



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Předškolní období očima dospělých : kvalitativní výzkum reflexe emočně  
zabarvených vzpomínek

Vypracovala: Babišová Kateřina  
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2013

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

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

20.6.2014

Babišová Kateřina

## PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji mému vedoucímu práce panu Vaňkovi za jeho vstřícnou pomoc při vedení mé bakalářské práce.

Děkuji mému partnerovi Martinovi za jeho podporu, důvěru a lásku.

Děkuji také mým rodičům za krásné vzpomínky na mé dětství, jelikož mě vychovávali s láskou a porozuměním.

## Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....7	
1. Formování identity ve světle vývojových teorií.....	8
1.1. Vývojová psychologie.....	8
1.1.1. Vývoj a jeho determinanty.....	8
1.2. Předškolní dítě .....	10
1.2.1. Kognitivní vývoj.....	11
1.2.2. Sociální vývoj.....	13
1.2.3. Emoční vývoj.....	16
2. Paměť jako předpoklad sebereflexe.....	18
2.1. Proces zpracování informací v paměti.....	18
2.2. Druhy paměti.....	19
2.2.1. Krátkodobá paměť .....	19
2.2.2. Dlouhodobá paměť.....	19
2.2.2.1. Duální kódování.....	21
2.2.2.2. Osobní konstrukty a mentální reprezentace.....	21
2.2.2.2. Autobiografická paměť.....	22
3. Emoce.....	24
3.1. Vymezení pojmu emoce.....	24
3.1.1. Emoční epizody.....	25
3.1.2. Emoce jako adaptace.....	25
3.2. Funkce emocí.....	26
3.3. Emociogenní zážitky a jejich vliv na vzpomínky.....	27
3.4. Emoce ve vztahu k cílenému chování.....	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....29	
4. Cíl výzkumu.....	30
5. Kvalitativní výzkum.....	31
5.1. Polostrukturovaný hloubkový rozhovor.....	31
5.2. Použité postupy analýzy.....	32
5.2.1. Metoda zakotvené teorie.....	32
5.2.2. Použité dílčí metody.....	32
6. Vlastní výzkum.....	33
6.1. Výběr respondentů.....	33
6.2. Výzkumné otázky.....	33
6.3. Rozbor rozhovorů.....	36
6.3.1. Rozhovor č. 1.....	36
6.3.2. Rozhovor č. 2.....	39
6.3.3. Rozhovor č. 3.....	45
6.3.4. Rozhovor č. 4.....	47
6.3.5. Rozhovor č.5.....	51
7. Kdybych měla své dítě vychovat znovu.....	55
ZÁVĚR:.....	56
Seznam literatury.....	57



# Úvod

Ve své práci se budu věnovat retrospektivnímu obrazu dětství, který se zaměřuje na předškolní období. Zajímá mne jak s odstupem času vnímají lidé, kteří jsou dle psychologických definic označováni za „dospělé“ své období v mateřské škole.

Všichni jsme z části malé děti, každý z nás prošel určitými zkušenostmi a tyto zkušenosti nás jakýmsi způsobem zformovaly. Neseme si s sebou určité názory a hodnoty, které považujeme za směřodonné, avšak stále existuje tolik pravd jako lidí na zemi.

Mnohá z našich přesvědčení, která jsme si vytvořili a která považujeme za realitu jsou jen klecí omezení, jenž nám nedovoluje být sama sebou. Tuto klec jsme budovali společně s našimi rodiči, vrstevníky a „autoritami“ se kterými jsme se v průběhu vývoje setkávali a především se sebou samými.

Tato práce se bude ve své teoretické části zabývat vývojem dítěte, bude doplněna o psychologické definice vývoje, paměti a emocí.

Praktická část bude definovat kvalitativní výzkum a metody používané při tomto výzkumu. Samotný výzkum bude založen na získání emočně zbarvených vzpomínek z dětství prostřednictvím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a tato data budou dále rozkódována zakotvenou teorií a dílčími metodami.

Cílem práce bude pojednat o složitosti vývoje jedince, o funkci paměti, o emočních reakcích a vzájemném vlivu zmíněných jevů. V praktické části se budu věnovat rozboru emocionálně sycenných vzpomínek a vlivu zážitků s dětství na další vývoj dotazovaných.

## **I. Teoretická část**

# 1. Formování identity ve světle vývojových teorií

## 1.1. Vývojová psychologie

Předmět vývojové psychologie můžeme obecně určit jako studium změn chování a prožívání v průběhu vývoje (v časovém horizontu od početí člověka po jeho smrt), přičemž chování a prožívání považujeme za část ustavičného toku, nikoli za statické.

Tento ontogenetický přístup vývojové psychologie si obecně klade tři základní cíle (Langmeier, 1998) :

„ 1. Popsat vývojové změny, které jsou charakteristické pro určité vývojové stupně.

2. Odvodit určité obecné zákonitosti, které se týkají vývoje základních psychických struktur a příčinných souvislostí v celém průběhu vývoje člověka.

3. Vytvořit co možná jednotnou teorii, která by dovolovala z poměrně malého počtu základních předpokladů odvodit co nejvíce faktů, tj. umožňovala by vysvětlení pozorovaného a předvídání dosud neprokázaného." (Langmeier, 1998, str.13)

### 1.1.1. Vývoj a jeho determinanty

Každý jedinec se vyvíjí specifickým směrem a můžeme tento proces charakterizovat neopakovatelnou individualitou, ovšem vývojová psychologie usiluje o sledování a následné určení obecně platných zákonitostí. V těchto slovech existuje určitý protiklad, pokud tyto dva přístupy chápeme vyhraněně. Cílem však je vyvodit zákonitosti z pozorovatelných jevů, které by poté bylo možno použít při posuzování individuálních případů, tedy aplikace obecně platných



standardů v reálném kontextu jednotlivých situací. (Langmeier, 1998)

Vývoj jedince závisí na mnoha faktorech, které se vzájemně ovlivňují a působí pak jako celek na utváření identity. Můžeme jej chápat jako komplikovaný individuální proces, jenž je ovlivněn fyzickými i psychickými změnami a to v rozličné kvalitě a množství. Především se tento proces váže na čas a determinační činitele objevující se v průběhu vývoje jedince, tedy probíhá v souvislosti s biologickým a psychologickým zráním.

Mezi biologické pochody zrání organismu řadíme např. : genetický program, vrozené faktory, fyziologické vlivy. Naopak do oblasti psychologického zrání můžeme zahrnout faktory prostředí, které ovlivňují prvotně socializaci a sociální rozvoj, dále též vlastní aktivitu jedince a vnitřní dění konkrétní osobnosti. Čížková a kol. (2003) poukazují na dřívější spory vzniklé přeceňováním jedné ze dvou povah determinačních činitelů duševního vývoje. Náhledy na principy utváření osobnosti se různí podle míry důležitosti biologické či sociální složky vývoje. Autorky uvádí dva základní hraniční jednostranné přístupy k této problematice, neshody pramení z podceňování vlivu některé z výše uvedených složek na psychický vývoj, tedy na jedné straně složky biologické na straně druhé sociální.

Upřednostňování vnějších faktorů, přeceňování vlivu učení a prostředí, tedy vnímání dítěte jako *tabula rasa* je charakteristický postoj enviromentální koncepce (empiristické, exogenistické). Toto vnímání člověka jako libovolně formovatelného vnějšími faktory, též ubírá na významu vlastní aktivitě jedince, který je dle tohoto konceptu formován především subjektivními zkušenostmi. Enviromentální postoj přikládá důležitost schopnosti učení, která v této tezi disponuje nekonečným potenciálem při procesu utváření osobnosti.

Protipól pak zaujímá teorie nativistická (endogenistická) , odsunuje vliv prostředí na zanedbatelný determinační faktor, naopak vrozené mechanismy upřednostňuje jako zásadní činitele psychického vývoje.

V současné době došly tyto vyhraněné postoje vzájemného propojení a spolupůsobení, tedy pojetí determinace psychického vývoje je vnímána

interakčně. Moderní koncepce psychického vývoje akceptují člověka jako aktivního tvůrce, ovlivněného způsobem zpracování podnětů vnějších i vnitřních determinantů (jejich uspořádáním, vyhodnocováním, volbou strategie chování, seberegulací atp.), což zajišťuje jedinečnost a plasticitu vývoje (Čížková a kol., 2003)

## **1.2. Předškolní dítě**

Během svého života prochází člověk společně s fyzickým růstem i vývojem sociálním, kognitivním a emočním, tedy dle obecně uznávaných definic si vymezuje místo ve společnosti a utváří si svůj celkový pohled na svět, lidi v tomto světě ale i pohled na sebe sama. Vývojové teorie se snaží uchopit tyto změny psychických funkcí, kterými jedinec prochází od narození po smrt a vytváří nesčetně teorií týkajících se vývoje jedince.

Pokud bychom definovali předškolní věk z hlediska životního období jedince, vývojová psychologie (Vágnerová, 2012) udává věk od 3 do 6 – 7 let. Konec tohoto období není dle psychologů toliko určen věkem jako spíše sociálním vyráním dítěte pro jeho následný vstup do základní školy. V oblasti školní zralosti existuje kolísání vhodného fyzického věku většinou v rozmezí jednoho roku.

K předškolnímu období se váží dle vývojových teorií určité principy jak dítě zpracovává informace, reaguje na emočně vypjaté situace, navazuje vztahy s vrstevníky a utváří svou identitu a své vnitřní postoje, tedy formuje své „já“.

„Když malé dítě pochopí, že určité zvuky, které rodiče vydávají, znamenají jeho jméno, začne si ono slovo, které se v jeho mysli stane myšlenkou, spojovat se svou osobou. Některé děti o sobě v tomto období mluví ve třetí osobě.. Brzy se však naučí magické slůvko „já“ a začnou ho stavět na roveň svému jménu a automaticky odvíjet od „já“. V dalším kroku o sobě začne dítě přemýšlet v první osobě a věci, jež s ním nějakým způsobem souvisí, označovat přívlastkem „moje“.

Tím se ztotožní s věcmi, což znamená, že věci, tedy především myšlenky, kterými je pojmenovává, bude pociťovat jako část svého já, takže od nich bude odvozovat svou identitu. Když rozbije „svou hračku nebo mu ji někdo sebere, bude mu to vadit. Ne kvůli vnitřní hodnotě té hračky – většina hraček dítě brzy omrzí a nahradí je jinými – ale kvůli pocitu, že přišel o kousek sebe sama (Tolle, str.42). “

### 1.2.1. Kognitivní vývoj

„Z kognitivního hlediska jsou předmětem studia psychologie mentální, především poznávací procesy. Kognitivní psychologie chápe lidskou mysl jako systém zpracování informací. Zkoumá zejména způsoby, kterými si utváříme mentální reprezentace okolního světa, reflektujeme své vlastní prožívání a psychické dění druhých lidí. Kognitivní psychologové se pokoušejí zjistit, jak se učíme, pamatujeme si minulost a plánujeme budoucnost, jak uvažujeme, rozhodujeme se a užíváme jazyk (Sedláková, 2002, str 216).“

Mnoho koncepcí kognitivního vývoje vychází ze základního piagetovského modelu. Skutečnost vrozených dispozic pokládal **Piaget** za stěžejní při utváření dojmu, jaký má dítě z fungování světa a také jak následně reaguje na konkrétní situace.

Z pěti fází, do nichž Piaget rozdělil kognitivní vývoj, je pro předškolní období vymezena fáze předoperační, která dle něj trvá od 2 do 7 let věku. V této fázi je dle autora určitým způsobem kognice omezena a proto bývá označována jako prelogická. Předoperační fáze se dále dělí do dvou na sebe navazujících období, kdy je patrný vývoj poznávacích funkcí.

V období od 2 do 4 let věku dítěte se rozvíjí jeho představivost a uvažování v symbolech. V tomto věku je dítě schopno si pod obrázky a symboly představit objekty nebo činnosti. Tuto fázi vývoje kognitivních funkcí označuje Piaget jako **fázi symbolického a předpojmového myšlení**.

Následuje **fáze názorného, intuitivního myšlení**, která se dle Piageta

vyznačuje subjektivním zkreslením reality. Pravidla logiky nejsou v tomto období 4 - 7 let věku plně respektována a vnímání ulpívá na egocentrickém pohledu (Piaget, 1966).

Sebepojetí dítěte a jeho chápání okolního světa jsou rozvíjeny společně s vývojem řeči. V průběhu předškolního období můžeme pozorovat rozvoj v oblasti výslovnosti i větné stavby. Rozsah i složitost vět předškolních dětí se oproti batolecímu období zřetelně zvětšuje. Tříleté a čtyřleté dítě vydrží déle naslouchat krátkým příběhům, jeho zájem o mluvenou řeč roste, též samo rádo a hodně mluví. Pokrok v řečové oblasti umožňuje dítěti řídit své chování podle slovních instrukcí, které zpočátku nahlas opakuje, později používá bez vyjadřování svých záměrů nahlas (pouze pomocí vnitřní řeči k sobě sama) (Langmeier, 1998).

Vztah mezi vnitřní řečí a skutečně vyslovenými informacemi pozorujeme také obráceně, tedy dítě se naučí přijímat informace a vyjadřovat své názory pomocí symbolů (slov). Při interpretaci světa dítě používá v předoperační fázi procesu asimilace a akomodace, které mu pomáhají k lepšímu porozumění jevům, probíhá tak u něj „**transformace kognitivních schémat...** podnět k jejich změně vzniká tehdy, jestliže se nové poznaky nedají vysvětlit dosavadním způsobem a je třeba své zkušenostní schémata přehodnotit (Vágnerová, 2012)“

Asimilace funguje jako přizpůsobení a interpretace nové zkušenosti na základě již vytvořeného kognitivního schématu. Naopak akomodace umožňuje dítěti přepracovat stávající kognitivní schémata a tak vytvořit schémata nová, plnější a přesnější (Sternberg, 2002).

#### **K ZAMYŠLENÍ:**

*„Dvakrát týdně, zhruba okolo deváté hodiny ranní, kdy končila dopravní špička, jsem jezdil metrem do univerzitní knihovny. Jednou se naproti mně posadila asi třicetiletá žena. Už jsem ji předtím několikrát potkal ve vlaku. Nemohl jsem si jí nevšimnout. I když byl vagón plný, místa kolem ní zůstala vždy prázdná. Důvodem bylo nepochybně to, že vypadala jako blázen. Zdála se být velmi rozrušená a neustále mluvila sama se sebou, a to velmi hlasitě. Byla tak zabraná do svých myšlenek, že si vůbec neuvědomovala lidi kolem sebe. Dívala se mírně dolů a vlevo, tkaže to vypadalo, že mluví s někým na prázdném sedadle vedle sebe... Cítil jsem se tím zážikem*

*zaskočen. Jako čersvý student prvního ročníku a budoucí intelektuál jsem pevně věřil, že odpovědi na všechny otázky lidské existence lze nalézt pomocí intelektu, neboli pomocí myšlení...*

*Ještě před tím, než jsem vsoupl do knihovny, jsem zašel na toaletu, ale nemohl jsem tu ženu pustit z hlavy, Kdž jsme si umýval ruce, napadlo mě: „Doufám, že jednou neskončím jako ona,” pomyslel jsem si. Muž, který stál vedle mě, zvedl hlavu a podíval se mým směrem. S hrůzou jsem si uvědomil, že jsem tu věu asi zamumlal nahlas. „Panebože, už jsem jako ona,” pomyslel jsem si. Vždyť má mysl se také na chvíli nezastaví, stejně jako její. Bylo mezi námi jen pár nepatrných rozdílů. Převládající emoci za jejími myšlenkami byl strach. U mě to byla věšinou úzkost. Ona přemýšlela nahlas. Já převážně v duchu (Tolle, str. 46). “*

### **1.2.2. Sociální vývoj**

Každý z nás, ať chceme či nechceme, procházíme už od narození určitou modelací „vlastního já” prostředím, kulturou i lidmi, se kterými jsme v kontaktu. Přejímáme způsoby chování a obecně platné společenské normy, hodnoty a sociální role. Postupně se začínáme chovat určitým způsobem, který můžeme nazvat „společensky přijatelným” a který je označován jako socializace. Tento proces je vnímán jako nutný k přeměně jedince „z biologického individua ve společenskou bytost“

Hartl (2000, str. 548) definuje socializaci jako „postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách. “

Socializační proces můžeme, jak uvádí Langmeier (1998), rozdělit na tři vývojové pole působnosti:

1. vývoj sociální reaktivity
2. vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací
3. osvojení si sociálních rolí

Sociální reaktivita:

Vstup dítěte do mateřské školy je spojen s rozšířením sociálních vztahů.

V interakci s dítětem se nyní objevují vrstevníci a jiná autorita než rodič. Prostředí mateřské školy je pro dítě neznámé a také se zde setkává s faktem, že téměř vše co se zde nachází, mu nepatří. S hračkami, které má doma pouze pro sebe si zde hrají i jeho vrstevníci. Dítě se tak střetává se situací ztráty intimního subteritoria.

V instituci mateřské školy nastává pro dítě další stupeň socializace, kdy se jedinec učí přijímat autoritu vyučujícího a dále také utváří a vymezuje vztahy s vrstevníky. Dochází k soupeření a sebeprosazování na straně jedné a sdílení a spolupráci na straně druhé. Dítě se dostává do menších či větších konfliktů s vrstevníky, na které se učí vhodně reagovat, mělo by se tímto posunovat v oblastech prosociálních, respektování pravidel, ovládnutí agresivity a zvládnutí pocitů lítosti a zklamání. Rozvíjí se také projevy solidarity a podpory v případech kdy je dítě součástí situace „bezpráví“.

Kamarádké vztahy, které vznikají v předškolním období jsou pro děti potřebné z hlediska komunikace a budování sociální sítě. Vznikají zde základy přátelství postavené především na společných zájmech jedinců, též fyzické blízkosti ale určitými kritérii pro výběr kamaráda jsou i zevnějšek dítěte či vlastnictví zajímavého předmětu. Vztahy mezi vrstevníky s hlediska kamarádství jsou dle Vágnerové (2012) podpořeny vzjemnou oporou a snižováním egocentrismu každého z jednotlivců, děti se učí spolupracovat ale také i vlastního sebeprosazení.

Sociální kontrola a hodnotové orientace:

Sociální kontrolu chápeme jako „souhrné označení systému všech sledovacích a dohlížejících formálních i neformálních mechanismů a sankcí, které zajišťují fungování, stabilitu, pořádek a řád pro danou skupinu.“

Poměr mezi dodržováním řádu a vnímáním vlastní svobody, vzniká ve svých počátcích již v období batolete, v Eriksonově pojetí tvoří druhé stádium z „osmi věků člověka.“ Toto stádium se vyznačuje osvojováním autonomie, tedy vztahu člověka k sobě samému, vlastního tělu a vlastní osobě, přičemž jsou zde nutně vymezovány hranice vzdoru jako vyjádření osobní svobody a řádu, v jehož

rámci tato svoboda platí (Říčan, 2010).

V období od 3 do 6 let dále dle Eriksona dochází k iniciativě proti vině, kdy se dítě vymezuje v oblastech společenských norem a hodnot.

V souladu s rozvojem poznávacích procesů se u dětí předškolního věku vyvíjí regulační schopnosti, které slouží k usměrňování emocí a aktuálních potřeb. Děti si uvědomují a začínají přijímat že za určitých okolností je potřeba se chovat dle stanovených norem chování. Tyto normy stanovují dospělí a také oni dohlížejí na jejich dodržování. V počáteční fázi děti neuvažují toliko o správnosti či nesprávnosti názorů lidí, které vnímají jako autoritu. Automaticky shledávají správnými takové názory, které jim autority přednáší a je pro ně směrodatné zavděčit se - „být hodné dítě“ (Vágnerová, 2012).

„V předškolním věku převažuje postoj označený Piagetem jako morální realismus, což je tendence nahlížet na pravidla chování jako na něco, co je objektivně dáno a nelze to změnit ( Vágnerová, 2012, str. 240).“

U dětí se začíná též rozvíjet svědomí. Dítě je schopno chovat se podle norem i když na něj v danou chvíli nikdo nedohlíží. Objevuje se tak vnitřní regulační mechanismus, který způsobuje u dítěte pocit viny i v případě, že u „přestupku“ se reálně nenachází žádná autorita.

Z hlediska Freudova modelu tříložkové osobnosti můžeme vznik svědomí jako autoregulačního mechanismu, považovat za superego, kdy je vlastní chování jedince formováno odpovídajícím požadavkům společnosti.

**Sociální role:**

V mateřské škole se u dítěte začíná tříbit smysl pro vhodné reakce na danou situaci v souvislosti se sociální pozicí, kterou dítě v danou chvíli zaujímá. Vstupem do instituce získává dítě nově roli žáka, která je provázena určitými institucionálními pravidly, které autorita v mateřské škole uplatňuje. Také role vrstevníka se zde objevuje častěji než v předchozím období a též se dále

specifikuje na roli kamaráda, kdy vzniká ze strany dítěte k některým vrstevníkům bližší vztah než k jiným.

Vágnerová (2012) zmiňuje teorii přejímání rolí podle **Roberta L. Selmana**, kdy tato teorie je zaměřena na dětské sebepojetí, dítě prochází sebesocializací ( self-socialization), kdy se snaží přizpůsobit okolí. Učí se také pohlížet na situace z hlediska pozice druhých, rozvíjí tak schopnost empatie a přechází od postoje egocentrického k diferencovanému.

**K ZAMYŠLENÍ:**

*„Každý člověk zastává na tomto světě určité funkce a ani tomu nemůže být jinak. Co se týče intelektuálních a fyzických schopností – znalostí, dovedností, nadání.. - je na tom každý člověk jinak. Ve skutečnosti však nezáleží na tom, jaké funkce ve svém životě zastáváte, jako na tom, jestli se s nimi ztotožňujete do té míry, že.. se stanete rolí, jíž hrajete... důsledkem toho jsou mezilidské vztahy neautentické, odlidštěné a odcizené.. Když se setkají dva lidé, začnou spolu jednat podle široké škály podmíněných vzorců chování, jež předurčují povahu jejich setkání. Místo setkání dvou lidských bytostí se tak setkávají dva pojmové mentální obrazy. ČÍM VÍCE JSOU LIDÉ ZTOTOŽNĚNI SE SVÝMI ROLEMI, TÍM MÉNĚ AUTENTICKÉ JSOU JEJICH VZTAHY. Některé předem stanovené role můžeme nazvat sociálními archetypy.. Univerzální rolí je „dospělý.“ Když hrajete tuto roli, berete sebe a svůj život velmi vážně..*

*Lidé nejenže mají předem vytvořenou představu, mentální obraz, o tom, kdo je ten druhý, ale i o tom, kdo jsou oni sami ve vztahu k člověku, s nímž jsou zrovna v kontaktu... Pojmový obraz sebe sama vaše masl neustále porovnává s pojmovým obrazem toho druhého – obojí je však jejím vlastním dílem. Mysl toho druhého dělá pravděpodobně o samé, takže každé egoické setkání dvou lidí je ve skutečnosti setkáním čtyř fiktivních, pojmových identit vytvořených myslí. Není proto vůbec překvapující, že jsou vztahy mezi lidmi tak komplikované a plné konfliktů. Ve skutečnosti totiž žádné hlubší vztahy nenavazují (Tolle, str. 134 – 139).*

### **1.2.3. Emoční vývoj**

V průběhu předškolního období můžeme sledovat rozvoj emoční inteligence, děti se učí chápat své pocity i pocity druhých a adekvátně na ně reagovat. Oproti předcházejícímu věkovému období jsou předškolní děti



povětšinou stabilnější a vyrovnanější.

Pro psychický vývoj dítěte je dle Bowlbyho attachment theory - teorii připoutání (Vágnerová, 2012) důležitá kvalita ranné vazby, kdy dítě potřebuje získat pocit bezpečí, pozornosti a důvěry. Kvalita této vazby, která dle Bowlbyho vzniká především v tzv. senzitivní fázi raného věku, umožňuje dále dítěti snadněji si zvyknout na neznámé prostředí a situace, což podporuje děskou zvědavost a zájem o nové zkušenosti.

Také Říčan (2010) odkazuje na důležitost vzniku kvalitního vztahu mezi matkou a dítětem co do pocitu bezpečí a jistoty. Svě tvrzení opírá o Eriksonovo pojetí vývoje člověka, kdy **E. H. Erikson** označuje kojenecký věk (1. vývojovou fází) za senzitivní období, kdy je utvářen pilíř základní důvěry a víry v naději (posléze související také se spirituální orientací). **Kvalita důvěry**, která v tomto období vzniká ve vztahu matky s dítětem, má i posléze vliv na konkrétní vnímání složitých situací a s tím souvisejících reakcí na ně. Pokud příležitost budování základní důvěry v určitých bodech není plně využita, vzniká defekt reakcí, majících vliv na kvalitu mezilidských vztahů. Tyto reakce se odvíjí především od kvality víry v sebe sama a schopnosti spolehnout se na druhého člověka v situacích, kdy je to nezbytné.

Podobný názor vyjadřuje Nakonečný (2000) kdy dle něj můžeme emocionální zkušenost dítěte v jeho raném věku považovat za nejdůležitější prvek při formování lidské osobnosti. Jako klíčový při tom vnímá vztah matka - dítě. Prezentuje, že pro vývoj duševního života dítěte je zásadní míra dostatku citu, která je mu poskytována jeho sociálním okolím. Pokud dochází k určité citové deprivaci, mohou být pozorovány negativní důsledky ve vývoji psychiky jedince. Citová odezva ze strany matky k dítěti ovlivňuje i jeho vztah k okolnímu světu, tento aspekt se vyvíjí na principech **bazální jistoty či nejistoty**.

## 2. Paměť jako předpoklad sebereflexe

*K ZAMYŠLENÍ:*

*„Slovo já představuje největší omyl i nejhlubší pravdu, podle toho, jak je použito. V běžné mluvě je to nejen jedno z nejpoužívanějších slov, ale také slovo nejvíce zavádějící... Albert Einstein, který viděl hluboko nejen do podstaty prostoru a času, ale i do lidské přirozenosti, tuto iluzi nazýval „optická iluze vědomí (Tolle, str. 41).“*

Uvažování a přemýšlení o sobě samém můžeme vnímat jako sebereflexi. Uvědomujeme si vlastní schopnosti a možnosti a většinou si utváříme ze svých vzpomínek na dané situace subjektivní názory na sebe a druhé. V těchto úvahách můžeme často nadhodnocovat či podhodnocovat, ať už ve vztahu k sobě sama či ve vztahu k ostatním lidem.

### 2.1. Proces zpracování informací v paměti

Paměť, jak přibližuje Plháková (2003) můžeme v nejširším slova smyslu označit za schopnost zaznamenávat životní zkušenosti. Zaznamenávané informace prochází třemi fázemi zpracování:

1. vstřípení (kódování) - přeměna vnímaných podnětů do podoby, kterou lze uložit do paměti (mentální reprezentace) (def.: chápeme jako „1. výsledek kódování informací v reprezentačním systému psychiky... 2. výsledek vyšších poznávacích procesů... 3. obsah, který je reprezentačními či symbolovými procesy nesen (Hartl, 2000, str. 506).“ , tak aby tato podoba byla pro lidskou psychiku srozumitelná a v případě potřeby rozluštitelná.

2. uchování (retence) - proces udržení dané informace v paměti, toto uložení probíhá v rozdílně dlouhém časovém údobí a informace jsou dále mimovolně zpracovávány (třídění, řazení do souvislostí atp.), tedy nejde pouze o

pasivní uložení.

3. vybavení (reprodukce) - vyhledání informace v dlouhodobé paměti. Většinou tento proces nastupuje v situacích kdy danou informaci, potřebujeme k dalším psychickým aktivitám. Ovšem reprodukce, stejně jako vštípení, může být proces záměrný nebo bezděčný (spontánní). U reprodukce dále figurují dvě formy: rekognice a spontánní vybavování si (free recall)

Jak uvádí Eysenck (2008) vybavení probíhá jako vyhledávání informací v paměti, poté následuje proces zpětného poznání, rozhodování se o patřičnosti informace, neboli rekognice. Paměť je tedy závislá na dvou fenomenech, vybavení („znám“) a rekognice („vzpomínám“). Pro tyto procesy se stává důležité jaký kontext je přítomný během získávání informací z paměti.

## **2.2. Druhy paměti**

### **2.2.1. Krátkodobá paměť**

Krátkodobá paměť se také často označuje jako pracovní nebo operační paměť, neboť mnoho odborníků vnímá tuto složku paměti jako dočasně uchovávací informace, které člověk aktuálně používá nebo zpracovává. Je možné ji tedy označit za oblast lidské psychiky, kde probíhá aktuální mentální aktivita.

Dle Atkinsona a Shiffrina se informace nikdy nenachází v krátkodobé i dlouhodobé paměti zároveň, ale vždy pouze v jedné z nich, přičemž se plynule přesunují z jedné oblasti paměti do druhé (ento proces funguje oběma směry) nebo mohou být informace vytěsněny do nevědomí (Plhánková, 2010).

### **2.2.2. Dlouhodobá paměť**

Atkinson a Shiffrin považují tuto komponentu paměti za víceméně

pasivní, sloužící pro uskladnění nesčetného množství informací, díky její obrovské kapacitě. Ukládají se zde informace sensorické ale i psychické, které vychází z vnitřních zdrojů, jako jsou představy, sny, city, myšlenky.

Ukládání informací do dlouhodobé paměti trvá přibližně 30 min., tento proces je označován jako konsolidace neboli zpevnění, ustálení a může probíhat jak záměrně tak bezděčně .

Konsolidace probíhá na základě sensorického a sémantického kódování. Dlouhodobou paměť dále dělíme na dvě hlavní podsložky, (Plháková, 2010)

### **A) Implicitní paměť**

Předpokládá se, že implicitní paměť je souborem různých oblastí, které jsou ovládány z odlišných mozkových center. Patří sem vytváření dovedností a návyků, aktivace reflexních drah, citlivost vůči novým podnětům, klasické podmiňování. Implicitní učení může probíhat bez účasti vědomí (Plháková, 2010).

### **B) Explicitní paměť (epizodická a sémantická)**

Explicitní paměť (údaje které jsou do ní ukládány prochází vědomím) uchovává vzpomínky na životní události a faktické znalosti o světě. Dále ji můžeme rozdělit na sémantickou a epizodickou, přičemž každá je specializována na rozdílný typ informací a tedy slouží i k jinému praktickému využití. (Eysenck, 2008).

1. **Epizodická paměť** obsahuje podle Tulvinga události, které jsou subjektivně prožívány v určitém čase a prostoru (Sternberg, 2002). Vzpomínky na osobní zážitky uchovává část epizodické paměti, jenž nazýváme autobiografická často bývá zkrešená vlastními vnitřními procesy.

2. „**Sémantická paměť**“ slouží podle Tulvinga „k uchovávání a využívání znalostí

o slovech a pojmech, jejich vzájemných vlastnostech a vztazích...Obsahem sémantické paměti jsou konkrétní i abstraktní pojmy a rozmanité faktické znalosti, které vyjadřujeme prostřednictvím jazyka (Plháková, 2010, str. 208) ”

### **2.2.2.1. Duální kódování**

Teorii duálního kódování rozpracoval kanadský kognitivní psycholog Allan Paivio v roce 1971. Tato teorie je založena na rozdílném zaznamenávání vjemů zrakových a sluchových. Zatímco první uvedené vjemy jsou dle Paivia zpracovány tzv. vizuprostorovým náčrtníkem a je uložena ve formě imagenu, druhé zmíněné jsou zpracovány pomocí fonologické smyčky a do paměti se ukládá pomocí logogenu. Zrakové a sluchové vnímání se navzájem doplňuje a má vliv na zapamatování si informací, přičemž větší míra zapamatování koresponduje s přítomností obou zmíněných vjemů, tedy sensorických společně s verbálními (Sternberg, 2002).

### **2.2.1.2. Osobní konstrukty a mentální reprezentace**

„Termínem „mentální reprezentace“ chtějí kognitivní psychologové zdůraznit skutečnost, že předměty světa a ideje jsou v mysli vyjádřeny v podobě znakových útvarů. Některé z nich odpovídají tomu, co tradiční psychologie označuje jako „pojmy“ či „konstrukty“, některé jsou spíše „schémata“ či „scénáři“... Teorie mentálních reprezentací nabízí jakási myšlenková a obrazová „řešení“ - nebo jak výstině říká kognitivistická metafora – jakési „mentální mapy“...

Naše jednání je určováno předpoklady ( očekáváními), které si vytváříme o dějích ve světě a o možném chování druhých vůči nám... Bohatost, úplnost a adekvátnost našich modelů má svá omezení neurologická, sociální a individuální...

Vznik reprezentací je v NLP vysvětlován nezbytností vyplívající z toho, že vědomá mysl může mít v konkrétním čase jen omezený počet obsahů (známé... číslo  $7 \pm 2$ ) (Smékal Vladimír, 1995, str. 32-34).

Jak uvádí Hayesová (1998, cit. Plháková, 2003) podle G. A. Kellyho teorie osobních konstruktů si lidé vytvářejí představy o druhých podle vlastních osobních konstruktů, čímž mohou vznikat různé předpojaté interpretace situací a náhledů na jiné osoby. K subjektivnímu hodnocení přispívá dle Kellyho fakt individuálního různorodého vnímání výkladu jednotlivých slov (vlastností), které používáme k charakteristice blízkých lidí nebo lidí z našeho okolí.

Hartlovi (2000, str. 271) fenomen osobního kostruktu vysvětlují následovně: „ názor, že každý člověk se chová jako intuitivní vědec, tj. že pozoruje svět vlastním způsobem, vytváří a ověřuje si názory na svět, kategorizuje jevy a události, vysvětluje je a hodnotí...“

Při zpracovávání útržkovitých informací, používáme určité „rámce“ usuzování, které souvisí s daným tematem, slovem nebo slovním spojením a tento rámec je vytvořen dle našich znalostních struktur a očekávání. Podobně zpracováváme i „modelové“ situace (restaurace, divadlo..), kdy se chováme podle určitého „scénáře“, který pokládáme pro danou situaci za vhodný a naše chování je tak v určitém smyslu automatickou sekvencí aktivit, které jsou dle nás typické pro konkrétní situaci. Tyto scénáře souvisí také s osvojováním si rolí a procesem socializace (Plháková, 2010).

#### **2.2.2.2. Autobiografická paměť**

Autobiografická paměť je součástí epizodické paměti. Podle vybavování osobních informací z této složky paměti rozlišil Conway její tři úrovně:

1. Vzpomínky, které se týkají určitého **životního období**, společné pro určitou probíhající významnou událost (např. období, kdy člověk pracoval pro konkrétní firmu)
2. Související s **událostmi obecnými**, které jsou prožívány opakovaně a současně po delší časový úsek (dny až měsíce), nebo jedno ze zmiňovaných. Můžeme sem zařadit např. dovolenou v určitém státě. Tyto obecné události korelují spolu navzájem ale i s událostmi životního období.
3. Specifické vzpomínky na **detaily a obrazy**, jenž souvisí s obecnými událostmi a povětšinou trvají několik vteřin až hodin.

### **Vzpomínky:**

Při vybavování si situací, které se nám staly v minulosti používáme dle výzkumů **rekonstruktivní a konstruktivní procesy**. Údaje, které si nepamatujeme zcela přesně doplňujeme pravděpodobnými informacemi a dále při vybavování si celkového pohledu na vzpomínku vyváříme mnohdy nový psychický obsah, který je ovlivněn dřívějšími zkušenostmi nebo doplněn informace získanými od druhých lidí.

Vzpomínky jsou ovlivněny **konfirmačním zkreslením**, kdy má člověk sklon vyhledávat z útržkovitých vzpomínek ty, které potvrzují jeho dosavadní smýšlení. Dále v procesu zkreslování vzpomínek figurují **individuální motivy** jak uvádí Plháková (2010) : „Zejména osobní vzpomínky, které si vybavujeme z autobiografické paměti, lze pokládat za rekonstrukce dřívějších zážitků, které dotváříme v souladu se svými aktuálními potřebami a přáními. Také při posuzování druhých lidí připodobňujeme jejich projevy celkovému dojmu, který z nich máme, nebo je sladujeme se stereotypním pojetím sociálních skupin, k nimž patří.“

## 3. Emoce

### 3.1. Vymezení pojmu emoce

„Podle mínění většiny psychologů se emoce skládají ze tří vzájemně propojených složek, kterými jsou subjektivní emocionální prožitky, vnější expresivní chování a jejich fyziologické koreláty (Plháková, 2010).“

Stuchlíková uvádí (1998, str. 22) že „ V současné době neexistuje všeobecně sdílená, exaktní definice „emoce“. Taková definice ovšem není nezbytným předpokladem pro vědecké bádání, ale jeho výsledkem.“ Dále Stuchlíková (1998) vymezuje pracovní definici pojmu emoce, která má hrubě označit oblast bádání, tedy je brána jako přibližná charakteristika pojmu emoce a poukazuje na znaky, které vykazují.

Pracovní definice emocí:

„Emoce jsou události např. radosti, smutku, zlosti, strachu, soucitu, zklamání, ulehčení, hrdosti, studu, viny, závisti, jakož i dalších druhů stavů, které jsou dostatečně podobné těm jmenovaným.

Tyto fenomény mají společné následující znaky:

- a) jsou aktuálními stavy osob,
- b) odlišují se podle druhu nebo kvality a intenzity,
- c) jsou zpravidla zaměřené na objekt,
- d) osoby, které se nalézají v jendom ze jmenovaných stavů, mají normálně charakteristický prožitek a často se vyskytují také určité fyziologické změny...a způsoby chování... (Stuchlíková, 1998, str. 10) “



### **3.1.1. Emoční epizody**

Vysvětluje Stuchlíková (2002) jako rozsáhlé a z hlediska prostoru a času obsáhlejší vnímání emocí. Tyto emoční epizody můžeme označovat jako vzorce nebo scénáře nebo též adaptační interakce. Do této oblasti patří všichni účastníci i události v dané emočně sycené události. Emoce se rozvíjejí v čase a většinou se skládají z různých po sobě jdoucích emočních reakcí. Určité pocity jsou tedy k sobě přidružené a vzájemně se ovlivňují, tento proces dále způsobuje vznik následných pocitů a reakcí, tzn. Vzniká emoční transakce mezi jedincem a prostředím, která tvoří ucelenou a smysluplnou jednotku.

### **3.1.2. Emoce jako adaptace**

V průběhu vývoje člověk získal několik mechanismů přizpůsobení. Za nejstarší z adaptačních mechanismů můžeme považovat „instinkivní regulace orientovaná na uspokojování pudových potřeb - potřeb zachování sebe sama a potřeb zachování rodu (Stuchlíková, 2002, str. 20).“

Na úroveň uspokojování pudů navazuje adaptace pomocí emocionálních mechanismů, kdy jsou emoce potřebné pro kontrolu situací a okamžitého stavu potřeby, ukazuje jedinci co je pro něj žádoucí a co naopak.

Vývojově nejmladší je adaptace pomocí kognitivních procesů. Člověk si vytváří dle zkušeností a názorů na svět nejvhodnější reakci na dané situace, vyhodnocuje minulos, stanovuje hodnoty a cíle atp. Emoce prolínají úroveň emocionální regulace a kognitivních procesů a tak se stávají velice různorodou oblastí.

### **3.2. Funkce emocí**

Emoce jako většina psychických funkcí prochází společně s ontogenetickým vývojem i vývojem fylogenetickým. Emoce zpočátku sloužily především k přežití, kdy měly za úkol zmobilizovat energii k účelné aktivaci organismu (boj, útěk), tedy především vyvolání obranné reakce na dané okolnosti. Vyhodnocení významu situace a její adekvátní zvládnutí jsou funkcemi emocí primárně spojenými s instinktivní složkou osobnosti, které mají základy ve fyziologických a sociálních potřebách člověka. Společně s vývojem lidského intelektu se rozšířily i kulturní a hodnotové zdroje emocí a došlo tak k obsahové diferenciaci emocí (Nakonečný, 2000).

Goleman upozorňuje na fakt, že návyky a postoje, které si vytvoříme v dětství se později projevují v naší emoční inteligenci, neboť slouží jako podklad pro tvorbu nervových drah ovlivňujících emoční reakce. Rozvoj sebeovládání, empatie, sebeuvědomění a umění řešit konflikty a spolupracovat vidí D. Goleman jako cestu budoucnosti, která by mohla být prevencí rizikového rozvoje osobnosti (npř. stavy deprese, užívání drog, surové chování, poruchy příjmu potravy).

Plháková (2010) uvádí následující funkce emocí:

1. „...jsou vyjádřením základních lidských motivů. Zesilují a podporují chování, které směřuje k jejich uspokojení.”
2. Slouží jako „regulace úrovně fyziologické aktivity. Kladné a záporné city ovlivňují autonomní nervový a hormonální systém, čímž regulují úroveň fyziologické aktivity, která je potřebná pro adaptaci na okolní svět.”
3. „...plní signální funkci. Citové prožitky člověka mnohdy předem upozorňují na to, co je vhodné udělat, případně čeho by se měl vyvarovat.
4. „...plní úlohu kontrolního zpětnovazebného systému, která spočívá v tom,

že člověka průběžně a velmi rychle informují o výsledcích jeho aktivit...”

5. zprostředkovávají „...neverbální komunikace...”
6. fungují jako „...vnitřní pobídky, které evokují motivované chování (Plháková, 2010, str. 432 – 433).”

Také Nakonečný (2012) zmiňuje důležitost emocí při regulaci psychické činnosti člověka, jako funkci motivační, kdy mohou emoce podporovat jedince k vyřešení konkrétního problému. Neopomíjí ani funkci emocí ve vztahu k nonverbální komunikaci, kdy celkové emoční ladění osob určuje další průběh interakce zúčastněných, tedy signalizují rozpoložení jednotlivých osob, s čímž dále osoba sama ale i osoba s ní interagující dále pracují. Tedy na základě emočního ladění dochází k sebereflexi a souborů reakcí tomu odpovídajících na straně jedné a v ideálním případě k možné empatii na straně druhé

### ***3.3. Emociogenní zážitky a jejich vliv na vzpomínky***

Ve vztahu k vybavování si vzpomínek uvádí Nakonečný (2012) zvláštní druh paměti, tzv. paměť citovou. Jedinec si vybavuje lépe emociogenní zážitky, které jsou pro něj subjektivně významné. Ovšem emoce mají v určitých situacích vliv na snadnější zapamatování si vzpomínek, stejně jako na tzv. afektivní útlum. Emociogenní prvky můžeme chápat jako ty, které mají pro konkrétního člověka určitý význam nebo se mu s něčím významným spojují.

Nakonečný (2012, str. 118) dále přibližuje významotvornou funkci: „...v paměti jsou nějak zakódovány především individuální zkušenosti jedince a každý nově vnímaný podnět je v příslušných mozkových strukturách... srovnáván s jeho pamětní reprezentací tak, že je kategorizován, a to nejen z hlediska kognitivního, ale i emotivního významu. Vnímaný objekt je rozpoznán jako určitá věc, ale současně je mu přidělován určitý emocionální akcent... Současně s touto

identifikací kognitivních a emocionálních významů objektů, která je funkcí paměti, dochází k eventuální aktivaci organismu a k prožívání příslušné emoce a s ní spojené motivace, pokud je identifikovaný objekt významný”

### **3.4. Emoce ve vztahu k cílenému chování**

Emoce a cíle jednání jsou těsně a poměrně komplikovaně provázané, dalo by se říci, že to jaké má člověk pocity určuje jeho další vnitřní mentální pohnutky a naopak. Emoce jsou propojeny s motivy a tyto dva prvky spolu nadále navzájem interagují (Nakonečný, 2012).

Motivaci definuje Plháková (2010, str . 319) jako: „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.” Můžeme ji dále chápat jako: „proces, který zaměřuje, energetizuje a udržuje zacílené chování, či jako proces, v němž se konstituují „psychické důvody” chování (Nakonečný, 2012, str. 106).”

Motivace je úzce spojena s potřebou uspokojení neboli směřování k příjemnému. To co nám je a není příjemné rozlišujeme též prostřednictvím emocí. Aspekt motivace můžeme chápat jako princip **hédonismu**, kdy se lidé snaží obecně prožívat více příjemného a méně nepříjemného. Také motiv můžeme zjednodušeně chápat jako pohnutku, která je vedena očekáváním změny toho, co vnímáme jako negativní, k opačnému pólu. Provázání emocí a motivace je označováno jako emocionálně-motivační aspekt a má vliv na proces psychického směřování a ovládání činností (Nakonečný, 2012).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4. Cíl výzkumu

V praktické části se budu věnovat kvalitativnímu sběru a analýze dat, týkajících se emočně sycených vzpomínek z prostředí mateřské školy. Pro tento sběr využiji metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a k následnému zpracování aplikuji metodu zakotvené teorie, dále dílčí metodu vyhledávání a vyznačování vztahů, metodu prostého výčtu a metodu zachycení vzorců.

V tomto procesu je pro mne stěžejní zaměřit se na charakter událostí vážících se ke konkrétním oblastem sociálních styků v této instituci, jakož i vysledování emocí, které se k těmto událostem pojí. Jednotlivé pocity<sup>1</sup> pak v určitých případech zanalyzuji v konkrétním vztahu k emočně sycené vzpomínce popřípadě aplikuji na aktuální životní situace účastníka rozhovoru a to za účelem:

1. Odhalit souvislosti vlivu zážitků absolvovaných v této instituci na další vývoj jedince.
2. Vysledovat schémata a vzorce individuálního vnímání reality na základě osobnostních rysů a osobních zkušeností, popřípadě tomu odpovídajících následných reakcí na modelové situace. Tento fenomen je pro mě zajímavý jak v souvislosti vývoje emocionálně-motivačních aspektů „dospělého“ jedince, tak z hlediska souvztažnosti specifického vnímání a reagování předškolního dítěte.

---

<sup>1</sup> Pocit : „obecný pojem pro specifický prožitek.. citové zabarvení vedoucí k hodnocení skutečnosti vnímané v současnosti nebo v minulosti; podle W. Wundta má každý pocit tři dvojice protikladů : libost a nelibost, napětí a uvolnění, vzruch a uklidnění (Hartl, 2010, str. 405).“

## 5. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní přístup využívá vlastností zkoumaných jevů, jež nelze kvantifikovat. K popisu, analýze a interpretaci vnitřní a vnější reality zkoumaného využívá kvalitativních metod. Tento výzkum můžeme označit za idiografický, je charakteristický jedinečností a neopakovatelností, neboť je zaměřen na individuální a specifické rysy týkající se konkrétních osobností a jevů. Využívá procesualnosti a dynamiky zkoumaného jevu, kdy fenomen prochází určitými změnami a pohybem – vznik, rozvoj, zánik. Zkoumaná „realita“ má z pohledu kvalitativního výzkumu různé perspektivy.

Pro tento typ bádání je prospěšný určitý osobní vztah z účastníky výzkumu a výzkumné proměnné zůstávají otevřené, přičemž výzkumník zjišťuje jaký význam mají jednotlivé proměnné a jak se navzájem ovlivňují s přihlédnutím ke konkrétnímu individuálnímu případu ve všech souvislostech (Miovský, 2006).

### ***5.1. Polostrukturovaný hloubkový rozhovor***

Při získávání kvalitativních dat metodou polostrukturovaného interview tazatel vytváří určité závazné schéma tzv. jádro interview, které je obvykle specifikováno okruhem použitých otázek. Tento okruh otázek však není natolik pevný, neboť pro tazatele je v určité chvíli výhodnější zaměřovat pořadí otázek podle konkrétní potřeby a možností, to vše provádí za účelem zvýšení výtěžnosti interview.

Pro získání ucelených dat proto k „jádro interview“ dále tazatel používá doplňujících, upřesňujících a vysvětlujících otázek, které mu napomáhají ke správnému pochopení a interpretování pohledu dotazovaného na určitý jev či situaci.

Celkový rozhovor dále prochází fixací dat. V případě této práce byla data fixována prostřednictvím audiozáznamu, který byl následně přepsán a editorován a proběhlo kódování odpovídající metodě zakotvené teorie.

## **5.2. Použité postupy analýzy**

### **5.2.1. Metoda zakotvené teorie**

Jde o metodu induktivního odvozování, kdy na počátku existuje zkoumaná oblast daného jevu, která dále prochází rozklíčováním sebraných dat ( v tomto případě dat z polostrukturovaného rozhovoru) procesem kódování a zakotvení, přičemž vznikají teorie týkající se výzkumných kategorií a jejich vzájemného vztahu. Při této metodě probíhá proces shromažďování údajů, jejich analýza a výklad objevených principů, přičemž zmíněné oblasti se navzájem doplňují.

Tato metoda je jakýmsi „tvůrčím počinem“, kdy by měl být odhalen určitý proces konstruování reality, tedy jde o zachycení dynamičnosti konkrétních jevů. Zakotvená teorie bývá používána přednostně k výzkumu jednání a motivace jedinců. Používá otevřeného, axiálního a selektivního kódování, kdy jsou jednotlivé postupy mezi sebou navzájem kombinovány. (Straus, Corbinová, 1999)

### **5.2.2. Použité dílčí metody**

#### **Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů**

Při tomto způsobu analýzy dochází k vyhledávání, rozlišování a popisu vztahů na které účastníci výzkumu zřetelně poukazují. Tedy účastníci výzkumu definují určitými výroky své názory a postoje vůči konkrétním jevům a snaží se též



popsat svůj názor na vztahy mezi nimi. Výzkumník na těchto základech vysvětluje jak daná osoba chápe vztahy mezi jevy a též dále odvozuje přípustitelnou hypotézu pro danou souvztažnost (Miovský, 2006).

### **Metoda zachycení vzorců**

Tato metoda je založena na vyhledávání určitých opakujících se vzorců nebo temat sebraných v datech. Dochází tedy k vyhledávání obecnějších principů a struktur, které se váží na konkrétní konext, jev událost atd. Miovský (2006)

## **6. Vlastní výzkum**

### **6.1. Výběr respondentů**

Okruh účastníků rozhovorů byl vymezen mými známými, čímž bylo dosaženo blízkého vztahu mezi tazatelem a dotazovanými. Tento fakt přispěl k otevřenosti a upřímnosti ve vyjádření jednotlivých osob.

Polostrukturované rozhovory byly provedeny s pěti účastníky různých věkových kategorií, jednalo se o rozpětí mezi ročníky 1966 - 1991 . Z hlediska gendrového zaměření jsem se snažila o vyváženost respondentů, interview bylo provedeno se třemi ženami a dvěma muži.

### **6.2. Výzkumné otázky**

Otázky byly seskupeny do kategorií, které slouží k lepší orientaci v celkovém tematu. Byly pokládány podle vhodnosti a adekvátnosti konkrétního rozhovoru, tedy ne zcela přesně v uvedeném pořadí (s výjimkou první otázky). Dále byly také doplněny dle potřeby upřesňujícími otázkami, které níže již nejsou uvedeny.

## **Přehled otázek:**

### **OBECNÉ:**

1. Jaký zážitek z doby, kdy jste navštěvoval/a mateřskou školu se Vám vybavuje přednostně (jako první)?
2. Na jaký další zážitek z Mateřské školy si vzpomínáte?

### **VZTAHY S VRSTEVNÍKY A HRA:**

1. Pamatujete si na kamaráda/kamarádku se kterým jste si hrál/a v Mateřské škole?
2. Vzpomeneš si na nějaký konkrétní zážitek s ní/m?
3. Vybavíte si nějakou konfliktní situaci s vrstevníky v mateřské škole?
4. Jak by jste popsal/a celkový dojem s vrstevníky.?
5. Jak jste si nejčastěji hrál/a. Jaká byla Vaše oblíbená hračka.

### **PANÍ UČITELKA:**

1. Co se Vám první vybaví při vzpomínce na Vaši paní učitelku v Mateřské škole?
2. Vybavujete si na konkrétní situaci kde figuruje role paní učitelky?
3. Vybavujete si nějakou konfliktní situaci s paní učitelkou v mateřské škole?
4. Jaký celkový dojem ve Vás zanechala paní učitelka? Jak ji hodnotíte?

### **RADOST:**

1. Vzpomenete si na zážitek z mateřské školy, kdy jste měl/a velkou radost?
2. Vybavíte si, na co jste se v mateřské škole těšil/a?

### PLÁČ:

1. Vzpomenete si na okamžik z prostředí mateřské školy, kdy jste se rozplakal/a?
2. Dokázal/a byste určit pocit, který Vás v této situaci provázel?
3. Zažíváte i ve Vašem nynějším životě takovéto pocity?

### CELKOVÉ EMOCE:

1. Budu Vám nyní číst různé druhy pocitů, které vnímáme jako negativní, poté co je dočtu zkuste vybrat jeden, dva nebo tři z nich, které jste v období, kdy jste navštěvoval/a mateřskou školu, nejčastěji prožíval:  
  
vzteky, zlost, beznaděj, agrese, smutek, stesk, úzkost, strach, odpor, nuda, zofalsví, lítost.
2. Nyní zkuste vybrat z pozitivních pocitů jeden, dva nebo tři, které jste pociťoval/a v souvislosti s Mateřskou školou:  
  
štěstí, naděje, zábava, klid, bezpečí, uznání, podpora, radost, přátelství.

### CELKOVÝ POCIT Z MŠ:

1. Jaký máte celkový dojem z instituce mateřské školy?
2. Můžete říct, že Vás pobyt v Mš něčím obohatil, pomohl Vám do dalších let?

### 6.3. Rozbor rozhovorů

#### 6.3.1. Rozhovor č. 1.

muž (ročník 1984)

VRSTEVNÍCI, HRA, AUTORITA:

, ... Byla tam spousta hraček, ale jedny byly takový speciální, byli to takový kosmonauti v takovém modulu v podstatě. A to byla hračka, která šla jakoby nejvíc na dračku a vlastně já sem si s ní jakoby nikdy nehrál (*mírně naštvaně*), protože vždycky k tomu přišli ty co byli víceméně, třeba v tom ročníku vejš a oni si ji vydobili tím, že byli silnější. Já sem si s ní chtěl vždycky taky hrát, ale nehrál jsem si s ní.“

Zážitek, který si tento muž vybavil jako první v souvislosti s mateřskou školou je spojen s pocitem nespravedlnosti. Sám dále tento pocit popisuje slovy:

„měl jsem pocit že je to nefér... „

Na doplňující otázku jak se v těchto situacích chovala paní učitelka uvádí:

„Bylo jí to víceméně jedno.“

Tedy objevuje se zde pocit nespravedlnosti autority a absenci vyšší moci, která ve vhodnou chvíli přehlídí mužovi potřeby.

Z dalšího popisu situace vyznívá, že měl pocit zklamání při nenaplnění jeho přání. S odstupem od situace dále rozpoznává motiv touhy po něčem, co je pro všechny atraktivní. Tento motiv je v tomto případě spojen se základní mužskou potřebou soupeření a pocitem nadřazenosti. V této situaci se pocit nadřazenosti váže k vlastnictví atraktivní hračky. Alfréd Adler toto popisuje jako pocit méněcennosti, který se jedinec snaží přeměnit na situaci dostatku usilováním o nadřazenost. Objevuje se zde i pocit strachu ze silnějších jedinců, který zapříčiňuje mužův ústup a nečinnost v této situaci:

„našel jsem si náhradu, ale v zásadě to náhrada nebyla, bylo tam spousta jinech variant, ale ty

byly na první pohled někde jinde, to byla taková šedá zóna, standart... Tamto byla nová, plastová hračka, byla zajímavá, protože vyčnívala a pravděpodobně i proto, že si s ní chtěli hrát všichni a jakmile chtějí něco všichni, tak to chce člověk taky... “

## VAZBA, FRUSTRACE, NESMYSLUPLNOST:

Při otázce na prožívanou radost v mateřské škole se muži vybavují situace, kdy si ho matka vyzvedávala:

„Vždycky jsem se těšil, že přijde máma a pak když jsem ji viděl, tak jsem měl radost.. Na to sem se myslím vždycky těšil nejvíc. Nic jiného se mi nevybavuje, že bych měl z něčeho extra velkou radost. Někdy už jsem prostě i věděl kolik je asi hodin a že už si ty osatní děti vyzvedli.. tak sem čekal a čekal a pak když máma přišla tak z toho sem měl vždycky radost.“

Dotazovaný muž zde uvádí, že největší radost prožíval se shledání s matkou. Z dalšího rozhovoru vyplívá, že ve školce nebyl spokojený a po matce se mu stýskalo. Na paní učitelku nemá dobré vzpomínky, též spaní po obědě mu dělalo problémy.

„Pamatuju si jednu situaci, tu si pamatuju hodně.. měli jsme jít někam do kina a máma mě tam přivedla nějak jakoby akorát, když už všichni byli na odchodu.. učitelka mě čapla za rukáv a táhla mě někam mezi děti. Máma jí řekla něco ve smyslu jak to se mnou zachází. Pamatuju si, že mě to taky nebylo nijak příjemný. To si pamatuju... A vím, že ta učitelka byla relativně kráva, tu si pamatuju jako jedinou z té třídy co jsme měli.. i bych si vybavil jak přibližně vypadala, možná bych si i vzpomněl jak ten den byla oblečená. To byla pro mě taková nepříjemná záležitost, kterou si pamatuju.“

„Pamatuju si, že po obědě.. tam byly takový skládací postele a to se sundalo, každý si lehl na tu svoji postel a hodinu, dvě sme spali.. Já si pamatuju, že mě to tam.. řeknu to slušně.. fakt nebavilo.. přišlo mi to jakoby bezduchý, chěl jsem bejt doma.. a v těch chvílích, to si pamatuju, sem brečel, ale ne že bych dělal scény, spíš jsem brečel potají, kvůli tomu, že tam nechci bejt.. ze stesku.. Měl sem taky pocit jako marnivost, nucenost. Mrzelo mě, že jsem tam nucenej bejt. Že to bylo v rozporu z mojí svobodou.. nemoh sem se sebrat a jít tam, kam bych chtěl.. a s tím sem jakoby vnitřně bojoval.. zároveň to člověk nechápe.. proč tam musí bejt.“

Dotazovaný muž uvádí pocity spojené s odloučením od matky a s

problémy adaptace, konkrétně při spaní po obědě. Bowlby používá termín attachment (vazba, přilnutí, připoutání), k tomuto jevu dochází u dětí v souvislosti s hledáním fyzického a emočního pocitu ochrany a bezpečí. V mateřské škole dítěti nahrazuje tuto potřebu blízkosti matky osoba paní učitelky. V tomto případě by se dalo říci, že zde tato role byla nedostačující.

Bowlby používá rozlišení vazeb vzhledem k typu reakce dítěte na konkrétní nejisté vazby. V případě vyhýbavé vazby, kdy se osoba, jenž by měla být dítěti oporou chová odmítavě, se dítě naučí nedávat negativní emoce najevo. Muž v popisu zážitku používá slova: „brečel jsem potají,“ dále měl pocit nesvobody, bezvýhodnosti situace, která mu připadala nesmyslná a byla v rozporu s jeho skutečnými potřebami. Toto nepochopení a postrádání podpory a porozumění ze strany „zástupného rodiče“ u něj vyvolávalo stesk a zároveň pocit bezmoci vůči nechtěné manipulaci. Vyjadřuje to jako „nucení do něčeho, co on sám nechce a považuje to za bezduché.“ Konkrétní pocit označuje slovem nucenost.

Toto nucení je patrné i v zážitku předcházejícím kde je vyjádřen odpor k autoritě, způsobený postrádáním vlídnosti a neadekvátností zacházení s dotazovaným.

Výše uvedené pocity jsou klíčové pro celkový dojem muže z mateřské školy. Na hry s dětmi si nevzpomíná, vybavuje si svého nejlepšího kamaráda Michala a to že si spolu hráli, ale pouze mlhavě. Z rozhovoru je ale znát, že tato oblast dotazovanému neutkvěla tolik v paměti a je to spíše jen vybavování si útržkovitých obrazů.

„Vůbec si nepamatuju, co sem v tý školce v podstatě dělal, s čím jsme si hráli a podobně. Pamatuju si, že jsme tam nějak běhali, a měli jsme tam nějaký kola a koloběžky. To je tak nějak co dám dohromady“

#### POZITIVNÍ POCITY:

Při výběru z pozitivních emocí štěstí, naděje, zábava, klid, bezpečí,

uznání, podpora, radost, přátelství) odpovídá následovně:

„Jediný co mi připadalo v úvahu bylo to přátelství.. nic z toho co si četla (smích), tak žádnéj pocit z toho jsem rozhodně neměl, ale to přátelství si pamatuju.“

#### NEGATIVNÍ POCITY:

Z negativních pocitů, které považuje jako stěžejní dojmy z mateřské školy vybírá stesk, beznaděj, nudu.

#### CELKOVÝ DOJEM:

„Když si to tak přeberu, tak vlastně už v takovémhle dětství člověk narazí na to, že musí dělat něco, co vlastně nechce, co je mu proti srsti, ale dělat to musí. V podstatě mi to přijde jako překážka tomu přirozenému životu..Člověk se narodí svobodnej, ale ten okolní systém se ho snaží někam jakoby nastrčit. V podstatě mi to přijde jako zavírání zvířat do klecí. Kdy ztrácí svobodnou vůli.. jako loutky... nemám pocit, že by mě ten pobyt ve školce nějak obohatil, spíš naopak mám pocit, že mě to jakoby degradovalo.“

Ze závěrečného shrnutí dotazovaného je znát uvědomování si tlaku společnosti na vývoj jedince. Dotazovaný tento tlak vnímá jako velice nesvobodný aspekt života lidí a dá se říci, že se v jeho pohledu objevují prvky existencialismu.<sup>2</sup>

### 6.3.2. Rozhovor č. 2

Muž (ročník 1978)

#### VOLNOST, SAMOSTATNOST, SEBEREALIZACE

Tento muž uvádí první vzpomínku spojenou s prostředím mateřské školy, kdy několikrát zopakuje slova: „krásné stromy.“ Tato vzpomínka je pozitivně laděná a je zde patrná potřeba pocitu volnosti, který měl dotazovaný - konkrétně v

---

2 Existencialismus: hnutí zdůrazňující lidskou subjektivitu, „vrženost do živoa“ bez vlastního rozhodnutí, bez vědomí smyslu živoa, se stálým vědomím nevyhnutelnosti smrti, proto právo na svobodnou vůli a volbu bez závislosti na tlaku sociálních skupin (Hartl, 2010, str. 137)

tomto případě - při pobytu venku na zahradě. Tento pocit v průběhu dalšího rozhovoru zmiňuje přímo i nepřímo jako pro něj důležitý.

„Vím, že tam byla zahrada, na který jsme si hráli, tam mě to hrozně bavilo a nechtěl jsem ani chodit domů. Protože na tý zahradě se mi hrozně moc líbilo, byly tam krásný stromy.“

Potřebu pocitu volnosti dále zmiňuje v těchto výpovědích:

„Bavili mě v tý školce procházky, to jsme chodili dnes a denně.. každou chvíli .. různě po lese.“

„Já sem se celej čas, když bylo hezky, snažil bejt na tý zahradě. Ta školka hlavní, kam jsem chodil to byly velký místnosti a když to tam nějak malovali nebo opravovali, tak jsme šli do menší školky, kde ty místnosti byly malinký a pro mě to bylo jako uzavřenější. Z tý jedny školky si pamatuju prostě takovou temnou chodbu a takovýto místo, že vím, že tam máme spát.. z toho mi teda nebylo dobře.“

Respondent poukazuje v průběhu rozhovoru na potřebu pocitu samostatnosti a seberealizace, který je spojen také s potřebou volnosti, s vědomím toho, že má člověk možnost téměř svobodně jednat, že má věci alespoň z části ve vlastních rukou a že se tak podílí na utváření svého života vlastní měrou. Radost z naplnění této potřeby zmiňuje při vzpomínkách na hru:

„Pamatuju, že sme tam dělali z vizovickýho těsta figurky, hrozně se mi líbilo, že se tam dává ten hřebíček, ten pepř a takovýhle.“

„Mě tam stačilo i to, že sem si hrál se šiškami na mikrofon a dělal jsem, že jsem v rozhlase a rozjíždím vysílání... to mě hrozně bavilo“

„Já tam mám zakomponovanejch pár dní, který jsou ty letní. Já si pamatuju, že kolikrát tam matka pro mě chodila hodně pozdě, takže jsem tam byl prostě i sám. A to byly pro mě takový ty nejkrásnější okamžiky. Někdy mě mrzelo, že ty kamarádi co si tam se mnou hráli, jakoby postupně odpadávaj (smích).“

Potřebu seberealizace definuje Vágnerová (2004, str. 189) jako potřebu „rozvoje vlastních předpokladů, dosažení něčeho a sebepotvrzení, které z něho vyplívá.“ Dítě předškolního věku se realizuje ve hře a tvůrčích činnostech,



některé děti mohou vidět poci naplnění v péči o jiné, ale povětšinou mívají děti pocit smysluplnosti jednání při naplňování potřeby sociálního kontaktu a sebevyjádření.

## SPOLUPRÁCE A VLASTNÍ AKTIVITA

Potřeba interakce a spolupráce propojená s vlastní aktivitou jedince, kdy tento jedinec má pocit určitého smysluplného vnitřního naplnění při výkonu dané aktivity, je pro respondenta důležitá i v nynějším životě. V této souvislosti zmiňuje též problém s přijímáním autorit<sup>3</sup>

„Já mám problém přijímat nepřírozený autority, přijmout jakékoliv rozkaz od blbce.. To je přesně ten pocit, kdy je někdo nad tebou a nemá zájem ti pomoci v tom výsledku.. Přece jenom, když něco tvoříme, tak já mám představu o tom, že se na tom podílíme všichni. Jak ty podřízený, tak ty nadřízený. Já sem schopnej přijímat rozkazy a vykonávat je, ale musí to být smysluplný. Když mi to někdo vysvětlí a řekne: je to z tohoto a z tohoto důvodu. Tak řeknu: ano, jasně, deme do toho.“

## ZMĚNA PROSTŘEDÍ, ADAPTACE

Jako tíživé vnímá respondent situace, kdy z důvodu rekonstrukce mateřské školy byly přesunovány do jiných prostor. Svěřuje se, že při takovýchto změnách cítil smutek, stesk, lítost a beznaděj z neschopnosti zvrácení této pro něj nepříjemné situace. Zmíněné pocity byly u něj při změně prostředí v předškolním období doprovázeny fyziologickým projevem emočního rozhození : pomočování.

„Co mě dělalo problém, tak vždycky když v tý školce malovali nebo něco, tak jsme šli do jiný školky. Z toho nového prostředí já jsem se vždycky pochoval.. Ten pocit tam byl jako, že mě to mrzí, že tam jsem. Že o tom nerozhoduješ, prostě tam jdeš.. když už jsem si zvyknul na jedno prostředí, tak

---

3. Tento problém, jak uvádí sám respondent, pramení z jeho zkušenosti ze základní školy, kdy byl přítomnou vyučující před celou třídou slečen „donaha“ (byly mu staženy kalhoty i spodní prádlo) a poté potrestán fyzicky - ranami „na holou.“

Také ze zážitku z mateřské školy uvádí zkušenosti z fyzickými tresty: „pamatuju si na jednu tu učitelku, ta byla hodně drsná a vím, že nás tahala za skráně. To byla jediná, který jsem se tam bál.

jsem z něj byl zase vystrčenej někam jinam. Vždycky sem se těšil až si pro mě matka přijde.“

Strach ze změny prožívá i nyní v dospělosti, udává však, že se již s takovými pocity snáze vyrovnává a jako strategii uvádí vlastní vnitřní motivaci:

„Bojuju s tím. A řeknu si : když chci něco změnit, tak to musím udělat.. Už je tam jakoby vědomě posílaná ta energie nebo to, že s tím musím jakoby bojovat.“

## POCIT NAPLNĚNÍ, SVOBODY:

Při zaměření se na pocit manipulace okolím, jak uvádí respondent pocit „že o tom nerozhoduješ“ a jako analogii k nynějšímu vnímání světa uvádím tuto část rozhovoru:

Otázka: „Máš nyní ve tvém životě pocit, že děláš věci, které dělat nechceš, ale dělat je musíš?“

Odpověď: „Co se týče práce i co se týče města, jako Budějice.. najednou člověk má chuť jít někam jinam, posunout se nějak. Už mě to tady nenaplnňuje. A ovlivňuje to jak se chovám v práci. Jak se chovám v osobním životě, jak reaguju na to všechno co mě obklopuje. „Já sem si teďkom v poslední době dal nějaký věci, který chci vyřešit ještě tady, to chci uzavřít. A pak to tak nějak přirozeně směřovat jinam. Než udělat radikální řez, zavřít to jako knížku a vytáhnout nějakou jinou. Dal jsem si dvouroční limit, kdy postupně všechny věci, který jsem si zadal uzavřu a začnu rozvíjet zase nové věci, aby se to zas rozjelo jiným směrem. Prostě po malinkejch kouscích abych viděl, že mám čístej štít za sebou. A moh s ledovým klidem říct, jo tady to je prostě hotový, mám od toho klid a pokoj a nemusím mít nervy. Potřebuju mít nad tím kontrolu. Snažim se ty věci plánovat tak, abych za jakéjkoli okolností byl schopen dosáhnout toho výsledku. Aniž by mě to dostalo do nějakých problémů.“

Dotazovaný nemá v určitých oblastech svého života pocit smysluplnosti, tedy nemá pocit naplnění potřeby smyslu vlastní existence. Vágnerová (2004, str. 189) uvádí: „člověk potřebuje dát svému životu určitý smysl, který by koordinoval veškeré motivační tendence v jedom základním směru a integroval veškerou jeho životní aktivitu nejenom ve vztahu k minulosti, ale i pro budoucí směřování.“

Respondent dále uvádí, že jej tato skutečnost ovlivňuje v jeho reakcích v práci i v osobním životě. Východisko z této situace vidí v postupném řešení oblastí, které cítí, že je potřeba určitým způsobem posunout jinam. Dále si dotazovaný stanovil čas do kterého chce vše zvládnout. Jak uvádí předpokladem pro jeho aktivitu je pocit „mít nad tím kontrolu,“ tedy pocit jistoty, že se situace vyvíjí tak, jak naplánoval a očekává. Tento pocit jistoty u dotazovaného chyběl v situaci vážící se na mateřskou školu, kdy změnil prostředí. Změna a skutečnost „neznámého“ prostoru a situace způsobovala u muže inkontinenci v tomto cizím prostředí.

#### AUTOREGULAČNÍ MECHANIZMY:

Zvnitřnění norem chování můžeme chápat jako vývoj svědomí. V předškolním věku je tento vývoj postoje k pravidlům a regulace chování velice aktuální. U jedince se v tento čas rozvíjí nové rozhodovací a regulační kompetence (Vágnerová, 2012). Následující zážitek poukazuje na nedokonalost odpovědnosti<sup>4</sup> muže za vlastní činy a neschopnost uvědomit si příčinu a následek svého chování.

„Každý ráno mě vždycky matka vodila do školky a vim, že bylo před Vánoce, že byla zima. Ona se vždycky, líčila před zrcadlem a mě už to nebavilo na ní čekat. To si pamatuju, že sem jí řek: hele já se jdu podívat dolů do sklepa. Protože jsme bydleli v činžovním domě, tak že se du dolu do sklepa podívat na kapry, co je tam měli všichni z toho baráku. Já sem přišel do toho sklepa, rozsvítil jsem, koukal na ty kapry no a říkám už mě to taky nebaví, tak já pujdu napřed... No a já jsem šel prostě přes čtvrtku toho města sám (*zdůrazňuje*). Pamatuju si, že jsem furt šel a vždycky sem měl jedno místo u nějaký prodejny potravin, že když jsem tam vždycky šel s tou matkou, schoval jsem se za roh a ona jak šla, já sem na ní bafnul a ona udělala: to sem se lekla, to sem se lekla. (*úsměv*) Že to byl každodenní nějaký takovejhle rituál. No a já sem běžel k tý samošce, schoval jsem se tam a říkám, tak kdy už ta matka pude. A ž nakonec takhle sem postupně, když sem furt čekal na cestě na tu matku, přišel do tý školky. Mezitím jsem přešel fakt dost frekventovanou silnici, kde mě mohlo přejet prostě auto a moh jsem bejt na místě mrtvej. Přišel jsem k tej školce, zazvonil jsem si,

4 Odpovědnost definuje Hartl (2010, str. 361) jako „vlasnost osobnosti, projevující se pohotovým jednáním podle požadavků a norem, které mají charakter povinnosti, úzce souvisí se setavou přesvědčení a hodnot jedince.“

vyšla ta učitelka, říká: kde máš maminku. Já říkám: maminka už letěla rychle do práce. Jo, jo, jo, tak jsem si tam sednul a pamatuju si, že jsme malovali na nějaký měděný destičky nějaký sovy, to si pamatuju... No a po já nevím, hrozně dlouhý době, kdy jsme si tam hráli, přilítla máti od těch dveří a byla úplně ubrečená. A já sem si říkal: ježíš co se děje. Ona jenom vlítla do tej místnosti. Když viděla, že tam jsem, tak zase odešla. Takže já sem viděl jenom ten moment, že ta matka brečí a zase odejde, ale vůbec sem netušil proč nebo co se stalo. Viděl jsem tu matku, která brečí a nechápal jsem, proč brečí. Mě to najednou vypadlo z hlavy, mě to vůbec nedošlo jako že sem jí utek, že sem šel prostě přes to město, mě jakoby nedocvakla ta zodpovědnost, nebo to co musí prožívat ta ženská. Tydle věci jako sem v tý hlavě neměl.“

## ZAUJETÍ HROU:

Hra je pro předškolní dítě velice důležitá, promítá do ní své zážitky a emoční postoje a dalo by se říct, že svým způsobem probíhá tzv.katarze, kterou Hartl (2010, str. 244) definuje jako „uvolnění napětí, úzkosti, pocitů viny a výčitek svědomí sdílením či znovuprožitím minulých zážitků. V psychoanalytické teorii osvobození se od duševních konfliktů, vnitřního napětí, stresových stavů napětí.“ Dětem hra dále zprostředkovává rozvoj fantazie, chápání sociálních rolí a schopnost dodržování pravidel.

Uvedený zážitek popisuje fenomen FLOW který Hartl (2010, str. 154) ozřejmuje jako „termín odvozený od surfování na vlnách oceánu, americký psycholog.. M. Csikszentmihályi ho definuje jako duševní stav, kdy člověk je zcela ponořen do právě vykonávané činnosti, splývá s touto činností a její energií.“

„Jednou jsem si hrál a nedoběhl jsem na záchod a prostě jsem se pokadil, tak to sem potom brečel, to si pamatuju.. To sem měl pocit hrozného ponížení, jako že jsem to nedokázal ovládnout a nedokázal jsem tam doběhnout a teď to okolí na mě koukalo, že já jsem teda ten posránek... ty učitelky to braly celkem asi v pohodě, ale já jsem se hrozně styděl, strašně. Já si pamatuju že oni dokonce ty učitelky mě vzaly, omyly mě, to ne že by mě tam nechaly posranýho v koutě, aby si mě matka vyzvedla... S těmi vrstevníky já sem to vnímal maximálně jeden dva dny a pak nějak jakoby to vyprchalo. Do dneška si pamatuju, že jsem si hrál s takovejma hodinama. Že se tam dávaly kolečka, a sestavoval se hodinovej systém. A pak si točil klikou a oni se ti ty hodiny točili. To si pamatuju, že najednou v ten moment, jako teď to řeknu z tohoto pohledu za vteřinu dvanáct (se smíchem) jak se ty ručičky hejbal, tak prostě najednou... sem si neuvědomil co ze mě leze, a když

už to najednou přišlo, tak už bylo pozdě (se smíchem). No byl sem zabranej do hry, protože mě to v ten moment tak strašně bavilo. A to sem teda pak brečel fest, to sem se strašně styděl.

#### POZITIVNÍ POCITY:

„Zábava a štěstí. Do školky jsem se těšil.“

#### NEGATIVNÍ POCITY:

„Smutek, z toho že nejsem v tom svém prostředí, to je zároveň spojený i se steskem a možná lítost a beznaděj (spojený se změnou prostředí)“

### 6.3.3. Rozhovor č. 3

Žena (1982)

#### ADAPTACE, PODPORA:

„Já sem byla hodně upnutá na mámu a chtěla jsem bejt furt s ní, nechtěla jsem bejt v tej školce. Ne mezi těma dětma, mezi tím vším, ale pryč. Měla jsme obavu z toho, že tam budu s nima, že tam budu muset spát. Strach z cizích lidí.“

Dotazovaná žena odhaluje problém s adaptací na cizí prostředí, pamatuje si xenofobní pocity a to jak utíkala z místnosti na spaní. Pojem adaptace upřesňuje Hartl (2010, str. 12) takto: „obecná vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, v nichž existují...“, psychologicky zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení, postojů...proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám.“

Žena se necítila v době dětství dobře mezi lidmi, které neznala. K jejím obavám z cizího a neznámého přispívala i skutečnost logopedické nedostatečnosti při vyslovování vlastního jména Klára. Při dalším dotazování respondentka postupem času docházku do školky začala zvládat dobře. Velký vliv na zlepšení přisuzuje paní učitelce, od které v tu dobu cítila vysokou podporu. Důležitost pocitu bezpečí, jistoty a podpory, který dle Bowlbyho zastupuje v ranném dětství blízký kontakt s matkou, se zde projevuje v potřebě nahradit matku zástupnou oporou,

aby tyto pocity byly ženě zprostředkovávány i v prostředí mimo domov.

„ Ta místnost na to spaní, mě jakoby deprimovala, tam nebyly okna, nebylo tam nic. Byly tam jenom čistě ty dvoje dveře, jedny z chodby a jedny na terásku..Učitelka se mi začla hodně věnovat, dávala mi svoji pozornost. Já jelikož mám jméno Klára, tak tam byla špatná výslovnost. A byl to pro mě problém to jméno vyslovovat. Takže ona se mě ujala a to jméno mě naučila. Jak říkám, snažila se být ze všema stejně, ale mě se víc věnovala.

„Měla jsme skvělý pocity, že mi někdo dává pozornost a věnuje se mi na 150 procent, když to tak vezmu. Jelikož jsem měla ráda takovou dřevěnou houpačku, tam si se mnou vždycky sedla a učila mě to jméno. Cítila sem podporu a pomoc. Byla správná, organizovala divadla, věnovala se nám, když jsme chodili na procházky. Vysvětlovala, ukazovala, snažila se nás prostě pořád zaujmout.“

Objevuje se zde pozitivní důsledek povahy učitele na rozvoj dítěte. Dotazovaná si s předškolního období vybavuje hlavně postavu paní učitelky. Hru a vrsevníky si vybavuje pouze okrajově. Tedy postava autority pro ni byla určitým způsobem v předškolním období zásadní a v tomto případě je vnímaná velice kladně. Respondenka postavu učitelky dále shrnuje jako „dominantní ale spravedlivou.“ Z jejího popisu vzpomínek je patrné, že vztak učitelky a dotazované byl velice láskyplný.

„Vím že sem plakala a chtěla jsem za mámou. A když mě měla vzít do školky, tak pro mě to byl hroznej nervák po ránu, to mě musela rvát úplně smykem. To si pamatuju, že si pro mě i ta učitelka chodila. Hodně pro mě udělala ta moje paní učitelka, opravdu mi ukázala tu lásku a to bezpečí v tom, že tam nic špatnýho nehrozí.

Strach z neznámého ženu provázal i do její dospělosti. Při změně povolání měla obavy z cizích lidí doprovázené strachem ze zklamání a nenaplnění svých očekáváníí. Nyní se s těmito pocity naučila pracovat a vnímá změnu jako nové zkušenosti, důvěřuje životu.

„Říkám si, že všechno co se má stát se stane. Dřív jsem nad tím hodně přemejšlela, ale teď prostě ne. Dřív jsem měla při změně práce stresy z toho, že vůbec pujdu mezi cizí lidi. Ale teď se dokážu smířit s tím, že to nějak dopadne. Že nějak bylo a nějak bude a nepřemejšlím nad tím tolik. Dřív jsem nad tím strašně přemejšlela, rozebírala jsem dopředu, co by se tam mohlo stát. Ale teď už to

opravdu neřeším. Teď prožívám štěstí a radost ze změny, z něčeho nového“

#### POZITIVNÍ POCITY:

Dotazovaná vnímala všechny zmíněné pozitivní pocity, ale jako ty, které vnímala nejintenzivněji ve spojení z mateřskou školou, označila následující tři : podpora, radost, přátelství.

#### NEGATIVNÍ POCITY:

Celkové negativní pocity z mateřské školy se u dotazované vázali především k začátkům a k adaptaci na nové prostředí. Z pocitů z nabídky vybrala strach, úzkost a beznaděj. Uvádí také, že po navyknutí si na docházku do MŠ již tyto pocity odezněly a na žádné jiné situace a chvíle spojené s negativními pocity si nevzpomíná.

#### CELKOVÝ DOJEM Z MŠ:

Otázka: „Když by si měla celkově shrnout pobyt v mateřské škole, jak to období na tebe celkově působí?“

Odpověď: „Dobře, jediné dobře. Pozitivně. Já si tu školku užila, tak jak sem si jí užít měla. Měla jsem krásný to dětství. Školka dobře zařízená, kuchyně taky výborná, učitelky dobré. I když nás bylo strašně moc jako dětí, tak i tak můžu říct, že jsem opravdu měla štěstí na učitelku, že se mi věnovala.“

#### OBOHACENÍ :

„Že se nemusím bát něčeho nového, že ten přechod z té školky do toho dalšího nového prostředí nebude zas tak hroznej. Ta učitelka si myslím, že na to měla největší vliv. Do dneška když ji potkávám, tak máme úplně úžasnej vztah, má mě ráda a všechno.. Já ji mám taky samozřejmě ráda.“

#### 6.3.4. Rozhovor č. 4

Žena (1991)

HRA, RADOST:

„Pamatuju si, když jsme si z holkama hráli z obrovskéjma molitanovejma kostkama. Byla to hračka kterou nám dávali jen když jsme byli fakt hodný a zasloužili jsme si jí. Byly vyskládaný v rohu, fakt jako obrovský, třeba půlmetru na půlmetru molitanový kostky. A zrovna sme hráli na pohřeb (s úsměvem), takže jsme jednu z nás obestavěli těma kostkama a pohřbívali jsme jí.“

Dotazovaná uvádí, že tato hra ji bavila. Při otázce na konkrétní pocity z této události uvádí radost a pocit dobrodružství, který byl i jak sama blíže specifikovala podmíněn nevšedností - ne tak častou dostupností hračky: „hráli jsme si s hračkou se kterou jsme si normálně hrát nemohli.“

Hra je společně s kresbou pro děti prostředkem vyjádření svého postoje ke světu i sobě samému. Děské hry v předškolním období dítěti slouží k vyrovnání se s realitou. Respondentka zde uvádí hru symbolickou „na pohřeb,“ mohlo se jednat o vyrovnávání se s fenomenem smrti a pomíjivosti prostřednictvím katarze, kterou hra umožňuje.

AUTORITA V MŠ:

„My sme měli čtyři učitelky, který se u nás různě střídaly. Zrovna teď se mi vybavila učitelka Zdeňka, taková vyšší blondýnka, taková příjemná a většinou s ní byla Stáňa ta byla hrozně přísná. Ale spíš jsme měli ředitelku, ta byla nejhodnější.“

Dotazovaná si nevzpomíná na téměř žádné negativní zážitky, jediný který uvedla se týká pocitu nepochopení:

„Jednou, když jsme cvičili, ak jsem si předělávala culík protože mi povolil, vybavuju si, že sem měla gumičku z micky mousema, že jí to strašně naštvalo (s úsměvem), že si při cvičení upravuju vlasy, tak mě tu gumičku zabavila.“



Při otázce na konkrétní pocit v é situaci uvádí: zoufalství, nepochopení, vztek. Nepřímo uvádí i pocit bezmoci a beznaděje: „Víš, že vůči tej učitelce nemůžeš nic.“

Celkový pocit v souvislosti s postavou paní učitelky vyznívá u této dotazované pozitivně i přes výše uvedený zážitek bezmoci. Konkrétní činnosti s paní učitelkou si nepamatuje ale i přesto uvádí pocit podpory a bezpečí z této strany.

Na otázku, jak by zhodnotila paní učitelky odpovídá: „Vesmés kladně a jakože i přátelsky, takový fajn. Snažli se furt něco pro nás vymejšlet.. Byly takový chápavý docela. Taky si s námi povídali i sami, nevadilo jim, když sme za nima šli se spoustou otázek, byli takový chápavý.“

#### VRSTEVNÍCI:

„Na to mám spoustu asociací. Jsou to holky, se kterýma se stýkám i dodnes, akorát se mi to motá i se situacema, kdy sme si hráli mimo školku.“

Respondentka uvádí, že co se týká kamarádkých vztahů, spíše byly velká skupina, která si hrála společně mezi sebou. Měla i jednu nejbližší kamarádku „skorosousedku“, se kterou si hrála více. Jak uvádí Vágnerová (2012, str. 235) „kamarádství předškolních dětí ovlivňuje efekt blízkosti, děti si vybírají kamarády na základě fyzické blízkosti (bydlí vedle, chodí na stejné hřiště... apod.)“

Jako konkrétní zážitek při hře si vybavuje zpívání písniček, nacvičování na besídku, ale na jiné konkrétní hry si již moc nevzpomíná.

Při dotazu na její oblíbenou hračku odpovídá: „Vím, že vždycky jsem si přála hrát si s takovou mozaikou, já už si to přesně nevybavuju, něco se tam skládalo, a vím že na té krabici byla taková včelka a to jsem si vždycky ráda šla vytáhnout a hrát si s tím. To mě bavilo.“

Situaci, že by v mateřské škole brečela ani žádný negativní, nepříjemný zážitek si nevybavuje:

„Já mám fakt ze školky hlavně ty hezký vzpomínky. Třeba jsem si vybavila, že jsme stáli frontu na záchody a hrozně sme se u toho vykecávali (s úsměvem) a učitelky nás u toho dá se říct vůbec

nehlídali, tak jsme si vždycky dá se říct užívali ty konverzace.“

Většina zážitků se u této dotazované týká her a vrstevníků a tyto zážitky jsou celkově pozitivní.

„do školky jsme se těšila, mě to bavilo.

U dotazované se v zážicích často objevuje potřeba komunikace, sdílení zážitků a radost z pobytu mezi dětmi. Vágnerová (2004, str. 297) uvádí: „Komunikace odráží vztahy mezi lidmi a může je zároveň také ovlivňovat. Působí i na vztah jedince ke skupině a podporuje jeho identifikaci s tímto společenstvím. Může vycházet i z potřeby sebepotvrzení. V tomto procesu si člověk může potvrdit své vlastnosti a kompetence v rámci tohoto procesu prosadit, získat pozornost a respekt.“

#### POZITIVNÍ POCITY:

Z nabídky poziivních pocitů dotazovaný vybrala: zábava, radost, přátelství. Přičemž prožívala všechny pocity z nabídky, ale tyto tři dle ní pobyt v mateřské škole nejvíce zastupují.

#### NEGATIVNÍ POCITY:

„Zoufalství, to bylo v tý situaci, kdy mi byla zabavená ta moje oblíbená gumička, jinak si nevybavuju, že bych se tam kdy cítila nějak špatně.“

#### CELKOVÝ DOJEM:

Otázka: Jak by si zhodnotila celkový pocit z MŠ?

Odpověď: „Nejraději bych se tam vrátila (smích). Jako dobrý, mě školka hodně bavila. Já i když sem pak chodila do školky, tak sem tam ještě chodila na návštěvy za těma učitelkama. Bavilo mě, že si člověk mohl furt něco dělat, hrát si, nebo si s někým popovídat.“

Dále uvádí pocit seberealizace a smysluplnosti z činností propojený s pocitem svobody : „člověk dělal to co bylo fakt úplně super, prostě fakt naplnění. Hodně věcí sme si mohli dělat po svém.“

## OBOHACENÍ:

„Určitě hlavně v tej komunikaci , jako to začlenění, ta socializace ta byla pro mě jako důležitá. To přátelství a fakt jako to utvrzování vztahů, ta socializace tam proběhla dobře si myslím.“

### 6.3.5. Rozhovor č.5.

Žena 1966

#### DEPRIVACE, FYZICKÉ NÁSILÍ

„Klasicky si vzpomenu na tu novou paní učelku, kterou nám tam dali na záskok. Dodneška si pamatuju na její jméno. Pamatuju si ty její modré, šílené stíny, protože byla hrozně zmalovaná a byla strašně zlá.

Rodiče o mě tvrdili, že sem byla takové to upovídané dítě. Já sem se chtěla hlavně hrozně moc věcí dozvědět, tak sem se pořád vyptávala. A pamatuju si, že jsme byli v nějakým kroužku a povídala nám pohádku, v ruce měla prkýnko a paličku na maso, jako na hraní. Já sem tam něco špitala té své souseďce.. tak mě s tou paličkou třískla do hlavy, málem se mi zatmělo před očima (s úsměvem).

No a abych už neřvala, nebo nepovídala, tak mi zalepila pusou náplastí . To bylo v rozpětí pěti, deseti minut. Měla asi pocit, že toho bylo ještě málo. Nepochopím jak takovej člověk vůbec mohl pracovat s dětma.“

Dotazovaná uvádí zkušenosti s fyzickým násilím v mateřské škole, celý rozhovor je podbarven mírným „cynismem“, kdy se již těmto událostem směje a bere je s nadhledu odpovídajícímu čtyřicetiletému odstupu od těchto událostí. Při zjišťování toho, jak se respondentka v danou chvíli cítila odpovídá:

„Hrozně mě to bolelo a říkala jsme si že je to hnusná kráva. Já sem měla jako hroznej vztek.. Když mi potom zalepila tu pusou tou náplastí, tak takový ponížení.“

Dále uvádí negativní zkušenosti se spánkem po obědě, kdy docházelo k omezování základních fyziologických potřeb dítěte a také psychické deprivaci.

„Když sme šli po obědě spát, tak sme si všichni měli dojít na záchody, no a když se ti v tu chvíli nechtělo, tak potom když už si byla v té ložničce, tak už si nemohla jít na záchod, tak sme tam pak

leželi, nohy zkřížený.."

„Když si nechtěla spát, tak aby si nebudila ostatní děti, protože paní učitelky chtěli mít klid.. oni se nespavýma dětma zabývat nechtěli.. Takže ten kdo nestihl usnout, nebo byl nějaký roztěkaný, tak si vzal peřinu a šel si lehnout do komory.. tam byla postel.. to byla taková „vězeňská cela“, dva na dva metry, bez oken, tam jenom nad dveřma byla taková mřížka, kudy prosvítalo světlo... člověk spocenej strachy.. pak si z toho strachu i usnula tak, že už tě pak nemohli vzbudit(smích).. Hroznej pocit, tam sem se bála.. do dneška mám trauma ze tmy a z malýho prostoru.. je možný, že to mám z toho..tam sem nechtěla chodit, ale scénu sem neztropila, protože sem byla takový to poslušný dítě, takže sem nijak nevzdorovala.. Někdy ty děti dělaly že spí i když nespaly.. už jenom to, že si se posadila, rozhlídla ses, kdo už spí, to stačilo, aby si šla do komory."

„ještě si pamatuju, že sme se museli oblíkat a slíkat na stopky a kdo to nezvládal, tak pak to cvičil doma s rodičema."

„pamatuju si jak nás nutili do jídla.. chtělo se mi z toho zvracet.. jako dokud to nedojíš tak si nepujdeš hrát. A já si pamatuju, že, když se paní učitelka nedívala, tak jsem to rozžvýkaný maso plivala do kapsy do zástěrky a pak sem to šla na záchod spláchnout.. to sem byla našťvaná, že mě nutí i když to nechci a je mi z toho špatně. Měla sem vztek.

..Měla sem vztek že sem se nemohla bránit. Oni byly ty velký dospělý."

Ze vzpomínek dotazované ženy je patrný necitlivý přístup k dětem předškolního věku ze stran učitelek, který by se dal označit za psychické i fyzické týrání. Žena v těchto situacích prožívala pocity vzteku spojené z neschopností situaci zvrátit, neboť autorita měla jendoznačnou fyzickou převahu. Při dotazu zda si pamatuje na zážitek spojený s mateřskou školou, kdy prožívala radost odpovídá následovně:

„Vycházky a odpoledne, když sme byly na zahradě to mě bavilo... možná spíš proto, že sem věděla, že už vypadnu. Jinak ve školce, že bych měla velkou radost si nepamatuju."

Respondentka má z dětství pocit, že si ho dostatečně neužila a že vždy cítila velký tlak ze strany autorit, označuje se za „předčasně dospělou“. Zažívala tíživé pocity z nadmíry povinností. Má pocit že to, jak s ní bylo v dětství zacházeno, jí ovlivnilo v

nynějším přijímání autorit a sebeprosazení svého názoru.

„Měla sem mladšího brácha a sestru v té době, musela sem je hlídat, neustále sem musela na ně dohlížet, neustále sem musela koukat, aby něco neprovedli, musela sem je kontrolovat jestli si dobře skládají věci. Musela sem s ním chodit do školky, v těch čtyřech letech, to nás občas poslali rodiče samotný..

„To sem byla našťvaná, máma se postarala, ale táta byl takovej pohodlnej a s tou sestrou zacházel takovým způsobem, že si ani od něj nechtěla vzít flašku s mlíkem, ta měla z něho úplně panickéj strach, takže já sem jí musela vždycky krmit. Spíš sem to brala jako povinnost, že je to třeba udělat, tak to udělám.”

„Přišlo mi toho trochu moc, uloupilo mi to z toho dětství, jakoby že předčasně dospělá. Že to je vedlejší jestli ty něco chceš, teď je třeba udělat tohle a tohle, tak si to prostě musela udělat. „jako pomohlo mi to, když sem pak měla vlastní děti v tom to bylo pak dobrý.”

„Mám s tím problém i dneska, že když něco nechci dělat, tak pro ten klid, jak sem tak vedená od mala, tak jdu a udělám to, i když řeba to srovnám v práci. Jsou kolegové, kteří řeknou: já to dělat nebudu a dělat to nemusí. A já teda vždycky sklopím ty uši a vždycky to udělám, protože vidím že je to potřeba. Pak sem vzteklá na to vedení ale i jakoby na sebe, že si neumím jakoby prosadit svoje, že ze sebou nechám jak se říká orat. A vadí mi že někdo to dělat musí a někdo nemusí.. no takový, že si někdy připadám jak malý dítě.”

„Jako raději se podřídím, aby byl klid aby byly spokojený ty autority, ať sou to rodiče, ať je to práce. Aby nebylo zle, aby nebyl vejprask, protože doma, když sem něco neudělala, buď sem za to dostala, nebo byla přednáška, že sem tam nejstarší a že sem tam od toho abych to vydržela a abych pomáhala”

Pro dotazovanou je příjemnější udělat činnost, která je po ni žádána, aby se vyhla nepříjemnostem pramenícím z „neuposlechnutí.“ Jak uvádí v práci udělá vše jak se od ní požaduje, někdy až na úkor své osoby. Je to patrný znak nejstarších sourozenců a aké dětí na které jsou kladeny vysoké nároky. Jak uvádí Smékal (2012, str. 420) „Náročná výchova, zejména když nerespektuje možnosti dítěte, bere dítěti radost ze života a deformuje výstavbu takových rysů osobnosti

jako je spontaneita, opravdovost a bezprostřednost. Živoní dráha takto vycovaných lidí se vyznačuje orientací na výkon bez schopnosti těšit se z dosažených výsledků“

U respondentky je též patrný konflikt potřeb mezi tím co sama chce a tím co by nastalo, kdyby se chtěla prosadit. Nakonec volí pocit „klidného“ průběhu situace na úkor zapření svých individuálních potřeb.<sup>5</sup>

#### POZITIVNÍ POCITY:

Z pozitivních pocitů, které měla respondentka na výběr uvádí přátelství a naději, která se nakonec obrací do negativna, jelikož ji doplňuje slovy „že už brzy vypadnu z té školky a pujdu do té školy, na to sem se fakt těšila.

#### NEGATIVNÍ POCITY:

Z negativních pocitů vybírá vztek, odpor a lítost, které byly opravdu patrné z již popsanych zkušeností.

#### CELKOVÝ DOJEM Z MŠ

Prostředí mateřské školy vnímá jako velkou manipulaci a je zde patrná absence citů ze strany autorit.

„To nebyla školka jak má školka vypadat. To mi přišlo jak výcvikovej tábor (smích). Ale jako přežít se to dalo a přežít jsme to museli. Všechno bylo nalinkovaný, samý příkazy, zákazy, povinnosti.. takovej ten vojenskej dril... aby sme moc neobtěžovali a dělali to co se po nás chce. Takový cvičený opice.

---

<sup>5</sup> Vágnerová (2004, str. 191) „Někdy může dojít ke konfliktu potřeb : uspokojení jedné z nich vylučuje uspokojení druhé. Aktuální, či obecněji platná preference určitých potřeb vyplývá z individuální hierarchie hodnot.“

## **7. Kdybych měla své dítě vychovat znovu**

„ Kdybych měla své dítě vychovat znovu,  
vybudovala bych pro něj nejdřív sebeúctu a pak teprve dům.  
Prstem bych víc malovala a míň hrozila.  
Méně bych ho opravovala a víc si s ním vykládala.  
Nedívala bych se na hodinky, ale prostě bych se dívala.  
Nestarala bych se tak o učení, ale prostě bych se starala.  
Přestala bych si hrát na vážnou, ale vážně bych si hrála.  
Chodila bych víc na procházku a pouštěla víc draků na provázku.  
Proběhla bych víc polí a viděla víc hvězd.  
Víc bych ho objímala a míň s ním "válčila".  
Viděla bych v žaludu častěji dub.  
Nebyla bych přísná, ale přístupná.  
Neučila bych ho lásce k síle,  
ale naučila bych ho síle lásky. „

**Diane Loomans**

## ZÁVĚR:

Zaměření se na minulost sebou nese cosi prosvětlujícího na straně jedné, cosi temného na straně druhé. Pokud člověk ve své minulosti uvízne a není schopen se vrátit zpět do nynější reality, můžeme to považovat za smutné, ovšem mnohdy je tento jev realitou. Jako lidé často užíváme vzorců chování, které si tvoříme v průběhu života, v některých situacích reagujeme díky tomuto neadkvátně, neboť se určitá témata dotýkají naší osobnosti na „citlivých místech.“

V práci jsem se věnovala vztahu minulosti a přítomnosti, vývoji osobních přesvědčení, principu formování emočních epizod a reakcí na životní situace. Cílem bylo vysledovat jak zážitky s dětstvím (konkrétně zde : zážitky z mateřské školy) ovlivňují hodnoty a myšlenkové vzorce člověka. Jaké „prosvětlené“ a jaké „temné“ zkušenosti může jedinec v mateřské škole prožívat, které z těchto zážitků vedou k obohacení, které naopak k útlumu či nepřekonaným strachům a odporu.

Pokud bych toto téma chtěla probádat plně, bylo by efektivní připojit k výzkumu jednotlivých vzpomínek též psychologický rozbor konkrétní osobnosti každého z dotazovaných.

Lidská bytost je velice složitý „mechanismus,“ který se věda snaží popsat všemi možnými dostupnými teoriemi, změřit všemi možnými dostupnými přístroji a takto nadefinovaný zachytit do knih. Ovšem určité oblasti lidské existence přesahují všechny rámce vědou uznávaných teorií.

Tuto práci vnímám jako určitý pohled na danou problematiku, která je však z hlediska širšího pohledu několikanásobně obsáhlejší a komplikovanější.

I přesto jsem při jejím vypracování byla obohacena a poučena, jak textem a myšlenkami při práci získanými, tak „pouhými“ situacemi, které jsem při jejím zhotovení prožila.



## Seznam literatury

BENDOVÁ, K. a kol. *Manuál pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Olomouc : UPOL, 2011. 65 s. ISBN 378-80-224-2930-4.

BOWLBY, J. *Vazba : teorie ranných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha : Portál, 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.

BOWLBY, J. *Ztráta . smutek a deprese*. Praha : Portál, 2013. 425 s. ISBN 978-80-262-0355-1.

ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : VUP, 1999. 173 s. ISBN 80-244-0629-2.

EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. *Kognitivní psychologie*. Praha : Academia, 2008. 747 s. ISBN 978-80-200-1559-4.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7978-303 X.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. 796 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. 352 s. ISBN 80-7169-195-x.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-7040-266-0.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, M. *Emoce*. Praha : Triton, 2012. 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2003. 463 s. ISBN 80-200-1387-3.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti : obor v pohybu*. Praha : Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

SEDLÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie : mentální reprezentace a mentální modely*. Praha : Grada, 2004. 252 s. ISBN 80-247-0375-0.

SMÉKAL, V. *Mentální reprezentace, NPL a konstruktivní psychologie ve světle integrativní psychologie. Sborník prací Filosofické fakulty brněnské university, Řada literárněvědecká*. Brno : FF MU, 1995. ISBN 0231-7818.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister & Principal, 2006. 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-7367-638-4.

STUHLÍKOVÁ, I. *Úvod do psychologie emocí*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1998. 75 s. ISBN 80-7040-266-0.

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha : Portál, 2002. 232 s. ISBN 80-7178-553-9.

SYNEK, M., SEDLÁČKOVÁ, H., VÁVROVÁ, H. *Jak psát bakalářské, diplomové, doktorské a jiné písemné práce*. 2. vyd. Praha : Oeconomica, 2007. 57 s. ISBN 978-80-245-1212-9.

TOLLE, E. *Nová Země*. Praha : Pragma, 2006. 220 s. ISBN 80-7349-005-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 2012. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2004. 336 s. ISBN 80-246-6841-3.

## **Abstrakt**

V této bakalářské práci na téma Předškolní období očima dospělých : kvalitativní výzkum reflexe emočně zabarvených vzpomínek nejprve uvádím vývoj osobnosti a některé z vývojových teorií (J. Piaget, S. Freud, E. H. Erikson, J. Bowlby), dále popisují oblasti paměti a Atkinson – Shiffrinův model a definuji pojem emoce. V práci zjišťuji jaké emočně zabarvené vzpomínky z předškolního období se vyskytují u dospělých osob. Používám metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, s daty dále pracuji pomocí metodou zakotvené teorie a dílčími metodami. Soustředím se na získání základních vzorců chování a vnímání, které souvisí s emočně zabarvenými vzpomínkami a dále mají vliv na vývoj osobnosti.

## **Abstract**

In this bachelor work which topic is Preschool period through the eyes of adults : Qualitative research reflection emotionally colored memories is first present development of personality and some of the evolutionary theories (J. Piaget, S. Freud, E. H. Erikson, J. Bowlby), further I describe the field of memory and Atkinson – Shifrin model and I define the concept of emotion. At work I realize which emotionally tinged memories of pre-school period occur in adults. I use a method of semi-structured in-depth interview and further I work with data using methods of grounded theory and partial methods. I concentrate on getting the basic behavioral patterns and perceptions which related to emotionally tined memories and influence the development of personality.