

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**KVALITATIVNÍ VÝZKUM STRATEGIÍ NAVAZOVÁNÍ
VZTAHŮ A ODMÍTÁNÍ DRUHÝCH U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO
VĚKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce

Mgr. Jan Vaněk

Vypracovala

Jana Nápravníková

České Budějovice, 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma

**Kvalitativní výzkum strategií navazování vztahů a odmítání druhých u dětí
předškolního věku v mateřské škole**

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

V Českých Budějovicích, dne

Jana Nápravníková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce, Mgr. Janu Vaňkovi za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnoval. Děkuji také své rodině, která mi byla velkou oporou a podporovala mě po celou dobu mého studia. V neposlední řadě chci poděkovat dětem a paní učitelce, bez nichž by tato práce nebyla napsána.

Jana Nápravníková

ABSTRAKT

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak děti předškolního věku navazují přátelství a naopak, proč jsou odmítáni. Teoretická část je zaměřena na vysvětlení pojmu osobnost a na vývojové teorie, které se týkají dítěte (Sigmund Freud, Jean Piaget a Erik Erikson). Po vysvětlení klíčových pojmů těchto teorií se práce věnuje verbální a nonverbální komunikaci. Dále se zaměřuje na sociální interakci, která je nedílnou součástí mezilidských vztahů. Pozornost je věnována také emoční a interpersonální inteligenci, kde je mimo jiné vysvětlena sociální inkluze a exkluze.

Metodologická část objasňuje, jaké výzkumné metody byly v práci použity.

V praktické části jsou shrnuty výsledky prováděného pozorování, jehož cílem bylo zjistit důvody nezačlenění dětí do kolektivu. Ke zjištění potřebných informací byla využita metoda pozorování a rozhovorů. Doplňující informace byly získávány od kolegyň a rodičů dětí.

Klíčová slova:

citová vazba, inkluze, exkluze, emoce, socializace, přátelství, komunikace, mateřská škola, pozorování.

ABSTRACT

The main aim of this bachelor's thesis is to find how children of preschool age are or are not able to build the friendship. The theoretic part is focused on the explanation of a term „personality“ and on developmental theories which are somehow connected with children (Sigmund Freud, Jean Piaget and Erik Erikson). After the explanation of key terms of these theories, we can find there chapters concerning verbal and non-verbal communication. Then it is focused on social interaction which is an integral part of interpersonal relationships. Attention is also paid to emotional and interpersonal intelligence and social inclusion and exclusion are explained there as well. Methodological part clarifies what research methods are used in this piece of work.

The results of the observation are summarized in practical part. The aim of this observation was to find reasons why children are not able to integrate into a group. The method of observation and interviews were used in this part of work. Colleague and parents of children provide additional information.

Key words:

Attachment, inclusion, exclusion, emotion, socialisation, friendship, communication, nursery school, observation

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	9
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1 Osobnost.....	10
1.1.1 Struktura osobnosti.....	10
1.1.2 Dynamika osobnosti.....	11
1.1.3 Osobnost dítěte předškolního věku	11
1.2 Vývojové teorie týkající se dítěte	13
1.2.1 Sigmund Freud (1856 – 1939)	14
1.2.2 Erik Erickson (1902 – 1994)	15
1.2.3 Jean Piaget (1896 – 1980)	17
1.3 Komunikace.....	18
1.3.1 Pojem komunikace	18
1.3.2 Verbální a nonverbální komunikace	19
1.4 Interakce a související pojmy	20
1.4.1 Interakce	20
1.4.2 Sociální vnímání.....	22
1.4.3 Formování dojmu	23
1.4.4 Navazování vazby	24
1.4.5 Předsudek a stereotyp.....	25
1.5 Emoční a interpersonální inteligence	26
1.5.1 Emoční inteligence.....	26
1.5.2 Interpersonální/sociální inteligence.....	27
1.5.3 Sociální dovednosti dětí	27
1.5.4 Navazování přátelství.....	28
1.5.5 Sociální inkluze a exkluze.....	29
2 Metodologická část	30
2.1 Kvalitativní výzkum	30
2.1.1 Strategie zakotvené teorie	31
2.2 Kódování	32
2.2.1 Zásady pro kvalitativní výzkum.....	33

2.3 Metody kvalitativního výzkumu	33
2.3.1 Rozhovor, dotazování.....	34
2.3.2 Pozorování.....	34
3 PRAKTICKÁ ČÁST	35
3.1 Úvod	35
3.2 Realizace výzkumu.....	35
3.3 Komunikace a navazování vztahů v jednotlivých měsících.....	35
3.3.1 ZÁŘÍ.....	35
3.3.2 ŘÍJEN	36
3.3.3 LISTOPAD.....	36
3.3.4 PROSINEC.....	37
3.3.5 LEDEN.....	37
3.3.6 ÚNOR.....	38
3.3.7 BŘEZEN	38
3.3.8 DUBEN	39
3.3.9 KVĚTEN.....	39
3.3.10 ČERVEN	40
3.4 Pozorování a rozhovory jednotlivých jedinců.....	40
3.4.1 Adam (3 roky 5 měsíců).....	40
3.4.2 Anežka (2roky a 8měsíců).....	42
3.4.3 Zbyněk (5let a 2měsíce)	43
3.4.4 Šimon (5let a 5 měsíců).....	44
3.4.5 Anděla (3roky a 8 měsíců)	45
3.4.6 Prokop (3 roky a 10 měsíců)	47
3.4.7 Václav (3 roky a 1 měsíc)	48
3.5 Výsledky rozhovorů	49
3.5.1 Adam	49
3.5.2 Anežka.....	50
3.5.3 Zbyněk.....	50
3.5.4 Šimon	51
3.5.5 Andělka	52
3.5.6 Prokop	52
3.5.7 Václav.....	53

3.6 Shrnutí praktické části	54
3.6.1 Motivy navazování vztahů	54
3.6.2 Motivy odmítání	54
3.6.3 Shrnutí výsledků pozorování.....	55
3.7 Sebereflexe	56
ZÁVĚR.....	57
POUŽITÉ zdroje:	58

ÚVOD

K tématu této práce mě přivedla vlastní zkušenost a zvědavost. Na základní škole jsem se stala obětí šikany. Tuto situaci maminka řešila bezúspěšně ve škole. Po zásahu psychologa v Pedagogicko-psychologické poradně mi už nikdo neubližoval, ale po celou dobu docházky na ZŠ mě již kolektiv nepřijal. Je to několik let zpět, ale pro mě je to stále citlivé téma. Ještě dnes, když potkám někoho z agresorů, začne mi bušit srdce, mám strach a cítím se ohrožena.

Během studia tohoto oboru jsem se sama sebe tázala, jaká jsem asi byla, když jsem navštěvovala MŠ. Jelikož si z té doby moc nepamatuji, sháněla jsem informace od maminky. Odpověděla mi, že po příchodu do školky jsem se držela paní učitelky. I ona mi při náhodném setkání po letech řekla, že jsem byla jako „její ocásek“. Kamarádkové vztahy jsem navazovala sporadicky. Jedním z důvodů byla závislost na matce, kterou mi ve školce nahrazovala paní učitelka. Doma na mě pak čekali 4 sourozenci, se kterými jsem si hrála a nikoho dalšího nepotřebovala. Myslím si, že již v MŠ se zrodil začátek mého problému. Jistě k tomu přispěly mé vlastnosti zejména lehká zranitelnost a malá průbojnost.

Domnívám se, že většina dětí po nástupu do školky trpí separační úzkostí. Adekvátní náhradou se pro ně stává paní učitelka. Ze začátku se musí každé dítě na vzniklou situaci adaptovat. Paní učitelka nahrazuje bezpečnou máminu náruč. Poté by se měla snažit dítě od sebe odpoutat a nasměrovat ho do kolektivu. Paní učitelka by měla umět pomáhat méně oblíbeným dětem prosadit se v kolektivu. Ostatní je lépe přijmou, i když budou odlišné. Jsou malé a navíc respektují názor paní učitelky.

Cílem teoretické části je seznámit čtenáře s problematikou tohoto tématu. V první části se zabývám vysvětlením pojmu osobnost a strukturou osobnosti. V druhé části se dočtete o vývojových teoriích týkajících se dítěte. Třetí a čtvrtá část je věnována komunikaci a interakci. A poslední část emoční a interpersonální inteligenci, kde se můžeme dočíst, že lidé s vyšší EQ jsou úspěšnější, než lidé s vyšším IQ.

Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, kde cílem bylo zjistit, jak děti navazují přátelství a proč jsou odmítáni. Ke zjištění těchto poznatků jsem využila rozhovory a dlouhodobé pozorování.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Osobnost

Termín osobnost zná každý a jeho použití je rozmanité stejně jako jeho definice. Když se odpoutáme od psychologického hlediska, osobnost představuje termín, který sice používáme v běžném životě k označení lidí kolem nás, ale když o někom řekneme, že je osobnost, máme na mysli zejména jeho charakterové vlastnosti a toto označení je veskrze pozitivní. Člověk, který je osobností, je pro nás určitou autoritou, člověkem, který je pro nás významný a svým způsobem jej pokládáme za svůj vzor. Termín osobnost má tak velice specifické zabarvení, které sebou nese určitou kvalitu konkrétního člověka. Osobností tak může být kdokoli z našeho okolí, někdo, koho důvěrně známe, ale stejně tak i někdo nám vzdálený v čase i prostoru, koho známe jen zprostředkovaně.

Z hlediska psychologie je však pojem osobnost chápán odlišně, reflektuje spíše to, co mají jednotliví lidé společné a naopak, v čem jsou jejich vlastnosti rozdílné. Osobnost je velice individuálním jevem, jehož definice prošla v průběhu staletí mnoha proměnami. Je však zejména důležité si uvědomit, že osobnost není statický a neměnný pojem označující nějaký prvek, ale naopak, je jí potřeba chápat jako „...*pojem, který označuje individuální utváření lidské psychiky.*“¹ Drapela osobnost definuje „...*jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd.*“² Osobnost je tak spíše proces, který se mění v čase a postupně se vyvíjí, není to ustrnutí na jednom bodě vývoje.

1.1.1 Struktura osobnosti

Definovat a charakterizovat osobnost jako celek, není prakticky možné, takže z hlediska potřeb psychologie je osobnost zkoumána z pohledu dílčích aspektů, které nazýváme osobnostními vlastnostmi nebo také rysy.³ Osobnostní vlastnosti respektive rysy, jsou jakýmsi obecným rámcem, který pomáhá pochopit lidskou osobnost jak z pohledu obecného, tak z pohledu vztahů k ostatním lidem. „*Termín struktura osobnosti je v tomto kontextu užíván k označení souboru základních osobnostních vlastností a jejich uspořádání, jejich vzájemných souvislostí a vztahů. Osobnostní rysy tvoří hierarchickou strukturu, jejíž*

¹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2007. str. 42.

² DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. str. 14.

³ Viz VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010. str. 13.

uspořádání je založeno na rozdílné míře obecnosti jednotlivých dimenzí. Na nejvyšší úrovni jsou obecnější a široce pojaté rysy (např. extraverte), které zahrnují různé dílčí vlastnosti (součástí extraverte je např. sociabilita a míra aktivity). Jednotlivé rysy osobnosti jsou dost často určitým způsobem zkombinovány, ale vždycky tomu tak být nemusí. Variabilita jejich kombinací může být relativně velká.“⁴

Struktura osobnosti je tedy soubor rysů, které určují z obecnějšího hlediska možnosti, jak bude osoba reagovat v určité situaci a jak se bude chovat při konkrétních prožitcích. Samozřejmě toto chování a rysy jsou značně ovlivněny i konkrétní situací a chvílí, ve které k události dochází a momentálním rozpoložením jedince. Takže nejde nikdy s naprostou jistotou předvídat lidské chování. Přesto však osobnostní rysy patří mezi relativně stálé a stabilní vlastnosti, u kterých v průběhu života nedochází k nějakým významným změnám a obrátům.

1.1.2 Dynamika osobnosti

Jak už ale bylo řečeno výše, osobnost a všechny aspekty s ní spojené, jsou procesem, ne ustrnulým bodem. Tento proces se v průběhu života vyvíjí a mění v závislosti na prostředí i genetických předpokladech. A právě proto je velice důležitá tzv. dynamika osobnosti, která je souhrnným označením pro tyto síly a procesy podílející se na vývoji osobnosti. Dynamika osobnosti je označení pro síly, které ovlivňují nejen naše vlastní vnitřní pochody, ale také naše vztahy k lidem okolo nás. Dynamiku osobnosti je tak třeba chápat jako soubor všech možných sil a vlivů, které se podílejí na vývoji a utváření každé osobnosti.

Z výše uvedeného je zřejmé, že osobnost, jako proces neustále se vyvíjející a měnící se v závislosti na čase, prostoru a konkrétní situaci, je v každém životním období člověka jiná. Pro každou životní etapu, zejména, co se dětství a dospívání týče, je typický různý stupeň rozvoje a vývoje jednotlivých osobnostních vlastností. Každý vývojový stupeň sebou nese určité změny v osobnostních rysech, které jsou obecnějšího rázu a týkají se víceméně všech jedinců.

1.1.3 Osobnost dítěte předškolního věku

Tak i osobnost dítěte předškolního věku je v určitých směrech určena a dána a dají se vypočítat předpoklady a vývojové možnosti všech dětí v tomto životním období. Předškolní věk vymezujeme obdobím od třetího do šestého roku života dítěte, kdy hlavním

⁴ Viz VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010. str. 84.

ukazatelem pro ukončení tohoto období je nástup dítěte do školy. Nástup dítěte do školy se samozřejmě neděje u všech dětí v naprosto stejném věku, proto předškolní věk u jednotlivých dětí zahrnuje mírně odlišnou dobu. Přesto je nástup dítěte do školy prakticky nejdůležitějším krokem dítěte, který ovlivňuje jeho další život. „*Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska; mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“⁵

Dítě v předškolním věku už se sice dokáže více odpoutat od své rodiny a stále více se dostává do kontaktu s vrstevnickými skupinami, ale stále hraje rodina dominantní úlohu v jeho životě. Dítě ještě nemyslí zcela logicky, ale už se snaží poznávat důkladně svět kolem sebe a základní pravidla, která v něm platí. Pro dítě předškolního věku a jeho poznávací schopnosti je typická určitá míra egocentričnosti (ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky), fenomenismus (důraz na určitou podobu světa), magičnost (pomáhat si v poznávacím procesu fantazií) a absolutismus (přesvědčení o jednoznačnosti a definitivnosti poznání).⁶ Stupeň myšlení a možnosti poznání, na kterém se dítě v předškolním věku pohybuje, je pro jeho život a vnímání sebe sama a jeho okolí velice podstatné.

Dítě v předškolním věku ještě není schopno uvažovat v komplexních dimenzích. Naopak se soustředí většinou pouze na jeden aspekt prožívané situace a tím je ovlivněn i způsob jeho vnímání a prožívání. Způsob, jakým dítě uvažuje a podmiňuje a spojuje události svého života, je často matoucí a nedovoluje předškolnímu dítěti docházet ke správným závěrům a soudům. Dalším důležitým znakem myšlení a chápání dítěte předškolního věku je již výše zmíněná nekomplexnost a také jakási útržkovitost. Dítě ještě není schopno spojovat jednotlivé události a vlastnosti a často není schopné určovat následky a příčiny událostí tak, jak se skutečně staly. Předškolní dítě ještě nedokáže adekvátně posuzovat prostor kolem sebe, jeho vnímání času se také teprve rozvíjí, stejně jako chápání počtu. Celkově odpovídají vývojovému stupni dítěte i jeho verbální schopnosti a znalosti. Jazyk je vlastně jen odrazem mentálních schopností dítěte ve věku mezi třemi a šesti lety.

Důležitou změnou v předškolním věku je zejména to, že dítě si postupně začíná uvědomovat samo sebe a svou identitu. Kromě sebepojetí se dítě předškolního věku začíná

⁵ LANGMAIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada Publishing, 1998. str. 85.

⁶ Viz VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. str. 102 – 103.

identifikovat a socializovat i se svým okolím. Předškolní děti si začínají uvědomovat rozdíly, zejména z pozice sociálních rolí, které jednotlivá pohlaví v životě reprezentují. Uvědomování si rozdílů mezi mužskými a ženskými rolemi je pro dítě předškolního věku typickým procesem, který do značné míry ovlivňuje jeho chování i do budoucna.

Během předškolního období se dítě začíná socializovat, což je také jeden z nejdůležitějších aspektů vývoje osobnosti dítěte v tomto období. Před třetím rokem života se od dítěte prakticky žádné sociální role nevyžadují, ale právě předškolní věk je obdobím, kdy začíná být na dítě vyvíjen jakýsi socializační tlak, který vychází samozřejmě zejména z rodinného prostředí. Nejde však v žádném případě opomenout vliv vrstevnických skupin, které začínají mít pro dítě předškolního věku stále větší význam. Socializace v předškolním věku je důležitá zejména proto, že reguluje vztah dítěte k jeho okolí, ale také pomáhá určovat jeho pojetí sebe sama. Dítě si v předškolním věku prostřednictvím socializace osvojuje normy chování, které jsou velice důležité pro jeho další život. Dítě se učí morálnímu chování, díky systému odměn a trestů se předškolní dítě učí pociťovat vinu za své vlastní nežádoucí chování. Tyto základy jsou samozřejmě velice důležité pro další vývoj osobnosti dítěte a jeho začlenění do společnosti.

1.2 Vývojové teorie týkající se dítěte

Vývojová psychologie zkoumající jednotlivé fáze vývoje lidského jedince, zná velké množství teorií, které se pokoušejí vysvětlit jednotlivé procesy, které se v životě dítěte (respektive jedince) odehrávají a ovlivňují tak jeho myšlení, poznávání a osobnost. Každá osobnost je samozřejmě individuální, ale v každém věku se odehrávají určité procesy, které jsou všem společné.

Vývojová psychologie a teorie osobnosti prošly vývojem a mnozí psychologové přišli s vlastními teoriemi. Fáze vývoje mohou být podle těchto teorií závislé na rozvoji poznání, myšlení, pudového jednání apod. Každá teorie má svá vlastní východiska a každá se specifikuje na jinou oblast osobnosti. Přesto ani jedna však nemůže být považována za všeobecně platnou. Všechny přinášejí nové poznatky a úhly pohledu na vývoj osobnosti, ale spíše je třeba je chápat jako kořeny, ze kterých vývojová psychologie čerpá a vychází.

Mezi nejvýznamnější teorie zabývající se dítětem, patří vývojová teorie Sigmunda Freuda, Jeana Piageta a Erika Eriksona.

1.2.1 Sigmund Freud (1856 – 1939)⁷

Sigmund Freud patří mezi nejvýznamnější představitele světové psychologie a jeho teorie a poznatky ovlivňují psychologická bádání až do současné doby. Co se týče psychologie osobnosti, Freud chápal osobnost jako uzavřený systém, který připomíná ledovec. Ledovec proto, že vrcholek, který lze vidět, představuje vědomí, což je ta část osobnosti, kterou si jedinec uvědomuje. Naopak předvědomí je tvořeno zážitky a zkušenostmi, které člověk zapomněl, ale může si je kdykoli vybavit. Spodek ledovce pak tvoří naše nevědomí, které je plné přání a myšlenek mimo naše vědomí. Freud zavedl tři pojmy – id, které představuje základní vrozenou složku osobnosti a řídí se prakticky jen principem slasti, ego, které se rozvíjí z činnosti id od raného dětství a jehož úkolem je korekce id a superego, které se jako složka osobnosti rozvíjí naposledy a představuje něco jako vyšší princip regulace chování vedený hodnotami a požadavky společnosti.

Samotný vývoj osobnosti se tak podle Freuda děje v proměnách všech tří vrstev. Co se týče Freudovy vývojové teorie, jedná se o pět dynamických stádií, která navazují vzájemně jedno na druhé. Všechna stadia jsou určována podle toho, jakým způsobem jedinec dosahuje slasti. Freudova teorie je důležitá zejména proto, že upozornila na důležitost raných stadií vývoje, i dětství představuje důležité mezníky ve vývoji lidské osobnosti.

Pět vývojových stadií Freuda:

1. Orální stadium – slastí je v tomto období přijímání potravy, které se děje sáním a polykáním, proto orální stadium. Orální stadium odpovídá přibližně kojeneckému věku a postupně se s růstem zubů a rozvojem kousání dítě soustřeďuje na jinou slast.
2. Anální stadium – dá se přirovnat k batolecímu věku a je to období, kdy dítě dosahuje slasti prostřednictvím vyměšování. To je spojeno s konečníkem a jeho fungováním. Stejně jako růst zubů, i postupné učení čistotě a hygienickým návykům, ukončuje i toto stadium.
3. Falické stadium – můžeme jej specifikovat jako předškolní věk a dítě v tomto stadiu cítí největší slast při zkoumání své vlastní sexuality a genitálií. Slast zažívá dítě nejen zkoumáním své vlastní sexuální fantazie, ale i genitálií jiných dětí. Dítě se v tomto období upne na rodiče opačného pohlaví a vzniká tak

⁷ Viz VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. str. 36 – 38.

známý Oidipův a Elekťin komplex, kdy rodič stejného pohlaví představuje hrozbu a ohrožení.

4. Období latence – neboli raný školní věk je obdobím, kdy dítě po nástupu do školy zažívá nástup povinností a práce spojených se školní docházkou. Typické je proto snížení sexuální aktivity, dítě se soustřeďuje na jiné problémy.
5. Genitální stadium – je totožné s obdobím dospívání. Znovu se rozvíjí zájem o sexualitu a vztahy s opačným pohlavím. Toto je zároveň závěrečné vývojové stadium, následuje dospělost.

Na Freuda navázalo hned několik dalších psychologů a jeho žáků, kteří jeho názory vykládaly po svém. Například Carl Gustav Jung kladl větší důraz na nevědomí, které rozdělával na kolektivní a individuální a vývoj člověka rozdělil jen na období dětství a dospívání.

1.2.2 Erik Erickson (1902 – 1994)⁸

Z psychoanalýzy do určité míry vychází ve své vývojové teorii i další známý psycholog Erik Erickson. Ale psychoanalytický přístup mírně modifikuje, protože se nesoustředí jen na abnormality ve vývoji a přisuzuje větší míru vlivu sociokulturním faktorům ovlivňujícím vývoj. Erickson navíc chápe psychologický vývoj jako celoživotní záležitost, podle něj totiž nekončí dosažením dospělosti.

Ericksonova vývojová teorie rozděluje období psychického vývoje do osmi jednotlivých stádií, kdy každé stadium je určováno podle toho, k jakému cíli směřuje, jaké problémy jej provází a podle toho, jaká řešení těchto problémů nachází. Cílem každého stadia je dosažení určité ctnosti.⁹ Toto vše podle Ericksona utváří osobnost a směřuje její vývoj. Právě vyřešení určitého problému, který svou závažností odpovídá určitému stupni vývoje, může podle Ericksona vést k dalšímu, bezproblémovému vývoji osobnosti. Naopak, pokud by se tento problém jedinci vyřešit nepodařilo, jeho vývoj by mohl stagnovat.

1. Základní důvěra proti základní nedůvěře – období od narození do prvního roku života, základním úkolem je vytvoření si důvěry v tento svět, protože důvěra a pocit bezpečí jsou pro další psychický vývoj nezbytné (eliminuje úzkost, rozvíjí otevřenost a tím i sociální chování). První vztahy, jedná se zejména o

⁸ Viz VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. str. 44 – 46.

⁹ Viz DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. str. 68.

vztah dítěte a matky, vytvořené v tomto období významně ovlivňují další vývoj. Ctností tohoto stadia je naděje.

2. Autonomie proti studu a pochybám – zahrnuje období od 1 do 3 let života dítěte, jeho ctností je vůle a hlavním úkolem je osamostatňování a emancipace dítěte. Dítě si prostřednictvím uvědomování si sebe sama osvojuje i pravidla chování a hranice svých možností. Objevují se i první náznaky vůle a důvěry v sebe sama a své schopnosti.
3. Iniciativa proti vině – odpovídá věku 3 – 6 let a pro tento věk je důležitý další rozvoj vztahů s lidmi, ale i svých vlastních pocitů. Prostřednictvím společenského života se dítě učí sebevědomí a začíná cítit pocit viny. Na rozdíl od předchozího vývojového stadia se dítě dokáže chovat podle norem i bez vnější kontroly. Ctností tohoto stadia je účelnost.
4. Příčinnost proti inferioritě – toto období trvá od 6 – 12 let věku dítěte a dítě v tomto období charakterizuje zejména touha po uplatnění a prosazení, kterého chce dosáhnout zejména svou snaživostí. Neúspěch v něm vyvolává negativní pocity, zatímco úspěch radost, takže se rozvíjí svědomitost a touha po vlastním i cizím uznání. To vše velice úzce souvisí s nástupem dítěte do školy, protože právě zde se úspěch, prosazení a schopnosti dítěte poprvé naplno projevují. Tyto rané zkušenosti mohou pak ovlivnit vztah dítěte ke škole i do budoucna. Ctností tohoto období je kompetence.
5. Identita proti konfuzi rolí – rovná se období dospívání a je ohraničeno věkem 12 a 20 let. Jedinec v tomto období hledá sám sebe, vymezuje se proti ostatním a to často tak, že se staví proti normám a pravidlům. Je to vlastně způsob, jak se osobnostně vyhranit a přitom oddálit dospělost. Ctností tohoto období je věrnost.
6. Intimita proti izolaci – období nazývané ranou dospělostí a zahrnující věk 20 – 25 let je fází, kdy jedinec, který už určil a identifikoval sám sebe, hledá intimitu a sdílení s někým druhým. Tato intimita je chápána i sexuálně. Strach z intimity však může vést až k izolaci. Ctností tohoto stadia je láska.
7. Generativita proti stagnaci – trvá od 25 do 50 let a jedná se o dospělost. Tato vývojová fáze sebou nese touhu něco vytvořit, uplatnit se profesně či v soukromém životě, umělecky, získat hmotné statky. Neúspěch a stagnace

v této fázi se může projevit tzv. krizí středního věku, protože ne každý v období dospělosti dosáhne svých cílů. Ctností v tomto stadiu je pečování.

8. Ego integrita proti zoufalství – zahrnuje věk od cca 50 let výše a je pro něj typické vyrovnání se sebou a svým životem, přijmutí jak sebe sama, tak okolí, nalezení smyslu života. S tím souvisí ctnost této fáze – moudrost. Nevyrovnání se s tím, že život je prožit a nejde na něm nic změnit, může vést až k zoufalství a strachu ze smrti.

1.2.3 Jean Piaget (1896 – 1980)¹⁰

Jean Piaget předpokládal, že vývoj dítěte je závislý nejen na genetických předpokladech, ale také na vlivu prostředí. Obě tyto složky podle něj působí ve vzájemné interakci a společně určují míru dosažené vývojové úrovně. Podle Piagetovy vývojové teorie jsou základem kognitivního vývoje jedince proces adaptace a organizace a z vývojového hlediska jsou pak důležité procesy asimilace, akomodace a udržení, respektive znovudosažení rovnováhy.

Kognitivní vývoj Piaget rozdělil do pěti fází, které jsou vždy určeny specifickým přístupem k procesu poznávání:

1. Fáze senzomotorické inteligence – zahrnuje období od narození do 2 let života dítěte a zahrnuje fázi raného rozvoje poznávacích procesů. V tomto období jsou dítě a jeho poznání závislé víceméně na smyslovém vnímání a pohybových možnostech a schopnosti manipulovat s předměty. Takže i proces poznání v tomto období vychází z těchto zdrojů a dítě je schopno pojmut pouze to, co může smyslově vnímat a s čím může manipulovat.
2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení – tato fáze trvá od 2 do 4 let a dítě v tomto období dokáže poznávat i věci, které přímo nevnímá a skutečnosti, které přímo neprovádí. Rozvíjí se vlastně jeho představivost a schopnosti smyslového vnímání.
3. Fáze názorného, intuitivního myšlení – je to období předškolní, trvá od 4 do 7 let a pro děti a jejich poznávání je v této době typický egocentrismus a malá flexibilita. Dětské myšlení je v tomto období ještě příliš obráceno danou

¹⁰ Viz VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. str. 46 – 48.

podobu světa, jehož změny ještě dětská mysl nedokáže zcela pojmout a naopak nemají ještě zcela jasnou představu o sobě samém.

4. Fáze konkrétních logických operací – tato fáze zahrnuje rozmezí věku 7 až 11 let a je to období nástupu dítěte do školy. Dítě v této fázi už dokáže logicky a symbolicky myslet, ale jeho kognitivní poznání je ještě stále příliš těsně vázáno na konkrétní zkušenost a respektování základních zákonů logiky. Symboly a představy, které dítě dokáže v této fázi používat, jsou ještě vázány na jasně daný obsah.
5. Fáze formálních logických operací – navazuje přímo na předcházející fázi, začíná tedy v 11 letech věku jedince a pro myšlení této fáze je už typická větší uvolněnost od vázanosti na konkrétní realitu. Jedinec už dokáže pracovat a používat pojmy a symboly, které nejsou závislé na konkrétní skutečnosti či problému, dospívající jedinec už dokáže přemýšlet v hypotetické a abstraktní rovině. Dokáže tak operovat s pojmy, které nejsou závislé na skutečnosti, dokonce i s těmi, které neexistují.

1.3 Komunikace

1.3.1 Pojem komunikace

*„Společensky žijící lidé a sociálně žijící živočichové spolu komunikují, tj. sdělují si určité informace, které jim usnadňují orientaci v životním prostředí a vzájemné interakce. Fungování společnosti, společenství a sociálních vztahů vůbec komunikace předpokládá.“*¹¹

Pro člověka je typickou formou komunikace mluvená a psaná řeč, ale nelze opomíjet ani jednání, výraz, gesta a různé symboly systémů a signálů, jako třeba matematické symboly nebo signály v dopravě.

Komunikace slouží v první řadě k dorozumívání se, proto je každá komunikace systémem významů určitých znaků, který je obecně chápán a dekodován. Dorozumívání mezi lidmi prostřednictvím komunikace se děje na základě příslušnosti k určitému jazykovému společenství a k určité kultuře. Právě znalost jazyka a symbolů, které daná kultura (respektive subkultura) používá, je základem vlastního komunikování.

¹¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 1995. str. 69.

Původní komunikace tváří v tvář se během času značně změnila a díky lidským vynálezům jako jsou knihy, archivy, telefon, internet mohou současní lidé komunikovat jak s minulostí, tak na velké vzdálenosti.

Vlastní komunikační proces má celkem tři fáze. V první fázi dochází k zakódování sdělení do určité formy tak, aby bylo srozumitelné. V další fázi dochází k předání informace určitým kanálem a v závěrečné fázi je informace dekódována příjemcem. Komunikace je komplexním jevem, kdy vzájemné reakce komunikanta a komunikátora dále informace upřesňují a posunují komunikaci dále.

Rozlišujeme několik druhů komunikace, zpravidla podle toho, kolik je účastníků. Známe tak komunikaci intrapersonální (např. mezi počítačem a jeho uživatelem), interpersonální (mezi dvěma nebo více partnery) a masovou neboli hromadnou (např. mezi televizí a divákem, rozhlasem a posluchačem, tiskem a čtenářem).

1.3.2 Verbální a nonverbální komunikace

Lidská komunikace se uskutečňuje ve specifických formách, které rozlišujeme dvě – verbální a nonverbální.¹² Verbální komunikaci představuje psaná a mluvená řeč a ta se postupně vyvíjela z neverbálních forem komunikace. Nejprve vznikla řeč mluvená, později až psaná, stejně tak i jedinec se nejprve osvojuje řeč mluvenou a až později řeč psanou. Řeč je tvořena systémem znaků, kdy každý znak zastupuje v mysli určitý jev. Znaky mohou označovat i velice abstraktní věci, které jsou dokonce jen hypotetické nebo časově vzdálené. Verbální formu řeči, kterou užívá určitá společenská skupina, nazýváme jazyk a ten taky prochází a prošel určitým vývojem. Znalost jazyka je tak základním předpokladem verbální komunikace mezi jedinci.

Sama verbální komunikace je však v projevu člověka doplněna o užívání gest, mimickým výrazem nebo také emočním tónem a situačním vztahem. Tyto faktory nazýváme metalingvistické a patří sem intonace řeči (vzteklý, mazlivý, vmlouvavý tón), nonverbální přidružené komponenty sdělení (gesta, chování, mimika) a situační kontext (různé významy slov použitých v různých situacích). Celkem můžeme rozlišit tři funkce řeči:

1. označovací či zobrazovací (označování věcí, jevů, vztahů atd.)
2. výrazová (vyjadřuje vnitřní stavy a pocity jedince)
3. vybízecí (působí na druhého člověka jako výzva, apel).

¹² NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 1995. str. 283.

Samotné slovní sdělení je v komunikaci doprovázeno výrazem tváře, pohyby rukou a celého těla. Tzv. nonverbální komunikace zahrnuje gesta a jiné formy chování sdělující reakce na něco nebo nějaký úmysl a obrazovou reprezentaci.

Nejvíce asi na člověka působí výraz tváře neboli mimika, který je však možné se naučit a ovládat vůlí. Proto není výraz tváře vždy a za všech okolností výrazem vnitřních pocitů a myšlenek jedince. Součástí mluvené řeči jsou často i pohyby rukou (gestika), které působí spíše pro upřesnění slovního sdělení. Gestika se zejména stává důležitou při komunikaci v hlučném prostředí nebo s cizincem. Pantomimika, neboli držení těla a jeho změny, jsou také důležitou součástí komunikace, protože držení těla může mnoho o jedinci napovědět. Součástí nonverbální komunikace může být i vzdálenost jednoho člověka od druhého. Právě tento aspekt hovoří o tom, jaký mají účastníci komunikace mezi sebou vztah.

1.4 Interakce a související pojmy

1.4.1 Interakce

Sociální interakce je nedílnou součástí mezilidských vztahů, dá se říci, že „...vyjadřuje celou řadu sociálních motivů, že vytváří rámeček sociálních komunikací a probíhá obvykle jako vzájemná výměna hodnot nebo – v konfliktních vztazích – interpersonální agrese.“¹³ Interakce je tedy procesem, kdy jednotlivé strany rozvíjejí řetěz akcí a reakcí prostřednictvím vzájemné stimulace a reakce. Existují dokonce názory, že nelze rozlišovat komunikaci a interakci, že se jedná prakticky o stejné procesy.

Jednotlivé druhy sociální interakce rozlišujeme na základě subjektů, které do interakce vstupují – interakce jedinec-jedinec (tzv. dyadická), interakce malá skupina-jedinec a interakce malá skupina-malá skupina. Interakce se dají rozdělit i podle toho, jakého jsou obsahu, takže interakce může být třeba manželská, rodinná či pracovní apod.

Důležitým předpokladem každé interakce jako předmětu studia psychologie je alespoň jednostranná sociální závislost jedné osoby na druhé, jedince na sociální skupině nebo jedné skupiny na druhé. Interakce má smysl jen jako výměna hodnot, když pod pojmem hodnota chápeme jak materiální odměnu, tak abstraktní pojmy (pochvalu, dobrý pocit, radu atd.). Interakce tak není založena jen na systému odměn a trestů, ale na širším základě výměny hodnot.

¹³ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 1995. str. 324.

Samozřejmě v průběhu interakce není možné, aby jeden subjekt pouze bral a druhý jen dával. Musí být zajištěna rovnováha, která tak interakci udržuje. Interpersonální interakce však nemusí probíhat v naprosté rovnováze, každý z partnerů může chování a jednání toho druhého chápat jinak nebo jeden z partnerů se může k druhému chovat podle jiných pravidel apod. Ztráta rovnováhy interakce vede k jejímu napravování a ke snaze o navrácení do původního stavu.

Rozlišují se tři stránky interpersonálního chování:

1. obsah (odmítání nebo přijímání)
2. objekt (já nebo druhý)
3. způsob (emocionální nebo sociálně formální).

Sociální interakce má i mnoho různých charakteristik, jako třeba komplementaritu, důvěrnost, spolupráci, soutěž, konfliktnost či emocionální tón.

Interakce mezi jedincem a jedincem (interakce interpersonální, dyadická) sebou nese určitý omezený počet alternativ chování, které mají pro partnery buď negativní nebo pozitivní hodnotu, nebo jsou pro ně bezvýznamné. Tato hodnota však může být pro každého partnera rozdílná. O interakci mezi jedinci a její trvalosti rozhoduje zejména zkušenost.

Pojmy srovnávací úroveň a srovnávací alternativní úroveň určují, nakolik je daná interakce perspektivní a příjemná. Díky tomu, nakolik je daná interakce atraktivní z hlediska srovnávání, rozhoduje se jedinec, zda v interakci pokračovat či nikoli.

Důvody, proč lidé vstupují do nejrůznějších interakcí, jsou stejně rozmanité jako lidská psychika a vycházejí jak z ontogenetických, tak i fylogenetických základů. Motivů interakcí tak mohou být:

- nesociální popudy (potřeba jídla)
- závislost, hledání pomoci, uznání, ochrany a vedení od lidí z pozice síly a moci
- afiliace (potřeba fyzické blízkosti)
- dominance (potřeba vést druhé)
- sexus (potřeba mít tělesný styk a vztahy s osobami druhého pohlaví)
- agrese
- sebeocnění a ego-identita.

Pro sociální interakci je důležitá sociální percepce, která je jakýmsi vlastním obrazem o druhém jedinci. Předpoklady, které o každém máme, zásadně ovlivňují vlastní proces interakce a již od počátku jej determinují. V rámci sociálních interakcí používají jedinci nejrůznější sociální techniky, což jsou „... *různé způsoby chování, jimiž by kontrolovali*

smýšlení a jednání druhých osob tak, aby dosáhli určitých záměrů.“¹⁴ Pro správné vedení sociální interakce je důležitá i sociální kompetence, která vyjadřuje schopnost a způsobilost jedince vést a rozvíjet interakci. V tomto ohledu se používá pojem sociální inteligence, který vyjadřuje schopnost jedince řešit sociální problémy.

1.4.2 Sociální vnímání

Vnímání je velice složitý pojem, který v sobě zahrnuje celou řadu procesů s dílčími funkcemi nezbytnými pro orientaci a život jedince v prostředí. Vnímání lze charakterizovat „... jako organizaci a interpretaci sensorických informací. Vnímání je proces, jehož výsledkem jsou vjemy, které se mnohdy značně liší od neúplných údajů zaznamenaných našimi smysly.“¹⁵ Zásadní je v tomto procesu schopnost jedince interpretovat sensorické vjemy.

V současné době je vnímání chápáno a zkoumáno ze dvou různých pohledů – buď jako konstruktivní mentální děj nebo jako proces stojící na základech tzv. přímé percepce. V prvním případě je vnímání proces, který je ovlivněn předchozími zkušenostmi a dalšími kognitivními procesy. Druhá možnost předpokládá, že vnímání je na předchozích zkušenostech a učení prakticky nezávislé.

Sociální vnímání (sociální percepce) je pak vnímání, kterým vnímáme ostatní lidi a mezilidské vztahy. Sociální percepce „... vyjadřuje sociální podmíněnost vnímání, která se nevztahuje jen na vnímání sociálních objektů, tedy lidí, ale na vnímání objektů vůbec.“¹⁶ I sociální vnímání je závislé na zkušenostech, ale zároveň je ovlivněno i aktuální situací. Sociální vnímání je tak často velice subjektivně a emocionálně zabarveno, objektivní skutečnost je učením a předchozími zkušenostmi ovlivněna a její vidění zkresleno.

Nejvíce nápadně se sociální vnímání projevuje právě při vnímání ostatních osob. Tzv. interpersonální percepce je zaměřena přímo na vnímání lidí jako sociálních bytostí.¹⁷ Vnímání osob se od vnímání objektů značně liší, a to zejména v několika bodech:

- při vytváření dojmu o osobách se vyskytují mnohem větší individuální rozdíly
- u vnímání osob má velice důležitou roli interpretace a interference

¹⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 1995. str. 333.

¹⁵ PLHÁKOVÁ, Anna. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2007. str. 129.

¹⁶ TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. str. 79.

¹⁷ Terminologie je v tomto ohledu nejednotná – někteří autoři od sebe odlišují sociální a interpersonální percepci, jiní ji pokládají prakticky za jedno a totéž.

- při interpersonální percepci dochází k interakci
- vnímání osob se děje postupně
- vnímání osob je mnohem méně předvídatelné, protože sama každá osoba je velice aktivním objektem vnímání.

Vnímání druhých osob má tři základní komponenty:

1. atributivní složka – vnímané osobě přisuzujeme určité vnější a vnitřní aspekty
2. očekávací složka – od vnímaného subjektu jsou automaticky a často podvědomě vyžadována nějaké očekávání, často jsou tato očekávání založená spíše na našich potřebách a přáních než na skutečnosti
3. afektivní složka – emocionální složka ovlivňující naše soudy o druhém jedinci.

1.4.3 Formování dojmu

Formování dojmu je proces, kterým si tvoříme představy o jiném člověku. Formování dojmu je ovlivněno hned několika faktory:

- často užíváme implicitní teorie o osobnostních rysech a o tom, které rysy se vyskytují současně
- vytváříme si vlastní osobní teorie o druhých (osobní konstrukty)
- je důležité, jak získáváme první informace o druhých lidech (první dojmy mohou ovlivnit chování)
- kategorizujeme druhé a používáme stereotypy při posuzování lidí.¹⁸

Při formování prvního dojmu se často stává, že jedinci na základě jednoho povahového rysu přisuzujeme automaticky i další vlastnosti, které však druhý jedinec vůbec nemusí mít. První dojem a jeho tvoření značně ovlivňuje i fakt, že některé vlastnosti a rysy jsou pro nás mnohem důležitější než jiné. Stejně tak i osobní konstrukty, které si vytváříme, jsou ve své podstatě založeny na naší dosavadní zkušenosti, takže naše teorie o druhých mohou být, a velice často jsou, naprosto odlišné od osobních teorií jiných lidí.

Vytváření dojmu závisí tedy především na našich znalostech a zkušenostech, formování dojmu o druhé osobě závisí především na vnímání. Aby došlo k vytvoření přiměřených obrazů o druhém, je potřeba dodržet některé předpoklady:

- interpersonální citlivost (senzitivita)
- dovednosti získané minulými zkušenostmi
- sociální inteligence

¹⁸ Viz HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 3. vydání. Praha: Portál, 2003. str. 69.

- dobrý vztah k sobě
- emociální stabilita
- schopnost udržet si objektivitu a odstup od vnímaného
- důležitá je i osobnost vnímaného.

V samotném formování dojmu o druhých se uplatňují i další procesy, které naše názory značně ovlivňují. Např. stereotypizace, která znamená, že lidé jsou klasifikováni podle určitých kritérií na základě povrchních charakteristik, jako může být třeba barva kůže či sexuální orientace.

1.4.4 Navazování vazby

Citová vazba neboli attachment je termín označující přilnutí malého dítěte k matce a dalším blízkým osobám, ale v širším slova smyslu attachment znamená přilnutí obecně. Ihned po narození vzniká mezi kojencem a primární vztahovou osobou (což je obvykle matka) citové pouto, které je geneticky ukotveným a motivačním systémem zajišťujícím přežití. Dítě v tomto období vyhledává matku, cítí se nesvé, když není v její blízkosti, pociťuje strach. Dítě je aktivním účastníkem této interakce, protože je to ono, kdo vysílá signály a matčiným úkolem je tyto signály interpretovat a adekvátně na ně reagovat.

První rok života je tak pro dítě velice důležitý, protože v tomto období si dítě vytváří jakýsi žebříček vztahových hodnot, kdy na první místo klade většinou matku (v její nepřítomnosti otce) a kdy si dítě právě na základě své interakce s primární pečující osobou vytváří modely chování. Tento model chování se postupně stabilizuje a vytváří se tak reprezentace vztahové vazby, která přispívá k psychologické stabilitě.

Vytvoření si citové vazby kojence a matky má za důsledek jakési emoční zázemí dítěte, základnu, která mu dovoluje vzdálit se od matky a jít zkoumat své okolí. Úkolem matky je poskytnout dítěti dostatečný prostor k exploraci, ale také určit hranice tohoto vzdalování dle jeho věku a stupně vývoje. I výzkum a osamostatňování se děje v režii dítěte, matka je spíše kontrolorem a podporou.

Existují čtyři typy citové vazby:

- jistá citová vazba
- nejistá (úzkostná) citová vazba vyhýbavá
- nejistá citová vazba odmítavá/ambivalentní
- dezorganizovaná citová vazba.

Raná citová vazba, kterou si dítě vytváří v nízkém věku k matce (nebo jiné blízké osobě) a zkušenosti, které díky této vazbě získává, se nemalou měrou projevuje i v dospělém životě jedince. U dospělých rozlišujeme citovou vazbu jistou, ustrašenou, zapletenou a odmítavou. Když má jedinec zkušenosti s jistou citovou vazbou, v dospělosti dokáže nejen vnímat vlastní hodnotu, ale také očekávat pozitivní reakce od druhých. Zapletená citová vazba je charakterizována pozitivním hodnocením druhých, ale slabým hodnocením sebe sama. Ustrašená citová vazba sebou nese vlastní podhodnocení a očekávání negativního přístupu od druhých. Odmítavá citová vazba pak znamená, že jedinec pozitivně vnímá sám sebe, ale druhé podhodnocuje a hodnotí negativně.

1.4.5 Předsudek a stereotyp

Stereotypy a předsudky jsou zvláštní druhy postojů, které se do jisté míry významově překrývají. „*Předsudek je fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu.*“¹⁹ Lidé, kteří trpí předsudky, hodnotí ostatní podle předem stanoveného vzorce, nepřipouští žádnou jinou možnost hodnocení a jeho hodnocení je dopředu dáno podle nějaké vlastnosti toho druhého. Společenské předsudky jsou jakousi formou agrese zaměřené systematicky na určitou etnickou či kulturní skupinu.

Rozlišujeme předsudky negativní a pozitivní, kdy předmětem studia psychologie se stávají ty negativní. Předsudky jsou chápány jako projevy základních lidských pudů vedoucích k ochraně teritoria a příbuzenských svazků.

Stereotyp je postoj, který není založen na vlastní zkušenosti, stereotypy jsou přebírány a udržují se v tradici. Stereotypy se dají definovat jako „... *mínění o třídách individuí, o skupinách nebo objektech, která jsou jaksí předem dána jako šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují.*“²⁰ Stereotypy se dají rozdělit podle toho, na koho směřují – heterostereotypy jsou zaměřeny na cizí skupiny, na ty druhé, zatímco autostereotypy se týkají skupiny, k níž jedinec přísluší, jsou zaměřeny na nás samotné.

Mnohé postoje mají charakter stereotypů. Stereotyp často odráží roli, kterou subjekt zamýšlí převzít vůči objektu svého stereotypu.

¹⁹ Viz HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 3. vydání. Praha: Portál, 2003. str. 121.

²⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 1995. str. 223.

1.5 Emoční a interpersonální inteligence

Kromě IQ je definováno ještě několik dalších druhů inteligence, které jsou pro život člověka velice důležité.

1.5.1 Emoční inteligence

Pojem emoční inteligence je vcelku mladý (poprvé použit v roce 1990), přesto však už dnes získal na významu a všeobecně se emoční inteligence považuje za jednu z nejdůležitějších vlastností jedince a výchova k vysoké emoční inteligenci se stává součástí výchovy už od nízkého věku dětí. Emoční inteligence jako pojem označuje emoční vlastnosti, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Konkrétně se jedná o vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úctu.²¹

Emoční inteligence, jak může mylně z názvu vyplývat, však v zásadě vůbec nesouvisí s tím, jak je dítě chytré, neboli jaké má IQ. Emoční inteligence naopak vypovídá mnoho o osobnostních rysech dítěte, je na nich vlastně přímo závislá. O tom, jestli je dítě oblíbené ve třídě, jak jej vnímají ostatní děti či dospělí, rozhoduje právě jeho emoční inteligence. Proto se stále více prosazuje názor, že právě emoční a sociální schopnosti jsou pro úspěšný a spokojený život jedince mnohem důležitější než jeho IQ. Podle mnoha studií jsou dokonce lidé s vyšší emoční inteligencí úspěšnější jak v osobním, tak pracovním životě, než lidé sice s vyšším IQ, ale nižší emoční inteligencí.

Emoční inteligence je vlastně „... *schopnost přesně si uvědomovat své emoce, zvládat je tak, aby odpovídaly dané situaci, empaticky rozumět citům druhých lidí, dále schopnost odkládat bezprostřední odměnu či uspokojení, využívat emoce k podpoře osobnostního a intelektuálního růstu atd.*“²² Důležité je si uvědomit, že zatímco IQ je ve své podstatě založeno na dědičnosti, emoční inteligenci je možno jedince naučit a pokud se rodiče dokážou na tuto problematiku soustředit od raného věku dítěte, je možné jedince s vysokou emoční inteligencí vychovat.

Emoční inteligence se rozvíjí v průběhu života, ale dá se říci, že dospělý člověk by měl být schopný zvládat své emoce, měl by být schopen orientovat se ve svých pocitech a dále své emoční schopnosti rozvíjet.

²¹ Viz SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. str. 14.

²² PLHÁKOVÁ, Anna. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2007. str. 430.

1.5.2 Interpersonální/sociální inteligence

Stejně jako emoční inteligence, i sociální inteligence, která je jakousi sociální obratností využívanou při sociálních interakcích, je prakticky nezávislá na standardně měřeném IQ. Přesto však nemůže být úroveň sociální inteligence zásadně odlišná od celkové úrovně rozumových zdatností, protože sociální inteligence souvisí se schopností adekvátně uvažovat a učit se. Sociální inteligence představuje specifické způsobilosti řešit účelně různé sociální problémy. Sociální inteligence je různého charakteru a druhů – např. učitel, prodavač či manažer mají jinou sociální inteligenci.

Sociální inteligence velice úzce souvisí s osobnostními vlastnostmi a není důležité jen to, jaké úrovně sociální inteligence dosáhneme, ale také to, jaká je její struktura. V rámci sociální inteligence můžeme rozlišovat sociální zdatnost (komplex určitých, nekognitivních a sociálně zaměřených osobnostních vlastností a tendencí) a sociálně-kognitivní schopnosti (kompetence umožňující orientaci v sociální oblasti často zahrnující osobně významné dění).

Sociální inteligence se projevuje jako soubor schopností a dovedností, mezi které patří zejména sociální percepce a porozumění, sociální paměť, vhled a otevřenost novým zkušenostem. Zároveň však sociální inteligence vyžaduje, aby jedinec ve svém jednání prokázal, že je schopen zvládat určité situace, jednat s lidmi, přijatelným způsobem na ně reagovat, ovládat svoje projevy podle potřeby aktuálního kontextu.

Sociální inteligenci lze rozlišit podobně jako rozumové schopnosti na dva druhy:

- fluidní (vrozenou) – je dána spíše dispozičně, projevuje se flexibilitou, vnímavostí, schopností adekvátně reagovat na nové a nejednoznačné sociální situace a pružností
- krystalickou (zkušenostní) – jedná se o komplex naučených, deklarativních i procedurálních znalostí a dovedností.

1.5.3 Sociální dovednosti dětí²³

Dovednost je „... *učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností vhodnou metodou. V psychologii učení jsou dovednosti nejčastěji děleny na dovednosti intelektové, senzomotorické a motorické.*“²⁴ Dovednosti mohou být sice do jisté míry určeny dědičností, ale hlavně je získáváme během života

²³ Není jasně specifikováno, co přesně je emoční schopností a co už sociální, takže se často používá souhrnné označení emočně-sociální dovednosti.

²⁴ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Budka, 1993. str. 121.

učením, děti pak hrou. Sociálními dovednostmi pak myslíme ty, které se uplatňují v procesech s druhými.

Dítě a mládež by měly během svého vývoje ovládat schopnost vytvářet osobní vztahy a navazovat přátelství, schopnost rozebírat a chápat struktury společenských vztahů, schopnost organizovat skupiny a schopnost nacházet řešení sporů. Děti tyto schopnosti samozřejmě nemají sami od sebe, nerodí se s nimi. Naopak je potřeba je od mala těmto schopnostem učit a vychovávat je k sociálním dovednostem. Sociální dovednosti je třeba učit od nejjednodušších, na kterých lze pak stavět a vytvářet složitější dovednosti, jako třeba umění vyslechnout druhé.

1. Sebeuvědomování – jedná se o schopnost uvědomovat si své emoce a poznávat je, vzniká už v raném dětství, kdy si dítě uvědomuje rozdíl mezi sebou samým a svým okolím.
2. Sebeovládání – je to schopnost ovládat své emoce, zvládat je a kontrolovat tak, abychom byli schopni chovat se přiměřeně okolnostem.
3. Motivace – souhrn dovedností usměrňující naše chování a pomáhající v dosahování našich cílů.
4. Empatie – vcítění – schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého, vcítění patří k základním emočně-sociálním dovednostem.

Děti se postupně všem těmto dovednostem učí a je třeba, aby na jejich rozvíjení pracovali zejména rodiče, protože děti nejsou schopny složité emočně-sociální dovednosti pochytit samy.

1.5.4 Navazování přátelství

Od narození je dítě vychováváno výhradně v sociálním prostředí své rodiny a jsou to právě rodinné vztahy, co určuje jeho budoucí schopnost navazování vztahů i mimo tento okruh. Na počátku batolecího věku se děti navzájem chápou jako hračky, ale postupně začíná být hra s vrstevníky pro dítě stále více atraktivní.

Vázanost na rodinu se pak mnohem výrazněji uvolňuje v předškolním věku, kdy se dítě více orientuje na vztahy mimo rodinu a začíná být i více nezávislé na dospělých. V tomto ohledu je právě významným nástup do mateřské školy, která má pro dítě specifický socializační význam. Interakce s vrstevníky vyžaduje od dítěte nové sociální dovednosti, jako je porozumět druhým a ovládat své vlastní projevy.

Vrstevnická skupina cizích dětí představuje pro dítě symetrický vztah, který je založen na rovnosti mezi všemi zúčastněnými. Právě v předškolním věku tak vznikají základy

přátelství a vznikají první kamarádské vztahy. Kamarádství je „...*důvěrný reciproční pozitivní vztah mezi dvěma dětmi.*“²⁵ Kamaráda si dítě vybírá samo, ale většinou se jedná o situační vztah. Přesto mají tato raná kamarádství pro dítě a jeho rozvoj značný význam. Právě díky kamarádství se dítě učí nebýt tak sobecké a egocentrické a pomáhá při rozvoji pozitivních sociálních vztahů. Právě schopnost navázat přátelství je pro dítě předškolního věku vstup do vyššího stupně socializačního vývoje.

1.5.5 Sociální inkluze a exkluze

Sociální exkluze se projevuje snad ve všech společnostech bez rozdílu časového či prostorového zařazení. Vylučování a odsouvání určitých osob či skupin osob na okraj společnosti nebo mimo ni (exkluze) je jakýmsi mechanismem sociální kontroly. Dnes však vylučování ze společnosti chápeme jako ohrožení integrity a sociální koheze dané společnosti. Sociální vyloučení bývá zpravidla důsledkem chudoby, ale podílejí se na něm i jiné faktory, jako třeba diskriminace, nízké vzdělání či špatné životní podmínky.

Sociální inkluze neboli sociální začleňování není přímým protikladem exkluze, ale oba pojmy od sebe nelze oddělovat. Cílem sociálního začleňování je překonat sociální exkluzi, která většinou vzniká jako důsledek pochybení některé složky společnosti. Inkluze a inkluzivní politika se však nezaměřuje pouze na jeden aspekt, ale chápe sociální začleňování jako celek. Pochybení a diskriminace v jednom bodě totiž způsobuje oslabení v ostatních složkách života.

V dnešní době je politika začleňování velice významnou součástí politiky jednotlivých států i nadnárodních celků, jako je např. EU.

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. str. 215.

2 METODOLOGICKÁ ČÁST

2.1 Kvalitativní výzkum

V obecném slova smyslu můžeme kvalitativní výzkum chápat jako jakýkoli výzkum, který nepodléhá dalšímu statistickému zpracování získaných dat a informací. Tedy kvalitativní výzkum nevyužívá ke svému výstupu dané statistické kvantifikační postupy.

Jedná se tedy o takový výzkum, který se zaměřuje a hloubkově analyzuje rozmanité oblasti lidských příběhů, lidských motivů, postojů a hodnot, či lidských vztahů. Kvalitativní výzkum se mimo jedince zaměřuje i na společenská hnutí či organizace, kdy ke svým výstupům užívá kvantitativní ukazatele a jejich následné zhodnocení. Poté se jedná o tzv. kvalitativní analýzu dat.

V kvalitativním výzkumu se jedná o shromažďování dat a informací, které jsou získávány a následně v získaných datech jsou hledány podstatné informace a dochází k interpretaci.²⁶

Kvalitativní výzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních lidských problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu zkoumaného problému.²⁷

V rámci kvalitativní metodiky výzkumu se tedy jedná o nematematický postup, kdy je realizována analýza údajů a informací, které jsou získávány nejčastěji prostřednictvím rozhovoru, pozorování, sekundární analýzou dat, tj. studiem pramenů a monografických prací rozmanitého a velmi širokého spektra vědních oborů.²⁸

Důraz v kvalitativním výzkumu je kladen především na způsob, jakým lidé interpretují jevy pocházející ze sociálního světa a svoji vlastní zkušenost. Vychází se z empirických dat, které mají podobu textů, jedná se o tedy o měkká data, která jsou získána hloubkovým rozhovorem, nestrukturovaným pozorováním a také studiem dokumentů. Tento proces má vést k získání podrobných informací, které zachycují složitost situací každodenního dne lidského života a uskutečňují se v přirozených podmínkách.

²⁶ SOMR, M. *Základní metody výzkumu*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 31. ISBN neuvedeno.

²⁷ HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

²⁸ SOMR, M. *Základní metody výzkumu*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 32-33. ISBN neuvedeno.

Získaná data se následně analyzují kvalitativními metodami, které jsou schopné zohledňovat jejich tvar a především jejich původ.

2.1.1 Strategie zakotvené teorie

Metoda zakotvené teorie představuje metodu analýzy kvalitativních dat. Jedná se o integraci kvalitativních dat, které jsou získány prostřednictvím různých výzkumných metod a jejich následnou analýzou, která směřuje k uplatnění této teorie v praxi. K realizaci tzv. zakotvené teorie se užívá různé úrovně kódování a postupného přechodu z deskriptivní roviny do roviny, kdy je hledáno a nalézáno to, co je ukryto za pouhým popisem konkrétního jevu či situace.²⁹

Zakotvená teorie bývá často charakterizován jako komplex systematických induktivních postupů, které jsou nutné pro možnost vedení a realizace kvalitativního výzkumného šetření. Jedná se tedy teorii, která je induktivně odvozená od zkoumání konkrétního jevu, který následně reprezentuje. To tedy znamená, že je nejen odhalena, a vytvořena či ověřena prostřednictvím systematického shromažďování dat o zkoumaném jevu, ale především se jedná o analýzu získaných dat a informací. Z tohoto důvodu se shromažďování údajů a dat o zkoumaném jevu, jejich analýza a následná teorie vzájemně doplňují a vytvářejí vzájemně provázaný komplex.^{30,31}

Při použití zakotvené teorie se nezačíná přímo samotnou teorií, kterou bychom podrobili následnému ověřování, ale začínáme oblastí, kterou zkoumáme a čekáme, co se zajímavého a podstatného se o výzkumném problému „vynoří”.³²

V mnohých současných výzkumech se metoda zakotvené teorie používá nejen v lékařském a zdravotnickém prostředí, ale také v oblasti např. problematiky domácího násilí, nebo ve výzkumných šetření, které velmi úzce souvisejí s chování a jednáním dětí nebo také

²⁹ www.utb.cz [online]. Co je důležité vědět o kvalitativním výzkumu?. 2008-2013 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: www.utb.cz/file/35581_1_1.

³⁰ [Http://lucienne.cz](http://lucienne.cz) [online]. Zakotvená teorie – Grounded theory. 2009 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://lucienne.cz/2009/01/09/757211-zakotvena-teorie-grounded-theory/>.

³¹ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 80 – 246 – 0139 – 7.

³² [Http://lucienne.cz](http://lucienne.cz) [online]. Zakotvená teorie – Grounded theory. 2009 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://lucienne.cz/2009/01/09/757211-zakotvena-teorie-grounded-theory/>.

s problematikou gender. Metodika zakotvené teorie se také velmi často užívá v oblasti ústní historie, neboť velké množství výzkumných studií je započato narativním rozhovorem.

Dle mnohých autorů je metoda zakotvené teorie velmi dobrou a kvalitní vědou a tedy splňuje požadavky, které jsou kladeny na metodu vědeckého výzkumu, tj. např. validita, standardizace, objektivizace, tvorba norem, reliabilita a také soulad mezi teorií a pozorováním, reprodukovatelnost, kritičnost apod.³³

Mezi základní prvky zakotvené teorie patří následující:

- Koncepty,
- Kategorie,
- Propozice, tj. tvrzení.

Koncepty představují určité teoretické pojmy, které jsou primární jednotkou analýzy, neboť teorie sama o sobě se navrhuje za pomoci tzv. konceptualizace dat a nepochází přímo ze samotných dat.

Z konceptů následně vychází kategorie, které jsou mnohem abstraktnější než koncepty.

Posledním prvkem jsou propozice, které se užívají k formulaci zobecněných vztahů mezi kategoriemi a koncepty. Propozice také obsahují konceptuální vztahy.³⁴

2.2 Kódování

Kódování znamená, že tzv. prvotní data převádíme do významových jednotek a následně jsou těmto jednotkám přiřazovány konkrétní názvy. Jsou známy tři druhy kódování, a to tzv.:

- Otevřené kódování představuje situaci, kdy jsou informace rozebírány z celků na části, poté analyzovány a dále rozdělovány do příslušných kategorií dle vzájemné podobnosti.
- Axiální kódování velmi často navazuje na otevřené kódování. Zjištěná data a informace, jsou dávána dohromady, ale dle nových zjištění a jsou tak vytvářeny nové podkategorie.

³³ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 25-26. ISBN 80-7367-040-2.

³⁴ [Http://lucienne.cz](http://lucienne.cz) [online]. Zakotvená teorie – Grounded theory. 2009 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://lucienne.cz/2009/01/09/757211-zakotvena-teorie-grounded-theory/>.

- Selektivní kódování představuje finální část, kdy si volíme pouze hlavní kategorii, a ostatní podkategorie se k této centrální kategorii nějakým způsobem pojí.³⁵

Hranice mezi těmito druhy metod kódování nejsou ostré a byly vytvořeny uměle, pro potřeby výzkumných šetření. V praktické činnosti se velmi často stává, že výzkumník používá více typů kódování a plynule mezi nimi přechází, podle toho jak je to pro něho vyhovující.³⁶

2.2.1 Zásady pro kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se realizuje nejčastěji jako intenzivní a dlouhý kontakt s terénem nebo životní situací. Tyto situace jsou velmi často banální, týkající se života jednotlivce nebo konkrétní sociální skupiny.

Zásady pro kvalitativní výzkumné šetření:

- Otevřenost,
- Subjektivita,
- Procesuálnost,
- Reflexivita,
- Zaměření se na konkrétní případ,
- Historicitu a kontextuálnost,
- Problematizace a determinovanosti.³⁷

2.3 Metody kvalitativního výzkumu

Mezi metody kvalitativního výzkumu zařazujeme rozhovor a pozorování. Kvalitativní výzkum nám pomůže porozumět strategiím navazování vztahů a odmítání druhých.

Díky pozorování jsem mohla zjišťovat důvody, proč děti druhé odmítají a naopak s nimi navazují přátelství. Dále jsem prováděla s dětmi polostrukturovaný rozhovor, kdy jsem jim kladla dané otázky a získávala tak nové informace pro moji práci.

³⁵ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 36-37. ISBN 80-7367-040-2.

³⁶ HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

³⁷ HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

2.3.1 Rozhovor, dotazování

Jednu z metod sběru dat v empirickém výzkumu představuje rozhovor, dotazování neboli vyprávění, tedy kladení otázek lidem nebo získávání jejich odpovědí a názorů na konkrétní stimul a zaznamenávání těchto získaných informací.

Dotazování zahrnuje obecně různé druhy rozhovorů a používání škál a testových metod. Tyto metody je možné používat zcela individuálně nebo v kombinaci s dalšími metodami, např. participatní pozorování je možné doplnit strukturovaným rozhovorem, kdy hlavním cílem je ověření nebo získání dalších informací.

Obliba používání strukturovaného rozhovoru je ve volnosti respondenta utvářet odpovědi, kdy je možné např.:

- Respondenta přezkoušet a zjistit, zda porozuměl kladeným otázkám,
- Docílit, aby respondent mohl prezentovat své zcela subjektivní pohledy a názory,
- Docílit, aby respondent mohl samostatně navrhovat možné vztahy a kognitivní struktury,
- Tématizovat konkrétní podmínky týkající se osobní situace respondenta.

Nevýhody dotazování jsou nejčastěji v tom, že odpovědi respondenta mohou být přehnané, zkreslené a nadhodnocené či podhodnocené, dále velmi často existuje rozdíl mezi tím, co lidé říkají a co skutečně dělají, a např., že subjekt nechápe kontext, ve kterém vznikají otázky výzkumníka a chybně si je interpretuje a tudíž i chybně odpovídá.

2.3.2 Pozorování

Hendl uvádí, že: „*akce a chování lidí jsou cílem prakticky každého zkoumání, které se týká jedince nebo skupin*“.

Existují různé způsoby využívání metody pozorování. Tato metoda představuje snahu zjistit, co se skutečně děje a co je příčinou konkrétního chování a jednání jedince. V rámci kvalitativního šetření-pozorování je možné realizovat následující typy pozorování:

- Skryté pozorování X otevřené pozorování,
- Pozorování s účastí X pozorování bez účasti,
- Systematické pozorování X nesystematické pozorování
- Pozorování v umělé situaci X pozorování v přirozeném prostředí jedince,
- Pozorování sama sebe X pozorování druhého člověka.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Úvod

Jelikož nejsem zaměstnaná jako učitelka v mateřské škole, vybrala jsem si školku, kam jsem chodila na praxi. Od září 2012 navštěvuji školku každé dva dny v týdnu a od listopadu jsem začala učit děti anglický jazyk. Tato soukromá, heterogenní Montessori školka, se nachází v malé vesnici Dubovice a je určena pro děti od 2 – 6let. Navštěvují ji děti z okolí a některé děti vozí rodiče z Pelhřimova. Důvodem je jak Montessori program, tak i prostředí, kde se MŠ nachází. V Montessori školce je středem zájmu dítě. Dětem umožňujeme svobodnou volbu činnosti, samostatnost a vnímáme děti jako rovnocenné partnery, které respektujeme.

3.2 Realizace výzkumu

V mé bakalářské práci jsem dlouhodobě pozorovala děti z heterogenní třídy. K výzkumu jsem si vybrala 7 dětí, které mají celodenní docházku. Chování dětí jsem důsledně pozorovala od září 2012 až do konce května, kde jsem si všimla postupného navazování vztahů.

S dětmi jsem uskutečnila rozhovor, kde jsem se tázala na tyto, předem stanovené, otázky.

- Máš ve školce nějakého kamaráda/kamarádku?
- S čím si nejraději s tím kamarádem/kamarádkou hraješ?
- Je ve školce někdo, kdo tě zlobí?
- Jsi rád, že s tebou chodí do školky, nebo jí/ho tady nechceš? Proč?

3.3 Komunikace a navazování vztahů v jednotlivých měsících

3.3.1 ZÁŘÍ

První den do MŠ přišli rodiče s dětmi. Děti si sebe nevěšily, pouze objevovaly a prozkoumávaly hračky po třídě. Ze začátku šlo o tzv. autistické chování. Když se chtěly na něco zeptat, šly za paní učitelkou. Druhý den už rodiče většinou odcházeli, ale pokud děti nesouhlasily, rodiče zůstali. Postupně jsme se s dětmi seznamovaly. Jelikož první týden chodily skoro všechny děti, bylo pro ně těžké si zapamatovat jména ostatních. Proto, když si

děvčata chtěla hrát v kuchyňce, chodila za paní učitelkou a ptala se, zda si tam mohou hrát s ostatními. Každý den po svačině jsme si sedli do kruhu a opakovali jsme si jména dětí a to hrou – Koho vedle sebe chceš. Děti měly tak možnost výběru kamaráda, vedle kterého chtěly sedět. První měsíc byly děti docela vyplašené a hrály si samy. Pokud se někdo odvážil a chtěl si hrát s jiným dítětem, byl okamžitě odmítnut. To proto, že děti jsou většinou jedináčci nebo chtěly vyzkoušet všechny funkce hračky. Musely jsme tedy dětem vysvětlit, že hračky jsou ve třídě pro všechny děti. Pokud si dítě dohraje s hračkou, poté jí půjčí kamarádovi, nebo mohou síly spojit. Děti měly své oblíbené hračky. Nikomu je půjčovat nechtěly a reakcí byl pláč, nebo nepřiměřené chování. Hračka se pro ně stala tzv. přechodovým objektem, kdy má pro dítě zvláštní význam. Děti, chodící na 5 dní většinou celý týden proplakaly a komunikace nebyla skoro žádná. Pouze vysvětlování, že maminky je tu nenechají a za chvíli si je vyzvednou.

3.3.2 ŘÍJEN

Říjen jsme zahájili vysvětlením, co je diskusní a komunitní kruh. Při komunitním kruhu jsme si posílali po určeném směru kaštan. Každý, kdo měl kaštan u sebe, mohl cokoli říct. Většinou děti povídaly, co dělaly o víkendu, že je dnes navštíví teta atd. Zapojovala se pouze polovina dětí. Pokračovali jsme hrou: Koho chceš vedle sebe. Děti už si pamatovaly jména dětí, vedle kterých si hrály na koberci, a začala se tvořit malá kamarádství. Skupinky byly kolem 2-3 dětí. Děti si vytváří pomocí podložek, které jsou srolované v košíku svojí pracovní plochu, kde si hrají a místo je pouze jejich. Pokud přijde jiné dítě, zeptá se, zda může na pracovní plochu za ním. Když tázané dítě přijme, hrají si společně. Pokud ne, většinou si dítě vytvoří svojí pracovní plochu. Pomalu přestávalo ptaní se paní učitelky, jak se kdo jmenuje a jestli si s ostatními může hrát. Paní učitelka byla pro děti tzv. „přístavem bezpečí“. Děti si při ranních hrách pomalu začaly tvořit skupinky. Děti si spolu moc nepovídaly, ale začínaly si hrát s jednou hračkou. Také jsme si pověděli, co to znamená být kamarád a děti už samy vymýšlely, jak se kamarádi k sobě chovají. Odpovídaly, že kamarádi si neubližují, mají se rádi apod. Řekli jsme si, že sem patří i půjčování si hračky a společné hraní s ní.

3.3.3 LISTOPAD

Děti už se znají jmény. Dokonce se i ptají, kdy už přijdou jejich kamarádi na hraní. Společné hry se rozvinuly. Děti mezi sebou komunikují bez zábran. Zde se začínají objevovat dominantní role typu „Já to tak chci, a tak to bude.“ Bud' se ostatní přizpůsobí, nebo si najdou

jinou hru. Mladší děti i děti, které do školky nechodí pravidelně, se přizpůsobují a rádi se nechávají vést. Ostatní děti bez řeči odejdou a najdou si jinou aktivitu.

Děti se naučily na sebe žalovat, a proto jsme si opět museli popovídat o tom, co je žalování a zda se hodí do takové party, jako jsme my. Děti si vyžadují mnoho pozornosti a upoutávají ji na sebe všemi způsoby.

U dívky, která je závislá na matce a má mladší sestru na kterou žárli, začala opět plakat a stýskalo se jí po matce. Jde zde o *separační úzkost*³⁸, kdy dítě špatně snáší odloučení od matky. Kamarádí se s jedním kloučkem, ale jinak je stále u paní učitelky, ke které si vytvořila zvláštní osobní vztah a pořád něco vypráví. Pokud se paní učitelka vzdálí, začne plakat a občas se přidají i ostatní děti. Tato dívka je velice šikovná, ale nechce se s nikým kamarádit. Mezi dívkami začal boj o přízeň paní učitelky. Samy si hračku nevyberou, stojí a koukají u stolečku paní učitelky.

3.3.4 PROSINEC

Děti mezi sebou komunikují spontánně. Vytvářejí se skupinky o 2-4 dětech. Stále jsou skupinky rozděleny na chlapce a děvčata. Vedou mezi sebou rozhovory o tom, co a jak postavit. U dětí pozorují, jak někteří ostatní vedou a jiní přihlížejí. Projevují se tak dominantní role a role pozorovatelů. Děti v roli pozorovatelů se rádi přizpůsobí. Většinou jde o mladší děti, které si zatím zábavu neumí vymyslet. Některé děti pokročily ve vývoji, jiní zůstaly stát a občas pláčou, ačkoliv k tomu nemají žádný vážnější důvod. Nechtějí si hrát s jinými a spíše provokují. Snaží se tak na sebe upoutat pozornost a pláč představuje důležitý způsob komunikace, nebo účinný nástroj jak pozornost získat. Hračky si po sobě většina dětí uklízí a těm ostatním tyto děti pomáhají.

3.3.5 LEDEN

Některé děti se po Vánocích více rozmluvily a udělaly pokroky v sebeobsluze a vědomostech. Některé zůstaly na stejné úrovni, u jiných se objevila *enuréza*³⁹ a u jednoho dítěte i *enkopréza*⁴⁰. V polovině ledna už děti mezi sebou komunikují bez zábran a dokonce se tvoří skupinky smíšené. Do třídy přišly dvě nové děti. Klouček, který navštěvoval jinou mateřskou školku a dívka, která byla pouze doma s matkou. Pro obě děti tedy bylo prostředí nové. Chlapec ráno třídu procházel a po svačině si šel hrát s kluky, které viděl poprvé. Perfektně s nimi komunikoval, hrál si a nabízel pomoc. Jeho chování mě velice překvapilo.

³⁸ *Separací úzkost* - Vágnerová 2000 str. 86

³⁹ *Enuréza* - pomočování se ve dne nebo v noci

⁴⁰ *Enkopréza* - neudržení stolice

Přišel z klasické městské školky, kde bylo spousty hraček (aut, vláčeků, letadel), do třídy, kde jsou především montessori pomůcky, a i tak se do hry zapojil. Dívka se celý den držela paní učitelky a plakala, kdykoliv se přešlo od jedné činnosti k druhé. Uklidňovaly jsme ji, utěšovaly a věnovaly se jí. Poté si dítě vytvořilo citovou vazbu k paní učitelce, jako náhradu za rodiče. Nejlépe si děti popovídají po odpolední svačině, kdy si už úplně samy vymýšlí hry, které si hrají. Nejlepší činností na rozvíjení komunikace jsou domino, pexeso, puzzle i montessori pomůcky. Děti si u toho povídají, co bude nejlepším řešením a navzájem si snaží pomáhat. Ráno dětem ukazujeme a opakujeme pravidla her a děti si odpoledne zkouší hru samy.

3.3.6 ÚNOR

Komunikace se přesunula i ke stolečku, kde se děti už samy snaží stříhat, lepit atd. Dětem do skupinky dáme pouze dvě lepidla a fixy. Musí se mezi sebou samy domluvit o pomůcky, a tak se nejen učí společenským pravidlům, jako je poprosit a poděkovat, ale také společně řeší, co kdo lepí a co by měly udělat ostatní. Starší děti radí mladším, aby ještě pro auto udělaly silnici. Mladší je rádi poslechnou. Jelikož už znají barvy, snaží se je i sladit k sobě. U stolečku většinou pracují děvčata, ale máme ve třídě i šikovné kluky, kteří tvoří sami od sebe, spíše odpoledne. Ráno si kluci hrají na koberci a vytvářejí z dřevěných tyčí zoologické zahrady, kde staví různé klece pro zvířata, aby se navzájem nesežrali. Vše konzultují s paní učitelkou a tážou se, zda mohou dát do jedné klece dvě zvířata, aby si neublížily. Staví také různé garáže pro auto. Při pozorování kluci napodobují hlasem i stylem řeči vzor otce jde o učení napodobou. Často si povídají, kam vozí tatínkové auta. Jak si otcové staví ze stavebnice a jaké druhy aut znají. Znají jich opravdu hodně, na vycházce děti poznají auta podle loga.

3.3.7 BŘEZEN

Děti začali bavit dinosauři, proto jsme se rozhodli si o nich popovídat. Rozebírali jsme prvohory, druhohory a zařazovali jsme do nich dinosaury. Děti si každé ráno půjčily knížku, kde si prohlížely, dle měřítko jak je dinosaurus veliký a začaly si na ně hrát. Holky si hrály na hezké dinosaury, kluci na veliké a silné. Chlapec ukazoval svojí *dinosauří sílu* na dívkách a to tím, že jim ubližoval. Vzal jejich ruku, silně je stiskl a často se od dívek ozýval pláč. Dá se to pokládat za určitou formu ubližování. Druhý chlapec, který si toho všiml, přiběhl slabému dinosaurovi pomoci a vysvětloval chlapcovi, že se dinosauři měli rádi, že si pomáhali, a proto

byli na zemi tak dlouho. Z této reakce jsem měla velikou radost, nejen proto, že se pomalu učí druhým pomáhat, ale i si všímají, co se děje po třídě.

3.3.8 DUBEN

Mladší děti se nám pořád nezapojovaly do her. Proto, když si holčičky hrály v kuchyňce s montessori pomůckami, nebo vykrajovaly perníčky, přivedly jsme k nim ty nejmladší. Ukázaly jsme jim, co všechno je v kuchyňce a starším holčičkám řekly, že jsme jim dovedly další šikovné kuchařky. Trvalo tak 14 dní a malé holčičky si s velkými hrály na maminky, na školu i na doktory a veterinářky. Dokonce si občas holčičky půjčily magnetické stavebnice a s mladšími kluky tvořily obrázky na koberec. Už se také objevuje dětská rivalita. Když se stane situace, že dítě někomu něco vezme, zboří stavbu, aby se prosadilo, začínají to řešit bitím. Soutěží o pozornost a jsou neochotné se o cokoli dělit. V některém okamžiku si myslím, že by mohlo jít o destruktivní ubližování. V tom okamžiku musíme zasáhnout. Pokud se dítě neomluví, jde si sednout ke stolu a tam si má „uvědomit“, jaké máme pravidla, že udělalo něco špatně a mělo by se omluvit. Občas se stane, že dítěti trvá celé dopoledne než se omluví. Poté se děti usmíří slovem, promiň, pohlazením a opět si spolu hrají.

3.3.9 KVĚTEN

Děti už ví, že brzy nastanou velké prázdniny, tak už je moc věcí nebaví. Protože budeme mít besídku ke Dni matek, s dětmi nacvičujeme pásmo básniček a písniček. Děti baví zpěv, a proto se snažíme každý den alespoň chvilku zpívat. U stolečku s dětmi vyrábíme dárečky. Děti, když si něco chtějí půjčit, ví, že se mají zeptat buď dětí, nebo učitelky. Do některých rodin se narodí druhé miminko. Tyto děti nechtějí chodit do školky. Ráno rodičům pláčou, vztekají se, trucuují a představují si, jak matka je doma se sourozencem - cítí se odstrčení. Některé to během rána přejde, ale jiní takto vydrží celý den. Děti, které to nepřejde, nekomunikují ani si nehrají. Pouze sedí na lavičce, koukají na ostatní a jsou pozorovateli, kdy ale hru prožívají, jakoby ji hráli. Co nás překvapuje, je velká míra žárlivosti. Nejmladší děti hned ráno, kdy opustí matku, přijdou a chtějí se pochovat. Získají tak pocit bezpečí. Po chvíli přijdou starší holčičky a chtějí také pochovat. Nikdy je neodmítneme. Protože ve třídě ráno zvoní telefony a chodí ostatní děti, nemohou se paní učitelky věnovat všem a to je mrzí. Holčičky si pak vyčítají, že paní učitelka nějakou dívku chovala déle, a nebo třeba jí chovala dvakrát.

3.3.10 ČERVEN

Ke konci roku se objevilo odmítání. A to ve velké míře. Nejmladší holčičky si chtěly hrát v kuchyňce a ty starší tam nechtějí pouštět. Chvilí pozorujeme rozhovor. Když se ani po chvíli holčičky nedomluví, pak zasahujeme. Z vlastního pozorování vím, že děti si stanoví stereotypní způsob hry, na kterém lpí a nechtějí, aby do hry bylo zasahováno zvenčí, proto odmítají starší dívky.

Příklad: Dvě nejmladší holčičky jsou v kuchyňce. Přišla za nimi starší holčička, která se zeptala mladších, zda si s nimi může hrát. Mladší jí odpověděly, že *ted' jsou tam ony a chtějí si hrát samy*. Brání si tak své obsazené teritorium. Starší šla za paní učitelkou, aby jí řekla, že ji tam nechtějí pustit. Paní učitelka se zeptala, zda dívky poprosila. Vrátila se tedy ke kuchyňce, kde se opět zeptala a slušně poprosila. Odpověď byla stále stejná – NE. Když vidím na dívčině tváři zklamání, sehnu se na kontakt z očí do očí a nabídnu, aby si šla půjčit jinou hračku.

Obdobná situace se děje i na koberci u kluků. Ti starší už si staví náročnější konstrukce, ti mladší si se stavebnicemi spíše hází a rozhazují ji po třídě. Občas se něco rozbije. Když si kluci vezmou nová auta, ti mladší je chtějí také. Starší jsou pro mladší vzor a jde zde o učení identifikací. Místo domlouvání je pak křik a pláč. Občas se skupinky smíchají. Ještě nastávají menší konflikty o hračky na zahradě. Jinak si děti zvykly na režim školky dobře a plán už je jen výjimečně.

3.4 Pozorování a rozhovory jednotlivých jedinců

3.4.1 Adam (3 roky 5 měsíců)

Adam má školku v místě bydliště v Dubovicích, kde mají statek. Má 14 měsíčního sourozence. Matka je tedy na mateřské dovolené a otec podnikatel. Do školky vozí Adama otec autem, který se o chování syna neinformuje, i když nás již v září informoval, že s Adamem budeme mít o zábavu postaráno. Jedním z důvodů, proč navštěvuje Adam mateřskou školu, je, jak řekla matka, mít chvíli doma klid.

Adam již od září neměl s loučením problémy. Rozloučí se, pozdraví paní učitelku a jde na koberec. Adam je *individualista, nerad se dělí o věci a o hračky*, ať je jakákoliv. Má rád svůj klid, proto si určí svoji pracovní plochu, kde chce být sám a nikoho k sobě nepustí. Má tendence vyhýbat se kontaktu. V tomto případě může jít o *vyhýbavou vazbu*⁴¹. Cítí se tam v bezpečí a v klidu si hraje nebo tvoří. Adam je velice hlasitý a ubližuje dětem. Vzápětí ví, že

⁴¹ Vyhýbavá vazba – Tendence vyhýbat se kontaktu. (Vágnerová, 2000)

to nebylo správné, ale dělá mu problém se omluvit, tak děti *místo omluvy začal hladit*. Pomalu si vytváří návyky a osvojuje pravidla. Na vycházce v lese chodí s paní učitelkou, nechce chodit sám a bojí se projít křovím. Má panický strach z pavouků, hmyzu, dinosaurů a děti ho různým hmyzem rádi straší, protože poznaly, že i Adam má z ničeho strach a v tomto mají nad Adamem převahu a moc. Zde jde o mechanismus oplácení. V lednu jsme znovu s dětmi stanovili pravidla a rozšířili je. Děti se nenechají od Adama pošťuchovat a brání se. Možná proto zmírnil svou agresi vůči dětem. Adam oproti jiným dětem, které se po Vánocích vrátily ve vývoji zpět, udělal vysoké pokroky. Když Adam donesl po Vánocích do školky hračku, ochotně jí půjčoval ostatním. Nyní si stále nejraději hraje sám, občas dětem bourá stavby, ale hlasitý projev zmírnil. Zapojuje se do prací u stolku, kde mu dělá velký problém požádat o lepidlo, tak se občas ozve křik. V lese pomáhá mladším dětem překonávat překážky, provedl Vaška křovím, i když sám měl obavy.

Adam u dětí nebyl oblíbený, ubližoval jim, a ať se stalo cokoliv, za vše podle dětí mohl právě on. Když se rozhodnou stavět Dinopark a vědí, že je ve školce Adam, tak si stále dávají pozor, kde se nachází, aby jim stavbu nezbořil. Postupem času se ho naučily respektovat, přestaly mu chodit na pracovní plochu. Dokud on nedá signál a nevyhledává druhý, ostatní děti si ho nevšímají.

Rozhovor s Adamem

Otázka: Adámku, můžu se tě zeptat na pár otázek?

Adámek: Jo.

Otázka: Adámku, řekni mi, máš ve školce nějakého kamaráda nebo kamarádku?

Adámek: Ne. (*Kroutí při tom hlavou.*)

Otázka: Nemáš tu vážně žádného kamaráda ani kamarádku?

Adámek: Ne.

Otázka: Je tu někdo, kdo tě zlobí?

Adámek: Tamten (*ukazuje na Vašíka*).

Otázka: Myslíš Vašíka?

Adámek: Jo.

Otázka: A co ti dělá?

Adámek: Takhle mě mlátí do ucha a dává mi takhle ruce na oči a já nevidím.

Otázka: A nevíš, proč to dělá?

Adámek: Ne.

Otázka: A jsi rád, že Vašík chodí do školky, nebo by si ho tu nechtěl?

Adámek: Ne, nechtěl.

Otázka: Chtěl by si, aby chodil do jiné školky?

Adámek: Jo.

Otázka: A je tu ještě někdo kdo tě zlobí?

Adámek: Šíma, Zbynd'a. Ani mi nepůjčí mašinky a autíčka

3.4.2 Anežka (2roky a 8měsíců)

Anežka je z Pelhřimova, tudíž do školky jí vozí matka. Právě tuto školku rodiče vybrali kvůli programu montessori. Oba rodiče podnikají, ale i tak se matka, po vyzvednutí Anežky ze školky, zbytek dne věnuje pouze jí.

Anežka je ve školce nejmladší a špatně se adaptovala. První měsíc proplakala a propadala v zoufalý pláč, kdy se snažila matku přesvědčit, aby školku nemusela navštívit. Poté následovaly psychosomatické problémy. U Anežky se tedy projevovala separační úzkost. Vyjadřovala se především pomocí slabik. V prosinci začala Anežka dělat velké pokroky. Snaží se svléknout i obléknout sama. Uklízí po sobě hračky, vyjadřuje „po svém“, co vidí a začíná mluvit ve větách. V lese se zapojuje do her mezi ostatní děti (nosí přírodniny na stavění domečků pro skřítky). Nejraději pracuje s vodou, např. přelévání, utírání a kapání. U Anežky mě překvapilo, že *o sobě mluví ve třetí osobě*, ale dočetla jsem se, že u dětí tohoto věku to není neobvyklé. Při vstupu do mateřské školy je vždy dobře naladěna.

Anežka byla již od začátku velice oblíbená a ostatní děti jí rády pomáhaly. V říjnu se pomalu začala zapojovat do kolektivu. Děti se jí snažily pomáhat do schodů, přisouvaly jí ke stolu a chovaly se k ní jako k té nejmenší. Vnímaly, že potřebuje jejich pomoc a děti měly pocit, že jsou ve školce potřebné. Občas se vyskytlo agresivní chování ze strany Adama, které velice špatně nesla. Často chodila na Adama žalovat k ostatním dětem, které problém vyřešily, aniž by o tom věděla paní učitelka. Nyní, když jí Adam ublíží, vždy mu to vrátí. Poslední dobou začíná Adamovi dělat naschvály. I když ví, že Adam má rád svůj klid a pracuje na své pracovní ploše, přisedne si k němu a boří mu stavby. Když ji okřikne, bouchne ho pěstí a dává mu najevo, že se ho nebojí. Dělá jí velikou radost, když může vzít plyšového pavouka a hodit ho po Adamovi, nebo ho s ním strašit. Líbí se jí Adamův strach z hmyzu a hysterický řev. Ráda vidí Adamovu bezmoc. Dokazuje si tím, že Adam není tak silný, jak dělá a i ona mu může ublížit.

Rozhovor s Anežkou

Otázka: Anežko, máš ve školce nějakou kamarádku?

Anežka: Hmm, Andělku.

Otázka: A ještě máš nějakého kamaráda nebo kamarádku?

Anežka: Zbynd'u.

Otázka: Máš ve školce kamarádku Andělku, kamaráda Zbynd'u, máš ještě někoho?

Anežka: Ještě Šímu.

Otázka: Je ve školce někdo, kdo tě zlobí?

Anežka: Šíma.

Otázka: Šíma tě zlobí, ale zároveň je to tvůj kamarád?

Anežka: Jo.

Otázka: A co ti dělá Šíma?

Anežka: Bouchal mě autem do kolena.

Otázka: A už jsme mu to odpustily?

Anežka: Joo, mě to není líto⁴². Anežka (*má na mysli sebe*) se bouchla i doma s maminkou, ona dělala máslo a kakao.

Otázka: Anežko a je ve školce někdo, koho by si tu nechtěla?

Anežka: Všichni, všichni tu chci.

3.4.3 Zbyněk (5let a 2měsíce)

Dalším pozorovaným je Zbyněk. Pochází z vedlejší vesnice a do školky ho vozí matka s bratrem. Má mladšího dvouletého bratra, kterému často ustupuje, ale rád se o něj stará. Zbyněk je ve třídě druhý nejvyšší a nejmohutnější.

Zbyněk se adaptoval při nástupu do mateřské školy dobře. První dva měsíce si hrál sám a do společných činností se nezapojoval. Pouze byl v roli pozorovatele. Zbyněk se při komunikaci stydí. Hraje si soustředěně a rád dokola dělá jednu věc až 1 ¼ hodiny, i když z korálků již něco sestaví, rozebere to a začíná znovu. V prosinci se začíná zapojovat do kolektivu i do komunitního kruhu.

Zbyněk je velmi oblíbený. Navazuje hry s kamarády, mezi které patří Šimon a Prokop. Zbyněk si neprosazuje své a spíše ustupuje. I když vymyslí hru a rád by přidělil role, tak Šimon role pozmění. Zbyněk většinou bez řeči splní požadavky dětí, jde tzv. o *submisivní*

⁴² frázi „není mi to líto“ používá ve smyslu odpuštění – už je mi to jedno

podřizování. Když se mu to nelíbí, sedne si na schod a pozoruje. Myslím, že důvodem, proč Zbyněk ustupuje často od „svých nároků“ je mladší bratr, který se v rodině rozmazluje a může dělat vše, i to, co má Zbyněk zakázáno. Zbyněk odmítá Vaška. Zaznamenala jsem rozhovor, když Zbyněk stavěl dráhu pro vlak a přišel Vašek. Zbyněk mu řekl, ať odejde od něho pryč, že si s ním nechce hrát a nepřeje si, aby na něj koukal. Když jsem se zeptala proč, odpověděl mi, že vždy když přijde, tak mu vše rozbije, zničí a pak se mu směje.

Rozhovor se Zbyňkem

Otázka: Zbynd'ó, koho máš ve školce jako kamaráda?

Zbyněk: Šímu.

Otázka: Máš ještě nějakého kamaráda, nebo kamarádku, tady?

Zbyněk: Prokúpka.

Otázka: Ještě někoho, nebo už je to všechno?

Zbyněk: *(chvíli přemýšlí)* Všechno.

Otázka: Když si hraješ se Šímou, nebo Prokúpkem, s čím si hrajete nejraději?

Zbyněk: S dinosaurem, to je moje nejoblíbenější hra

Otázka: Je ve školce někdo, s kým se nekamarádíš?

Zbyněk: *Neodpovídá*

Otázka: Je tu někdo takový, s kým se nekamarádíš, nebo kdo tě zlobí?

Zbyněk: Zlobí mě Anežka.

Otázka: A jsi rád, že je ve školce, nebo by si jí tu nechtěl?

Zbyněk: Chtěl.

3.4.4 Šimon (5let a 5 měsíců)

Šimona, který pochází z Pelhřimova a nemá žádného sourozence, vozí do školky otec. Bydlí v panelovém domě a to je důvod, proč navštěvuje mateřskou školku v Dubovicích. Šimon má rád přírodu a rodiče chtěli, aby měl v přírodě velkou možnost pohybu.

Šimon je nejstarší a největší ze třídy. Od začátku se Šimon bez problému adaptoval a aktivně zapojoval. Motorika a řečové projevy jsou na vysoké úrovni. Vyžaduje hlavní úlohy a hry organizuje, nerad ustupuje. Pracuje pravidelně na elipse a pamatuje si pravidla her, které dodržuje a připomíná ostatním dětem. Má rád stejné postupy, rituály. Občas se stane, že nepřijde dobře naladěný z domu a toto ovlivní činnosti celého dne. *Když není něco podle jeho*

představ, uráží se, nedokončí práci, porušuje pravidla a jde si po svém. Umí komunikovat s cizími dospělými. V rodině má poslední slovo.

Šimon vnímá celkovou atmosféru třídy a automaticky pomáhá mladším. Stále je hlavní postavou ve třídě a svou roli vyžaduje, chová se velmi *dominantně*. Vytváří skupinku se Zbyndou a Prokopem a to hlavně při pobytu venku. Šimon rád rozdává role a úkoly. Zbyněk se raději podřídí a bez poznámek to přijme, ale Prokop se nepodřizuje a stojí si za svým. Většinou se domluví. Postupem času se Šimon naučil vnímat Prokopa jako rovnocenného partnera a přestal mu role rozdávat.

Rozhovor se Šimonem

Otázka: Šimo, máš tady ve školce nějakého kamaráda nebo kamarádku?

Šimon: Jo, mám...nejvíc Zbyndu a Prokopa

Otázka: A ještě někoho?

Šimon: Ani ne...

Otázka: A s čím si nejraději hrajete?

Šimon: S Dinosaurama ...a v lese...si taky rád hraju.

Otázka: A Dinosauři tě baví nejvíc?

Šimon: Joo

Otázka: Proč zrovna oni? Co se ti na nich nejvíce líbí?

Šimon: Jsou tak velký, že by nás tu všechny ušlapali...mají obrovskou sílu. Lidi z nich mají strach.

Otázka: Šimo je ve školce někdo, kdo tě zlobí?

Šimon: Adam a Vašek... ten je hroznej.

Otázka: A co ti dělají?

Šimon: Noo, pořád si se mnou chtějí hrát a já nechci. Taky všechno rozbijou a taky mlátí děti. Jsou otravný a prťavý.

Otázka: A chceš, aby tu zůstali, nebo chodili do jiné školky?

Šimon: Joo, ať chodí jinam, nechci je tu.

3.4.5 Anděla (3roky a 8 měsíců)

Andělka žije v rodinném domě na vesnici, dva kilometry od školky. Má bratra, kterému je již 20 let, studuje vysokou školu a doma bývá pouze o víkendů. Do školky ji vozí maminka, která je příliš starostlivá, ale Andělka má vždy vše pečlivě připravené.

Mezi matkou a Andělkou je velmi silné citové pouto, proto se při nástupu do mateřské školky vyskytly mírné adaptační potíže. Neplakala, pouze se delší dobu loučila a po odchodu

matky vždy čeká na schůdku u okna, kde si zamávají. Andělka má na svůj věk velice bohatou slovní zásobu. Andělka zvládá složitější puzzle a hry, ale je přebíhavá a hry po sobě neuklízí. Zapojuje do všech činností ve školce, věci si ale dělá po svém. Andělka není trpělivá, když se jí něco nedaří, nepokusí se o to znovu, ale rozčiluje se a fňuká. Andělka za vše, co se jí podaří, vyžaduje pochvaly. Často za mnou chodí a ptá se, jestli se jí to povedlo a zda je šikovná. Vyžaduje *zpětnou vazbu*.

Andělka je ve školce oblíbená. Kamarádí se nejvíce s Anežkou a Matyldou, která má střídavou docházku. Když přijde do školky nové dítě, tak ho ráda vezme pod svá křídla a postará se o něj – jde o tzv. *ochranitelské chování*. Andělka jako jediná dívka ve školce má pravidelnou, celodenní docházku a je ve třídě mezi děvčaty vůdčí typ. Děvčata ráda Andělku poslouchají a přijímají role, které jim nabídla. Andělka v obraně ubližuje Adamovi. Když Adam ublíží nějaké nové dívce, Andělka konflikt vyřeší buď slovy: „Adame, tohle dělat nebudeš“, nebo vrací Adamovi úder, a ještě mu vysvětluje, proč mu to udělala. Staví se do *role obránce*. Andělka ráda pomáhá slabším jedincům.

Rozhovor s Andělkou

Otázka: Andělko, máš ve školce nějakého kamaráda ve školce?

Andělka: Anežku.

Otázka: A ještě někoho?

Andělka: Zbyňďu....ještě Anetku (*zakřičí*)

Otázka: S čím si nejraději hraje?

Andělka: S barvičkami.

Otázka: Je ve školce někdo, kdo tě zlobí?

Andělka: Vašík.

Otázka: A co ti dělá Vašík?

Andělka: Bouchá mě.

Otázka: Je tu někdo, koho by si tu nechtěla? Že tě tak moc zlobí, že by si ho tu nechtěla?

Andělka: Vašík.

3.4.6 Prokop (3 roky a 10 měsíců)

Prokop je dalším pozorovaným. Bydlí v Pelhřimově v rodinném domě s matkou a otcem. Oba rodiče jsou pracovně vytíženi, a proto Prokop odchází ze školky vždy jako poslední. Do školky ho vozí matka, která ho i vyzvedává, a poté vozí k babičce.

Prokop neměl žádné problémy s adaptací a do školky chodí velice rád a s úsměvem. Je klidný a věci dělá důsledně do detailů, na vše má spoustu času, a dokud neuklidí, tak místo neopustí. Hraje si soustředěně a hry si vybírá sám. Prokop nevyhledává a nemá rád konflikty, spíše se snaží ostatní omlouvat. Jednou při hře na zahradě ho Adam úmyslně zranil lopatkou. Bylo vidět, že to Prokopa bolelo a měl slzy v očích. Paní učitelka si zavolala Adama i Prokopa, aby se Adam omluvil. Prokop ho před paní učitelkou začal omlouvat a říkal, že Adam to udělat nechtěl.

Prokopa mají děti rádi a hodně o něm děti doma mluví. Prokop ostatním rád pomáhá, Anežce často podává ruku ze schodů a pomáhá jí s košíkem z lesa. Prokop si velmi váží dívek. Když Adam nějaké dívce ublíží, Prokop mu říká: „Holčičky jsou jako květinčky, krásně voní a dělají nám radost, nemůžeme jim ubližovat.“ Zastává se jich a staví se tak do *role pomocníka*. Zapojuje se do her se Šimou a Zbyňkem. Při hře také určuje pravidla, ale nepodřizuje se. Když Prokopovi přidělí kdokoliv, ale většinou Šimon roli, nikdy ji nepřijme. Jde si za svým.

Rozhovor s Prokopem

Otázka: Prokúpku, pověz mi, kdo je tvůj kamarád tady ve školce?

Prokop: Zbynd'a.

Otázka: A ještě někdo?

Prokop: Anežka.

Otázka: S čím si nejraději hraješ se Zbynd'ou a Anežkou?

Prokop: S tyčema.

Otázka: A co děláš s těma tyčema?

Prokop: Z toho vždycky něco postavíme se Zbynd'ou.

Otázka: A co tě nejvíc baví stavět?

Prokop: Dům. (*přišel Zbyňek*)

Otázka: Je ve školce Prokúpku někdo, s kým se nekamarádíš?

Prokop: Adámek. (*bez váhání*)

Otázka: A proč se nekamarádíš s Adámekem?

Prokop: Protože nás vždycky bouchá a otravuje při práci (*otočí se na Zbyňdu*). Že jo?

Otázka: A jsi rád, že je Adámek ve školce, nebo bys ho tu nechtěl?

Prokop: Ne, nechtěl.

Zbyněk: Já bych ho tady chtěl.

Prokop: Já ne.

Zbyněk: Já jo.

Prokop: Já ne, protože nás otravuje při práci... pořád.

Zbyněk: Vždyť je „zaprclej“, tak musí být otravný.

Já: Ale máme se stejně všichni rádi, co?

Prokop: Jo.

Já: Tak to je hlavní.

3.4.7 Václav (3 roky a 1 měsíc)

Vašek nastoupil do školky až v prosinci. Bydlí v Pelhřimově s otcem, matkou a sestrou. Má mladšího sourozence, na kterého žálí a když spí, štípe ho. Matka ho vozí do školky, aby měla na dceru dostatek času.

U Vašíka adaptace proběhla dobře. Zatím nezvládá pravidla, i když je často opakujeme. Vašek ze začátku pozoroval a zkoumal celou školku. Vašík nevydrží u jedné činnosti a neumí si sám najít hru. Často se snaží za každou cenu začlenit do nějaké skupinky a rád je středem pozornosti. Pozornost se snaží získat hlasitým vyjadřováním, pobíháním ve třídě a vykřikováním. Vašek se chová ve školce stejně jako doma. Doma, když vykřikne, matka vždy zareaguje a Vašek tak docílí reakce dospělého a jeho strategií je vyvolat *pozornost dospělého*. Jeho chování bude pokračovat, dokud budou dospělí věnovat pozornost. Vašík je zbrklý a myslím, že by zde mohlo jít o poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD).

Vašík u dětí není oblíbený. Už když se přiblíží, děti si myslí, že jde zničit stavbu. Ostatní ho odmítají, protože ničí práce druhým, ubližuje ostatním a hází po nich věci. Toto chování můžeme připsat k destruktivnímu chování. Vašek nemá jeden určitý způsob, kterým by dětem ubližoval. Nikdo mu nechce být na blízku. Děti mu dávají najevo, že se ho bojí a nemají ho rády, což je další důvod, proč se zlobí. Mají z něho *strach, a proto ho odmítají*. Vašek se zbaví zlosti tím, že někomu ublíží, ale na chvíli. Umí se omluvit, ale vše je schopen nepředvídatelně do čtvrt hodiny zopakovat.

Rozhovor s Vaškem

Otázka: Vašíku, můžu se tě na něco zeptat?

Vašík: Jo.

Otázka: Máš tady ve školce nějakého kamaráda?

Vašík: Jo.

Otázka: A jak se jmenuje tvůj kamarád ve školce?

Vašík: *Ukazuje na kloučka Tomíka, kterého viděl dnes poprvé.*

Otázka: Je ve školce někdo, kdo tě zlobí?

Vašík: *Ukazuje na Adama a hrozí mu pěstí.*

3.5 Výsledky rozhovorů

3.5.1 Adam

Adam nebyl v žádném rozhovoru označen jako kamarád nějakého dítěte. Při otázce, zda je tu někdo, koho děti nemají rádi nebo je zlobí, byl Adam vysloven třikrát, kdy ho takto označil Šimon, Prokop a Václav. Tito tři chlapci by byli rádi, kdyby Adam chodil do jiné školky.

Možné důvody odmítání:

- Adam je individualista, nerad se o hračky dělí
- rád je středem pozornosti, za jakoukoliv cenu
- nepřizpůsobivý
- ubližuje ostatním dětem – projevuje se agrese
- nedodržuje a porušuje pravidla
- je majetnický

Jak začlenit do kolektivu:

- v případě ublížení jinému dítěti dát čas na sebekontrolu
- opakovat pravidla třídy
- dát prostor pro řešení problému
- určit pozici ve hře, kterou zvládne
- zařazovat ho do činnosti, ve kterých je nutná spolupráce

Adam při rozhovoru neurčil žádného kamaráda. Je individualista a nemá potřebu mít nějakého kamaráda, vyhraje si sám. Děti ho odmítají, protože jim ubližuje.

Ve školce by nechtěl Václava, protože ho mlátí, dává mu ruce před oči a ničí mu jeho osobní teritorium. Adam chce být středem pozornosti a do té doby, než přišel Václav, se mu to dařilo. Nyní se pozornost dělí mezi oba a to se mu nelíbí. Když Václav něco provede, rád se do toho zapojí i Adam, aby byl v centru dění.

3.5.2 Anežka

Anežku, jako kamarádku, označily dvě děti a to Andělka a Prokop. Zbyněk označil Anežku jako dítě, které ho zlobí, ale je rád, že s ním do školky chodí.

Možné důvody odmítání:

- je nejmladší ze třídy
- nevydrží dlouho u jedné činnosti
- nemá žádné sourozence
- žaluje na ostatní
- na vše má ráda spoustu času

Jak začlenit do kolektivu:

- více času na adaptaci
- pozitivní hodnocení
- vyzkoušet si roli vedoucího skupiny

Anežka zvolila jako své kamarády Andělku, Zbyňka a Šimona, kterého označila zároveň i jako dítě, které ji zlobí. Všechny tři děti jsou nejstarší ze třídy. Andělka se Šimonem jsou vůdčí typy. Při pozorování jsem si všimla, že Anežka odmítá děti mladšího věku, které chodí na pár dní v měsíci.

3.5.3 Zbyněk

Zbyňka čtyři děti zvolily jako svého kamaráda – Anežka, Šimon, Andělka a Prokop. Adam označil Zbyňka jako dítě, kterého zlobí, protože mu nechce půjčovat mašinky a autíčka. Nikdo Zbyňka neoznačil jako dítě, které ve školce nechtějí.

Možné důvody odmítání:

- staví se do role podřízeného
- má pouze svojí partu – Šimona a Prokopa

Jak začlenit do kolektivu:

- zkusit si roli vedoucího
- práce ve skupince, kde nebude Šimon a Prokop

Zbyněk se na základě rozhovorů stal nejoblíbenějším dítětem. Důvodem dle mě může být fakt, že je nekonfliktní a nedělá mu problém se podřizovat. Jako své kamarády zvolil Šimona a Prokopa, kteří rozdávají role, a nechá se jimi vést. Mezi jeho kamarády nepatří Anežka, která je nejmladší a také se nechává vést.

3.5.4 Šimon

Šimona označil jako svého kamaráda Zbyněk a Anežka. Anežka zároveň označila Šimona za dítě, které jí zlobí, ale má ho ráda. Šimon byl označen ještě Adamem za dítě, které ho zlobí, jelikož mu nepůjčí mašinky.

Možné důvody odmítání:

- staví se do role vedoucího
- organizuje hru a vše musí být podle něho
- není schopen se v klidu domluvit
- nedá možnost výběru hry, nebo tématu druhým
- prosazuje si svoje za každou cenu
- nemá rád řízené činnosti

Jak začlenit do kolektivu:

- zapojovat ho do skupinových řízených činností
- vyzkoušet si roli podřízeného
- chválit za maličkosti

Mezi kamarády Šimona patří Prokop a Zbyněk, kterým rád rozdává role a s ostatními si nehraje. Chce být vůdčím typem, a proto hledá pouze ty, kterým může rozdat role a to jsou většinou stejně staří chlupci. Šimon odmítá Václava a Adama, kterým dává najevo, že jsou mladí a neumí si hrát. Oba kluci si chtějí se Šimonem hrát, a tak navazují alespoň kontakt tím, že ničí stavby. Dalším možným důvodem může být, že se nechtějí podřizovat, a proto je do hry nechce přijmout.

3.5.5 Andělka

Anežka označila za kamarádku Andělku. Andělku žádné dítě ze třídy neoznačilo jako dívku, která je zlobí.

Možné důvody odmítání:

- vůdčí typ, ráda rozdává role
- žaluje na ostatní
- řeší konflikty ubližováním
- chce vše dokončit v danou chvíli, je pečlivá

Jak začlenit do kolektivu:

- snažit se dokončit práci dřív, aby si stihla pohrát s ostatními
- ukázat jiné možnosti, jak řešit problémy
- zapojovat do skupinky o více dětech

Andělka má ochranné chování a pomáhá mladším dětem. Mezi její kamarády patří Zbyněk, Anežka a Matylda, která má střídavou školní docházku. Andělka si hledá děti, kterým může pomáhat a vést je, proto její kamarádi jsou převážně mladší děti. Ve školce by nechtěla Václava, kvůli jeho agresivnímu chování. Nemá ráda, když někdo ostatním ubližuje.

3.5.6 Prokop

Prokop byl označen jako kamarád Zbyňka a Šimona. Žádné dítě neoznačilo Prokopa jako chlapce, který je zlobí.

Možné důvody odmítání:

- určuje rád pravidla při hře
- nerad se podřizuje
- nedává možnost Adamovi a Václavovi si s ním hrát
- porušuje pravidla

Jak začlenit do kolektivu:

- být v roli podřízeného
- opakovat pravidla
- zapojovat do řízené hry, které mají pravidla

Při rozhovoru s Prokopem mě zarazilo, že určil Zbyňka a Anežku a neřekl Šimona, se kterým si často hraje ve skupince, ale nepodřizuje se mu. Myslím, že důvodem, proč určil

právě tyto děti, může být z jejich strany podřízenost. Jako dítě, které ve školce nechce, určil Prokop Adama se slovy, že je otravuje při práci a je malý. Prokop dle mého názoru určil Adama z důvodu agresivního chování, ničení staveb ve vlastním teritoriu.

3.5.7 Václav

Václava nebyl označen za kamaráda žádným dítětem. Adam, Šimon a Andělka označili Václava za dítě, které je zlobí a ve školce by ho nechtěli.

Možné důvody odmítání:

- nevydrží u jedné činnosti
- ubližuje ostatním
- nerespektuje pravidla
- hlasitě a bezdůvodně vykřikuje
- nepřizpůsobivý

Jak začlenit do kolektivu:

- opakovat a dodržovat pravidla
- zapojit do řízené činnosti
- dát prostor na řešení problémů a situací
- nereagovat na výkřiky
- pochválit za vhodné chování

Václav za svého kamaráda určil Tomáše, který byl ve školce poprvé. Tomáš napodoboval chování Václava a smál se jeho agresi vůči ostatním. Václav hledá kamaráda, který se mu bude věnovat, pozorovat jeho chování a napodobovat.

3.6 Shrnutí praktické části

3.6.1 Motivy navazování vztahů

dítě X navazuje vztahy s dítětem, které...

Tabulka 1

Adam	...je ve třídě nové
Anežka	...je starší a vůdčí typ
Zbyněk	...je vůdčí typ mužského pohlaví
Šimon	... je stejně staré a je schopno se podřídít
Andělka	...je mladší a potřebuje její pomoc
Prokop	...se podřizují
Václav	...ho pozorují a je pro ně vzorem

3.6.2 Motivy odmítání

dítě X odmítá děti, které...

Tabulka 2

Adam	...by mohly být středem pozornosti a vstupují do jeho teritoria
Anežka	...mladší a nové děti
Zbyněk	...mladší děti, které se podřizují-
Šimon	...mladší děti, které se nepodřizují
Andělka	...jsou agresivní
Prokop	...jsou agresivní a vstupují do jeho teritoria
Václav	...středem pozornosti

3.6.3 Shrnutí výsledků pozorování

Při nástupu do mateřské školy jsou děti nejdříve u paní učitelky. Pozorují chování ostatních a nezapojují se. Během prvního týdne si dítě autisticky hraje na své pracovní ploše a dále pozoruje ostatní. Poté se přidává k ostatním dětem, které mu dle chování vyhovují. V každém kolektivu probíhá selekce na oblíbené a odmítané děti. Děti si vybírají kamaráda podle společných zájmu, nebo sympatií a v neposlední řadě v něm hledají vzor, nebo ochránce.

Důvodů, proč je dítě odmítané, nebo naopak žádoucí, může být hned několik. Pozorováním jsem zjistila, že mezi nejčastější důvody odmítání patří věk, agrese, ničení vlastního teritoria, ale i pozice, kterou má dítě v mateřské škole a pohlaví. Vůdčí typy odmítají děti, které se nepodřizují a starší děti odmítají mladší. Naopak mladší děti vyhledávají starší a vůdčí typy, které si je vezmou pod křídla a mnohému se od nich naučí.

Mezi nejoblíbenější dítě této třídy patří Zbyněk, který byl čtyřikrát označen jako kamarád. Takto ho označila Anežka, Andělka, Prokop a Šimon. Zbyněk, jak jsem již psala, si neprosazuje své názory, spíše ustupuje. Navazuje hry s kamarády, které umí i do detailu promyslet. Je velmi činorodý a má velkou fantazii. Možná právě toto je i jeden z důvodů, že nejoblíbenějším je právě on. Zbyněk nevyhledává konflikty a raději se jim straní. V rozhovoru na otázku, zda tu je někdo, koho by tu nechtěl, odpověděl, že tu chce všechny. Když jsem prováděla rozhovor s Prokopem, přišel Zbyněk a do rozhovoru se také zapojil. Prokop na otázku, zda je tu někdo, koho by nechtěl ve školce, odpověděl Adama. Zbyněk mu do rozhovoru se mnou zasáhl a vysvětloval, že by Adama ve školce chtěl, i když je otravuje při práci, pouze kvůli tomu, že je malý. Už z tohoto rozhovoru může poznat, že nerad vylučuje děti ze skupiny. Je přátelský a empatický.

Nejméně oblíbené dítě je Václav a Adam. Kluci byli třikrát označeni, jako děti, které ve školce nechtějí. Z rozhovoru se můžeme doslechnout, že Adam označil Václava a Václav Adama. Oba kluci jsou rádi středem pozornosti a možná se snaží spolu soupeřit o dominantní postavení v kolektivu. Z rozhovoru jsem zjistila, že Adam není především oblíbený, protože si chce s ostatními hrát, i když mají rozehranou hru. U Václava je důvod jiný. Dětem ubližuje, dává jim ruce před oči a často ostatním úmyslně ničí stavby. Adam v rozhovoru odpověděl, že nemá žádného kamaráda ve školce a hraje si sám. Václav jako svého kamaráda označil Tomáše, kterého dnes viděl poprvé ve školce. Tomáše hned první den tahal za vlasy a mačkal mu ruku. Tomáš si jeho chování nechal líbit a nestěžoval si u paní učitelky. Ze strany Václava je možná ubližování strategie, jak navazovat přátelství a komunikaci.

3.7 Sebereflexe

Tento kvalitativní výzkum, rozhovory a pozorování jsem dělala s nadšením. Zajímalo mě, zda již v mateřské školce mohu poznat děti, které jsou oblíbené a odmítané. Zda jim mohu pomoci začlenit se do kolektivu.

Jak jsem psala již v úvodu, nepatřila jsem mezi děti, které navazovaly vztahy, byla jsem nevýrazný typ. Nepotřebovala jsem ve školce kamarády. Bohužel jsem s nimi neuměla komunikovat a navazovat vztahy i na základní škole, kde jsem se o to snažila.

Nyní, jako budoucí paní učitelka, jsem díky této práci zjistila, že i ona má velký vliv na to, jak zařadit dítě do kolektivu a jak mu pomoci, aby ho ostatní přijaly. Paní učitelka může dítě napomenout a vysvětlit, že tímto chováním může přijít o kamarády. Díky této práci jsme začali hrát hru na „Mrazíka“, kdy ostatní děti vysvobodí kamaráda pohlazením. Dříve děti zachraňovaly pouze kamarády, ale nyní pohlazením zachrání kohokoliv ze třídy. Pomoc přece potřebuje každý.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak děti navazují přátelství a naopak, jak jsou druhý odmítány. Při dlouhodobém pozorování jsem se zaměřila na vybrané děti, se kterými jsem prováděla rozhovor, cílem bylo objevit oblíbené a neoblíbené děti. Dětem jsem pokládala otázky, zda mají nějakého kamaráda ve školce a naopak, jestli tam je někdo koho by ve školce nechtěly.

Na základě kvalitativního výzkumu jsem došla k závěru, že děti odmítají ty, které se snaží být středem pozornosti a ostatním ubližují. Naopak mezi oblíbené děti patří ty, které si umí vymyslet hru a přijmou mezi sebe i ostatní, kterým role rozdají. Děti chtějí ze skupiny vyloučit ostatní, kteří se chovají nežádoucím způsobem. Děti, které chodí do školky na pět dní v měsíci, ostatní děti přijmou a snaží se je ochránit před ostatními.

V každém kolektivu se méně oblíbené děti vyskytují, a když se jim nepomůže v předškolním věku a zažijí pocit odmítnutí, je to jako kdyby stavěly dům na písku. Nebude mít základy a zřítí se. Tak i jejich psychika utrpí, budou jí chybět základy položení v raném dětství. To s nimi půjde po celý život.

POUŽITÉ ZDROJE:

- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 155 s. ISBN 80-7178-134-7
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Budka, 1993. 297 s. ISBN: 978-80-7367-569-1
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 3. vydání. Praha: Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-763-9
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 2. vydání. Praha: Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1
- LANGMAIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X
- MAREŠ, Petr - SIROVÁTKA, Tomáš. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze)* [online]. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2008, roč. 44, č. 2, str. 271 – 294. Dostupné na World Wild Web:
<http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vyloucení_exkluze_a_sociální_zaclenovani_inkluze.pdf>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. Praha: Academia, 1995. 437 s. ISBN 80-200-0625-7
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2007. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80-7178-238-6
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. 124 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-246-1832-6
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0
- SOMR, M. *Základní metody výzkumu*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. 57 s. ISBN neuvedeno.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 80 – 246 – 0139 – 7.

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

MAREŠ, Petr - SIROVÁTKA, Tomáš. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze)* [online]. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2008, roč. 44, č. 2, str. 271 – 294. Dostupné na World Wild Web:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vyloucení_exkluze_a_sociální_zaclenovani_inkluze.pdf>

Http://lucienne.cz [online]. Zakotvená teorie – Grounded theory. 2009 [cit. 2013-06-20].

Dostupné z: <http://lucienne.cz/2009/01/09/757211-zakotvena-teorie-grounded-theory/>.

Www.utb.cz [online]. Co je důležité vědět o kvalitativním výzkumu?. 2008-2013 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: www.utb.cz/file/35581_1_1.