

Pozorování sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě mateřské školy

Michaela Blahutová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Michaela Blahutová

Osobní číslo: H140533

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Téma práce: Pozorování sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě mateřské školy

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice vztahů mezi dětmi v předškolním období.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálních vztahů a komunikace mezi dětmi ve třídě mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

DE VITO, Joseph A., Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada. 2001. ISBN 80-1769-988-8.

HAY, Dale F., Alexandra PAYNE a Andrea CHADWICK, Peer relations in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry [online]. 45.ročník (1. číslo), 25 [cit. 2016-05-10].

DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x. 2004. ISSN 1469-7610. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x/abstract>.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 978-80247-1568-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. 2. vydání. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Hana Navrátilová

Ústav školní pedagogiky

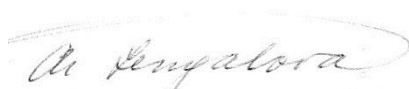
Datum zadání bakalářské práce:

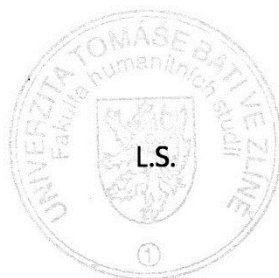
26. října 2016


Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 26. října 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.12.2016

.....
Blahutová

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce empirického charakteru se zabývá sociálními vztahy dětí v mateřské škole. Tato práce obsahuje přehled problematiky k tématu sociálních vztahů u dětí. Věnuje se oblastem jako sociální vývoj dítěte, socializace, vysvětlení pojmu sociální vztah a interakce, dále vztahům mezi vrstevníky. Objasňuje, jak se projevují pozitivní a negativní sociální vztahy, zabývá se také vztahy mezi vrstevníky a dynamikou skupiny v mateřské škole. Empirická část se věnuje výsledkům výzkumu provedeného nestrukturovaným pozorováním. Zkoumají se zde druhy sociálních vztahů, jejich projevy a to, jaké vůbec vztahy mezi dětmi jsou. Data ze zúčastněného pozorování v průběhu jednoho měsíce jsou zpracována otevřeným kódováním a následně interpretována.

Klíčová slova:

Sociální vztah, sociální interakce, sociální vývoj, vztahy mezi vrstevníky, sociální pozice, pozitivní vztahy, negativní vztahy.

ABSTRACT

My Bachelor thesis as an empirical character deals with the social relations between in kindergarten. Parts of my thesis cover social child development, socialization, the notion of social relationship and interaction, as well as relations among peers. It explains how to show positive and negative social relationships. It also deals with relationships among peers and group dynamics in kindergarten. An empirical part of the research conducted deals with the results of unstructured observation. More precisely, forms of social relationship, their symptoms and what all the relationships among children. Data from a participatory observation period of one month are processed, openly coded and subsequently interpreted.

Keywords:

Social relationships, social interaction, social development, relations between peers, social position, positive relationships, negative relationships.

Ráda bych poděkovala vedoucí práce paní Mgr. Haně Navrátilové za odborné, trpělivé a ochotné vedení práce a poskytnutí podnětných připomínek.

Děkuji mateřské škole, která mi umožnila provést výzkum a také učitelkám, za jejich čas a potřebné informace.

Děkuji své rodině a přátelům za podporu při vypracovávání této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ	11
1.1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ.....	11
1.2 SOCIALIZACE.....	12
1.3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE	13
1.4 SOCIÁLNÍ VZTAHY	14
1.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE.....	15
2 DĚTSKÉ VZTAHY	17
2.1 VTAHY MEZI VRSTEVNÍKY	17
2.2 POZITIVNÍ VZTAHY MEZI DĚTMI.....	19
2.3 NEGATIVNÍ VZTAHY MEZI DĚTMI.....	19
2.4 SKUPINOVÁ DYNAMIKA.....	20
II PRAKTICKÁ ČÁST	22
3 METODOLOGIE	23
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	23
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	23
3.3 CHARAKTERISTIKA POUŽITÉHO NÁSTROJE SBĚRU DAT	23
3.4 POPIS VÝZKUMNÉHO POSTUPU	24
3.5 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU A PROSTŘEDÍ	24
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
4.1 ANALÝZA DAT.....	27
4.2 INTERPRETACE DAT	28
4.2.1 Pozitivní projevy vztahů	28
4.2.2 Nevhodné projevy vztahů/ konflikty.....	33
4.2.3 Vztahy ve dvojicích x vícečlenná přátelství.....	34
4.2.4 Osamocené dítě	35
4.2.5 Silný jedinec.....	37
5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	39
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	41
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	44
SEZNAM TABULEK	46
SEZNAM PŘÍLOH	47

ÚVOD

Téma bakalářské práce „Pozorování sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě mateřské školy“ jsem si zvolila proto, že vztahy mezi dětmi se neustále mění a je zajímavé sledovat jejich proměnlivost. Vztahy jsou různého druhu a také každý vztah má jinou charakteristiku a jiný vývoj. V mé bakalářské práci se věnuji tématu sociálních vztahů mezi dětmi, které se vyskytují v mateřské škole. Sociální vztahy mezi dětmi jsou proměnlivé, nemají dlouhého trvání, ale i přes to jsou pro jedince důležité. Učí se komunikovat, spolupracovat, pomáhat a zároveň vztahy naplňují potřebu sociálního kontaktu a emocí. Dle mého názoru jsou vztahy v předškolním období pro jedince speciální a nezapomenutelné. Vše, co se odehrálo ve školce a byl to pro nás silný zážitek, si obvykle pamatujeme po celý život. Přátelství z mateřské školy často trvají i v do dospělosti. Mateřská škola poskytuje dítěti sekundární sociální skupinu, a to vrstevnickou. Setkávají se zde děti stejného nebo přibližně podobného roku což má příznivý vliv na vývoj i učení.

Cílem celé bakalářské práce je na základě prostudované literatury sestavit základní teoretická východiska k mé problematice a vypořádat projevy sociálních vztahů mezi dětmi. Cílem praktické části je sledovat, jaké sociální vztahy se vyskytují a popsat, jak se sledované vztahy projevují.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí- teoretické a praktické. Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do dvou kapitol s mnoha menšími podkapitolami. V první kapitole se věnuji vymezení předškolního věku vzhledem k mému tématu a tomu, jak je chápu v této práci. Dále se zabývám objasněním pojmu socializace, také sociálním vývojem dítěte týkající se předškolního věku. Zmiňuji se o sociální interakci jako základním vztahu v sociálním kontaktu, o sociální pozici, které se objevují v každé společenské skupině a také nesmím opomenout sociální vztah jako základní pojem v mé práci. Druhá kapitola pojednává o vztazích mezi vrstevníky ve třídě mateřské školy a také popisuje pozitivní a negativní vztahy mezi dětmi a jejich význam pro předškolní období.

Praktická část se zabývá metodologií a výsledky mého výzkumu. Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu zúčastněného pozorování, které proběhlo v mateřské škole v menším městě ve zlínském kraji. Z pozorování vznikly kategorie, které odpovídají na mé výzkumné otázky. Kategorie jsou v praktické části podrobně popsány. Celkové shrnutí výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky je možné nalézt v jedné ucelené kapitole. Vytvořila jsem také doporučení pro praxi, které se nachází v poslední kapitole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

V této kapitole vymezím pojem předškolní období, jak jej chápu ve vzhledem k tématu. Popíši základní znaky tohoto období, týkající se socializace. Budu se věnovat pojmu socializace a vztahu socializace a dítě. Objasním základní pojem a propojím jej s dítětem. Socializace je základním předpokladem vstupu do společnosti.

1.1 Charakteristika předškolního období

Základem je vymezení předškolního období, jako charakteristického vývojového období, ve kterém dochází k mnoha změnám. Předškolní období je především dobou plnou změn ve vývoji dítěte. Předškolní období můžeme chápat jako celý časový úsek od narození dítěte po vstup do školy. Lze také označit za předškolní období pouze úsek, kdy dítě dochází do mateřské školy, což je mezi třetím a šestým rokem. Různí autoři chápou tento pojem rozdílně.

Vágnerová (2000) uvádí, že předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Také podle ní můžeme chápat toto období jako „*postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině.*“ (Vágnerová, 2000, s. 102)

Langmajer vymezuje předškolní období v širším slova smyslu jako „*celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.*“ Dále autor vymezuje předškolní období v užším slova smyslu jako „*věk mateřské školy*“, ale zle jej chápat i z více hledisek. Jak autor poznamenal, „*mnoho dětí do školky nechodí a tak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“ (Langmajer, 2006, s. 87)

Autoři často používají pro předškolní období také synonymum předškolní věk. Některé definice jsou stručné, jiné naopak obsáhlé a popisují i základní změny ve vývoji. Předškolní věk trvá podle Průchy „*typicky od 3 do 6 let. Kromě dalšího vývoje mentálních funkcí a tělesných dovedností je hlavní charakteristikou tohoto období intenzita socializace a enkulturace- dítě si osvojuje normy společnosti, v níž žije (zejm. normy chování), a zároveň také vlastnosti jej obklopující kultury (např. hodnoty, stereotypy a předsudky).*“ (Průcha a kol., 2016, s. 34)

Období, které Matějček (2005) označuje jako předškolní věk, je na svém začátku, tedy ve třech letech, prvním společenským odloučením a na konci pak významným posunem do

společnosti, neboli nástupem do školy. (Matějček, 2005) Někteří autoři uvádějí, že předškolní období je přechodné období před školou. Zdůraznila bych, že toto období není vůbec přechodné, nýbrž velmi významné z hlediska vývoje. Dítě vyspívá ve všech oblastech vývoje- biologicky, kognitivně, motoricky, emocionálně i sociálně.

Předškolní období bych tedy shrnula jako důležité vývojové období od tří do šesti let, ve kterém se děje plno změn. V mé bakalářské práci se mluví o předškolním období jako věku od tří do šesti let, kdy dítě dochází do mateřské školy a je tak součástí kolektivu třídy. Tyto děti byly předmětem mého výzkumu.

1.2 Socializace

Socializace je obecně celoživotní proces začleňování jedince do společnosti. Bez socializace bychom se neobešli, protože nežijeme ve světě, kde jsme jen my sami. Potřebujeme neustálý kontakt s lidmi téměř při všech činnostech. Při socializaci člověk přebírá normy, způsoby chování a celou kulturu dané společnosti. Prostřednictvím poznatků, hodnot, norem, způsobem chování se jedinec stává společenským tvorem, který přebírá kulturu společnosti a aktivně se účastní společenského života.

Výstižně definuje socializaci Kohoutek, který popisuje, že *„prostřednictvím vlivu společnosti se člověk stává společenským tvorem. Socializace probíhá nejen v dětství, ale i v dospělosti. Cílem socializace je vytvoření osobnosti, která se bude samostatně chovat tak, jako by byla pod stálým sociálním dohledem, pod stálou kontrolou.“* (Kohoutek, 2002, s. 187)

Shrnutí procesu socializace můžeme najít také u Čápa. *„V socializaci probíhá vzájemné působení mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou. Socializace zahrnuje osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti její kultury.“* (Čáp a Mareš, 2001, s. 54)

Obě definice se zabývají socializací. První popisuje pojem, průběh a cíl, kdežto druhá definice pouze vyjmenovává, co vše je součástí socializace. Souhlasím s oběma a zároveň přidávám vlastní chápání socializace. Téma socializace vysvětluje, jak se jedinec stává aktivním účastníkem společnosti. Získává určitý soubor postojů a chování, který mu pomáhá v dalším rozvíjení se. Začleňování do společnosti je nejdůležitější především v prvních letech života. Základy dítě získává z rodiny a blízkého okolí. Později při nástupu do školky dítě poznává širší okruh lidí a využívá zde své zkušenosti z rodiny a dále je rozvíjí.

Nakonečný (2009) uvádí primární socializaci, která se děje v raném věku v rodině, jejíž cílem je uvedení dítěte do prostředí dané kultury a naučit jej orientaci mezi normami, symboly a standarty společnosti. (Nakonečný, 2009) Sekundární socializaci pak můžeme chápat jako vstup do mateřské školy, kdy se dítě dostává do každodenní interakce s vrstevníky. Sekundární socializace může být pro jedince náročná, protože si musí zvykat na krátkodobé odloučení od rodiny, zároveň má nový úkol stát se kamarádem.

Dítě v předškolním období je při socializaci ovlivněno několika faktory. Jak napsala Šulová (2003), „jedním z nich je sociokulturní kontext, ve kterém dítě vyrůstá a ve kterém je vychováno. Proces vývoje dítěte je začleněn do organizovaného prostředí, které je propojeno systémem kulturních významů společnosti, do které se dítě narodí. (Šulová, 2003, s. 414) Jedinec, kterého rodiče při výchově zahrnovali láskou, porozuměním a správným vedením, se lehčeji začleňuje a navazuje kontakty s druhými. Jak uvádí Keller, „*bez uspokojivé socializace zůstávají individua neschopna vstupovat do běžných interakcí s druhými členy skupiny*“ (Keller, 2006, s. 38)

1.3 Sociální interakce

Sociální interakce je reagování lidí navzájem pomocí gest, mimiky, mluvy, chování. Sociální interakce se běžně děje každý den. Lidé se setkávají a reagují na sebe. Interakce zahrnuje přirozené lidské chování, na které druzí lidé reagují a tím se dostávají do sociálních interakcí. Sociální interakce je aktivní proces, což znamená, že na sebe jedinci reagují v situacích určitým jednáním. Čáp a Mareš (2001) uvádí, že k sociální interakci dochází při společném styku a činnosti jedinců, při kterém jedinec působí na druhého. Důležité je zmínit, že jde vždy o oboustranné reagování. Kombinuje se zde oboustranné působení jedince, který ovlivňuje na jedince který je ovlivňován. (Čáp a Mareš, 2001) Slaměnik ve své knize vysvětluje že, „*interakce je časově ohraničení sociální událost, která může proběhnout v trvajícím vztahu i mezi náhodně se setkávajícími lidmi. Interakce jsou nezbytné k udržení jakéhokoliv vztahu.*“ (Slaměnik, 2011, s. 99)

Sociální interakce není pouze výhradou dospělých, ale objevuje se u všech jedinců bez ohledu na věk. Děti se do sociální interakce dostávají často nejdříve neverbálními reakcemi, mimikou a gesty, později použijí mluvu a chování, které mohou posunout interakci do úrovně sociálního vztahu. Šulová píše, „*že velmi četné situace interakcí mezi dětmi se odehrávají v rámci skupin více či méně strukturovaných, uvnitř kolektivních zařízení.*“ (Šulová, 2003) Sociální interakce s vrstevníky představuje pro dítě klíčový moment ve vývoji znalostí

o sociálním světě. Interakcí získává dítě informace o sociálním chování svých vrstevníků. Ve třídě se jedinci dostávají do sociální interakce, kdy na sebe navzájem různě působí a reagují, a tím vytváří sociální vztahy.

1.4 Sociální vztahy

Jedinec je závislý na sociálních vztazích proto, že je společenskou bytostí, která má potřebu kontaktu s lidmi. Sociální vztah bych definovala jako složitou vazbu mezi lidmi. Jedním ze znaků vztahů je to, že se lidé setkávají při sociální interakci. Ta zanechává určitou stopu, která má podobu dojmu. Vztahy nejsou jednorázovou záležitostí, ale vytváříme si je po celý život. Vztahy mezi lidmi mohou mít různé podoby, negativní vztahy, nedefinovatelné nebo neutrální vztahy až po vztahy pozitivní. Sociální vztahy se utvářejí jako vztahy mezi osobami, ale také mezi skupinami. Tyto vztahy jsou velmi různorodé, záleží na obsahu např. rodinný vztah, ekonomický vztah, právní vztah, kulturní vztah. Mohou se utvářet v situacích spolupráce, ale i při konfliktu nebo boji. Nejčastěji se jedinci sdružují na základě stejných zájmů, podobných názorů nebo kulturní předurčenosti. Jedinec, který je v sociálním vztahu se cítí bezpečně. Má při sobě někoho blízkého a snáze tak čelí okolnímu světu.

Mertin a Gillernová ve své knize uvádí, že v předškolním období je velmi důležité věnovat pozornost sociálním vztahům. Předškolák je v tomto období stále silně vázaný po emocionální stránce na rodinu, avšak rád navazuje vztahy s vrstevníky. (Mertin- Gillernová, 2003) Nejen mezi lidmi ale také mezi dětmi jde o sociální vztahy, které jsou důležité pro vytvoření dobrého kolektivu ve třídě mateřské školy. Vztahy se odvíjejí od chování, názorů, charakteru každého jedince, který se v kolektivu sešel.

Průběh vztahu má vliv na další utváření nových vztahů. Dítě se vztahům učí v rodinném prostředí, odkud přebírá všechny zvláštnosti. Rodina je pro dítě vzorem ve všech činnostech, chování i vztazích. Ze vztahu s rodiči si dítě odvozuje důsledky pro nové vztahy s vrstevníky a dalšími lidmi v jeho životě. Kvalita vztahů, na které je dítě zvyklé z domova, určuje zároveň kvalitu vztahů, které bude navazovat.

Raná zkušenost dítěte v oblasti sociálních vztahů je důležitá pro další duševní vývoj dítěte, a tedy pro utváření jeho osobnosti.

1.5 Sociální vývoj dítěte

Vývoj člověka by se dal popsat jako souhrn několik mnoho změn ve všech oblastech. Vývoj je proces trvající celý život, ale není vždy stejnoměrný a plynulý. Každá vývojová etapa má své specifika, avšak vlastností každého jedince je individualita, která pak každého z nás odlišuje od ostatních. Sociální vývoj je určitá společenská změna ve vývoji člověka. Člověk se samozřejmě vyvíjí od narození po celý život, avšak v této práci se zaměřím na sociální vývoj v předškolním období. Člověk je společenský tvor, který má potřebu být mezi lidmi. Jak uvádí Fontana, „*v průběhu milionů let lidského vývoje se lidé naučili držet pohromadě. Zásahu na tom má z velké míry relativní bezbrannost lidského jedince, zvláště v raném dětství*“ (Fontana, 2003, s. 21)

Biologický vývoj dítěte v prvních šesti letech života úzce souvisí s psychosociálním vývojem, do kterého zahrnujeme vývoj sociální a citový. Citový rozvoj dítěte je důležitou součástí sociálního vývoje a je podmínkou úspěšného vrůstání dítěte do mezilidských vztahů. Mertin a Gillernová konstatují, že „*pro snazší orientaci v sociálním terénu si předškolák osvojuje určité normy, jejichž dodržování a naplňování je také spjato s emocionálním vývojem dítěte.*“ (Mertin a Gillernová, 2003, s. 133)

Při dětském sociálním vývoji nesmíme opomenout současné působení mateřské školy a rodiny. Tyto společenské instituce mají důležitou úlohu při vývoji sociálně zdatného jedince. Dítě je v dlouhodobé interakci s dospělými, kteří mají v tomto období důležitou úlohu. První základní sociální skupinou, do které se dítě začleňuje je rodina a zároveň prvním sociálním kontaktem malého dítěte je kontakt s matkou. Předškolní období je důležitou dobou sociálního vývoje, protože se dítě již dostává z blízkého a známého prostředí rodiny. Jedinec se začleňuje do vrstevnické skupiny a projevuje zájem o kontakt s dětmi. „*Vyvíjí se sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace dítěte a dítě si osvojuje sociální role (zvláště mužskou či ženskou roli)*“ (Hoskovcová, 2006, s. 31) Hoskovcová (2006) ve své knize uvádí, že v socializaci dítěte hrají důležitou úlohu především psychické potřeby, které je důležité plnit pro zdravý vývoj. První potřeba je vnější a jde o uspokojení kvality, různosti a množství podnětů zvenku. Splnění těchto požadavků naladí organismus na potřebnou aktivitu. Další je potřeba určitého řádu a smyslu v podnětech. Vytvoření určité struktury, ve které jsou jasné zkušenosti, informace a strategie. Třetí potřebou jsou základní emoce, které dítě získává ze vztahu a kontaktu s rodinou. Uspokojení této potřeby vede k jistotě a klidnějšímu osobnímu rozvoji. Na tuto potřebu navazuje další, a tou je osobně sociální význam.

Člověk se snaží uplatnit ve společnosti, přivlastnit si určitou roli a snaží se naplnit cíle životního snažení. Podmínkou je zdravé vnímání své identity. Poslední potřebou je naděje do budoucna. (Hoskovcová, 2006)

Sociální vývoj dítěte nekončí mateřskou školou, ale dále se rozvíjí při setkání s novými vrstevníky ve škole a novými situacemi, které nastanou. Faktorem dobrého sociálního vývoje v předškolním období je kratší separace dítěte od rodiny, které by mělo zvládat. Týká se především odloučení v době docházky do mateřské školy. Zpočátku může být pro dítě těžké, avšak postupně by si mělo zvykat. Matějček ve své knize uvádí, že *„pro velkou většinu vlastností tzv. prosociálních je kritickou dobou právě doba předškolní, kdy se dítě za normálních okolností uvolňuje z vázanosti na nejužší rodinné prostředí a kdy na jeho vývojovou scénu jako významný činitel vstupují druhé děti. Tyto děti jsou pro předškolní dítě cílovou společenskou skupinou.“* (Matějček, 2005, s. 165) Ke správnému sociálnímu vývoji radíme také komunikaci a správné chování. Ukázkou vývoje by mělo být pozdravení při příchodu, prosba a poděkování. Pokud jde o sociální interakci, mělo by být dítě schopné kooperativní hry se svými vrstevníky, při které naplňuje potřebu kontaktu. Ukazatelem dobrého sociálního vývoje je také udržení krátkodobého přátelství mezi dětmi. Ke konci období by mělo dítě vykazovat známky prosociálního chování, které se projevuje nabídkou spolupráce, podporou a pomocí druhému.

Autoři Hay, Payne a Chadwick ve své práci uvádějí, že *„jak děti rostou, jejich sociální sítě se stávají komplexnějšími a zahrnují přátele a známé, které jejich rodina nezná.“* (Hay, Payne a Chadwick, s. 84, 2004) Rozšiřují tak okruhy nových lidí, které budou s postupem času stále více přibývat.

2 DĚTSKÉ VZTAHY

Vztahy mezi dětmi se mění téměř každých pár minut. V kolektivu můžeme najít různé druhy vztahů. Obvyklé vztahy jsou buď pozitivní, negativní nebo neutrální. Je to dáno tím, jak se děti vnímají a jaké chování je druhému sympatické. Každé dítě má na svého kamaráda a vztah s ním své individuální požadavky. Obecně by se měly podporovat pozitivní vztahy mezi dětmi hrami, kolektivními činnostmi a pozitivní motivací. Veškeré vztahy mezi lidmi „*mohou kladně i záporně ovlivnit naše štěstí a uspokojení.*“ (DeVito, 2001, s. 189)

2.1 Vztahy mezi vrstevníky

Děti navazují kontakty s vrstevníky již v batolecím období, kdy si však plně neuvědomují sociální vztah. Dítě v tomto věku je po všech stránkách vázáno na rodinu, avšak na významu nabývají vztahy s vrstevníky. Když přijde dítě do mateřské školy, sdílí prostor s dětmi, které jsou pro něj ze začátku cizí. Musí si zde vydobýt své místo, svou sociální pozici a také navazovat vztahy. Předškolní dítě potřebuje kontakt s vrstevníky, a tak je spokojené, když se mu podaří navázat vztah s jiným dítětem. Vrstevnická skupina je, podle Mertina a Gillernové (2003), seskupení jedinců stejného nebo podobného věku. Člověk se zde srovnává s ostatními, přichází na to, s kým by si mohl rozumět, kdo je mu sympatický, popřípadě nesympatický. Zkoumá zde své sociální dovednosti, které porovnává s ostatními. (Mertin, Gillernová, 2003) Mezi dětmi je jedinec rád, protože si s nimi dokáže hrát, hra se stává složitější a tím se prohlubuje také vztah. Mezi dětmi se nejčastěji objevuje vztah přátelství, který pro ně má nejvyšší důležitost. V přátelství se dítě snaží být citlivým kamarádem, učí se spolupracovat a vyjadřovat své názory.

Vztahy k vrstevníkům jsou ovlivněny zkušenostmi, které dítě získalo v rodině. Pokud se s rodiči cítilo bezpečně, mělo jistotu a prožívalo vztah pozitivně a harmonicky, bude dítě očekávat podobné vztahy i s vrstevníky. Dítě bude pozitivně laděno, nebude se tak bát navazovat nové vztahy a bude se snažit vytvářet si uspokojivé zkušenosti ze vztahů s novými jedinci. Dítě v předškolním období si rádo hraje s jedním určitým dítětem, kterému dává přednost, vyhledává jej a stává se na něm závislé. Preference kamaráda je záležitostí vkusu a společných zájmů.

Vágnerová uvádí, že „*pro dítě je kamarád ten, kdo chce to, co chci já.*“ (Vágnerová, 2000, s. 129) Kamarád tedy musí mít stejný zájem nebo názor aby se dítěti zalíbil a stal se tak jeho blízkým vrstevníkem. Kamarád by měl uspokojovat potřeby dítěte a tak si často

vybírání vrstevníka sobě podobného. Stejně zájmy dětí pomáhají lepší komunikaci a prohlubují vztah. Ve své knize Vágnerová (2000) píše, že při výběru kamaráda má dítě možnost volby, pokud se mu kamarád nelíbí nebo mu nevyhovuje, prostě jej odmítne. Důležitým kritériem pro výběr kamaráda je pohlaví. Můžeme si všimnout, že nejčastěji si společně hrají děti se stejným pohlavím. Avšak z počátku je dětem jedno, s kterým pohlavím si hrají, výběrovost vůči pohlaví se děje až později, kolem čtyř až pěti let. Jedinec se identifikuje s chlapčenkou nebo dívčí rolí, upřednostňuje také způsob chování, hry a zájmů. První informací pro dítě je zevnějšek vrstevníka, kterého si vybírá. Dítě ví, jak by měl jeho kamarád vypadat. Pokud však zevnějšek nevypadá jak ov jeho představách, ztrácí u dítěte přitažlivost a jednoduše si jej nevybírání. Dítě se řídí tím, co je hezké, je podle něj i dobré. Tento úsudek je vázán na jednoduché uvažování dítěte v tomto období. Dalším aspektem výběru kamaráda je vlastnictví zajímavé hračky. Pokud má jedinec nějaký předmět, který ostatní nevlastní a je pro ně tudíž zajímavým, snaží se s ním více sblížit a je pro ně sociálně přitažlivější. Významným kritériem je také působivé chování, které je dalším viditelným znakem. Sympatičtější jsou děti přátelské, hodné, bezkonfliktní, které jednají správně a jsou sociálně silné. (Vágnerová, 2000)

Síla osobního vztahu je dána tím, do jaké míry si jedinci sdělují soukromé, intimní informace. Podle toho děti posuzují svého kamaráda. (Shapiro, 2009) Čím více děti mezi sebou sdílejí informace, jenž jsou pro ně důležité a mají určitou citovou zabarvenost, tím více se prohlubuje jejich přátelský vztah. Vágnerová uvádí, že „*v dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat.*“ (Vágnerová, 2000, s. 130) Můžeme tedy říci, že vztahy dítěte neucí pouze spolupráci a harmonickému sdílení, ale také soupeření, kdy se snaží jedinec prosadit lépe než druhý.

Ve skupině dětí, která je věkově různorodá, má dítě možnost pozorovat a porovnávat svůj vývoj s ostatními. Taková skupina nabízí dítěti více různorodých vztahů. Malé děti s velkými spíše spolupracují, pečují o sebe a přebírají zodpovědné chování. Jak píše ve své knize Čáp a Mareš: „*Heterogenní skupina také poskytuje příležitost k širšímu repertoáru sociálních rolí a vztahů, starší pečují o mladší, ti si je berou za vzor, a to opět zavazuje starší k odpovědnějšímu chování.*“ (Čáp, Mareš, s. 280, 2001) Na rozdíl od této skupiny, je v homogenní skupině k vidění přibližně stejný rozvoj. Děti se stejným věkem tak nemají tolik možností učit se sociálnímu chování a vztahům od starších. Proto musí spoléhat na své vlastní schopnosti a zkušenosti z utváření vztahů. K vidění je zde také větší snaha o soupeření, ve kterém se dítě snaží vyjímát, být lepší než ostatní děti stejného věku.

Vrstevníci jsou cílová skupina, ve které později bude dítě hledat sociální uplatnění, přátele a partnery pro život.

Mezi vrstevníky ve třídě se také objevuje herní partner, který není v literatuře jasně definován. Lze najít pouze zmínky o herním partnerovi v souvislosti se sourozeneckou hrou. Proto zde vymezím tento pojem, jak jej chápu a používám následně v praktické části mé bakalářské práce. Herním partnerem je myšleno dítě, které kooperuje v rámci přátelství při hře s druhým dítětem.

2.2 Pozitivní vztahy mezi dětmi

Mezi dětmi se utváří různé typy vztahů, ať už pozitivní či negativní. Je přirozené, že dítě vyhledává a snaží se utvářet spíše pozitivní vztahy, které mu pomáhají uspokojovat potřebu sociálního vztahu. Vše vychází z rodiny. Pokud je dítě zvyklé na pozitivní vztahy a umí je dobře projevovat, očekává je také od ostatních dětí.

Jak píší ve své knize Kolláriková a Pupala (2001), dítě při každodenní činnosti vstupuje do interakcí a vztahů na základě dobrovolnosti. Vztahy a interakce, ve kterých se dítě ocitá, jsou charakteristické oboustranností a součinností, které jsou kladné pro obě strany. Sdílené prožitky mají pozitivní charakter, který napomáhá tvorbě hlubších sociálních vztahů. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Autoři Kolláriková a Pupala tvrdí, že *„postupně dítě kontakty s druhými dětmi prohlubuje a vyhledává. Vznikají zpočátku krátkodobé kamarádské vztahy. Ty se vyznačují spontánností a mají pozitivní dynamiku, pozitivní napětí. Dítě s druhým dítětem vytváří dyádu a zažívá spolu s ním pozitivní zkušenost, sdílí ji s druhým z dvojice.“* (Kolláriková, Pupala, s. 116, 2001) Spolupráci obecně zahrnujeme do pozitivních vztahů, protože se jedinci dokáží domluvit a pracovat na určitém úkolu společně bez konfliktů. Pozitivní interpersonální vztahy v dětství jsou klíčové ve formování pocitů štěstí a pohody.

2.3 Negativní vztahy mezi dětmi

Společenské prostředí dítěte má mnoho oblastí, které představují pro dítě různé významy a hodnoty. Mezi oblastmi by měly být relativně malé překážky. Pokud jsou však bariéry velké, začne být situace pro dítě nepříjemná, jelikož musí změnit své společenské chování a konání. V tomto případě pak vzniká konflikt. Konflikt tedy můžeme chápat jako sociální kontakt s negativním napětím. (Kolláriková a Pupala, 2001) Nakonečný říká, že

„konflikt je střetnutí, které vyvolávají neslučitelné, různě významné cíle.“ (Nakonečný, s. 349) V konfliktu se uplatňují dva postupy: obrana a útok. Při konfliktu mezi dětmi se setkáváme s útočnou agresí, kdy se jeden snaží poškodit druhého. Obvykle to bývá doprovázeno nenávisť a vůči druhému.

Soupeření je v předškolním období časté. Negativní vztahy se mohou projevovat agresivním chováním, nevhodnými slovy a fyzickým kontaktem. Agresivní chování může být způsobeno psychikou nebo opakováním viděného. Tím chci říci, že agresí dítě může vidět v domácím prostředí, kde se takto běžně projevují vztahy či konflikty. V dnešní době je také plno agrese všude kolem. Pokud se v rodině neděje nic špatného, může se to dítě naučit z televize či jiných podobných zdrojů. K negativním vztahům může docházet ve třídě, kde se setkají děti z různých sociokulturních rodin. Pak vzniká konflikt mezi běžným chováním a projevy každého jedince. Agresivita je v pedagogickém slovníku definována jako „útočnost. Tendenci projevovat nepřátelství, ať už slovně nebo útočným činem.“ (Průcha, 2004, s. 12) Za agresivní chování tedy považujeme záměrný fyzický útok či slovní napadení, které druhému způsobuje nepříjemný pocit.

Děti v mateřské škole se neustále na něčem domlouvají a komunikují. I zde se však mohou projevit negativní vztahy. Děti dokáží být kruté také v pouhém vyjadřování svých pocitů vůči druhému. Pokud s druhým dítětem mají vztah s negativním charakterem, mohou jej projevit například silným slovním vyjádřením. Děti si často v první chvíli neuvědomují, jak mohou působit špatně volené slova vůči druhému. Avšak po použití slov a následné reakci druhého, je mohou používat jako zbraň.

Při konfliktu je dítě často nesoustředěné a tak situaci nedokáže věcně posoudit. Proto by měl zasáhnout učitel a snažit se negativní napětí zmírnit. Neřešit konflikt za dítě, spíše usměrňovat celkové řešení, které by mělo probíhat mezi dětmi.

2.4 Skupinová dynamika

Skupina vzniká, mění se a zaniká. Skupinová dynamika zahrnuje sociální interakce členů a celkové dění ve skupině, sociální vztahy, strukturu skupiny, činnosti a konflikty členů. Skupina funguje podle vnitřních pravidel, které má každá skupina jiné.

Jak můžeme najít v knize od Strnadové (2011), skupina prochází několika stupni vývoje. Nejdříve se formuje, členové se seznamují a dostávají do sociální interakce. Poté se ve skupině krystalizují jednotlivé pozice, probíhá zde boj o hlavní moc a vedoucího skupiny.

Probíhá zde upřesňování dalšího působení a strategií. Dochází k výměně názorů, na které jedinci reagují negativně. Rozdělení rolí vystřídá utváření vnitřních norem skupiny, jejichž dodržování je pro člena zásadní. V tomto stupni začínají členové více spolupracovat a jsou pozitivně naladěni na společné plnění úkolů. Poslední stupeň provádí již připravené cíle, které chce skupina společně plnit. Vyjasňují se mezi členy vztahy a zvyšuje se výkonost. (Strnadová, 2011)

Je jasné, že skupinová komunikace nemůže probíhat bez přítomnosti alespoň dvou členů. Komunikací je umožněno sdílení nápadů a řešení problému. Jak píše Výrost, „*ve skupině mohou existovat různé komunikační sítě. Druh sítě spolu s druhem úkolu má vliv na skupinovou výkonnost a spokojenost.*“ (Výrost, s. 230, 2008) Rozlišujeme dva hlavní modely komunikační sítě- centralizovaný a decentralizovaný. Centralizovaný znamená, že jeden člen skupiny je v komunikaci výraznější a tak zprostředkuje informace ve skupině. Decentralizovaný model znamená, že zde není přítomen výrazný zprostředkovatel informací a tak členové skupiny komunikují mezi sebou navzájem. To zamezuje šíření mylných informací. Díky komunikaci skupina přežívá a je zásadní pro její životnost.

„*Pokud lidé chtějí spolupracovat, aby dosáhli společného cíle, musí ve skupině přijmout určité role. Tímto základním rozlišením je vytvářen pohyb ve skupině, skupinová dynamika.*“ (Strnadová, s. 240, 2011) sociální role ve skupině hraje každý jedinec. Role je určitý způsob chování, které skupina od jedince v určité pozici očekává. V každé skupině existuje role vůdce. Člověk, který zastává tuto roli je výrazná osobnost, která se nerada podřizuje a má vůdčí schopnosti. Dobrý vůdce však se skupinou spolupracuje jako jeden z nich.

Co se týká skupinové soudržnosti, je důležité, jak se členové vzájemně podporují a spolupracují, zda je jejich setkávání příjemné a těší se na sebe.

Děti se společně poprvé setkávají v mateřské škole, kde utvářejí skupinu neznámých jedinců. Skupina se postupem času vyvíjí a mění v soudržný systém, který společně dokáže komunikovat a spolupracovat. Skupina ale není stále na výši, objevují se i slabší momenty, které musí její členové překonat a fungovat dále. Při vstupu do základní školy se skupina rozpadá a děti si musí zvykat na nové lidi, se kterými se budou snažit vytvořit zcela novou skupinu, s novými normami a rolemi jednotlivých členů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE

V této kapitole se budu zabývat samotným výzkumem, jeho přípravou a realizací. Uvádím zde své výzkumné cíle a otázky. Charakterizuji použitý nástroj sběru dat, popíši zvolený výzkumný vzorek a nakonec uvedu, jak jsem postupovala při svém zkoumání.

3.1 Výzkumné cíle

Hlavní cíl:

- Cílem této bakalářské práce je popsat pozorované aspekty sociálních vztahů mezi dětmi v mateřské škole.

Dílčí cíle:

- Porozumět tomu, jak se projevují vzájemné vztahy dětí ve třídě mateřské školy.
- Sledovat, jaké vztahy se ve zkoumané třídě objevují.
- Popsat, jak se sledované vztahy projevují.

3.2 Výzkumné otázky

- Jaké jsou pozorovatelné vztahy mezi dětmi ve třídě mateřské školy?
- Jaké vztahy se ve zkoumané třídě objevují?
- Jak se sledované vztahy projevují?

3.3 Charakteristika použitého nástroje sběru dat

Při realizaci sběru dat pro svůj výzkum jsem využila metodu zúčastněného pozorování. Metoda se však skvěle hodí k typu práce, jímž je kvalitativní výzkum. Cílem není zjišťovat množství vztahů a interakcí, nýbrž zjistit kvalitu vztahů a také to, jak se projevují. Zúčastněné pozorování umožňuje vidět a pochopit situace v reálném čase a místě. Výzkumník si tak může udělat svůj vlastní názor na situace. V rámci svého výzkumu jsem použila otevřené zúčastněné pozorování. Znamená to, že všichni účastníci byli informováni o důvodech mé přítomnosti ve třídě. Byla jsem tichým pozorovatelem, který nerušil zaběhlý chod třídy. Snažila jsem se pozorovat bez předsudků a očekávání. Pozorovala jsem prostředí a činnosti dětí, zaměřovala jsem se především na sociální vztahy mezi jednotlivými participanty, včetně učitelek. Všechny sledované jevy jsem si zapisovala ve formě terénních zápisků, které jsem později analyzovala.

3.4 Popis výzkumného postupu

Původně bylo mým záměrem pořizovat videozáznam z pozorované akce, který by mi velmi pomohl k detailnějším a mnohem objemnějším datům. Paní ředitelka však s tímto vůbec nesouhlasila, proto jsem se musela spokojit se svými zápisky. Při pozorování jsem začínala pouze s tužkou a čistým papírem. Pozorování probíhalo v průběhu měsíce ledna, kdy jsem do školky docházela desetkrát. Obvykle jsem chodila pozorovat od půl osmé do desáté hodiny, než šly děti ven. Jednou jsem pozorování provedla po předchozí domluvě i odpoledne. Při odpoledním pozorování jsem však nevysledovala tolik, co ráno. Děti se budily, uklízely postele a svačily. Po svačině většina dětí odcházela domů a tak zbylo jen malé množství. Navíc se také po třetí hodině spojovaly třídy, takže zde byly i děti z vedlejší třídy.

Nejdříve jsem se seznámila s terénem, kdy jsem zapisovala vše, co jsem viděla, abych se dostala více do děje. Postupem času jsem se začala zaměřovat na zkoumanou problematiku, kterou jsem se snažila podrobně popisovat. Nejdříve to bylo velmi obtížné, protože zápisky byly útržkovité a nepříliš vypovídající. Na začátku pozorování bylo chování a projevy dětí ovlivněno mým příchodem. Kdykoliv jsem se na děti podívala, zastyděly se a přestaly se chovat přirozeně, zmírnily také veškeré projevy a vždy odešly někam, kde jsem na ně dobře neviděla. Postupem času si však děti na mou přítomnost zvykly. Ke konci pozorování už mě braly jako součást třídy, i přes to že jsem do děje nezasahovala.

3.5 Popis výzkumného vzorku a prostředí

Osobně jsem kontaktovala ředitelky několika mateřských škol. Kvůli vysokému pracovnímu nasazení a zaměstnanosti ředitelky jsem dostala odpověď pouze z jedné mateřské školy. S ředitelkou této školky jsem se osobně sešla a domluvila realizaci výzkumu. Neměla jsem příliš na výběr, a proto mi byla přidělena ředitelkou již předem vybraná třída.

Zkoumanou populací mého výzkumu jsou děti předškolního věku v mateřské škole. Mým výzkumným vzorkem je heterogenní třída dětí z mateřské školy v menším městě ve Zlínském kraji. Výzkumný vzorek je tvořen dvaceti osmi dětmi ve věku od tří do pěti let. Během mého výzkumu jsem měla možnost vidět pouze dvacet tři dětí, zbylých pět dětí bylo dlouhodobě nepřítomno. Skladba kolektivu dětí je následující: deset chlapců, z toho čtyři čtyřletí a šest pětiletých, a třináct děvčat, z toho dvě tříleté, osm čtyřletých a tři pětileté.

	Dívky	Chlapci
3 roky	2	0
4 roky	8	4
5 let	3	6

Počet dětí se v průběhu týdnů měnil. První dva týdny chybělo jedno až čtyři děti. Poslední týden byl výjimečný tím, že se počet dětí snížil kvůli vysoké nemocnosti až o polovinu. Z původních třiatváceti na dvanáct dětí. V den mého odpoledního pozorování bylo přítomno sedmnáct dětí. Rodiče dětí byli předem informováni o mém pozorování a měla jsem jejich písemný souhlas. Rodiče také měli možnost nesouhlasit, v tom případě bych dítě ze svého pozorování vyřadila a nezaměřovala bych se na něj, což by bylo velmi obtížné. Toto se našťastí nestalo a rodiče neměli s mým pozorováním problém. Z mého pohledu byly děti velmi adaptabilní na změny, neměly problémy s informacemi, byly velmi bystré. Kolektiv působil velmi spořádaně a utuženě, až na několik výjimek. Děti se snažily být vzorné a neustále se napomínaly a pomáhaly si.

Ve třídě se střídaly tři učitelky. Všechny jsem měla možnost s dětmi vidět a všechny také byly mezi dětmi oblíbené. Působily klidně, vyrovnaně, na děti nekřičely. Překvapilo mě, že děti byly naučeny vykonávat úkoly hned na první pobídku. Učitelky nemusely, jako tomu často bývá, několikrát žádost opakovat. Děti vždy hned reagovaly. Učitelky měly vždy nad dětmi přehled a pomáhaly jim řešit drobné konflikty. Učitelky nezakazovaly dětem, pouze jim doporučovaly, aby to nedělaly. Řešení konfliktu nebylo na nich, nýbrž na dětech. Spíše jen usměřňovaly a dávaly návrhy. Řešení tak bylo na dětech.

Denní režim se časově přizpůsoboval potřebám a množství dětí. Do osmi hodin byl stanoven příchod dětí a měly možnost volné hry. V osm hodin děti společně snídaly. Dítě, které bylo po snídání, si mohlo jít ještě chvíli hrát. Zhruba o tři čtvrtě na devět zazpívala učitelka písničku, což byl pokyn pro uklízení hraček a chystání na řízenou činnost.

V mateřské škole se řízená činnost realizuje pomocí center aktivit, které si učitelky volí samy s ohledem na školní vzdělávací program. Centra aktivit se upravovaly podle každodenního počtu dětí ve třídě. Učitelky vždy při snídání dětem řekly, jaké mají možnosti volby a po snídání si děti samy přiřazovaly svou značku k centru, ve kterém chtěly být.

Centra aktivit měly omezený počet dětí. Na začátku každé řízené činnosti se konal komunitní kruh, kde se všichni přivítali a popovídali si. Poté učitelka vysvětlila úkoly, které se nacházely v centrech aktivit. Když bylo vše jasné, začaly děti pracovat na úkolech.

Prostředí, v němž byl výzkum prováděn, se nijak zásadně neměnil. Výzkum jsem prováděla v mateřské škole, která se nachází v menším městě v okrese Zlín. Mateřská škola se nachází v centru města, kousek od hlavní silnice, ale i přes to je na klidném místě. Areál školky je obklopen ze všech stran rozlehlými hřišti. Kapacita mateřské školy je sto osmdesát míst, které jsou zcela zaplněny. Třídy a vnitřní zařízení jsou umístěny ve dvou budovách, které jsou propojeny chodbou. Školka disponuje sedmi třídami, které se naplňují do počtu dvaceti osmi dětí, z toho jedna třída je logopedická a tudíž je zde snížený počet dětí na patnáct.

Třída, ve které jsem pozorování prováděla je rozdělena na dvě části, hernu a třídu. Část třídy je vybavena stoly, policemi se stolními hrami a také zde můžeme najít kuchyňku a výtvarný koutek. Prostorná herna má ve svém vybavení, různé stavebnice, koutek pro dívky a cvičební koutek se cvičebním náčiním. Stůl učitelky je uprostřed třídy, avšak neposkytuje možnost přehlednosti nad celou třídou. Nelze odtud vidět za roh, do cvičebního koutku. Jedno pozorování jsem také uskutečnila na zahradě školky. Prostor byl poměrně velký a tak bylo pozorování těžší.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola je věnována výsledkům realizovaného výzkumu. Nejdříve analyzuji data získané z pozorování. Poté tyto data podrobně interpretuji na základě výzkumných otázek a také zodpovím hlavní výzkumnou otázku práce. Nakonec formuluji závěry ve vztahu k teorii.

4.1 Analýza dat

Data z pozorování jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování. Postupovala jsem tak, že terénní zápisky jsem pečlivě pročítala a jednotlivým důležitým pasážím, týkající se mého tématu, jsem dávala názvy neboli kódy. Toto jsem provedla u všech textů, které jsem měla a ještě jednou zopakovala. Druhým analyzováním jsem tak zkontrolovala předchozí kódy a další popřípadě přidala. Vzniklé kódy se stejným nebo podobným významem jsem shlučkovala do skupin. Tyto objemné skupiny neboli kategorie odrážejí vyskytované sociální vztahy a jejich projevy. Vzniklé kategorie jsou: projevy pozitivních vztahů mezi dětmi, projevy negativních vztahů mezi dětmi, vztahy ve dvojicích x vícečlenná přátelství, silný jedinec a osamocené dítě. Kategorie i s příklady kódů jsou uvedeny v tabulce č.1.

Tab. 1. Seskupení kódů do kategorií

Kategorie	Kódy
Projevy pozitivních vztahů	Neustálý kontakt, dítě pomocníkem, nabídka, zájem o druhé, pohlazení
Projevy negativních vztahů	Projevy nesouhlasu s druhým, stížnost, vyvolávání konfliktů, odstrkování
Vztahy ve dvojicích x vícečlenná přátelství	Silné spojení, řízení skupiny, domluva, fungování skupiny
Silný jedinec	Panovačnost, nadřazenost, dítě organizátor, všeználek
Osamocené dítě	Opakované vyhýbání, pozorovatel, ignorace ostatních dětí,

4.2 Interpretace dat

Zjištěná data vypovídají o výskytu především pozitivních projevů vztahů. Negativní projevy vztahů byly taktéž v pozorování spatřeny, avšak nejednalo se o žádné závažné interakce. Z pozorování také vyplynulo, že se ve zkoumané třídě objevují dva typy přátelství, a to ve dvojicích nebo vícečlenná přátelství. Tyto dva typy později popíši podrobněji. Tak jako v každé skupině lidí, i zde se objevoval silný jedinec, který z pozorovaného vzorku vyčníval. V sociálních vztazích mezi dětmi měl výraznou roli, která však nebyla vždy pozitivní. Opakem silného jedince bylo jedno osamocené dítě, které se v kolektivu vyjímal. Dítě nekomunikovalo s dětmi, pouze pozorovalo své okolí a nezapojovalo se do her. Zmíněné kategorie se budu snažit v následujícím textu interpretovat, jak se děly v různých situacích.

4.2.1 Pozitivní projevy vztahů

Vztahy mezi dětmi se měnily v závislosti na úkolech a hrách, které právě probíhaly. Ty děti, které se obvykle nekamarádí při volných hrách, si společně skvěle rozumí při řízené činnosti nebo společném úkolu. Kategorie pozitivních vztahů ve zkoumané třídě převažovala. Bylo zde možné každý den najít velké množství kamarádkých vztahů, projevů a činností. Za pozitivní projevy vztahů považuji náklonost k druhému, neustálý kontakt s kamarádem, verbální i neverbální vyjádření náklonosti. Děti tak uspokojovaly své emoce a plnily potřebu sociálního kontaktu.

Projevy kladných vztahů bylo možné sledovat již od rána, kdy děti postupně docházely do třídy. Zásadní informací pro děti bylo, zda je jejich preferovaný kamarád přítomen. Informaci si ověřovaly u učitelky, která nepřítomnost potvrdila. Napříč tomuto faktu, jsem nezaznamenala u dětí žádnou bariéru v komunikaci s ostatními, pouze prvotní zklamání z nepřítomnosti herního partnera. V projevech nepřítomnosti herního partnera se vyskytovaly zásadní genderové rozdíly mezi dětmi. Obecně chlapci přijímali tuto informaci mnohem lépe než dívky. Příliš se nezaobírali tím, jestli je zde jejich herní partner. Chlapci se obvykle obešli i bez kamaráda a navázali kontakt s jakýmkoliv jiným dítětem. Zdálo se, že chlapci nejsou tolik emocionálně laděni. Dívky nepřítomnost herního partnera vnímaly zcela odlišně. Tato informace měla vždy negativní vliv na jejich náladu. Projevovaly smutek a neustále byly v blízkém kontaktu s učitelkou, která jim nahrazovala postrádaného kamaráda. Mladší dívky se při absenci kamarádky často mezi sebou utěšovaly. Pro dívky je důležité, zda je jejich kamarád přítomen, protože jsou na něj silněji vázány a pokud zde není, mohou

se cítit osamoceny. Genderové rozdíly se projevovaly také při ranním přivítání s kamarádem. Dívky tuto důležitou situaci vnímaly velmi citlivě. Bylo podstatné, jak se se svým herním partnerem ráno přivítají. Dívky dávaly přednost emotivnímu pozdravení doprovázené objetím nebo pohlazením. Také jsem zde mohla pozorovat, jak se snažily svého kamaráda překvapit. Uvedla bych příklady, kdy se při mém pozorování jednou stalo, že tři dívky čekaly na jejich poslední kamarádku. Domlouvaly se mezi sebou, jak ji přivítají, zda jí nachystají nějaké překvapení. Nakonec se však dohodly, že se schovají a vyskočí na ni, hned jak se otevrou dveře. Tak se také stalo a kamarádka, která přišla, byla tak nadšená svými kamarádkami, že si ani nevšimla maminky, která ji přivedla. Chlapci na rozdíl od dívek vítaly svého herního partnera odlišně. Hlasitý pokřik a plácnutí rukou bylo hlavním znakem jejich přivítání. Podle mého by někteří chlapci ranní objetí od kamaráda přijali, ale nechtěly být pro smích a proto se vítali jako velcí chlapci. Kamarád vešel do třídy a dítě, které na něj čekalo, jej velice vesele, často se skákáním a hlasitým pokřikem přivítalo. Neproběhly však mezi nimi žádné dlouhé emotivní chvíle a hned se začali domlouvat, s jakou hračkou si budou hrát.

Projevem pozitivních vztahů bylo také pozvání ke hře. Styl pozvání vykazoval zásadní rozdíly. Záleželo na zaujatosti dítěte do hry. Zpozorovala jsem, že důležité je pro dítě navázání neverbálního kontaktu, nejčastěji pomocí úsměvu nebo zamávání. Tímto se děti naladily na kamarádský vztah a bylo jasné, že vysílají signály, kterými chtějí dítě přilákat. Díky tomu, že se děti pomocí neverbální komunikace spojily, bylo jasné, že oba chtějí společný kontakt. Pokud se na tento signál dítě chytlo, byl dalším bodem rozhovor o již probíhající hře. Rozhovor sloužil jako ujištění se, že si společně opravdu chtějí hrát. Při rozhovoru se také dle mého snažilo dítě hru představit jako zajímavější, aby druhé dítě přilákalo a mohlo si s ním hrát. Například pokud dítě ráno přišlo, vybralo si pohledem kamaráda se zajímavou činností a pokud se na sebe usmály nebo zamávaly, byl navázán kontakt. Následoval rozhovor o hře a po chvíli si dítě uvědomilo, že si s ním kamarád ještě nehraje. Nabídlo mu pozvání tímto stylem: „pojď si hrát tady se mnou, ještě se sem vlez“ . Někdy se stávalo, že děti pozvání zkrátily jen a otázku „chceš taky?“ a ukázaly při tom na hračku.

Volná hra ukazovala, jak dokážou být děti ohleduplné, nápomocné a empatické. Empatie se u dětí projevuje v tom smyslu, že společně prožívaly obtížné situace i radostné chvíle. Ohleduplnost a nápomocnost byla k vidění především při hrách dětí rozdílného věku. Starší děti se snažily pomoci mladším při obtížných situacích ve hře, nebo při uklízení. Situace, kdy si jedna z kamarádek přinesla do školky korunku, ukázala nové poznatky. Když

jedna z dívek uviděla korunku, naštvála se a zesmutněla. Přišly k ní ostatní kamarádky a ptaly se jí, co se stalo. Dívka velmi smutně odpověděla „já nemám žádnou korunku“. Ostatní se ji snažily ukonejšit tím, že ony dnes taky žádnou nemají. Dívka, která si korunku přinesla, nabídla kamarádce, že se mohou střídat a během dne si korunku půjčovat. Na tuto nabídku dívka s radostí souhlasila a s úsměvem si předaly korunku. Zde jsem mohla pozorovat starostlivost ostatních dívek, kterým se nelíbil smutek jedné z nich. Podle mého názoru se snažily dívky kamarádku utěšit proto, aby si mohly zase vesele hrát.

Děti se snažily při jednotlivých aktivitách dohodnout tak, aby výsledek vyhovoval všem. Zohledňovaly názor druhého a navrhovaly různá řešení. Domnívala jsem se, že takové chování není mezi dětmi obvyklé, avšak pozorování mě vyvedlo z omylu. Děti do sociální interakce přinášely své nápady a nechávaly zároveň prostor pro návrhy druhých. Dohodnutí se na činnosti nebo nápadu tak bylo pro děti občas těžké. Uměly však ustoupit a nechat kamarádovi větší prostor pro vyjádření. Odměnou pro ně byla radost ze společné interakce. Překvapující bylo, že se tyto situace děly i u nejmladších dětí. Nečekala bych, že tříleté dítě dokáže být takto ohleduplné a ústupné. Může to být tím, že je dítě v heterogenní skupině, ve které se učí od starších dětí správnému chování a pomoci. Je tak proto v některých ohledech vyvinutější, než kdyby se nacházelo ve skupině stejně starých dětí.

Pozorování ukázalo, že se mezi dětmi téměř vůbec nevyskytuje chamtivost. Děti neměly problém půjčit ostatním hračku, kterou právě měly, nebo se rozdělit. Toto jsem vysledovala u dvou dětí, které si hrály nejprve vedle sebe se stejnou hračkou. Po chvíli si dívka všimnula, že kamarád hledá nějaký kousek, který mu chybí. Zeptala se ho: „chceš nějaký kousek z mojeho?“ Kamarád si prohlédl, co mu nabízí, ale nic se mu nehodilo, tak poděkoval a stávil dál. Avšak po chvíli přišel nápad, že si mohou obě stavby dát dohromady. Poté začaly společně vyjadřovat nápady, jak by mohla stavba vypadat.

Kamarádi byli v neustálém kontaktu při všech činnostech. V mateřské škole měly děti možnost volné hry, hned jak dosnídají. Proto byla snídaně uvolněnější a děti, které již byly po jídle, obvykle nosily hračky a vyrušovaly svého herního partnera u stolu, i když ještě nebyl po snídani. Tato možnost není příliš optimální, protože často vznikaly mezi dětmi spíše konfliktní situace, při kterých se nemohly dohodnout, ale zároveň nemohly odejít od stolu a konflikt si vyřešit hned. Snídaně poté byla chaotická a děti neměly svůj klid. Děti sice byly v kontaktu s kamarádem, avšak nemělo to vždy pozitivní náboj.

Pozitivním projevem vztahů bylo to, že herní kamarádi jsou pospolu i při řízených činnostech. Řízená činnost vždy začínala komunitním kruhem. To bylo jediné místo, kde nemohly být kamarádi vedle sebe. To bylo způsobeno především vedením učitelky. Učitelky vedly děti k tomu, aby byl zasedací pořádek v kruhu vyrovnaný. Proto vždy seděl střídavě chlapec vedle dívky. Zde se setkávaly děti, které společně ve třídě netráví čas. Záměr učitelky byl dobrý, protože děti takto mohly prohlubovat vztahy a komunikaci i s dětmi, se kterými neměly blízký kamarádský vztah. Řízená činnost pokračovala v centrech aktivit, do kterých se děti samostatně rozdělovaly. Rozdělení do skupin však ukázalo, že zde se kamarádi často odloučí. Důvodem je rozdílný zájem o úkoly. Proto se v centrech aktivit vyskytovaly zcela jiné a zajímavé skupiny dětí. Zde se tvořily nové vztahy mezi dětmi, které někdy dokázaly přetrvat i pár dní. Významné pro děti bylo to, jak se jim spolupracuje s ostatními dětmi v nové skupině. Bylo zřejmé, že když byly děti spokojeny, dokázaly si ke kamarádovi vytvořit specifický vztahy, který se opakoval vždy u řízené činnosti

V této mateřské škole jsou děti vedeny k tomu, aby nepoužívaly zásadní genderové rozdělení. Učitelky vedly děti k tomu, aby spolupracovaly s jakýmkoliv dítětem bez ohledu na věk. Proto jsem zde mohla sledovat, že chlapci nemají problém být ve skupině s děvčaty. Naopak se často stávalo, že si chlapec dobrovolně sedl nebo se přiřadil k děvčatům. Také pozitivní projevy vztahů vůči děvčatům byly velmi přirozené. Pohazení po tváři, když byla dívka smutná, bylo od chlapců běžné. Objevila se zde situace, kdy jedna dívka zakopla a spadla. Lekla se a s velkým křikem běžela k učitelce. Hned se k ní však přidal chlapec, který ji objal, a ona se mu vyplakala na rameni. Snažil se ji utiшит a hladil ji po vlasech. Když se uklidnila, vzal ji za ruku a snažil se ji rozveselit.

Pozitivní vztahy se projevovaly haptikou. Časté bylo objímání kamarádů, hlazení po tváři a polibky na tvář. Objímání bylo častější u dívek než chlapců. Ty se tak obvykle vítaly a loučily. U chlapců jsem pozorovala časté plácnutí rukou, nebo po zádech a rameni. Zpozorovala jsem zde projevy, které nebyly běžné. Chlapci měly období, kdy vynalezli novou hru. Blízcí kamarádi si začali dávat polibek na tvář. Toto chování bych charakterizovala jako přátelské škádlení. Zajímavé bylo, že na tento jev okolí nijak nereagovalo. Učitelka si tohoto projevu všimla, ale připadalo jí to úsměvné a tak nijak nezasahovala. Chlapci od této aktivity upustili sami od sebe. Řekla bych, že to bylo způsobeno tím, jak moc blízký kontakt při tom měli. Chlapci takto blízký kontakt příliš nepreferují a spíše jim to přijde od jiného chlapce nepříjemné.

Jako významný ukazatel pozitivních vztahů se jevila pomoc nebo rada kamarádovi. Ve volné hře se nejčastěji projevovala znalost hry jedním z kamarádů, který pomáhal druhému. Když dítě vidělo, že si kamarád neví rady, přišlo k němu a ukázalo mu, jak se to má správně dělat. Většinou to doprovázelo i slovní pobídnutí: „dívej, já ti to ukážu, to musíš takhle.“ Dítě jej pozorovalo a pak to zkusilo samo. Situace byl jiná, pokud dítě již vědělo, jak to má udělat. Přerušilo kamaráda s vyjádřením „já už to vím“ jej poslalo pryč. Řízená činnost ukazovala, že děti se snažily pomáhat mnohem výrazněji. Myslím si, že tato pomoc byla spíše ve prospěch pomáhajícího dítěte, které chtělo ukázat své vědomosti a dovednosti, aby získalo pochvalu. Opět se ale výrazněji projevovala pomoc a rada mladším dětem, které si nebyly úkolem jisté. Obvykle se jednalo o nějaký úkol v kruhu, na který měly odpovídat děti postupně. Pokud však někdo nevěděl, jeho kamarád se hlásil a říkal učitelce: „já mu pomůžu, vím to, řeknu to za něj“. Pokud učitelka vyvolala jedno dítě na úkol, se kterým si však nevěděl rady, jeho kamarád mu automaticky pomohl, protože viděl, že je v nesnázích.

Projevy pozitivních vztahů se zcela změnilo společně s prostředím. Ukazovaly se zde výrazné rozdíly při pobytu na hřišti, kde jsem měla jednou možnost děti sledovat. Děti nerozlišovaly, zda si hrají se svým obvyklým kamarádem či někým jiným. Ve třídě se děti kamarádí více méně se všemi, avšak hraje zde roli kamarádství ve skupinách. Děti velmi řeší to, že pokud se kamarádí s někým, s kým si obvykle nehrají, jejich skupina to uvidí a dostanou trest. Trestem je obvykle to, že dítě skupina na nějakou chvíli vyčlení ze skupiny a přestane se s ním bavit. Ve třídě se toto dělo hlavně mezi děvčaty. Venkovní pobyt však dětem poskytoval mnohem větší prostor a také zde byly i jiné možnosti ke hraní. Děti si tolik nevšímalý, s kým si hrají a zda je někdo sleduje. Byly na poměrně velké avšak přehledné ploše. Sdílená radost pomohla projevům pozitivních vztahů. Děti tak společně sdílely radost ze hry ve sněhu, sjíždění kopce na saních a stavění sněhuláka. Venku se projevila štedrost vůči ostatním, především při půjčování saní. Nebylo jich zde tolik, aby mohly jezdit všechny děti a tak bylo na dětech, aby se mezi sebou prostřídaly. Děti se dokázaly v menších skupinkách nebo ve dvojicích dohodnout na půjčování si saní. Blízcí kamarádi se mezi sebou domluvily hned, rozpočítali se, kdo bude mít sáně první a kdo poté. Děti, které zde kamaráda neměly nebo se zrovna kamarádily s někým, s kým si obvykle nehrají, se nejdříve zeptaly, zda jim sáně půjčí. Pokud druhý souhlasil, navrhl, po jaké době se budou střídat.

4.2.2 Nevhodné projevy vztahů/ konflikty

Na základě informací z pozorování můžu potvrdit, že v této kategorii suverénně vedly stížnosti dětí na ostatní. Stížnosti se týkaly všeho, když dítě neplnilo svůj úkol, když si nehezky hrálo, nejčastěji ale uklízení hraček atd. Děti se nažili kamaráda napomenout, například: “ty jako neuklízíš?“, když však neuposlechl, šly si stěžovat k učitelce. Učitelka pozorně stížnost vyslechla a podle závažnosti rozhodla, zda dítě napomene, nebo situaci nechá vyřešit děti. Z toho vyplývá, že ne všechny stížnosti řešila učitelka. Nechávala na dětech zdánlivě banální stížnosti, které nebyly opodstatněné. Často se objevoval také nesouhlas s druhým, který vždy končil hádkou. Nesouhlas se zjevně týkal rozdílných názorů a nápadů. Děti však ve většině případů zvládaly konflikty mezi sebou řešit samy. Řešení konfliktů se zdálo být správné, avšak pouze pokud se nejednalo o nic závažného. Rozhodující slovo měla učitelka, pokud se nevhodné projevy stupňovaly. Závažné konflikty byly ve zkoumané skupině spíše výjimkami. Fyzický konflikt jsem měla možnost vidět také, ale jednalo se spíše o zkratové chování jednoho dítěte. Dítě použilo nejdříve postrkování a nakonec dítě skončilo na zem a tahalo se o hračku. V tomto případě šlo o špatnou domluvu mezi dětmi. Chyběla zde prosba o půjčení, a byla zde spíše žárlivost z toho, že má dítě hračku, kterou chtělo druhé dítě. Situace s konfliktem vzbudila mezi dětmi šok. Ve třídě se toto obvykle nestává, a tak se všechny děti nechápavě dívaly na situaci. Učitelka byla nucena zasáhnout a vyřešila konflikt pokáráním a menším trestem v podobě sezení na židli. Bylo zde jasně vidět, že i celá skupina nesouhlasila se špatným chováním dítěte. Některé děti jej ještě po konfliktu slovně napomenuly a některé si s ním dokonce odmítaly nějakou dobu hrát. Je jasné, že si děti uvědomovaly závažnost konfliktu a dobře věděly, že takové chování není správné. Samy je dodržovaly a nedokázaly příliš pochopit chování druhého dítěte.

Pozorování ukázalo také nevhodné projevy vztahů, které se týkaly nejvíce odstrkování a provokace. Méně často se objevovala agrese, spíše si děti oplácely nevhodné chování. Zajímavé bylo, že téměř všechny nevhodné projevy vztahů se uskutečňovaly v ranních činnostech při volné hře. Děvčata byla hodně soupeřivá a při hře si velmi hlídaly, kdo si s nimi bude hrát. Nejradši měly svou oblíbenou skupinu, do které pokud se někdo přidal, hned se jej snažily vystrnadit. Obvykle se to dělo pomocí návrhů, kam si může jít dítě hrát jinač. Taková situace jednou přerostla až do konfliktu, kdy to jedna dívka nevydržela a dítě, které si s nimi chtělo hrát, odstrčila tak silně, až spadlo a rozplakalo se. Dítě se samozřejmě zvedlo a s velkým pláčem si šlo stěžovat učitelce, která celou věc vyřešila. Dívka se pak musela omluvit a pohladit dítě, které shodila. Druhý agresivní konflikt nastal v šatně, kdy jsem

mohla pozorovat dva chlapce, kteří byli velmi aktivní a nevnímali okolí. Z ničeho nic jeden z nich dal facku kamarádce sedící vedle něj. Nemohla jsem uvěřit vlastním očím a zasáhla jsem. Učitelka toto bohužel neviděla, tak jsem se i přes pozorování ujala zasahování. Bylo zajímavé, že dívce to bylo docela jedno, pouze zakroutila hlavou.

Z pozorování vyplývá, že některé projevy negativních vztahů jsou příliš silné. Děti občas řeknou velmi silné vyjádření, které může druhého ranit, ale neuvědomují si to. Pak už záleží na druhém dítěti, jak se vypořádá s tímto negativním projevem. Viděla jsem, že některých dětí se negativní projevy dotkly a byly skleslé, jiné děti byly vůči některým negativním projevům odolnější a zdálo se, že je jim to jedno. Nepovažovaly tyto projevy za důležité nebo za negativní.

4.2.3 Vztahy ve dvojicích x vícečlenná přátelství

Pozorování skupiny ukázalo, že se ve třídě objevují rozdílné vztahy vzhledem k počtu jednotlivců. Výskyt samostatného jedince bez přátel se objevoval minimálně. Převažovaly zde především silné vztahy ve dvojicích. Tento silný vztah se projevoval neustálým kontaktem obou kamarádů při všech činnostech. Díky tomu se děti více sblížovaly a byly neustále v kontaktu s některým dítětem. Vztahy ve dvojicích měly dlouhodobý charakter. Třída byla rozdělena do pomyslných dvojic, které společně sdílely zájmy. Mezi některými dvojicemi byl tak silný vztah, že si bez svého kamaráda neuměly hrát a byly skleslé. Jak už jsem dříve zmiňovala, děti jsou vedeny k tomu, aby nerozlišovaly genderové rozdíly. Díky tomu byly dvojice různorodé. Mohla jsem pozorovat velmi milé a silné kamarádké vztahy mezi chlapci a děvčaty.

Během dne docházelo k situacím, kdy se některé dvojice dětí spojily do větší skupiny. Spojení do skupin a vícečlenné vztahy byly různorodé. Jedna skupina dívek společně nevládala pozitivně spolupracovat, a tak byl jejich vztah proměnlivý a skupina se často rozpadala. To mohlo být způsobeno charakterem jednotlivých členek, které byly velmi silné osobnosti a vůdčí typy. Nedokázaly ustupovat ze svých požadavků, což často vedlo ke konfliktu, v jehož důsledku se skupina rozpadala. Pokud se dívky nedohodly, rozdělily se do dvojic, ve kterých si pak v průběhu dne hrály a vztah utužovaly. Někdy také soupeřily s druhou dvojicí dívek, dělaly si naschvály a snažily se poškodit jedna druhou. Předháněly se, kdo vymyslí lepší hru, kdo má hezčí obrázek, nebo kdo je rychlejší při skládání. V tomto případě byly projevy vztahů negativní. Posměšky byly nedílnou součástí soupeření. Tyto dívky byly spíše příkladem špatného fungování vícečlenného vztahu.

Dobré a pozitivní fungování vícečlenného vztahu bylo možné vidět u druhé skupiny dívek, ve které se nacházely ty nejmladší dívky. Skupina měla společné zájmy a také se členky znaly i mimo školku, což mohlo ovlivnit celkový vztah tím, že se vídaly i v jiném prostředí. Skupinu tvořilo čtyři až pět dívek. Jejich hry se opakovaly, často na princezny a tak již měly předem rozdělené a oblíbené role. Někdy se stávalo, že si jedna dívka chtěla vyzkoušet jinou roli. V tom případě mezi děvčaty nastala diskuze a nové rozdělování. Bylo překvapivé, že tyto dívky, které jsou ve třídě nejkratší dobu, se dokázaly vždy dohodnout. Dávaly ve skupině návrhy, jak by si mohly hrát a každá se k tomu nějak vyjádřila. Nakonec se vždy shodly na jednom řešení, které jim vyhovovalo. To bylo znakem dobrého fungování jejich vztahu, hádky se zde neobjevovaly. Nebyla zde žádná výrazně vystupující dívka, která by zamezovala kontaktu se všemi členy. Skupina vykazovala velkou starostlivost o všechny členky mezi sebou. Pokud byla některá smutná, snažily se ji rozveselit. Skupina dbala na to, zda dělá všechno správně. Pokud jedna z dívek chtěla udělat něco, co je ve třídě zakázáno, například běhání, okamžitě ji ostatní upozornily, že to není správné. Ani řízená činnost nedokázala dívky rozdělit a snažily se úkoly plni společně. Členky skupiny byly na sebe silně vázány a byly s chodem skupiny tak spjaty, že každou nepříjemnost se snažily hned odstranit a být neustále v pozitivním rozpoložení.

Bylo možné sledovat vztahy mezi dětmi po nepřítomnosti v mateřské škole. V pozorované skupině se některé děti po nepřítomnosti několika málo dnů ze začátku dne nedokázaly plně začlenit. Byly to zejména mladší děti, které byly plačtivé, odmítaly si hrát s kamarády a držely se v blízkosti učitelky, která jim takto v mnoha případech nahrazovala chybějící rodiče. Pomalu si zvykaly na kolektiv a v průběhu dne začaly vstupovat do sociálních interakcí a zvykat si zpátky na své kamarády, kteří ho vždy nadšeně přivítaly. Některé děti byly dlouhodobě nepřítomny. Bylo by zajímavé sledovat jejich zpětné začlenění do kolektivu po dlouhém odloučení.

4.2.4 Osamocené dítě

Ve zkoumané skupině dětí se výrazně vyjímalo jedno dítě, které bylo osamocené. Dívka nepatří mezi nemladší děti a tak je ve školce již nějakou dobu. Za tuto dobu by měla být na prostředí zvyklá a mít společné kamarády. To se však u dívky neděje. Nemá žádnou viditelnou zvláštnost ani vývojovou vadu, například mluvu, kterou by se odlišovala od ostatních. Chabý sociální kontakt tohoto dítěte ovlivňuje možnost vztahů s ostatními. Pokud se ale dostane do sociální interakce, dokáže s dětmi komunikovat. Podle projevů dívky bych

odhadovala, že vnitřně jako by neměla potřebu být s dětmi v interakci. Stačilo jí pouhé pozorování. Je zde nutné podotknout, že se učitelky snažily ji mezi děti začlenit, obvykle nabídkou hry pro několik dětí, nebo citlivým rozdělením do skupin v řízené činnosti. I přes tuto snahu dívka neměla zájem o interakci s dětmi.

Její pobyt ve školce by se dal charakterizovat jako pozorování okolí. Pokusím se zde pro lepší pochopení popsat její pobyt v mateřské škole. Po příchodu pozdraví učitelku a jde pomalým tempem do herny, kde jsou ostatní děti. Chodí od jednoho dítěte k druhému a sonduje, co ostatní dělají. Poté si stoupne doprostřed třídy a sleduje ostatní. Při snídání sedí u stolu s poměrně výraznými osobnostmi ostatních dětí. Zde však dokáže pronést pár vět se spolusedícím po jejím boku. Vždy se rozhovor týká přichystané snídaně. Dívka zůstává sedět u stolu jako poslední a ostatní děti si chodí ještě na chvíli hrát. Ona obvykle do doby řízené činnosti sedí u stolu stále se snídání. Toto se opakovalo každý den mého pozorování. Učitelka však potvrdila, že takové chování se děje v průběhu roku pořád. V řízené činnosti je dívka tichá, nehlásí se k úkolům, avšak po vyvolání vždy správně odpoví a komunikuje.

Během pozorování se dvakrát stalo, že si dívka přece jen hrála. Netrvalo to sice dlouho, ale byla v kontaktu s jiným dítětem, což byl podle mého názoru úspěch. I učitelka si změny všimla a pozorovala, zda kontakt vydrží. Skamarádila se s ní dívka č. 1. Jejich kontakt začínal neverbální komunikací, do řeči se daly vždy až po chvíli. Dívka č. 1 byla ta, která ukázala a navrhla hračku, se kterou si budou hrát. Dokud si dívky hrály jen spolu, dokázaly docela obstojně komunikovat, avšak když se přidal někdo další, dívka zmlkla a přestala si hrát. Pouze sledovala, co dotyčný dělá. Vypadala překvapeně, že se k nim někdo přidal a také to pro ni bylo nejspíš nepříjemné, protože se do hry nepouštěla, dokud zde další dítě bylo. Po odchodu dítěte ve hře pokračovala, ale bylo na ní vidět, jakoby nad něčím přemýšlela. Odhadovala bych, že ji rozhodilo další dítě, které u hry nečekala, a proto nad tím později přemýšlela. Podruhé si hrála s dívkou č. 12 na zvířata. Neměly společně žádnou hračku, pouze si hrály na námětovou hru. Běhaly po třídě, když v jednu chvíli se dívka č. 12 zastavila a rozhlédla se po třídě, hledala svou partu dívek. Řekla dívce: „já si s tebou už nemůžu hrát, kdyby to holky viděly, mohly by se naštvat.“ Odešla a dívka zůstala ztuhle stát. Podle mého názoru takovou reakci nečekala a nedokázala pochopit, proč jí tohle dívka č. 12 řekla. Dlouho stála na jednom místě a přemýšlela. Až učitelka se ji snažila rozveselit společnou hrou. Sedla si s dívkou ke stolu a společně navlékaly. Dle mého názoru se tato situace jeví jako vyčleňování z kolektivu. Dívka se bála, že ji zpozorují její kamarádky, jak si hraje s osamoceným dítětem. Nejsem si jistá, proč se s dívkou nechtějí kamarádit, když si při těchto

náhodných hrách dokáže užít zábavu. Je to možná způsobem, jakým si dívka hraje. Nemá žádné výrazné projevy, a když se pustí do hry s jiným dítětem, je obvykle klidná a ve hře se podřídí silnějším vedoucím. Možné odhalení tohoto problému by poskytovalo dlouhodobé pozorování, zaměřené na toto dítě.

4.2.5 Silný jedinec

V pozorovaném vzorku se objevovalo jedno dítě, které se výrazně lišilo od ostatních jak chováním, tak také jednáním s ostatními. Jednalo se o dívku č. 2, která byla jedna ze starších. Dívka byla velmi dominantní při všech činnostech. U dívky se dala pozorovat arogance, povýšení, častá organizovanost a vůdcovství. Arogantní chování často umocňovala pohledem a neverbálními projevy. Často se chovala jako dospělá v tom smyslu, že používala velmi vyspělé slova a slovní obraty. Také její výraz a pohyby byly hodně upjaté. Velmi kontrolovala své chování a neprojevovala přílišnou radost. Byla upovídaná a chtěla být neustále středem pozornosti. Snažila se, aby všechny činnosti byly organizovány podle ní. Z pozorování vyplynulo, že dívka je perfekcionistka. Pokud něco není podle jejích představ, dokáže ostatní děti napomenout a udělat to sama. Ať už se to týkalo výtvarů, skládání, různých her nebo řízených úkolů, vždy muselo být vše podle ní dokonalé. Měla velký vliv na chod třídy. Napomínala děti, když dělaly něco špatně, organizovala uklízení, musela být vždy první a nejlepší ve všech aktivitách. Uvedla bych příklad napomenutí, kdy měly děti uklízet a dívce se nelíbilo, že jeden chlapec neuklízí, i přes to, že mu to několikrát opakovala. Dívka se proto naštvála a šla za učitelkou, které řekla: „paní učitelko, ten chlapec nereaguje na můj pokyn!“. Měla přehled o všech dětech, kdo si s kým hraje, jaké mají hračky. Pokud ve třídě nebylo něco podle jejích představ, dokázala vyvolat konflikt. Obvykle celou situaci obrátila ve svůj prospěch. Dívka dokázala být velmi bezohledná a nemyslela na ostatní děti. Příkladem může být šlápnutí kamarádovi na nohu bez jakéhokoliv omluvení, nebo naschvál shození puzzlí své kamarádky, když kolem ní procházela. Bylo jí jedno, že je shodila, protože nebyly její. Ostatní děti ji proto příliš neměly rády a nevyhledávaly společný kontakt, spíše se jí vyhýbaly.

Dívka měla jednu věrnou kamarádku, která s ní byla při všech aktivitách. Také se s nimi kamarádily dívka č. 11 a č.12. Nebyly však natolik věrné a nenechaly si také líbit její arogantní chování. Dívky se zdály být často otrávené její neustálou panovačností a upjatostí. Proto si prosazovaly svou, a pokud na dívku neměly náladu, šly si hrát společně. To však dívka č. 2 nedokázala unést a stávalo se, že přišla za nimi a zkusila se udobřit zmírněním

svého chování a návrhem činnosti. Zajímavé bylo, že se dívka nikdy za nic neomluvila, pokud nebyla vyzvána. To mě trochu překvapilo, protože jsem si myslela, že i když je tak silná osobnost, dokáže uznat chybu a omluvit se. Je možné, že díky tomuto ji děti nemají příliš v oblibě. Neznám dívčinu rodinnou anamnézu a s rodiči jsem neměla možnost mluvit, avšak je možné, že takové chování je běžné v rodině, odkud jej přebírá.

5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části práce bych ráda shrnula dosavadní poznání, ke kterým jsem dospěla ve svém výzkumném šetření. Hlavním cílem výzkumné části **bylo popsat pozorované aspekty sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě mateřské školy**. Tento cíl jsem se snažila naplnit pomocí dílčích cílů, ze kterých vzešly výzkumné otázky.

První výzkumnou otázkou bylo, **jaké jsou pozorovatelné vztahy mezi dětmi ve třídě mateřské školy**. Ukázalo se, že vztahy mezi dětmi jsou proměnlivé. Proměnlivost se netýká pouze časového období, ale také změny prostředí. Změny vztahů se konaly v průběhu minuty, hodiny, dne i týdne. Velmi záleželo na náladě dětí, komunikaci a spolupráci. Tyto faktory nejvíce ovlivňovaly změny vztahů. Další okolností proměnlivosti vztahů byla změna prostředí. Třída, ve které se děti nacházely celý den, byla omezující v tom smyslu, že zde byly dohodnutá přísná pravidla a prostor byl striktně daný. Vztahy zde proto byly občas vyhrocené a často se měnily. Na rozdíl od známého prostoru, nabízel venkovní prostor pro děti větší volnost. Vztahy se zde zdály být mnohem uvolněnější a děti zde měly možnost navazování nových vztahů.

V případě druhé dílčí otázky jsem měla za úkol vyzorovat, **jaké vztahy se ve zkoumané třídě objevují**. Ze zjištěných údajů vyplynulo, že se ve zkoumané skupině objevovaly nejčastěji pozitivní vztahy. Bylo zde však možné pozorovat také negativní vztahy.

V třetí výzkumné otázce mě zajímalo, **jak se sledované vztahy projevují**. Vzhledem k tomu, že ve zkoumané třídě se nejčastěji objevovaly pozitivní vztahy, jsem mohla sledovat pozitivní projevy. Mohla jsem vidět, že se vztahy projevovaly pomocí kamarádovi v nesnážích, neustálé komunikace při všech činnostech, také zájmem o druhého. U vztahů bylo možné pozorovat neverbální projevy a to zejména objetí, pohlazení, úsměv a políbek na tvář. Empatie a schopnost ustoupit byla mezi dětmi překvapujícím zjištěním. Projevy negativních vztahů se týkaly především stížností na druhé, vyvoláváním konfliktů a odstrkování kamaráda. Objevovaly se zde také závist, oplácení nevhodného chování a výrazné projevy nesouhlasu s druhým. Tyto projevy vztahů byly výrazně odlišné u chlapců a dívek. Rozdíl byl jednak v intenzitě projevů, ale i v množství. Dívky byly více emotivní a projevy se zde objevovaly velmi často. Kdežto chlapci měly projevy strohé a méně časté.

Zajímavým zjištěním také bylo, že v sociálních vztazích se objevovaly rozdíly mezi dvojicemi a vícečlennými skupinami. Dle mého zjištění měly vztahy ve dvojicích dlouhodobý charakter. Kdežto vícečlenné vztahy měly tendenci se rychle rozpadat a objevovaly se

častější negativní projevy. Při rozpadnutí vícečlenného přátelství se skupina rozdělila obvykle na dvojice, které měly proti sobě negativní vztahy. Dvojice se tak více semkla a vztah mezi nimi byl silnější.

Za zmínku stojí také zjištění přítomnosti osamocené dítěte v kolektivu. Dítě nevykazovalo téměř žádné sociální vztahy s ostatními dětmi. Samo nemělo snahu se začlenit a ostatní děti zase neměly potřebu se s ním kamarádit. Zde bylo zajímavé sledovat práci učitelů, které měly úsilí o začlenění dítěte. Osamocené dítě se několikrát zúčastnilo sociální interakce, ale ne však příliš dlouho.

Ve zkoumané třídě bylo vyzorováno také dítě s výraznými projevy chování, které ovlivňovalo celý kolektiv. Dítě mělo specifické výrazné chování, které spoustu dětí odráželo od vztahu s ním.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V praktické části práce jsem zpracovávala data z pozorování sociálních vztahů mezi dětmi. Na základě vlastních zkušeností, které jsem posbírala v průběhu své praxe a také z pozorování, mám několik poznámek a doporučení. Z nahromaděných dat jsem zjistila, že se mezi zkoumanými dětmi objevovalo více pozitivních projevů vztahů než negativních. Vztahy mezi dětmi by měly být podporovány sociálními hrami, správným vedením učitelkou a správným řešením konfliktů.

Učitelky by měly dbát na udržování pozitivního klimatu ve třídě. Samy by se měly snažit oplývat dobrou náladou a pozitivním myšlením. Učitelky by všeobecně měly děti vést k pozitivním vztahům, které by se měly snažit rozvíjet nejen v řízených činnostech, ale i při volné hře. Pomáhat začleňování osamocným dětem v průběhu celého dne a přistupovat k tomuto úkolu velmi citlivě. Snažit se vést děti k tomu, aby si uvědomovaly, že každý člen jejich skupiny je důležitý a nelze jej přehlížet. Zásadním poznatkem je to, že učitelky by se neměly bát práce ve skupinách. Spíše naopak spolupráci podporovat, jelikož díky tomu jsou děti v sociálním kontaktu a dokáží se mezi sebou učit. Děti si tak více zvykají na to, že nejsou ve třídě samy a jsou tak ohleduplnější a více nápomocny druhým dětem. Vede to také k toleranci a respektu mladších a slabších dětí, kterým starší ve skupinové práci pomáhají.

Osobně považuji za velmi přínosné řešení konfliktů společně. Učitelky by neměly striktně řešit problémy za děti, ale spíše hledat společné řešení. Dát dětem možnost vyjádřit se k problému a navrhnout jejich řešení. Učitelka by měla být průvodcem v řešení konfliktů.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo načerpat informace o sociálních vztazích a projevech z literatury a na základě toho sestavit teoretická východiska, potřebná k mému výzkumu. Cílem také bylo vypořádat, jaké vztahy se mezi dětmi objevují, jak se vztahy projevují a hlavní znak vztahů. To vše jsem se snažila zjistit pomocí zúčastněného pozorování v mateřské škole. Abych mohla tyto cíle splnit, bylo nutné docházet na pozorování několik dnů po sobě.

Práce se týkala sociálních vztahů mezi dětmi. Podotkla bych, že vztahy jsou v tomto období pro dítě klíčové. Snaží se je navazovat, spolupracovat s druhým dítětem, ale také prožívat radosti a strasti přátelství. V této práci jsem především pozorovala projevy dětských vztahů a klíčové role a pozice dětí. Pro hlubší pochopení dětských vztahů a sledování vývoje těchto vztahů by bylo zapotřebí mnohem delší doba pozorování, kterou jsem však neměla k dispozici.

Teoretická část bakalářské práce obsahovala dvě hlavní kapitoly s mnoha menšími podkapitolami. V první kapitole jsem se zmiňovala o vymezení základních pojmů, potřebných k celkové práci. Druhá kapitola obsahovala informace o vztazích mezi dětmi ve třídě, kde byly popsány základní pozitivní a negativní vztahy.

V praktické části jsem uvedla základní metodologii výzkumu, avšak nejrozsáhlejší část byla interpretace dat. Popsala jsem podrobně vzniklé kategorie. Výsledkem práce bylo zjištění, že ve zkoumané třídě převažují pozitivní projevy vztahů. Objevily se zde i negativní projevy, avšak méně často. Porovnávám také proměnlivé vztahy ve dvojicích a ve skupinách. Z výzkumu také vyplynulo, že se ve třídě objevily dvě zásadní role dětí, které měly vliv na celkové vztahy ve třídě. Osamocené dítě a role vůdce třídy jsou dvě velmi odlišné kategorie, které však zasahovaly do chodu třídy. Celkové shrnutí výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky bylo možné nalézt v jedné ucelené kapitole.

Při výzkumu se objevilo několik situací, které by stály za další bližší prozkoumání. Námětem pro další výzkum by mohlo být začleňování dětí po dlouhodobé nepřítomnosti zpět do kolektivu. Měla jsem možnost vidět začlenění pouze po několika denní absenci a i přes tuto krátkou dobu, měly některé děti problém začlenit se zpět mezi děti. Proto by bylo dle mého názoru zajímavé zaměřit se na tuto problematiku začlenění po dlouhodobé nepřítomnosti. Druhým námětem by mohlo být dlouhodobé sledování osamocené dítěte. Nebylo by také na škodu vytvořit na základě pozorování plán na začlenění tohoto dítěte mezi

ostatní děti. Je důležité, aby byl kolektiv ucelený a dokázal spolupracovat a komunikovat i přes různorodost každého jednotlivce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DEVITO, Joseph A., 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Portál, 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- HAY, Dale F., Alexandra PAYNE a Andrea CHADWICK, 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. **45.ročník**(1. číslo), 25 [cit. 2017-04-10]. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x. ISSN 1469-7610. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x/abstract>
- HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- KELLER, Jan, 2006. *Úvod od sociologie*. 5. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 204 s. ISBN 80-86429-39-3.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: AKADEMICKÉ NAKLADATELSTVÍ CERM . 544s. ISBN 80-214-2203-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan a kol., 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 256 s. ISBN 978-80-7552-323-5.

SHAPIRO, Lawrence E., 2009. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 3. vydání. Praha: Portál, 272 s. ISBN 978-80-7367-648-3.

SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada publishing, 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.

STRNADOVÁ, Věra, 2011. *Interpersonální komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 542 s. ISBN 978-80-7435-157-0.

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON, 2003. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 471 s. ISBN 8024607522.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie: 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Seskupení kódů do kategorií

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka terénních zápisků z pozorování

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TERÉNNÍCH ZÁPISKŮ Z POZOROVÁNÍ

7:30 , přítomno 20 dětí celkem

Dívka č.14, 11, 3, a 20 si hrají se skákacími pytli, závodí přes celou hernu, ve které jsou samy. Dívka č.3 vypadá našťvaně a chodí okolo dívek se složenými pažemi a dívá se na ně. Evidentně na ni nezbyl pytel na skákání a tak jí dívka č.20 půjčila ochotně svůj a řekla, ať si taky zazávodí. Když dívka č. 3 skáče, dívka č.3 jde vedle ní a to se jí nelíbí, zastavila se a našťvaně říká, aby toho nechala, že chce skákat sama.

Chlapec č.22 sedí u stolu, skládá puzzle. Přijde k němu chlapec č.5 a říká: „ to já umím, to je lehké“ a chtěl vojtovi pomoci. Ten se však začal rozčilovat, že to chce skládat sám. Chlapec č.5 odešel. Po chvíli chlapec č. 22 volá na chlapce č.5, že mu to nejde poskládat. Ten si ho však nevnímal, hrál si s jiným chlapcem u vedlejšího stolu. Chlapec č.22 puzzle uklidil a šel si hledat jinou hračku.

Chlape č. 5 a 15 si u stolu provlékali, seděli vedle sebe, ale nemluvili. Úkoly padal složitě a oba se nesmírně soustředili. Chlapec č. 15 se pak vztekal, protože mu to pořád padalo. Chlape č. 5 mu ale řekl, že on to umí a je to pro něj lehké. Chlapec č.15 se na něj chvíli díval, jak to dělá a pak to ještě sám zkusil. Nakonec chlapec č. 5 prohlásil „ Já se asi učím šít!“ pak úkol dodělal a odešel si hrát do herny. Druhý chlapec pokračoval v šití sám.

Chlapec č. 8 přišel do třídy a neměl zde své věrné kamarády. Chodil za paní učitelkou a díval se, co dělá. Po chvíli přišel chlapec č. 19 a šli si společně skládat na koberec. Chlapec č. 8 si stavil sprej ze stavebnice, a když to měl hotové, zhodnotil to ze všech stran a šel imaginárně stříkat na děti okolo.

Dívka č. 21 po příchodu vypadala smutně, sedla si na lavičku a odtud pozorovala děti až do snídaně.

8:00

Chlapec č. 15 a dívka č. 13 u stolu porovnávali velikost skleničky, kterou dostali. Přidala se k nim i dívka č. 12. Dali skleničky vedle sebe a sledovali, který okraj je vyšší, také to zkoušeli porovnat rukou. Děti ovšem měly jíst. Dívka č. 2 žalovala na chlapce č. 8, že nejí. Byla už po snídani a tak šla za učitelkou ke stolu. Učitelka musela chlapce č. 8 napomenout, aby si sedl a dojedl snídani.

Dívka č. 13 dnes měla poměrně brzo dojedeno, avšak zůstalo jí pití, u kterého opět seděla dlouho.

Dívka č. 20 odcházela od stolu a vykřikovala na děvčata „, víte že budu mít brzo narozeniny?“ Nikdo však nedával pozor, a tak přišla za dívkou č. 17 a říkala jí, že ji pozve na svou oslavu. Ta si však nabídku vyslechla, ale pak se zase rychle vrátila ke své hře.

Chlapec č. 8, 18, 19 a 6 mají opět ze stejných kostek postavené zbraně a bojují proti sobě. Stojí naproti a střílí po sobě. Občas někam přeběhnou. Chlapec č. 18 a 6 se však postrkovali bez zbraně.

Dívka č. 1 dnes přišla později, obešla děti, podívala se, s čím si hrají a vzala si sama kostky na koberec.

Dívky č. 2 a 4 si společně u stolu prohlížely knížku. Komentovaly jednotlivé obrázky, dívka .2 poznala, že na obrázku je národní divadlo. Velmi vyspěle a jakoby na obdiv dávala najevo, že to ví. V knížce našly děvčata chlapce, který se jim líbil. Dívka č.4 ho políbila a říká „, ten má pěkný zadek“. Byly jako dvě dospělé paní. Na dalších stranách knihy pouze ukazovaly na obrázky a sdělovaly, co se jim líbí a co ne. Přišla za nimi dívka č.12, která říká „, máte jít za dívkou č.11 do kuchyňky!. Holky však neměly zájem, i když dívka č. 4 vypadal trochu nejistě a možná by i šla. Ale dívka č. 2 autoritativně rozhodla za obě dvě a důrazně řekla „, že tam rozhodně nejdou. Dívka č. 12 se nechápavě vrátila do kuchyňky a říkal jí, co se stalo. Po chvíli se u stolu objevila dívka č. 11 a mňoukala, vypadalo to, že chce dívky upoutat hrou na kočku. Dívky si jí však nevšimaly a prohlíželi si knihu dál. Když knihu dokončily, říká dívka č.4: „,běž pro tu druhou“. Dívka č.2 ji přinesla a říká „, tuto knížku budu otvírat já“. Položila si ji před sebe a otevřela. Dívka č.4: „,ty to máš ale celé u sebe, já nevidím!“. Dívka č. 2 tedy posunula knihu přesně doprostřed mezi děvčata a prohlížely si ji.

Chlapec č.8 vykřikl: „, kluci podívejte se!“ a vyhodil gumovou podložku do vzduchu, ta se zavlnila a při dopadu zkrabatěla. Chlapec č.8 se snažil ukázat chlapcům svůj objev, byl tím úkazem fascinován. Chvíli zkoušel vlastnosti gumové podložky, kopal do ní, pohazoval, mačkal a roloval. Chlapci se jen podívaly na chlapce č.8, jak ji vyhazuje do vzduchu ale nechápali co jim ukazuje a tak se dál věnovali hře. Chlapec č. 8 se po chvíli experimentování přidal zase k chlapcům.

Učitelka poslala do vedlejší třídy dívku č.11 a 12. Když si toho dívky č. 2a 4 všimly, okamžitě šly za učitelkou a ptaly se, proč šly zrovna ty děvčata, že ony by to zvládly lépe. Učitelka jim vysvětlila, že děvčata to přece taky zvládnou. Chvíli se zamyslely a poté si utíkaly hrát do kuchyňky, ke knihám už se nevrátily.

Dívka č. 1 a 13 si společně na koberci stavily z kostek domek. Chlapec č.8 za nimi přišel a ptá se jich, co to je. Dívky jako by se trochu zastyděly, začaly přemýšlet, co vlastně stavily. Nakonec však překvapivě řekly, že to není jejich. Chlapec se jen podíval, co postavily a pak šel za klukama. Dívky si hrály dál a konečně už věděly, co staví, zahrádku. Později porovnávaly kostky, stavily je vedle sebe, a když se jim to nelíbilo nebo to tam nesesedlo tak kostku vyřadily.

Dívka č. 1 uviděla dívku č.17, jak si vzala gumovou cvičební podložku paní učitelky, z její židle. Hned za ní utíkala a šeptem jí říkala „ vrať to tam, to je paní učitelky, ať to nevidí“. Dívka č.17 se vystrašeně rozhlédla kolem sebe a rychle utíkala podložku vrátit.

Dívka č.1 se chvíli dívala na děvčata, jak staví dráhu. Pak začala uklízet kostky i s dívkou č.13. Dívka č.1 byla živá, poskakovala nadšeně při uklízení kostek, dívkač.13 nosila systematicky kostky vždy po třech, pečlivě je skládala do košíku.

Zaslechla jsem, jak dívka č.10 říká dívce č.17, jakoby tónem maminky: „,Tobě teče sople, běž si ho utřít!“

Dívky č. 14, 17, 20 a 3 si hrály na tři krále, byly blízko chlapce č. 15, a když se řadily za sebe, stouply mu omylem na nohu. Jeho reakce“ heléé, holkýý, vy jste mi šláply na nohy!!“ Naštvaně a trochu ublíženě ukazoval na svou nohu a mračil se. Děvčata mu nic neřekly, jen pokračovaly dál ve hře a přesunuly se jinam.

Dívky č. 2, 4, 12 a 13 mi přišly ukázat velký výkres. „, paní učitelko, dívej, co jsme s holkama nakreslily.“ Výkres jsem jim pochválila. Pak ještě dívka č.2, jako hlavní mluvčí dodala „, každá tam má několik obrázků“. Když držela výkres, všimla si dívka č.4, že tam ještě chybí vymalovaný krk. Po domalování jej dívky složily a položily na skříň.

9:00

Děti čekaly na lavičce, kluci běhali, chlapec č.5 na ně ukázal prstem a začal křičet „, po školce se neběhá“. Ostatní děti se rytmicky přidaly do pokřiku. Klid musela udělat až učitelka, která děti slovně napomenula.

Chlapci č. 8 a 6 ještě stále neměli uklizeno, když už všichni seděli v kruhu. Učitelka se ptala ostatních dětí, zda jim dají šanci, aby se do kruhu přidali, nebo už na ně nebudou čekat. Děti hlasovaly o šanci. Dívka č.2 řekla, že by jim šanci dala, protože pak by mohli být smutní, kdybychom jim šanci nedali.

Hra pešek- chlapec č. 5 nechtěl hrát, vyhýbá se honivým hrám. Stál opodál a fandil ostatním dětem. Děti povzbuzovaly dívku č. 3, která běhala stále dokola. Byla také dvakrát vybrána a tak měla úspěch.

Všechny děti spolupracovaly na sbírání pet víček. Každý si udělal z trika miskú a v té víčka nosil.

U svačiny všichni seděli u stolečkú, pouze chlapec č.6 a dívka č. 2 skákali po třídě a bojovali spolu. Dívka se nebála, zaujala bojovný postoj a zaútočila. Učitelka je napomenula a tak to skončilo.

Dívka č. 2 si šla dát svou čelenku do skříňky, a když přišla, zapoměla zavřít dveře. Chlapec č.5 si toho všiml a bez řečí se zvedl a šel je zavřít. Děti dostaly po svačině bonbony od učitelky, chlapci č. 8 a 5 však nedostaly žádný, protože u řízené činnosti nepracovali.

Holky u stolu porovnávaly, jaké si vylosovaly bonbony, zjistily, že mají všechny stejné modré, byly nadšené.

Při řazení děti u dveří musí mít holka kluka za ruku. Učitelka musela dvojice poupravit. Rozdělila chlapce č. 8 a 6. dívka č. 2 se měla chytnout s chlapcem č. 8, ten jí podával ruku a ona jej odmítla a vymýšlela si, že s ním nepůjde. Že chce jít s jiným chlapcem. Tak šla a přeřadila dvojici chlapce č. 5 k chlapci č.8 a chytla se s ním.

Dívka č. 10 chtěla, aby jí dala dívka č. 17 ruku, hezky ji požádala. Dívka č. 17 však jen proběhla do umývárny, protože ještě nebyla umytá.

Chlapec č.19 byl ve dvojici s dívkou č. 21. Stáli poklidně, drželi se za ruce a dívka mu vysvětlovala co má doma. Chlapec jen poslouchal.