

Projevy v sociálních dovednostech u pětiletých chlapců

Barbora Matelová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora MATELOVÁ**
Osobní číslo: **H09118**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Projevy v sociálních dovednostech u pětiletých chlapců**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vývoje dítěte v předškolním věku a jeho sociálních dovedností.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu zaměřeného na rozdíly v sociálních dovednostech pětiletých chlapců v souvislosti se sourozeneckou konstelací.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ, 1997. Psychologie dítěte. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ, 1986. Vývoj dítěte a jeho úskalí. Praha: Avicenum.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8.

JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2284-9.

BEZOUŠKOVÁ, Marcela a Alžběta PALATINOVÁ, 2003. Jak rozvíjet sociální dovednosti dětí. Praha: Liga proti rakovině. ISBN 80-239-9193-0.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

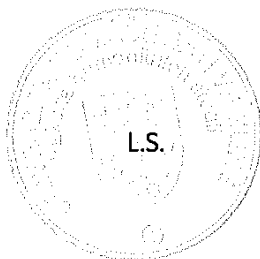
30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 19. února 2013


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 3.5. 2013

.....Machlová.....

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;

²⁾ Vysoká škola nevydávalečně 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 výtýpajících 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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků 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 výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

V bakalářské práci sleduji sociální dovednosti u dětí předškolního věku. Teoretická část práce je zaměřena na psychologický vývoj, průběh socializace, rozvíjení a progresi sociálních schopností dětí v předškolním období. Praktická část se zabývá výzkumným šetřením, které zjišťuje projevy v sociálních dovednostech u pětiletých chlapců.

Klíčová slova:

Dítě předškolního věku, vývoj dítěte, rodina, normy chování, komunikace, sociální dovednosti, sociální cítění.

ABSTRACT

The aim of this bachelor's thesis is to monitor social skills of pre-school children. The theoretical part focuses on developmental psychology, the course of social adaptation, and the development and progression of social skills in the pre-school period. The practical part deals with a research investigating the social behaviour of five-year-old boys.

Keywords:

Pre-school child, child development, family, behavioral standards, communication, social skills, social feeling.

Poděkování, motto a čestné prohlášení, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožné ve znění:

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

Tímto děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za profesionální přístup, podnětné připomínky a za ochotu ke spolupráci.

Motto: *„Od dětí se naučíš víc než ony od tebe – ony tvou pomocí poznávají svět, jaký už není, ty se od nich učíš jaký je teď a jaký bude.“*

Friedrich Ruckert

Úvod.....	11
1 Socializace dítěte předškolního věku	14
1.1 Význam rodiny pro psychický vývoj dítěte	15
1.1.1 Vztahy s rodiči	15
1.1.2 Rodičovské styly a jejich důsledky	16
1.1.3 Sourozenecká konstelace	17
1.1.4 Vztahy s vrstevníky	19
2 Normy chování.....	20
2.1 Komunikace dítěte	22
2.1.1 Vnímání.....	22
2.1.2 Chápání	24
2.1.3 Sdělování.....	25
2.1.4 Reagování.....	25
3 Sociální dovednosti	26
3.1 Komunikativnost	26
3.2 Spolupráce	26
3.3 Řešení problémů, konfliktů	27
3.4 Naslouchání.....	27
3.5 Sociální cítění.....	28
3.5.1 Rozvoj sebepojetí	28
3.5.2 Rozvoj sebevědomí	29
3.5.3 Rozvoj sebeovládání	29
3.5.4 Pomoc ostatním	30
3.5.5 Umět nabídnout pomoc	30
3.5.6 Umět požádat o pomoc.....	30
4 Předškolní věk.....	31
4.1 Definice předškolního věku	31
4.2 Vývojové stadium předškolního věku podle vybraných autorit	33

4.2.1	Genderové rozdíly	33
4.2.2	Hra v životě dítěte	34
4.2.3	Školní zralost.....	35
5	PROCES VÝZKUMU.....	37
5.1	Výzkumný problém.....	37
5.2	Výzkumný cíl	37
5.3	Výzkumné otázky	37
6	METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZAMĚŘENÉHO NA PROJEVY V SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTECH U PĚTILETÝCH CHLAPCŮ.....	38
6.1	Kvalitativní výzkum	38
6.2	Metoda výzkumu	38
6.3	Metody sběru dat.....	39
6.3.1	Metoda pozorování	39
6.3.2	Technika sběru dat – zúčastněné pozorování	39
6.3.3	Místo výzkumu – vlastní domov	40
6.3.4	Doba zkoumání.....	40
6.3.5	Uměle vytvořená situace pro pozorování	40
6.3.6	Kritéria pozorování sociálních dovedností u respondentů.....	41
6.3.7	Metoda interview	41
6.3.8	Okruhy otázek k interview s matkami respondentů	41
6.4	Charakteristika výběru vzorku.....	41
6.4.1	Vymezení kritéria výběru vzorku	41
6.4.2	Profil kritéria výběru vzorku	42
6.4.3	Výběr vzorku	43
6.5	Přípravná fáze.....	44
6.5.1	Příprava na pozorování	44
6.6	Analýzy dat	45
6.6.1	Metoda vytváření trsů	45
6.6.2	Metoda otevřeného kódování	45
7.1	Metoda vytváření trsů.....	47

7.2 Metoda otevřené kódování	47
8 INTERPRETACE DAT	48
8.1 Metoda vytváření trsů.....	48
8.1.1 Kategorí získané z pozorování	58
8.2 Metoda otevřeného kódování	59
8.2.1 Kategorie získané z interview.....	63
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU	65
ZÁVĚR	66
Seznam použité literatury	67
Seznam tabulek	70
Seznam příloh.....	71

Úvod

Termín sociální dovednost bývá nahlížen z různých úhlů pohledu a neexistující jednoznačný výklad tak komplikuje odborné debaty. Ani samotný termín dovednost není jednoznačně definován. Průcha, Walterová a Mareš (2003) uvádí, že ačkoliv termín dovednost patří k základním pedagogickým pojmům pedagogiky, stále není obsahově dostatečně vymezený. Přesto sociální dovednosti patří mezi tzv. klíčové kompetence definované jak v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize z roku 2001, tak i z dokumentu jenž z Bílé knihy vychází – Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. My je můžeme definovat jako dovednosti, které jsou používané v mezilidských vztazích, umožňují přirozeným způsobem vyjadřovat potřeby, mluvit o svých pocitech a záměrech a brát přitom ohled na potřeby druhých lidí. Celkově pak vedou k posílení sebevědomí od druhých lidí a zpětně k nárůstu sebedůvěry. Již v raném věku je velmi důležité si základní sociální dovednosti, byť v elementární podobě osvojovat a tyto pak dále rozvíjet až na nejvyšší možnou úroveň, podpořenou morálními zásadami a etickými hodnotami společnosti. Vedle předškolních vzdělávacích zařízení však v tomto procesu hraje primární a nezastupitelnou roli rodina dítěte. Vzhledem k tomu, že na získané klíčové kompetence, zahrnující ve svém výčtu i kompetence v sociálních dovednostech (např. komunikativní, sociální a personální) přímo navazují aspekty dalšího institucionálního vzdělávání v podobě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jsou tyto vedle získaných znalostí v popředí zájmu odborné pedagogické společnosti. Následné nastoupení povinné školní docházky drží trvale přední pozice v životních událostech každého jedince. Jak ale uvádí Ústav pro informace ve vzdělávání na svém webu www.uiv.cz, sledujeme v uplynulých letech kolísavou tendenci v udělování odkladů povinné školní docházky (nejčastěji na 1 rok). Dle mého názoru je přímé spojení mezi rodinou, předškolním vzděláváním respektive rozvojem sociálních dovedností jejich prostřednictvím versus udílením odkladů evidentní (s ohledem na odklady dětí se speciálními vzdělávacími potřebami).

Proto jsem se ve své bakalářské práci zaměřila na výzkum sociálních dovedností u pětiletých chlapců – tedy dětí předškolního věku, přičemž pro možnost srovnání vycházím ze vzorku s odlišnou sourozeneckou konstelací. Cílem této bakalářské práce je zjistit jakými sociálními dovednostmi disponují chlapci z totožných rodin lišících se sourozeneckou konstelací. Prostřednictvím výzkumu mám v úmyslu získat přehled o obecných sociálních dovednostech dětí zkoumaného věku a o případné kauzalitě se

sourozeneckou konstelací. Jedná se o aktuální téma, výsledky výzkumu budu moci použít ve své profesionální kariéře i osobní rovině.

Abych pro svou práci získala tyto informace, rozhodla jsem se uskutečnit průzkum na vybraných chlapcích, jehož průběh a výsledky podrobně popisuji v praktické části této bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Socializace dítěte předškolního věku

Socializace formuje jak uvádí Severová (in Mišurcová, Severová 1997) přeměnění lidského jedince z biologického stvoření v sociální osobnost. Tento děj se uskutečňuje působením lidské společnosti. V procesu socializace se vytváří společensky žádané jednání a chování. Tento děj částečně probíhá učením, které je spontánní, přirozené, vyhovující a vlídné. Socializace dítěte se odehrává zejména v rodině, později ji doplňují veřejná zařízení jako mateřské školy a různé organizace. Rodina zprostředkovává počáteční kontakty dítěte s jinými okruhy života a kultury určité společnosti. Helus (2004) dále definuje sociální vlivy působící na jedince, a to druhé lidi (s nimiž se jedinec ztotožňuje, srovnává, spolupracuje, soupeří...); sociální skupiny (do kterých patří, má určitou roli, s nimiž se identifikuje, se kterými má jakýsi styl soužití...); společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry (které působí na hodnotové postoje, normy, názory...); zvyklosti a pravidla, obvyklé nebo mimořádné životní způsoby. V procesu socializace se jedinec zapojuje do mezilidských vztahů, do společných činností a pojí se do společensko-kulturních postojů. Socializace neovlivňuje výhradně psychiku, ale působí i do jeho tělesnosti. Langmeier, Krejčířová (1998) předpokládají, že proces socializace pojímá tři vývojové hlediska. A to vývoj **sociální reaktivity**, kdy je hojně rozlišen emoční vztah k lidem v blízkém i vzdáleném společenském prostředí. Vedle toho vývoj **sociálních kontrol** (rozvoj schopnosti seberegulace) a hodnotového zaměření. Rozvoj se ubírá k vývoji norem, které si dítě tvoří pomocí příkazů a zákazů dávaných dospělými a ty pak uznává za své. Dítě se podmaňuje sociálnímu návalu, aby své chování pozměnilo k podobě, které společnost přijímá a utlumuje své okamžité emoční reakce. U dítěte se rozvíjí vnitřní sociální kontrola – svědomí. Socializace tedy není výhradně socializací vnějších projevů chování, nýbrž zvláště socializací vnitřního poznávání dítěte, které je podstatné pro jeho emoční vývoj a jeho sebepojetí. Dále dochází k osvojení **sociálních rolí** čili vzorců chování a postojů očekávaných od ostatních členů společnosti závislých na věku, pohlaví, společenském postavení dítěte. Je to celek vzájemně závislých jednání, smysluplných akcí stanoveným postavením ve skupině. Každý člen společnosti disponuje spoustou rolí v různých situacích. Dítě výrazně vymezuje svou pohlavní roli, přejímá zájmy, postoje a chování typické pro dané pohlaví.

V socializačním procesu zastává význačnou funkci hra. Celé předškolní období dítěte lze označit za období hry, která je stěžejní aktivitou dítěte. Hra u předškolního dítěte je intenzivní, rozvinutější, orientuje se na zhotovení něčeho nového.

1.1 Význam rodiny pro psychický vývoj dítěte

Šulová (2004) vytyčuje pojetí „zdravé rodina“ za soudržnou, mající ohled na nezávislost každého jednotlivce, poskytuje samostatnost, osobní zodpovědnost, svobodu v myšlení a posuzování. Současně umožňuje pocit emoční spřízněnosti, sounáležitosti a vzájemnosti. Význačná je rodinná přizpůsobivost a způsobilost řešit problémové situace, patřičně na ně odpovídat, pozměňovat rodinné uspořádání, vztahy rolí a pravidel. Normální, zdravá rodina je atmosférou nutnou pro harmonický vývoj dítěte.

Rodina a domov mají rozhodující vliv na psychický vývoj dítěte. V rodině dítě získává základní způsoby sociálního chování. Jak uvádí Vágnerová (2005) dítě se pomocí rodiny povzbuzuje ke komunikaci, k vnímání projevů jiných lidí a jejich chápání, k vcítění do jejich nálad, k respektování jejich potřeb, ale i k ovládnutí vlastních emocí. Doma se dítě učí užívat vlastní schopnosti, zde si tvoří své postoje a názory. Rodina je místem vzájemné důvěry, porozumění a soucítění. Jednou ze základních podmínek výchovy je, aby mezi dítětem a rodiči – vychovateli byl hluboký, vřelý citový vztah, jeden druhého měl rád, aby si mohli pomáhat, dělat si radost, ale aby je také mrzelo, když by jeden druhému ublížili. Dítě by mělo poznat, že mnohé věci se nedějí samozřejmě, ale tak že se lidé podporují, že se mají rádi, že jeden druhému chce dělat potěšení.

Jestliže má dítě vytvořeno vědomí domova, rodinné identity a prožilo zde pocit jistoty, bezpečí, vědomí jeho osoby umožňuje přijmout a zvládat nové role a přizpůsobit se na nové prostředí.

1.1.1 Vztahy s rodiči

Pro dítě jsou rodiče emočně význačnou autoritou. Vágnerová (2005) popisuje, jak dítě vysoce hodnotí rodičovskou roli a s ní sloučené postavení. Předškolní dítě přikládá rodičům takřka všemocnost, je přesvědčeno, že si rodiče poradí s každou situací. Rodiče představují vzor, kterému se dítě touží podobat a s nímž se identifikuje. Ztotožnění s autoritou upevňuje v dítěti pocit sebejistoty, zlepšuje jeho sebehodnocení a takto si kompetence dospělého symbolicky přivlastňuje. Rodičovská role je pro dítě atraktivní, motivuje ho k přijetí pravidel a způsobů chování. Toto přání být jako rodič uspokojuje hlavně ve hře. Hra je jedna z možností sociálního učení typická pro předškolní věk.

1.1.2 Rodičovské styly a jejich důsledky

(podle Maccobyové a Martina in Fontana, 2003)

	Rodičovský styl	Chování dítěte
Autoritativní	Vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem. Vřelý, pečující, vyzývá se na názory a city dítěte. Rodičovská rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována	Nezávislé, sebestoprávné, kamarádké vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, usilující o co nejlepší výkon, úspěšné.
Autoritářský	Prosazuje moc a ovládnutí bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Stanoví nároky. Vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci.	Sklon k sociální izolaci. Postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon. Chlapci mívají sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.
Shovívavý	Od dětí žádá málo. Přijímající, reagující a orientovaný na děti.	S převládajícím pozitivním a živým citovým laděním, avšak nezralé, neovládá své impulzy, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáže spoléhat na sebe. Sklon k agresivitě.
Zanedbávající	Příliš zaměstnaný svými činnostmi, nezúčastněný na životě dětí, bez zájmu o to, čím se zabývají. Vyhýbá se oboustranné komunikaci a málo si všímá názorů nebo citů dítěte.	Se sklonem k náladovosti a s nedostatkem soustředění. Rozmařilé, neovládá své city a impulzy. Nestojí o školní výuku. Často chodí za školu a mívá sklon k požívání drog.

Tabulka č. 1 – Rodičovské styly a jejich důsledky

Rodičovské styly se mohou v průběhu doby měnit. Dochází k tomu pod vlivem vnějších okolností, v závislosti na vnímání vztahu k dítěti v určité chvíli, na okamžité náladě a citovém rozpoložení. Někteří rodiče nemají vyhraněný rodičovský styl a zaujímají postavení někde mezi popsanými styly. Také dítě se může odchýlit od výše popsaných způsobů odezvy v chování.

1.1.3 Sourozenecká konstelace

Touha po sourozenci podle Pekařové (2006), jestliže dítě vyrůstá samo, narůstá po čtvrtém roce života. Předškolák se na sourozence těší, necítí se pozicí mladšího sourozence ohrožen, pokud je na svou novou roli vhodně připraven. Přesto se může u dítěte projevit regrese chování na vývojově nižší stupeň, dítě může malého sourozence odmítat, jelikož se cítí odstrčeno a ochuzeno o projevy lásky ze strany rodičů. Důležité je, aby dítě zůstalo v centru pozornosti rodiny, bylo mu vysvětleno, že sice přichází o výjimečné postavení jedináčka, ale postoupí do role „velkého“, kde může uplatnit svou důležitost.

Pokud již v předškolním věku sourozence má, záleží na jeho postavení, zda je starší nebo mladší. Nicméně zde převažuje sourozenectví typu „souhra“ a rodič nestojí tolik v popředí. Vzájemné vztahy mezi sourozenci závisí na přístupu rodičů, na jejich empatii vůči dětem a na způsobu prezentace postojů a norem. Je nutné se vyhnout srovnávání, aby jedno dítě nebylo nezdravě sebevědomé, namyšlené a v druhém se vytvářel pocit nemilovaného dítěte a tím se mezi nimi podporovala ztráta kamaráda v sourozenci. Srovnávání vytváří pocity nejistoty a ztráty půdy pod nohama.

Sourozeneckou konstelaci dále rozvádí Vágnerová (2005). Dítě soužití se sourozencem musí nějakým způsobem zvládnout. Od sourozence se dítě může učit, sourozenec je eventuální zdroj zkušeností. Dítě se zdokonaluje v porozumění různých osobitých projevů chování na odlišné úrovni než u nadřazené rodičovské autority. Všechny sourozenecké interakce, i ty záporné, přispívají k rozkvětu sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí. Mezi sourozenci panuje jednak soupeření o pozornost a přízeň rodičů, ale také projevy spojenectví a spolupráce. Spojenci se stávají při společné hře, při společném cíli nebo v situaci společného ohrožení, aby si vzájemně pomohli a byli si oporou. Sourozenecká rivalita bývá energická, když mají sourozenci mezi sebou menší věkový rozdíl a jsou na shodné vývojové úrovni. Pokud je věkový rozdíl větší, starší dítě přejímá mocenskou roli. Starší sourozenec pomáhá mladšímu orientovat se v rodičovských očekáváních, pomáhá zvládnout nezbytné sociální dovednosti, poskytuje mu ochranu, může působit i jako zdroj jistoty, bezpečí nebo vzor a sám se učí zvládat roli nadřazeného. V této roli čelí pokušení zneužívat své pozice a mladšího sourozence přespříliš ovládat, zastrášovat, omezovat a utlačovat.

Taktéž Kořátková (2008) publikuje, že mladší dítě má ve starším sourozenci dostupnější vzor pro napodobení chování, konání a vyjadřování. Popisuje sourozenectví na

dětech, které se projevuje tak, že děti dříve spolupracují, dříve se přizpůsobí i prosadí, vysvětlují i řeší praktické situace a dokáží se rozdělit i vcítit do pocitů jiných. Zároveň však upozorňuje na nebezpečí, když rodiče mají předškolní dítě, teprve ho umístí do mateřské školy a rozhodnou se mít další dítě. Dítě chápe svou pozici jako otřesenou, neboť si je vědomé svého postavení jedináčka, těžce přijímá, že se dostává na druhé místo a s nynějším nástupem do mateřské školy trpí dvojnásobně. U dítěte se může vyvinout trvalá sourozenecká rivalita, kdy dítě nadměrně soutěží o pozornost a lásku rodičů a přitom je otevřeně nepřátelské vůči novému sourozenci. Dále si dítě vynucuje pozornost neposlušností, opozičním chováním, výbuchy vzteky, sociální odtažitostí, zvyšováním tlaku na svá práva a prosazení.

Bacus (2009) v souvislosti se sourozeneckou konstelací uvádí, přestože rodiče mohou ke svým dětem přistupovat stejně, každé dítě vlivem odlišných pozic v rodině může skutečnost vnímat různě. **Nejstarší dítě** má výhodu prvorozeného, je v podstatě jedináček. Všechna pozornost a mateřská láska se obrací jen na něj, ale rodiče mají o dítě větší strach a nároky než při výchově následujících dětí. Po narození dalšího dítěte do rodiny ztrácí zvýhodněnou pozici, rodiče si z něj činí oporu, svěřují mu mladšího sourozence na starost, musí jít sourozenci příkladem, avšak na nějaké věci je podle rodičů už „velké“. Tímto konáním dítě dospívá velmi rychle. **Prostřední dítě** má nesnadnou pozici – nemá výhody nejstaršího dítěte ani toho nejmladšího, navíc mu rodiče poskytují nejméně času, pozornosti a pochvaly. Dítě může být přesvědčeno, že rodiče jej mají ze všech svých dětí nejméně rádi a nejmíň se o něj zajímají. Pokud o dítě rodiče dostatečně nepečují může se uzavřít do sebe, potlačovat emoce nebo jinak na sebe upozorňovat. Ačkoli i tato pozice má své výhody. Trochu menší bedlivost rodičů působí menším tlakem na dítě a dítě se může stát prostředníkem rodiny v rámci udržování dobrých vztahů se všemi členy. Kromě toho dítě si může uskutečňovat spojení jednou ze staršího sourozence, podruhé zase z mladšího. **Nejmladší dítě** rodiče ustavičně považují za malé, i když o starších dětech ve stejném věku hovořili jako o „velkých“. Nejmladší dítě je pro ně útěchou, že už další děti nebudou mít. Starší sourozenci mají tendenci nejmladší dítě chránit, rozmazlovat nebo na něj žárlit. Rodiče by proto měli přistupovat k dítěti stejně jako k předchozím dětem, mít na něj shodné nároky jako na ostatní děti a dávat mu zodpovědnost, která mu připadá.

1.1.4 Vztahy s vrstevníky

Vztahy s vrstevníky jsou odlišné než vztahy se sourozenci a nepochybně rozdílné od vztahů s dospělými. Podle Vágnerové (2005) jde o symetrický vztah, kde jsou si partneři rovni, mají podobné postavení a kompetence. Vztah poskytuje málo jistoty, nemnoho ochrany a tolerance než ve vztahu s dospělým. Dítě musí dosáhnout osobní zralosti, aby takový vztah zvládlo. Vztah s vrstevníky značně podporuje socializaci dítěte. Vrstevníci působí jak na sféru emotivní, tak i kognitivní. Děti jsou si recipročně otevřenější, spontánnější, názory nepřijímají automaticky jako u dospělých. Dítě se učí od ostatních dětí, které něco umí, učí se hodnotit jiné děti, objasnit svůj názor, prokazovat solidárnost, opětovat emoční podporu a očekávat od dětí zpětnou vazbu.

Jak dále rozvádí Zajitzová (2011) ve vrstevnické skupině dítě může uspokojit své potřeby jako někam patřit, sounáležitosti, uznání a ocenění. Pokud je jedinec skupinou negativně přijat, může to mít za následek pocit nejistoty, méněcennosti a působit tak jako zátěžový faktor. Proto je ve vrstevnických skupinách velmi důležitá komunikace.

2 Normy chování

Gillernová (in Mertin, Gillernová, 2003) uvádí osvojování norem předškolního dítěte, které mu slouží pro lehčí orientaci v sociální oblasti. Jejich splňování a respektování je spojeno s emocionálním vývojem dítěte. Osvojování norem závisí na tom, jak dítě stanoveným normám rozumí a jaké prožívá pocity. Pocit spokojenosti při řádném dodržení norem nebo pocit viny při neplnění norem. To souvisí s rozvíjením svědomí, které je směřováno na aktuální konkrétní situaci a na její výsledek než na její podnět.

Závažným výchovným činitelem jsou odměny a tresty. Tyto prostředky můžeme zařadit ke komunikaci s dítětem. Jak pochvaly, tak tresty můžeme provádět verbálně – slovně nebo neverbálně. Např. úsměvem, zamračením se, zatleskáním, kroucením hlavou, pohlazením, zdviženým prstem.

Odměny a tresty řadíme mezi vnější impulsy, které mají schopnost aktivizovat některé z potřeb dítěte. Většinou odměna zesiluje očekávané chování a trest zmenšuje výskyt nežádoucího chování. Matějček (2000) uvádí jako odměnu třeba krabici bonbonů a trest pohlavek nebo domácí vězení. Je to něco zcela konkrétního, hmatatelného. Odměna má být to, co dítě jako odměnu přijímá, má mu přinést příjemný, povznášející pocit uspokojení, který by si rád zopakoval. Trest má být to, co dítě jako trest prožívá. Dítě by se mělo chtít onoho nepříjemného, tísnivého, zahanbujícího, ponižujícího pocitu, co nejdříve zbavit a příště se mu vyhnout. Dítě nesmí být trestáno za něco, co nemůže pochopit, ale má si být vědomo svého přestupku. Nezáleží však jenom na soustavě odměn a trestů, ale na člověku jako takovém. Člověk si vytváří výchovné metody mnohem dříve, než se stane vychovatelem dítěte. Je ovlivněn svým dětstvím, temperamentem, inteligencí, okamžitou náladou. Život je tak složitý, že vychovatel nemůže mechanicky rozdělovat bonbony a pohlavky. Musí postupovat uvážlivě, taktně, citlivě s vřelým citovým vztahem k dítěti. Stejná odměna i stejný trest mají pro každé dítě jiný význam. Záleží na náladě a celkovém duševním stavu dítěte, kdy se ho výchovný zásah dotýká. Odměny a tresty by se proto měly zaměřovat individuálně vzhledem k osobnosti dítěte, měly by být přiměřené jeho věku, měly by být dítěti srozumitelné, měly by být bohaté a členité, ale nic nepřehánět a přitom zachovávat důslednost.

Dále Matějček (2000) uvádí některé druhy výchovných prostředků a to :

- Poskytovat něco milého – odepřít něco milého
- Práce za trest a za odměnu

- Ocenění a ponížení, pochvala a výtky
- Sliby a hrozby
- Trest odložený a okamžitý (u předškolních dětí je vhodné, pokud má nastat trest, aby byl uložen hned)
- Posměšky a zahanbení (tyto tresty snášejí děti hůře než tresty tělesné, proto tyto tresty raději vůbec nepoužívat !)

„ Dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád.“ (in Matějček, 2000, str. 46)

Odměny

Nejběžnější odměna je ústní pozitivní hodnocení – pochvala. Pochvala poskytuje dítěti jak zmiňuje Matějček (1994) sebeuplatnění, zvláště když ho pochválí někdo, koho má rádo. Za další prostředek kladného hodnocení je úsměv nebo pohlazení, přivínutí, polaskání. To jsou okamžité odměny nepotřebující slova. Odměnou je i sladkost a jiné dobroty. Prekopová (2012) taktéž upřednostňuje lásku, podporu a obdiv. Za nejstrašnější trest považuje odnětí lásky, neboť k lepšímu chování má motivovat láska a ne strach z trestu.

„Rodiče naši, vedouce nás k dobrému, nenadělali mnoho řeči, nekázali zbytečně, nenadávali, ale více dobrým slovem, vlastním vzorem, vytrvalostí a důsledností působili, umívali to činiti i nepřímo, nenápadně, při vhodné příležitosti. Trest býval už poslední pomocí a cítili jsme při něm i jejich smutek a bolest...“ (Karel Václav Rais in Lisá, Kňourková, 1986, str. 174)

Tresty

Není důležité trestat každý přestupek, jak posuzuje Matějček (2000). Dítěti by měl být dán co možná nejširší prostor pro volné chování. Musí však být určeny hranice, kam až dítě může. Je potřeba upravit velikost trestu míře nepatřičného chování. Jinak by trest mohl vést k vedlejším negativním následkům.

Za ideální tresty by se mohlo považovat zvýšení hlasu, mimické naznačení, gesto zdviženého prstu, aby si dítě okamžitě uvědomilo své nesprávné chování. U malých dětí kolem dvou až tří let je patrně nejúčinnější plácnutí na zadek nebo přes ruku, ale u dětí předškolního věku přestává už mít tento tělesný trest význam, smysl a později ve školním věku je čím dál méně účinný. Není moc účelné děti trestat, ale pomáhat jim.

Umět odpouštět

Odpuštění jak uvádí Matějček (2000) není odměna, ale osvobození od napětí

z očekávaného trestu. Odpuštění podněcuje laskavý cit k tomu, kdo odpustil trest. Je to ovšem za předpokladu, že viník svou vinu a lítost prožívá a trpí výčitkami svědomí. Zde se nacházíme na tenkém ledě, neboť když nic neodpustíme, můžeme přijít o náklonnost dítěte; když všechno odpustíme můžeme ztratit autoritu.

2.1 Komunikace dítěte

Termín komunikace má množství rozdílných významů. Gavora (2005) ustanovuje tři základní vymezení: dorozumívání, sdělování a výměnu informací. **Dorozumívání** znamená pochopení a shodnost myšlenek za podmínek – mluvit stejným jazykem, rozmlouvat o jedné záležitosti a dospět k myšlenkové harmonii. **Sdělování** pojednává o informování, přiblížení pocitů, poznatků, postojů, názorů za podmínky – druhého člověka, jenž je příjemce informace. **Výměna informací** mezi lidmi, kdy jeden člověk oznamuje druhému informaci, ten ji bere na vědomí a vzájemně si informace vyměňují – komunikace je oboustranná. Komunikující si předávají slovo a každý z nich se podílí k informování a dorozumívání.

Matějček (1998) popisuje kvalitu komunikace mezi dítětem a rodiči za velmi důležitou. Dotekem, gestem, očním kontaktem, tónem hlasu sdělují rodiče dítěti své city a umožňují mu prožívat pocit bezpečí a jistoty. Prostřednictvím komunikace dítě získá představu o postoji svých rodičů vůči němu, i jak je vidí druzí lidé, vytváří si pojetí sebe samého a svých vztahů s ostatními, učí se vyjadřovat osobní a společenské potřeby. Dítě získává schopnost složitě myslet, schopnost sdílet své zážitky s lidmi kolem sebe a schopnost vyjadřovat, co se jim líbí a co ne.

Komunikace jak charakterizuje Bytešníková (2007) probíhá několika formami – **verbálně** (mluveným slovem – rozhovorem), **neverbálně** (mimoslovně – pohledy, mimikou, pohyby, fyzickými postoji, gesty, doteky, přiblížením nebo vzdálením) a **činem** (dodržováním dohod, poskytováním pomoci, pečlivostí nebo ledabylostí).

Dítě v předškolním věku má velkou potřebu dialogu, sdělovat, předávat, společně něco vytvářet, komunikovat s okolím.

2.1.1 Vnímání

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2003) popisuje vnímání předškolního dítěte jako globální, kdy dítě vnímá celek jako soubor podrobností a zatím není způsobilé rozpoznat základní vztahy. Jeho pozornost snadno zaujme nápadný detail, obzvláště když vyvolává

jeho aktuální přání, nárok nebo zájem.

Čačka (2000) vyznačuje tři stadia vnímání u dětí a to – **stadium předmětů** (spočívající v pouhém výčtu předmětů buď na obrázku nebo tím co vidí), dále **stadium činností** (označující vystižení dílčích vztahů, pokud se úkaz mnohdy opakuje, může dítě pochopit logickou posloupnost událostí) a **stadium vztahů** (vyznačující porozumění celého výjevu, jeho pointu a logiku; předškolní dítě užívá jen první dvě stadia).

Bednářová (2007) charakterizuje **hmatové vnímání**, které je nutné v rozvoji emocí, komunikace, má vliv na rozvoj hrubé i jemné motoriky a v usměrňování tělesného napětí. Zrak považuje za prostředníka při poznávání hmotného světa a za nástroj komunikace. **Zrakové vnímání** současně s motorikou mají rozhodný vliv pro vnímání prostoru, jistota v pohyblivosti zpřesňuje soulad oka a ruky (vizuomotorická koordinace). Sotvaže dítě rozeznává pozorovaný předmět od ostatních objektů ve skupině, hovoří se o vnímání figury a pozadí.

Dítě umí určit předmět bez podmíněnosti na barvě (vnímání barev), velikosti, polohy – jde o konstantnost vnímání. S konstantním vnímáním je podmíněno i chápání trvání objektů. Kromě toho s konstantním vnímáním souvisí zrakové rozlišování (optická diferenciaci), se schopností třídit, uvědomováním si části a celku (optická analýza a syntéza) a polohou předmětu. Zrakové vnímání je zaměřeno na konkrétní obsah, dítě přesněji vnímá tvary a specializuje se více na celek než detail, to má zásadní význam pro zrakovou analýzu a syntézu. U dítěte se rozvíjí zraková paměť; přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných předmětů podstatně ovlivňuje myšlení dítěte a získávání a zpracovávání informací.

Vnímání prostoru a prostorové představy je závislé na zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním. Dítě chápe pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo. Později dítě odhaduje a zapamatovává si vzdálenost, srovnává velikosti předmětů, vnímá části a celek, vzájemný vztah velikostí jednotlivých částí a celku, jejich seřazení, které souvisí s časovým vnímáním a rozvojem zrakové analýzy a syntézy. Prostorové vnímání má výrazný přínos při orientaci v prostředí nebo při koordinaci pohybů. **Vnímání času** se u dítěte rozvíjí velmi pomalu. Dítě prožívá v prvé řadě přítomnost. Průběh času dítě vnímá střídajícím se dějem pro den, noc; ráno, poledne, večer. Pro dítě je náročné uvědomit si delší časový úsek – to platí jak pro minulost, tak budoucnost. S vnímáním času přísluší vnímání časové posloupnosti,

časového sledu, porozumění příčině a následku, začátku a konci. Dítě dokáže odvodit ze sledu událostí následný jev. V předškolním období se zdokonaluje **sluchové vnímání a paměť**. Dítě vnímá figuru a pozadí, dokáže obrátit pozornost a vyjmout některé zvuky z pozadí. S větší soustředěností se přidružuje úmyslné naslouchání. Dítě dovede naslouchat a v řadě rozeznávat zvuky ze svého okolí, je schopno rozlišit jednotlivá slova a vyčleňovat slova na slabiky a hlásky. Rozvíjí se tak sluchová analýza a syntéza. S výslovností souvisí sluchová diferenciací – rozlišení. Vnímání rytmu je podstatné pro rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Pro zaznamenání, zpracování a zapamatování si informací je významná sluchová paměť.

Výše popsané schopnostmi a dovednostmi závažně působí na předčíselné představy, které vedou k porozumění **matematických představ**, pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi.

2.1.2 Chápání

U předškolního dítěte podle Šulové (in Mertin, Gillernové, 2003) vzrůstá naprosté rozvinutí názorného intuitivního myšlení. V tomto stadiu je veškerý myšlenkový pochod dítěte připoutáván na to, na co zrovna nahlíží nebo si představuje. Dítě se koncentruje na to co spatřilo nebo vidí a dovede to jednoduchým způsobem roztrždit. Dítě je centrem vlastního světa idejí a přesvědčení a těžko pohlíží na úsudek jiné osoby. Je upnuto přesvědčením, že i ostatní posuzují věci stejně. Dále má dítě sklon polidšťovat předměty (= antropomorfismus), rozumět všemu ve spojitosti s přítomností (= prezentismus) a fantazie převažuje nad dodržováním logických faktů. Současně s rostoucí kvalitou myšlení stoupá i stupeň kvality řeči.

Předškolní dobu vymezuje Kořátková (2008) jako intenzivní rozvoj myšlení, neboť se zdokonalují všechny myšlenkové operace, např. analýza, syntéza, srovnávání, třídění, zobecňování a dítě s obrovskou horlivostí zjišťuje příčinu, účel, význam a dospělé osoby svými otázkami nutí zajít ve vysvětlování hlouběji do souvislostí a vztahů. Dítě nové informace dokáže posoudit již s nabytými a řadí si je do již vytvořeného obrazu. Je vhodné dítěti umožnit prostor k vyjádření, neopravovat jeho nepřesnost, ale pozorovat základní logickou linii mezi zkušeností, průběhem vědění a celkovým rozvojem a podobou

zpracování nových faktů.

2.1.3 Sdělování

Řeč v předškolním období se pokládá za výrazný dorozumívací prostředek a představuje důležitou roli ve vývoji sociální integrace jak vyjadřuje Šulová (in Mertin, Gillernová, 2003). U dítěte se vydatně rozvíjí **kognitivní stránka řeči** související s nárůstem poznatků a zkušeností, kromě toho i **expresivní stránka řeči**, kdy dítě sdělí své pocity, prožitky a **regulační stránka řeči** využívaná k regulaci chování často u předškolního dítěte převedená do „vnitřní řeči“. Patlavost řeči se postupně ztrácí a četnější problémy se řeší za pomoci logopeda. Čačka (2000) znázorňuje řeč a vyjadřování předškolního dítěte jako předbíhání úrovně myšlení – „nemyslí jak mluví“. Dítě může mluvit vyspěle, nicméně nemusí chápat význam užívaných pojmů, přesnost a hloubku jejich významu. Forma řeči postupuje od slova k větě, ale obsah vede od globálního smyslu slov k náležitému a logicky ohraničenému smyslu pojmů. Smysl slov je pojímán dost volně a široce. Dítě pomocí fantazie ještě neuznává logické, časové a prostorové překážky. Dítě aktivně uplatňuje cca 2500-3000 slov a rozumí dalším tisícům slov. U dítěte může být rozšířena i samomluva nejprve k hračce a poté i samo k sobě mající úlohu vnitřně formulovat myšlenky.

2.1.4 Reagování

Dítě v komunikaci s dospělými musí brát ohled na jejich způsob myšlení a běžná pravidla, musí se soustředit na to, aby sdělení mělo požadovanou formu i obsah. Palenčárová, Šebesta (2006) popisují reagování dítěte, když dítě porozumí informaci a nějak zareaguje. Reakcí může být emocionální odpověď (např. potlesk, odmítavá reakce), zapojení se do rozhovoru, kreativní činnost nebo fyzická činnost. Důležitou součástí tohoto procesu je i paměť dítěte.

3 Sociální dovednosti

Gillernová, Krejčová a kolektiv (2012) určují sociální dovednosti jako učením nabyté předpoklady pro přiměřenou sociální interakci a komunikaci. Sociální dovednosti vymezují způsobilost jednání v odlišných a náročných sociálních situacích, vyznat se v nich a umět je zvládnout.

Vágnerová (2005) charakterizuje prosociální vlastnosti a chování jako pozitivní, ohleduplné k ostatním lidem a žádá-li to situace tak poskytnutí opory a pomoci. Tyto projevy pomáhají zařadit se do společnosti a řešit i vznikající sociální konflikty. U předškolního dítěte je rozvíjení prosociálního chování za předpokladu dosažení určitého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládnutí vlastních aktuálních potřeb - oddálení jejich uspokojení. Dítě je částečně schopno zhodnotit okolnosti z pohledu jiného člověka a chápat jeho potřeby. Prosociální chování se rozvíjí pomocí nápodoby, identifikace, ale také vysvětlováním a podmiňováním.

3.1 Komunikativnost

Vágnerová (2005) zaznamenává u předškolního dítěte rozvoj verbální komunikace v obsahu i ve formě. Komunikaci dítě zdokonaluje zejména sdělováním údajů s dospělými, vrstevníky, ale dítě mohou ovlivnit i média. Dítě se učí novým slovům, rozvíjí své znalosti, správné vyjadřování, piluje porozumění souhrnným vztahům mezi objekty a zlepšuje používání náležitých slovních výrazů. Dítě se vzdělává v různých technikách vyjadřování a napodobování projevu. Přesto ale se nechopí všechno, co slyší. Nápodobu si dítě zvolí samo, musí chápat smysl nového sdělení, jinak by si to nezapamatovalo. Novou informaci využije ve svém vlastním vyjádření, neboť dítě rádo experimentuje s novými slovními výrazy a rádo je pozměňuje.

S komunikativností souvisí u dítěte schopnost umět se dohodnout s ostatními a také vyjádřit vlastní nesouhlas společensky přijatelným způsobem.

3.2 Spolupráce

Slovo spolupráce popisuje Kasíková (2009) z pohledu sociální psychologie jako pozitivní závislost lidí. Závislost poněvadž v dosahování cíle v úkolových podmínkách jsou lidé na sobě závislí. Aby se dosáhlo cíle, musí se všichni zaměřit na stejný cíl. Jestliže k tomuto cíli dospěje jednotlivec, dorazí k němu i druzí ze skupiny. Pozitivní stanovuje to,

že dosažený cíl má zisk pro všechny, kdo se podílel. Hodnota spolupráce má dva okruhy úspěchu – úspěch jedince (kde pomáhá skupina) a úspěch skupiny (kde se podílí jednotlivec).

3.3 Řešení problémů, konfliktů

Smékal (in Gillernová, Krejčová a kolektiv, 2012) pojímá dovednosti označit problém v sociální situaci, určit a uskutečňovat postup jeho řešení, získat partnera ke spolupráci a předcházet konfliktním situacím. Gillernová, Šírová (in Gillernová, Krejčová a kolektiv, 2012) popisují průběh konfliktu ovlivňující typ problému, předchozí vztahy aktérů konfliktu i jejich současné pocity, prožitky, okolnosti, kde se konflikt přivodil a možné účinky řešení konfliktů. Konflikt ovlivňuje postoj k jeho zvládnutí, tolerování k jeho vzniku, odezvu a důsledky jeho zvládnutí. Přestože autorky popisují konflikt ve školním prostředí a uvádí „Desatero pro učitele“ ke zvládnutí konfliktních situací, dovolila jsem si upravit toto desatero pro rodiče předškolního dítěte:

1. Nešetřit chválou, spravedlivě chválu rozdělovat mezi všechny děti.
2. Nabídnout dítěti možnost vedení a volby, být důsledný.
3. Snažit se hledat kladné stránky v různých situacích.
4. Být jako rodič odpovědný a usilovat o předávání odpovědnosti dítěti.
5. Uznávat cenu dítěte.
6. Zaměřit se na to, aby každý úkol, otázka byly řešeny, netrvat na jediném řešení.
7. Podporovat různá řešení a poskytovat dítěti zpětnou vazbu.
8. Chovat se k dítěti tak, jak si přejeme, aby se ono chovalo k nám.
9. Více se smát a hrát si.
10. Zprostředkovat dítěti okamžiky, na které bude vzpomínat celý život.

Vágnerová (2005) stanovuje společné řešení problémů pro předškolní dítě za náročné. Dítě nedovede sladit pozornost a soustředit se na problém, vymezit postup řešení a přijmout jiný návrh. Dítě dovede spolupracovat pomocí jednoduchých pravidel hry nebo určenou činností.

3.4 Naslouchání

Aktivní naslouchání jak popisuje Kořátková (2008) patří do mezilidské komunikace a má svou nezastupitelnou hodnotu podobně jako vlastní sdělování a vyjadřování myšlenek. Někdy dokonce i významnější, vždyť tam, kde se nenachází,

dochází ke značným nedorozuměním, pocitům nezájmu, nepochopení a nepřijetí.

Gillernová, Krejčová (2012) uvádí za součást naslouchání porozumění neverbálním podnětům v komunikaci a vnímání souvislostí sociální situace. Palenčárová, Šebesta (2006) uchopují aktivní naslouchání jako účastné poslouchání, kdy dítě bere mluvčího na vědomí, pohledem s ním udržuje oční kontakt, věnuje mu pozornost, usiluje o pochopení, co mluvčí říká, poskytované informace třídí a jakkoli reaguje na přijaté informace.

3.5 Sociální cítění

Vágnerová (2005) posuzuje chování předškolního dítěte, které je stále zaměřeno na sebe, vlastní zájmy a potřeby, ale na druhé straně už dokáže brát zřetel na jiné a jejich zájmy. Dítě se umí projevit altruisticky, dokáže dát najevo sympatii, empatii a přičiňuje se, když vidí někoho v potížích, ale koná tak na podkladě svých představ o efektivní pomoci. Schopnost empatie u předškolního dítěte se může projevit jako volitelná omezená citlivost k určitým emočním prožitkům jiných lidí (dítě reaguje na jednoznačný projev) nebo samo podlehne a zažívá podobně totéž.

3.5.1 Rozvoj sebepojetí

Zajitzová (2011) zaznamenává souvislost formující sebepojetí dítěte s rozvojem emocí, kdy dítě v batolecím období dokáže sdělit například své pohlaví, v předškolním období dovede představit své fyzické charakteristiky, řekne co má nebo nemá rádo. V předškolním období je sebehodnocení dítěte notně vysoké, avšak objevují se pozitivní i negativní emoce, které jsou závislé na rozvoji svědomí a viny. Emoční vývoj se odvíjí od socializace dítěte.

3.5.2 Rozvoj sebevědomí

Šulová (2004) představuje morálně etický vývoj předškolního dítěte, který souvisí s vývojem emocí a s rozvíjením sociálních vztahů.

Autor	Morálně etický vývoj dítěte v předškolním období
S. Freud	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjení superega = NADJÁ = ideální JÁ - první tvoření představy ideálního chování, ideální osobnosti, ideálního JÁ - dítě má zvnitřněny základní sociální normy = ví, „co se smí, nesmí, sluší“ - dítě je samo sobě průvodcem a regulátorem chování - rozvíjení svědomí a pocitů viny
E.H.Erikson	<ul style="list-style-type: none"> - konflikt mezi iniciativou a pocitem viny - dítě má příliš přísné vlastní svědomí, že na sebe žaluje dospělému a očekává trest, aby nemuselo bojovat s vlastními pocity viny
J. Piaget	<ul style="list-style-type: none"> - dítě disponuje tzv. heteronomní morálkou, která je určována příkazy a zákazy jiných lidí, kteří znamenají pro dítě autoritu

Tabulka č. 2 Morálně etický vývoj dítěte v předškolním období

3.5.3 Rozvoj sebeovládání

V kontaktu s vrstevníky se mohou projevit prvky agrese v chování dítěte. Při hodnocení agresivity je nutné posoudit motivaci (proč je dítě agresivní) a schopnost dítěte uvědomit si důsledek svého chování. Na rozvoji agresivity dítěte se podílí zkušenost z rodiny, vrstevnické skupiny, ale i média, nevhodné filmy a počítačové hry.

Přestože Prokešová hodnotila negativní emoce u dětí v mladším školním věku, dle mého mínění lze tyto poznatky uplatnit i u dětí předškolního věku. Prokešová (in Stuchlíková a kolektiv, 2005) uvádí k nejčastějším emočním projevům u dětí v mladším školním věku negativní emoce, zejména hněv a rozzlobení se. K ovládnutí svého chování, pocitů, nálad patří i vědomosti emoční komunikace. Dítě by si mělo osvojit tyto emoční a sociální dovednosti:

- Pochopit rozdíl mezi výrazně dobrým a špatným chováním.
- Jednat tak, aby nebylo v rozporu s tím, co vnímá jako dobré.
- Osvojit si zájem o druhé, ohledy k nim a smysl pro odpovědnost.
- Při porušení morálních pravidel, by mělo prožívat negativní emoce jako stud, vinu, rozhořčení a strach.

Koťátková (2008) hodnotí, že většina dětí předškolního věku má už rámcově zvnitřněna pravidla slušného chování. Dítě je schopno vnímat chování druhých, které se odlišuje od vymezených pravidel. U dítěte se vyvíjí schopnost autoregulace vlastního chování, jenže se na to ve výchově nelze spoléhat.

3.5.4 Pomoc ostatním

Empatie je schopnost vcítit se do problému druhých lidí, pozorně jim naslouchat, chápat jejich pocity, spoluprožívat. Dítě se silnou schopností vcítit se, bývá méně agresivní a více se věnuje pomáhání a naslouchání. Podle Prokešové (in Stuchlíková a kolektiv, 2005) má dítě kolem šesti let vyvinutý vnitřní cit nebo vzor pro to, jak se může nějaká osoba v dané situaci cítit. Ve škole, zde si troufnu tvrdit i v mateřské škole, lze požadovat po dítěti, aby bylo pozorné vůči ostatním, ohleduplné k sobě i ostatním. Nejlépe pomocí hry se děti dokáží učit k větší citlivosti jeden k druhému a zformovat obtížnou situaci, kterou někdo prožívá.

Koťátková (2008) zaznamenává schopnost vcítit se do prožitků druhého za vrozenou, jenže není u všech stejná a následující výchova ji může podpořit nebo utlumit. Již u dvouletého dítěte se spouští uvědomování si vlastní a cizí bolesti. Dítě buď rozvíjí pomoc druhým nebo obráceně si rozvíjí lhostejnost k potřebám a emocím druhých.

3.5.5 Umět nabídnout pomoc

Svobodová (2010) uvádí pokud je dítě podporováno v empatii, dokáže samo nabídnout pomoc a tím rozvíjí svou samostatnost, svou schopnost projevit samostatnost ve svém okolí a osvojuje si základní hodnoty.

3.5.6 Umět požádat o pomoc

Stuchlíková (2005) popisuje jak emoční působení zlepšuje zvládání stresu a rozvíjí se tak techniky žádosti o oporu, sociální oporu, sebeujištění, sebeposílení a regulaci emocí souvisejících se stresovou situací.

4 Předškolní věk

Předškolní období podle Lisé (1986)

	Chlapci	Dívky
Výška v cm	113,95 +/- 5,18	113,39 +/- 5,31
Hmotnost v kg	20,30 +/- 2,8	19,96 +/- 2,95
Hmotnost mozku	17% celkové tělesné hmotnosti	
Hmotnost svalstva	35% celkové tělesné hmotnosti	
Hmotnost tuku	15% celkové tělesné hmotnosti	
Hmotnost součtu orgánů	1% celkové tělesné hmotnosti	
Mimobuněčná tekutina	24% celkové tělesné hmotnosti	

Tabulka č. 3 Předškolní období

Lisá (1986) popisuje předškolní dítě jako štíhlé a vytáhlé, kdy dítě se začíná podobou více podobat dospělému.

Šulová (2004) vyzdvihuje u předškolního dítěte potřebu být aktivní, kdy dítě tuto potřebu uplatňuje verbálně – ustavičným povídáním nebo vypyptáváním; nebo pohybově - neustálým poskakováním, poposedáním a stálou činností při hraní.

4.1 Definice předškolního věku

ŘÍČAN (2005)

Předškolní věk: od třetích narozenin po nástup do školy

Vývoj inteligence a tvořivosti

Předškolák zdokonaluje a prohlubuje schopnost zacházet se symboly, chápe princip počítání, používá přes 1 000 slov a dalším tisícům rozumí. Umí položit otázku, neustále se ptá „proč“ a „jak“. Nechápe, že druhý člověk může věci vidět jinak. Myslí si, že všichni vidí věci stejně jako on. Má bohatou fantazii, kterou využívá při hře a miluje pohádky. V kresbě lidské postavy se objevují „hlavonožci“.

Socializace

Předškoláci si hrají spolu i bez pomoci dospělých. Při hře střídají různé role: toho kdo spolupracuje, toho kdo vede a je veden nebo kdo soupeří. Děti projevují agresivitu, kterou vidí kolem sebe a na kterou naráží.

Vývojový úkol – iniciativa regulovaná svědomím

Předškolní dítě je energické, pouští se do odvážných dobrodružství. Ve své fantazii je závodník, bojovník, lovec, policista; dívky mají podobnou dobyvačnou iniciativitu, ale méně přímočarou. Dítě poznává svědomí, tento varovný vnitřní hlas působí i tehdy, když si je jisté, že se nikdo nedoví, jak jednalo. Při výchově hrozí dvojí nezdár, buď že se svědomí nevytvoří, nebo že svědomí bude příliš chladným a krutým vnitřním hlídačem.

VÁGNEROVÁ (2005)

Předškolní věk vymezuje od 3 do 6 - 7 let.

Předškolní věk je charakteristický rozlišením vztahu ke světu. Je to fáze fantazijního zpracování informací a intuitivního uvažování bez logiky. Myšlení je egocentrické, dítě ulpívá na očividných znacích a magičnosti. Realitu vysvětluje tak, aby byla pro něho srozumitelná, má tak jistotu orientace. Postupně se odděluje egocentrická řeč. Významná je kresba, která se rozvíjí od fantazie k reálnému pojetí. Důležitá je symbolická hra, která pomáhá zvládnout problematiku přijatelným způsobem. Rozvíjí se porozumění prostoru, času, počtu. Vyvíjí se všechny složky paměti. Dítě je schopno vyjádřit slovně vlastní zážitky. Rozvíjí se emoční inteligence, porozumění vlastním emocím a citovým projevům jiných lidí. Socializace předškoláka probíhá v rodině, ale dítě se přizpůsobuje požadavkům mateřské školy. Učí se žádoucím způsobům chování, být prosociální, respektovat práva ostatních. Významné je ocenění, jak dodržuje své chování. Rodiče jsou pro něj modelem různých rolí - jako vzor. Předškolní věk lze považovat jako období přípravy na život ve společnosti. Dítě navazuje kontakty s vrstevníky, učí se soupeřit i spolupracovat. Má tendenci zveličovat genderové rozdíly, identifikuje se s rodičem stejného pohlaví.

4.2 Vývojové stadium předškolního věku podle vybraných autorit

Autor	Vývojové stadium (pořadí a název)	Charakteristika
S.Freud	3. falická fáze	<ul style="list-style-type: none"> - probíhá mezi 4 – 5 rokem - falus = symbol pro mužský orgán - do popředí vystupují sexuální pocity v souvislosti s genitáliemi - v této fázi se vyskytuje oidipovský (u chlapců) a elektřin (u dívek) komplex * - východiskem z falické fáze je identifikace s rodičem stejného pohlaví
J.Piaget	3. fáze názorného myšlení	<ul style="list-style-type: none"> - probíhá od 4 do 7 let - vnímání je realistické, dítě je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách - dítě klidněji posuzuje stálost, změnu, velikost, množství - dítě nemůže plnit příkazy nemající pro ně přímý citový význam - dítě je schopno podřídit se cizí autoritě a řídit se pravidly - příklad s přesypáním korálků do skleniček**
E.H.Erikson	3. fáze iniciativy proti pocitům viny	<ul style="list-style-type: none"> - probíhá od 3 do 6 let - váže se k vývoji lidského svědomí a pocitům studu - překrývá se s kognitivním vývojem dle J. Piageta

Tabulka č. 4 Vývojové stadium předškolního věku podle vybraných autorit

* Oidipovský/elektřin komplex představuje kombinaci erotických přání a pocitů nenávisti vůči rodičům. K rodiči stejného pohlaví projevuje pocity nenávisti a rivality, k rodiči opačného pohlaví projevuje lásku a něžnost.

** Příklad s přesypáním korálků do skleniček: když dítě přesype z nižší skleničky korálky do vyšší, tvrdí, že je jich tam více, protože je to vyšší

4.2.1 Genderové rozdíly

V předškolním období si dítě nejviditelněji osvojuje genderovou roli, typicky tak projevuje chování, postoje, zvyky a silně zveličuje rodové rozdíly. Janošová (2008) popisuje úsilí předškolních chlapců chovat se dle představy řádného vystupování jako ostatní příslušníci mužského pohlaví; chlapci ve svém jednání vytlačují jakékoli projevy, které by se mohly posuzovat za zženštilé; dále dodržují zásady v případě vzhledu a odívání, které i u dětí podléhá módě. V žádném dalším vývojovém období nenabude tahle

potřeba takových rozměrů. U dívek potřeba chovat se jako ostatní ženy roste pomaleji a bez takových rozměrů jako u chlapců. Jak hodnotí Janošová (2008) rozdíly mezi pohlavími jsou dány biologicky, ale mnohem více se zdůrazňují výchovou, stylem oblékání, úpravou vlasů, rozdílností hraček a tím, jak se projevují vůči okolnímu světu. To se projevuje i ve hře dítěte, dítě vyhledává vrstevníky stejného pohlaví, dítě se identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Chlapci jsou výkonnější, agresivnější, dominantní, mají sklony k vůdcovství a iniciátorství. Dívky jsou naopak spíše pasivní než aktivní, víc následovnice než vůdkyně, jsou citlivé, mírné, soucitné, pilné, poslušné, přisuzuje se jim podřízená role.

Podle Fontana (2003) rozdíly začínají již v rané výchově. Dívky bývají více napomínány za své chování, jsou vedeny k závislosti. Dívky jsou více zaměřovány na domov a domácí záležitosti, jsou chváleny za dobré chování než za dobrý výkon, zdůrazňuje se jejich společenská konformita. Dívky dostávají méně příležitostí samy sebe kladně hodnotit, proto mnohé později trpí nízkým sebevědomím.

Chlapci se povzbuzují k větší výbojnosti a samostatnosti. U chlapců se zdůrazňuje studijní výkon, tvořivost a nadání. Chlapci tak získávají výhody, které vedou k úspěšnosti v pozdějším životě. Apeluje se na chlapce, aby ovládali své citové projevy, aby se chlapec choval jako „chlap“, aby byl „tvrdý“ a fyzicky silný.

4.2.2 Hra v životě dítěte

Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností, hra u dítěte přispívá k poznávání světa, lidí, ale i zároveň k poznání sebe sama. Hra se u dítěte mění s věkem. Jak se zmiňuje Bednářová, Šmardová (2007), hra je podnětem k potřebám vývoje, dítě se obeznámuje a zdokonaluje s tím, co je pro něj v určitém vývojovém období důležité. Hra může být pohybová, konstruktivní, námětová, manipulační, didaktická, individuální, kolektivní... Při hře můžeme u dítěte sledovat jeho obratnost, vnímání, chápání, komunikaci i sociální dovednosti jako chování k ostatním, kooperaci, dodržování pravidel, empatii, řešení případných konfliktů, zvládání vlastních emocí a postavení mezi dětmi. Bezoušková, Palatinová (2003) zdůrazňují při hře prožitek a účinnost her se sociálním zaměřením např. navazování kontaktů, odbourání ostychu, všímání si ostatních, přizpůsobení se, sebeovládání, uvolnění napětí, ohleduplnost, umět vyjádřit svůj názor, spolupracovat, ochota a schopnost pomáhat druhým, řešit problém, projevit empatii.

4.2.3 Školní zralost

Čačka (2000) rozlišuje tři aspekty školní zralosti a to – tělesný stav, duševní vyspělost a emoční zralost. **Tělesný stav** dítěte by měl dovolovat zúčastnění vyučování. Důležité je rozvíjení jemné motoriky, senzomotorická koordinace a typ laterality. **Duševní vyspělost** je závislá na zralosti centrální nervové soustavy a poznávacích procesů jako je pozornost, vnímání, paměť, řeč i porozumění. **Emoční zralost** se zakládá v dosažení citové stability, v odolnosti vzhledem k frustracím, koncentraci na práci a výsledek, zájmu o nové poznatky, kladnému postoji ke škole, akceptování příkazů autorit a začlenění se do skupiny.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROCES VÝZKUMU

5.1 Výzkumný problém

Když se řekne předškolní dítě, mnozí se zaměří na školní zralost a s tím spojené oblasti jako je třeba řečová vyspělost, slovní zásoba, grafomotorická oblast a správný úchop tužky, vizuomotorická koordinace, zraková diferenciacce, sluchové vnímání, rozumové vnímání, pracovní tempo a podobně. Tyto oblasti jsou pro činnost předškolního dítěte velmi důležité, ale spolu s nimi a také na nich závisí sociální dovednosti předškolního dítěte. Svou práci jsem zaměřila na oblast sociálních dovedností – tedy na sociální dovednosti předškolního dítěte.

5.2 Výzkumný cíl

- Jaké jsou projevy v sociálních dovednostech u pětiletých chlapců.
- Jak uplatňují sociální dovednosti pětiletí chlapci.

5.3 Výzkumné otázky

1) *Jak chlapci předškolního věku uplatňují sociální dovednosti?*

Jak se vybrané sociální dovednosti projevují u chlapců předškolního věku?

Lze proces začleňování sociálních dovedností chápat jako proces učení?

2) *Jak probíhá vlastní učení sociálních dovedností chlapců předškolního věku v rodině ?*

V čem se odlišuje uplatňování sociálních dovedností u chlapců předškolního věku?

V čem se odlišuje projevování sociálních dovedností u chlapců předškolního věku?

6 METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZAMĚŘENÉHO NA PROJEVY V SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTECH U PĚTILETÝCH CHLAPCŮ

Na základě výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativní výzkum. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, tak jsem si stanovila jako nejvhodnější aplikovat pro první okruh výzkumných otázek metodu pozorování a pro druhý okruh výzkumných otázek metodu interview.

6.1 Kvalitativní výzkum

„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 10)

„Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry.“ (Hendl, 2005, str. 50)

6.2 Metoda výzkumu

Pro první část výzkumných otázek jsem jako metodu výzkumu použila pozorování, které je metodou kvalitativního výzkumu. Pavlica (2000) pokládá pozorování za základní metodu vědeckého výzkumu v oblasti psychologie a sociologie. Dále stanoví různé formy, efektivitu a spolehlivost za podmínky respektování řady důležitých zásad a okolností. Hendl (2005) klasifikuje výzkumné pozorování podle těchto dimenzí: skryté – otevřené pozorování, zúčastněné – nezúčastněné pozorování, strukturované – nestrukturované pozorování, pozorování v umělé situaci – v přirozené situaci, pozorování sebe samého – někoho jiného. Pro svou práci jsem zvolila otevřené zúčastněné pozorování při pozorování někoho jiného v umělé situaci.

6.2.1 Technika zúčastněného pozorování

Zúčastněným pozorováním jak uvádí Hendl (2005) lze popisovat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se události odehrávají, jak se objevují a proč.

Pro druhou část výzkumných otázek jsem zvolila rozhovor, jelikož pozorování jsem považovala za nedostačující. Miovský (2006) rozlišuje metodu moderovaného rozhovoru (interview) na nestrukturované, polostrukturované a strukturované interview. Nejúčelnější metoda pro mou práci se mi jevila metoda polostrukturovaného interview.

6.2.2 Metoda polostrukturovaného interview

Miovský (2006) popisuje interview jako nejobtížnější a zároveň nejvýhodnější metody pro vytěžení kvalitativních dat. Za termín interview pojmenovává takový rozhovor, který je moderovaný a realizovaný se stanoveným cílem a záměrem výzkumného zkoumání. Polostrukturované interview je nejčastější metodou interview, požaduje náročnější technickou přípravu. Nejdříve si zhotovíme závazné schéma, kde specifikujeme okruhy otázek, na které se budeme účastníků dotazovat. Při polostrukturovaném interview je prospěšné aplikovat upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka. Toho docílíme kladením různých doplňujících otázek a téma tak rozpracováváme do hloubky. Pro zachování struktury interview lze použít buď záznamový arch nebo osnovu interview. Tyto pomůcky přispívají k udržení struktury a zároveň slouží k připomenutí, co vše má ještě tazatel probrat. Mezi možné nevýhody se dá považovat to, že tazatel nezvládne zachovat závaznou strukturu a doplňujícími otázkami bude zbytečně rozbíjet pevnost odpovědi, anebo vytěží nerelevantní data vzhledem k cílům výzkumu a výzkumným otázkám.

6.3 Metody sběru dat

Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla provést dvě techniky výzkumu, tak i analýzu dat jsem provedla dvěma odlišnými způsoby.

6.3.1 Metoda pozorování

Sběr dat proběhl v průběhu měsíce listopadu 2012 prostřednictvím pozorování současně s pořízením videozáznamů s vybranými respondenty. Matky vybraných respondentů odmítly zveřejnit pořízené videozáznamy, přály si co největší anonymitu, souhlasily pouze s uveřejněním písemného přepisu videozáznamů a uvedením jmen dětí.

Toto pozorování jsem si zaznamenávala na digitální fotoaparát jako videozáznam. Videozáznamy sloužily jako pomůcka k pozorování.

6.3.2 Technika sběru dat – zúčastněné pozorování

Pro výzkum praktické části práce jsem zvolila zúčastněné pozorování. Pozorování

probíhalo s každým respondentem zvlášť v jeho domácím prostředí. Pozorování byli chlapci v uměle vytvořené situaci. Má role při pozorování ve většině případů byla pozorovatel jako účastník, kdy jsem konala pouze dotazy, prováděla pozorování a málo se zúčastnila dění. Z této role jsem citlivě přecházela do role účastníka jako pozorovatele. Chlapci i matky si byli vědomi mé totožnosti výzkumníka.

V jednom případě jsem vystupovala v roli úplného účastníka. Chlapec v tomto případě nebyl informován o mé roli výzkumníka. Aby byla zachována podmínka výzkumníka v přítomnosti chlapce, byla požádána osoba ženského pohlaví, přibližného věku, aby vystupovala v roli výzkumníka pozorovatele jako účastníka a citlivě přecházela do role účastníka jako pozorovatele. Chlapec si byl vědom totožnosti výzkumníka.

6.3.3 Místo výzkumu – vlastní domov

Domov je pro dítě nejpřirozenější prostředí, doma se cítí dobře a předpokládám, že dítě bude ochotnější spolupracovat, bude mít kolem sebe méně rušivých podnětů, jelikož zná svůj domov a prostředí, kde se nachází a nebude unaveno cestováním.

6.3.4 Doba zkoumání

Nejvhodnější doba zkoumání se mi jevila odpolední, to proto, že dítě je již doma z mateřské školy, většinou nemusí nikam spíchat, je odpočínuté a v odpoledních hodinách může být doma většina členů domácnosti.

6.3.5 Uměle vytvořená situace pro pozorování

KRESLENÍ OBRÁZKU – dítě v tomto věku rádo kreslí. Cílem mého výzkumu není zkoumat kresbu dítěte, ale naslouchání dítěte (zda bude kreslit nebo se bude věnovat jiné činnosti), soustředění se na úkol (zda bude kreslit to, o co ho požádám) a jestli úkol splní.

HRA S KOSTKAMI – v této činnosti jsem si vytyčila více směrů. Nejprve si matka hraje s dítětem a zboží mu komín, pak si matka hraje s dítětem a jeho sourozencem a zboží komín sourozenci. Zde budu sledovat u chlapců akceptaci pravidel, reagování na provokující chování, dovednost prohrávat, používání sebeovládání, postavení se za sourozence, pomáhání sourozenci.

6.3.6 Kritéria pozorování sociálních dovedností u respondentů

Kritérium č. 1: sociální vlivy

Kritérium č. 2: komunikace dítěte v rodině

Kritérium č. 3: vnímání

Kritérium č. 4: reagování

6.3.7 Metoda interview

Pro svůj výzkum jsem si zvolila polostrukturovaný rozhovor, který přináší důležité informace, jenž potřebujeme získat. Současně neztrácí povahu přirozeného hodnověrného interview díky své volnější strukturaci. Dotazovaný má tak k dispozici možnost, aby spontánně hovořil o všem, co pokládá za důležité sdělit (Miovský, 2006)

Sběr dat proběhl v průběhu měsíce listopadu prostřednictvím interview. Data byla nahraná pomocí diktafonu. Matky souhlasily s provedením interview a s uveřejněním písemného přepisu interview, za podmínky, že bude zachována jejich anonymita.

6.3.8 Okruhy otázek k interview s matkami respondentů

Okruh č. 1 : charakteristika dítěte

Okruh č. 2 : odměňování dítěte

Okruh č. 3 : trestání dítěte

Okruh č. 4 : vztahy dítěte k členům rodiny

6.4 Charakteristika výběru vzorku

6.4.1 Vymezení kritéria výběru vzorku

Pro kvalitativní studie jsem vybrala záměrně děti podle navzájem shodujících se kritérií. Za shodující kritéria jsem určila:

- Stejný věk dětí – 5 let (v rozmezí do 6 měsíců)
- Stejně pohlaví zkoumaných dětí
- Soužití s biologickými rodiči
- Dítě má aspoň jednoho sourozence
- Jeden ze sourozenců musí být stejného pohlaví

- Věkový rozdíl mezi aspoň jedním sourozencem do 4 let
- Aspoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání nebo v současnosti studuje na vysoké škole
- Místo bydliště má od 400 do 8 000 obyvatel

6.4.2 Profil kritéria výběru vzorku

1. Kritérium: stejný věk dětí – pět let (v rozmezí do 6 měsíců)

Děti ve věku pěti let jsem si vybrala, protože v tomto období je skončené období vzdoru, které trvá do 3 let. Děti v tomto věku jsou připraveny na spolupráci, většina dětí navštěvuje mateřskou školu. Děti se rády učí novým poznatkům, zajímají se o nové věci, jsou všímavé. Jejich hlavní činnost je hra.

2. Kritérium: stejné pohlaví zkoumaných dětí

Jak jsem již zmiňovala v teoretické části, nelze srovnávat děti různého pohlaví. Dívky a chlapci mají jiné zájmy, volí si jiné hračky na hraní, jinak se projevuje jejich chování.

3. Kritérium: soužití s biologickými rodiči

Tuto informaci považuji za zásadní. Když dítě nežije se svými rodiči, tak má jiné sociální podmínky. Např. ve střídavé péči se mění domácí prostředí, dítě může mít dva různé dětské pokoje, dvoje hračky u každého z rodičů, nový partner nemusí dítě přijmout, dítě nemusí přijmout nového partnera rodiče nebo dítě může být popuzováno proti druhému biologickému rodiči. Dítě může prožívat smutek po druhém rodiči, může výrazně změnit chování a projevy po rozvodu / rozchodu rodičů.

4. Kritérium: dítě má aspoň jednoho sourozence

Pokud má dítě sourozence, tak není egocentrické, je zvyklé na spolupráci, umí se podělit o své věci, umí počkat až na něj přijde řada, umí půjčit své hračky, necítí se samo.

5. Kritérium: jeden ze sourozenců musí být stejného pohlaví

Je to z toho důvodu, protože děti stejného pohlaví preferují podobné hračky, více si spolu pohrají, mohou si spolu více rozumět.

6. Kritérium: věkový rozdíl mezi aspoň jedním sourozencem do 4 let

Taktéž tuto informaci považuji za zásadní. Pokud by byl mezi dětmi věkový rozdíl větší než 4 roky, tak by v podstatě vyrůstali jako dva jedináčci. Už by měli odlišné zájmy,

přestože by byli stejného pohlaví.

7. Kritérium: aspoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání nebo v současnosti studuje na vysoké škole

Předpokládám, že vysokoškolsky vzdělaní lidé preferují vzdělání, které se promítá i do výchovy jejich dětí. Domnívám se, že se svým dítětem více věnují, že je učí básničky, říkanky, že spolu malují, vedou je ke sportu a ke kulturnímu životu.

8. Kritérium: místo bydliště má od 400 do 8 000 obyvatel

Tato podmínka je proto, že život na vesnici / v malém městě je jiný než ve velkoměstě. Život na vesnici je klidnější, není hektický jako ve velkém městě. Dítě má blíž do přírody, není ohroženo frekventovanou dopravou, ale většinou za kulturou musí dojíždět.

6.4.3 Výběr vzorku

Jako vzorek jsem si zvolila čtyři respondenty ve věku pěti let. Jednalo se o zastoupení jednoho pohlaví – mužského. Z toho má každý respondent jiné postavení v rodině v souvislosti se sourozeneckou konstelací. Tyto respondenty jsem si vybrala záměrně jako vzorek lidí, o kterých za pomoci jejich matek vím, že mají jinou sourozeneckou konstelaci. Důvod tohoto výběru byl jednoznačný zejména kvůli tomu, aby mi respondenti byli schopní poskytnout vhodná data pro můj výzkum. Pro přehlednost používám jejich označení takto:

Respondent č. 1 = R1, Radovan, nejstarší dítě v rodině

Respondent č. 2 = R2, Tomáš, mladší dítě v rodině

Respondent č. 3 = R3, Kryštof, prostřední dítě v rodině

Respondent č. 4 = R4, Matyáš, nejmladší dítě v rodině

Označení pro matky respondentů:

M1 = matka respondenta R1

M2 = matka respondenta R2

M3 = matka respondenta R3

M4 = matka respondenta R4

6.5 Přípravná fáze

6.5.1 Příprava na pozorování

Zaměřeno na rozvoj prosociálního chování – empatii, ovládnání vlastních aktuálních potřeb a sebeuvědomování

1) Pozdravím a představím se

- očekávám zpětnou reakci od dítěte – pozdrav a představení se
- pokud tak neučiní, vyzvu jej, aby mi řeklo, jak se jmenuje

CÍL : představení sebe sama

2) Požádám dítě, aby nakreslilo svou rodinu

- v tašce mám pro dítě nachystané pastelky a papír
- poprosím dítě, aby si z tašky vše samo vzalo

CÍL : - naslouchání dítěte, kontakt s dítětem, konverzace s dítětem, požádání o pomoc, soustředění se na úkol

3) Požádám dítě, aby svůj obrázek samo zhodnotilo a popsalo, co nakreslilo

CÍL : - naslouchání dítěte, kladení otázek a odpovědí, konverzace s dítětem, sebehodnocení dítěte, představení dítěte, představení druhých osob, splnění úkolu

4) Zeptám se dítěte, co bude večer dělat

- předpokládám odpověď : povečeřím, umyji se, vyčistím zuby, obléknu si pyžamo, půjdu spát

CÍL : - naslouchání dítěte, konverzace s dítětem, rozhodování o tom, co bude dělat, nastavení plánu

5) Požádám matku o několik úkolů v rámci hraní

Hra s kostkami I. – Kdo postaví nejvyšší komín?

- matka si hraje spolu s dítětem
- matka záměrně, aniž to dítě čeká mu komín zboří

CÍL : - akceptace pravidel, reagování na provokující chování, dovednost prohrávat, používání sebeovládání

Hra s kostkami II. – Kdo postaví nejvyšší komín?

- matka a sourozenec si hraje spolu s dítětem
- matka zboří komín sourozenci

CÍL: - postavení se za sourozence, pomáhání druhým (v této situaci sourozenci)

6) Pochválení a odměna za splnění úkolů

- Předpoklad: poděkování
CÍL: - dovednost poděkování

6.6 Analýzy dat

6.6.1 Metoda vytváření trsů

Pro analýzu první části výzkumu, tedy analýzu zúčastněného pozorování, jsem zvolila metodu vytváření trsů. Miovský (2006) popisuje metodu vytváření trsů jako seskupování a načrtnutí určitých výroků do skupin. Tyto skupiny (trsý) by měly pramenit na podkladu oboustranného překryvu – podobnosti mezi identifikovanými jednotkami. Tímto postupem se vyvíjí obecnější, induktivně utvářené kategorie, jejichž začlenění do určité skupiny (trsů) je seskupováno stanovenými opětovnými znaky, určitým typickým seřazením a podobně. Tato metoda má směřovat k určité posloupnosti, protože v ní pomocí kategorizace vybraných základních jednotek formujeme jednotky obecnější.

6.6.2 Metoda otevřeného kódování

V druhé části výzkumu pro polostrukturované interview, jsem si vybrala metodu otevřeného kódování. „*Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů, pomocí pečlivého studia údajů...Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly...*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43).

V průběhu výzkumu se může vyskytnout obrovské množství pojmů. „*Tyto pojmy je třeba seskupit, podobné s podobnými...Proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu, nazýváme kategorizace.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 45)

Tato metoda je jedním z dílů vědecké metody tzv. zakotvené teorie. Zakotvená teorie je teorie, která je odhalena, vytvořena a mezitím ověřována strukturálním kumulováním údajů o zkoumaném jevu a rozbořem těchto údajů. Začíná se tedy zkoumaným okruhem a nechá se, ať se vynoří to, co je v tomto okruhu významné.

„*Zakotvenou teorii mohou používat odborníci mnoha disciplín...Důležité jsou postupy a ty jsou na disciplíně nezávislé...Přesto však zakotvená teorie nabízí každému badateli postupy pro analýzu údajů, které vedou vytvoření teorie užitečné pro jeho disciplínu.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 16-17)

Zakotvená teorie je tvořena třemi typy kódování: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Během celého procesu kódování se všechny typy vzájemně propojují.

7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

7.1 Metoda vytváření trsů

U zpracovávání dat jsem začala především několikerým pročtením přepisů a poté jsem texty graficky orientačně uspořádala pomocí barevného rozlišení těch úseků, které se mi projevovaly podstatné vzhledem k výzkumnému problému. Tím jsem dosáhla zmenšení dat od zbylého „vatového“ obsahu a vyčlenění pozorovacích jednotek nesoucích podstatné informace s ohledem na výzkumný problém. V následující práci s vybranými výroky jsem se opírala o využití metody vytváření trsů, pomocí níž jsem si vyznačila ve své práci dojít k požadovaným odpovědím na stanovené výzkumné otázky. Pro posílení pozorované jednotky uvádím několik doslovných úryvků. Některé úryvky jsou kladeny i v jiných kategoriích, protože určený úryvek se může projevit ve více úkazů. Ve výzkumu nepředstavují úplně všechny kategorie, neboť některé z nich nejsou pro výzkum opodstatnělé, respektive s výzkumem nesouvisí.

7.2 Metoda otevřené kódování

Pro můj výzkum jsem se rozhodla použít kódování prvního typu. Při analýze dat za pomoci otevřeného kódování, jsem postupovala následovně:

1. Kódování bylo provedeno u každého interview zvlášť
2. Kódy ze všech interview jsem dala dohromady a následně z nich vytvářela kategorie, společné pro všechna interview

U každé kategorie jsem určila vlastnosti a její dimenze. Dimenze vlastností jsem se snažila umístit na určité hodnotové škále. Pro podporu vlastnosti či dimenze uvádím několik úryvků, které v zápisu popisují v originálním znění, čili v možném hovorovém slangu, bez úpravy do spisovného jazyka. Některé úryvky jsou položeny ve více kategoriích, neboť vymezený úryvek může být prokázán ve více jevech. Ve výzkumu neuvádím naprosto všechny kategorie, poněvadž některé z nich nejsou pro výzkum podstatné, popřípadě s výzkumem nesouvisí. Pro podporu vlastnosti či dimenze uvádím několik úryvků, které v zápisu popisují v originálním znění, čili v možném hovorovém slangu, bez úpravy do spisovného jazyka. Některé úryvky jsou položeny ve více kategoriích, neboť vymezený úryvek může být prokázán ve více jevech. Ve výzkumu neuvádím naprosto všechny kategorie, poněvadž některé z nich nejsou pro výzkum podstatné, popřípadě s výzkumem nesouvisí.

8 INTERPRETACE DAT

8.1 Metoda vytváření trsů

Během analýzy pozorování metodou vytváření trsů jsem našla tyto kategorie

Kategorie Rodina a její vliv na projevování sociálních dovedností

Dítě v předškolním období si osvojuje návyky, které jsou ve společnosti žádoucí. V tomto předškolním období je dítě k tomu mimořádně naladěno. Dítě doslova touží vypadat jako ostatní, dělat to, co dělají jiní a dodržovat to, co se smí a nesmí dělat. Rodina zatím zůstává hlavním činitelem působícím v procesu socializace.

Kategorie Matka jako vzor

Aby dítě bylo schopné spolupracovat s osobou potřebuje k tomu motivaci a pocit, že se dané osobě dá věřit. V tomto případě se studovaní chlapci věnovali spolupráci s matkou. Vzhledem k tomu, že se jedná o děti předškolního věku, tak se spolupráci teprve učí, a proto se tedy dalo očekávat, že jejich spolupráce nebude stoprocentní. Přesto se ukázalo, že spolupráce chlapců s matkami je na dobré úrovni a matka je pro dítě velkým vzorem.

Matka má komín stejně vysoký jako chlapec, chlapec prosí: „nechte mi taky něco!“ Matka odkládá kostku z ruky na zem. Chlapec pokračuje ve stavění... R1

Chlapec s matkou staví komíny, vzájemně si je boří, chlapec se přitom směje. R1

„...matka staví věž..., chlapec postaví věž, kterou ukazuje matce, chlapec: „to je hrad“, pohne kostkou, hrad mu spadne, chlapec se usměje, rozebere kostky a staví kostky do dvou řad, až postaví věž, matka mu věž zboří, matka s chlapcem spolu staví...“ R2

Matka se přidává ke hře. Spolu s hochy staví komín a každému přidává kostku na jeho komín. R3

Matka staví komín pomaleji, aby chlapce nechala vyhrát. R4

„Matka ukazuje chlapci jiný způsob stavění. Chlapec: „ne, tak ne“. Ale pokračuje podle způsobu matky.“ R4

Jelikož výzkum probíhal za přítomnosti matek a ne otců, bylo možné předvídat, že chlapci se s matkami nebudou příliš ztotožňovat, a chtít být jako ony, což se také potvrdilo. Dítě se nejvíce ztotožňuje s osobou stejného pohlaví. Kdyby výzkum probíhal za jiných podmínek, tedy za přítomnosti otců, daly by se předpokládat výsledky jiné a sledovaný jev ztotožnění

s otci by se mohl předpokládat jako velký.

Kategorie Bratr soupeř nebo spojenec

V průběhu hry s bratry u stavění s kostkami se ukázaly vlastnosti jako napodobení a srovnávání. Chlapci srovnávali a dokázali porovnat výšku svých komínů s komíny bratrů. Srovnání a napodobování typu „být jako bratr, mít to co má bratr“, se ukázalo a chlapci pokud neměli stejně vysoký komín, tak ho chtěli mít a napodobovali stejně vysoký komín, jako měl bratr. Zde se u chlapců projevila touha po vítězství a soupeření se sourozencem.

Ke stavění kostek se přidává i bratr chlapce. Každý z hochů si staví vlastní komín... R1

Přidává se i bratr, chlapec na bratra: „to je moje, nech mi je, postavil jsem větší“. R2

...bratr staví komín, ptám se chlapce, zda bratr nebude mít vyšší komín, chlapec nečekaně zboří bratru komín, bratr je nazlobený, zboří komín chlapci, chlapec na bratra „zavrčí“.
R2

...bratr má vyšší komín, chlapec: „on mi vypořádal“... R3

Hoši společně staví jeden komín, bratr udává, jak bude vypadat, chlapec se napřahuje: „ted' to zboříme“, bratr: „ne počkej, já vím jak“, spolu vyzdvihují komín až jim spadne... R3

Bratr staví nový komín, chlapec: „já mám ten nejvyšší komín“, bratr postaví vyšší komín, chlapec vezme bratrovi kostku z komína, dává ji na svůj komín a přitom bratrův komín spadne, bratr zakřičí: „Mates“ a zboří chlapci jeho komín, chlapec pláče. R4

Matka navrhuje, aby hoši postavili komín spolu, bratr na chlapce: „Maty, dávej i na můj, dohromady“, chlapec: „ne já nechci, já chci mít svůj“. R4

Milým překvapením byla spolupráce a spojenectví během hry, kdy většina chlapců dovedla společně stavět komín. U chlapců byla v daný moment omezená touha po vítězství a převládla spolupráce, spojenectví a radost ze společné hry.

Poté jsou vyzváni, aby postavili společný komín. Začíná chlapec, první pokládá kostku chlapec, pak na komín přidává kostku bratr, takto dál pracují a pečlivě spolupracují na stavbě komínu. R1

Chlapec na bratra: „vyhrál jsem, prohráls, tyto dvě už mám já“. Bere dvě kostky, co měl

za sebou, dává jednu na svůj postavený komín, druhou na bratrův komín se slovy: „tu máš, prohráls“. R2

...hoši staví nové komíny, chlapec: „ted' to máme úplně stejně“, hoši si zboří své komíny, stále se jim daří stavět stejně vysoké komíny, přestože kostky mají dohromady. R2

...hoši staví komíny, bratr: „zkusíme ted' všechny kostky“, bere kostky z chlapcova komínu, instruuje chlapce, aby držel komín, ale sám ho drží, aby komín nespádl, chlapec přidává další kostky na komín, komín padá, hoši se smějí. Bratr: „postavíme zed“, začíná stavět, chlapec se okamžitě přidává,...R3

Matka: „ted' by ten komín měli postavit bráchové“, bratr jde za chlapcem, staví u něho komín, chlapec komín zboří. Matka se ptá chlapce: „Matýsku, jak staví komín bráchové?“, bratr na chlapce: „já ti chci pomoc“, chlapec: „já chci svůj, já si chci postavit svůj komín“, bratr: „on nechce“, matka: „jenom jeden komín s Lukáškem“, chlapec: „já chci jenom svůj jeden“, chlapec bere kostky bratrovi, chlapec: „mě se nechce“ a staví si svůj komín. R4

Kategorie Kdo toho víc namluví

Komunikace v rodině ať už jde o verbální, neverbální nebo konanou činem je velmi důležitá, intenzivní a dá se říct, že probíhá neustále a vzájemně.

Matka pokračuje: „Rady, namaluj ještě mě, jo? Prosím, prosím“. Chlapec stojí za židličkou, vrtí se a povídá: „ne-e, to bude zase trvat“. R1

Matka mluví k chlapci: „pojd', jdeme si hrát s kostkami, vem si tašku, vyndej je a jdeme, no šup“, chlapec sedí za matkou v křesle, matka si sedá na zem, chlapec jde za matkou... R2

Matka se chlapce dotazuje: „pocem Kryšule nechceš si to rozmyslet s tím tatínkem a tou maminkou, běž to ještě nakreslit“, chlapec: „ne-e, mami si to chci rozbalit“, matka: „počkej, víš co, až nakreslíš tu postavu, nakresli čtyři postavy“, chlapec kroutí nesouhlasně hlavou... R3

Chlapec : „už žádný obrázek nenamaluju, a co ty hodiny? Já už chci“. Matka: „jaký hodiny?“ Chlapec: „ty bezmikvínové“. Matka: „ale ještě nemáš narozeniny, bezmikvínové hodiny budou až na narozeniny“. Matka mi vysvětluje: chce dostat Blesk McQueen hodiny, aby ho ráno budily. Chlapec po celou dobu uklízí pastelky. R4

Kategorie Oddanost nebo za odměnu

Chlapci rádi přijímají jakýkoliv projev odměny. Slovní pochvala je motivovala k další činnosti a podporu přijímali jako vítanou.

Matka stále přemlouvá a ujišťuje chlapce: „ale nebude, když máš takový krásný obrázky tam, mě by to mrzelo, že tam nejsou s tebou a s Toničkem. Chlapec schvaluje, sedá si ke stolku a dodává: „tak jenom ty a už nikoho tam nebudu malovat“. R1

Matka i chlapec staví nové komíny, matka: „páni, ty máš ale veliký komín“... R2

Matka nakloní se za chlapce: „tak nakresli auto“. Chlapec: „to já neumím“. Matka: „to nevadí, však to nemusí být úplně perfektní“. R3

Chlapec po celou dobu uklízí pastelky. Všechny pastelky uklidí. Matka ho chválí: „no ty jsi to krásně uklidil“. R4

Matka: „on je rychlejší, on je šikovnější, já nehraji“. Matka staví komín pomaleji, aby chlapce nechala vyhrát.“ R4

Kategorie Odměna beze slov

Z neverbálních odměn převažoval úsměv, pohlazení a obejmutí. To chlapce ujišťovalo o pocitu jistoty, když třeba něco neumí nebo v danou chvíli se jim určené konání nechce dělat nebo je také motivovalo k dalším výkonům. Také zatleskání chlapci uvítali jako pozitivní projev náklonnosti a soucítění radosti.

...soustředí se pouze na malování. Po chvíli se dotazuje: „takhle?“. Matka na chlapce: *„no vidíš, jak jsi mě pěkně namaloval“ a dává chlapci pusku na tvář.* R1

...matka: „páni, ty máš ale veliký komín“ a obejmě chlapce kolem ramen. R2

Matka: „pak tam nakresli ještě strom“, chlapec: „já neumím strom“, matka: „ale umíš všechno, když chceš“ a pohladí chlapce po hlavě. R3

Chlapec: „a mám největší a ty ne“ (ukazuje na matčin komín). Chlapec má radost, boří si komín, matka mu tleská... R4

Kategorie Vlastní kreativní řešení úkolu

U činnosti, která se chlapcům líbila prokazovali neobyčejnou fantazii a kreativně vymýšleli různé možnosti a varianty. To bylo neodmyslitelně spojeno i s fyzickou činností, kdy chlapci byli nepřetržitě v pohybu a byli téměř neunavitelní.

Matka se chlapce ptá, jak chce komín zbořit. Chlapec si kleká na kolena a hlavou boří

komín, avšak nárazem si natloukl a hned brečí. R1

...chlapec věž dostaví: „a je to“, nohou naznačuje, že věž zboří, sděluji mu, že věž může zbořit, chlapec nechce, vezme si auto, autem boří věž se slovy: „nechci to tady vidět“. Chlapec si dál staví z kostek, vymýšlí různé varianty. R2

Hoši společně staví jeden komín, bratr udává, jak bude vypadat, chlapec se napřahuje: „ted' to zboříme“, bratr: „ne počkej, já vím jak“, spolu vyzdvihují komín až jim spadne... R3

Chlapec trval na svém: „ted' namaluju Spidermana“. R4

Kategorie Prosazování vlastní vůle

Chlapci pokud se jim určený úkol nelíbil nebo jej nechtěli vykonat reagovali odmítavě, vyhýbali se požadavku, dávali najevo nesouhlas.

Chlapec se ustavičně vrtí a říká: „mi se nechce“... R1

Chlapec se znovu přesouvá k oběma komínům a říká: „víš jak to zbořím?“. Matka naznačuje, že zboří komín, chlapec opět křičí: „ne!“. Chlapec rozpažuje ruce: „dívej jak“ a boří oba komíny najednou. R1

Chlapec vzápětí vezme jeden papír, pokládá ho na zem a sám pro sebe si říká: „namaluji třeba autíčko“, znovu chlapce žádám, aby nakreslil svoji rodinu, chlapec vrtí nesouhlasně hlavou, vyjmenovávám členy jeho rodiny, chlapec opět otáčí nesouhlasně hlavou, říká: „to neumím“, přesvědčuji chlapce, zda to nechce zkusit, chlapec se usmívá, ale kroučí hlavou, že tohle malovat nechce. R2

...chlapec věž dostaví: „a je to“, nohou naznačuje, že věž zboří, sděluji mu, že věž může zbořit, chlapec nechce, vezme si auto, autem boří věž se slovy: „nechci to tady vidět“. Chlapec si dál staví z kostek, vymýšlí různé varianty. R2

Matka přichází k chlapci, nakloní se k chlapci se slovy: „vyber si nějakou pastelku a nakresli tatku, umíš to“, přitom vezme chlapci z rukou všechny tři pastelky. Chlapec kroučí hlavou na znamení nesouhlasu a pobrukuje: „ne ne“. R3

Hoši společně staví jeden komín, bratr udává, jak bude vypadat, chlapec se napřahuje: „ted' to zboříme“, bratr: „ne počkej, já vím jak“, spolu vyzdvihují komín až jim spadne... R3

Matka navrhuje, aby hoši postavili komín spolu, bratr na chlapce: „Maty, dávej i na můj,

dohromady“, chlapec: „*ne já nechci, já chci mít svůj*“. R4

Chlapec trval na svém: „*ted' namaluju Spidermana*“. R4

Matka ukazuje chlapci jiný způsob stavění. Chlapec: „*ne, tak ne*“. *Ale pokračuje podle způsobu matky*. R4

... bratr okamžitě zboří chlapci komín, chlapec se otočí k bratru zády a staví si komín... R4

V místnosti je další chlapec (na návštěvě) a bere si čokoládu určenou pro sestru. Chlapec Matyáš *ihned reaguje*: „*to je pro Daninku, to není pro tebe*“. R4

Kategorie Obhajoba vlastního počínání

Když byl chlapcům zadán úkol, který chlapce příliš nelákal, tak jej odmítali vykonat. Jedná se o případ, kdy se snaží dospělá osoba přinutit dítě k nějakému činu a v případě, že je na dítě vyvíjen nátlak, tak se dítě o to více vzpouzí a odmítá. Tento projev chování je zesílen v období pubertálního vývoje jedince. Chlapci projevili, že rozumí tomu, co se po nich v danou chvíli očekává a podle své momentální nálady se k tomu činu vyjádřili

Matka pokračuje: „*Rady, namaluj ještě mě, jo? Prosím, prosím*“. Chlapec *stojí za židličkou, vrtí se a povídá*: „*ne-e, to bude zase trvat*“. R1

Matka naznačuje, že chlapci zboří jeho komín, chlapec křičí: „*né!*“ *a rukama jakože chrání svůj komín*. R1

Chlapec vzápětí vezme jeden papír, pokládá ho na zem a sám pro sebe si říká: „*namaluji třeba autíčko*“, *znovu chlapce žádám, aby nakreslil svoji rodinu, chlapec vrtí nesouhlasně hlavou, vyjmenovávám členy jeho rodiny, chlapec opět otáčí nesouhlasně hlavou, říká*: „*to neumím*“, *přesvědčuji chlapce, zda to nechce zkusit, chlapec se usmívá, ale kroutí hlavou, že tohle malovat nechce*. R2

Chlapec kroutí hlavou na znamení nesouhlasu a pobrukuje: „*ne ne*“. *Matka je nakloněná nad chlapcem, dává chlapci do ruky černou pastelku. Chlapec má pastelku v ruce položenou, nadržuje ji. Matka chlapce přemlouvá*: „*Kryštofe nech toho*“. Chlapec *se otočí na matku, mrčí nesouhlas. Matka*: „*tak nepůjdem na tu zmrzlinu*“. Chlapec *si v rukách přehazuje pastelku, nechce malovat, odstrkuje od sebe papír, s papírem se posouvají i pastelky*. R3

Ptám se chlapce, zda si chce ještě malovat, že by namaloval tatínka, maminku, chlapec

kroutí nesouhlasně hlavou se slovy: „to neumím“, znovu se ptám jestli si chce malovat, kroutí hlavou že ne... R3

Žádám chlapce, aby namaloval obrázek svojí rodiny. Chlapec odpovídá: „ne, já teď třeba namaluju mojího psa, můj pes se jmenuje Kvido“. R4

...bratr na chlapce: „já ti chci pomoc“, chlapec: „já chci svůj, já si chci postavit svůj komín“, bratr: „on nechce“, matka: „jenom jeden komín s Lukáškem“, chlapec: „já chci jenom svůj jeden“, chlapec bere kostky bratrovi, chlapec: „mě se nechce“ a staví si svůj komín. R4

Chlapci dokázali i zdůvodnit, proč daný úkol nechtějí vykonat, a nebo někteří sami navrhli jinou podobu zadaného úkolu. Svůj nesouhlas dovedli okomentovat.

Kategorie Zodpovědnost za splnění úkolu

Vnímání chlapců probíhalo v každé činnosti. U vnímání jsem sledovala zaujetí chlapců při jejich aktuální činnosti. Toto zaujetí u chlapců bylo silné a dá se říct, že chlapci si stáli za svým a věnovali se vykonávané činnosti, kterou buď provádějí nebo chtějí provádět.

Matka naznačuje, že chlapci zboří jeho komín, chlapec křičí: „né!“ a rukama jakože chrání svůj komín. R1

...matka ptá, jestli už uklidí kostky, chlapec přikyvuje hlavou, matka podává tašku, chlapec uklízí kostky do tašky. R1

...chlapec se usmívá, pokračuje v šmátrání v tašce, vytahuje pastelky, zvolá: „jé, krteček, takový pastelky už mám“. R2

Stoupá, jde ke stolku s papíry a pastelkami, na židli se posadil kocour. Chlapec kocourovi: „s dovolením Charlie“, kocoura lehce pobídne, aby opustil židli, chlapec si sedá na židli ke stolku... R2

Chlapec: „já neumím žádný autíčko“. Matka: „ale umíš, nakresli kola, kola umíš“. Chlapec se podívá na papír, začíná malovat, rukou si podpírá hlavu, rázem si přestane podpírat hlavu a přidržuje si papír, namaluje jedno kolo, odkloní se od papíru, aby namalované kolo ukázal matce. R3

...matka na chlapce: „ještě něco namaluj“, do toho se ozve bratr: „teď půjdeme stavět ty kostky?“. Oznamuji tedy hochům, že půjdeme na ty kostky. Chlapec se radostně usměje, instruují chlapce kde jsou kostky, tašku vezme chlapec... R3

Matka na chlapce: „Kryštofe, pojd' to nakreslit“, chlapec: „já to neumím“, matka: „však nakreslíš hlavu, tělo, nohy, ruce“, chlapec: „ale to bude měkký“ stojí u matky a jí čokoládu. Matka: „běž to zkusit, Milda půjde s tebou, dej si čokoládu, posilni se a běž“... R3

Nenechá se rozptýlit hlasy z vedlejší místnosti, plně se věnuje malování. Nerozptýlí ho ani příchod matky, pouze se ohlédne, kdo vešel do místnosti. Až je chlapec sám spokojený se svým obrázkem, řekne: „a mám ho“. R4

matka zboří chlapci komín, chlapec křičí: „mami, mami“ a staví nový komín, matka zatím zboří komín bratrovi, bratr taky zařičí: „mami“. Chlapec byl zaujat svým komínem, prosí matku: „mami, už mi to nedělej“. Matka říká: „už ti to nebudu dělat“. R4

...dále mu předávám čokoládu a dávám mu ty samé dárky i pro bratra. Chlapec ukládá věci na dvě stejné hromádky a povídá: „to je pro bráchu“. R4

Kategorie Pozornost zaměřená na plnění úkolu

Chlapec se pustil do malování, nenechal se rozptýlit zapnutou televizí, soustředí se pouze na malování. R1

Stoupá, jde ke stolku s papíry a pastelkami, na židli se posadil kocour. Chlapec kocourovi: „s dovolením Charlie“, kocoura lehce pobídne, aby opustil židli, chlapec si sedá na židli ke stolku... R2

...matka pokládá tašku na stůl, matka na chlapce: „vytáhni to“. Chlapec si sedá ke stolku, tašku má na stolku, vytahuje z ní papír a pastelky. R3

Nenechá se rozptýlit hlasy z vedlejší místnosti, plně se věnuje malování. Nerozptýlí ho ani příchod matky, pouze se ohlédne, kdo vešel do místnosti. Až je chlapec sám spokojený se svým obrázkem, řekne: „a mám ho“. R4

Chlapci se dokázali vytrvale soustředit na zadaný úkol, individuálně prokázali značnou potřebu úkol splnit. V dané chvíli si nenechali vytrhnout pozornost rušivými elementy.

Kategorie Správný kluk

Chlapci sami od sebe projevovali ohleduplné a pozitivní chování. To ukázalo, že mají v sobě zvnitřnělá pravidla, která dovedou vhodně používat.

...chlapec vezme hračku určenou pro bratra, utíká z pokoje do jiné místnosti za bratrem, volá na bratra jménem. Chlapec předá bratrovi hračku se slovy: „Toni, to je pro tebe na,

to se dá do vody“. Chlapec utíká, vrací se do pokoje, sedá si na zem, bere si čokoládu, zvolá: „mňam, já si to dám“, rozbaluje čokoládu... R1

...na židli se posadil kocour. Chlapec kocourovi: „s dovolením Charlie“, kocoura lehce pobídne, aby opustil židli... R2

Chlapec klečí na zemi, postupně vytahuje z krabičky pastelky a povídá: „vezmu si modrou, namaluju oblohu a žlutou, kde je žlutá, tady tak, takový dáreček, namaluju červenou, kde je červená, tady je červená, (pohládí kocoura ležícího na zemi, chvíli si s ním hraje, v ruce chlapec drží červenou pastelku), hodný Charlie, (ohlíží se na procházejícího bratra), potichu Marías, (vyměňuje si červenou pastelku za modrou), obloha, maluju oblohu“. R2

...chlapec se rozpráhne, že zboří bratrův komín, ale boří svůj komín, hlasitě se směje, bratr: „ted' sleduj“, matka: „pozor na Sašetku“, chlapec zboří bratrův komín, bratr: „Saša taky bude stavět komín“, sestra má kostku v ruce... R3

...dávám mu ty samé dárky i pro bratra. Chlapec ukládá věci na dvě stejné hromádky a povídá: „to je pro bráchu“. Navíc dávám chlapci čokoládu pro jeho nejstarší sestru, tuhle čokoládu si chlapec dává na svou hromádku a říká: „já mám zas dvě“. Vysvětluji chlapci, že tato čokoláda není pro něho, nýbrž pro jeho sestru. Chlapec čokoládu odděluje ze své hromádky a pokládá ji samostatně na stůl. R4

Kategorie Chování v konfliktních situacích

Chlapci v konfliktní situaci dokáží označit problém a dovedou nastínit řešení konfliktu v určité chvíli.

Matka dodává, že už je nebudeme bořit hlavou, že už je budeme bořit takhle a přitom zboří chlapci jeho komín a komíny spadnou oba dva. Chlapec je naštvaný, matka mluví, že i její komín spadl. Chlapec s matkou staví další komíny, chlapec zboří matce její komín a pokračuje ve stavění svého komínu. Chlapec s matkou staví komíny, vzájemně si je boří, chlapec se přitom směje. R1

Ptám se chlapce na důvod pláče, sděluje mi: „protože mi Marías zbral jednu oranžovou kostku“. R2

Matka na chlapce: „Kryštofe, pojd' to nakreslit“, chlapec: „já to neumím“, matka: „však nakreslíš hlavu, tělo, nohy, ruce“, chlapec: „ale to bude měkký“ stojí u matky a jí čokoládu. Matka: „běž to zkusit, Milda půjde s tebou, dej si čokoládu, posilni se a běž“, chlapec se stále brání, stojí u matky, jí čokoládu... R3

...hoši staví s matkou komíny, matka zboří chlapci komín, chlapec křičí: „mami, mami“ a staví nový komín, matka zatím zboří komín bratrovi, bratr taky zařičí: „mami“. Chlapec byl zaujat svým komínem, prosí matku: „mami, už mi to nedělej“. Matka říká: „už ti to nebudu dělat“. R4

Kategorie Neustále v pohybu

Chlapci chápou a umí porozumět verbálním podnětům. Dovedou naslouchat a vnímat nároky, které se po nich právě vyžadují.

Matka vybízí chlapce, zda si zahrají s kostkami. Chlapec bere tašku s kostkami, pokládá ji na zem nadšeně povídá: „jo“ ... R1

Matka mluví k chlapci: „pojď, jdeme si hrát s kostkami, vem si tašku, vyndej je a jdeme, no šup“, chlapec sedí za matkou v křesle, matka si sedá na zem, chlapec jde za matkou, matka vysypává tašku s kostkami, chlapec hned staví komín, směje se... R2

Matka: „pojď kreslit“. Chlapec kříží ruky kolem sebe, matka pokládá tašku na stolec, matka na chlapce: „vytáhni to“. Chlapec si sedá ke stolku, tašku má na stolku, vytahuje z ní papír a pastelky. R3

Chlapec okamžitě bere tašku, vysypává kostky a staví komín. Chlapec povídá: „já postavím nejvyšší komín“. R4

Kategorie Pro bráchu

Chlapci projeví sympatie k sourozenci

Vlastnosti:	Dimenze
Projevení sympatií	časté.....vzácné
Projevení altruismu	časté.....vzácné

...chlapec vezme hračku určenou pro bratra, utíká z pokoje do jiné místnosti za bratrem, volá na bratra jménem. Chlapec předá bratrovi hračku se slovy: „Toni, to je pro tebe na, to se dá do vody“. R1

Bratr hovoří, že mu hračka nejde rozbalit. Navrhuje, že hračku rozbalím. Chlapec se vrhá na bratrovu hračku: „né, já mu to udělám“, rozbaluje bratrovu hračku. R2

Za spolupráci předávám chlapci hračku pistolku a druhou pro bratra s otázkou, zda mu to předá, chlapec podává hračku bratrovi do ruky. R3

Chlapec ukládá věci na dvě stejné hromádky a povídá: „to je pro bráchu“. R4

Chlapec předává hračku pistolku svému staršímu bratru a říká: „já mám ji taky“. R4

Jde vidět, že chlapci jsou schopni odlišit kladné chování od negativního. Proto v případě záporného chování se situaci postavili a dali najevo svůj nesouhlas. Forma jejich nesouhlasu vypovídá o stabilitě rodiny, vzhledem k tomu, že všechny řešení konfliktu a vyjádření nesouhlasu byly tvořeny přijatelným společenským způsobem. Chlapci dále projeví svou schopnost pozitivního a ohleduplného chování a v oblasti sociálního citění uměli dát najevo svou sympatii a altruismus.

8.1.1 Kategorii získané z pozorování

Kategorie Rodina a její vliv na projevy sociálních dovedností

Kategorie Matka jako vzor

Kategorie Bratr soupeř nebo spojenec

Kategorie Kdo toho víc namluví

Kategorie Oddanost nebo za odměnu

Kategorie Odměna beze slov

Kategorie Vlastní kreativní řešení úkolu

Kategorie Prosazování vlastní vůle

Kategorie Obhajoba vlastního počínání

Kategorie Zodpovědnost za splnění úkolu

Kategorie Pozornost zaměřená na naplnění úkolu

Kategorie Správný kluk

Kategorie Chování v konfliktních situacích

Kategorie Neustále v pohybu

Kategorie Pro bráchu

8.2 Metoda otevřeného kódování

Kategorie Pijavice lásky

Vlastnost:

Dimenze:

Láskyplná zaslepenost

častá.....vzácná

„Když se jeho mladší bratr odpoledne vyspí, tak zavolá a starší za ním přiběhne do ložnice a stejnou intonací hlasu jako já mu říká: „Ahoj Toni, jak ses vyspinuškal?“, přitom ho hladí a pusinkuje.“ M1

„Syn se chlubí, že něco umí nového a ostatní ho pochválí.“ M2

„Když se mu nechce do školky, vymyslí si, že je nemocný, i když to není pravda.“ M3

„A když byl nemocný a krmila jsem ho, tak mi říká: „Až budu zdravý, tak ti půjdu utrhnout kytinku.“ Jsem z toho paf a říkám si, že to asi dělám dobře.“ M4

Mateřská láska je bezmezná a dítě samo si odvodí a zvládne vycít, že je milováno, rádo lásku oplácí a projevuje ji svým blízkým a lidem, které má v oblibě.

Kategorie Motivace nebo úplatek

Vlastnost:

Dimenze:

Pochválení

časté.....vzácné

Pomáhání v domácnosti

běžné.....ojedinělé

„Sladkost mu také dávám za odměnu, ale občas i jen tak... Pochválím ho, že se pěkně chová k bratrovi, že něco pěkného udělal, že s něčím pomáhá. Rád pomáhá s veškerými domácími pracemi i s prací na zahradě.“ M1

„Slovně ho pochválím, když si pouklízí po sobě hračky, namaluje mi obrázek, udělá o co ho požádám, když ho paní učitelka chválí, jak je šikovný.“ M2

„Jako odměnu mu dám nějakou cukrovinku nebo ho pochválím. Pomoc musí brát jako hru, jinak by to neudělal. Když už pomáhá, tak rád.“ M3

„Ano, v domácnosti pomáhá, připadá si dospělejší, tak mu přenechávám drobné úkoly jako například vysypat odpadkový koš.“ M4

„Pohlazením, slovním hodnocením před druhými...Hračku dostane pouze v případě bolestivého lékařského vyšetření jako je odběr krve, injekce nebo po návštěvě zubaře.“ M4

Dítě umí pomáhat samo od sebe, ale potěší ho, když je jeho práce uznána, že si vykonané námahy někdo všimnul a rádo přijme jakoukoli odměnu.

Kategorie Po dobrém nebo po zlém

(poznámka: převzatý nadpis knihy od Zdeňka Matějčka)

Vlastnost:

Dimenze:

Slovní potrestání

časté.....vzácné

„Nejčastěji ho trestám slovně. Když je situace už pro mě neúnosná, tak na něj křičím.“ M1

„Slovně ho upozorním, že se tak chovat nesmí.“ M2

„Hlavně slovně ho potrestám nebo odmítnutím pozornosti.“ M3

„Nejčastěji slovně, fyzicky málokdy.“ M4

Kategorie Vítězství lásky nad rivalitou

Vlastnost:

Dimenze:

Touha po sourozenci

hojná.....ojedinělá

Vnímání nepřítomnosti sourozence

četné.....vzácné

„Bratra má rád, rád si s ním hraje, učí ho něco zapínat nebo nová slova. Když má bratr rýmu, tak jde pro kapesník a utře mu nos sám od sebe. Jejich láska je vzájemná.“ M1

„...ale rádi se mají. Když se nevidí a po určité hodinové době jsou opět spolu, tak jeden druhému řeknou, že mu bylo smutno.“ M2

„Jeho vztah je kamarádský, rád si hraje s bratrem kterého se snaží napodobovat. S mladší sestrou si zatím nechce hrát, protože je malá.“ M3

„Mají se moc rádi a těší se na sebe. Pořád se ptá, kde je ten druhý, když není doma... „ A jaký má vztah k sestře? Také ji má velmi rád a ptá se, kdy přijede Danyňka? Ona studuje v Ostravě.“ M4

Dítě prokazuje, že má svého/své sourozence rádo, že mu záleží na vzájemné lásce, že vnímá jeho nepřítomnost a těší se na společné chvíle.

Kategorie Touha po novém

Vlastnost:

Dimenze:

Zvědavost

značná.....vzácná

„Nedělá mu problém naučit se něčemu novému. Když to zapomene udělat, tak mu to připomenu... Chci, aby měl respekt a toleranci k sobě samému a zároveň ke druhým... Chci, aby z něho vyrostl slušný člověk, aby se nebál, nestyděl.“ M1

„Je přizpůsobivý, nedělá mu problém se něčemu novému přiučit... Řeknu mu, že by bylo pěkné, kdyby to udělal... Povzbuzuje mne můj vlastní úsudek.“ M2

„Řeknu mu, že když chce, tak umí všechno.“ M3

„Já chci, aby moje děti měly soucit s dalšími a vedu je k tomu, aby si pomáhaly navzájem... Nechci je do toho nutit, nebiju a netrestám je za to, když nepozdraví. Nedělám z toho vědu.“ M4

Dítě přijímá nové podněty se zvědavostí a zkouší uplatnění nové dovednosti. Má pocit radosti, když někdo z jeho okolí si všimne, že dokáže uplatnit něco nového.

Kategorie Kdo ustoupí dřív

Vlastnost:

Dimenze:

Pocítění viny

četný.....žádný

„Pocit viny má. Buď se napučí nebo se začne vztekat, být vzpurný nebo křičí. Až ho to přejde, tak se ho na to zeptám nebo mi sám o tom začne povídat.“ M1

„Vinu vnímá, i pro maličkost se rozpláče. Někdy je moc přecitlivělý.“ M2

„Má pocit provinění, projevuje se vzdorem, vztekem.“ M3

„Ano, vnímá vinu a velice špatně to nese“...„Nejdříve se s námi nebaví – tváří se uraženě, ale pak přijde a má potřebu vidět, že jsme mu to odpustili, že jsme zase za dobře.“ M4

Dítě si je vědomo, že vykonalo něco, co nemá. Svou vinu bere vážně a snaží se s tímto pocitem různě vyrovnat.

Kategorie Jak „vytočit“ matku

Vlastnost:

Dimenze:

Vzdorování

značné.....žádné

Vztekaní

časté.....vzácné

Hlasitý řev

vydatný.....tichý

„No jeho křik přechází do řevu a když se k němu přidá bratr, tak jsem téměř hluchá a

hlavu mám jak škopek...Snažím se si zachovat si chladnou hlavu. Říkám mu, že se to nedělá, že to není pěkné. Chci minimalizovat jakékoli scény. Až se uklidní, tak třeba v autě si o jeho chování povídáme.“ M1

„Usedavě pláče, hodně nahlas...Slovně ho upozorním, že se tak chovat nesmí a pohrozím mu tím, že mu něco zakážu.“ M2

„Umí rvát jak pardál, je to hodně nepříjemné...Snaží se být neposlušný při uklízení hraček, při jídle, musím ho stále slovně napomínat, aby se víc snažil. M3

„Někdy se ještě víc vzteká, nechce mě poslouchat...Když mám dostatek energie, tak trvám na svém. Ale někdy v zájmu klidu koupím něco drobného, tak do 10Kč, aby byl klid.“ M4

Dítě jakoukoli nelibost umí dát pořádně najevo, ale později, až se vybouří a zklidní, tak je schopno si o předchozí situaci promluvit.

Kategorie Co zabere

„Vysvětlování, domluva, někdy zabere chvílku počkat, on si to promyslí a přistoupí na to, většinou řekne: „No tak dobře“ a udělá to.“ M1

„Mi se osvědčila domluva a zakázat to, co má nejraději.“ M2

„Já mu vytknu, že se to nedělá, že to není pěkný a domluvím mu.“ M3

„Vzor, pozitivní motivaci, určení hranic.“ M4

Dítě vnímá své prohřešky nebo nedostatky a pokud je vhodně a citlivě upozorněno, že se to nedělá, nebo proč se to dělá, umí se z toho poučit a příště již takovou činnost nedělat nebo prokázat.

Kategorie Naučená ohleduplnost

„Každé ráno se zdravíme a ptáme se, jak jsme se vyspali. U cizích lidí mu musím někdy připomenout, aby pozdravil. Znamé zdraví sám a rád. Někdy zapomene poděkovat, ale nelpím na tom, aby za každou věc doma poděkoval. U jiných lidí, když nepoděkuje, tak mu to připomenu“ M1

„Umí pozdravit, poděkovat. Projevuje se to podle jeho momentální nálady, někdy sám a někdy ho musím nutit.“ M2

„On tohle všechno umí, ale když nechce, tak to neudělá“. M3

„On ví, co má dělat, ale někdy prostě z principu to neudělá...Nechce zdravit, vždy mu

musím říct. Cizí lidi pozdraví, ale rodinné příslušníky ne, je to určitý druh vzdoru.“ M4

Dítě v podstatě ví, co se sluší a je vhodné udělat. Jen jeho okamžité rozpoložení ovlivňuje, zda určitou dovednost vykoná nebo nevykoná.

8.2.1 Kategorie získané z interview

Kategorie Pijavice lásky

Kategorie Motivace nebo úplatek

Kategorie Po dobrém nebo zlém

Kategorie Vítězství lásky nad rivalitou

Kategorie Touha po novém

Kategorie Kdo ustoupí dřív

Kategorie Jak „vytočit“ matku

Kategorie Co zabere

Kategorie Naučená ohleduplnost

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato získaná data jsou platná pro tuto konkrétní skupinu respondentů a tudíž nemohou být pokládána za obecně uznávaný jev mimo vybraný vzorek respondentů.

Tyto techniky výzkumu takřka nikdy nedávají možnost širokého zobecnění závěrů. Proto je nutné vždy jasně, přesně a otevřeně určit kritéria populace, která tento vzorek představuje.

V oblasti výzkumu zaměřenému na sociální vlivy působící na jedince se ukázalo, že rodina má obrovský vliv na chování jedince. Dítě toto ovlivňování a působení je schopno akceptovat. Projevilo se, že rodiče, v tomto případě matka je pro dítě vzorem. Ukázalo se, že ve výzkumu zaměřeném na sourozence působí druhý sourozenec na jedince pozitivně. Sourozenci spolu dokáží spolupracovat, srovnávat se, napodobovat se, tvořit spojení, ale také spolu soupeřit.

Komunikace v rodině mezi matkou nebo sourozencem probíhala neustále. Dítě se dovedlo dorozumět, sdělovat své potřeby, vyměnit informace a vyjádřit svůj nesouhlas. Také se ukázalo, že dítě občas samo mluví se sebou.

V oblasti sociálních dovedností bylo zjištěno, že dítě dovede být ohleduplné, dokáže označit problém, navrhnout řešení konkrétního problému, ale navrhované řešení je vždy výhodné pro navrhovatele samotného. Dítě se dále umí soustředit na naslouchání a dokáže porozumět řečeným podnětům. Sociální citění umí projevit sympatií i altruismem.

Na základě výzkumu a zpracování dat získaných za přispění metody otevřeného kódování je možné odpovědět na výzkumné otázky tak, že vybraní chlapci předškolního věku umí vybrané sociální dovednosti projevit a také dokáží uplatnit sociální dovednosti. Proces začleňování sociálních dovedností lze považovat za proces učení.

Taktéž pomocí výzkumu metody otevřeného kódování lze dát odpověď na výzkumné otázky. A to že, učení sociálních dovedností probíhá hlavně v rodině, uplatňování a projevoování sociálních dovedností se většinou liší.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zkoumat projevy v sociálních dovednostech u pětiletých chlapců, způsob jejich projevů, či jak je uplatňují. K tomu, abych tyto informace získala, jsem se rozhodla uskutečnit výzkum pomocí metody vytváření trsů a metody otevřeného kódování na vybraných respondentech, jejichž průběh a výsledky jsem podrobně popsala v praktické části této bakalářské práce.

Provedený výzkum reflektuje poznatky získané za pomoci čtyř vybraných respondentů, jejichž výběr byl cíleně proveden.

Na základě výsledků bylo mimo jiné zjištěno, že předškolní dítě má zformovány jednoduché pracovní návyky jak v samostatné tak i týmové aktivitě, přestože se tyto procesy teprve rozvíjí. Z provedeného šetření dále vyplynulo, že dítě dokáže poznat a chápat rozdíl mezi lidmi, vyzná se v projevování tolerantního chování a jednání na základě společně vytvořených nebo obecně uplatňovaných pravidel. Ovládá samostatné, sebevědomé vystupování a jednání. Potěšující a uspokojující bylo zjištění, že předškolní dítě zná efektivní, bezproblémovou a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžné situaci. Zná své možnosti a limity. Dokáže přirozeně vyjadřovat pozitivní city nejen k sobě, ale i ve vztahu k okolí.

Shrnutím svých poznatků v rámci vypracování bakalářské práce jsem dospěla k závěru, že vliv rodiny je trvalým základním formujícím vlivem, jehož celistvost a reciproční souhra poskytuje kladné výsledky v utváření žebříčku hodnot.

Seznam použité literatury

- BACUS, Anne, 2009. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-563-9.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEZOUŠKOVÁ, Marcela a Alžběta PALATINOVÁ, 2003. Jak rozvíjet sociální dovednosti dětí. Praha: Liga proti rakovině. ISBN 80-239-9193-0.
- BIDDULPH, Steve, 2006. Tajemství výchovy šťastných dětí. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-184-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4454-8.
- ČAČKA, Doc. PhDr. Otto, 2000. Psychologie: Duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
- FONTANA, David, 2003. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. A KOLEKTIV, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HELUS, Zdeněk, 2004. Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2284-9.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2009. Učíme(se) spolupráci spoluprací. 2.vyd. Kladno: Aisis. ISBN 978-80-904071-6-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1568-1.

- KOUČKÁ, Pavla, Jiřina PREKOPOVÁ a Jaroslav ŠTURMA, 2012. *Výchova láskou: Rozhovor*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0077-2.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-195-X.
- LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ, 1986. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2000. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-486-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. (EDS.), 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-1362-4.
- MÍŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ, 1997. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-18-8.
- MORRISH, Ronald Graham, 2009. *12 klíčů k důsledné výchově*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-557-8.
- PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA, 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování: Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-101-8.
- PAVLICA, Karel. A KOLEKTIV, 2000. *Sociální výzkum podnik a management: průvodce manažera v oblasti výzkumu hospodářských organizací*. Praha: Ekopress, s.r.o. ISBN 80-86119-25-4.
- PEKAŘOVÁ, Lidmila, 2006. *Jak žít a nezbláznit se: Psychologie dítěte od předškolního věku do dospělosti*. Olomouc: Poznání. ISBN 80-86606-49-X.

PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ, 1997. Psychologie dítěte. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. Pedagogický slovník: 4., aktualizované vydání. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. A KOLEKTIV, 2006. Dětská klinická psychologie: 4., přepracované a doplněné vydání. 4. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1049-8.

ŘÍČAN, Pavel, 2005. Psychologie: Příručka pro studenty. Praha: Portál. ISBN 80-7178-923-2.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1999. Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ (ED.), Iva, Ludmila PROKEŠOVÁ, Milada KREJČÍ, Yvona MAZEHOVÁ a Jana KOUŘILOVÁ, 2005. Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.

SVOBODOVÁ, Eva. A KOL., 2010. Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠULOVÁ, Lenka, 2004. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Rodičovské styly a jejich důsledky

Tabulka č. 2 Morálně etický vývoj dítěte v předškolním období

Tabulka č. 3 Předškolní období

**Tabulka č. 4 Vývojové stadium předškolního věku podle vybraných
autorit**

Seznam příloh

Příloha č. 1 Respondent č. 1 Radovan

Příloha č. 2 Respondent č. 2 Tomáš

Příloha č. 3 Respondent č. 3 Kryštof

Příloha č. 4 Respondent č. 4 Matyáš

**Příloha č. 5 Osnova základních otázek polostrukturovaného rozhovoru
s matkami respondentů**

Příloha č. 6 Přepis interview s matkou respondenta R4

Příloha č. 1 Respondent č. 1 Radovan

Pozorování se zúčastnili: respondent, matka, mladší bratr a výzkumník. Pozorování probíhalo ve dvou místnostech. Chlapec se upřeně dívá do objektivu a má pravou ruku v pěst položenou na čele. Do místnosti vstupuje osoba, zdraví chlapce a představuje se mu. Chlapec přeleze přes křeslo a dostává se na okenní parapet. Usmívá se, také zdraví a představuje se: „ahoj, já jsem Radeček“. Chlapec se stále usmívá, je neklidný, vrtí se, sedí na okenním parapetu, dívá se z okna, olizuje si spodní ret. Výzkumník se dotazuje chlapce, zda mu přinese tu modrou tašku. Chlapec slézá z okenního parapetu a ptá se: „tu bílou“. Výzkumník ho opravuje ne tu modrou. Chlapec slezl na křeslo, skočil na zem bere modrou tašku a dívá se, co tam je. Chlapec křičí: „jé“. Výzkumník motivuje chlapce, zda bude hodný a namaluje obrázek. Ale chlapec se obrací na přítomnou matku a ukazuje jí nové pastelky. Matka reaguje: „jé tam je krteček“. Výzkumník znovu řekl chlapci, zda namaluje obrázek svojí rodiny. Chlapec odběhl do jiné místnosti i s papíry a pastelkami. Sedl si ke stolku vyhrazenému pro děti a maloval. Nejprve si vzal oranžovou pastelku a namaloval postavu otce, poté si vyměnil oranžovou pastelku za modrou a namaloval sebe, pak si vyměnil modrou pastelku za zelenou a namaloval bratra. Jakmile měl obrázek hotový, šel ho ukázat výzkumníkovi. Výzkumník obrázek pochválil a zeptal se chlapce, co namaloval. Výzkumník i chlapec stojí, výzkumník drží v ruce obrázek a chlapec ukazuje prstíkem: „to je tata, já a Toniček“. Výzkumník se ptá, kdo je Toniček. Chlapec ukazuje na obrázku jako předtím na kresbu Tonička. Výzkumník se opět dotazuje, kdo je Toniček a chlapec jen ukazuje na obrázek a říká: „Toniček“. Matka vstupuje do rozhovoru: „Toniček je kdo? To je tvůj...?“ Chlapec se ve stoje vrtí a říká: „Můj bratranec“. Matka chlapce opravuje tvůj bratříček. Výzkumník se ptá chlapce, kde má namalovanou maminku. Chlapec se podívá na obrázek jakoby chtěl ukázat, kde je. Výzkumník podává chlapci obrázek a ptá se jestli ještě namaluje maminku. Chlapec se ustavičně vrtí a říká: „mi se nechce“, obrázek si od výzkumníka nevezme. Výzkumník pokládá obrázek na stolec. Chlapec přistupuje ke stolku. Matka přemlouvavým hlasem: „Rady, ty mě nechceš namalovat?“. Chlapec vstupuje matce do řeči: „jé mami“. Matka pokračuje: „Rady, namaluj ještě mě, jo? Prosím, prosím“. Chlapec stojí za židličkou, vrtí se a povídá: „ne-e, to bude zase trvat“. Matka stále přemlouvá a ujišťuje chlapce: „ale nebude, když máš takový krásný obrázky tam, mě by to mrzelo, že tam nejsu s tebou a s Toničkem. Chlapec schvaluje, sedá si ke stolku a dodává: „tak jenom ty a už nikoho tam nebudu malovat“. Matka ujišťuje: „dobře“. Chlapec: „a co dostanu, když to namaluju?“. Matka: „no, ty pastelky, ty jsou tvoje“. Chlapec sedí u stolku,

dívá se na zapnutou televizi. Matka nutí chlapce: „Rady, tak pojď malovat“. Chlapec: „ a proč?“. Matka odpovídá: „aby ti udělala radost!. Chlapec bere pastelku a povídá: „třeba ještě něco dostanete“. Chlapec se zadívá na televizi, chystá se malovat, ale vybranou žlutou pastelku chce nejprve vrátit do krabičky, vzápětí si to rozmyslí, ponechává si ji a maluje s ní, přitom si povídá: „ne, tahle nebo to bude lepší to, jo, maluje dobře. Chlapec se pustil do malování, nenechal se rozptýlit zapnutou televizí, soustředí se pouze na malování. Po chvíli se dotazuje: „takhle?“. Matka na chlapce: „no vidíš, jak jsi mě pěkně namaloval“ a dává chlapci pusku na tvář. Výzkumník chlapce chválí, že se mu to povedlo. Chlapec uklízí pastelku do krabičky a říká: „teď za to něco dostanete“ a odbíhá pryč. Výzkumník se dotazuje, my za to něco dostaneme? Chlapec nepřichází, tak jdeme za chlapcem do dětského pokoje. Tam sděluje druhé tetě: „já jsem vyhrál pastelky“. Chlapec v pokoji nachází tašku s kostkami. Matka vybízí chlapce, zda si zahrají s kostkami. Chlapec bere tašku s kostkami, pokládá ji na zem nadšeně povídá: „jo“, na zemi ale skládá pěnové puzzle a říká: „první musím toto a potom potom“. Matka naléhá, ať si chlapec hraje s kostkami a teta že vysvětlí, jak si mají hrát s kostkami. Chlapec: „ne já, až potom, první to musím udělat“. Chlapec doskládal pěnové puzzle. V zápětí vysypává z tašky kostky na zem. Výzkumník se ptá, postavíte mi komín? Chlapec začíná stavět první, matka se přidává a chlapec sděluje: „hm strašně velkéj“. Matka má komín stejně vysoký jako chlapec, chlapec prosí: „nechte mi taky něco!“ Matka odkládá kostku z ruky na zem. Chlapec pokračuje ve stavění, matka dodává: „já chci mít taky vysoký komín a bere odloženou kostku a pokládá ji na svůj komín. Chlapec: „ale já budu mít vysokej“. V zápětí se chlapcův komín naklání, chlapec komín podrží a zboří se komín matky. Matka začne stavět nový komín. Chlapec pobízí matku: „pohni“. Matka naznačuje, že chlapci zboří jeho komín, chlapec křičí: „né!“ a rukama jakože chrání svůj komín. Chlapec se přesouvá k oběma komínům a říká: „já vím, jak“. Matka: „no, jak“. Chlapec: „víš jak to zbořím?“. Jenže chlapec kolenem zboří svůj komín. Chlapec i matka se smějí. Matka reaguje: „ a já jsem vyhrála, můj komín stojí“. Chlapec se směje, staví nový komín a říká: „nevyhrála, já vyhraju“. Matka přesvědčuje chlapce: „podívej můj komín stojí“. Chlapec staví a tvrdí: „já vyhraju!“ Chlapec se znovu přesouvá k oběma komínům a říká: „víš jak to zbořím?“. Matka naznačuje, že zboří komín, chlapec opět křičí: „ne!“. Chlapec rozpažuje ruce: „dříve jak“ a boří oba komíny najednou. Matka pobízí chlapce, jestli zase postaví komín. Chlapec: „ne, já postavím“, začíná stavět a dotazuje se matky: „víš jakéj?“, chlapec něco dodává, ale nejde rozumět, co říká. Matka se chlapce ptá, jak chce komín zbořit. Chlapec si

kleká na kolena a hlavou boří komín, avšak nárazem si natloukl a hned brečí. Matka chlapce ihned utěšuje, láká ho k sobě, chlapec utíká z pokoje a je slyšet jak pláče. Matka se dotazuje chlapce, zdali si budou chvíli hrát s kostkami. Chlapec si sedne na zem a pouští se dostavění, matka se ptá, jestli chce pomoc, ale chlapec kroutí hlavou, že ne. Matka staví svůj komín. Výzkumník se ozývá, že teď se komíny budou bořit opatrněji. Matka dodává, že už je nebudeme bořit hlavou, že už je budeme bořit takhle a přitom zboří chlapci jeho komín a komíny spadnou oba dva. Chlapec je našťvaný, matka mluví, že i její komín spadl. Chlapec s matkou staví další komíny, chlapec zboří matce její komín a pokračuje ve stavění svého komínu. Chlapec s matkou staví komíny, vzájemně si je boří, chlapec se přitom směje. Ke stavění komínů se přidává i bratr chlapce. Každý z hochů si staví vlastní komín, kdy v jednu chvíli zborčí matka komín bratrovi. Oba hoši se zlostně podívají na matku a zlobí se, proč to udělala. Poté jsou vyzváni, aby postavili společný komín. Začíná chlapec, první pokládá kostku chlapec, pak na komín přidává kostku bratr, takto dál pracují a pečlivě spolupracují na stavbě komínu. Po chvíli se matka ptá, jestli už uklidí kostky, chlapec přikyvuje hlavou, matka podává tašku, chlapec uklízí kostky do tašky. Matka se dotazuje chlapce, zda řekne tetě, co bude dělat večer. Chlapec: „já nevím“, matka opakuje chlapcovu odpověď a pobízí jej otázkou, jestli neví, co dělávají večer. Chlapec: „já mám úkoly“. Matka přitakává: „no, děláme úkoly do školky a co ještě děláme večer“. Chlapec: „pereme“. Matka: „ale večer už nepereme“, chlapec: „uklízíme“, matka: „no, uklízíme hračky a co ještě děláme“, chlapec: „umýváme nádobí“, matka: „když ho máme hodně, tak jo a co ty děláš?, co si musíš...“, chlapec hádá: „umýt nádobí“, matka: „ale, než jdeš spin“, chlapec skočí matce do řeči a hovoří: „obléci si pyžamko“ a současně hází taškou s kostkami kolem sebe. Chlapec se domáhá, že to chce dostat. Matka trvá na chlapcově odpovědi. Matka: „musíš mít oblečené pyžamko,...“, chlapec doplňuje: „vyčištěné zuby a nic“, matka šeptem napovídá: „a co žvýkácí tableta“, chlapec nahlas opakuje: „žvýkácí tabletu, já už to chci dostat!“, matka: „a co ještě, jak počítáme, co si musíš udělat, jak vždycky počítáme na prstech, co to děláme“. Chlapec: „počítáme do školky, kdo dřív bude oblečený“, matka: „to děláme ráno, ale večer si musíš ještě dýchat“, chlapec zase hází taškou s kostkami kolem sebe a říká: „dýchat, a když jdeme ráno do školky, tak si dáme závody a já budu strašně“. Chlapec sebou rychle vrtí a naznačuje, že bude rychlý. Chlapec bere tašku s kostkami, kvapně ji odhodí a utíká z pokoje. Matka chlapce vrací, chlapec uslyší příjezd auta a zvolá: „tata“. Výzkumník vybízí chlapce, aby se podíval do poslední tašky. Výzkumník se dožaduje podání, chlapec si sedá s taškou na zem, matka chlapce zastavuje

a vybízí ho, ať tašku podá tetě, chlapec podává, výzkumník chlapci sděluje, že věci jsou pro něj, chlapec stojí, má zavřené oči, natažené ruce a dožaduje se, aby výzkumník obsah tašky vysypal. Výzkumník věci postupně předává a informuje chlapce, co je pro něj a co pro jeho bratra. Chlapec radostně křičí jé, ukazuje dosažené věci matce, odkládá je na zem, sám se dívá do obsahu tašky, posléze obsah tašky vysypává na zem a stále křičí jé. Vzhledem k tomu, že doposud nepoděkoval, je vyzván matkou, aby poděkoval. Chlapec tak učiní. Dále matka chlapce upozorňuje, zda se rozdělí s bratrem. Výzkumník podává chlapci hračku určenou pro bratra, chlapec vezme hračku určenou pro bratra, utíká z pokoje do jiné místnosti za bratrem, volá na bratra jménem. Chlapec předá bratrovi hračku se slovy: „Toni, to je pro tebe na, to se dá do vody“. Chlapec utíká, vrací se do pokoje, sedá si na zem, bere si čokoládu, zvolá: „mňam, já si to dám“, rozbaluje čokoládu, hovoří: „já ochutnám jaký to je, to jsme měli včera u tety, tady tohle“. Po pokoje přichází bratr, který děkuje výzkumníkovi za dárky.

Příloha č. 2 Respondent č. 2 Tomáš

Pozorování se zúčastnili: respondent, matka, starší bratr a výzkumník. Pozorování probíhalo v jedné místnosti. Chlapec sedí na pohovce, přistupuji k němu, zdravím ho, představuji se, podávám mu ruku. Chlapec také podává ruku (pravou) a představuje se: „já se jmenuji Tomášek“. Instruuji chlapce, aby si vzal modrou tašku, kde najde pastelky, papíry a žádám ho o kresbu jeho rodiny. Chlapec sedí, poslouchá, přikyvuje hlavou na souhlas, na pobídku vstává, uchopuje určenou tašku, kleká si na zem, vytahuje z tašky nejdřív papíry, kolem chlapce se přituluje domácí kocour, chlapec kocoura pohladí, kocour se kolem chlapce ustavičně vine, chlapec se usmívá, pokračuje v šmátrání v tašce, vytahuje pastelky, zvolá: „jé, krteček, takový pastelky už mám“. Ptám se chlapce, zda má takové pastely, chlapec přikyvuje, sděluji mu, že pastelky jsou určené pro něho, chlapec říká: „to mám ale dva batohy“, dívá se do tašky, povídá: „tak už tam nic není“, hraje si s malým letadlem, dívá se na papíry na zemi, kocour se přestane kolem chlapce vinout, leží na zemi poblíž chlapce. Chlapec vzápětí vezme jeden papír, pokládá ho na zem a sám pro sebe si říká: „namaluji třeba autíčko“, znovu chlapce žádám, aby nakreslil svoji rodinu, chlapec vrtí nesouhlasně hlavou, vyjmenovávám členy jeho rodiny, chlapec opět otáčí nesouhlasně hlavou, říká: „to neumím“, přesvědčuji chlapce, zda to nechce zkusit, chlapec se usmívá, ale kroutí hlavou, že tohle malovat nechce. Říkám chlapci, ať namaluje to, co se mu líbí, co má rád. Chlapec se usmívá, přemýšlí, říká si: „já mám rád“ větu nedokončí, rozhlíží se po pokoji, hovoří: „co je tady, to si namaluju, autíčko ne, tak dáreček, (uchopuje pastelky), to už mám“. Pastelky v ruce otáčí, ptám se ho, zda chce pomoc načít pastelky, podávám mu rozbalené pastelky. Chlapec klečí na zemi, postupně vytahuje z krabičky pastelky a povídá: „vezmu si modrou, namaluju oblohu a žlutou, kde je žlutá, tady tak, takový dáreček, namaluju červenou, kde je červená, tady je červená, (pohladí kocoura ležícího na zemi, chvíli si s ním hraje, v ruce chlapec drží červenou pastelku), hodný Charlie, (ohlíží se na procházejícího bratra), potichu Marťas, (vyměňuje si červenou pastelku za modrou), obloha, maluju oblohu“. Přerušuji chlapce, jestli si nechce malovat na stolku. Chlapec souhlasně kývne, schovává vytažené pastelky do krabičky, pro sebe si brouká: „už si je tam dávám“, chlapec si dál pro sebe něco brouká, ale nelze mu rozumět. Stoupá, jde ke stolku s papíry a pastelkami, na židli se posadil kocour. Chlapec kocourovi: „s dovolením Charlie“, kocoura lehce pobídne, aby opustil židli, chlapec si sedá na židli ke stolku, vezme si jeden papír, ostatní papíry pokládá na zem, z krabičky vytahuje modrou pastelku, odkládá ji na stůl, v krabičce neustále hledá nebo vybírá. Přerušuji chlapcovo

soustředění, nabízím mu, zda si nechce vytáhnout všechny pastelky na stůl. Chlapec mezitím vytáhne z krabičky žlutou pastelku, postupně vytahuje další pastelky. Chlapec mi povídá: „my máme jedničku“. Nerozumím chlapci a žádám opakování, chlapec opakuje: „my máme jedničku tomtam“, odhaduji, jestli se jedná o hru na počítači. Chlapec přitakává a dodává: „vojenskou aji i s vojáky“. Dotazuji se chlapce, jestli umí tyhle hry hrát, chlapec stále vytahuje pastelky, odpovídá: „ne, jenom Mart'as“. Ptám se chlapce, jestli ho bratr naučí hrát tyto hry, chlapec říká: „no, já jsem to viděl, jak už to hrál. Chlapec má vytáhlé všechny pastelky z krabičky na stolku, uspořádává si je. Sděluje mi: „já už jsem v batůžku něco namaloval“, dotazuji se, jestli mi to ukáže. Chlapec se usmívá, odbíhá do jiné místnosti, hledá batůžek a přitom si volá: „kde jsi batůžku?“, „kde je ten batůžek“. Odchází za matkou a ptá se jí: „nevíš, kde je ten můj červený batůžek?“. Matka chlapce instruuje. Chlapec přináší batůžek: „tak tady ho mám“, sedá si na židli ke stolku, hledá v batůžku, povídá si: „myslím, že tady nebo ne, tak tady je něco jiného, tak tady to jedině musí být, vidíš, tam mám takový pastelky, (ukazuje mi krabičku s pastelkami), roztrhaný, já už mám taky červenou (vytahuje z batůžku červenou pastelku, ale vrací ji zpět do batůžku, stále hledá v batůžku), kde to tak může být, joj tady mám další úkol“ (vytahuje poskládaný papír). Žádám chlapce, aby mi úkol ukázal, ochotně papír rozdělává, sděluje, že úkol má vymalovat, popisuje obrázek (jedna žába ve sklenici se žebříkem, druhá žába mimo sklenici). Prázdný papír ze stolku odkládá na zem, v ruce drží úkol: „takže toto musím vymalovat teď hned potom to“, na stůl si dává úkol, který má vymalovat. Chlapec vypráví: „to je, sklenka má být bílá, potřeboval by jsem růžovou, tu máme“ (sklání se do batůžku, rozhoduje se, jestli ji má). Protože chlapci nerozumím, tak se ptám jakou barvu potřebuje, bez váhání odpovídá růžovou, nabízím chlapci místo růžové oranžovou pastelku. Chlapec pastelku přijímá, povídá si: „já jsem to chtěl vymalovat takový (chlapec maluje), ona je ve sklenici, ona venku“ (ukazuje žáby na obrázku). Chlapci nejde rozumět, co si povídá, oranžovou pastelkou vymalovává sklenici. Z vedlejší místnosti se ozývá zvuk houkačky, chlapec přestává malovat, zvedá hlavu: „něco tam slyším“. Ptám se, zda pozná, co to je, chlapec: „jo, Artur, nevím, asi jednička, já to vím, jednička“, pokračuje ve vymalovávání, z vedlejší místnosti je slyšet zvuk počítačové hry. Chlapec najednou přestane vymalovávat, směje se, krouží rukou a vesele povídá nesrozumitelná slova, dotazuji se, jestli si tam tak povídají, chlapec přikyvuje, pokračuje ve vymalovávání. Chlapec: „oni zabíjejí včely“, opakuji koho zabíjejí, chlapec potvrzuje: „včely, oni nesnáší včely, oni je chtějí zabít, oni to nedokáží furt“. Chlapec stále maluje: „jo tady ještě, ne teď to udělám, ne, tamto by

mohlo být jiný, jo tady je hnědá. Chlapec reaguje na zvuk, na chvíli přestane malovat, usměje se, řekne nesrozumitelné slovo, pokračuje v malování: „to je mucha, to není trůda a Artur tu mouchu pustí do vlaku, (ptám se, co budou ve vlaku dělat), no prohlížet si, jedna moucha si prohlížela místo“. Dotazuji se chlapce, až bude mít úkol hotový, zda mi namaluje obrázek. Chlapec souhlasí, dále chlapce žádám o věnování obrázku, chlapec se ptá jakej, vysvětluji, že ten, co mi namaluje, chlapec i nadále souhlasí. Chlapec pořád vymalovává oranžovou pastelkou sklenici: „...vymaluji taky takto, to jsou ty...to nejsou, ale nevím, kdo to je, kdo to mohl být, (chlapec mě vybízí), běž se podívat a uvidíš, kdo to mluví“. Vysvětluji chlapci, že tu hru neznám a nepoznám postavy. Chlapec mi sděluje: „to není hra, to je pohádka, takový film, to je vlastně pohádka, (chlapec se zaposlouchá), to mluví Artur, (chlapec maluje ustavičně oranžovou pastelkou sklenici), aha jo z tadyma začnem, tak do školky úkol budu mít za chvílku vymalován, mám vymalovanou sklenku, teď tam ještě toto, vymaluju žáby zelený, Mart'as tam něco postavil, židlu a stůl, stůl a židli“. Dotazuji se, jestli to je v pohádce, chlapec říká ne, rukou ukazuje: „to je tam“. Ptám se kde, chlapec odbíhá ke skříňce a ukazuje mi: „tady“, chlapec opět opakuje, že to postavil bratr a prezentuje ze stavebnice postavený stůl a židli, dále chlapec upozorňuje na poskládané obrázky puzzle, chlapec komentuje co je pro něho lehké, chlapec představuje některé hračky v pokoji, upozorním chlapce, aby si šel malovat, chlapec okamžitě poslechne. Chlapec popisuje, co má vymalovávat: „ještě žáby, potom to (ukazuje žebřík), toto nechám takto a toto udělám dřevěný tou hnědou, taky nějaký pohádky neznám, my máme ve školce nějakou ozdobičku, (ptám se chlapce jakou ozdobičku), jo vevnitř, (dotazuji se, zda uvnitř sklenice), ne my máme tam, já nevím kde, já vím, že už je ráno, já jsem jezdil na kolobkách. Chlapec vyměňuje oranžovou pastelku za hnědou, vymalovává žebřík, chlapec si bere batůžek, hledá jiný úkol, naznačuji, jestli úkol již neodevzdal, tvrdí že ne a hledá v batůžku, jedné kapse poukazuje, že měl formuli, ptá se, kde ji má, odpovídám, že nevím, chlapec z batůžku vytáhne věc lesklou jako zrcátko, skládá ji do dřevěného podstavce, pokládá ji na sůl, v odrazu se na sebe usmívá, pokračuje v hledání v batůžku, z batůžku vytahuje další pastelky, ptá se: „kde je úkol? nikde není, tady se to nějak zapíná“, vrací se k hnědé pastelce a vymalovávání: „my máme taky hnědou, ta je naša, my máme trochu velký tužky než my, u dědy máme nějaký písničky – Díky já jdu dál, ptám se kde si ji pouští, odpovídá: „na počítači no, i – Chtěl jsem mít, to co chlapi mívaj; všechno aj – Češi do toho, (zaposlouchá se, ale pokračuje v malování) to pískalo tůt“. Ptám se, zda to je hra formule, chlapec odbíhá do vedlejší místnosti, přitom přemítá:

„mi se zdá, že motorka“. Spustí na bratra: „co tu hraješ“, chlapec mě láká, ať se jdu podívat. Po chvíli se vrací ke svému úkolu: „tak já už to mám, žebřík už mám, teď světlou“ (vyměňuje hnědou pastelku za zelenou), já už to budu za chvíli mít, to jsou nějaký písmenka (na obrázku, který vymalovává), my taky nemáme toto červený (ukazuje na obrázku na prkna na žebříku), my máme jen dřevěný tyčky, my se něco zdá, že by jsme postavili bunkr“. Chlapec vysvětluje, ale nelze mu rozumět a nepřestává mluvit: „my jsme už tady postavili, ale on se už rozbil“. Ptám se z čeho bunkr stavěli, chlapec: „no z peřin a ze stola tohoto a z růžové peřinky a z gauča, (chlapec se směje), ten gauč byl střecha a neměli jsme tam dveře. Ptám se, zda bunkr mívá dveře, chlapec: „ne, ale já jsem chtěl jako bránu (rukou naznačuje), to jde postavit, to vím já, a do toho bunkru jsem se postavil jenom já a do toho většího jsme se vlezli jenom my dva s Martínkem, jaký velký prsty (na obrázku žáby), takový velký prsty má zajíček ušáček“. Chlapec si prozpěvuje ohu, omm, hm, zhluboka se nadechuje, ptám se chlapce, co mu je, zda kýchne, chlapec tvrdí, že ne, dotazuji se, zda je unavený, chlapec: „ne, ale já vím, že tady nic není (ukazuje na poličku) a to bylo tam“. Snažím se pomocí lehkého slovního nátlaku donutit chlapce k nakreslení rodiny, ale odmítá. Pokračuji tedy v úkolech dále. Ptám se chlapce, co bude dělat večer, chlapec: „no, ano, budu si hrát s pejskama a s hračkami a něco ti můžu aj postavit, až to dokreslím, jaký malý pacičky, tady jsou velký, malý, nosánek může být oranžový, za chvíli žáby budu mít hotový (ohlíží se, volá na bratra), no přijď Marťas (usmívá se a říká), no běž Marťas, mi to nevádí, Marťas ty se za mě stydíš, já vím, že se za mě stydí, už přiběhl, už to za chvíli budu mít a už to mám. Chlapci chválím obrázek, chlapec se usmívá, je se svým výkonem spokojený. Ptám se, zda namaluje obrázek pro mě, chlapec přikyvuje, hotový obrázek odnáší na polici: „tento já uklidí, obrázky se dávají sem“. Chlapec si opět sedá ke stolku, bere si čistý papír, ptá se sám sebe: „co jsem říkal, že namaluju? jo, to, tady to odsunu (bere si modrou pastelku, papír přesouvá na výšku, odsouvá pastelky) tak, obloha, maluju oblohu, maminka nepustí co nemám a co mám, má Šmoulové. Dotazuji se to máš pohádku, chlapec: „jo, na počítači, tady mám Krtečka jako tohoto (ukazuje na pastelky s Krtečkem), vidím mu nohu (bratra), to je Marťas“. Ptám se, kdo je Marťas, chlapec: „to je tamten“ (ukazuje směrem k bratrovi), znovu se ptám Marťas je kdo, to je tvůj? Chlapec: „kamarád“, pomáhám chlapci to je tvůj bra, chlapec: „brácha, a víš kdo mě vedl do školky, babička a zavezli mě tam autem aj děda, děda řídil, totiž já jsou kapitán, kapitán z lodě, máme nafukovací loď, to se trochu nafouknou loď, párkrát děda, párkrát já, my se střídáme, tak teď mám toto (dokreslená obloha na obrázku), teď namaluju

dáreček na trávě (mění si modrou pastelku za zelenou, zamyslí se), už vím, jak to vypadá“. Chlapec prozrazuje, co bude v nakresleném dárečku. Žádám chlapce o opakování, chlapec: „velkej pejsek jako tamten, co je za tebou, to bude velkej dáreček a neumím malovat stromeček, musím se ho naučit, tak ho nakreslím, teď namaluju ten dáreček a potom, tak, tak, tak (chlapec kreslí obrysy krychle) a v tom je ten pejsek, velkej, tamten (ukazuje na skříňku, kde je hračka plyšového psa), tak jsme ho do toho dali.“ Do místnosti přišel bratr chlapce. Bratr volá na chlapce: „e“, chlapec se dívá na bratra, komunikuje s bratrem: „co to znamená e? to bylo zvenku“. Rozhlíží se směrem k oknu. Chlapec: „kdo otevřel okno“. Povídám chlapci, že venku jdou slyšet děti. Chlapec se otáčí na bratra a říká mu: „Mařas, já vím, že ses styděl, jak jsi tam stál“. Chlapec pokračuje v kreslení obrázku, jakmile má obrázek hotový, ukazuje mi ho. Obrázek chlapci chválím. Chlapec: „já jsem se snažil, a teď mám dobřej nápad, jdu namalovat stromeček“. Říkám chlapci, že si může namalovat stromeček. Chlapec: „ne namalovat, postavit!“ Navrhuji chlapci, zda si nechce hrát s kostkami, zároveň ho instruuji v které tašce najde kostky a vybízím ho k soutěžení s bratrem, kdo postaví vyšší komín. Chlapec na to reaguje slovy: „ale já mám ještě malinký auto“. Přesvědčuji chlapce ke hře s kostkami. Chlapec zpočátku nejeví zájem, ale po krátké chvílce jde k uvedené tašce, vysypává kostky z tašky na zem a křičí: „jé, až řeknu teď“. Ptám se chlapce, zda mám já odstartovat začátek hry. Chlapec: „ale musíš mít modrý“ a přitom staví komín z červených kostek, bratr přešel kolem chlapce a vložil nějakou hračku na poličku. Chlapec si staví sám, komín mu spadl, chlapec se směje. Přidává se i bratr, chlapec na bratra: „to je moje, nech mi je, postavil jsem větší“. Chlapec byl rychlejší, dravější, měl vyšší komín, bratr více přemýšlel, nejdříve začal stavět „zed“, avšak vzápětí stavěl kostky do komínu. Chlapec: „vyhrál jsem! Vyhrál jsem soutěž.“ Souhlasím s chlapcem s jeho vítězstvím. Chlapec na bratra: „vyhrál jsem, prohráls, tyto dvě už mám já“. Bere dvě kostky, co měl za sebou, dává jednu na svůj postavený komín, druhou na bratrův komín se slovy: „tu máš, prohráls“. Oba bratři pouští do stavění komínu, kdy matka zboží bratrovi komín. Bratr se rozbřečí, urazí a odchází do vedlejšího pokoje. Chlapec na situaci nijak nereaguje a pokračuje ve svém stavění komínu, kdy mu po chvíli padá, chlapec se usmívá a říká: „ale vyhrál jsem já, jdu si postavit domeček“. Oznamuji hochům, že jim dám odměnu, chlapec: jo, o tom vím, to jsou kokinka“. Předávám chlapci hračku pistolku a zároveň druhou hračku pistolku pro bratra a žádám chlapce, zda ji dá bratrovi. Hračku pokládá na zem. Bratr si hračku bere sám. Podávám hochům již současně čokoládu. Chlapci doposud nepoděkovali a tak jsou oba zároveň vyzváni matkou ke

slovům díky. Učinili tak a dále pokračují v nadšení z dárků. Chlapec: „toto si můžu rozdělat?“, rozbaluje hračku, sám ji vybalí. Bratr hovoří, že mu hračka nejde rozbalit. Navrhují, že hračku rozbalím. Chlapec se vrhá na bratrovu hračku: „né, já mu to udělám“, rozbaluje bratrovu hračku. Ptám se, zda hoší ví, jak se s hračkou hraje, chlapec: „já to vím, já to umím aj poskládat (rozbaluje bratrovu hračku), počkej (na bratra, rozbalenou pistolku má v ruce a přikládá na ni nástavec), tak já už to mám (zkouší „střílet“, ale nemá pistolku natočenou). Vysvětluji, že musí s nástavcem na pistolce zatočit, chlapec okamžitě s nástavcem zatočí, strelí, nástavec málo odletí. U bratra kterému pomáhám vidí, jak se s pistolkou hraje. Chlapec znovu zkouší natáhnout pistolku, podaří se mu to. Chlapec: „já už to umím postavit, já už to znám“. Hovoří s bratrem: „divej, jak když, když to moc natáhnete, tak to nepůjde“. Hoší si hrají s pistolkami.

Matka mluví k chlapci: „pojď, jdeme si hrát s kostkami, vem si tašku, vyndej je a jdeme, no šup“, chlapec sedí za matkou v křesle, matka si sedá na zem, chlapec jde za matkou, matka vysypává tašku s kostkami, chlapec hned staví komín, směje se, komín mu padá, matka staví komín a říká chlapci: „Tome nedivoč, soustřed se“. Matka zboří chlapci komín, chlapec po kratičké chvílce zboří komín matce. Matka i chlapec staví nové komíny, matka: „páni, ty máš ale veliký komín“ a obejmě chlapce kolem ramen. Matka volá na bratra: „pojď se připojit“, bratr volá, že se mu nechce. Chlapec zboří komín matce, matka chlapci, oba se smějí. Staví nové komíny, přitom matka zve bratra ke hře. Chlapec si staví komín: „já mám největší“, matka vezme chlapcův postavený komín a přikládá jej na svůj, chlapec si z matčina komínu odebírá kostky. V tom přijde bratr, sedá si na zem, matka zboří všechny komíny a určuje: „tak teď si stavějte vy dva“. Chlapec staví komín, bratr staví zeď, matka bratra slovně opravuje, chlapec: „já jsem vyhrál, mám největší“, bratr staví komín, ptám se chlapce, zda bratr nebude mít vyšší komín, chlapec nečekaně zboří bratru komín, bratr je nazlobený, zboří komín chlapci, chlapec na bratra „zavrčí“. Hoší staví nové komíny, matka chlapce usměrňuje, aby byl v klidu, chlapec opět nečekaně zboří bratru komín, bratr zapláče, ale mžiku staví nový komín, matka staví svůj komín, hoší si navzájem berou kostky z komínů, chlapec říká: „někdo mi musí půjčit“, bratr je nazlobený, matčin komín stojí, bratr bere kostky z matčina komína na svůj komín, chlapec si bere až poslední kostku z matčina komína. Oznamuji hochům, že mají komíny stejně vysoké. Bratr zboří oba komíny, hoší staví nové komíny, chlapec: „teď to máme úplně stejně“, hoší si zboří své komíny, stále se jim daří stavět stejně vysoké komíny, přestože kostky mají dohromady. Chlapec: „já chci stavět něco jiného“, bratr vezme chlapci kostku, chlapec

pláče, bratr boří svůj komín, odchází pryč. Chlapec stále pláče, matka dává chlapci všechny kostky, chlapec ustavičně pláče, matka staví věž, bratr přichází za matkou a žádá ji o pomoc, matka dostaví věž, odchází s bratrem pryč, chlapec sedí na zemi, stále pláče. Matka je s bratrem v jiné místnosti, chlapec začíná stavět podle své představy, kostky dává do jedné řady dle barvy: „já to dělám barevně, já to dělám nejradši barevný, toto je oranžový, červený, modrý, zelený. Ptám se chlapce na důvod pláče, sděluje mi: „protože mi Mart’as zebrał jednu oranžovou kostku“. Matka vybídne chlapce ke smrkání, chlapec se vysmrká, pokračuje ve stavění kostek do kruhu. Matka žádá chlapce, ať počká se stavěním kostek na bratr a volá na bratra. Bratr nepřichází, matka na chlapce: „tak postav komín jen z červených kostek“, chlapec staví komín ze dvou červených kostek, jeden komín staví pro sebe, postaví i druhý komín z červených kostek pro bratra. Matka volá na bratra: „pojd’ postavíme ještě komín“. Bratr přiběhne, chlapec na bratra: „nechám tě vyhrát“, hoši staví komíny, do kostek přijde kocour, matka si bere kocoura do náruče, bratr: „já jsem vyhrál“, chlapec: „já“, bratrovi spadne komín, zboří komín i chlapci, bratr si již nechce hrát, chlapec si staví a křičí: „já jsem vyhrál“. Matka přemluví bratra ještě ke stavění, hoši si staví komíny, matka zboří komín bratrovi, chlapec je zaujatý svým komínem, bratr je naštvaný a odchází, chlapec si dál staví, matka zboří komín i chlapci. Matka se snaží rozptýlit bratra, nabízí mu, že jí může zbořit její komín, volá na bratra, bratr přijde, nohou zboří komín, chlapec zatím čeká. Bratr odejde, chlapec postaví věž, kterou ukazuje matce, chlapec: „to je hrad“, pohne kostkou, hrad se mu spadne, chlapec se usměje, rozebere kostky a staví kostky do dvou řad, až postaví věž, matka mu věž zboří, matka s chlapcem spolu staví, matka odběhne, chlapec věž dostaví: „a je to“, nohou naznačuje, že věž zboří, sděluji mu, že věž může zbořit, chlapec nechce, vezme si auto, autem boří věž se slovy: „nechci to tady vidět“. Chlapec si dál staví z kostek, vymýšlí různé varianty

Příloha č. 3 Respondent č. 3 Kryštof

Pozorování se zúčastnili: respondent, matka, starší bratr a výzkumník. Pozorování probíhalo v jedné místnosti. Matka volá na chlapce: „Kryštůfku honem, sednout“. Jdu za chlapcem, představuji se mu, podávám mu ruku, chlapec ruku přijímá, ale vzápětí ji pouští a brouká hmhm, vyleze na stolek. Chlapec nepozdravil a nepředstavil se mi, proto se na jeho jméno musím opět zeptat. Zeptala jsem se jej tedy, jak se jmenuje a on odpověděl, že Kryštůfek. Instruuji chlapce, aby si vzal modrou tašku, kde jsou pastelky a papíry, chlapec na stolku klečí, je neposedný, zakrátko si chlapec vezmu určenou tašku. Matka: „běž si s tím sednout Kryštůfku“. Motivuji chlapce, že pastelky jsou jeho. Chlapec pokládá tašku na stůl. Žádám jej, aby nakreslil rodinu. Bratr: „nezapomeň namalovat mě“. Matka na bratra: „už to vypni“. Bratr poslouchá hodně nahlas rockovou muziku na počítači. Chlapec se dívá do tašky na stolku, odnáší tašku ze stolku, podává ji matce. Matka: „pojd' kreslit“. Chlapec kříží ruce kolem sebe, matka pokládá tašku na stolek, matka na chlapce: „vytáhni to“. Chlapec si sedá ke stolku, tašku má na stolku, vytahuje z ní papír a pastelky. Bratr mezitím vypnul muziku. Matka dává bratrovi na starost nejmladší sestru. Chlapec má v ruce pastelky, zkouší je rozdělat. Nabízím chlapci pomoc, chlapec nereaguje, stále má v ruce pastelky a rozbaluje je sám. K chlapci si přiklekne bratr, zvědavě chlapce pozoruje, začne se ozývat nejmladší sestra, bratr se otáčí za sestrou, chlapec vytahuje z krabičky pastelky, nejdříve tři, v zápětí prudce s krabičkou pohazuje, s krabičky vypadávají pastelky na stolek. Odebírám chlapci tašku ze stolku, chlapec nereaguje, je zaujat krabičkou s pastelkami, znovu začne s krabičkou pohazovat, s krabičky vypadávají zbylé pastelky. Chlapec bere pastelky do rukou, vypadá to, jako by chtěl poházené pastelky urovnat, chlapec s pastelkami dělá hluk, ohlédne se za sebe směrem k matce, zpátky se otáčí ke stolku, má v ruce tři pastelky, nemaluje, otáčí pastelky tuhou dolů. Matka na chlapce: „Kryštůfku a nakresli taťku“. Chlapec se obrátí směrem k matce, pak zpátky ke stolu, sedí, má v ruce tři pastelky. V místnosti se ozývá nejmladší sestra. Matka přichází k chlapci, nakloní se k chlapci se slovy: „vyber si nějakou pastelku a nakresli taťku, umíš to“, přitom vezme chlapci z rukou všechny tři pastelky. Chlapec kroučí hlavou na znamení nesouhlasu a pobrukuje: „ne ne“. Matka je nakloněná nad chlapcem, dává chlapci do ruky černou pastelku. Chlapec má pastelku v ruce položenou, nedrží ji. Matka chlapce přemlouvá: „Kryštofe nech toho“. Chlapec se otočí na matku, mrčí nesouhlas. Matka: „tak nepůjdem na tu zmrzlinu“. Chlapec si v rukách přehazuje pastelku, nechce malovat, odstrkuje od sebe papír, s papírem se posouvají i pastelky. Vkládám se do situace a navrhuji chlapci

namalovat, to co má rád, co rád maluje. Matka přiblíží papír chlapci, oddaluje ostatní pastelky, chlapec si hraje s pastelkou v ruce. Matka: „co malovááš s Mildou?“. Chlapec si podepře levou rukou hlavu, vypadá to, jakože přemýšlí. Matka: „tak nakresli něco“. Chlapec sedí, hlavu má podepřenou rukou, vrtí hlavou, nechce se dívat do objektivu, hlavu hned otočí na druhou stranu. Matka stojí za chlapcem: „tak nakresli něco, co chceš“. Chlapec již má pastelku v ruce jakoby chtěl malovat. Ozývá se bratr: „auto, že“. Matka nakloní se za chlapce: „tak nakresli auto“. Chlapec: „to já neumím“. Matka: „to nevádí, však to nemusí být úplně perfektní“. Chlapec: „já neumím žádný autíčko“. Matka: „ale umíš, nakresli kola, kola umíš“. Chlapec se podívá na papír, začíná malovat, rukou si podpírá hlavu, rázem si přestane podpírat hlavu a přidržuje si papír, namaluje jedno kolo, odkloní se od papíru, aby namalované kolo ukázal matce. Matka: „tak, druhý kolo“. Chlapec pokračuje v malování, opět ukáže matce. Matka: „teď to spoj“, chlapec ukáže matce, Matka: „kabinu“. Chlapec se otočí na matku: „jak se kreslí kabina?“, matka ve vzduchu naznačí: „tož tak“, chlapec kreslí, obrací se na matku, ke stolku se jde podívat bratr, chlapec se znovu obrací na matku. Chválím chlapce, chlapec nereaguje, neotočí se mým směrem. Chlapec je otočený k matce, směje se, matka prstem na papíře naznačuje: „ještě tak, aby to mělo kapotu“, chlapec nakreslí, otočí se na matku, směje se, bratr odchází od stolku, matka: „ještě okno“, chlapec kreslí, matka: „čtveratý“, chlapec levou rukou bouchá do stolku, matka: „to nevádí, nedivoč“, ke stolku se vrací bratr, který vzápětí odchází, pod stolkem si začne hrát nejmladší sestra se zvukovou hračkou. Chlapec se obrátí na matku i s papírem, ukazuje namalovaný obrázek, matka: „ještě tam nakresli sluníčko“, chlapec maloval černou pastelkou a se chystá malovat slunce černou pastelkou. Bratr volá: „žlutou“ a podává chlapci žlutou pastelku, zůstává klečet u stolku a sleduje chlapce, matka: „jaký je sluníčko“, chlapec maluje sluníčko. Matka: „pak tam nakresli ještě strom“, chlapec: „já neumím strom“, matka: „ale umíš všecko, když chceš“ a pohladí chlapce po hlavě. Bratr na matku: „mám mu tam namalovat ten strom?“, matka: „ale nic mu tam nemaluj“. Nabízím bratrovi, ať si také vezme papír a maluje. Bratr odchází od stolku. Sestra si chvíli hraje s taškou a šustí. Ptám se chlapce, co bude dělat večer, co obvykle dělává, chlapec si podepře rukou hlavu, maluje, krčí se, jakoby nechtěl slyšet na co se ho ptám, domalovává sluníčko, podává mi papír, zeptám se, jestli si můžu obrázek nechat, kýve hlavou na znamení souhlasu. Chlapec si bere krabičku od pastelek, opět opakuji otázku, co dělává večer, chlapec si podepře hlavu, dělá, že přemýšlí, levou ruku vloží do prázdné krabičky od pastelek, chlapec se dívá, žmoulí rty. Matka volá na chlapce:

„co děláte s Mildou?“. Bratr zadupe, matka bratra okřikne, chlapec se zvedne od stolku, utíká ke křeslu, skáče a dupe, matka chlapce okřikuje: „Kryštofe, běž si sednut tam a běž se bavit s tetou“, chlapec přiběhne ke stolku, vezme si prázdnou krabičku od pastelek, matka: „co děláte s Mildou?“, bratr: „já vím, na televizi se díváme“, matka: „na co díváte?“, chlapec: „na Pokémony“ a kroutí krabičku od pastelek. Ptám se chlapce, zda si chce ještě malovat, že by namaloval tatínka, maminku, chlapec kroutí nesouhlasně hlavou slovy: „to neumím“, znovu se ptám jestli si chce malovat, kroutí hlavou že ne, matka na chlapce: „ještě něco namaluj“, do toho se ozve bratr: „teď půjdeme stavět ty kostky?“. Oznamuji tedy hochům, že půjdeme na ty kostky. Chlapec se radostně usměje, instruuji chlapce kde jsou kostky, tašku vezme chlapec, byl u tašky blíže než bratr, bratr bere chlapci tašku z rukou, vysypává kostky na zem, chlapec krátce skáče u křesla, matka chlapce okřikuje: „Kryštofe nepředváděj se, jinak na tu zmrzlinu nepůjdeme“. Hoši staví komín, bratr má komín vyšší, chlapec dává kostky na komín levou rukou přestože kreslil pravou, do toho přileze po kolenou sestra, bratr má vyšší komín, chlapec: „on mi vypotřeboval“, sestra vezme z chlapcova komínu kostku, bratr se ptá: „a mám to teď zbořit?“, sestra sedí mezi komíny, chlapec se rozpřahuje, že zboří bratrův komín, ale boří svůj komín, hlasitě se směje, bratr: „teď sleduj“, matka: „pozor na Sašetku“, chlapec zboří bratrův komín, bratr: „Saša taky bude stavět komín“, sestra má kostku v ruce, pozoruje dění kolem sebe, bratr na sestru: „dej, kuku“, bratr na chlapce: „co s tím uděláš, dáme ještě?“, hoši staví komíny, bratr: „zkusíme teď všechny kostky“, bere kostky z chlapcova komínu, instruuje chlapce, aby držel komín, ale sám ho drží, aby komín nespádl, chlapec přidává další kostky na komín, komín padá, hoši se smějí. Bratr: „postavíme zeď“, začíná stavět, chlapec se okamžitě přidává, poslední kostku vezme sestra, bratr: „a je to“. Chlapec: „teď to zboříme“, napřahuje se, že zboří komín, sestra si vezme z postavené stěny jednu kostku, chlapec boří komín. Hoši společně staví jeden komín, bratr udává, jak bude vypadat, chlapec se napřahuje: „teď to zboříme“, bratr: „ne počkej, já vím jak“, spolu vyzdvihují komín až jim spadne, sestra si hraje s jednou kostkou. Matka se přidává ke hře. Spolu s hochy staví komín a každému přidává kostku na jeho komín. Hoši staví každý svůj komín, kdy matka jim komíny postupně každému zboří. Tento čin je vedl k ukončení hry a ztracení zájmu o ni. Za spolupráci předávám chlapci hračku pistolku a druhou pro bratra s otázkou, zda mu to předá, chlapec podává hračku bratrovi do ruky. Matka se chlapce dotazuje: „pocem Kryšule nechceš si to rozmyslet s tím tatínkem a tou maminkou, běž to ještě nakreslit“, chlapec: „nee, mami si to chci rozbalit“, matka: „počkej, víš co, až

nakreslíš tu postavu, nakresli čtyři postavy“, chlapec kroučí nesouhlasně hlavou, dávám chlapci čokoládu. Matka: „ale neslyšela jsem ani od jednoho“, Hoši téměř současně: „dík, děkuji“. Matka na chlapce: „Kryštofe, pojď to nakreslit“, chlapec: „já to neumím“, matka: „však nakreslíš hlavu, tělo, nohy, ruce“, chlapec: „ale to bude měkký“ stojí u matky a jí čokoládu. Matka: „běž to zkusit, Milda půjde s tebou, dej si čokoládu, posilni se a běž“, chlapec se stále brání, stojí u matky, jí čokoládu a mrčí ne, matka: „tož nenakreslíš tam čtyři pajduláky?“, chlapec kroučí nesouhlasně hlavou. Matka na bratra: „Mildo, že půjdeš s ním?“. Bratr souhlasí, matka je pobízí, ať už jdou. Chlapci jdou ke stolku, ale kreslí jen bratr. Chlapec stojí na křesle, chce si rozbalit hračku pistolku, nejde mu to, nabízím mu pomoc, chlapec souhlasně kývne, nedočkavostí přešlapuje po křesle, vysvětluji chlapci, jak se s hračkou zachází. Chlapec nástavec na pistolku jen pokládá, nástavec nedrží, padá, chlapec se směje: „to se úplně roztočilo“, matka nabádá: „miř tam do chodby“. Chlapec střelí, skáče, směje se: „to je dobrý, to je lítající, je lítající“ a hledá kam mu odletěl nástavec. Hraje si s pistolkou, hlasitě se směje, bratr si taktéž hraje s pistolkou. Po chvíli požádám hochy, aby uklidili kostky do tašky, hoši společně uklidí kostky, chlapec: „nás to baví si hrát, to je sranda“. Bratr drží tašku, chlapec do ní dává jednou rukou kostky, ve druhé drží pistolku.

Příloha č. 4 Respondent č. 4 Matyáš

Pozorování se zúčastnili: respondent, matka, starší bratr a výzkumník. Pozorování probíhalo v jedné místnosti. V místnosti byl přítomen chlapec a výzkumník. Ve vedlejší místnosti byly jiné osoby (návštěva rodiny). Video záznam byl pořízen v místnosti sloužící jako obývací pokoj. Ačkoli z vedlejší místnosti byl slyšet hluk, chlapec se nenechal rozptýlit a spolupracoval s výzkumníkem.

Nejdříve jsem jako výzkumník pozdravila, představila se a podala chlapci na důkaz seznámení ruku. Chlapec se usmíval, ve stoje se opíral o stolek, okamžitě mi také podal ruku (levou) a odpověděl na pozdrav. Nepředstavil se. Vyzvala jsem ho, zda mi řekne, jak se jmenuje. Hned odpověděl: „Já se jmenuji Matyáš“. Poprosila jsem ho, aby si vzal modrou tašku, kde je papír a pastelky a namaloval obrázek svojí rodiny. Chlapec si vzal určenou tašku, odpověděl: „ano“. Pro lepší motivaci, jsem chlapci řekla, že pastelky jsou jeho. Sám si z tašky vytáhl papíry a pastelky. Jakmile si sedl ke stolečku, řekl: „že by na obrázek namaloval Spidermana“. Zkoušela jsem slovně provést nátlak, zda nechce první namalovat obrázek rodiny a potom namalovat obrázek Spidermana. Pomohla jsem chlapci otevřít pastelky. Chlapec trval na svém: „ted' namaluju Spidermana“. Pustil se do malování, nejprve namaloval hlavu Spidermana, již v této fázi kresby lze poznat hlavu Spidermana. Svolila jsem, abych s chlapcem neztratila kontakt a nadále se mnou spolupracoval. Všimla jsem si, že má chlapec rýmu, nachystala jsem mu na stůl papírový kapesník. Chlapec odložil pastelku, řekl, že se mu chce smrkat, utřel si nos do připraveného kapesníku, pokračoval v malování Spidermana (krk, tělo, nohy), ale stále posmrkoval. Proto jsem mu nachystala balíček papírových kapesníků a řekla, kdyby se chtěl vysmrkat, tak má připravené kapesníky. Chlapec ustavičně maluje (kreslí pavouka, čáry přes tělo a nohy) a posmrkuje. Sám od sebe chlapec říká, že neumí malovat svatbu svojí rodiny. Přes hluk z vedlejší místnosti, jsem si nebyla jistá, zda chlapci správně rozumím. Zeptala jsem se ho, co neumí malovat? Chlapec mi zopakoval, že neumí malovat svatbu svojí rodiny, dále maluje Spidermana a říká, že ale maluje Spidermany. Pochválila jsem mu obrázek, ukázala na hrud' na namalované postavě Spidermana, zda mi řekne, co to bylo (precizně namalovaný pavouk!), bez zaváhání chlapec odpověděl, to byl pavouk. Opět jsem mu pavouka pochválila a chlapec mi vysvětluje, že Spidermani mají na břicho pavouky. Chlapec povídá co má Spiderman, bohužel jsem chlapci nerozuměla a domnívám se, že říká zde má ruce (jelikož v tuto chvíli maluje na obrázku Spidermana ruce), chlapec dál pokračuje povídat Spidermani jsou červení, že nesmí zapomenout na červenou.

Vyzvala jsem chlapce, zda chce pomoc se smrkáním, chlapec souhlasí a říká jo. Následují mé instrukce ohledně pomoci se smrkáním a ze strany chlapce je výborná spolupráce. Chlapec znovu pokračuje v malování (čáry přes ruku, druhá ruka, čáry přes druhou ruku). Nenechá se rozptýlit hlasy z vedlejší místnosti, plně se věnuje malování. Nerozptýlí ho ani příchod matky, pouze se ohlédne, kdo vešel do místnosti. Až je chlapec sám spokojený se svým obrázkem, řekne: „a mám ho“. Znovu ho ujišťuji, že má obrázek krásný. Chlapec vyměňuje černou pastelku a říká a teď potřebujeme Spidermana vymalovat. Hledá červenou pastelku, kterou vzápětí najde. Matka se ptá, ty jsi dostal nové pastelky? Chlapec odpovídá jo a dodává s krtečkem. Matka se ptá, líbí se ti? Chlapec odpovídá jo a začíná vymalovávat Spidermana červenou pastelkou. Chlapec maluje a říká, Spiderman je i modrý. Ptám se chlapce, Spiderman je jen modrý? Chlapec odpovídá jo, je červený a modrý. Ptám se podle čeho si vybírá barvičky, když je červený nebo modrý. Chlapec odpovídá, já si nejdříve vezmu modrou a pak červenou. Říkám chlapci, že neznám tuto pohádku a nevím, proč má jednu červenou a pak modrou barvu kostýmu. Chlapec odpovídá a zároveň ukazuje: „on má na nohách modrou, ještě přes břicho modrou a ještě na rukách modrou“. Opakuji po chlapci: „takže má kousek na nohách modrý, na břicho a na rukách. Chlapec přitakává, říká: „jo“, pokračuje v malování. Po vymalování Spidermana červenou pastelkou, si spíš sám pro sebe říká: „a teď modrou“, vyměňuje pastelku, červenou pastelku vrací do krabičky, bere modrou, po vymalování říká: „a mám to“, modrou pastelku dává zpět do krabičky. Chválím mu obrázek, že je krásný, že je poznat, že je to Spiderman do detailů i s pavoukem na břichu. Žádám chlapce, aby namaloval obrázek svojí rodiny. Chlapec odpovídá: „ne, já teď třeba namaluju svého psa, můj pes se jmenuje Kvido“. Znovu zkouším, zda nechce namalovat maminku, tatínka. Chlapec říká: „první namaluju svého psa se mnou.“ Bere si nový papír a pastelku. Souhlasím, aby namaloval svého psa Kvida. Ptám se, jakou barvu má Kvido? Chlapec odpovídá: „černou“. V intonaci jeho hlasu slyším jakoby překvapení, že neznám barvu jeho psa. Dále pokračuje v popisu svého psa: „má hnědé oči“. Chlapec si během hledání vhodné pastelky něco říká, nejde mu rozumět, vytáhne pastelku: „to je hnědá“, vrací ji zpátky do krabičky. V tuto chvíli přistupuje matka a radí chlapci, aby si vytáhl všechny pastelky na papír, neboť je tak bude mít krásně při ruce. Vytahuje chlapci všechny pastelky a ptá se, zda to tak může být. Chlapec souhlasí: „jo, ... první namaluju psa, tohle je ucho, teď pus, oko“. Maluje postavu psa., vybarvuje ho černou pastelkou. Ptá se mě: „a vy máte štěňátko“? Odpovídám mu, že my nemáme štěňátko, že nemáme doma žádného psa. Chlapec: „aha a

my máme, ale taky nemáme štěně, jen máme psa“. Ptám se, zda by chtěl štěňátko. Chlapci nerozumím začátek jeho odpovědi, ale chlapec pokračuje : „...ale, já nechci štěňátko, jen můj brácha ...“. Ptám se chlapce, kdyby měl štěňátko, jak by se jmenovalo, jak by mu říkal? Chlapec po krátké chvilce říká: „psíček“. Opakuji po chlapci psíček a říkám, že je to pěkný jméno. Chlapec říká : „ psíček není trochu pěkný jméno“. S překvapením se chlapce dotazuji, psíček se ti nelíbí jako jméno? Chlapec odpovídá: „jo“a opakuje „ není trochu hezký jméno“. Maluje a sám od sebe povídá: „Já jsem už taky velkej a můj brácha je stejně širokej jak můj brácha“. (Chlapec má pouze jednoho staršího bratra). Ptám se chlapce, zda chodí s pejskem na procházku. Odpovídá: „ne, já chodím na procházku s pejsem i s tatínkem“. Maluje, po chvilce říká: „tak mám to (namalovaná postava chlapce), teď potřebuju žlutou...teď jsou narozeniny pod stromečkem. Ptám se chlapce, teď jsou narozeniny pod stromečkem? Chlapec: „jo“. Ty máš narozeniny na Vánoce? Chlapec: „já myslím že už jsou narozeniny...ano, mám“. Jo, tak budeš mít narozeniny? Chlapec: „ já myslím, že teďka ne“. Ptám se teďka ještě ne. Chlapec: „já myslím že ne, já myslím že jo nebo ne“. Povídám chlapci neboj, maminka to ví přesně i tatínek, kdy máš narozeniny. Chlapec vyměňuje pastelky : „ já mám bílé a hnědé a žluté vlasy“. Bere pastelky a maluje. Chlapec: „ ještě nemám namalovaný boty (padá mu pastelka na zem, zohýbá se pro ni) a už ji mám, dále maluje. Odkládá pastelku a ptá se : „jak je dáme zpátky? Odpovídám mu otázkou ty už je chceš dát zpátky ty pastelky? Chlapec: „jo“. Pokračuji v dotazování zda mi nechce namalovat tvoji rodinu? Chlapec dává pastelky zpátky do krabičky : „ne“. Přitom nepřestává dávat pastelky do krabičky. Konstatuji nechceš malovat, to nevádí. Ptám se chlapce, kdyby obrázek viděla maminka nebo tatínek, co by o něm řekli?Chlapec: „ já nevím“. Ptám se a ty? Coby jsi řekl o svém obrázku? Chlapec odpovídá, ale nerozumím mu a domnívám se, že odpovídá: „tož už je“.. Hodnotím za chlapce, že se mu obrázek moc povedl, pejsek je krásný a Matýska na obrázku na poznám, myslíš si to?. Chlapec : „už žádný obrázek nenamaluju, a co ty hodiny? Já už chci“. Matka: „ jaký hodiny?“ Chlapec: „ty bezmikvínové“. Matka: „ale ještě nemáš narozeniny, bezmikvínové hodiny budou až na narozeniny“. Matka mi vyvětluje: chce dostat Blesk McQueen hodiny, aby ho ráno budily. Chlapec po celou dobu uklízí pastelky. Všechny pastelky uklidí. Matka ho chválí: „no ty jsi to krásně uklidil“. Chlapec unaveně : „ už žádný nenamaluju“. Ptám se chlapce, co bude dnes večer dělat. Chlapec: „nic“. Matka: „ co budeme dnes večer dělat, co vymyslíme“. Chlapec: „ já nevím, můžu jít za Lukáškem?“ Po krátkém přemlouvání chlapce, aby chlapec ještě chvíli vydržel, si chlapec sedá k matce. Opakuji otázku, co bude

dnes večer dělat. Chlapec: „já nevím, říkal jsem“. Matka : co budeme dělat, nachystáme něco na jídlo? Chlapec: „no tak jo, aji kokinka“. Matka:„, i kokoinka, co potom s Daninkou? budete se dívat třeba na nějakou pohádku? Chlapec: „né, já chci být s váma“. Matka: „tak jo, co budeme dělat, budeme číst knížku? Chlapec: „já nevím, číst knížku ne, já chci být tady, já chci být s nima pořád“. Dotazuji se chlapce Matýsku, co kdybys si zahrál s maminkou hru a dala vám úkol, kdo postaví nejvyšší komín?Co ty na to? V té bílé tašce mám kostky a s maminkou můžete soutěžit, kdo postaví vyšší komín. Chlapec okamžitě bere tašku, vysypává kostky a staví komín. Chlapec povídá: „já postavím nejvyšší komín“. Povzbuzuji chlapce kdo bude mít vyšší komín, zda Matýsek nebo maminka. Matka: „on je rychlejší, on je šikovnější, já nehraji“. Matka staví komín pomaleji, aby chlapce nechala vyhrát. Chlapec jednu kostku vkládá na matčin komín (říkám mu, že je hodný, že pomáhá mamince), ale chlapec tu samou kostku odebírá z matčina komínu a vkládá ji na svůj komín. Komín chlapci padá sám, chlapec staví znovu komín bez povzbuzení. Matka záměrně shodí chlapci komín. Chlapec. „mami!“. Matka: „promiň, já už to neudělám“. Vypytávám se, jestli se můžu připojit ke hře. Chlapec: „jo, ale mě to nebaví“. Stále staví komín z kostek. Matka: „nevypadá, že by ho to nebavilo“. Chlapci padá komín. Matka ukazuje chlapci jiný způsob stavění. Chlapec: „ne, tak ne“. Ale pokračuje podle způsobu matky. Chlapec: „a mám největší a ty ne“ (ukazuje na matčin komín). Chlapec má radost, boří si komín, matka mu tleská, chválím ho a sděluji mu, že vyhrál. Chlapec pokračuje ve stavění a boření komínů. Matka: „uklidíme kostky tetě do tašky?“. Chlapec sbírá kostky a dává je do tašky. Děkuji chlapci za posbírané kostky, chválím ho, že je hodný a šikovný. Následuje odměňování chlapce, dávám chlapci drobnou hračku – pistolku a vysvětluji mu, jak se hračka používá, dále mu předávám čokoládu a dávám mu ty samé dárky i pro bratra. Chlapec ukládá věci na dvě stejné hromádky a povídá: „to je pro bráchu“. Navíc dávám chlapci čokoládu pro jeho nejstarší sestru, tuhle čokoládu si chlapec dává na svou hromádku a říká: „já mám zas dvě“. Vysvětluji chlapci, že tato čokoláda není pro něho, nýbrž pro jeho sestru. Chlapec čokoládu odděluje ze své hromádky a pokládá ji samostatně na stůl. Chlapec odchází, avšak matka ho vrací zpět. Matka upozorňuje chlapce: „co se říká“. Chlapec: „děkuju.“

Matka rozbaluje chlapci jeho novou hračku pistolku a ukazuje mu, jak se s hračkou zachází. Chlapci se hračka líbí a povídá: „teď já“. Bere matce z rukou hračku a zkouší ji. Matka se ptá, zdali se mu hračka líbí, chlapec odpovídá: „jo“. Matka chlapce instruuje: „vždycky když budeš střílet, tak střílej tak, aby ses netrefoval do lidí“. Taktéž chlapci

říkám, ať míří na strop nebo na stěny, aby nikomu neublížil.

Chlapec předává hračku pistolku svému staršímu bratru a říká: „já mám ji taky“. Bratr děkuje. Dotazují se chlapce, jestli je ještě něco pro bratra. Chlapec okamžitě předává určené věci bratrovi. Bratr opět děkuje. Chlapec povídá bratrovi, že má taky kokinka. Bratr se ptá co to je a dívá se na pistolku? Chlapec vysvětluje bratrovi, jak se používá pistolka: „tady se dává kolečko, pak na tohle zmáčneš a to vystřelí. Ptám se bratra, zda se mu hračka líbí, přikyvuje, že ano a chlapec znovu povídá: „mě se to taky líbí“. Oba chlapci si hrají s pistolkami. V místnosti je další chlapec (na návštěvě) a bere si čokoládu určenou pro sestru. Chlapec Matyáš ihned reaguje: „to je pro Daninku, to není pro tebe“. Starší bratr přistupuje k druhému chlapci a ptá se: „chceš si to půjčit“. A půjčuje svoji novou pistolku druhému chlapci. Druhý chlapec si vezme pistolku, natáhne ji a střelí. Poučuji Matýska, aby poslouchal, jak natahuje pistolku druhý chlapec a díval se, co ta pistolka udělá, neboť Matýsek stále natahuje svou pistolku a říká : „ta moje stejně nejde“. Druhý chlapec si hraje s pistolkou, Matýsek pistolku natahuje, starší bratr odešel do vedlejší místnosti za sestrou. Navádím Matýska, aby dal sestře čokoládu. Ptá se: „ a jakou“, odpovídám tu co je pro ni. Matýsek se dotazuje: „ kde je ta čokoláda?“, směřuji ho tady na stole. Chlapec přistupuje ke stolu povídá: „tak jo, otevřu ji“ a snaží se rozbalit čokoládu. Slovně brzdím chlapce, aby si čokoládu rozbalila sestra sama. Chlapec odkládá čokoládu a věnuje se pistolce. Druhý chlapec, který doteď seděl v klidu na pohovce, beze slova oddálí na stole od sebe čokoládu. Matýsek reaguje: „to je moje“.

Matka na chlapce: „Matýsku budeme stavět tři komíny, co ty na to?“, chlapec: „jo“. Matka společně s hochy vysypává na zem kostky, hoši staví s matkou komíny, matka zboží chlapci komín, chlapec křičí: „mami, mami“ a staví nový komín, matka zatím zboží komín bratrovi, bratr taky zařičí: „mami“. Chlapec byl zaujat svým komínem, prosí matku: „mami, už mi to nedělej“. Matka říká: „už ti to nebudu dělat“. Bratr staví nový komín, chlapec: „já mám ten nejvyšší komín“, bratr postaví vyšší komín, chlapec vezme bratrovi kostku z komína, dává ji na svůj komín a přitom bratrův komín spadne, bratr zakřičí: „Mates“ a zboží chlapci jeho komín, chlapec pláče. Matka hledí chlapce po hlavě: „a, teď jsme ho rozčílili“, matka navrhuje: „postavíme jeden dohromady“, chlapec staví komín, bratr staví svůj komín, bratr vezme kostku z chlapcova komínu, chlapec křičí ne, matka naznačuje bratrovi, ať to nedělá. Matka rozmlouvá s chlapci: „jsem vás trochu naštvála, že jsem to shodila, můžu vám říct tajemství?“ hoši si navzájem berou kostky z komínů, chlapec nečekaně vezme nejspodnější kostku z bratrova komínu, bratrovi spadne komín,

bratr zboří komín chlapci. Matka navrhuje, aby hoši postavili komín spolu, bratr na chlapce: „Maty, dávej i na můj, dohromady“, chlapec: „ne já nechci, já chci mít svůj“. Matka: „teď to máte oba stejný“, zatleská. Bratr kostky přepočítá, zjišťuje, že komíny jsou stejný, chlapec zboří bratrovi komín, bratr zboří komín chlapci, hoši staví nové komíny. Hoši svou hrou s kostkami mi rozplynuly mé obavy, že jsou na hru s kostkami velcí a hra je nebude bavit. Matka navrhuje společný komín, neboť bratr bere kostky chlapci a chlapec se zlobí, nechce dát své kostky. Chlapec dává bratrovi jednu kostku. Matka říká hochům, že mají stejné komíny, chválí je: „máte stejně, tak se mi to líbí, teď jste bráchové“. Chlapec zboří bratrovi komín, bratr okamžitě zboří chlapci komín, chlapec se otočí k bratru zády a staví si komín, bratr staví znaménko plus a mínus, znaménko rovná se, chlapec si boří svůj komín. Matka: „teď by ten komín měli postavit bráchové“, bratr jde za chlapcem, staví u něho komín, chlapec komín zboří. Matka se ptá chlapce: „Matýsku, jak staví komín bráchové?“, bratr na chlapce: „já ti chci pomoc“, chlapec: „já chci svůj, já si chci postavit svůj komín“, bratr: „on nechce“, matka: „jenom jeden komín s Lukáškem“, chlapec: „já chci jenom svůj jeden“, chlapec bere kostky bratrovi, chlapec: „mě se nechce“ a staví si svůj komín.

Příloha č. 5 Osnova základních otázek polostrukturovaného rozhovoru s matkami respondentů

- 1) Jak by jste charakterizovala své dítě?
- 2) Jak nejčastěji odměňujete své dítě a za co?
- 3) Jak trestáte své dítě a za co?
- 4) Má dítě pocit viny za prohřešek?
- 5) Jak zareagujete, když vás dítě zlobí např. při nakupování nebo v jiné situaci?
- 6) Jaký má dítě vztah k sourozenci/ sourozencům?
- 7) Jaký má dítě vztah k ostatním členům rodiny?

Příloha č. 6 Přepis interview s matkou respondenta R4

Pro zachování anonymity vynechávám odpovědi týkající se osobních informací.

Abych zpřehlednila přepis interview, tak jsem označila sebe jako tazatele zkratkou T a dotazovanou matku zkratkou M4.

T: „Jak by jste charakterizovala své dítě?“

M4: „Temperamentní, tvrdohlavý.“

T: „Mohla by jste prosím vaši odpověď více rozvést?“

M4: „Umí dát najevo, že má někoho rád. Jde si za svým. Je psychicky silný, nezávislý, nebojí se větších dětí. Je rád sám.“

T: „Je rád sám – mohla by jste mi to blíže objasnit?“

M4: „Je rád sám, má rád i společnost, ale zároveň vyhledává samotu při hře.“

T: „Jak odměňujete své dítě?“

M4: „Pohlazením, slovním hodnocením před druhými.“

T: „Odměňujete dítě i hračkou nebo sladkostí a při jaké příležitosti?“

M4: „Hračku dostane pouze v případě bolestivého lékařského vyšetření jako je odběr krve, injekce nebo po návštěvě zubaře.“

T: „Poděkuje dítě samo za odměnu?“

M4: „On ví, co má dělat, ale někdy prostě z principu to neudělá.“

T: „Co třeba pozdrav, umí dítě pozdravit?“

M4: „Nechce zdravít, vždy mu musím říct. Cizí lidi pozdraví, ale rodinné příslušníky ne, je to určitý druh vzdoru.“

T: „Umí dítě požádat o pomoc?“

M4: „Prosit umí, když něco moc chce.“

T: „Jak dítě učíte, aby třeba poděkovalo, požádalo o pomoc ?“

M4: „Vždycky mu říkám, že Spiderman je záchranář, a že musí bránit druhé děti, když jim chce někdo ubližovat.“

T: „Vrátím se k pomoci, pomáhá dítě v domácnosti a jak?“

M4: „Ano, v domácnosti pomáhá, připadá si dospělejší, tak mu přenechávám drobné úkoly jako například vysypat odpadkový koš.“

T: „Domníváte se, že některé z uvedených dovedností odkoukává?“

M4: „Od svého bratra odkoukává, napodobuje ho, dělá co on.“

T: „Jak hodnotíte své učení ohledně třeba pozdravení, poděkování, požádání pomoci?“

M4: „Někdy říkám něco pořád dokola a nic, a z toho řekne nebo udělá něco a jsem z toho paf.“

T: „Mohla by jste uvést příklad?“

M4: „Nikdy jsme ho to neučili, ale sám přijde, dá mi pusu, řekne, že mě má rád. Dokonce mi dává i pusu na ruku. A když byl nemocný a krmila jsem ho, tak mi říká: „Až budu zdravý, tak ti půjdu utrhnout kytinku.“ Jsem z toho paf a říkám si, že to asi dělám dobře.“

T: „Co přispívá k tomu, že tyhle dovednosti jako pozdrav, poděkování, pomoc začleňujete do výchovy vašeho syna?“

M4: „Já chci, aby moje děti měly soucit s dalšími a vedu je k tomu, aby si pomáhaly navzájem.“

T: „Co vás povzbuzuje k tomu začleňování těch dovedností do výchovy?“

M4: „Asi zodpovědnost, že když je k tomu nenaučím já, tak nikdo.“

T: „Je něco, co by vás mohlo blokovat v tom začleňování těch dovedností?“

M4: „Nechci je do toho nutit, nebiju a netrestám je za to, když nepozdraví. Nedělám z toho vědu.“

T: „Jdete sama příkladem?“

M4: „Ano, chovám se tak.“

T: „Všimne si někdo nové dovednosti u vašeho syna?“

M4: „Ano“

T: „Jaká je reakce na novou dovednost u vašeho syna?“

M4: „Babička říká, že se s ním lépe vychází. A ve školce se stalo, že někdy někoho žduchl, a teď už to jako Spiderman – Záchranář nedělá, ale raději mu to ráno musím připomenout.“

T: „Jakou výchovnou metodu upřednostňujete?“

M4: „Upřednostňuji u něj pozitivní motivaci, jiná metoda u něj nefunguje.“

T: „Má tahle metoda pro vás nějaké limity?“

M4: „Limitem je čas, takže pokud nestíháme, tak přikazuji.“

T: „Mohla by jste zpětně zhodnotit používanou metodu a její efekt?“

M4: „Dělám co, můžu. Někdy to přináší výsledky, někdy ne. Možná proto, že jsem starší, tak mi vůbec nevadí, když nepozdraví.“

T: „Jaké výchovné metody by jste uvedla jako úspěšné?“

M4: „Vzor, pozitivní motivaci, určení hranic.“

T: „A respektive neúspěšné?“

M4: „Tresty, ty používám, jen když musím nebo už nemám trpělivost.“

T: „Co vás k tomuto hodnocení vede?“

M4: „Zkušenost.“

T: „Jak trestáte své dítě?“

M4: „Nejčastěji slovně, fyzicky málokdy.“

T: „A za co trestáte slovně?“

M4: „Za neposlušnost, když se neumí chovat.“

T: „Jak na takové slovní pokárání reaguje?“

M4: „Někdy se ještě víc vzteká, nechce mě poslouchat.“

T: „A za co fyzický trest?“

M4: „To jen když ubližuje druhým, tak ho plácnu po zadku.“

T: „Jak zareagujete, když vás dítě zlobí např. při nakupování nebo jiné situaci?“

M4: „Když mám dostatek energie, tak trvám na svém. Ale někdy v zájmu klidu koupím něco drobného, tak do 10Kč, aby byl klid. A proto raději jezdím nakupovat sama, aspoň ušetřím.“ (smích)

T: „Vnímáte, že má dítě pocit viny za prohřešek?“

M4: „Ano, vnímá vinu a velice špatně to nese.“

T: „Mohla by jste tu situaci popsat?“

M4: „Nejdříve se s námi nebaví – tváří se uraženě, ale pak přijde a má potřebu vidět, že jsme mu to odpustili, že jsme zase za dobře.“

T: „Jaký má vztah k sourozenci, tedy k bratrovi?“

M4: „Mají se moc rádi a těší se na sebe. Pořád se ptá, kde je ten druhý, když není doma.“

T: „A jaký má vztah k sestře?“

M4: „Také ji má velmi rád a ptá se, kdy přijede Danyka? Ona studuje v Ostravě.“

T: „Jaký má vztah k ostatním členům rodiny?“

M4: „S tatínkem se na sebe na sebe zlobí, oba jsou berani. Ale rádi se škádlí a hrají si spolu. Pak se ptá, kdy pojedeme za dědou. Druhého dědu nemá rád, protože je pořád našťvaný, říká mu: „Dobrý den“, to je chyba tohoto dědy.“