

Sociální blízkost dětí před a po nástupu do mateřské školy

Gabriela Bártková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Gabriela Bártková**
Osobní číslo: **H190014**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Sociální blízkost dětí před a po nástupu do mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice sociální blízkosti a vztahové vazby u dětí předškolního věku.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálního vývoje u dětí předškolního věku.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s rodiči a učiteli dětí předškolního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Brisch, K. H. (2012). *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi*. Praha: Portál.
- Music, G. (2011). *Nurturing natures attachment and children's emotional, sociocultural, and brain development*. New York: Psychology Press.
- Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte* (3. vyd). Praha: Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 12. října 2021

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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

M. 4 2022

.....

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 nevydělečně 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 nahlázení 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). Odpírá-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 užit 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářské práce s názvem Sociální blízkost dětí před a po nástupu do mateřské školy se zabývá problematikou vnímání sociální blízkosti ve vztahu předškolních dětí a osob, které je obklopují. Cílem bakalářské práce je prostřednictvím empirického výzkumu zjistit, „Zda se mění sociálně blízké osoby dětí před a po nástupu do mateřské školy, případně jakým způsobem“. Které osoby v sociálním světě dítěte zaujímají subjektivně významné postavení, to znamená, že je považuje za sociálně blízké, bylo zkoumáno v konkrétních sociálních situacích v návaznosti na dvě sociální prostředí typické pro předškolní dítě, v rodině a mateřské škole.

Teoretická část práce charakterizuje pojmy vztahující se k tématu sociální blízkosti a zasazuje zkoumanou problematiku do širších souvislostí. Data pro výzkum byla zjišťována prostřednictvím interview s rodiči dětí předškolního věku a učiteli mateřských škol, do kterých děti docházejí. Analýzou provedeného výzkumu bylo zjištěno, že děti se nejvíce vztahují a vyhledávají opakovanou interakci s osobami z rodiny, zejména s matkou, otcem, prarodiči a sourozenci, k těmto osobám vnímaným jako sociálně blízké přibývají v prostředí mateřské školy další, a to vrstevníci, paní učitelka, asistentka či kuchařka. Učitelka je tedy také osobou, se kterou si dítě předškolního věku tvoří osobní vztah a zahrnuje ji do svého sociálního světa.

Klíčová slova: sociální blízkost, sociálně blízké osoby, prostředí rodiny, prostředí mateřské školy

ABSTRACT

This bachelor's thesis, entitled Social Proximity of Children Before and After Entering Nursery, deals with the issue of the perception of social proximity between preschool children and those who surround them. The aim of the bachelor's thesis is to find out, through empirical research, "Whether the people socially closest to a child change before and after entering nursery, and in what way". The question of which people occupy a subjectively important position in the social world of the child, i.e. he/she considers them socially close, was examined by studying two social environments typical of a preschool child, family and nursery.

The theoretical part of this thesis describes terms related to the concept of social closeness and puts the studied ideas into a broader context. The data for the research was obtained through interviews with parents of preschool children, as well as teachers at nurseries children attend. The analysis of the research showed that children are most concerned with interacting repeatedly with people from the family: mother, father, grandparents and siblings. The people perceived as socially close are increased in the nursery environment: peers, teachers, assistants or cooks. Thus, a teacher is also a person with whom a preschool child forms a personal relationship and includes her in his/her social world.

Keywords: social closeness, socially close persons, family environment, nursery environment

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce Prof. PhDr. Ivanu Lukšíkovi, CSc. za odborné vedení, ochotu a cenné rady při tvorbě bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat rodičům dětí a učitelům mateřských škol za vstřícnost a ochotu při realizaci interview. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem mým blízkým za jejich podporu a pomoc v průběhu celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 DÍTĚ A OSTATNÍ LIDÉ	15
1.1 DÍTĚ JAKO SOCIÁLNĚ VZTAHOVÁ BYTOST.....	15
1.2 LIDSKÉ POTŘEBY A JEJICH USPOKOJOVÁNÍ.....	16
1.3 ZÁKLADNÍ VZTAHOVÁ VAZBA A JEJÍ VLIV NA DALŠÍ SOCIÁLNÍ VZTAHY DÍTĚTE	17
1.3.1 Typy vztahové vazby	19
1.3.2 Poruchy vztahové vazby a její důsledky	19
2 SOCIÁLNÍ BLÍZKOST A SOCIÁLNĚ BLÍZKÉ OSOBY	20
2.1 SOCIÁLNĚ BLÍZKÉ VZTAHY	20
2.2 SOCIÁLNÍ BLÍZKOST JAKO VZTAH NA ZÁKLADĚ SDÍLENÍ ZÁŽITKŮ.....	21
2.3 SOCIÁLNÍ BLÍZKOST HISTORICKY I AKTUÁLNĚ	21
3 OBDOBÍ PŘED NÁSTUPEM DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	23
3.1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘED NÁSTUPEM DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	23
3.2 PROSTŘEDÍ RODINY	24
3.3 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘED NÁSTUPEM DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
3.4 SOCIÁLNÍ VZTAHY DÍTĚTE PŘED NÁSTUPEM DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	25
3.5 VÝZNAM HRY PRO SOCIÁLNÍ VZTAHY DÍTĚTE PŘED NÁSTUPEM DO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	26
4 OBDOBÍ PO NÁSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
4.1 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
4.2 EMOČNÍ VÝVOJ PO NÁSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	29
4.3 SOCIÁLNÍ VZTAHY DÍTĚTE PO NÁSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	30
4.3.1 Sociální vztahy s vrstevníky a učiteli.....	31
4.4 VÝZNAM HRY PRO SOCIÁLNÍ VZTAHY DÍTĚTE PO NÁSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	32
5 PŘECHOD DO EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE	34
II EMPIRICKÁ ČÁST	35
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	37
6.3 METODA SBĚRU DAT.....	39
6.4 VSTUP DO TERÉNU	40
7 ANALÝZA DAT A INTERPETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	41

7.1	INTERAKTIVNÍ ČINNOSTI.....	43
7.1.1	Kategorie „První sociální komunikace v rodině“	43
7.1.2	Kategorie „Hra s dítětem“	44
7.1.3	Kategorie „Legrace“	45
7.1.4	Kategorie „Sociální sblížení“	46
7.1.5	Kategorie „Emocionálně sycená interakce“	48
7.2	PROAKTIVNÍ ČINNOSTI.....	48
7.2.1	Kategorie „Radostné hry s dítětem“	49
7.2.2	Kategorie „Hledání bezpečí“	50
7.2.3	Kategorie „Vyhledávání pozornosti“	51
7.2.4	Kategorie „Projevování důvěry a otevřenosti“	52
7.2.5	Kategorie „Hledání ocenění“	52
7.2.6	Kategorie „Hledání nové autority“	53
7.3	SAMOSTATNÉ ČINNOSTI.....	54
7.3.1	Kategorie „Vyhledání samoty“	54
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	55
9	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	57
10	DOPORUČENÍ DO PRAXE	60
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ	69
	SEZNAM TABULEK.....	70
	SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

Bakalářská práce s názvem „Sociální blízkost dětí před a po nástupu do mateřské školy“ se zaměřuje na sociální potřeby dětí v prvních šesti letech života a mapuje okruh jim sociálně blízkých osob při různých sociálních interakcích. Snaží se přiblížit tomu, jak dítě vnímá osoby, které se nacházejí v jeho sociálním prostředí, jaké má s nimi vztahy, které osoby rádo vyhledává a v jakých situacích.

Téma sociální blízkosti mě oslovilo tím, že mi přišlo velmi lidské. Po prvotním průzkumu zdrojů jsem zjistila, že není příliš známé a v naší odborné literatuře jsem jej nenalezla. Odůvodňuji si to tím, že téma sociální blízkosti souvisí s procesem socializace, na kterou mohou vědci nahlížet z více úrovní i různou optikou. Z úrovně sociálně psychologické, zabývající se chováním, prožíváním a vztahy jednotlivce s jinými lidmi v jeho sociálním prostředí, které přijímá a na které reaguje, další oblastí, které se toto téma dotýká je psychologie osobnosti, kdy se osobnost jedince, např. postoje, hodnoty, zájmy,... utváří v průběhu života reagováním na podněty okolí a činností v konkrétních životních podmínkách. Souvisí se sociálním prostředím, uspokojováním potřeb i emocemi. Pojem „sociální blízkost“ se vyskytuje ve vědecké práci od slovenského psychologa Antona Jurovského, který ji zkoumal od roku 1965. V současnosti ji zmiňují ve svých výzkumných pracích psychologové Wouter Wolf¹ a Michael Tomasello².

V mateřské škole pedagog pracuje s dětmi, které teprve opatrně vykukují z rodinného hnízda do velkého světa plného cizích lidí. Dítě je stále ještě hodně závislé na svých rodinných pečujících a příliš sociálně zranitelné. Zprvu socializace probíhá, ve většině případů v rodině. Mateřská škola je dalším společenstvím, se kterým se dítě na své životní cestě setkává a které jej výrazně ovlivňuje. V mateřské škole se dítě postupně odpoutává od své pečující osoby a navazuje nové vztahy s vrstevníky a učiteli. Je důležité, aby první sociální zkušenosti bez rodičů byly pro dítě pozitivní a přínosné. Pedagog musí stále myslet na to, že každé dítě je jedinečná a neopakovatelná lidská bytost se svou historií ve své rodině, s různými osobnostními rysy, s různými potřebami a vlastnostmi. Přichází do mateřské školy ze

¹ Wouter Wolf je odborným asistentem na Utrechtské univerzitě v Nizozemsku, zkoumá, jak vzájemně sdílíme psychologické procesy (např. pozornost, emoce, znalosti) o světě, a roli, kterou toto sdílení duševních procesů hraje v sociálních vztazích a prosociálním chování.

² Michael Tomasello je profesorem psychologie na Duke University v Severní Karolíně, je americký vývojový srovnávací psycholog a lingvista.

specifického sociálního prostředí, které jej ovlivňuje a z něhož má většinou vybrány „své osoby“ ke kterým se nejvíce vztahuje. Mateřská škola by měla budovat důvěru dítěte i k jiným lidem, nabídnout prostor pro další osoby se kterými by určité činnosti či aktivity rádo uskutečňovalo a prožívalo.

Vynořují se otázky, zda dítě tyto osoby má či nikoliv, zda získalo důvěru v ostatní lidi, zda se může nebo je ochotné se na někoho při svých potřebách obrátit, zda někomu důvěřuje a vnímá jej jako kompetentního pro vyřešení obtíží nebo je ochotno s ním sdílet radost.

Zajímala mě souvislost a provázanost výběru sociálně blízkých osob dítěte pro různé sociální interakce a činnosti, ať se jedná o primárně pečujícího, vrstevníka či paní učitelku.

Vnímám, že zejména pro pedagoga jsou tyto informace velmi cenné. Pedagog by neměl dítě vnímat jen v kontextu školy, ale komplexně v celé šíři jeho vztahů i prostředí, zjistit jeho potřeby a možnosti, tomu pak vhodně přizpůsobit své výchovné a vzdělávací postupy či motivaci dítěte. Bez rozpoznání a přizpůsobení se různosti dětí, dle mého názoru není možné získat důvěru dítěte a pozitivně jej rozvíjet, což vnímám jako základ kvalitní pedagogické práce.

To vše je možné ovšem pouze za předpokladu, že si pedagog k dítěti utvoří jistý vztah. Jelikož je vztah vždy navázán na oba aktéry, zajímalo mě, jak si stojí učitel v sociálním světě dítěte. Vytvoření vztahu učitele s dítětem na základě důvěry a přijetí kompetencí vnímám jako důležitý pro vzájemnou interakci a přijímání informací. Proto mě překvapilo, že výzkum pana profesora Jurovského zjistil, že učitelé nezabírají v sociálním světě jím zkoumané mládeže důležité místo, jejich pozice je nepatrná, a to i přes to, že jsou s nimi v každodenním kontaktu při vzdělávání a mají na mládež výchovně působit (Jurovský 1974).

Výše uvedené důvody byly mou motivací k výběru tohoto tématu.

Cílem bakalářské práce je prostřednictvím empirického výzkumu zjistit, zda se mění sociálně blízké osoby dětí před a po nástupu do mateřské školy, případně jakým způsobem. Sociální blízkost u dětí byla zkoumána v konkrétních sociálních situacích v návaznosti na dvě sociální prostředí – rodinu a mateřskou školu.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě oblasti na teoretickou a empirickou.

Teoretická část shrnuje informace z dostupných zdrojů o sociální blízkosti a souvisejících tématech, z důvodu poukázání na jejich provazbu.

V první kapitole teoretické části popisují souvislosti, které ukazují dítě jako sociálně vztahovou bytost připravenou k sociálním interakcím, dotýkám se tématu uspokojování potřeb, které také úzce souvisí s emocemi. Do tohoto teoretického vstupu jsem dále zahrнула téma vztahové vazby, citového pouta mezi dítětem a jeho pečující osobou, která stojí na počátku všech dalších sociálních vztahů, přibližuji její vznik, uvádím její typy i možné následky pro budoucí sociální vztahy dítěte v případě, že vazba s pečující osobou nebyla dostatečně pevná.

Druhá kapitola vysvětluje na základě prostudované odborné literatury základní pojmy bakalářské práce: sociální blízkost a sociálně blízké osoby. Jsou v ní zmíněny některé výzkumy, které se těmito pojmy zabývají.

Následně třetí a čtvrtá kapitola jsou rozděleny dle prvních sociálních mezníků v životě dítěte, na období do nástupu do mateřské školy (do tří let dítěte) a následně období, kdy dítě již do mateřské školy dochází (3 až 6-7 let věku dítěte). Pro tato období ve vývoji dítěte jsou typická se svými podněty dvě sociální prostředí a to, prostředí rodiny a prostředí mateřské školy, které se zde zmiňují. Prostředí jsou vykreslena typickými sociálními interakcemi i konkrétními osobami v sociálním okruhu dítěte. Dalším střípkem do mozaiky jsou emoce dítěte, které mají sílu ovlivňovat a regulovat vztahy dítěte k druhým lidem i rozvíjet jeho osobnost, jsou velmi důležité pro budování sociální blízkosti. A v neposlední řadě se v této části práce zaměříme na důležitost hry v životě dítěte. Hra je přirozenou součástí dítěte a jeho nejvýznamnější činností v těchto obdobích. Skrze tyto interakce se dítě učí o světě kolem sebe i o vztazích v něm.

Poslední část práce je empirická, ve které se věnuji samotnému výzkumu, analýze a prezentaci výsledků. K získání dat pro výzkumnou část práce jsem zvolila výzkumnou strategii kvalitativního výzkumu. Výzkumnou metodou je polostrukturované interview, které jsem vedla, jak s rodiči dětí, tak i s učitelkami. Jsou to osoby, které by o dítěti, v jeho dvou nejdůležitějších sociálních prostředích, měly mít nejvíce informací. Získaná data jsou následně analyzována pomocí kódování, a to tzv. otevřeného kódování, jejichž kódy budou pomocí příbuznosti a vztahů seskupovány do významových kategorií.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ A OSTATNÍ LIDÉ

Cílem této kapitoly je zasadit klíčový koncept bakalářské práce, jímž je sociální blízkost, do širších souvislostí vedoucích k jejímu pochopení. Zajímá mě dítě předškolního věku, proto vnímám jako důležité, začít od počátku. V první podkapitole se zabývám tím, jak je vše přirozeně zařízeno pro život s druhými lidmi, jaké má dítě mechanismy pro přitáhnutí pozornosti druhých a uspokojení svých potřeb, jak na základě vzájemných interakcí s jinými lidmi vzniká postupně vztah. Druhá podkapitola rozvíjí téma vztahů, které se uspokojují opět ve vztahu k druhým lidem. Téma potřeb je vhodné zmínit zejména z toho důvodu, že pokud nejsou naplněny, pociťujeme negativní emoce, což opět ovlivňuje naše sociální vztahy. Třetí podkapitola ukazuje důležitost vybudování prvního pevného vztahu na základech důvěry a bezpečí. Tato první bezpečná vazba je odrazovým můstkem pro další sociální i osobní rozvoj dítěte, budování sociální blízkosti. Opět se zde ukazuje provazba na emoce, uspokojení a potřeb a vztah s jinými lidmi.

1.1 Dítě jako sociálně vztahová bytost

Dítě by bylo bezbranný tvor, kdyby bylo samo, ale rodí se do společnosti, jejíž je přirozenou součástí, takže není a nebude samo. Narozením se dítě ocitá v jiném prostředí, kterému se bude přizpůsobovat, aby se mohlo dále rozvíjet. Od samého počátku je dokonale vybaveno pro život v lidském světě, je aktivní lidskou bytostí. V případě nepohody umí použít svou výbavu pro přitáhnutí pozornosti lidí kolem něj, jejich zájem, ochranu, péči a spoustu specificky lidských projevů, které potřebuje, aby nemělo žádné trápení a cítilo se „správně“ (Matějček, 2005).

Dítě je již od narození speciálně vybaveno, aby rozlišilo lidskou řeč od jiných zvuků a pokud se jeho nejbližší lidé nad ním v postýlce sklání a přirozeně na něj mluví, jedná se již o dialog, rannou sociální interakci (Matějček, 2005). Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří o nápadné protosociální zralosti novorozeného dítěte, které dokáže odlišit lidský hlas od jiných zvuků a reaguje na něj živěji, stejně tak pozoruje raději a s větším zájmem rysy lidského obličej. Hovoří o tom, že dítě je „předladěno“ pro sociální interakce, i když mu prozatím chybí sociální zkušenost, ale nechybí mu smysl pro určité sociální signály, které vysílají osoby v jeho blízkosti. Dítě od samého počátku odlišuje sebe sama od svého okolí a je vybaveno vrozeným motivem komunikovat, což ovšem z počátku předpokládá splnění podmínek ze strany dospělého, jeho naladění na dítě. V optimálním případě se při vzájemných interakcích

vytvoří soulad navzájem zaměřené pozornosti a společně sdílených emocí. Toto prostředí podporuje proces učení a rozvoje dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Člověka lze vidět jako sociální vztahovou bytost. Umožňuje mu to v počátku života přežití a v pozdějších vývojových fázích se proces socializace pojí s utvářením vlastní hodnoty, pocitem přijetí, náležitosti k určité skupině či rozvojem specifických osobních vlastností. Nejprve se dítě učí fungovat v rodině, poté v malých skupinách, a nakonec ve společnosti (Vágnerová, 2010). Socializace je procesem spojeným se sociálními interakcemi, mezilidskou komunikací, navazováním sociálních vztahů a s tím souvisejícími emocemi (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jak už bylo zmíněno, dítě je vybaveno účinnými dispozicemi k diferencovanému sociálnímu kontaktu. Stejně tak mají lidé v jeho blízkosti, kteří o něj pečují a uspokojují jeho potřeby, své specifické dispozice ke styku s ním. Mezi nimi dochází k sociálním a emočním aktivitám – vzájemným interakcím či neverbální komunikaci, které se postupně ustaví do trvalejších vzorců a vytvářejí vztahy (Vágnerová, 2012).

Langmeier, Krejčířová (2006) rozumí pod pojmy „vztah“ nebo „sociální pouto“ či „citová vazba“ zpravidla relativně stabilní aspekty interakčního procesu.

1.2 Lidské potřeby a jejich uspokojování

Rodíme se s určitým očekáváním, že lidé nám nejbližší, na kterých jsme zcela závislí, budou uspokojovat všechny naše potřeby tak, abychom se cítili spokojeni a šťastní. Také si přirozeně volíme osobu, která je pro uspokojení naší aktuální potřeby podle nás nejvhodnější a upřednostníme ji před ostatními. Již novorozené dítě dokáže rozpoznat mezi různými osobami svou pečující osobu, kterou preferuje (Vágnerová, 2012).

Pro porozumění lidským potřebám, které jsou zejména v rámci sociálních vztahů uspokojovány, uvádím jejich krátký nástin.

Pro kategorizaci lidských potřeb je nejvíce známá „Maslowova pyramida potřeb“. Podle této teorie má člověk pět základních potřeb. Tyto potřeby jsou seřazeny do pyramidy podle toho, jak se postupně vyvinuly. V této hierarchii je uspokojení nižších potřeb předpokladem toho, aby nastoupily vyšší potřeby. Základem je uspokojení základních biologických potřeb, následuje potřeba bezpečí a jistoty, poté potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti. Jako čtvrtá je řazena potřeba uznání a úcty a poslední je uváděna potřeba seberealizace (Urban, 2017).

Matějček (2005) uvádí u dětí pět základních psychických potřeb, které by měly být uspokojeny v pravý čas a v náležitě míře, aby se dítě po duševní stránce vyvíjelo zdravě.

Na prvním místě uvádí potřebu přiměřené stimulace, což můžeme přeložit jako přísun proměnlivých podnětů z vnějšího světa, kterých má být tak akorát.

Na druhém místě je uváděna potřeba určitého řádu ve věcech a vztazích, s názvem „smysluplný svět“, kterou potřebujeme pro proces učení, kdy ze smyslových podnětů vzniká zkušenost. Např. dítě se usměje a my se usmějeme na něj, dáváme najevo, že jsme šťastní.

Další důležitou potřebou je potřeba životní jistoty, kterou dítěti naplňují jeho nejbližší lidé. Pokud ji má dítě naplněnu může se bezpečně vydávat na zkoumání dalšího světa mimo svou rodinu.

Čtvrté místo zaujímá potřeba pozitivní identity, kdy se dítě projevuje jako svébytná bytost s vlastní vůlí. Podle toho jak dítě „jeho lidé“ přijímají a jak se k němu chovají bude jeho sebedůvěra a sebevědomí silnější nebo slabší.

Nakonec hovoří o potřebě otevřené budoucnosti. Jedná se o potřebu veskrze lidskou, o životní perspektivu, naději, která nás žene kupředu. U dětí ji poznáme, když se začnou na něco těšit nebo se něčeho v budoucnu obávat (Matějček, 2005).

1.3 Základní vztahová vazba a její vliv na další sociální vztahy dítěte

Kde všechna ta schopnost navazovat vztahy a cítit se v nich dobře začíná? Začíná jedinečným citovým poutem mezi dítětem a pečující osobou, který nazýváme pojmem vztahová vazba. Vztahová vazba, vztah, citová vazba, pouto, připoutání jsou některá z překladů složitějšího a komplexního jevu „attachment“ (Šulová, 2019). Karl Heinz Brisch (2012, s. 15) definuje vztahovou vazbu jako „*neviditelné emocionální pouto, které velmi specificky spojuje dva lidi navzdory prostoru a času*“ často je označována jako „*bezpečný emoční přístav*.“

Tento prvotní vztah, nabudovaný skrze vzájemné emočně naplněné interakce sytící potřeby, je stěžejně důležitý pro další sociální, emocionální a kognitivní vývoj dítěte (Winnette, 2018). Šulová hovoří o základu pro další vztahy, rozvoj a exploraci dítěte, tj. pro zkoumání nového, zvědavé hledání, prohlížení či zvědavost (Šulová, 2019).

Dítě vyžaduje nespočet věcí a má spoustu potřeb, které se mu snaží jeho „rodič“ naplnit, avšak za jedno z nejdůležitějších pro mentální rozvoj a zdraví dítěte považuje Bowlby³ vytvoření vztahové vazby mezi slabším, péči vyžadujícím a silnějším, péči a zájem poskytujícím. Základem tohoto vztahu je touha po bezpečí, jistoty a náklonnosti (Brisch, 2011).

Tento specifický vztah se utváří kolem sedmého měsíce života, kdy dítě rozlišuje mezi známou a cizí tvář a začíná dávat najevo úzkost při odloučení od známé osoby. Od této doby začíná „matka“ zaujímat v citovém životě dítěte jedinečné místo. V případě ztráty této jistoty, prožívá dítě úzkost a smutek (Slaměnik, 2011). Teorie vztahové vazby zkoumá, proč mají lidé tendenci vytvářet blízké emocionální vztahy a proč při jejich ztrátě pociťují hněv, smutek a úzkost (Adamov, 2017).

Vytvoření vztahové vazby mezi dítětem a jeho pečovatelem je záležitostí vzájemných sociálně emočních interakcí. Charakter vazby dítěte k matce lze podle Vágnerové (2012) chápat jako adaptaci dítěte na způsob, jakým matka zachází s ním. Vychází z opakovaných vzorců její interakce s dítětem. Tento vztah ovlivňuje rovněž dítě svým temperamentem, jak uvádí Vágnerová (2012).

Potřebu vazby u dítěte však nemusí uspokojovat jen biologický rodič. Dítě se může orientovat i na jinou osobu, která mu dokáže poskytnout ochranu. Může se jí stát například adoptivní rodič, vychovatel v dětském domově nebo jiná osoba, poskytující dítěti primární péči. Ke komu si dítě vytvoří bezpečnou vazbu lze předvídat. Vybere si osobu, která na jeho projevy reaguje nejcitlivěji. Tato osoba však musí být schopna vnímat jeho signály a následně na ně reagovat (Brisch, 2012).

Podle Bowlbyho člověk disponuje určitým vrozeným „vazebným systémem“. Tento systém se aktivuje, jakmile se objeví vnější nebo vnitřní nebezpečí, ale také stesk. Pokud tento stav dítě nemůže odstranit vlastními silami, obrací se na blízkou osobu, k níž cítí důvěru a ke které si buduje specifickou vztahovou vazbu. Kojenec tvoří tzv. hierarchii vztahových osob, k nimž se podle míry jemu hrozícímu nebezpečí a strachu navrácí, protože má potřebu nepřetržitě a bezpečného raného připoutání k blízké osobě (Brisch, 2012). Vzorec vztahové vazby se postupně rozvíjí během prvního roku života dítěte na základě přizpůsobení nejdůležitějším vztahovým osobám. V průběhu celého života se proměňuje, v základě však zůstává ve většině případů neměnný (Brisch, 2011).

³ Zakladatelem teorie vztahové vazby je britský psychoanalytik a psychiatr John Bowlby.

Vztah s pečující osobou má později vliv na utváření dalších vztahů s ostatními lidmi (Langmeier & Krejčířová, 2006). Může se jednat, jak uvádí Říčan (2021) o vztahy přátelské, milostné a patrně i rodičovské, pokud dítě nevytvoří toto pouto, projeví se to později v povrchním a neuspokojivém vztahu a dítě nedokáže mít blízké přátele. Také Bowlby zdůrazňoval význam vztahové vazby pro vztahy jedince během celého života, kdy zjistil, že emocionální pouto vznikající během raného dětství má vliv na všechny jeho vývojové etapy (Brisch, 2011).

1.3.1 Typy vztahové vazby

Pozorováním dětí John Bowlby spolu s Mary Ainsworthovou došli k názoru, že již na konci prvního roku má dítě základní znalosti o blízkém prostředí včetně obrazu sama sebe a matky. V pěti letech mu matka již slouží jako vzor. Popsali dva druhy vazeb dítěte s matkou, jistou a nejistou. Nejistou vazbu dále dělí na nejistou úzkostně vzdorující a nejistou úzkostně vyhýbavou (Šulová, 2019). Brisch (2011) upozorňuje na základě výzkumů na souvislosti mezi nejistou vztahovou vazbou a nápadnostmi v chování dítěte předškolního a školního věku.

1.3.2 Poruchy vztahové vazby a její důsledky

Děti trpící poruchou vztahové vazby jsou zpočátku odlišné od ostatních. Jejich chování je podivné a velmi odlišné od nastávající normy (Vrtbovská, 2010).

Porucha vztahové vazby se může projevovat například neschopností navazování vztahů s ostatními lidmi, „*citovou plachostí, disharmonickým rozvojem osobnosti, poruchou empatie a sociálních vztahů*“ (Vrtbovská, 2010, s. 29), neschopností rozlišovat mezi blízkou a cizí osobou, získáváním pozornosti agresivním způsobem, vyhledáváním náhražky za blízkou vazebnou osobu, např. jídla či vznikem jiné závislosti či dalšími odlišnostmi, které mohou přetrvávat (Brisch, 2011).

2 SOCIÁLNÍ BLÍZKOST A SOCIÁLNĚ BLÍZKÉ OSOBY

Tato krátká kapitola objasňuje ústřední pojmy bakalářské práce a přináší propojení s předchozí kapitolou a zároveň tvoří přemostění do následujících dvou kapitol, které se již konkrétně zaměřují na dvě typická prostředí předškolního dítěte. Poukazuje na styčné body vnímání sociální blízkosti a vztahové vazby z rodiny. Upozorňuje na to, že tyto typy vazeb nemají biologický základ, nemusí vzniknout jen mezi rodinnými příslušníky. Další spojnicí jsou emoce, prožívání, vztahy či sociální interakce, které v mé práci považuji za stěžejní. Sociální blízkost jako subjektivní prožitek založený na emočním prožívání určité situace s jinou osobou, může dítě vnímat v různých sociálních prostředích, ve kterých se nachází a propojovat s různými osobami. Ke každé z osob si vytváří jinou blízkost či vzdálenost a buduje si tak vlastní sociálně blízký svět. Zmiňuji zde informace z odborné literatury i výzkumů na toto téma, které zohledňují např. téma sociální blízkosti i v aktuálním kontextu změny trávení volného času dětí. S ohledem na to, že prožitek sociální blízkosti vzniká při vzájemných sociálních interakcích, byly zvoleny pro tyto účely bakalářské práce konkrétní otázky do interview zacílené na činnosti či interakce probíhající s dítětem.

2.1 Sociálně blízké vztahy

Vztahová vazba se utváří v interakci s dospělým, který o dítě pečuje a postupem času se zvnitřňuje. Dítě se k této osobě vztahuje, cítí se s ní spojeno a vnímá ji jako „bezpečnou základnu.“ Na základě tohoto pevného základního vztahového kamene může jedinec začít zdravě navazovat další vztahy (Brisch, 2012).

Za důležité považuji zdůraznit, že dítě si nevytváří vztahovou vazbu na základě příbuzenského poměru, důležité je něco jiného, co dítě osloví a spojí s konkrétní osobou: citlivé reagování na dítě dle jeho potřeb, zajištění bezpečí, emoční napojení na dítě, fyzická blízkost i sociálně emoční interakce. Stejně tak vnímání sociální blízkosti a volba sociálně blízké osoby nemusí mít spojitost s rodinnými vazbami, nezáleží ani na fyzické vzdálenosti osob, ale souvisí s emočním subjektivně vnímaným vztahem dítěte s jinou osobou.

Jak dítě „vyrůstá“ z rodiny, postupně se kolem něj začne rozšiřovat okruh osob, se kterými přichází do kontaktu. Jeho sociální okolí se k dítěti nějakým způsobem vztahuje a také dítě si k těmto osobám buduje konkrétní vztahy (Vágnerová, 2012). Různě je akceptuje, různě je vnímá, s některými lidmi se cítí dobře s některými ne. Vyhledává konkrétní osoby k různým činnostem či interakcím, jiným se vyhýbá. Některé vztahy prožívá silně, jiné vůbec.

2.2 Sociální blízkost jako vztah na základě sdílení zážitků

Sociální blízkost je pojmem na sociálně psychologické úrovni. Jako o sociálně blízkých osobách dítěte hovoříme v tom případě, když konkrétní lidé vstupují do prožitkového světa dítěte, kdy je akceptuje a vnímá jako blízké. Sociální blízkost vzniká mezi dítětem a sociálně blízkou osobou prostřednictvím společných sociálních aktivit či interakcí, které vytvářejí sdílené zážitky. Sociálně blízké osoby mohou být jak z rodinného prostředí, tak jiných sociálních prostředí dítěte. Sociální blízkost je založena na respektu a vnímání kompetence určité osoby, kterou dítě považuje v konkrétní situaci za nejdůležitější a preferuje ji. Daný druh kontaktu s ní nejčastěji uskutečňuje a nejintenzivněji prožívá. Sociální blízkost je úzce spojena s emocí, prožitkem a se vztahy. Jedná se tedy o určitý vztahový a emoční proces, který vzniká mezi dítětem a jím vnímanou sociálně blízkou osobou (Jurovský, 1974).

Sociální blízkost je určitým sociálním vztahem mezi osobami vytvořený na základě procesu sdílení společných zážitků nebo zapojení se do společných aktivit (Wolf & Tomasello, 2020a). Ve výzkumu Wolfa, Tomaselliho (2020b) je zmínka, že lidé se cítí sociálně blíže s osobami, se kterými například hrají týmové sporty, tancují, sdílejí postoje či osobní informace atd.

2.3 Sociální blízkost historicky i aktuálně

Pojem sociální blízké osoby se objevil ve slovenské odborné literatuře už ve dvacátém století. Psycholog a univerzitní profesor UK v Bratislavě Anton Jurovský⁴ (1968, 1974 in Bažány, 1996, s. 13) se zabýval výzkumem sociální blízkosti a definoval ve své práci pojem sociální blízké osoby následovně: „*Sociální blízké osoby jsou přibližně řečeno ty osoby, se kterými dítě daný druh kontaktu nejraději uskutečňuje, nebo jej nejintenzivněji prožívá, protože cítí a respektuje danou osobu jako věcně kompetentnější pro daný kontakt než jiné osoby ze svého okolí.*“ Předpokládal, že člověk nezažívá svůj vztah k ostatním lidem stejně,

⁴ Sociální blízkost se vyskytuje ve vědecké práci od slovenského psychologa Antona Jurovského, který se ve svých výzkumech zabýval mapováním sociálního světa mladých lidí a dětí. Při opakovaném výzkumu sledoval vývoj mezigeneračních vztahů v rodině, zejména postavení rodičů a prarodičů u jejich dětí (Bažány, 1996). Další jeho výzkum se zabýval vztahy jednotlivce a osobami z jeho třídy. Zajímalo jej, jak adolescent vnímá lidi okolo sebe, a v jakém vztahu se k nim cítí (Jurovský, 1974).

ale k některým jej váže jeho vnitřní vztah, jsou to osoby, ke kterým se cítí blíže, které pak více při určitých situacích vyhledává (Jurovský, 1974).

V současné literatuře můžeme termín sociální blízkosti najít v zahraničních člancích jako „social closeness“ zabývají se jím psychologové Wouter Wolf⁵ a Michael Tomasello, kteří svým výzkumem reagovali na aktuální téma, to je změna trávení volného času u dětí z aktivní sociální formy na pasivní, např. sledování televize či videa. Konkrétně se jedná o článek přeložený jako „Společné sledování videa vytváří sociální blízkost mezi dětmi a dospělými.“ Výzkum Wouteru Wolfa a Michaela Tomaselliho (2020a) provedený mezi dvou a půl letými dětmi a dospělými dospěl k závěru, že lidské sociální vztahy se vytvářejí prostřednictvím sdílených sociálních činností, při nichž jednotlivci sdílejí duševní stavy o vnějších podnětech. Jejich práce zaměřené na společnou pozornost ukázaly, že i minimální společenské zážitky, jako je například společné sledování videa, usnadňuje sociální blízkost mezi jednotlivci. Výsledky experimentu ukázaly, že jak minimálně interaktivní sdílené zkušenosti, tak i neinteraktivní sdílené zážitky vedou děti k tomu, aby se cítily pohodlněji s novým dospělým, dochází k jakémusi propojení což jim usnadňuje pozdější kontakt či vztah.

⁵ Wouter Wolf zkoumá, jak vzájemně sdílíme psychologické procesy o světě (např. pozornost, emoce, znalosti), a roli, kterou toto sdílení duševních procesů hraje v sociálních vztazích a prosociálním chování. Za tímto účelem zkoumá vývoj sdílení psychologických procesů u malých dětí a také to, jak se sdílení psychologických procesů u lidí liší od sdílení psychologických procesů u jiných živočišných druhů, zejména u velkých lidoopů.

3 OBDOBÍ PŘED NÁSTUPEM DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato práce zkoumá sociální blízkost dětí před nástupem a po nástupu do mateřské školy. Z těchto důvodů se poslední dvě kapitoly zaměřují již na specifika sociálních vztahů dítěte v těchto dvou obdobích, která jsou spjata s konkrétními sociálními prostředími obklopujících dítě. Tato dvě prostředí na dítě v předškolním věku nejvíce působí a svými podněty spoluutváří jeho osobnost. Tímto způsobem bude zprostředkovaně získán obraz o vnitřním světě dítěte, a jeho vazbě na konkrétní osoby z jeho okolí a zároveň zjištěno, jaké místo zaujímají v jejich sociálním světě. První podkapitola shrnuje obecně zákonitosti týkající se sociálního vývoje u dítěte v období před a po nástupu do mateřské školy. Následující podkapitola popisuje konkrétní sociální prostředí s jeho podněty působící na dítě. Kapitoly emoční vývoj a sociální vztahy jsou úzce propojeny, ukazují, že sociálně blízké vztahy, se utváří na základě emocí a prožitků. Obě kapitoly jsou ukončeny vždy tématem hry, která pro dítě, nejméně až do nástupu do základní školy, tvoří náplň dne, a je nejpřirozenější činností pomocí níž dochází k celkovému rozvoji osobnosti i sociálních vztahů.

3.1 Vývoj dítěte před nástupem do mateřské školy

Období dítěte před nástupem do mateřské školy, lze vymezit jako období od narození do tří let. Pro toto období je typickým prostředím rodina.

Během prvních dvou let života jsou děti velmi vnímavé vůči lidem ze svého okolí. Do jednoho roku jsou zcela závislé na pečující osobě. Dítě si vytváří základy citového prožívání a chování na základě vztahu s rodiči, je důležité, jakou pozornost věnují jeho emocionálním projevům, a také, v jakém prostředí, vyrůstá (Šulová, 2019). U dítěte dochází k rychlému růstu mozku, psychologickému vývoji v oblasti vnímání sebe i ostatních lidí, vyvíjí se kognitivní schopnosti, řeč a sebekontrola v oblasti emocí i chování. V tomto období jsou u dítěte položeny základy vzorce přilnutí dítěte k jeho opatrovníkům. Ve všech oblastech vývoje dítěte sehraje zásadní roli povaha interakcí dítěte s jinými lidmi. První dva roky života jsou zásadní a skutečně důležité, protože rozvoj dítěte v každé z těchto oblastí může mít dlouhotrvající a zásadní vliv na jeho pozdější život (Murray, 2016).

Okolo dvou let následuje fáze výrazného osamostatňování a dalšího rozvoje dětské osobnosti (Vágnerová, 2012). Důležitým momentem ve vývoji a potřebou sebeprosazování a sebeuvědomování se objevují emoce spíše negativního rázu, které bývají krátkodobé, často velmi silné a vznětlivé (Šimíčková – Čížková, 2008). Podle Vágnerové (2012) je

charakteristickým znakem tohoto období uvolňování z různých vazeb, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam, konkrétně se to týkalo navazování specifického vztahu s matkou. V tomto období by byly však jistou bariérou k dalšímu vývoji.

3.2 Prostředí rodiny

Rodina je pro dítě nejdůležitějším prostředím, které by mělo sloužit jako emoční zázemí, které je zásadní a nezastupitelné, má být zdrojem ochrany, jistoty, bezpečí a zajišťovat životní potřeby biologické, hygienické a zdravotní (Kraus, 2014).

Představuje pro dítě významné sociální a výchovné prostředí pro jeho vývoj a rozvoj, je hlavním socializačním činitelem. Poskytuje dítěti vzory a modely chování, v rodině si dítě vytváří základ pro vztah k sobě samému i společnosti (Šulová, 2019).

Rodinné prostředí dítěti poskytuje základní poznatky, které do určité míry ovlivňují dítě v jeho chápání světa, ostatních lidí i sebe sama. Dítě si zde osvojuje určitý způsob interpretace a osvojuje si takové vzorce chování, které se ukázaly být vhodné (Vágnerová, 2012).

Na základě permanentní zpětné vazby složené z nestejných postojů a názorů rodiny si dítě vytváří základ pro formování vlastní identity. Rodina také tvoří předpoklady pro porozumění dítěti a kvalitu jeho dorozumívání (Šulová, 2019). Dítě se v ní naučí projevovat své pocity a názory, napodobuje chování, které z rodiny zná (Vágnerová, 2012). Rodina tvoří základ pro společenské hry, učení a pozdější pracovní návyky (Šulová, 2019).

Rodina tak dítěti umožní přejít z rodinného prostředí do širšího světa a úspěšně se v něm orientovat (Procházková, 2012).

3.3 Emoční vývoj dítěte před nástupem do mateřské školy

Pojem emoce je ztotožňován s pojmem cit a označuje se jím prožívání takových stavů, jako jsou radost, smutek, hněv, závist, lítost, strach atd. (Slaměník, 2011).

Emoce mají podstatnou roli v sociálních vztazích. Slouží jako regulační mechanismy, kdy ovlivňují chování a vztah k jiným lidem. Emoční projevy druhých lidí mají pro dítě význam sociálních signálů, které mu pomáhají v orientaci v konkrétních situacích (Vágnerová, 2012). Intenzita koresponduje s úrovní významnosti situace či události pro jedince (Slaměník, 2011).

Emoční zkušenost v raném dětství je nejdůležitějším faktorem rozvoje osobnosti a základním zdrojem sociálního učení (Vágnerová, 2012).

V prvním roce dítěte jsou emoce a jejich výraz prvním dorozumívacím jazykem, který signalizuje blízkému okolí své tělesné potřeby a stavy libosti a nelibosti (Slaměnik, 2011). Díky emocím dokáže dítě ovlivňovat prostředí a zapojuje se do sociální interakce (Šimíčková – Čížková, 2008).

Okolo jednoho roku dochází k dalšímu rozvoji dětské emocionality, dítě dokáže rozlišit známé a neznámé lidi. Schopnost rozlišovat vede k negativním emocím jako je úzkost a strach. Díky emocím dochází k vytváření vztahů k lidem (Vágnerová, 2012).

Okolo druhého věku dítěte se rozvinou všechny jednoduché emoce. Dítě je již schopno porozumět emocím ze svého okolí, slovně je označovat, o svých pocitech hovořit, proto je tomuto období připisován počátek empatie a prosociálního chování. Kolem druhého roku si dítě začíná uvědomovat svou vlastní bytost a v závislosti na kognitivním vývoji dítěte se utvářejí zcela nové složitější emoce seberegulace a sebeuvědomování jako je stud, vina, žárlivost, závist, rozpaky, ostýchavost, jejichž funkce je především zaměřena na sociální regulaci chování (Slaměnik, 2011).

3.4 Sociální vztahy dítěte před nástupem do mateřské školy

Během prvního roku dítě navazuje specifický vztah k jedné osobě, zpravidla se jedná o pečující a blízkou osobu. Intuitivní „mateřské“ chování rodiče bývá často to nejlepší pro dítě. Interakce jsou přirozené a velmi komplexní, přizpůsobené schopnostem dítěte, což podporuje jeho všestranný vývoj (Murray, 2016).

Vztah se buduje na základě vzájemné komunikace. I když dítě samotné ještě neumí mluvit, jsme schopni s dětmi komunikovat. Dítě velmi dobře rozeznává výrazy, vnímá emoce rodiče. Přestože dítě nerozumí významu slova, orientuje se podle intonace hlasu. Dítě využívá ke komunikaci převážně neverbální komunikaci, jako je mimika obličeje, pohyb celého těla (Špaňhelová, 2009), ale také křič či pláč (Bednářová & Šmardová, 2015). Jedná se o významný prvek prvotní sociální interakce. Těmito projevy komunikace dává dítě svému nejbližšímu okolí signál o svém stavu a svých potřebách i obavách (Vágnerová, 2012).

Matka je člověkem, za kterým dítě přichází jako první, když ho něco trápí nebo se chce svěřit se svými radostmi nebo s nějakou otázkou (Špaňhelová, 2004). Vágnerová (2012) uvádí, že

dítě je schopno navázat obdobnou vazbu jak s matkou i s otcem, pokud se mu dostatečně věnuje.

Otec pak dítěti usnadňuje odpoutávání z těsné vazby na matku. V rodině mají socializační význam také vztahy mezi rodiči a mezi sourozenci. Dítě hledá mezi sourozenci své místo a jeho sebeuvědomování se uskutečňuje současně s uvědomováním si druhého, který je mu blízký, podobný a současně i odlišný (Šulová, 2019). Sourozenecký vztah dává dítěti příležitost naučit se trpělivosti, soucitu, pokoře, štědrosti, schopnost dělit se a sdílet, včetně dalších základních sociálních dovedností (Černý & Grofová, 2017). V očích dítěte je sourozenec zdrojem zkušeností, od kterého se může naučit specifickým interakčním vzorcům. Sourozenci dítěti poskytují přenést sociální zkušenosti a dovednosti na vrstevníky a také k okolí (Vágnerová, 2012).

Okolo druhého roku dítě začíná rozšiřovat svůj okruh sociálních vztahů. Děti začínají navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku. Vzájemný kontakt mezi dětmi je založen zprvu na krátké výměně pozornosti, přetahování se o hračky, ale i podávání různých předmětů druhému dítěti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vztahy v rodině poskytují dítěti určitý model o fungování lidského společenství. Na základě vytvoření vztahů s nejbližšími lidmi z rodiny se může dítě postupně začleňovat do širších sociálních vztahů (Vágnerová, 2012).

3.5 Význam hry pro sociální vztahy dítěte před nástupem do mateřské školy

Dětská hra je přirozeným projevem dítěte a jeho nejvýznamnější činností v raném dětství. Učí se pomocí hry poznávat okolní svět, rozumět mu a uplatňovat se v něm. Přináší dětem radost, uspokojení a citovou jistotu (Sobotková & Dittrichová, 2006). Bývá spojena s pozitivními emocemi, uvolněním a tvořivostí. Nejčastěji bývá spontánní. Hra je prostředkem komunikace, pomocí které se děti učí o světě a vztazích v něm, testují realitu, zkouší si nové role, prožít a pojmenovat emoce (Rezková & Kokešová Kleinová, 2012). Hra je základem zdravého vývoje dítěte a díky hře dochází u dětí ke změnám v různých oblastech vývoje (Sobotková & Dittrichová, 2006). Skrz hru lze u dítěte rozvíjet stránku fyzickou, psychickou i sociální, aniž by si to dítě uvědomovalo (Rezková & Kokešová Kleinová, 2012). Taktéž je velkým pomocníkem pro rozvoj řeči (Říčan, 2021).

Do dvou let převládá paralelní hra, děti se hrají individuálně vedle sebe, někdy se vzájemně pozorují nebo vstoupí do krátkého kontaktu, když mají zájem o stejnou hračku. Hru často iniciuje dospělý či starší dítě. Jedná se o typ hry na schovávanou, kutálení míčku (Rezková & Kokešová Kleinová, 2012). Po druhém roce věku se rozvíjí imaginativní hra spolu s rozvojem fantazie dítěte, dítě předvádí a napodobuje. Dvouleté děti začínají navazovat vztahy k druhým dětem svého věku, ale jedná se pouze o krátkodobé interakce – tahání, podávání, boření atd. (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Kořátkové (2005) si děti od tří let děti hrají podobné hry jako dříve, rozdíl je jen v tom, že děti již vyhledávají blízkost vrstevníka. U dětí se objevuje spolupráce či soupeření (Rezková & Kokešová Kleinová, 2012). Hra v tomto věku buduje svět představ a fantazie a může dítěti pomoci vypořádat se s jistými citovými těžkostmi, zklamáním a rozrušením, se kterými se setkává (Říčan, 2021).

Různé osoby přinášejí dětem při hře různé zkušenosti a přispívají tak k rozvoji jiných kompetencí dětí. Dítě by bylo ošizené, kdyby si hrálo stále s jedním člověkem (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Matka preferuje s dítětem spíše klidnou hru s knížkami a hračkami, zaměřenou na rozvíjení řeči pomocí vyprávění, vysvětlování. Interakci s matkou dítě preferuje v situacích, kdy se cítí nejisté a nové podněty v něm nevyvolávají libé pocity (Vágnerová, 2012).

Při interakci s otcem převažuje tělesná stimulace a aktivní hra. Otcové volí většinou hračky technického a sportovního typu, hrají si s dětmi bojové hry, lpí na dodržování pravidel, podněcují k hledání nových řešení a zvládání nových situací, poskytují jim takové zkušenosti, které jsou později užitečné při prosazování se a navazování vztahů s vrstevníky. Otcové více od dětí vyžadují, což vede k podpoře samostatnosti a také jejich selektivní chování vůči dětem různého pohlaví vede k rozvoji genderové identity dítěte (Vágnerová, 2012).

Dítě pak otce chápe jako zdroj vzrušení a zábavy, který oživuje denní stereotyp, vyhledává jej v situacích, kdy potřebuje nové podněty a nápady (Vágnerová, 2012).

4 OBDOBÍ PO NÁSTUPU DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Začátek docházky do mateřské školy je přelomová událost v životě dítěte. Dítě si musí zvyknout na mnoho nového. Jedná se o přípravnou fázi na život ve společnosti. Dítě vstupuje do společnosti, musí se přizpůsobit jejím nárokům, osvojit si nové sociální dovednosti, rozumět druhým, ovládat své projevy, být přijatelné pro jiné lidi. V mateřské škole i v kontaktu s vrstevníky mají děti možnost rozšiřovat svou sociální síť (Vágnerová, 2012).

Dítě nastupuje do mateřské školy zpravidla od tří let, kde dochází přibližně do 6-7 věku. Toto období je označeno dvěma významnými mezníky, na samém počátku mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy a poté na konci, po dosažení šesti let je to nástup do základní školy (Šimíčková – Čížková, 2008).

4.1 Prostředí mateřské školy

„Úkolem mateřské školy je dále doplňovat rodinnou výchovu a zajistit tak dítěti podnětné prostředí k jeho rozvoji a aktivnímu učení“ (Opravilová, 2016, s. 758).

Vstupem do mateřské školy se dítě dostává do prvního kontaktu s institucí jako samotný jedinec (Kolaříková, 2015). Doba, kdy je dítě schopné zůstat značnou část dne samo v cizím prostředí je zcela individuální, a obecně se pojednává okolo třetího roku, kdy se dítě zvládne přizpůsobit jeho nárokům (Vágnerová, 2012).

První týdny v mateřské škole jsou pro děti nejtěžší, než se na prostředí mateřské školy a na změny spojené s nástupem do mateřské školy zadaptují. Niesel a Griebel (2005, s. 54) dělí adaptační období do třech časových etap.

Orientování, které přichází v prvních dnech po nástupu do mateřské školy, kdy se děti většinou stávají pozorovateli, stojící či sedící nehybně s upřeným pohledem na děj ve třídě. Nezúčastňuje se aktivit ostatních dětí. Většinou nastává u dětí *„zřetelný krok zpátky ve vývoji“* a děti nejsou schopné spolupracovat ve skupině nebo dělit se o hračku, natož ji někomu půjčit.

V prvních týdnech má dítě „snahu o začlenění“. Začíná mizet izolovanost dítěte a děti si začínají společně hrát a navazovat s ostatními dětmi kontakty.

Třetí fáze zvaná „Přivykání“ se objevuje u dětí v prvních měsících v mateřské škole, kdy se děti již zapojují do skupinového dění. Vytyčí si svůj vlastní okruh přátel a dokážou vyjádřit své požadavky a přání (Niesel & Griebel, 2005, s. 54).

4.2 Emoční vývoj po nástupu do mateřské školy

Dítě po nástupu do mateřské školy má již city jistější, stabilnější a nepodléhá nežádoucím impulzům, které přicházejí z venku (Krejčová, Kargerová & Syslová 2015). Převažuje veselá nálada (Šulová, 2019). Stále však kolem čtvrtého roku převládá u dítěte strach z cizího prostředí a z neznámých osob, který postupně zaniká (Šimíčková – Čížková, 2008).

Rodiče bývají pro předškolní děti emočně významnou autoritou. Přisuzují jim téměř všemocnost, věří, že by si poradili s každou situací. Přesvědčení o rodičovské všemocnosti, slouží dětem jako potvrzení jistoty jejich bezpečí. Pro předškolní děti jsou rodiče vzorem, kterému se chtějí ve všech směrech podobat a s nímž se identifikují (Vágnerová, 2012). Identifikaci (ztotožnění) definuje Říčan (2021, s. 135) jako „pevnou a trvalou vazbu, která společnosti umožňuje vstřípit dítěti to nejlepší – a bohužel i to nejhorší z osobnosti rodičů.“

Zde se ukazuje prvotní prověřování důvěryhodnosti vztahů, nebo naopak upevnění obav a nejistot, jejichž zdrojem jsou ti nejbližší (Kořátková, 2014).

Citové prožívání dítěte je velmi intenzivní, krátkodobé a proměnlivé a snadno přechází z jedné kvality do druhé – např. střídání smíchu a pláče (Vágnerová, 2012). Za stěžejnější se považují sociální city – láska a nenávisť (Šulová, 2019).

Pozitivní emocií, která se stále častěji v předškolním věku objevuje, je smysl pro humor, který se odvíjí od zrání dítěte, jeho zkušeností, představ. Ve čtyřech letech považují děti za legrační opakování nesmyslných a tabuizovaných slov. Postupně si vyprávějí jednoduché vtipy, často to bývá projevem velkého kamarádství. S vyvíjející se schopností vnímat minulost a budoucnost se rozvíjí i anticipační představivost a děti se velmi intenzivně dokážou na něco těšit, ale i obávat (Kolaříková, 2015).

Vztek a zlost už nejsou u předškolních dětí tak časté jako v batolecím věku, dovedou lépe chápat příčiny vzniku nepříjemných situací i jejich nezbytnost. Zlostné reakce se objevují především v kontaktu s vrstevníky, nebo při kumulaci příkazů a zákazů ze strany rodičů. Svou nespokojenost již dovedou vyjádřit jiným způsobem než pláčem a umějí se s ní lépe vyrovnat. Jejich strach se většinou vztahuje k fantazijním představám strašidel, duchů, imaginárních bytostí, které vytváří dětská fantazie (Vágnerová, 2012).

S rozvojem emoční inteligence dovedou lépe chápat své pocity i pocity jiných lidí, částečně ovládat své emoční projevy, hodnotit své chování a být kritičtější k sobě samým, vědí, co by měly nebo neměly dělat, co se sluší a nesluší (Vágnerová, 2012).

S nástupem svědomí se objevují pocity viny (Vágnerová, 2012). Nastává v tom okamžiku, když se mu něco nepovedlo, nebo neuposlechl příkazům (Šulová, 2019). V předškolním věku dítě cítí, že provinění je třeba nějak odstranit, že se lze nepříjemných pocitů zbavit nápravou (Vágnerová, 2012). V případě slabého svědomí se dítě řídí daleko více jako dříve – hrozbou trestu, příslibem odměny (Říčan, 2021). Schopnost cítit vinu, jak uvádí Říčan (2021) patří neodlučně k duševní výbavě kulturního člověka. Pokud se předškolnímu dítěti nepodaří vinu pocítit, stává se nebezpečným pro své blízké i pro celou společnost. Podle Thorové (2015) lze o vině hovořit až v situacích, kdy dítě pociťuje vnitřní stud.

Na konci tohoto období jsou děti schopné rozlišit vztahy mezi emocemi a jsou si vědomy jejich příčin a následků (Slaměník, 2011). Starší předškolní děti dokonce chápou i to, že lidé svoje pocity nemusí dávat najevo, je jim jasné, že vnější projev může sloužit k úmyslnému maskování skutečného emočního vztahu (Vágnerová, 2012).

4.3 Sociální vztahy dítěte po nástupu do mateřské školy

Prostředí v mateřské škole nabízí dítěti jedinečnou příležitost utvářet a navazovat vztahy (Kofátková, 2014). Již mu nestačí rodina, a ke svému rozvoji potřebuje pronikat do většího světa, do určitých vztahů s vrstevníky (Říčan, 2021). Slovní komunikace nabývá na významu, řeč se stává převládajícím dorozumívacím prostředkem, který je důležitý především v sociální integraci jedince do skupiny (Šulová, 2019).

Dítě na základě širšího sociálního kontaktu získává nové zkušenosti, učí se novým sociálním dovednostem jako je komunikace a vyšší stupeň interakce, jedná se o sdílení, spolupráci. Dítě se učí, jak vycházet s druhými lidmi, spolupracovat a převzít určité normy a pravidla a v neposlední řadě přijímá určité vzorce chování (Vágnerová, 2012).

Langmeier a Krejčířová (2006) ve shodě s Šulovou (2019) rozdělují socializační proces do tří vývojových aspektů: sociální reaktivity, sociálních kontrol a hodnotových orientací a osvojení sociálních rolí.

Rozvíjí se sociální reaktivita. Jedná se o „vývoj *bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 93).

V předškolním období se vztahy rozvíjí na různých úrovních. Z počátku je dítě orientované na osoby z rodiny – rodiče, prarodiče, sourozence, širší rodinou, poté na cizí dospělé osoby, postupně se dítě zaměřuje na vztahy s vrstevníky. Tento vývoj dává dětem možnost procvičování, rozlišování a vytváření kvality vyšší úrovně (Šulová, 2019).

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací popisuje Šulová (2019) jako postupný proces k přijetí a přijímání norem žádoucího chování předškolního dítěte. O zvnitřňování sociálních norem však lze nejdříve hovořit přibližně okolo třetího roku věku dítěte, a to s individuálními rozdíly v návaznosti na rodinné prostředí a výchovné přístupy (Šulová, 2019).

Za třetí rovinu je považováno osvojení sociálních rolí. „*Jedná se o osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 94). Dítě hraje jinou roli vůči rodičům, jinou ve škole ve vztahu k učitelkám, jinou k ostatním dětem ve třídě. V každé roli jinak myslí, jinak cítí, má jiné povinnosti (Kolaříková, 2015). Jak uvádí Urban (2017), sociální rolí chápeme to, jakým způsobem se člověk nebo dítě chová ve společnosti. Jedná se spíše o individuální zkušenosti.

4.3.1 Sociální vztahy s vrstevníky a učiteli

Vztah předškolního dítěte k učitelce, a naopak i její chování k dítěti mívá osobní charakter, ale je zapotřebí, aby ji dítě respektovalo jako cizí dospělou osobu. Dítě potřebuje získat pocit jistoty a akceptovat ji i ze stránky emoční, to samé vyžaduje dítě od paní učitelky (Vágnerová, 2012). Socializace dítěte a jeho výchova k sebevědomí a sociální kompetenci, leží plně v rukou učitelek mateřských škol. Jejich podíl je velmi významný pro pozitivní vývoj dítěte a zvládnutí problematického chování (Hoskovcová, 2006). Niesel a Griebel (2005, s. 32) popisují ve své knize, na základě provedeného výzkumu mezi rodiči dětí v mateřské škole, vztah dítěte k učitelce slovy: od „*miluji ji nade vše*“ až po „*akceptuje ji.*“

Předškolní dítě je schopno postupně a stále kvalitněji navazovat kontakty s vrstevníky, potvrzuje se tak jeho zralost. Znakem sociální zralosti je schopnost odpoutat se z vazby na pečovatele, neprojevat strach s cizími lidmi, nereagovat agresivně v kontaktu s nimi (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vrstevnická skupina je typická vytvářením rovnocenných vztahů mezi dětmi, rozvíjením prosociálních způsobů chování, prosazením dítěte a spolupráci s ostatními dětmi ve skupině. Vzhledem ke stejné situaci dětí jsou k sobě navzájem otevřenější a spontánnější než k dospělým. V dětské skupině se rozvíjí nejen schopnost soupeřit a spolupracovat, vznikají přátelské a kamarádké vztahy (Vágnerová, 2012).

Přátelství je důležitým socializačním činitelem pro vývoj jedince ve společnosti a také jeden z našich sociálních cílů a potřeb (Soudková, 2006). Významným kritériem pro výběr

kamaráda je pohlaví. V předškolním věku si dítě hledá takového kamaráda, který je stejného pohlaví, má podobné zájmy a způsob chování. V tomto věku bývá kamarádství situační, i po konfliktu zůstávají ve fyzické blízkosti, někdy dokonce pokračují ve hře (Vágnerová, 2012).

4.4 Význam hry pro sociální vztahy dítěte po nástupu do mateřské školy

Říčan (2021) označuje předškolní věk klasickým obdobím hry. Hra je hlavní činností dítěte, pomocí které, si osvojuje zkušenosti se světem lidí, věcí, ale v neposlední řadě poznává samo sebe (Bednářová & Šmardová, 2015). Hry dítěti přináší rozvoj strukturovaného myšlení, procvičují pozornost, soustředěnost, schopnost překonávat překážky a v komunikaci s vrstevníky se učí argumentovat, přemýšlet nad ostatními názory a vysvětlit svůj záměr (Koťátková, 2005).

Hra u dětí předškolního věku je velmi intenzivní a provázena velkou vášnivostí a vážností, probíhá spontánně, z vlastní potřeby na základě svých zájmů. Dítě je již schopné pracovat s větším množstvím zkušeností a dovedností (Koťátková, 2005).

Mezi třetím až čtvrtým rokem jsou hry připodobněné k běžným pracovním činnostem, také si dítě nejraději hraje na někoho jiného, je rozvinutá imaginativní hra, která je nejtypičtější pro předškolní období. V tomto období není zcela neobvyklé, že dítě si vymyslí svého imaginárního kamaráda, který v jeho životě sehrává důležitou roli (Bednářová & Šmardová, 2015).

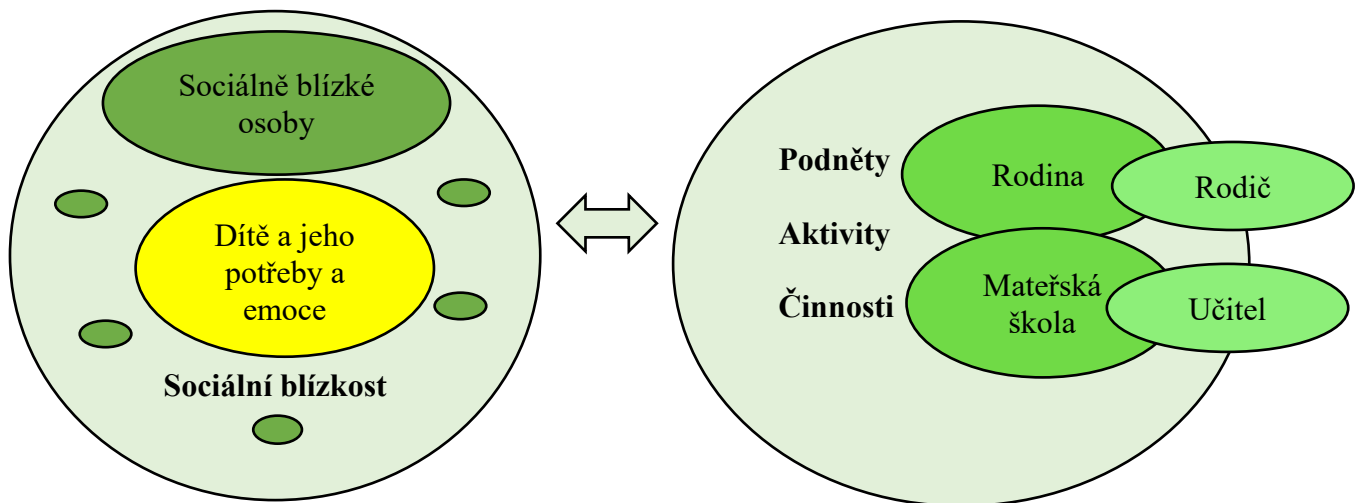
S rostoucím věkem dítě do hry zapojuje sociální vztahy, začíná vyhledávat hry, při kterých si může hrát se svými kamarády, jedná se o hry kooperativní či sociodramatické. Mateřská škola pro tyto hry vytváří dobré podmínky. U dětí se objevuje sdružující hra, kde sehrává roli více dětí, okolo třech až pěti, kteří hrají stejnou hru, ale každý svoji verzi. Nezastupitelné místo má symbolická hra, která ukazuje dítěti svět z pohledu druhé osoby. Sociální vztahy také podporují soutěživé hry, agresivní i obranné hry, které jsou běžnou a důležitou součástí dětství (Rezková & Kokešová Kleinová, 2012). Hry začínají klást důraz na vzájemnou spolupráci (Šulová, 2019).

Významné pro děti předškolního věku jsou hry didaktické, díky nim dítě rozlišuje hru od úkolu a napomáhají jim snadněji přijmout veškeré povinnosti týkající se vstupu do školy (Bednářová & Šmardová, 2015).

Projevy her jsou bohatší a diferencovanější, nově se projevuje obecná tendence po přiblížení se skutečnosti a snaha o dosažení úspěchu, zejména ve společenských hrách (Rezková & Kokešová Kleinová, 2012).

5 PŘECHOD DO EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Závěrem této části práce bych ráda představila teoretické schéma popisující vztahy mezi zásadními pojmy z mé teoretické části práce. Domnívám se, že toto schéma může pomoci lépe porozumět zásadní pojům a také může sloužit k přemostění se do empirické části práce.



Obrázek 1 Schéma vztahu mezi klíčovými pojmy práce (*vlastní zpracování*)

Dítě navazuje během svého života s pomocí různých sociálních interakcí různé druhy sociálních vztahů. Do svého blízkého sociálního světa si vpouští pouze ty osoby, které vnímá jako sociálně blízké, s těmito osobami vybrané sociální interakce nejčastěji uskutečňuje a nejintenzivněji pozitivně prožívá. Sociálně blízké osoby si dítě volí z různých prostředí, které je obklopuje. Oblast sociální blízkosti u dítěte předškolního věku lze zkoumat skrz jeho výpovědi pouze velmi obtížně. Z toho důvodu byla zvolena metoda interview s osobami, které by měli mít o dítěti nejvíce informací z jeho nejdůležitějších prostředí, to znamená s rodičem a učitelem. Rodič a učitel skrze svou zkušenost s dítětem zprostředkovaně popíší sociální svět dítěte.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem k zaměření bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum jako nejvhodnější strategii pro zjištění požadovaných údajů. Kvalitativní přístup považuje za klíčové pojmy jedinečnost, neopakovatelnost, na základě nichž, můžeme vyvodit fakt, že získaná znalost kvalitativním výzkumem může být těžko zobecnitelná (Miovský, 2006). Jedná se o výzkum, který se zaměřuje na to, jak jednotlivci nahlíží, chápou a interpretují svět (Hendl, 2016). Je důležité se na výzkum dívat z pohledu každého jedince zvlášť, jelikož lidé mohou vnímat jevy velmi odlišně a v různých rovinách (Švaříček & Šed'ová, 2014). Kvalitativní výzkum je považován za pružný typ výzkumu (Hendl, 2016). Strategie kvalitativního výzkumu využívá tzv. induktivní logiku. Na začátku si výzkumník stanoví výzkumné otázky, poté dochází ke sběru dat, kde se snažíme najít struktury a pravidelnosti. Následně se v průběhu vytvářejí nové hypotézy a teorie (Švaříček & Šed'ová, 2014). Hendl (2016,) uvádí, že podstatou je dosažení komplexního obrazu zkoumaného problému a porozumění sociálnímu jevu, tak, jak mu rozumí sami participanté.

Úkolem bude vymezit výzkumný cíl a definovat výzkumnou otázku, vyvodit z nich dílčí výzkumné cíle a otázky. Dále charakterizovat výzkumný soubor a odůvodnit způsob jeho výběru a objasním použité metody sběru dat.

6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

U stanovení cílů výzkumu se prozkoumává skutečnost a zároveň odkrývá její subjektivní význam. Před zahájením výzkumu je potřeba si stanovit výzkumné cíle. Cíle musí být synergické, to znamená, že dosažením jednoho cíle se musí výzkumník přiblížit i ostatních cílů (Loučková, 2010).

S výzkumnými cíli úzce souvisí stanovení výzkumných otázek, které musí být v souladu se stanovenými výzkumnými cíli. Základem je, aby námi stanovené výzkumné cíle společně s otázkami představovaly tzv. „kompas“, jehož cílem je nám určovat orientaci v průběhu výzkumu. Je zapotřebí být stále na pozoru, zda se blížíme naplňování cílů nebo se od nich vzdalujeme (Švaříček & Šed'ová, 2014).

V souladu s Hendlem (2016) jsem si na začátku stanovila hlavní a tři dílčí výzkumné cíle, které spolu úzce souvisí. V návaznosti na stanovené cíle jsem stanovila hlavní a dílčí výzkumné otázky. Výzkumné otázky lze modifikovat, jak v průběhu výzkumu, tak i během

sběru dat i analýzy získaných dat, z toho důvodu, jak jsem již zmínila je kvalitativní výzkum považován za pružný typ výzkumu.

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, zda se mění sociálně blízké osoby dětí před a po nástupu do mateřské školy, případně jakým způsobem. Sociální blízkost osob u dětí je zkoumána v souvislostech různých sociálních situací, a to: při hledání útěchy, při sdílení radosti, při společné hře a aktivitách, při potřebě ocenění, sdílení tajemství a při potřebě se poradit. Zajímá nás, jak probíhá přechod dítěte od mateřské školy z hlediska „střídání se“ sociálně blízkých osob.

Dílčí výzkumné cíle:

- A. Popsat sociálně blízké osoby u dětí před nástupem do mateřské školy
- B. Prozkoumat sociálně blízké osoby dětí v průběhu docházky do mateřské školy
- C. Objasnit, zda se mění sociálně blízké osoby u dětí před nástupem a v průběhu docházky do mateřské školy

Hlavní výzkumná otázka zní: „Zda a jak se mění sociálně blízké osoby dětí před a po nástupu do mateřské školy.“

Dílčí výzkumné otázky:

- A. Které osoby jsou sociálně blízké u dětí před nástupem do mateřské školy?
- B. Které osoby jsou sociálně blízké u dětí v průběhu docházky do mateřské školy?
- C. Jak dítě mění sociálně blízké osoby při konkrétních sociálních situacích?
- D. Které sociálně blízké osoby se objevují v sociálních prostředích dítěte?

6.2 Charakteristika výzkumného souboru a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor tvoří rodiče dětí navštěvující mateřskou školu a učitelky z mateřských škol z okresu Vsetín, do kterých děti dochází. Soubor definuji jako záměrný. Hlavním kritériem pro výběr participantů pro výzkum se staly osoby, které v rodinném a mateřském prostředí mají o dítěti nejvíce informací. Prostřednictvím svých známých v mateřské škole a svých přátel jsem vyhledala vhodné participanty. Byli osloveni rodiče dětí předškolního věku navštěvující mateřskou školu a následně paní učitelky z mateřských škol, do kterých děti dochází pomocí telefonické a emailové komunikace či sociální sítě Facebook. Především jsem se zaměřila na děti předškolního věku, jelikož jsou již déle v mateřské škole

a mají již vymezené „své osoby“ pro vyřešení obtíží či jakoukoliv sociální situaci, která se v daném prostředí naskytne. Z důvodu ochrany osobních údajů a zachování anonymity budu namísto jmen participantů používat označení R1D1 – R7D7, U1D1 – U2D7. Dále uvádím tabulku, která obsahuje popis rodičů a učitelů ve vztahu k dítěti a základní informace o dítěti.

Tabulka 1 Seznam a popis participantů (*vlastní zpracování*)

Učitelka		Dítě		Rodič
<p>U1</p> <p>Učitelka ve věku 47 let. Dosažené středoškolské pedagogické vzdělávání. Pracuje ve státní mateřské škole, konkrétně ve třídě předškoláků již 4 roky.</p>	U1D1	Chlapec ve věku 5 let. Dítě dochází pravidelně do mateřské školy.	R1D1	Matka ve věku 47 let. Rodič dítěte. Úplná rodina
	U1D2	Chlapec ve věku 6 let. Dítě dochází pravidelně do mateřské školy. Odklad povinné školní docházky.	R2D2	Matka ve věku 47 let. Pěstounka dítěte. Úplná rodina.
	U1D3	Chlapec ve věku 6 let. Dítě dochází pravidelně do mateřské školy. Odklad povinné školní docházky.	R3D3	Matka ve věku 48 let. Adoptivní rodič dítěte. Úplná rodina.
	U1D4	Chlapec ve věku 5 let. Dítě pravidelně dochází pravidelně do mateřské školy.	R4D4	Matka ve věku 40 let. Rodič dítěte. Úplná rodina.
<p>U2</p> <p>Učitelka ve věku 58 let. Dosažené vysokoškolské pedagogické vzdělávání. Pracuje v soukromé mateřské škole, konkrétně ve třídě heterogenní již 13 let.</p>	U2D5	Chlapec ve věku 6 let. Dítě pravidelně dochází do mateřské školy již od dvou let.	R5D5	Matka ve věku 43 let. Rodič dítěte. Úplná rodina.
	U2D6	Dívka ve věku 5 let. Dítě pravidelně dochází do mateřské školy již od dvou let.	R6D6	Otec ve věku 45 let. Rodič dítěte. Úplná rodina.
	U2D7	Chlapec ve věku 6 let. Dítě pravidelně dochází do mateřské školy. Odklad povinné školní docházky.	R7D7	Matka ve věku 42 let. Rodič dítěte. Úplná rodina.

6.3 Metoda sběru dat

Jako vhodnou metodu pro tento výzkum bylo zvoleno polostrukturované interview. Interview je jeden z nejběžnějších formátů sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pro interview se používá označení hloubkový rozhovor (Švaříček & Šed'ová, 2014). Kvale (1996 in Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako „*metodu, jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.*“

Polostrukturované interview dává participantům možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj a rozvíjet o něm své myšlenky. Dle Hendla (2016) je polostrukturované interview považováno za vhodnou metodu pro hlubší proniknutí do zkoumané problematiky.

V rámci výzkumu byly zvoleny dva základní okruhy otázek: sociální blízkost dětí před nástupem do mateřské školy a sociální blízkost dětí v průběhu docházky do mateřské školy. Každý okruh obsahuje několik otevřených otázek do interview. Scénář otázek polostrukturovaného interview pro rodiče dětí a učitelky mateřských škol uvádím viz. příloha č. 1-2. Otázky byly předem připraveny, tak, aby byly dostatečně srozumitelné a objevily se zde i nepřipravené otázky, které reagovaly na průběh interview s cílem získat, co nejvíce dat. Tímto způsobem lze vzít v úvahu individualitu každého participanta. Je potřeba počítat se subjektivním zkreslením výpovědí ze strany rodičů a učitelů, jelikož interview byly uskutečněny pouze s těmi, kterých se téma týká.

Vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci v České republice, která začala koncem roku 2019 a je stále aktuální, byly některé interview s rodiči realizovány telefonicky přes sociální síť Facebook, které byly se souhlasem participantů nahrávány na diktafon. Pokud to stávající situace dovolila, tak určité interview probíhaly po předchozí domluvě ve venkovních prostorách před mateřskou školou i uvnitř (vně), jejichž data byly také zprostředkovány pomocí diktafonu. Dle autorů Švaříček a Šed'ová (2014) má mít výzkum tři základní etické principy, tj. poučený souhlas komunikačního partnera, důvěrnost a zpřístupnění práce dotčeným osobám výzkumu. Participantů byli před začátkem informováni o průběhu výzkumu, jeho cíli a účelu využití získaných informací. Zároveň byli seznámeni se způsobem zaznamenávání získaných informací. Všichni participantů, kteří se podíleli na interview vyslovili ústní souhlas s využitím interview pro výzkumnou práci.

6.4 Vstup do terénu

Před vstupem do terénu byly učitelky a rodiče informováni o bližších záležitostech týkajících se samotné realizace výzkumu. Vstup do terénu se uskutečnil během prosincových a lednových měsíců. Termín realizace byl předem dohodnut s učitelkami mateřských škol i s rodiči. Učitelky zajistily informované souhlasy rodičů o možnosti sdělování informací o dítěti. V den realizace jsem měla připraveny rámcové body pro interview, papíry na poznámky, tvrdý podklad, tužku a také dva diktafony, které sloužily pro nahrávání interview s participanty.

První interview probíhalo v prostředí mateřské školy s učitelkou. Bylo uskutečněno v době poledního klidu ve třídě mateřské školy, na tomto základě jsem zvolila svůj „dress code“, bylo upuštěno od nápadného oblečení, s cílem neupoutat pozornost dětí při spaní. Ve třídě byla přítomna jedna učitelka a asistentka a třída dětí, která v tu chvíli odpočívala na matracích v jiné části místnosti, která dětem sloužila v dopoledních hodinách na odpočinek. Pozdravila jsem učitelku a asistentku, děti nebyly oslovovány. Při interview jsme s učitelkou seděly naproti sobě, u učitelského stolu. Po dobu mé přítomnosti děti ve třídě vydávaly různé zvuky a z povzdálí bylo slyšet jejich tiché šeptání. Při interview občas děti přicházely za učitelkou a žádaly o svolení jít na toaletu. Domnívám se, že v určitých chvílích si děti kontrolovaly přítomnost neznámé osoby ve třídě. Před začátkem interview jsem požádala o svolení nahrávání pomocí diktafonu, který jsem umístila na parapet mimo oční dosah, tak aby zbytečně nepoutal pozornost učitelky.

Interview s druhou učitelkou probíhalo také ve třídě mateřské školy, ale mimo pracovní dobu, tudíž bez přítomnosti dětí. Příprava na interview byla velmi podobná. Rozdíl byl v tom, že interview s učitelkou probíhalo u dětského stolu na dětských židličkách, mezi námi nebyly žádné překážky, tudíž atmosféra byla přátelštější.

Některá interview s rodiči probíhala, jak už jsem zmiňovala přes sociální síť Facebook s některými rodiči jsem se setkala osobně ve venkovních prostorách před mateřskou školou. S rodiči jsem si nejdříve dohodla čas setkání a následně probíhalo interview, které bylo nahráváno na diktafon. O nahrávání byli rodiče informováni.

Vstup do terénu považuji za důležitou součástí kvalitativního výzkumu, v této části jde o sblížení se se zkoumanými osobami, což může do určité míry ovlivnit důvěru a otevřenost zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi. To může být pro výzkum velmi výhodné, jelikož uvolněná atmosféra může silně ovlivnit kvalitu získaných dat (Švaříček & Šed'ová, 2014).

7 ANALÝZA DAT A INTERPETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Tato kapitola se bude zabývat zpracováním dat z polostrukturovaných interview a interpretaci výsledků výzkumu.

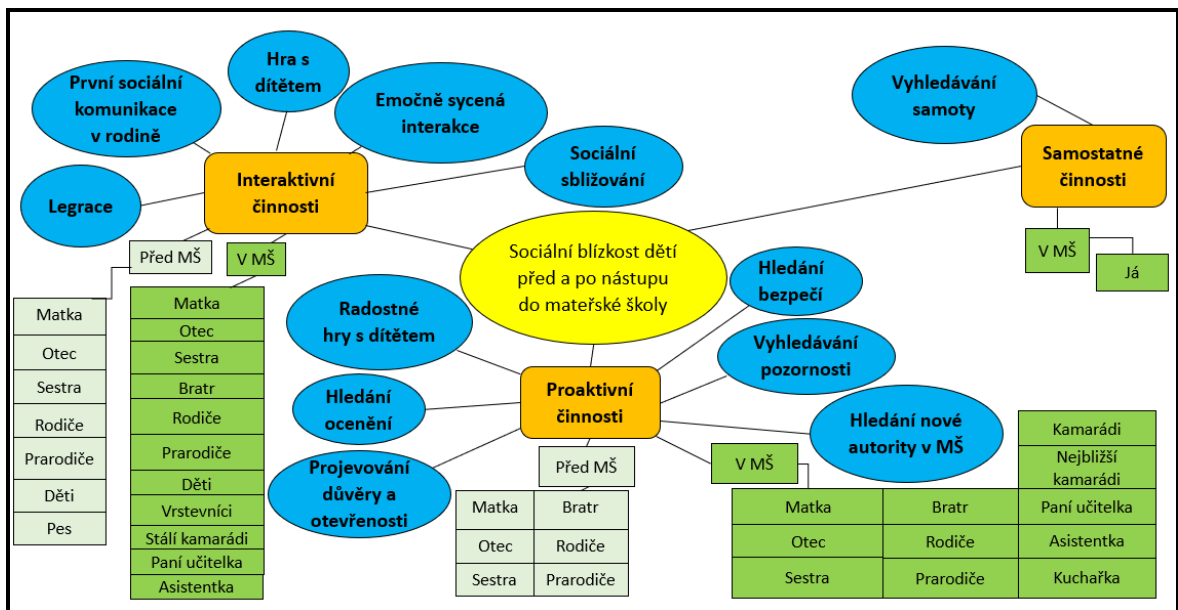
Na samém začátku jsem přistoupila k doslovné transkripci dat, tedy všechny interview byly přepsány jazykem, kterým participanti hovořili. Interview byl přepsán doslovně, neprošel žádnou úpravou, abychom neztratili autenticitu interview. Dále jsem postupovala analyzováním interview prostřednictvím otevřeného kódování. Otevřené kódování tedy spočívá v tom, že se data rozeberou na významové jednotky (Švaříček & Šedřová a kol., 2014). Jednotkou může být dle Hendla (2016) slovo, sekvence slov či odstavec, věty. Dále konkrétní jednotky pojmenovávám, tedy přidělím nějaký kód. Kód je, jak uvádí Lee a Fielding (2004 in Švaříček & Šedřová, 2014) slovo či krátká fráze, která jej charakterizuje. V průběhu analýzy jsem získané kódy revidovala, postupně tak vznikl rejstřík kódů, které jsem seřazovala podle významových celků. Dále jsem postupovala tak, že jsme vzniklé kódy podle souvislostí a vztahů kategorizovala, tím mi vznikly kategorie druhého řádu a následně jsme tyto kategorie dále sloučila do kategorií prvního řádu. V průběhu otevřeného kódování jsme tak získala 56 kódů vztahující se k rodičům a učitelům, které jsem seskupila podle obsahové příbuznosti do 12 kategorií druhého řádu a tří kategorií prvního řádu. Každá kategorie byla pojmenována na základě obsahujících kódů, aby bylo zřetelné, jaký jev charakterizuje. Kompletní tabulku kategorií a kódů rodičů a učitelů uvádím viz. příloha č. 3.

Tabulka 2 Ukázka kódování (*vlastní zpracování*)

Transkript	Kódování
R2D2: „ <i>Se mnou to bylo spíše lechtání, schovávání, utíkání, takové ty dětské jemné legrácky.</i> “	Dětské jemné legrácky s matkou
R3D3: „ <i>Od tatínka určitě a pak jednoznačně od Deborky, která s ním dělala blbiny pořád.</i> “ R1D1: „ <i>No tak určitě ta sestra, když třeba dělali ty opičky...</i> “ R4D4: „ <i>Spíš od tatínka, táta s ním dělal větší srandy.</i> “	Nejvíce vyžadoval legraci od otce Opičky se sestrou

<p>R2D2: „Nyní jej vidávám hodně rozesmátého při hrách s vrstevníky.“</p>	<p>Legrace při hrách s vrstevníky</p>
<p>R1D1: „Tak to určitě za mnou.“ R2D2: „Asi za mnou.“ R3D3: „To jsem byla já.“ R4D4: „Za mnou.“ R1D1: „To musím říct, že i hodně na tu starší sestru...“ R2D2: „Obracel se zejména na mě, nebo na toho, komu důvěřoval, buď manžel nebo dcera.“ U1D3: „...při praktických činnostech jako oblékání, tak to se radí i s kamarády.“ U2D5: „...když potřebuje poradit, tak se obrací i na kamarády.“</p>	<p>Útěchu hledal u matky Pomoc hledal u členů rodiny Radí se s kamarády</p>

Obrázek 2 Celková sumarizace výsledků výzkumu (vlastní zpracování)



Obrázek představuje schéma zjištěných výsledků výzkumu shrnutých do souvislostí zkoumaných významových kategorií a sociálně blízkých osob dítěte. Zobrazuje kategorie prvního řádu jako soubory zkoumaných činností a interakcí dítěte s jinými osobami

(kategorie druhého řádu), ke kterým se pojí osoby, které si děti nejčastěji pro tyto interakce volily. Vzniklé kategorie druhého řádu jsou tedy sloučeny do tří kategorií prvního řádu, které jsou nazvány jako interaktivní činnosti, proaktivní činnosti a samostatná činnost.

V následujícím textu jsou jednotlivé významové kategorie blíže představeny. Údaje, které byly zjištěny z polostrukturovaných interview s participanty jsou níže interpretovány s uvedením doprovodných citací úryvků interview, které je více přibližují reálným výpovědím.

7.1 Interaktivní činnosti

Do **interaktivních činností** řadím kategorie, ve kterých probíhá vzájemná činnost mezi dítětem a sociálně blízkou osobou. Patří mezi ně první sociální komunikace v rodině, hra s dítětem, legrace, sociální sblížení, emočně sycená interakce. Dále kategorie prvního řádu rozdělují na časové rozmezí před vstupem do mateřské školy a v průběhu docházky do mateřské školy. Z interview s participanty vyplývá, že před nástupem do mateřské školy se dítě dostává do kontaktu nejčastěji s osobami z rodinného prostředí, které jsou zároveň jeho sociálně blízkými osobami, a to matka, otec, sestra, prarodiče, rodina, se kterými interaktivní činnosti uskutečňuje a prožívá. Nad rámec osob z rodinného prostředí se před nástupem do mateřské školy také občas vyskytovaly jako sociálně blízké osoby také jiné děti z okolí. V průběhu docházky do mateřské školy dítě rozšiřuje svůj okruh sociálně blízkých osob. Dítě uskutečňuje určité činnosti s vrstevníky, stálými kamarády s kamarády z mateřské školy i s dospělými z mateřské školy.

7.1.1 Kategorie „První sociální komunikace v rodině“

První kategorie obsahuje obecně vztahy v rodině, jak je vnímali participanti z rodinného prostředí dítěte. Zajímám se, jak probíhala prvotní sociální komunikace v rodině, a především se zaměřuji na osoby blízké dítěti, se kterými dítě trávilo čas před nástupem do mateřské školy.

Participanti se shodli na tom, že dítě trávilo nejvíce času do nástupu do mateřské školy s **matkou**, jeden z důvodů byl ten, že většina matek s dětmi byla na mateřské dovolené, jak již uvedli: „*Od narození nejvíce se mnou, s matkou, určitě. Po tom roku už vlastně začal trávit více času i s tatínkem a třeba si hráli ale i tak se stále více upínal na mě.*“ „...já jsem byla až do nástupu do mateřské školy s ním doma na mateřské, takže vlastně měl mě stále poblíž“ (R1D1). „*Já jsem s ním byla normálně na mateřské, takže jsem s ním byla já*“

(R3D3). „Nejvíce času trávil Tomášek se mnou. Vzhledem k tomu, že jsem se po ukončení mateřské dovolené vracela do práce na plný úvazek, pak od cca pátého měsíce trávil hodně času, také s tatínkem“ (R5D5). „Tak dvě třetiny s matkou a jednu třetinu s otcem“ (R6D6). Participantů uvádí, že je zcela zřejmé, že matka tráví nejvíce času s dítětem. „Syn strávil pochopitelně nejvíce času se mnou, na druhém místě s otcem a na třetím s babičkou“ (R7D7). „...potom taky moje matka, protože ona mě hodně navštěvovala a pomáhala mi...“ (R1D1). „Tak se mnou, s tátou s rodinou, babičkou a dědou...“ (R4D4). „Také jsme často jezdili k prarodičům, takže trávil spoustu času s babičkami a dědečky. Vzhledem k tomu, že to byl první vnuk pro všechny prarodiče, měl od nich veškerou pozornost“ (R5D5). „...nejvíce navázal vztah se mnou, s manželem i dcerou, která se mu hodně věnovala“ (R2D2).

Jak uvádí participantů dalšími významnými osobami, se kterými bylo dítě nejvíce v kontaktu, byli: **otec, sestra a prarodiče**, kteří pomáhají rodičům s péčí dítěte. Velkou roli při volbě osob, se kterým dítě tráví čas, je míra pozornosti (věnování se).

7.1.2 Kategorie „Hra s dítětem“

Tato kategorie obsahuje informace o hře dítěte. Kódy v ní obsažené se zaměřují na osoby, se kterými dítě určitý druh hry nejčastěji uskutečňuje a prožívá.

Participantů se shodli na tom, že dítě si nejvíce hrálo s **rodiči**. „On si nejvíce hrál asi se mnou, ale i hodně s tou sestrou, ale pravdou je že si hodně hrával i s tím tatínkem...“ (R1D1). „U nás to bylo tak, že zpočátku trávil veškerý čas buď se mnou nebo s manželem a pak podle druhu her přibíral jiné osoby, zejména dceru a jejího přítele“ (R2D2). „Nooo...My jsme si s ním hráli, ale já nejsme úplně hrací typ, že bych seděla a hrála si s kostkami, takže většinou tatínek, co se týče hraní, on to má jako relax, on je s dětmi hrozně rád“ (R3D3). „S náma s rodičema nebo s ostatníma dětma třeba na písku nebo na hřišti“ (R4D4). „Těžko říct, bylo to poměrně vyrovnané“ (D6R6). Dítě si také hrálo s **prarodiči, sourozenci** a nad rámec rodinného prostředí se také občas vyskytovaly **jiné děti** z okolí, se kterými si dítě rádo hrálo. „Neuměl si nikdy moc hrát sám, nejraději si vždycky hrál s někým, s rodiči, prarodiči, kamarády.“ (R5D5). „S rodiči a prarodiči...“ (R7D7).

Dle interview je zřejmé, že dítě upřednostňuje při hře různé sociálně blízké osoby podle toho, o jaký druh hry se jedná. **Hry s otcem** participantů popisují jako zábavnější, volnější, spíše se jedná o konstruktivní hry „...s tím tatínkem je taková jiná hra možná a volnější“ „...tatínek takové ty jako blbinky jó, že takové ty zábavnější věci ...“ (R1D1). „Jakmile měl

volno, tak ho vzal ven a šli ven na kačenky se podívat, nebo ho vzal na písek a stavěli si hrad, takže to hraní, fakt to hraní se přiznám, že spíš tatínek“ „...ale hru jako hru, to s tatínkem, a to do dneška“ (R3D3). **Hru s matkou** přisuzují k hrám naučným či didaktickým, které vyžadují méně pohybu. „... se mnou více takové ty naučené věci třeba ty didaktické ...“ (R1D1). „Později takové ty jednoduché hry, tak to jo, nebo takové ty společenské hry na to jsem asi já lepší“ (R3D3).

V situacích jako jsou deskové a společenské hry se děti v mateřské škole přiklání raději k **dospělé osobě**. „Rozhodně si raději hraje a povídá s dospělým“ (U1D4). „...dokáže si zahrát i s dospělým, třeba společenské, deskové hry, ale vždy vyhledává hlavně děcka“ (U2D5). „...taky přijde za dospělým, že si chce třeba skládat pexeso, ale preferuje děcka“ (U2D6).

Ve většině případů děti v mateřské škole preferují při **hře vrstevníky či stálé kamarády**, kteří se pohybují v počtu dvou až čtyř dětí a v průběhu se nemění. „...rád si hraje s kamarády, ale s těmi jeho stálými, nemá rád změny, raději se uchyluje k těm zajetým a stálým věcem a jeho kamarádům“ (U1D1). „Určitě stálé kamarády má dva a ty vyžaduje každý den...“ (U1D2). „Ke hře vyžaduje děti především své kamarády...“ (U1D3). „...v partě je s těma se kterýma nastoupil původně do mateřské školy, s nimi drží více spolu...“ (U2D5). „Ano to bude ta jeho skupinka dětí včetně té jedné holčičky a mimo tuto skupinu nejde“ (U2D7).

7.1.3 Kategorie „Legrace“

Tato kategorie popisuje, jaký druh legrace se u dětí nejčastěji vyskytoval a jaké blízké osoby dítě preferuje, pokud vyžaduje zábavu, nějaký druh legrace.

Z interview vyplývá, že se dítě na **matku** obracelo při potřebě spíše kontaktnější, jemnější a klidnější legrace. „...od každého vyžadoval trošku jiný druh legrace nebo se na něj obrací ohledně jiných legračních aktivit. Se mnou to bylo spíše lechtání, schovávání, utíkání, takové ty dětské jemné legrace u manžela to jsou také ty soutěživé, více aktivní zábavy...“ (R2D2). „U mě se spíše uklidnil“ (R3D3). Participantů se také zmiňují o zastoupení role **otce**, a co se týká **sourozenců**, ti také měli svou funkci, a to baviče či partnera při legračkách. „Od tatínka určitě a pak jednoznačně od Deborky, která s ním dělala blbinky pořád. Samozřejmě, že když jsme byli všichni doma, tak si mapoval náladu u ostatních, např. když měla Deborka otevřené dveře do pokojíku, tak za ní šel, ta ho pak natáčela na mobil a on jí dělal herce. Když Deborka nebyla doma, nebo nebyla k dispozici, tak dělaly blbiny s taťkou“ (R3D3). „Spíš

táta. Táta s ním dělal větší srandy“ (R4D4). „Nó, tak to určitě ta sestra, od té svoji sestry nejstarší“ (R1D1).

Na základě interview jsme zjistili, že dítě v průběhu mateřské školy mění své preference a jednoznačně převažuje legrace při hrách s **vrstevníky**. „Nyní jej vidávám hodně rozesmátého při hrách s vrstevníky“ (R2D2). „...ted' i ty děti převažují, jednoznačně, a to při hře“ (R4D4). „S kamarády se venku často smějí, vyprávějí si legrácky, které pochytili od jiných kamarádů například ve školce, či viděli v televizi“ (R5D5). „Pokud je s kamarády, tak s nimi...při hře, při blbnutí, při učení, při sportování“ (R7D7). Legraci děti sdílí nejčastěji při společné hře či při jiných sportovních činnostech nebo při pobytu venku s ostatními kamarády.

„...pak ještě máme doma psa a na toho to si myslím, že je taky asi takové důležité, když je doma to zvíře, že ty děcka na takovéto navazování, on ho neustále naháněl i vlastně když ještě lozil po čtyřech tak pořád za ním a napodoboval ho“ (R1D1). „...také si dítě rádo hrálo se psem a dělalo s ním různé blbiny“ (R7D7). Z interview také vyplynul fakt, že legraci dítě prožívá i se **zvířecími mazlíčky**, kteří jsou ve většině případů součástí rodiny.

7.1.4 Kategorie „Sociální sblížení“

„Jo ted' už když je předškolák tak má takové ty pevnější kamarády, se kterými navazuje bližší vazby ...“ (R1D1). „Mě přijde, že za celou dobu, co chodí do školky, tak je to stálejší, většinou hovoří o těch samých“ (R4D4). Z interview vyplynulo, že dítě má v mateřské škole **kamarády**, se kterými navazuje pevnější vazby, a o kterých často mluví doma. Rodiče také zmiňují, že dítě si vyhledá kamarády stejného pohlaví. „Kamarády má, mluvívá o jedné holčičce a asi třech chlapcích“ (R2D2). „Co se týče školky, tak vždycky hovoří jen o klucích. Často zmiňuje okolo tří kamarádů ze školky“ (R3D3). „...furt rád vyhledává ty kluky...“ (R1D1). „Vždycky říkal Daneček, Adámek, spíš ty dva kamarády“ (R4D4). „Ted' je předškolák a kamarádi se hlavně se třemi kluky“ (R5D5). „Mluví o cca čtyřech kamarádech“ (R7D7).

Participant se také vyjádřili k navazování sociálního kontaktu s vrstevníky. „v té školce opravdu naučil navazovat ten kontakt, že už s tím nemá takový problém“ (R1D1). „Seznámit se s někým mu nedělá problém. Když se to týká dětí, tak se přidá k dětem, co zrovna dělají“ (R1D3). „Sám řekne kamarádovi, pojd' Danečku si hrát na hřiště“ (R1D4). „Bezproblémově. V cizím prostředí nemá problém se seznámit“ (R2D5). „...už dobře, ted' už s tím nemá problém“ (U1D1). „Nemá problém s navazováním kontaktu s ostatními

vrstevníky a určitě se projevuje společensky...“ (U1D3). „...mu nedělá komunikace problém, Tomášek je společenský, úplně superní...“ (U2D5). „No ono je velice společenské dítě nemá problém vůbec...“ (U2D6). Z interview vyplynulo, že ve značné míře se děti projevují společensky a nemají problém navázat kontakt s vrstevníky a dospělými osobami. Výjimkou byly dvě děti, které hůře navazovaly kontakt s dospělými. „Ve vztahu k dospělým je uzavřenější, ale k dětem je otevřený a vyžaduje společnost dětí“ (U1D2). „Jde mu to hůře, spíše chodí kolem horké kaše...“ (R1D2). „Špatně, jak jsem psala, syn je spíše introvert... s těmi dětmi, je to ale jednodušší, s nimi se sbližuje v pohodě“ (R7D7).

Co se týká navazování vztahu s vrstevníky, byly tu jedna neshoda ze strany učitele a rodiče. Rodič popisoval, že dítě nemá problém s navazováním kontaktu s vrstevníky naopak paní učitelka uvádí: *„S dětmi navazuje ten kontakt obtížně, tam jde vidět, že není ještě tak vyzrálý...neumí úplně s dětma navázat kontakt...“ (U1D4).*

Participantů se vyjádřili, že hlavní roli při sociálním sbližování dětí sehrává verbální komunikace. *„Nedělá mu problém se s kýmkoliv seznámit. Preferuje komunikací navazovat sociální kontakt s dětmi“ (R3D3). „Tobi nemá problém říct si o tom kamarádovi, ať si jde s ním hrát. Vše si dokáže sám vykomunikovat, ne že by chodil a styděl se to ne“ (R4D4). „Především slovní komunikací“ (R6D6). „On je spontánní, veselý, ukecaný, takže on to umluví, když něco potřebuje vždy přijde, osloví, komunikuje i přes hudbu“ (U2D5). „Pavlík si vše vykomunikuje umí si sám říct o kamaráda a o hru, umí si přivolat další děti...“ (U1D3). Děti nemají strach ostatní kamarády oslovit, komunikovat s nimi či je vyzvat ke hře.*

Z interview také vyplynulo, že dítě v mnohých případech navazuje kontakt s vrstevníky prostřednictvím různých aktivit a her. *„Ne on se neptá, spíš jde za tím kamarádem se podívat, s čím si hraje, a třeba při té hře, se jako zeptá nebo jestli může pomoci“ (R1D1). „...okukuje a snaží si napojit pře nějaké aktivity a oční kontakt, neosloví dítě“ (R2D2). „...kontakt navazuje tím, že se děti ptá, jestli si budou hrát, jestli chtějí pomoci nebo jestli mu někdo při hře třeba pomůže, ...při pobytu venku organizují různé hry nebo spolu s kamarády něco plánují...“ (U1D1). „Určitě prostřednictvím hry...vše probíhá při hře, hodně na sebe navazují při té hře, on si začne hrát sám a děti se pak začínou přidávat, ...ve chvíli, když potřebuje ty kamarády, ...přímo je nezavolá...přes různé ukazování předmětů a hraček si je láká a vlastně vyzve a oni přijdou...“ (U1D2). Děti využívají pro kontakt s vrstevníky také neverbální komunikaci, ukazování různých předmětů a hraček, díky kterým upoutávají pozornost ostatních dětí, aniž by je musely napřímo oslovit. Hra má několik funkcí, sociální a v našem případě také komunikační, díky kterým dítě rozvíjí vztahy s vrstevníky.*

Podle výpovědi paní učitelky dvě ze sedmi dětí navazují kontakt s vrstevníky neobvyklým způsobem, neboť se zcela vyjímá běžnému navazování kontaktu. „...kontakt navazuje objímáním, tulením na všechny se vrhá, mačká až tak nepříjemně“ (U2D6). „No ten kontakt, aby to nevyznělo zle, ale někdy mi přijde, že navazuje ubližováním, ale ono to tak není...mezi dětma je to takové, že se buď na někoho vyvalí, přitulí, do někoho narazí nebo až někdy kopne, že lidem, kteří ho neznají by to mohlo připadat, že ostatním ubližuje, ale ne to je jen jeho způsob navazování kontaktu“ (U2D7).

7.1.5 Kategorie „Emocionálně sycená interakce“

Tato kategorie zahrnuje sociální interakce, u nichž se předpokládá emoční náboj. Děti je uskutečňují za účelem prožití určité radostné emoce. Informace byly zjišťovány z výpovědi učitelek, abychom zjistili vazbu na rodinu.

„Hodně vykládá o prarodičích, sdílí emoce, kdy se těší, že půjde k babičce, sděluje například to, že se těší na rodinnou dovolenou nebo návštěvu rodiny, takže hodně prožívá věci ohledně rodiny, o tomto mluví třeba při konce týdne nejvíce v pátek, kdy ví, že přichází víkend a on nepůjde do školky a vybavuje si, že o víkendu má jet k babičce nebo na nějakou rodinnou návštěvu“ (U1D1). „Nejvíce mluví o tetě, o Gábince, o zážitcích se strejdou... hodně si vykládáme o tom, co dělal o víkendu...“ (U1D2). „...vykládá novinky o rodině, co zažila sestřička, bratříček a tak...“ (U1D3). „Jednoznačně o rodičích a potom zmiňuje i tu svoji mladší sestřičku, baví se o situacích, co doma zažili, na co se těší, prožitkové věci sděluje z rodiny“ (U1D4). „...mluví o všech o mamince, o tatínkovi, o bráškově ve spojitosti se zážitky, někdy mluví o babičce i o dědečkovi, který zemřel, i o sousedech“ (U2D6). „...když se to týkalo jídla a babských věcí, tak mluvil o mamince a babičce z Lužné a když se to týkala chlapeckých věcí, tedy hraní, bobování, tak mluvil o tatínkovi...někdy si vzpomněl i na babičku z Ameriky“ (U2D5). Z interview vyplývá, že děti je často využívají ve **spojitosti se zážitky s nejbližšími** nebo trávením volné času s **prarodiči**.

7.2 Proaktivní činnosti

Proaktivní činnosti jsou chápány jako zažité reakce dítěte na určité situace. Jedná se o svobodnou vědomou reakci dítěte na vnější či vnitřní podnět, v našem případě se může jednat o reakci na bolest, strach, radost či vyhledání pomoci. Jsou v nich zařazeny tyto kategorie: radostné hry s dítětem, hledání bezpečí, vyhledávání pozornosti, projevení důvěry a otevřenosti, hledání ocenění, hledání nové autory. Z interview s participanty

vyplývá, že před nástupem do mateřské školy se dítě dostává do kontaktu nejčastěji s osobami z rodinného prostředí, které jsou zároveň považovány za jeho sociálně blízké osoby, a to matka, otec, sestra, prarodiče, se kterými interaktivní činnosti uskutečňuje a prožívá. V průběhu docházky do mateřské školy dítě rozšiřuje svůj okruh sociálně blízkých osob. Dítě uskutečňuje určité činnosti s nejbližšími kamarády, s kamarády z mateřské školy, a i s dospělými, především s paní učitelkou, asistentkou a paní kuchařkou.

7.2.1 Kategorie „Radostné hry s dítětem“

Tato kategorie zahrnuje informace o projevech radosti, které jsou ve většině případů součástí hry dítěte. „*Posuzuji dobu, kdy byl s námi a myslím, že to bylo při hrách a legracích. Což je doposud*“ (R2D2). „*Spiš, když si hrál s autama. Tím, že jsem doma, tak jsem si hrála s ním a když jsme měli někde jít, tak mu to taky dělalo radost*“ (R4D4). „*V typických situacích, a to při hře, při tanci, zpěvu*“ (R7D7). „*On byl vždycky strašně rád venku, takže když jsme byli venku, tak byl takový hodně šťastný, pak vždycky, když nás navštívili od bratra děti...*“ (R1D1). „*Radostně reagoval na osoby, které znal. Pak samozřejmě na nové podněty, hračky, nejlépe se zvukovým či vizuálním efektem*“ (R5D5). Projev radosti dítěte se pojí s hrou či s jakýmkoliv novým podnětem, který na dítě působí. Dítě projevuje radost při pobytu venku, při návštěvě blízké rodiny, při tanci či zpěvu.

Dítě sdílí radost s **nejbližšími kamarády** v různých situacích, kdy spolu tráví čas. „*S nejbližším kamarádem, ten je starší, ti si hodně spolu povídají, a pak s klukama si rádi povídají u společné svačinky, před obědem, na koberečku, když spolu sedí a vykládají si*“ (U1D1). „*S těmi nejbližšími kamarády, oni jsou mladší a pak má ještě mladší o rok kamarádku a s tou se dokážou hezky pohrát a rozumí si, že i při procházce venku jdou spolu za ruku a povídají si hezky a pohrají si*“ (U1D2). „*Při spaní, ...potom i na hřišti, v rámci hry s těmi vrstevníky vymýšlejí spolu lumpárny...*“ (U2D5). „*Tak určitě s těmi kamarády si rád sděluje takové ty zážitky nebo když má něco po víkendu z čeho má radost, tak to si s nimi tak sděluje...*“ (R1D1). Děti sdílí radost při obědě, při spaní, při procházce, na koberci, na hřišti, kdy s vrstevníky vymýšlejí různé lumpárny.

Dle interview pouze jedno dítě sdílí radost s **dospělým**. „*S dospělými, spíše se váže na dospělé, legraci a radost sdílí při hře, když si vzpomene na určitou radostnou situaci tak ji při té hře sdělí a rozvykládá o tom, ale je tam pro něj důležitý ten dospělý*“ (U1D4).

7.2.2 Kategorie „Hledání bezpečí“

Tato kategorie se zabývá pro dítě jednou z nejdůležitějších potřeb – zajištění bezpečí. Z interview s rodiči vyplynulo, že dítě před nástupem do mateřské školy hledá útěchu především u **matky**. „*Tak to určitě za maminkou*“ (R1D1). „*Nejspíš za mnou*“ (R2D2). „*To jsem byla já*“ (R3D3). „*Za mnou*“ (R4D4). „*Za maminkou, případně za tatínkem*“ (R5D5). „*Za matkou*“ (R6D6). „*Za matkou*“ (R7D7). Pouze dva rodiče se zmiňují, že dítě se obrací při potřebě útěchy či pomoci na paní učitelku, tudíž z toho vyplývá, že rodina při této potřebě zůstává na prvním místě, tak jak byla ukotvená. „*No, tak to určitě u těch učitelek, když potřebuje nějakou tu útěchu, tak to u těch dospělých*“ (R1D1). „*...ve školce na paní učitelku*“ (R2D2).

Z interview s učitelkami vyplynulo, že většina dětí se při zajištění bezpečí obrací na **dospělé osoby** ve značné míře k **paní učitelce**. „*To jsou paní učitelky*“ (U1D1). „*...umí přijít sám za mnou a říct si nebo sdělit co potřebuje*“ (U2D2). „*U dospělých hledá útěchu, primárně jde za dospělým...*“ (U3D3). „*Tak to určitě u těch dospělých, u paních učitelek a u paní asistentky...*“ (U4D4). „*To asi učitelka, někdy i za kuchařkou, ta funguje jako třetí učitelka někdy pro ně*“ (U5D5). „*...přijde se za mnou potulinkat...*“ (U6D6). „*V první řadě na dospělou osobu...*“ (U1D1). „*Nebojí se říct o pomoc mě, jako učitelce...*“ (U2D2). „*Při sebeobslužné nebo didaktické činnosti volá učitelku...*“ (U3D3). „*Na učitelky nebo paní asistentku a umí si říct, ale prostě chodí za dospělým...*“ (U4D4). „*Paní učitelka, paní kuchařka...*“ (U5D5). „*Za učitelem, no třeba s oblékáním...*“ (U6D6).

Rodiče uváděli, že pomoc dítě hledá u **blízkých osob z rodiny**, kterým důvěřuje. „*Obracel se především na mě nebo na toho, komu důvěřoval, manžel, dcera*“ (R2D2). „*To musím říct, že i hodně na tu starší sestřičku...hodně teda na ni, ale nejvíce bych řekla že se mnou se radil...*“ (R1D1). „*Na rodiče či prarodiče*“ (R5D5). „*Rodiče*“ (R7D7). Z interview tedy vyplynulo, že dítě rozšiřuje svůj okruh blízkých osob z rodiny a není to již jen matka, na kterou se dítě obrací při zajištění bezpečí, ale i ostatní členové rodiny. Participanti se také zmínili, že záleží na tom, s jakou pomocí dítě přichází. „*No to záleží třeba s čím, když potřeboval zatlouct hřebík, tak první za tatínkem, nebo vyměnit baterky, tak to raději za tatínkem. Ale on je schopný si zavolat kohokoliv, ne jenom mě. Třeba si zavolal i Deborku, spíš podle toho, kdo se mu víc hodí, tak toho si zavolal*“ (R3D3). „*Asi ke mně, ale i k tátovi. To je takové vyrovnané. Spíš, o co se jednalo*“ (R4D4). „*Je to specifické podle oblasti potřeby*“ (R6D6). Většinou při potřebě mužských záležitostí se dítě obrací na otce.

Učitelky zmínili, že dvě děti se při sebeobslužných činnostech obrací na **kamarády**. „*Při praktických činnostech jako oblékání a tak, tak se radí i s kamarády*“ (U3D3). „*Když potřebuje poradit, tak se obrací i na kamarády*“ (U2D5).

Rodiče popisují, že dítě má obavu ze ztráty nejbližší osoby, která mu zajišťuje jistotu a oporu. „*...když jsme byli u těch našich prarodičů, tak to byl na mě hodně jako takový fixovaný...on byl třeba i někdy plačtivý...a spíš byl fakt jako takový hodně vázaný na mě no, sociálně, jakože nechtěl bývat někdy ani s tatínkem třeba*“ (R1D1). „*...kdy měl obavu, aby nás neztratil, kdy hledal a získával jistoty a oporu v nás*“ (R2D2). „*...byl nejistý, jestli tam opravdu bude se mnou nebo jak to bude, ale pokud jsem tam byla s ním, tak to bylo úplně v klidu*“ (R3D3).

Učitelé se také vyjádřili k separační úzkosti a k fixaci na rodinu. „*...stále ze začátku vyhledával tu matku, občas i plakával a vyhledával právě tu matku pro útěchu*“ (R1D1). „*...byl hodně fixovaný na rodinu, z toho odloučení býval tehdy asi i hodně nemocný, že často v mateřské škole chyběl, taková separační úzkost a zdálo se mi, že se bál zklamání...*“ (U2D2). „*nezvládal odloučení od maminky, takže on potřeboval třeba i dudlík a pozornost jednoho člověka, který se o něho staral...*“ (U3D3). „*...byl hodně fixovaný na rodiče a byl ze začátku plačtivý a prožíval to tak jako huř...*“ (U4D4).

7.2.3 Kategorie „Vyhledávání pozornosti“

„*Asi ode mě, on byl hodně zvyklý na pozornost...vyžaduje si pozornost při hrách, při konverzaci-chce být slyšet*“ (R2D2). „*Když jsem měla práci, tak vyžadoval po mě, abych si šla hrát*“ (R4D4). „*V situaci, když jsme si stavěli s kostkami, nebo kreslili a on stále vyžadoval pozornost slovně*“ „*Nejvíce vyžadoval pozornost ode mě*“ (R6D6). „*Z mnou*“ (R7D7). „*Jako on se vždycky tak ke mně ubíral, že se styděl prostě*“ „*On strašně vyžadoval pozornost, když byl v nějaké neznámé situaci, když se necítil dobře mezi neznámými lidmi...hodně jako upozorňoval, jako že tam je a že si ho mám všimat*“ (R1D1). „*Většinou to bylo, když měl jakoby moc lidí, moc vjemů, moc prostě ten den*“ „*Takže když jsme někde byli, tak mě tahal, držel, takže nešlo si podívat s ostatními*“ (R3D3). Z interview s rodiči vyplývá, že primárně dítě vyžaduje pozornost od **matky** v situacích, kdy se dostává do neznámého prostředí s cizími lidmi a má potřebu mít pozornost matky jen pro sebe. Hra má, jak jsem již zmínila několik funkcí a pro dítě je i jeden z vhodných prostředků, jak pomocí ní zaujmout pozornost ostatních. Dítě je tvorem společenským, proto je rádo středem

pozornosti. „*Nikdy nechtěl zůstat sám, ani v místnosti, proto si vždycky hračky bral tam, kde byli ostatní. Pozornost vyžadoval vždycky, byl a je velmi společenský*“ (R5D5).

7.2.4 Kategorie „Projevování důvěry a otevřenosti“

Z interview s rodiči vyplynulo, že děti svěřují své tajemství **matce**, jelikož v ní mají plnou důvěru. „*To mě, svojí mamince, ale teď už musím říct, že si i hodně s tatínkem mají co říct...*“ (R1D1). „*Tajemství šeptává do ucha, šeptával je mně, jestli i někomu jinému, to nevím*“ (R2D2). „*Většinou se mnou se baví o věcech, které jsou pro něho důležité...*“ (R3D3). „*Asi ke mně*“ (R4D4). „*Tak to mamince*“ (R5D5). „*Matce, jelikož je holka, tak většinou chodí za matkou*“ (R6D6). Jedna participanta dokonce zmínila: „*...neměl tajemství, nebo je nesděloval*“ (R7D7). Načež učitelka uvádí: „*V mateřské škole asi žádné tajemství ještě neřekl, možná dětem ano, ale učitelce ne, to on asi až doma mamince*“ (U2D7).

Participant uvádí, že v průběhu docházky do mateřské školy dítě sděluje tajemství **kamarádům**, kteří jsou pro něho **nejbližší**. „*Ve školce svým kamarádům, hlavně tomu nejbližšímu, co má...*“ (U1D1). „*Nejbližším kamarádům, on se ke mně jako učitelce v tomto moc nemá, udržuje si odstup...*“ (U2D2). „*Tajemství říká hodně kamarádům hlavně těm nejbližším...*“ (U3D3). „*Za mnou chodí stále šeptat tajnosti a viděla jsem jej i šeptat dětská tajemství ve školce kamarádovi*“ (R2D2). Z interview s učiteli vyplynulo, že jenom malá část z nich povídá tajemství **dospělým**. „*U něj jsou to dospělí...jak je v psychické pohodě, tak třeba přijde a povykládá dospělému*“ (U1D4). „*Asi mě jako učitelce, šeptáním, že musím ti něco říct a tak*“ (U2D5).

7.2.5 Kategorie „Hledání ocenění“

Participant z rodiny odpovídali, že dítě se chváří **rodičům**, kde značnou roli hraje vzdálenost a strávený čas s dítětem. „*První asi mamince, jelikož ta byla vždy po ruce, ale pak ostatní v rodině... nemá to nějak specifikované, ale samozřejmě, kdo je nejbliž, tak tomu to ukáže*“ (R3D3). „*V podstatě obejde nás oba rodiče, v pořadí, kdo se naskytne první*“ (R6D6). „*Většinou jsem to byla já, manžel nebo dcera, takže za námi...*“ (R2D2). „*To si myslím, že určitě k nám rodičům, ale hodně stále k té sestře...*“ (R1D1). „*Oběma, teď je to takové vyrovnanější. Tím, že jsme s ním každý den, tak asi nám*“ (R4D4). „*...nejčastěji asi za rodiči*“ (R5D5). Zajímavostí bylo, že jeden z rodičů uvedl, že pochvala ze strany rodiče je v tomto věku bezvýznamná. „*Ale tak byl doma s rodiči, takže asi za rodiči. Nicméně, spíš si myslím, že tak malé dítě to moc neřeší*“ (R7D7). Z interview vyplývá, že většina participantů odpovědělo velmi podobně v souvislosti s hledáním pomoci.

Na základě interview s učiteli jsme zjistili, že většina dětí v mateřské škole chodí primárně na pochvalu k **paní učitelce**, která v některých případech zastává hlavní roli, i když není tomu vždycky tak, dítě se také obrací na **nejbližšího kamaráda**. Mohou také nastat obě varianty, kdy dítě potřebuje slyšet pochvalu jak od dospělého, tak i od kamaráda. Kamarádi mezi sebou často soutěží, „*Primárně paní učitelce, ale pak i s kamarády si o tom vykládají a rozebírají tu situaci*“ (U1D1). „*Určitě, když se mu daří, tak za nejlepšími kamarády a porovnávají si ty různé věci a mě jako paní učitelce až spíše ve skupině s ostatními*“ (U1D2). „*Hodně za nejbližšími kamarády, ale potom vždycky přivolá i dospělého a sdělí, co se mu podařilo, jelikož potřebuje slyšet tu pochvalu od dospělého, ale taky hodně na těch dětech mu záleží*“ (U1D3). „*Za dospělými určitě, chválí se stylem, dívej, co jsem udělal a tak...*“ (U1D4). „*Tak on přijde k učitelce i ke kuchařce, rád se chválí, že udělal úkol včas...vrstevníci spolu jakoby soutěží...*“ (U2D5). „*Za učitelkou...*“ (U2D6). „*Dokáže přijít za děčkama, že hele, co se mi povedlo a až potom učitelka*“ (U2D6).

7.2.6 Kategorie „Hledání nové autority“

Tato kategorie popisuje osoby, které jsou pro děti v mateřské škole autoritou a jejichž sdělení dítě respektuje. Většina rodičů odpovědělo, že pro jejich děti jsou autoritou **paní učitelky**. Avšak děti nevyhledávají paní učitelky pouze z důvodu autority, ale taky protože je mají rády a pojí je i kamarádské pouto. „*Já myslím, že těžko říct, že respektuje, ale jo on má rád obě. Poslech by paní učitelku líp než mě, ale spíš ji bere jako kamarádku*“ (R3D3). „*Tak paní učitelky*“ (R4D4). „*Paní učitelky. Má je rád, často o nich mluví.*“ (R5D5). „*Paní učitelka*“ (R6D6). „*Paní učitelky*“ (R7D7). „*...myslím si, že buď je to jedna z těch učitelek, že vlastně má dítě vždy blíž aspoň k jedné z těch učitelek, ale může to být třeba i paní asistentka, protože ta zase je mimo tu roli didaktickou, a to může třeba někdy v dětech vzbuzovat takový větší klid...*“ (R1D1). „*Paní učitelka*“ (R2D2).

Na rozdíl od rodičů se u učitelů vyskytuje vícečetná odpověď, zahrnující **další dospělé osoby**, které v mateřské škole pracují, konkrétně se jedná o ty, se kterými se dítě dostává často do kontaktu. „*Určitě je to paní učitelka, paní asistentka i paní kuchařka*“ (U1D1). „*Autoritou jsou přirozeně a hezky paní učitelky...*“ (U1D2). „*Paní učitelka, asistentka, ale hlavně paní učitelka*“ (U1D3). „*Určitě paní učitelky, paní asistentku má za kamarádku*“ (U1D4). „*Pro Tomáška byla autoritou paní ředitelka, teď už to rozdělil i na ostatní učitelky, na mě*“ (U2D5). „*Já jako učitelka i druhá učitelka i kuchařka a Hanička je schopná respektovat i ostatní učitelky a má nás ráda*“ (U2D6).

7.3 Samostatné činnosti

Poslední kategorii prvního řádu je nazvána „**samostatné činnosti**“, obsahuje pouze jednu kategorii druhého řádu „vyhledávání samoty“. Na základě výpovědí participantů bylo zjištěno, že ne všechny děti mají potřebu vyhledávat společnost ostatních dětí v mateřské škole, tudíž raději si hrají samy.

7.3.1 Kategorie „Vyhledání samoty“

Tato kategorie zahrnuje kódy, které se pojí se soběstačností a samotou. „...*má chvílky, že je rád sám, někdy si hraje sám a ve chvíli kdy potřebuje ty kamarády, tak je tak vyhlíží...*“ (U1D2). „...*rád si hraje sám*“ (U1D4). „...*ve čtyřech letech třeba při oblékání nechtěl pomoc, vždy řekl ne, já sám, nechtěl pomoc všechno sám*“ (U2D7). „...*dokážou si pomoci i sami v některých situacích*“ (U1D1). Z interview s participanty vyplývá, že dvě děti nevyžadují při hře společnost druhých a stejně tak dvě děti mají touhu být samostatné a nezávislé na ostatních konkrétně při sebeobslužných činnostech jako je oblékání.

8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola se zabývá shrnutím výsledků realizovaného výzkumu.

Výzkumem jsem chtěla zjistit, zda a jak se mění sociálně blízké osoby dětí před a po nástupu do mateřské školy.

Z výzkumu vyplynulo, že dítě před nástupem do mateřské školy považuje za sociálně blízké tyto osoby: **matku, otce, prarodiče, sourozence**, ve dvou odpovědích se objevoval jako důležitý pro dítě domácí mazlíček a mimo rodinné prostředí zmiňovali účastníci i **jiné děti** z blízkého okolí, se kterými se dítě setkávalo. V průběhu docházky do mateřské školy zůstávají sociálně blízké osoby z rodinného prostředí a zároveň dítě rozšiřuje svůj okruh sociálně blízkých osob z prostředí mateřské školy, a to konkrétně o **vrstevníky, kamarády, paní učitelku, asistentku a kuchařku**.

Dále mě zajímalo, jak se mění sociálně blízké osoby dětí při různých sociálních interakcích, bylo zjištěno, že nejčastěji je sociálně blízkou osobou dítěte před nástupem do mateřské školy **matka**, jelikož s dítětem tráví nejvíce času. Druhou sociálně blízkou osobou dítěte je **otec**, který postupem času získává rovnocennou roli s matkou. Tak zde vstupovali **prarodiče** a **sourozenci** dítěte, jak uváděli účastníci.

Co se týká hry dítěte, z výzkumu vyplynulo, že dítě upřednostňuje podle druhu her různé osoby, v prostředí rodiny dítě vyhledává při **konstruktivních, volnějším hrách otce**. Při **didaktických či naučných vyhledává matku**. Pro **zábavnější, sportovně zaměřené hry**, upřednostňuje také **sourozence**. Při **deskových a společenských hrách** se obrací na dospělé osoby v tomto případě na **učitelku či asistentku**. Z výzkumu je patrné, že dítě vstupem do mateřské školy **začíná při hře upřednostňovat vrstevníky, zejména stálejší kamarády**, většinou stejného pohlaví.

Ve výzkumu se ukázalo obdobné rozdělení jako při hře i v oblasti legrace a zábavy. Děti mají radost zejména z nových podnětů, her, tance, z pobytu venku, návštěvy. Dítě se u **matky spíše uklidní a očekává od ní jemné legrace jako lechtání**, ale **zdrojem zábavy v rodině je zejména otec**, kterého děti nejčastěji vyhledávají. Ve vyrovnané pozici s otcem jsou **sourozenci**. **V mateřské škole většina dětí sdílí radost s vrstevníky**, a pouze **jedno dítě** vyhledává pro sdílení radosti paní učitelku. Opět je patrný **obrat v oblasti legrace a zábavy, kdy děti začínají vyhledávat spíše své vrstevníky**.

Učitelky z mateřské školy zmiňovaly zážitky dětí z rodinného prostředí, kdy nejvíce děti **hovoří o rodičích, sourozencích či prarodičích**, což ukazuje na pevnou a emočně pozitivní vazbu dítěte s rodinou.

Z výzkumu dále vyplynulo, že dítě při potřebě **útěchy hledalo matku** a v prostředí mateřské školy vyhledávalo **paní učitelky**, tato potřeba je stále uspokojována dospělou osobou a vnímám jako pozitivní, že děti byly schopné si nabudovat s učitelkou takový vztah, který jim umožnil u ní útěchu vyhledat.

Sedm dětí při potřebě pomoci vyhledávalo **osoby z rodiny**, s ohledem na oblast podpory, kterou potřebovalo. Např. při mužských záležitostech, jako je např. zatloukání hřebíku, si volilo otce. V mateřské škole šest ze sedmi dětí hledá pomoc taktéž u **dospělé osoby**. Participanti z mateřské školy zmínili, že **dvě děti se obrací při sebeobslužných činnostech**, jako je např. oblékání, také **na kamarády**. Také při této důležité potřebě zůstává důvěra převážně na dospělé osobě.

Výzkum také ukázal mnohé obtíže při přivykání si novému prostředí. Participanti se zmiňovali o separační úzkosti, fixaci na rodinu a obavě ze ztráty nejbližší osoby dítěte. Pouze dvě ze sedmi dětí přijaly změnu přirozeně.

Při proaktivních činnostech jako **pozornost, tajemství, ocenění je** v rodinném prostředí sociálně blízkou osobou zejména **matka nebo rodiče**. V prostředí mateřské školy, pro sdělování **tajemství**, vyhledávají děti **nejbližší kamarády**, kterým důvěřují. Pouze ve **dvou** případech byla v mateřské škole zmíněna jako důvěrnice paní **učitelka**. Při hledání **ocenění** v prostředí mateřské školy chodí primárně děti na pochvalu k **paní učitelce** a u tří dětí participanti zmínili, že se chlubí **kamarádům**. Změna je patrná u **oblasti důvěrnosti při sdělování tajemství, kdy v předškolním období dítě začíná pomalu upřednostňovat své kamarády**.

Z výzkumu vyplývá, že **všechny děti** si našly v mateřské škole **dospělou autoritu**, u všech dětí se jednalo o paní **učitelku**, ve třech případech byla zmíněna paní **asistentka** s paní **kuchařkou**.

Podle sociálních prostředích, byly výzkumem identifikovány tyto sociálně blízké osoby dítěte, a to v rodinném prostředí jsou to **matka, otec, prarodiče a sourozenci**. Z výpovědi participantů vyplynulo, že v prostředí mateřské školy vnímá jako sociálně blízké tyto osoby **kamarády, vrstevníky** a objevovaly se také dospělé osoby – **učitelka, asistentka, kuchařka**.

9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

V rámci této kapitoly se budu zabývat porovnáním zjištěných údajů z výzkumu s odbornou literaturou a obsahově příbuznými výzkumy a poté nad rozdílnými či stejnými prvky proběhne diskuse. Zamyšlením nad limity výzkumu, se budu snažit o sebereflexi bakalářské práce.

Data z výzkumu Woutera Wolfa a Michaela Tomaselliho (2020a) provedeného mezi dětmi a dospělými uvádějí, že lidské sociální vztahy se vytvářejí prostřednictvím sdílených sociálních činností, při nichž jednotlivci sdílejí duševní stavy o vnějších podnětech.

Podobně v tomto výzkumu, byly zkoumány děti předškolního věku v souvislosti s různými činnostmi, se kterými se děti během života setkávají, jsme zjistili, že děti navazují vztahy s osobami prostřednictvím činností, které s danými sociálně blízkými osobami rády uskutečňují.

Jejich výzkum zaměřený na společnou pozornost dále ukázal, že i minimální společenské zážitky, jako je společné sledování videa, usnadňuje sociální blízkost mezi jednotlivci (Wolf & Tomasello, 2020a). Z výzkumu obdobně vyplynulo, že důležitou roli při výběru sociálně blízkých osob hraje míra věnování se či pozornosti.

Obdobně jako Vágnerová (2012) jsme zjistili, že dítě si vyhledává před nástupem do mateřské školy sociálně blízkou osobu, v tomto případě matku, která je pro uspokojení dle aktuálních potřeb dítěte nejvhodnější a upřednostňuje ji. Jako druhá sociálně blízká osoba z rodiny se u dítěte objevoval otec. To by mohlo vést k myšlence, že otec je dítěti velmi blízko a jak tvrdí Vágnerová (2012), bylo by dítě schopné s ním navázat obdobnou vazbu jako s matkou, ale jen v tom případě, že se mu dostatečně věnuje.

Co je třeba zdůraznit z výsledků výzkumu, že osoby z rodinného prostředí se stávají pro dítě zdrojem ochrany, jistoty a bezpečí a hrají velkou roli před i po nástupu do mateřské školy, což potvrzuje také Kraus (2014) ve své knize. Z výzkumu vyplynulo, že při potřebě útěchy či sdělování tajemství přichází jako první k sociálně blízké osobě matce, což se shoduje s autorkou Špaňhelovou (2004). Dále touto skutečnost potvrzuje zjištění, že u čtyř dětí byly znatelné těžkosti při přechodu do mateřské školy, dle participantů byly hodně fixované na rodinu. Také bylo zjištěno, že všechny děti vyhledávají podporu a pomoc u členů rodiny zejména matky, tři participantů specifikovali také konkrétní osoby, které dítě vyhledávalo při určité potřebě podpory, „*kdo se mu nejvíc hodí, tak toho si zavolá*“ (R3D3).

Další shodu výzkumu pozorujeme s Vágnerovou (2012), která uvádí, že otec se zaměřuje především na aktivní hry a děti ho považují za zdroj vzrušení a zábavy. Také tvrdí, že matka preferuje spíše klidnou, rozvíjející hru. To se částečně shoduje s výpověďmi participantů, kteří sdělovali, že matku vyhledávají při didaktických či naučných hrách, spíše se u ní uklidní a očekávají od ní jemné legrace jako lechtání a otce vyhledává při konstruktivních, volnějších hrách.

Šulová (2019) uvádí, že důležitou roli ve vztazích sehrávají také sourozenci, kteří jsou dítěti blízcí. Obdobně z výzkumu vyplynulo, že děti navazují se sourozenci blízké vztahy a v rámci legrace a zábavy mají k dětem nejbližší.

V průběhu docházky dítě začíná rozšiřovat jeho okruh sociálních vztahů (viz. Langmeier & Krejčířová, 2006). Z výzkumu vyplynulo, že dítě v mateřské škole začíná navazovat vztahy s kamarády stejného věku a pohlaví. Vágnerová (2012) tvrdí, že příčinou výběru stejného pohlaví by mohly být stejné zájmy, které dítě preferuje.

Z výpovědí dále vyplývá, že hra má několik funkcí, jedna z nich je komunikační, emoční a v neposlední řadě sociální, kdy pomocí ní děti navazují a prožívají v mateřské škole vztahy. Tyto funkce hry se shodují s autory Rezková & Kokešová Kleinová (2012).

Výzkum také ukázal, že většina dětí měla obtíže při přivykání si novému prostředí. Participantů se zmiňovali o separační úzkosti, fixaci na rodinu a obavě ze ztráty nejbližší osoby dítěte. Což je při přechodu do nového prostředí zcela přirozené, jelikož u dítěte převládá strach z cizích osob a z neznámého prostředí (viz. Šimíčková-Čížková, 2008).

Na rozdíl od výsledků výzkumu profesora Jurovského (1974), který zjistil, že učitelé zabírají v sociálním světě adolescentů velmi malé místo, a to i přesto, že jsou s nimi v každodenním kontaktu při vzdělávání, z výzkumu vyplynulo, že učitelé u dětí předškolního věku hrají velkou roli, jelikož dítě má stále velkou potřebu například při útěše a pomoci vyhledávat dospělou osobu, která do určité míry může nahrazovat pečující osobu z rodiny. Rozdílnost výsledků souvisí s vývojovým stupněm a věkem zkoumaných osob, u kterých bylo zkoumáno vnímání jejich sociální blízkosti, když adolescent již nemá potřebu vstupovat do osobních vztahů s učitelem.

Nyní se zaměříme na limity výzkumu. Bylo by vhodné výzkumnou metodu více obohatit např. o pozorování dětí v mateřské škole, jelikož by došlo k dalšímu náhledu nezávislé osoby na projevy dítěte a tím k lepšímu porozumění dané situace, a tak k relevantnější interpretaci. Dále bych rozšířila svůj výzkumný vzorek o více dětí a co si myslím, že by bylo pro tento

výzkum velmi přínosné, je delší časová dotace na výzkum, a výsledky výzkumu by mohly vyjít komplexněji. Z důvodu tématu bychom mohli uvažovat i o longitudinálním výzkumu, který je přínosný v případě sledování vývojových změn. Dané téma jsme při interview mohli více rozvést, nebo otázky zaměřit na více sociálních interakcí. Nápravou těchto, i když drobných pochybení, jsme mohli docílit lepšího porozumění a datového nasycení. Za omezující lze považovat i to, že pohledy participantů – rodičů a učitelů na sociálně blízké osoby dětí se mohou lišit od vnímání dítěte. Jejich informace pocházející z odlišných sociálních prostředí se mohou různit, a roli hraje také jejich subjektivní vnímání chování dítěte, které má ukazovat na jeho prožívání. Příkladem může být situace, kdy se výpovědi participantů různili, když matka tvrdila, že dítě navazuje s ostatními dětmi kontakt bez potíží, a naopak paní učitelka uvedla, že se dítě v mateřské škole projevuje uzavřeně a nejeví o kontakt s dětmi zájem. Důležité je také zmínit zájem participantů sdílet své názory, která se promítla do obohacující interpretace. Limitující pro tento výzkum považují také nedostatek odborné literatury a výzkumů týkající se konkrétně sociální blízkosti.

10 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Na základě realizovaného kvalitativního výzkumu jsem byla schopná popsat, zda a jak se mění sociálně blízké osoby dětí při konkrétních sociálních interakcích či činnostech před a po nástupu do mateřské školy.

Výsledky přinášejí učitelům informace o dítěti jako individuální osobnosti v začátcích sociálního vývoje. Jaké činnosti a aktivity vykonává v rodinném prostředí a jaké v tom školním. Jak se rozšiřuje okruh jeho sociálně blízkých osob v souvislosti s rozšiřujícími se možnostmi prostředí i šíří aktivit. Tento výzkum může přinést podrobnější informace o souvislosti a provázanosti výběru sociálně blízkých osob dítěte pro různé sociální interakce a činnosti, ať se jedná o primárně pečujícího, vrstevníka či paní učitelku. Poukazuje na některé obecné preference dětí v sociálně blízkých osobách, ale také na některé rozdíly, které z výpovědí participantů vplynuly. I tento malý výzkum může učiteli ukázat, že je důležité se dívat na dítě jako na jedinečnou osobnost, která má své osobnostní rysy, vlastnosti a potřeby, kterou vždy ovlivňuje nějaké sociální prostředí. Pomůže učitelům lépe porozumět samotnému dítěti a jeho potřebám, vnímat jej komplexně v celé šíři jeho vztahů i prostředí.

Zjištěné preference dítěte k určitým činnostem nebo osobám mohou pedagogovi účinně pomoci při pozitivním působení na dítě a jeho motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu. Jako důležité se jeví zaměření se na vztahy dětí.

Pokud pedagog ví, že dítě je pevně ukotveno v rodině a k primárně pečujícím má největší důvěru, bylo by vhodné s rodiči hodně komunikovat a utvořit si vzájemně důvěryhodný vztah. Předávat si pravdivé informace o dítěti a pracovat společně na jeho rozvoji. Stejně tak je potřeba vnímat i další osoby z blízkosti dítěte, např. prarodiče, kteří mohou být taktéž partnerem učitele pro vzdělávací proces dítěte.

V případě napojení dítěte na konkrétního spolužáka ve třídě, lze také tyto preference při určitých činnostech pozitivně využít v jeho prospěch. Kdy například z interview bylo patrné, že děti se navzájem podporují v dosažení lepších výsledků, vzájemné ocenění má pro ně vysokou hodnotu.

V případě zjištění preferencí k určitým činnostem, jako například u dívky, která má ráda zvířata, lze tyto preference využít při výchovně vzdělávacích činnostech tak, že můžeme vytvářet pomůcky pro vzdělávací činnost ve tvaru zvířat, využívat pro výchovné činnosti pohádky či bajky o zvířatech. Lze aplikovat i do podoby aut nebo dopravních prostředků.

Každé dítě je odlišné a je zapotřebí, aby pedagog vnímal jejich různost pozitivně, tím získá důvěru dítěte i jeho blízkých osob a podaří se mu jej plně rozvíjet. Myslím, že je potřeba vnímat úzkou souvislost mezi dvěma prostředími: rodinou a školou, které pro dítě především prezentují jeho sociálně blízké osoby.

ZÁVĚR

V dnešním technickém a zrychleném světě neztrácí téma sociálních vztahů na významu, je stále aktuální. Nejdůležitější jsou pro dítě vztahy rodinné, které tvoří kořeny všech dalších sociálních vztahů. Vnímám, že zejména v zaměstnáních, kde středem zájmu jsou lidé, má být práce se vztahy součástí profesní kompetence. V pedagogické práci musíme vzít v potaz dítě jako aktivní subjekt, který reaguje na projevy osob kolem sebe a tyto osoby nějakým způsobem posuzuje, vyhodnocuje a vnímá. Působí na něj emoce a chování jiných, prožívá různé situace, je konfrontován se svými emocemi. Každá situace může mít na dítě během jeho biopsychosociálního zrání významný vliv, pozitivní, ale i negativní. Pedagog se dostává do kontaktu s velkým počtem dětí, kdy každé z nich je jedinečný originál, přichází do školského zařízení ovlivněn rodinným prostředím a vztahy v něm a stejně tak je pro jeho další život důležité, jaké vztahy bude tvořit v mateřské škole. Pedagog má tedy v rukou osobu, kterou nějakým způsobem formuje a měl by k této činnosti přistupovat s velkou vážností a odpovědností. Může zdravému procesu vývoje dítěte hodně napomoci svým citlivým přístupem i volbou sociálních interakcí. Vzhledem k tomu, že zastávám názor, že pedagog by měl dítě zaujmout a navázat s ním určitý druh osobního vztahu, aby na něj mohl dobře výchovně a pedagogicky působit, zajímalo mě „zda se mění sociálně blízké osoby dětí před a po nástupu do mateřské školy, případně jakým způsobem“, tedy pohled a vnímání dítěte na osoby z jeho okolí.

K zodpovězení hlavní výzkumné otázky bylo zapotřebí v první části mé práce vymezit teoretická východiska, o které se téma opírá. První kapitola ukazovala sociální vztahy dítěte v jejich počátku i v širších souvislostech. Poukázala na to, že schopnost vnímat nějakou osobu jako sociálně blízkou se tvoří v dítěti již v prvním roce života. Zazněla důležitost vztahování se k druhým lidem, jako naše přirozená součást a touha, která souvisí s emocemi a uspokojováním našich potřeb. Dotkla jsem se tématu sociálních interakcí a jejich velké síly tvořit i bořit vztah. Poté jsem se věnovala hlavnímu pojmu práce, sociální blízkosti, který jsem definovala na základě odborné literatury. Sociální blízkost je tvořena na základě společně sdílených zážitků při sociálních interakcích. Proto toto téma tvoří i jakousi provazbu s empirickou částí práce, kdy byly zkoumány u dětí jejich sociálně blízké osoby v souvislosti s různými sociálními situacemi z jejich života. Následné dvě poslední kapitoly se již specificky zaměřují na dítě v jeho prvních dvou fázích sociálního života. První fází je období před nástupem do mateřské školy, které dítě většinou tráví v rodině a druhou fází jsem měla na mysli po nástupu dítěte do mateřské školy, kdy přechodem z rodiny proniká

do nového neznámého sociálního světa. Ke každému z těchto období jsem uvedla specifika v sociálním vývoji dítě včetně emočního prožívání. Popsala jsem sociální prostředí s jeho podněty i osobami, které v něm s dítětem interagují. Obě kapitoly jsou uzavřeny tématem hry, nejpřirozenější a nejoblíbenější činností dítěte, která jej obohacuje a rozvíjí. Hra, při které ve vzájemných interakcích s jinými lidmi dítě může zažívat emoce, budující sociální vztahy a někdy i pocit sociální blízkosti, zavřela pomyslný teoretický okruh informací a převedla nás k praktické části práce.

Pro zjištění dat potřebných k zodpovězení hlavní výzkumné otázky jsem využila metodu polostrukturovaného interview s participanty. Jednalo se o záměrný výběr participantů z důvodu nemožnosti zjištění potřebných dat od tak malých dětí. Vybrala jsem dvě nejtypičtější prostředí pro předškolní dítě, a to rodinu a mateřskou školu. Dotazovala jsem se osob, které by měly mít o dítěti nejvíce informací z obou zkoumaných prostředí, matky a paní učitelky z mateřské školy. Ptala jsem se participantů na osoby, které dítě nejvíce vyhledává při: hledání útěchy, při sdílení radosti, při společné hře a aktivitách, při potřebě ocenění, sdílení tajemství a při potřebě se poradit. Zajímala mě souvislost a provázanost výběru sociálně blízkých osob dítěte pro různé činnosti, i to, zda se sociálně blízké osoby, které dítě opakovaně pro určité aktivity vyhledává, mění v různých prostředích.

Výsledky výzkumu byly obohaceny o diskuzi. V poslední části práce jsou uvedeny doporučení do praxe.

Domnívám se, že se stanovený cíl práce podařilo naplnit. Práce přináší zajímavé poznatky o vnitřním světě dítě a jeho preferenci osob z rodinného prostředí a prostředí mateřské školy. Bylo zjištěno, že ve většině případů dětem sociálně blízké osoby z rodiny zůstávají a postupně si volí další sociálně blízké osoby z jiných sociálních prostředí. S rostoucím věkem dítěte se mu přirozeně rozšiřuje okruh sociálních prostředí, ve kterých se pohybuje i okruh osob, se kterými přichází do kontaktu a také se zvyšuje množství činností a situací, které s nimi realizuje. Podařilo se mi identifikovat sociálně blízké osoby z rodinného prostředí dítěte, které si rádo a opakovaně volí pro konkrétní interakce.

Nejvýraznější postavení v subjektivním světě dětí dítěte před nástupem do mateřské školy měly ty osoby, které s dítětem trávily nejvíce času a věnovaly se mu. Hierarchicky nejvýše se umístila matka, kterou dítě vyhledávalo při nejvyšším počtu interakcí, poté otec, následovali prarodiče a sourozenci. Také se ve dvou případech respondenti zmínili, že dítě rádo vyhledávalo ke hrám i jiné děti, se kterými přicházely do kontaktu. Ukázalo se obdobné rozdělení sociálně blízkých při hře i v oblasti legrace a zábavy, kdy otec se stává tvůrcem

zábavy a aktivních her ve srovnání se sourozenci. U matky dítě spíše vyhledávalo jemnou legraci a hry naučné. Děti mají radost zejména z nových podnětů, her, tance, z pobytu venku či návštěvy. Jednoznačně dítě hledalo útěchu u matky a také od ní vyžadovalo dostatek pozornosti, a to v situacích, kdy se cítilo v ohrožení či v nejistotě. Všichni participanti uvedli, že tajemství dítě šeptá matce. Při hledání ocenění se dítě obracelo na rodiče, v této situaci si vybíralo takového rodiče, který mu byl tu chvíli nejbliže.

Z výpovědí participantů dále vyplynulo, že v průběhu docházky do mateřské školy, dítě rozšiřuje svou sociální síť a v souvislosti s tím si rozšiřuje i síť sociálně blízkých osob, a to zejména o vrstevníky a dospělé osoby v mateřské škole – paní učitelku, asistentku či kuchařku, se kterými se dítě dostává do kontaktu. V interakcích při hře, legraci, sdílení radosti či tajemství dítě volí v převážné většině za partnery své vrstevníky, zejména stálejší kamarády stejného pohlaví. Při hledání podpory, útěchy a ocenění se obrací na dospělé osoby.

Ukázalo se, že dítě navazuje vztahy v mateřské škole prostřednictvím hry, zejména s novými kamarády, většinou stejného pohlaví, kteří se stávají pro dítě stálými, ale v případě společenských či deskových her se také obrací na dospělou osobu, paní učitelku nebo asistentku, ve třech případech. Dvě děti ze sedmi neměly potřebu navazovat vztahy s ostatními osobami z prostředí mateřské školy, projevovaly se uzavřeně, hrály se o samotě. U ostatních pěti dětí participanti zmiňovali, že rádi vyhledávají své kamarády k různým činnostem, a respektují i dospělé osoby z mateřské školy. U dvou z těchto pěti sociálně aktivních dětí byl popisován neobvyklý, možná až obtěžující způsob navazování kontaktů v prostředí mateřské školy (např. objímání, ubližování), neuměly navázat kontakt sociálně přijatelným způsobem. Některé děti preferovaly navazovat kontakt pomocí verbální komunikace a jiné se naopak raději přímé komunikaci vyhýbaly a využívaly pro kontakt s dětmi např. jiné aktivity.

Většina dětí v mateřské škole útěchu, pomoc a ocenění hledá u dospělých osob, kterými jsou v nejvyšším počtu paní učitelka, následuje paní asistentka a paní kuchařka. Dále výzkum ukázal, že v mateřské škole pouze jedno dítě sdílí radost s dospělými, paní asistentkou a jen dvě děti povídají tajemství paní učitelce, jinak je sdílí s kamarády. To odpovídá vývojovým specifikům dítěte, kdy důležitou roli pro dítě v mateřské škole zaujímají kamarádi či vrstevníci dětí, kteří se pro děti stávají sociálně blízkými osobami zejména při sdílení radosti. Na vrstevníky se také obrací při sebeobslužných činnostech, jako je např. oblékání, při sdělování tajemství, a některé děti raději touží po pochvle od svého kamaráda než od paní

učitelky. Všichni rodiče uvedli, že dítě vnímá jako autoritu v mateřské škole dospělou osobu, a to paní učitelku, pohled učitelů se lišil, kdy vnímají, že dítě za autoritu v mateřské škole považuje více dospělých osob, a to ve všech případech učitelku, ve třech případech uvedli také asistentku a paní kuchařku.

Děti v mateřské škole často zmiňují zážitky z rodinného prostředí, což ukazuje na pevnou emoční provazbu dítěte s nejbližšími osobami z rodiny, a důležitost postavení osob z rodiny v sociálním světě dítěte. Potvrzuje to i zjištění, že všem dětem, na které byl výzkum zaměřen, zůstaly sociálně blízké osoby z rodinného prostředí.

Paní učitelka v mateřské škole nemá u dítěte nevýznamné postavení, zastává u něj pozici autority dospělé osoby, a i v případě, kdy dítě potřebuje podporu, pomoc či útěchu, je pro něj kompetentní osobou, stejně jako v rodinném prostředí zejména rodiče.

Mateřská škola má být pro dítě mostem z rodiny do světa institucí, nabídnout mu dostatek prostoru a podpory zvyknout si na nový sociální svět. Jako instituce má ale také své úkoly a odpovědnost, jak uvádí Opravilová (2016, s. 758) *„Úkolem mateřské školy je dále doplňovat rodinnou výchovu a zajistit tak dítěti podnětné prostředí k jeho rozvoji a aktivnímu učení.“*

Dle výsledků výzkumu, shledávám, že dítě přijímalo prostředí mateřské školy opravdu téměř jako mateřské a nevnímalo učitele jako zcela cizí osobu. Nabudovalo si k němu postupně důvěrnější vztah, který mu umožnil se na něj, při potřebě nějaké formy podpory, obrátit. Tyto výsledky potvrzují, jak uvádí Vágnerová (2012), že vztah předškolního dítěte s učitelkou mívá osobní charakter, ale vstupuje zde již i respekt jako k cizí dospělé autoritě. Mezi dítětem a paní učitelkou musí vzniknout vztah na emoční úrovni, přibývá k rodičům, kteří jsou pro dítě emočně významnou autoritou i ona svým podílem do vnitřního světa dítěte.

Socializace dítěte a jeho výchova k sebevědomí a sociální kompetenci, leží plně v rukou učitelek mateřských škol. Jejich podíl je velmi významný pro pozitivní vývoj dítěte a zvládnutí problematického chování (Hoskovcová, 2006).

Aby děti přijaly učitele do svého důvěrného sociálního světa a vnímaly prostředí mateřské školy jako prostředí přijetí, je vhodné, aby učitelé byli k dítěti empatictí a hledali možnosti budování vztahu a důvěry u dítěte. Na základě tohoto vztahu budou moci lépe na dítě výchovně a rozvojově působit. K tomu jim snad budou informace z mé bakalářské práce přínosné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Adamove, J. (2017). *Vztahová väzba v detstve a v dopelosti: Stručný prehl'ad poznatkov*. Bratislava: Vydavateľstvo F.
2. Bažány, M. T. (1996). *Detstvo v generačnej štruktúre spoločnosti*. Bratislava: UK.
3. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
4. Brisch, K. H. (2011). *Poruchy vztahové väzby: od teorie k terapii*. Praha: Portál.
5. Brisch, K. H. (2012). *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové väzby mezi rodiči a dětmi*. Praha: Portál.
6. Černý & Grofová (2017). *Děti a emoce*. Praha: Edika.
7. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
8. Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
9. Jurovský, A. (1974). *Mládež a společnost*. Bratislava: Veda.
10. Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. Dostupné z https://www.slu.cz/fvp/cz/centrum-empiricky-ch-vyzkumu/nase-publikace/kolarikova_predskolak_final.pdf
11. Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada.
12. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
13. Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (Vyd. 2). Praha: Portál.
14. Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
15. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
16. Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

17. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
18. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
19. Murray, L. (2016). *Psychologie malých dětí: jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
20. Niesel, R., & Griebel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál.
21. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
22. Procházková, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
23. Rezková, V., & Kokešová Kleinová, G. (2012). *Hra jako lék: teorie a praxe nedirektivní psychoterapie hrou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
24. Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie (4., doplněné vydání)*. Praha: Portál.
25. Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
26. Sobotková, D., & Dittrichová, J. (2006). *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Praha: Grada.
27. Soudková, M. (2006). *O zdravých vztazích mezi lidmi: přátelství a manželství*. Brno: Doplněk.
28. Šimíčková – Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie (2. vyd)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
29. Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta.
30. Špaňhelová, I. (2009). *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada.
31. Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte (Třetí vydání)*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

32. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
33. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
34. Urban, L. (2017). *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada.
35. Vágnerová, M. (2010). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
36. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Praha: Karolinum.
37. Vrtbovská (2010). *O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí. Attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Praha: Natama.
38. Winnette, P. (2018). *Co to je attachment?: v pěti bodech pro rodiče, pěstouny a odborné pracovníky v oboru péče o děti*. Praha: Natama. Dostupné z <https://docplayer.cz/107349417-Attachment-co-to-je-v-peti-bodech-pro-rodice-pestouny-a-odborne-pracovniky-v-oboru-pece-o-deti-edice-almanach-o-detech-a-lidech-2018-veda-do-kapsy.html>
39. Wolf, W., & Tomasello, M. (2020a). Watching a video together creates social closeness between children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189, 104712, 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104712>
40. Wolf, W., & Tomasello, M. (2020b). Human children, but not great apes, become socially closer by sharing an experience in common ground. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104930, 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104930>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma vztahu mezi klíčovými pojmy práce (<i>vlastní zpracování</i>).....	34
Obrázek 2 Celková sumarizace výsledků výzkumu (<i>vlastní zpracování</i>)	42

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Seznam a popis participantů (<i>vlastní zpracování</i>)	38
Tabulka 2 Ukázka kódování (<i>vlastní zpracování</i>)	41

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Scénář otázek pro rodiče

Příloha P II: Scénář otázek pro učitele

Příloha P III: Tabulka kategorií a kódů

Příloha P IV: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: SCÉNÁŘ OTÁZEK PRO RODIČE

1. Které osoby jsou sociálně blízké u dětí před nástupem do mateřské školy?
 - A. S kým dítě trávilo nejvíce času do jednoho roku po narození?
 - B. S kým dítě trávilo nejvíce času do nástupu do mateřské školy?
 - C. Které osoby byly přítomny jeho prvním sociálním reakcím – první úsměv.
 - D. V jakých situacích reagovalo radostně?
 - E. Na koho dítě nejvíce reagovalo radostně a vyžadovalo od něj legraci?
 - F. S kým si dítě nejraději hrálo?
 - G. V jakých situacích si dítě vyžadovalo pozornost?
 - H. Od jaké osoby si nejvíce vyžadovalo pozornost?
 - I. Za kým dítě utíkalo, když se bálo nebo mělo nějakou bolest?
 - J. Za kým si šlo pro pochvalu, když se mu něco podařilo?
 - K. Komu dítě nejvíce sdělovalo svá tajemství?
 - L. Na koho se obracelo, když potřebovalo poradit či pomoci?
2. Jaká je sociální blízkost dětí v průběhu docházky do mateřské školy?
 - M. Jak dítě prožívalo nástup do mateřské školy/adaptace/?
 - N. Kdo si myslíte, že je pro dítě v mateřské škole autoritou jejíž sdělení respektuje?
 - O. Má dítě ve školce kamarády, o kterých hovoří pravidelně? O kolika dětech se asi zmiňuje?
 - P. Pokud si může dítě nyní vybrat koho upřednostní při hře /dospělého či dítě/?
 - Q. Jak dítě navazuje sociální kontakt?
 - R. S kým nejraději dítě sdílí radost a legraci a při jakých situacích?
 - S. U koho dítě hledá útěchu, když se bojí nebo má nějakou bolest?
 - T. Za kým si přijde pro pochvalu, když se mu něco podaří?
 - U. Komu dítě nejčastěji sděluje svá tajemství?
 - V. Na koho se obrací, když potřebuje poradit či pomoci?

PŘÍLOHA P II: SCÉNÁŘ OTÁZEK PRO UČITELE

1. Které osoby jsou sociálně blízké u dětí před nástupem do mateřské školy?
 - A. O kterých osobách z rodiny dítě nejvíce hovoří a v jakých situacích?
2. Jaká je sociální blízkost dětí v průběhu docházky do mateřské školy?
 - B. Jak dítě prožívalo nástup do mateřské školy/adaptace/?
 - C. Kdo je pro dítě v mateřské škole autoritou jejíž sdělení respektuje?
 - D. Projevuje se dítě společensky nebo je spíše uzavřenější?
 - E. Jak dítě navazuje sociální kontakt?
 - F. Má dítě v mateřské škole kamarády, se kterými si pravidelně hrává? O kolik dětí se jedná?
 - G. Pokud si může dítě vybrat koho upřednostní při hře /dospělého či dítě/?
 - H. S kým nejraději dítě sdílí radost a legraci a při jakých situacích?
 - I. U koho dítě hledá útěchu, když se bojí nebo má nějakou bolest?
 - J. Za kým si přijde pro pochvalu, když se mu něco podaří?
 - K. Komu dítě nejčastěji sděluje svá tajemství?
 - L. Na koho se dítě obrací, když potřebuje poradit či pomoci?

PŘÍLOHA P III: TABULKA KATEGORIÍ A KÓDŮ

Seznam kódů a kategorií rodičů a učitelů							
Výskyt kódů u participantů	č. kódu	Kód	Kategorie 2. řádu	Kategorie 1. řádu	Časové rozmezí	Osoby	
R2D2, R3D3, R1D1, R4D4, R5D5, R6D6, R7D7	1.	Nejvíce času trávil s matkou	První sociální komunikace v rodině	Interaktivní činnosti	Před MŠ	Matka	
R2D2, R1D1, R4D4, R6D6, R7D7	2.	Figuroval i otec					Otec
R2D2, R3D3, R1D1	3.	Trávil čas se sestrou, která se mu věnovala				Sestra	
R1D1, R4D4, R5D5, R7D7	4.	Spoustu času trávil s prarodiči					Hra s dítětem
R2D2, R4D4, R5D5, R6D6, R7D7	5.	Nejvíce si hrálo s rodiči	Prarodiče				
R3D3, R1D1	6.	Volnější hry s otcem			Děti		
R4D4, R5D5	7.	Hry s dětmi				Pes	
R5D5, R7D7	8.	Hry s prarodiči	Matka				
R3D3, R1D1	9.	Naučné hry s matkou			Legrace	V MŠ	Otec
U1D1, U1D2, U1D3, U2D7, U2D5	10.	Hra se stálými kamarády	Sestra				
U1D4, U2D5, U2D6	11.	Deskové a společenské hry s dospělými		Bratr			
U1D1, U1D2, U3D3, U2D5, U2D6, U2D7	12.	Při hře upřednostní dítě	Rodiče				
R2D2, R3D3	13.	Dětské jemné legrácky s matkou		Prarodiče			
R3D3, R4D4	14.	Nejvíce vyžadoval legraci od otce	Sociální sblížení				
R2D2, R3D3, R1D1	15.	Opičky se sestrou		Rodiče			
R2D2, R4D4, R5D5, R7D7	16.	Legrace při hrách s vrstevníky	Prarodiče				
R1D1, R7D7	17.	Legrácky se psem		Prarodiče			
R1D1, R4D4	18.	Navazuje pevnější vazby	Prarodiče				
R2D2, R3D3, R1D1, R4D4, R5D5, R7D7	19.	Převažuje stejné pohlaví		Prarodiče			
U2D7, U1D4, U1D2	20.	Projevuje se uzavřeněji					

U1D2, U1D3, U2D5, U2D6	21.	Projevuje se společensky				Děti			
R2D2, R7D7, U1D4, U2D7	22.	Kontakt s dětmi navazuje obtížně				Vrstevníci			
R1D1, R1D3, R1D4, R2D5, U1D1, U1D3, U2D5, U2D6	23.	Kontakt s dětmi navazuje bez potíží				Stálí kamarádi			
R3D3, R4D4, R6D6, U1D3, U2D5	24.	Navazuje sociální kontakt pomocí verbální komunikace				Paní učitelka			
R2D2, R1D1, U1D1, U1D2, U1D4	25.	Navazuje sociální kontakt prostřednictvím aktivit							
U2D6, U2D7	26.	Navazuje sociální kontakt nezvyklým způsobem				Asistentka			
U1D1, U1D2, U1D4, U1D3, U2D6	27.	Mluví o hezkých zážitcích s nejbližšími							
U1D1, U2D5	28.	Mluví o trávení volného času s prarodiči	Emočně sycená interakce						
R2D2, R4D4, R7D7, U1D4	29.	Radost vyjadřoval při hrách	Radostné hry s dítětem				Matka		
R1D1, R4D4, R5D5	30.	Radost z nových podnětů							
U1D1, U2D2, U2D5, R1D1	31.	Sdílení radosti s nejbližšími kamarády							
U1D4	32.	Radost sdílí s dospělými					Proaktivní činnosti	Před MŠ	Otec
R2D2, R3D3, R1D1, R4D4, R5D5, R6D6, R7D7	33.	Útěchu hledal u matky	Hledání bezpečí						Sestra
R1D1, R2D2, U1D1, U2D2, U3D3, U4D4, U5D5, U6D6	34.	Útěchu a pomoc hledal u dospělých osob							
R2D2, R1D1, R5D5, R7D7	35.	Pomoc hledal u členů rodiny							
U1D3, U2D5	36.	Radí se s kamarády							
R3D3, R4D4, R6D6	37.	Obracel se na blízké osoby z rodiny podle oblasti potřeby							
R2D2, R3D3, R1D1	38.	Obava ztráty nejbližší osoby		Bratr					
R2D2, R3D3	39.	Hledal a získával oporu a jistotu u blízké osoby							
U1D1, U1D2, U1D3, U1D4	40.	Separáční úzkost		Rodiče					
U1D2, U1D4	41.	Fixovaný na rodinu							
R2D2, R3D3, R1D1, R4D4, R6D6, R7D7	42.	Pozornost vyžadoval od matky							

R1D1, R3D3	43.	Vyžadoval pozornost v neznámé situaci	Vyhledávání pozornosti			
R2D2, R4D4, R6D6	44.	Vyžaduje pozornost při hrách				
R2D2, R3D3, R1D1, R4D4, R5D5, R6D6	45.	Tajemství šeptá matce	Projevování důvěry a otevřenosti			Prarodiče
U1D1, U1D2, U1D3, R2D2	46.	Tajemství sděluje nejbližším kamarádům				
U1D4, U2D5	47.	Tajemství povídá dospělým				Matka
R1D1, R2D2, R3D3, R4D4, R5D5, R6D6, R7D7	48.	Chválil se rodičům, když se mu něco podařilo	Hledání ocenění			Otec
R3D3, R6D6	49.	Chválil se osobě, která byla na blízku				Sestra
U1D2, U1D3, U2D7	50.	Pochlubí se kamarádům				Bratr
U1D1, U1D4, U2D5, U2D6	51.	Primárně chodí na pochvalu k paní učitelce				Rodiče
R2D2, R3D3, R1D1, R4D4, R5D5, R6D6, R7D7, U1D1, U1D2,	52.	Poslechl by paní učitelky				Prarodiče
U1D3, U1D4, U2D5, U2D6, U2D7			Hledání nové autority v MŠ			Kamarádi
U1D1, U1D3, U1D4	53.	Asistentka				Nejbližší kamarádi
U1D1, U2D5, U2D6	54.	Paní kuchařka				Paní učitelka
U1D4, U1D2	55.	Rád si hraje sám	Vyhledávání samoty	Samostatné činnosti	V MŠ	Asistentka
U1D1, U1D7	56.	Já sám				Kuchařka
						Já

PŘÍLOHA P IV: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

mé jméno je Gabriela Bártková a jsem vysokoškolskou studentkou na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Studuji obor Učitelství pro mateřské školy a píši bakalářskou práci na téma **Sociální blízkost dětí před a po nástupu do mateřské školy**. Tento výzkum se zabývá dětmi předškolního věku v kontextu sociálně blízkých osob v mateřské škole i v rodinném prostředí.

Tímto bych Vás chtěla požádat o poskytnutí souhlasu týkajícího se účasti Vašeho dítěte na mém výzkumu.

Data budou sbíraná **anonymně**, nebudou uváděna jména dětí, nebo rodiny ani název mateřské školy či paní učitelky. Získané informace budou použity **pouze pro účely výzkumu** v bakalářské práci. Z toho výzkumu je možné v jakékoli jeho fázi vystoupit bez udání důvodu.

Děkuji za spolupráci,

Gabriela Bártková

V dne.....

Podpis.....

Pokud budete mít jakékoliv dotazy, jsem k dispozici na e-mailové adrese gabcabartkova@seznam.cz.