 2010, říjen. DOI: 1803-6694

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, 220 s. ISBN 978-807-3677-091.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie Přel. S. Ježek*. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

TĚTHALOVÁ, Marie. Sociální vyloučení. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od š do 8 let v MŠ a ŠD*. 2013, XX, č. 5. DOI: 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, Marie. Zpráva OECD o českém školství. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od š do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, XIX, č. 8. DOI: 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jiří MAREŠ. *Vývojová psychologie*: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-807-3673-871.

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. V Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

http://en.wikipedia.org/wiki/Prejudice

http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Rozhovor#Literatura

http://sv-sidonie.webnode.cz/news/efekt-zeigarnikove/

19. PŘÍLOHY

1. Rozhovor k příkladu č. 3. Ondra, 5 let - telefonický rozhovor.

Ředitelka: „Dobrý den. Vy jste měl nějaký problém ve školce?“

Otec: „Dobrý den, to jsem tedy měl.“

Ř: „Já bych si o tom s Vámi, i Vaší manželkou, velmi ráda pohovořila, je to možné?“

O.: „To samozřejmě.“

Ř: „Vyhovuje Vám to zítra odpoledne, v mé kanceláři, než si půjdete pro Ondru?“

O.: „Ano přijdeme velmi rádi. Na shledanou.“

Druhý den – telefonický rozhovor.

O.: „Dobrý den.“

Ř.: „Dobrý den.“

O: „Já se bohužel dnes nemohu dostavit, musím pracovně pryč, přijdu zítra, ve stejnou dobu, ale bez manželky, máme nemocnou dceru.“

Ř.: „Ano, udělám si na vás čas, Byla bych moc ráda, kdyby přišla i Vaše žena.“

O.: „To nejde, nepřijde. Tak zítra v půl čtvrté. Na shledanou.“

Třetí den – osobní rozhovor.

Rozhovor proběhl v kanceláři ředitelky školy.

Ř.: „Dobrý den, jsem ráda, že jste přišel.“

O.: „Dobrý den, no to já také.“

Ř.: „Mohl byste mi říci, co se stalo?“

O.: „To se zeptejte vaší paní učitelky, je to snad Váš zaměstnanec, a Vy snad víte, co Vaši zaměstnanci dělají, ne?“

Ř.: „S paní učitelkou jsem už mluvila, teď bych to celé ráda slyšela od vás:“

O.: „Vaše paní učitelka se na zahradě vybavovala s nějakou ženskou, a vůbec se nevěnovala dětem!“

Ř.: „Paní učitelka předávala dítě jiné mamince, která si jej přišla vyzvednout ze školky. To je její povinností.“

O.: „No to je mi jasné, že se jí budete zastávat, stála tam s tou ženskou, povídala si s ní, a nevěnovala se svojí práci, vůbec nevěděla, co se stalo.“

Ř.: „O tom, co je a není práce učitelky mateřské školy, rozhoduji já. Vás se ptám, co se stalo, abych mohla situaci vyřešit.“

O.: „Co se stalo? Ta holka byla jako divoká saň, běžela za synem, a surově ho srazila na zem! Ondra křičel o pomoc, a učitelka ho vůbec neslyšela, nic neudělala, a to byl kousek za ní!“

Ř.: „Ano, to je pravda, paní učitelka v tu chvíli stála k Ondrovi zády, ale je téměř nemožné, aby učitelka byla vždy čelem ke všem dětem. Křik slyšela, ale až ten Váš, když jste křičel na všechny přítomné, včetně té holčičky, která Ondru strčila.“

O.: „No, vždyť to bylo jasné, chtěla mu ublížit!“

Ř.: „Vy jste viděl, co se stalo před tím?“

O.: „No, to jsem ani nemusel, takhle divoké a kruté dítě jsem ještě opravdu nikdy neviděl. Šla po něm, a chtěla ho zbít! Paní ředitelko, udělejte si tady v té školce pořádek, já nevím, co se to stalo, když jsem sem chodil s Davidem, bylo to úplně v pohodě, ale to co tu máte teď!“

Ř.: „O to se právě snažím. A začnu u Vás. Snažím se s vámi řešit situaci, a vy na mě křičíte. Křičel jste na učitelku, před dětmi. To bylo naposled. Takovéto vaše jednání nebudu tolerovat, stejně jako to, že jste křičel na tu dívku. Na půdě mateřské školy jste to udělal naposled, jinak vašeho syna vyloučím z docházky, pro opakované narušení provozu školy zákonným zástupcem. Takovéto situace budeme řešit mezi dospělými, bez dětí. Ta dívka se bála druhý den do školky.“

O.: „To je taky dobře, že se bála do školky, když ubližuje dětem.“

Ř.: „Vážený pane, ta dívka je o hlavu menší, a podstatně drobnější než Váš syn. Honila se s ním po zahradě, ale rozhodně se s ním nechtěla prát.“

O.: „To je jasné, že za to nikdo nemůže, nakonec to zavinil Ondra, ne?“

Ř.: „Berte moje varování vážně, pokud se neuklidníte, a nebudete se se mnou bavit slušně, pak opusťte kancelář, a budeme se o tom bavit jinde.“

O.: „Ondra se do školky vždycky těšil, ráno stál u dveří a skoro brečel, že už chce jít, a teď se bojí, a nechce.“

Ř.: „Nevím, jak se Ondra choval doma, ale ve školce se nikdy nechoval tak, abych poznala, že se doma těšil. Od příchodu do školky si s dětmi nikdy nehrál, stál u okna a nechtěl ani hračku. Nezapojoval a nezapojuje se ani do společných her dětí s učitelkou. Má problémy se zvládáním běžných činností, nezvládá sebeobsluhu, kreslení, stříhání, ani samostatně stolování. To určitě může být důvod, proč se mu do školky nechce.“

O.: „Je ještě malý, co byste po něm všechno nechtěly.?“

Ř.: „To o čem jsem mluvila, jsou věci, které zvládnou o dva roky mladší děti, Ondra by je měl dávno umět sám.“

O.: „Doma sám kreslí, má krásné obrázky, můžu Vám je ukázat, má spoustu kamarádů, je šikovný, všechno sám udělá. Do školky se bojí, protože mu tady děti ubližují, a učitelky dělají, že to nevidí!“

Ř.: „Znovu Vás upozorňuji na to, co říkáte, obviňujete děti a učitelky školy, z něčeho, co nevíte!“

O.: „Byl jsem s Ondrou u lékařky, a ta mi řekla, že ty modřiny co má Ondra na nohou musí být ze školky, a že mu bylo ubližováno. Že to jinak není možné. A já jí věřím, protože tu práci dělá už dvacet let, a Ondru zná od malička.“

Ř.: „Svou práci také dělám již dvacet let. Modřin jsem si nevšimla, převlékala jsem Ondru na vycházku, protože to sám nezvládl. Ve školce si děti takovým způsobem ještě neubližují, a navíc jsou pod stálým dozorem učitelek.“

O.: „Já moc dobře vím, o čem mluvím, já jsem si tím sám prošel, ve škole jsem zažíval uličku, kde si do mě každý bouchl, jak chtěl a tohle pro Ondru nechci!“

Ř.: „To Vám rozumím a chápu to, ale není dobře, abyste za Ondru Vy, nebo někdo jiný stále všechno dělal. Tím mu usnadňujete cestu a on se nenaučí přirozeně bránit a umět si všechno udělat sám. Připravujete mu přesně to, čemu se chcete vyhnout. Ve školce je ve skupině dětí, může se to naučit pod dohledem učitelky a s její pomocí. V základní škole už to může být velký problém. Jestli Vám můžu poradit, bylo by dobře navštívit

pedagogicko-psychologickou poradnu. Tam by nám všem poradili, jak s Ondrou pracovat, aby se předešlo vážnějším komplikacím. Chápu, že Ondra může mít ze školky strach, ale ubližováno mu tady není.“

O.: „Možná by to chtělo, aby si paní učitelky plnily svoje povinnosti a pořádně hlídaly děti, aby Ondrovi neubližovaly. Nemohl by mít dohled?!“

Ř.: „Ano, to je povinností učitelek, ale individuální dohled vám pro Ondru zaručit nemůžeme. To bohužel není v našich silách, ani možnostech. Jsme mateřská škola a tyto služby neposkytujeme. Vidím, že je pro Vás těžké se domluvit, nemáte důvěru k naší organizaci, a proto zvažte, zda by nebylo lepší Ondru přeřadit do jiné mateřské školy, nebo docházku ukončit. Pokud si nebudeme vzájemně důvěřovat, nemohu pro Vás víc udělat. Byla bych moc nerada, kdyby se naše nedůvěra projevila směrem k Ondrovi, který už teď do školky nechce. Pokud nebudeme na jedné straně, bude pro něj situace ještě horší.“

O.: „O tom jsem samozřejmě uvažoval, a budu o tom přemýšlet i dále, s tím počítejte. Dám Vám vědět.“

Ř.: „My se budeme snažit udělat pro Ondru maximum, ale to co byste si představoval bohužel udělat nelze.“

O.: „Tak na shledanou, a já se Vám určitě ozvu, jak jsem se rozhodl.“

Ř.: „Budu velmi ráda, když u toho budete s manželkou, jako oba rodiče.“

O.: „ To nejspíš nepůjde, na shledanou, a dám si pozor, a Ondry se budu každý den ptát, jestli mu tu nikdo neubližuje.“

Ř.: „To je samozřejmě vaše věc. Na shledanou.“

2. Rozhovor k příkladu č. 7. Mária 6 let

Na ulici při vycházce a náhodném setkání s otcem dítěte:

Otec vzal dceru do náruče, ta vzápětí začala velmi silně plakat, držela se otce, a sdělila mu, že už nechce do školky s paní učitelkou.

Po příchodu učitelky:

Otec: „Ona už asi do školky nechce a nepůjde.“

Záchvat Márinky zesílil a chvílemi přecházel do agresivity vůči otci, i učitelce.

Učitelka: „Jestli chcete, aby do školky chodila, tak jí to řekněte, a pošlete ji s námi zpátky. Jinak už ji do školky nedostanete vůbec.“

O.: „Ale ona říkala, že nechce.“

U.: „Kdybychom Vás nepotkali, byla by ve školce spokojená a bez problému, jako celé dopoledne. Bude dobře, když se s námi vrátí do školky. Můžete si pro ni přijít po obědě, možná to tak bude lepší, od rána říká, že ve školce nechce spát.“

O.: „Dobře tak přijdeme, Mari přijdu po obědě, jo.“

U.: „Můžete mi ji dát do náruče? Já Tě pochovám, Márinko, vrátíme se k dětem, půjdeme spolu na procházku a po obědě počkáme na tatínka, ano?“

Dítě s pláčem přešlo k učitelce, po chvíli se uklidnilo.

Odpolední rozhovor s matkou Márinky, učitelkou a ředitelkou školy při předávání dítěte:

Matka: „Dobrý den paní ředitelko, já se moc omlouvám za malou.“

Ředitelka: „Dobrý den. Nemusíte se vůbec omlouvat, takové věci se stávají, některé děti si na školku zvykají hůře. Problém je v tom, že Márinka utekla od dětí a učitelky.“

Učitelka: „Bylo to hned vedle silnice, tohle by dělat neměla. Vysvětlili jsme si to, ale pokuste se jí to říci i Vy.“

M.: „Určitě, vím, že to nesmí, nevyloučíte mi ji ze školky, že ne. Já bych chtěla, aby chodila, v září jde do školy.“

Ř.: „Nevyloučím, buďte klidná, ale Márinka má zřejmě nějaký problém, proč nechce chodit do školky. Nám to neřekla, myslíte, že by to mohla říci Vám? Nebo, neříkala Vám, proč nechce? Ve školce s dětmi je docela spokojená.“

Márinka vešla do šatny.

M.: „Mari, proč Ty nechceš chodit do školky?“

U.: „Každý den tu na tebe čeká Dominika, chce si s tebou hrát.“

Márinka romsky promluvila na matku.

M.: „Paní učitelko, ona mi řekla, že se tady bojí spát, že pro ni nepřijdu.

U.: „Márinko, to se ale bát nemusíš, pro všechny děti si chodí maminky, a my také chodíme domů.“

Márinka se opět rozplakala.

Ř.: „Možná bude pro tuhle chvíli lepší, vyzvedávat Márinku ze školky po obědě. Myslím, že není dobré jí školku zošklivit, a pokud to pro Vás není problém, Márince dopoledne ve školce v přípravě na školu stačí.“

M.: „Mari, slyšíš to, budu pro Tebe pořád chodit po obědě, budeš ve školce jenom chvilku, co ty na to?“

U.: „Tak co Márinko, domluvíme se takhle s maminkou, bude to tak lepší?“

Márinka souhlasila.