

Dohoda jako způsob řešení konfliktních situací u dětí předškolního věku

Klára Tesaříková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Klára TESAŘÍKOVÁ**

Osobní číslo: **H08562**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Schopnost dětí předškolního věku používat při řešení konfliktní situace dohodu**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek.

Metodologie práce, stanovení výzkumných technik a metod.

Realizace výzkumné části.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KŘIVOHLAVÝ, J. Konflikty mezi lidmi. Praha : Portál, 2002. 189 s. ISBN 80-7178-642-X.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha : Grada, 2006. 323 s. ISBN 80-247-1362-4.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha : Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I : dětství a dospívání. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

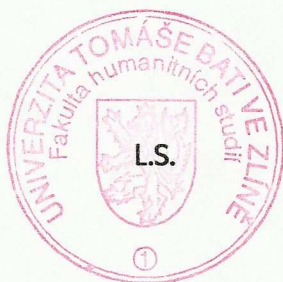
20. ledna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

6. května 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

2.5.2011

Tesákůvka

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje dětem předškolního věku. Zajímá se o to, zda jsou děti v tomto věku schopny použít při řešení konfliktních situací dohodu.

Teoretická část je zaměřena na předškolní věk z pohledu vývojové psychologie, na vymezení základních pojmů z oblasti konfliktu a řešení konfliktu. Dále se teoretická část zabývá tím, jaký má v této oblasti pro dítě význam rodina.

Praktická část je realizována pomocí kvalitativního výzkumu. Tento výzkum je zaměřen na sedm dětí z Mateřské školy v Tetěticích, u kterých bylo sledováno, zda jsou schopny využít dohodu při řešení konfliktních situací. To vše je doplněno o pohled učitele a rodičů dětí.

Klíčová slova: dítě, předškolní věk, konflikt, dohoda, morálka, svědomí, morální vývoj, rodina.

ABSTRACT

Bachelor's thesis deals with children of preschool age. It focuses on the fact, whether the children of this age are able to use an agreement in conflict situations.

The theoretical part concentrates on preschool age from the perspective of developmental psychology; the definition of basic concepts of conflict and conflict solution, and as the next, the theoretical part deals with the importance of family for children in this area.

The practical part is realized by qualitative research. This research is focused on seven children who attend a kindergarden in Tetěnice, which were studied, whether they are able to use the agreement as a way of solving conflict situations. The whole research is supplemented with teacher's and parents' points of view.

Keywords: child, preschool age, conflict, agreement, morality, conscience, moral development, family.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Včelařové za odborné vedení a pomoc při psaní mé bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala paní učitelce Janě Kosmákové z Mateřské školy v Tetěticích, která mi nejen umožnila realizovat výzkum, ale zároveň mi poskytla cenné rady a informace.

Motto:

„Konflikty jsou skvělým učitelem. Dětská duše bez nich nemůže vůbec vyžrát.“

Wolfgang Bergmann

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

Klára Tesaříková

Ve Zlíně 2.5.2011

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
2 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	14
2.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA	14
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	14
2.2.1 Myšlení.....	15
2.2.2 Paměť	16
2.3 MORÁLNÍ VÝVOJ	17
2.3.1 Morální normy a hodnoty.....	17
2.3.2 Morální vývoj dle Jeana Piageta	18
2.3.3 Morální vývoj dle Lawrence Kohlberga.....	18
2.3.4 Svědomí.....	20
2.4 SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ VÝVOJ	20
2.4.1 Sociální vývoj.....	20
2.4.1.1 Vývoj sociální kontroly.....	21
2.4.1.2 Vztah s vrstevníky.....	22
2.4.2 Emoční vývoj	22
3 KONFLIKT	24
3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA	24
3.2 INTERPERSONÁLNÍCH KONFLIKT	24
3.2.1 Pojetí interpersonálních konfliktů.....	26
3.3 INTRAPERSONÁLNÍ KONFLIKTY	26
3.3.1 Typy konfliktů podle Kurta Lewina	27
3.3.2 Pojetí intrapersonálních konfliktů.....	28
3.4 VÝVOJ KONFLIKTU	29
3.5 PŘEDCHÁZENÍ KONFLIKTU	30
3.5.1 Užitečnost konfliktu	31
3.6 ZPŮSOBY ŘEŠENÍ KONFLIKTU.....	31
3.7 DOHODA JAKO ZPŮSOB ŘEŠENÍ KONFLIKTU	33
3.7.1 Cesta k dohodě	33
3.7.2 Dohoda a její možnosti.....	34
4 RODINA JAKO HLAVNÍ ZDROJ ZKUŠENOSTI S DOHODOU	36
4.1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A JEHO VZTAHY UVNITŘ RODINY	36
4.1.1 Vztah s rodiči	36
4.1.2 Vztah se sourozenci.....	37
4.2 KONFLIKTY V RODINĚ.....	37
4.2.1 Předcházení konfliktům v rodině	37
4.2.1.1 Pravidla komunikace dítěte v předškolním věku.....	38

4.2.2	Způsoby řešení konfliktů v rodině.....	38
II	PRAKTICKÁ ČÁST	41
5	STRATEGIE VÝZKUMU.....	42
5.1	DRUH VÝZKUMU	42
5.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	42
5.3	CÍL VÝZKUMU	43
5.4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
5.4.1	Dílčí výzkumné problémy	43
5.5	METODY SBĚRU DAT	43
6	REALIZACE VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT	45
6.1	KONFLIKTNÍ SITUACE	45
6.2	REALIZACE VÝZKUMU	49
6.3	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	50
6.3.1	Srovnání reakcí dětí na konflikt	66
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	69
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
	SEZNAM TABULEK.....	78
	SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Předškolní věk je pro mnohé z nás obdobím, do kterého bychom se chtěli vrátit. Obdobím, které zaplňují hry a bezstarostné chvíle. Obdobím, kdy je naše svědomí na počátku zrodu a kdy bezmezně důvěřujeme rodičům. Ale také obdobím, kdy se střetáváme s potřebami druhých, které nám brání v uspokojení potřeb vlastních a dochází k prvním konfliktům. Konflikty se pak prolínají celým naším životem.

Je velice překvapivé, jak dospělí jedinci v současné době řeší konfliktní situace. Připusťme si, že celá řada z nás není ochotna či schopna přistoupit na dohodu při jejich řešení (ovšem vždy hraje významný prim, o jaký typ konfliktu se jedná a jaká motivace nás vede). Kdy je to období, kdy se setkáme s dohodou, jako se způsobem řešení konfliktů? Je možné, že se s ním nesetkáme nikdy, ale rozhodně je to jeden ze způsobů řešení konfliktů.

Z psychologického hlediska je schopnost soubor předpokladů, kterými musí jedinec disponovat, aby mohl úspěšně vykonávat nějakou činnost nebo dovednost (Hartl, Hartlová – Císařová, 2010). Na základě této definice lze tedy hovořit o schopnosti se dohodnout, protože člověk musí být schopen komunikovat, vyjadřovat svůj názor, přijímat názory druhých, ale hlavně zvládat své emocionální projevy. Na základě těchto předpokladů je pak schopen na dohodu přistoupit.

Jak již bylo řečeno, dospělí jedinci se v mnoha případech nedokáží dohodnout, ale jak tuto schopnost zvládají děti? Specificky pak děti předškolního věku, které se postupně odpoutávají od rodiny, začínají aplikovat vše naučená a hlavně se u nich buduje svědomí. Na tuto otázku se snažím v průběhu této práce najít odpověď.

Práce je strukturována následovně. V první části se snažím vystihnout všechny základní teoretické podklady týkající se tématu - vývoj dítěte předškolního věku, konflikty a vliv rodiny na řešení konfliktů u dětí předškolního věku. Druhá část je směřována k praxi, kde se prostřednictvím kvalitativního výzkumu snažím dobrat k odpovědi nejen na otázku, zda jsou děti předškolního věku schopny řešit konfliktní situaci pomocí dohody, ale i na otázky týkající se prvků, které tuto schopnost u dětí předškolního věku ovlivňují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

První kapitola je zaměřena na vymezení základních pojmů, které se objevují v celé práci. Umožní čtenáři získat rychlou odpověď na to, k čemu se práce vztahuje a kam směřuje.

- *Dítě*

Dítětem je člověk v prvním období svého života, což zahrnuje dobu od narození do 15 roku života (Hartl, Hartlová-Císařová, 2010).

- *Předškolní věk*

Předškolní věk lze charakterizovat jako období lidského života, které je vymezené věkem od 3 do 6-7 let. Konec tohoto životního období je spojen také s nástupem do školy, tedy není určen jen fyzickým věkem, ale i sociálně (Vágnerová, 2005). Dominantní činností je pro dítě v tomto věku hra, která mu poskytuje prostor dostat se do světa dospělých, učí se v ní chápat sociální role, činnosti, osvojuje si pravidla chování (Nakonečný, 1997).

- *Konflikt*

Ve vztahu k této práci hovoříme o vnitřním a vnějším konfliktu. Vnitřní konflikt je aktivací dvou nebo více tendencí či cílů, které se navzájem vylučují a dostávají člověka do situace, kdy se musí pro jednu z těchto tendencí nebo cílů rozhodnout. Na druhé straně vnější konflikt představuje střetnutí postojů, zájmů nebo motivů dvou nebo více osob (Nakonečný, 1997).

- *Dohoda*

Dohoda je vytvořením rovnováhy a stability v systému – obsahuje mechanismy pro hledání nových rovnovah v případě takové změny podmínek, která je neslučitelná s další existencí staré dohodnuté rovnováhy (Plamínek, 2009).

- *Morálka*

V odborné literatuře je pojem morálka definován jako vnitřní víra či přesvědčení člověka, ale také jako vnější principy vyžadované společností po jedinci. Zjednodušeně lze říci, že morálka je soubor pravidel, která nám říkají, co je dobré a co zlé.

- *Morální vývoj*

Morální vývoj lze vnímat jako proces poznávání, akceptování a zvnitřňování určitých norem jednání, který se uskutečňuje v procesu socializace jedince (Nakonečný, 1997).

- *Svědomy*

Pojem svědomí lze chápat jako složku osobnosti, která je kulturně i sociálně podmíněna a člověk si ji osvojuje učením. Jedná se o prožívání morálního hodnocení vlastního jednání (Hartl, Hartlová-Císařová, 2010).

- *Rodina*

Pojem rodina představuje společenskou skupinu, která vznikla uzavřením manželství nebo pokrevními vztahy. Probíhá v ní primární socializace jedince (Hartl, Hartlová-Císařová, 2010).

2 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Aby bylo dítě schopno řešit jakoukoliv konfliktní situaci, musí dovršit určitého stupně ve vývoji v oblasti kognitivní, morální, sociální a emoční. Právě předškolní období je plné vývojových změn, které jsou pro řešení konfliktních situací pomocí dohody rozhodující. Pokud rodiče nebo pedagogové chtějí pochopit dítě v jeho reakcích, je nutné, aby byli obeznámeni s tímto vývojem.

2.1 Obecná charakteristika

V širším slova smyslu lze chápat předškolní věk jako období od narození až po vstup do školy. Toto pojetí má na jedné straně velice praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před nástupem do škol. Na straně druhé umožňuje, aby se vývojové potřeby všech dětí v průběhu prvních šesti let srovnávaly a aby se podstatné rozdíly nebraly na vědomí, což je nepřijatelné. Kvůli nedostatkům tohoto širšího pojetí, hovoříme o období zahrnující tříletou etapu před vstupem do školy.

Užší pojetí charakterizuje předškolní věk jako „věk mateřské školy“, ale je nutné si uvědomit, že mnoho dětí do mateřských škol nechodí, proto rodina zůstává v tomto věku stále základem (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Předškolní věk lze také definovat jako období, kdy u dítěte dochází ke stabilizaci vlastního postavení ve světě. Tuto pozici ve světě mu pomáhá odhalit představivost, které je založena na fantazijním zpracování informací a intuitivním uvažování a které se neopírá o logiku. U předškoláka stále přetrvává egocentrismus, který se promítá zejména do dětské komunikace. O předškolním věku lze také hovořit jako o období iniciativy, které se projevuje potřebou dítěte něco samostatně vytvořit a potvrdit si tak svoje kvality. Dochází zde také k postupné přípravě na život ve společnosti, kdy se dítě učí prosadit, ale i spolupracovat (Vágnerová, 2005).

2.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj lze definovat jako vývoj myšlení a jeho rozmanitých funkcí, který zahrnuje změny paměti, jazykové schopnosti a myšlenkový proces. V oblasti biologické se zaměřuje na dědičnost a v oblasti sociologické na prostředí, které mohou vývoj myšlení

ovlivnit (Hartl, Hartlová – Císařová, 2010). Pro potřeby této práce se dále zaměříme pouze na oblast rozvoje paměti a myšlení.

2.2.1 Myšlení

Myšlení dítěte předškolního věku charakterizoval Piaget jako stádium předoperačního myšlení. Toto stádium dále rozdělil podle věku na dvě oblasti. Mezi druhým a čtvrtým rokem života hovoří o předpojmovém substadiu a v rozmezí čtvrtého až sedmého roku pojednává o intuitivním (názorovém) substadiu (Fontana, 1997).

Dítě v předpojmovém stadiu je podle Piageta schopno používat k vyjádření určité činnosti symboly a až teprve s rozvojem řeči začíná používat znaky. Piaget charakterizoval předpojmové substadium jako stadium symbolického myšlení. Dále pojednává o tom, že dítě prostřednictvím symbolů označuje činnost, kterou nemusí vykonávat, ale dokáže si představit výkon této činnosti. Znaky pak Piaget definoval jako „zvuky“, které zastupují určité události nebo předměty. V období intuitivního substadia nalezneme několik stěžejních pojmů, jako je centrace, egocentrismus a ireverzibilita, které jsou popsány níže (Fontana, 1997).

Rozvoj v oblasti myšlení lze nejvíce sledovat na matematických výkonech. Děti tohoto věku začínají již chápat základní matematické vztahy – umí počítat od jedné do deseti a dokáží v tomto rozsahu i sčítat a odečítat, chápou přímou i nepřímou úměru (Helus, 2004).

Charakteristické uvažování dítěte lze rozdělit na dvě základní oblasti. První oblast zahrnuje způsoby, kterými se dívá na svět, jaké informace jsou pro něj důležité. Druhá oblast zahrnuje, jak jsou tyto informace zpracovány. Způsoby nahlížení na svět:

- *Centrace* je omezení informací, které je způsobeno subjektivními podmínkami. Spočívá v tom, že dítě se zaměří na jeden nápadný znak a ten považuje za podstatný. Ostatní je pro něj nepodstatné a přehlídí to.
- *Egocentrismus* lze definovat jako tendenci ke zkreslení úsudku vlivem vlastního postoje a preferencí. Jedná se o to, že se dítě upne na subjektivní názor a vše ostatní je pro něj nepodstatné.
- *Fenomenismus* je typickým znakem intuitivního uvažování. Dítě chápe svět tak, jak jej vidí. Podstatu světa ztotožňuje se znaky, které vidí.

- *Prezentismus* je vázanost dítěte na přítomnost. Obraz světa, který dítě získá je pro něj subjektivní jistotou – je to opravdu takto a to proto, že to tak dítě vidí (Vágnerová, 2005).
- *Ireverzibilita* je charakterizována jako neschopnost dítěte postupovat zpět k výchozímu bodu (Fontana, 1997).

Způsoby zpracování informací:

- *Magičnost* je tendence dítěte zkreslovat reálný svět pomocí fantazie. Dítě si vysvětluje věci, které se kolem něj dějí, prostřednictvím fantazie.
- *Antropomorfismus* je tendence dítěte připisovat neživým věcem vlastnosti lidí a zvířat (neživé věci polidšťuje).
- *Arteficialismus* je představa dítěte, že vše kolem něj někdo stvořil a nic nemohlo vzniknout dlouhodobým vývojem.
- *Absolutismus* je přesvědčení dítěte, že vše co platí teď, už bude platit navždy (Vágnerová, 2005).

Dítě předškolního věku dokáže usuzovat na základě své představivosti a vnímání. Pro větší představu názorového myšlení lze uvést pokus, který realizoval J. Piaget s A. Szemiňskou. Tento pokus byl proveden na pětiletém dítěti, které dostalo za úkol odhadnout, ve které skleničce je víc korálků. Nastaly dvě situace. V momentě, kdy mají skleničky stejný tvar i výšku a jsou naplněny stejným počtem korálků, dítě uznává, že ve skleničkách je stejný počet korálků. Ale ve chvíli, kdy přesypeme (před dítětem) korálky do skleničky vyšší a užší, dítě se domnívá, že více korálků je ve vyšší skleničce, protože se zaměřuje na výšku skleničky. V tomto příkladě můžeme vidět typickou koncentraci pozornosti dítěte na jeden znak. Je patrné, že myšlení dítěte se vyvíjí, ale ještě nedokáže skutečně logicky myslet. Právě v tomto pokusu bylo viditelné, že dítě dává při usuzování přednost vizuální představivosti před logikou (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.2.2 Paměť

Paměť dítěte předškolního věku ještě stále není spolehlivá, jelikož je ovlivňována subjektivnímu prožitky a touhami. Ale i přesto je možné, že si dítě z tohoto období některé

zážitky zapamatuje natrvalo, zejména ty zážitky, které pro něj měly velký citový význam ať už pozitivní nebo negativní.

V tomto věku u dítěte převládá mechanická paměť nad logickou. Důkazem toho je, že dítě není schopno dostatečně myšlenkově zpracovat informace, které mu předáváme, ale je schopno si tyto informace osvojit mechanicky. I když logická paměť u dítěte ještě není, je velice důležité ji rozvíjet, nejlépe pomocí vyprávění příběhů (Čačka, 1997).

Ke konci předškolního věku se u dětí začínají objevovat první známky záměrného zapamatování a to nejčastěji v průběhu her (Čačka, 1997).

2.3 Morální vývoj

Společenská pravidla jsou navržena tak, aby vedly děti v náročné situaci ke správnému rozhodnutí - aby dokázaly rozlišit, co je správné a co špatné chování. Z tohoto důvodu jsou studie, zabývající se tím, jak se dítě učí řídit a pochopit tato pravidla, nazývány morálním vývojem. Studie v oblasti morálního vývoje se nejčastěji zabývají dvěma hlavními kategoriemi. První kategorie se snaží vysvětlit chování dětí v morálních situacích, kde je sledováno morální chování. Druhá kategorie se zaměřuje na pochopení toho, jak děti o tomto chování přemýšlejí, tedy na morální usuzování (Vasta, Haith, Miller, 1992).

Dítě si v předškolním věku si začíná vlivem sociálního okolí uvědomovat smysl určitého řádu, hodnoty pořádku, platnost norem a zásad. V tomto věku se utváří základní pravidla morální citění a usuzování (Helus, 2004).

2.3.1 Morální normy a hodnoty

Morální hodnoty a normy chápeme jako naučené struktury, které si osvojují již malé děti, nejprve od svých rodičů, poté od učitelů a vrstevnických skupin a následně od sdělovacích prostředků a společnosti obecně.

Způsobem osvojování morálních hodnot a norem se zabýval Sigmund Freud. Ten vycházel z předpokladu, že u dítěte dochází ke vzniku morálního chování vlivem superega, které představuje zvnitřnění všech morálních hodnot a soudů, které dětem vštěpují rodiče. Dítě začíná toto superego vnímat jako soubor morálních zásad, který jej ovlivňuje na úrovni subjektivní i objektivní. Freud považoval superego za velice důležité, jelikož bez něj by se dítě chovalo správně jen v přítomnosti dospělých (Fontana, 1997).

2.3.2 Morální vývoj dle Jeana Piageta

Švýcarský vývojový psycholog Jean Piaget se zaměřil ve své práci na vývoj morálky u dětí předškolního a školního věku, kdy tyto děti pozoroval v různých situacích a realizoval s nimi pohovory. Na základě tohoto výzkumu došel Piaget k závěru, že existují dva typy morálky – heteronomní a autonomní.

Heteronomní morálka je definována jako morální nátlak dospělých, který u dětí vyvolává morální realismus. Ten je považován za tendenci dítěte dívat se na povinnosti a na hodnoty, které k těmto povinnostem patří jako na něco, co je objektivně dané. Na základě toho dítě považuje každé jednání, které není ve shodě s pravidly dospělých za špatné a jednání, které je ve shodě s pravidly za dobré (Heidbrink, 1997). Jako příklad lze uvést matku, která svému dítěti stále přikazovala, aby dojedlo jídlo. Jednou mu matka tento příkaz nedala, ale dítě přesto cítilo povinnost tento úkol splnit (Piaget, Inhelderová, 1997).

Autonomní morálka je postavena na spolupráci a kooperaci dětí mezi sebou. V případě autonomní morálky dochází k vzájemnému respektování dětí, které nahrazuje úctu k rodičovské autoritě. Tato vzájemná úcta a respektování vedou nakonec až k autonomii (Heidbrink, 1997).

Piagetovo pojetí morálního vývoje bylo ve velké míře empiricky kritizováno. Ve svém výzkumu nebral ohled na sociální a kulturní prostředí, z něhož dítě pochází a které má na morální vývoj vliv. Dále trval na tom, že heteronomní morálka spočívá na úctě k dospělým, ale pozdější výzkumy prokázaly, že se jedná o přiznání větší moci dospělým (Heidbrink, 1997).

2.3.3 Morální vývoj dle Lawrence Kohlberga

Americký psycholog Lawrence Kohlberg vychází ve svém pojetí morálního usuzování z výzkumu, který provedl se 72 chicagskými chlapci pomocí 10 hypotetických rozhodnutí. Na základě tohoto výzkumu dospěl Kohlberg k šesti stupňům morálního usuzování. Těchto šest stupňů je dále přiděleno k jedné ze tří rovin morálního uvažování – předkonvenční, konvenční a postkonvenční (Heidbrink, 1997). Pro dítě předškolního věku je charakterické předkonvenční stadium morálky, ale pro větší srozumitelnost je nutné uvést všechny Kohlbergovi roviny morálního usuzování.

Předkonvenční stádium morálky se vyskytuje u dítěte v rozmezí od 2 do 7 let. Zahrnuje dva stupně morálního usuzování:

- *Zaměření na trest a poslušnost.* Dětské chování může být formováno pouhým zpevňováním, ale v prvním stupni se u něj neobjevuje smysl pro morálku.
- *Individualistická účelovost a výměna.* V druhém stupni je již dítě ochotno vyhovo-
vat potřebám druhých, ale jen v tom případě, je-li pro něj výsledek příznivý. Lze ří-
ci, že za správné chování považuje takové chování, které se mu vyplatí (Fontana,
1997). V této fázi je překonán egocentrismus (Heidbrink, 1997).

Konvenční stádium morálky se projevuje u dítěte ve věku od 7 do 11 let. Opět zahrnuje dva stupně morálního usuzování:

- *Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita.* Ve třetí fázi se děti snaží
splnit to, co od nich jejich blízcí požadují.
- *Společenské uspořádání a svědomí.* Ve čtvrtém stupni se u dítěte morální zásady
dále zobecňují. Tyto zásady dítě dodržuje nejen kvůli osobnímu zisku, ale už i kvůli
povinnosti vůči autoritě a vůči společenskému pořádku (Fontana, 1997).

Postkonvenční stádium morálky je možné sledovat ve věku od 12 let výše. Je tvořeno po-
sledními stupni morálního usuzování:

- *Společenská úmluva čili užitečnost a práva jednotlivce.* V tomto momentě si již je-
dinec uvědomuje, že pravidla jsou něčím, co lze změnit. Důležitějším než smysl pro
povinnost se stává smysl pro spravedlnost.
- *Univerzální etické zásady.* V tomto posledním bodě jedinec dokáže vidět za úroveň
povrchní spravedlnosti. Všechny morální zásady vytváří soudružnou a uspořádanou
filozofii (Fontana, 1997).

Postup těmito stupni může být pro každého jedince odlišný. Je možné, že někteří jedinci
nikdy nedosáhnou vyššího stupně. Zda se dítě dostane na vyšší úroveň morálního vývoje je
ovlivněno jeho kognitivním vývojem, učením, ale i příležitostmi (Fontana, 1997).

2.3.4 Svědomí

Svědomí lze definovat jako složku osobnosti, která je kulturně i sociálně podmíněna a člověk si ji osvojuje učení (Hartl, Hartlová-Císařová, 2010). Svědomí není přesným vědeckým pojmem. Odborně se hovoří o svědomí jako o zvnitřnění norem (Říčan, 1990).

Svědomí se u dítěte vytváří v období předškolního věku. Dítě si díky svědomí začíná uvědomovat, jaké jsou jeho povinnosti, co má dělat a proč to má dělat. Dále ví, proč jej trápí výčitky svědomí nebo naopak proč má dobré svědomí. Lze jej charakterizovat jako autonomní, což znamená, že ovlivňuje i takové jednání, které je zcela soukromé. Svědomí se v dětském věku projevuje negativně jako soubor zákazů a představuje absenci špatného svědomí.

Pro představu předškolního svědomí lze uvést příklad čtyřletého chlapce, který se stal vegetariánem. Chlapec věděl, že lidi se nesmějí zabíjet. Z rozhovoru dospělých se jednou dozvěděl, že lidi jsou také zvířata. Z tohoto usoudil, že by se neměla zabíjet ani zvířata (Říčan, 1990).

Dětské svědomí se může projevovat nadměrně citlivě, může být velice slabé, ale je také možné, že se nevyvine vůbec. Je realistické. Dítě v tomto věku ví, že lhát a krást se nesmí a je pro něj příliš složité pochopit, že je možné takto jednat pro dobrý cíl (Říčan, 1990).

2.4 Sociální a emoční vývoj

Změny, které doprovází předškolní věk v emocionální a sociální oblasti jsou pozoruhodné. Z dítěte se stává osobitý člověk s osobitými vlastnostmi, vlastními silnými i slabými stránkami a vlastními vztahy. Stává se individualitou (Woolfson, 2004).

2.4.1 Sociální vývoj

„Sociální vývoj dítěte je procesem, který staví na paradoxu. Paradox spočívá v tom, že jsme společenské, ale zároveň individuální bytosti. Jsme s ostatními lidmi propojení a máme s nimi různé vztahy, ale nakonec jsme přeci sami.“ (Hoskovcová, 2006, s. 22) Socializace předškolního dítěte již není zaměřena pouze na rodinné prostředí, ale přesouvá se i do prostředí známých a příbuzných. Toto období lze chápat jako období přípravy na život ve společnosti, kdy socializace probíhá v interakci s jinými lidmi. Kontakt s lidmi mimo

rodinu dítěti umožňuje získat nové kognitivní i afektivní zkušenosti, které jsou důležité pro jeho další osobnostní rozvoj (Vágnerová, 2005).

V rodině si dítě osvojuje základní způsoby sociálního chování - komunikaci, respekt k potřebám druhých, ovládání vlastních emocí, uplatňování vlastních názorů atd. Tyto naučené sociální dovednosti dále využívá při interakci s lidmi mimo rodinné prostředí. Dítě předškolního věku se dokáže samostatně zařadit do jiných sociálních skupin, kde navazuje vztahy. Postupně se dostává do tzv. triády oblastí, s nimiž se identifikuje - rodina, vrstevníci a mateřská škola. Rodina je zdrojem jistoty a bezpečí, představuje pro dítě soukromé prostředí. Vrstevníci se stávají pro dítě rovnocennou skupinou, která může uspokojovat potřeby seberealizace a sebepotvrzení, učí dítě lépe se vyjadřovat a prosazovat. Mateřská škola je pro dítě první institucí, se kterou se setkává. Dítě si prostřednictvím mateřské školy osvojuje nové sociální dovednosti. Je nutné si uvědomit, že do ní vstupuje jako samostatný jedinec, což mu umožňuje potvrdit si své vlastní kompetence (Vágnerová, 2005).

2.4.1.1 Vývoj sociální kontroly

Vývoj sociálních kontrol můžeme charakterizovat jako vývoj norem, jenž si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů, které mu udělují dospělí a které může následně přijmout za své. Tyto normy pak usměrňují chování jedinců do mezí, které určuje společnost.

V raném dětství je dítěti dovoleno vše, ale postupem času je na něj vyvíjen sociální tlak, aby své chování přizpůsobilo takovému chování, které je společensky přijatelné (aby se chovalo jako dospělí). K tomuto socializačnímu tlaku dochází nejčastěji kolem třetího roku života a pak po celou dobu předškolního období. Vývoj sociálních kontrol u dítěte nejvíce ovlivňují rodiče, ostatní členové rodiny, ale už i druhé děti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V období třetího roku života lze u dítěte sledovat první počátky sebekontroly. Dítě se učí nepodlehout okamžitým impulsům, používá samo pro sebe hlasité pokyny a příkazy, které zná od rodičů. Po třetím roce života se tyto hlasité pokyny stanou pokyny myšlenkovými. Vývoj vnitřních sociálních kontrol (svědomí) je pojen na kvalitu vztahu, který má dítě se svými rodiči (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.4.1.2 *Vztah s vrstevníky*

Dítě v tomto věku začíná navštěvovat mateřskou školu a tím se setkává s celou řadou vrstevníků. S těmito dětmi nemá stejný vztah jako se sourozenci, protože spolu nesdílí intimní chráněný prostor rodiny.

Vztahy mezi vrstevníky představují symetrické vztahy, kdy jsou si děti rovny, mají podobné kompetence i sociální statusy. Na druhé straně tento vztah poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělými. Vztah s vrstevníky je pro dítě významným socializačním prvkem, který mu umožňuje rozvoj sociálních dovedností i schopností. Chování a vztahy mezi vrstevníky jsou ve velké míře ovlivněny tím, jaké zkušenosti si dítě nese z rodiny. Interakce s vrstevníky umožňuje dítěti předškolního věku uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti. Mezi tyto zkušenosti a potřeby můžeme zařadit - soupeření a sebeprosazení, sdílení, součinnost, spolupráci, projevy solidarity tomu, kdo je znevýhodněn, ovládání agresivity, zvládání konfliktů, zvládání pocitu lítosti a zklamání (Vágnerová, 2005).

Vztahy mezi dětmi předškolního věku jsou poměrně povrchní a omezené, ale i přesto jsou zde viditelné rozdíly ve vzájemném chování dětí, které kamarády jsou a které ne (Vágnerová, 2005).

2.4.2 **Emoční vývoj**

V oblasti citového vývoje jsou děti předškolního věku stabilnější a vyrovnanější než batolata, ale i přesto jsou jejich citové prožitky intenzivní a vázané na aktuální situaci. Pro emoční prožívání předškolního dítěte je charakteristické:

- vztek a zlost již nejsou tak časté, protože se dítě naučilo chápat příčinu vzniku nepříjemných situací.
- projevy strachu jsou vázány na rozvoj dětské představivosti.
- u dítěte se začíná vytvářet smysl pro humor.
- dítě se dokáže na něco těšit, ale naopak se i něčeho obávat (Vágnerová, 2005).

Emoční vývoj se dále zaměřuje na míru dětské orientace v lidských emocích. Dítě předškolního věku dokáže chápat aktuální význam emocí, orientovat se v základních emocích a začíná rozumět příčinám emočních reakcí. Na druhé straně ještě nerozumí tomu, že lze prožívat více emocí najednou. (Vágnerová, 2005).

Na emoční vývoj má velký vliv schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem. Pokud rodiče záměrně vytlačují některé pocity, může u dítěte dojít k narušení jeho osobnosti vlivem nedostatečné emoční zkušenosti. Aby se dítě zdravě vyvíjelo, je nutné, aby se naučilo porozumět prožívání druhých lidí. Kolem čtvrtého roku života je již dítě schopné určit, jakou bude mít druhý člověk náladu a v šesti letech si začíná uvědomovat, že emoce je možné maskovat.

Lze tedy říci, že v předškolním věku poměrně rychle narůstá schopnost porozumět myšlení a cítění druhých lidí, jenž se odráží v průběhu symbolických her. V těchto hrách se dítě nejen učí vidět svět očima druhých, ale také rozvíjí smysl pro humor (Langmeier, Krejčířová, 1998).

3 KONFLIKT

S pojmem konflikt se setkáváme neustále, ale jak jej vnímat ve spojitosti s dětským světem? Pro laika je možná nepochopitelné, jak se dítě v předškolním věku může setkávat s konflikty a následně je samo řešit. Proto je nutné nejprve objasnit, jak konflikt funguje, jak jej řešit a rozlišovat.

3.1 Obecná charakteristika

Konflikt je slovo latinského původu, které v doslovném překladu znamená „utkat se s někým“. Lze jej chápat jako příčinu nevyrovnanosti a nestability nějakého systému (Plamínek, 2009). Nebo také jako setkání dvou či více snah nebo tendencí, které se navzájem vylučují. Pojem konflikt má celou řadu českých synonym, jako například spor, srážku, soutěžení, nesoulad, nesouhlas, hádku, rvačku, bitvu atd.

Pokud tedy hovoříme o konfliktu mezi lidmi, chápeme konflikt jako střetnutí dvou osob, jejichž snahy směřují ke stejnému cíli, ale nemohou být uspokojeny rovnoměrně. Konflikt nelze chápat pouze v negativním slova smyslu. Jeho pozitivum a negativum je ovlivněno celou řadou činitelů, jako je druh situace, ve které se vyskytl, jeho širší souvislosti apod. (Křivohlavý, 2008).

Dostane-li se člověk do konfliktu, prožívá vnitřní napětí, které je pojeno s tím, že se musí rozhodnout pro jeden ze dvou nebo více způsobů jednání. Konflikty tedy přirozeně vyplývají z psychického založení člověka (Nakonečný, 1997).

Můžeme rozlišit dva základní druhy konfliktu, a to interpersonální a intrapersonální. Interpersonální konflikt zobrazuje rozpor dvou nebo více osob. Naproti tomu intrapersonální konflikt je vnitřní konflikt, který osoba vede sama se sebou (Křivohlavý, 2008).

3.2 Interpersonálních konflikt

Jak už bylo řečeno, interpersonální konflikt lze chápat jako vnější konflikt, při němž se jedinec střetává s druhou osobou v názorech, představách, zájmech a postojích. Na základě toho je možné rozdělit interpersonální konflikty podle jejich psychologické charakteristiky:

- *Konflikty představ*

Základem našeho uvažování jsou představy. Tvorba představ je ovlivněna tím, co vidíme, slyšíme, na co si můžeme sáhnout atd. Z čehož plyne, že při tvorbě představ hraje hlavní roli vnímání. Vjemy dále zpracovává mozek a doplní je o naše zkušenosti, které jsme získali dříve. A právě v tomto bodě může dojít ke zkrácení představ, což je způsobeno naším očekáváním, fantazií, ale také zájmem. Na základě tohoto zkrácení mohou mít dva lidé odlišné představy o téže věci a dostávají se do konfliktu.

Při řešení konfliktů představ je velice důležitý rozhovor o podstatě konfliktu, ale také tolerance vůči tomu, že dva lidé mohou mít odlišné představy (Křivohlavý, 2008).

- *Konflikty názorů*

Názor je chápán jako představa, která je spojena s vyjádřením hodnotícího soudu. Konflikt zde nevyvolá samotná představa, ale právě oblast hodnocení a to v případě, že jsou použita odlišná hodnotící kritéria a pokud přikládáme různou váhu jednotlivým kritériím. Častěji k těmto konfliktům dochází u lidí, kteří mají odlišnou hodnotící škálu.

Tento typ konfliktu lze v běžném životě řešit například pomocí hlasování, dohody, diskuzí, dotazem u odborníka apod. Při čemž může u jedince dojít ke změně názorů či postojů (Křivohlavý, 2008).

- *Konflikty postojů*

Jednoduše řečeno jsou postoje názory, které byly zabarveny osobním citovým vztahem. Na vznik postojů má významný vliv sociální učení. Dále lze říci, že postoj je dispozice jednat určitým způsobem, která byla získána v průběhu socializace. Z čehož jasně vyplývá, že naše postoje jsou velice rozmanité, proto může dojít k jejich střetu. Každý z nás si vytváří v průběhu života velké množství postojů, které se různě splétají a řetězí.

Konflikty postojů je nutné řešit velice citlivě, protože v emocionálně nabitých situacích vnímají lidé poněkud přecitlivěle. Proto je vhodné volit opatrně své neverbální projevy a vyvarovat se projevům nadřazenosti, které jsou v oblasti emocionálních konfliktů jasnou prohrou (Křivohlavý, 2008).

- *Konflikty zájmů*

Jedná se o nejzávažnější skupinu mezilidských konfliktů, které mají nejtěžší důsledky. V těchto konfliktech jde o to, že dva lidé chtějí totéž, ale jen jeden to může dostat.

Konflikty zájmů můžeme rozdělit na konflikt dvou neurvalců, kdy nikdo nechce ustoupit a konflikt dvou džentlmenů, kdy si obě strany dávají přednost - nikdo nechce jít první. V podstatě jde tedy o souboj (Křivohlavý, 2008).

- *Smíšené konflikty*

V lidském životě není možné vše striktně oddělit. S výše uvedenými druhy konfliktů se nesetkáme často v takto individuální podobě. Častěji se setkáme se smíšenými konflikty. Pro představu je možné uvést konflikt zájmů v pozadí konfliktu názorů - příkladem je dospívající dcera, která má spor se svoji matkou o délce minisukní, kdy v pozadí můžeme sledovat rozdílnou motivační strukturu zájmů matky a dcery (Křivohlavý, 2008).

3.2.1 Pojetí interpersonálních konfliktů

Sigmund Freud spojuje interpersonální konflikty s principem slasti, kterým je člověk ovládnán. Snaží se dělat to, co mu přináší slast a vyhýbat se tomu, co mu slast nepřináší. Již jako dítě dospěje člověk do stádia, kdy se jeho snaha o slast střetává s překážkou v podobě rozporů s rodiči, sourozenci i jinými dětmi. Začíná si uvědomovat, že jeho snaha o slast se dostává do sporu se snahou jiných lidí a dochází takto k interpersonálním konfliktům, které je nutné vyřešit (Drapela, 1998).

3.3 Intrapersonální konflikty

Pokud hovoříme o intrapersonálních konfliktech, můžeme mít také na mysli vnitřní, subjektivní či osobní konflikt. Intrapersonální konflikty stejně jako konflikty interpersonální můžeme rozdělit na konflikty představ, názorů, postojů a zájmů, které mají sociální tematiku a vystupuje v nich i někdo druhý, o němž smýšlíme.

- *Konflikty představ*

Jako příklad může posloužit konflikt, kdy někomu něco říkáme a díváme se mu do tváře, ale přitom nemůžeme z jeho tváře zjistit, zda se mnou souhlasí nebo ne.

- *Konflikty názorů*

S tímto konfliktem se můžeme setkat, pokud se seznámíme s někým novým a začneme přemýšlet o tom, zda je to člověk důvěryhodný, chytrý, spolehlivý a nebo ne. Právě tyto rozpaky jsou známkou vnitřního boje názorů.

- *Konflikty postojů*

Konflikt postojů může vzniknout, pokud přemýšlíme, zda se nám někdo líbí nebo ne a nemáme k němu dosud vyhraněný postoj.

- *Konflikty zájmů*

Konflikt zájmů představuje stav, kdy v člověku bojují různé zájmy a není schopen se rozhodnout co upřednostnit.

Kromě tohoto pojetí intrapersonálních konfliktů se setkáme i s řadou dalších, jako je například pojetí Kurta Lewina, Sigmunda Freuda atd.

3.3.1 Typy konfliktů podle Kurta Lewina

Podle Lewina jsou vnitřní konflikty rozděleny na základě kombinace dvou základních tendencí – touhy a odporu.

- *Konflikt touha – touha*

Jedná se o takový typ konfliktu, kdy se má člověk rozhodnout pro jeden ze dvou stejně atraktivních objektů (musí zvolit jednu ze dvou kladných hodnot). Bývá označován jako nejlehčí a vždy zde nakonec převládne jedna touha nad druhou.

- *Konflikt odpor – odpor*

U tohoto typu vnitřního konfliktu si jedinec musí zvolit jednu ze dvou nepříjemných alternativ. Jinak řečeno, jedinec si musí zvolit mezi cíli s negativními hodnotami. Zde ovlivňují rozhodnutí spíše emoce než logika. Tento konflikt je netěžší a často dochází k odsouvání jeho řešení.

- *Konflikt touha – odpor*

V tomto konfliktu má cíl, kterého chce člověk dosáhnout, negativní i kladnou hodnotu současně. Je pro něj zároveň přitažlivý, ale i odpudivý. Tato situace je často řešena prostřednictvím nalezení náhradního cíle. Jako příklad může posloužit mladý chlapec, který chce o tanec požádat atraktivní dívku, ale obává se, že bude odmítnut. Přibližuje se k ní, ale cestou začíná zpomalovat, až se nakonec úplně zastaví a vyzve k tanci jinou dívku, tím volí náhradní cíl (Nakonečný, 1997).

Při řešení těchto konfliktů hraje významnou roli motivační struktura člověka. Na základě potřeb, zájmů, přání a chtění přisuzuje jedinec místům, předmětům a činnostem určitou hodnotu, která může být kladná nebo záporná. To, co nás žene dopředu je spojeno s kladnými hodnotami. Naopak to, co nás brzdí nebo zpomaluje je spojeno s přibližováním se negativním hodnotám (Drapela, 1998).

3.3.2 Pojetí intrapersonálních konfliktů

Pro pochopení této problematiky bylo vybráno několik pojetí intrapersonálních konfliktů od významných osobností, jako je Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Alfred Adler a Carl R. Rogers.

- *Sigmund Freud*

Pro pojetí intrapersonálních konfliktů z pohledu Sigmunda Freuda je nutné vysvětlit tři základní pojmy – „id“, „ego“ a „superego“. „Id“ je chápáno jako nepřístupná část naší osobnosti, která usiluje o okamžité uspokojení svých tužeb bez ohledu na druhé lidi. „Ego“ je racionální, působí na vědomé úrovni a umožňuje posuzovat činy a jejich následky. Je silou, která koriguje slepou touhu po slasti („id“). A nakonec „superego“ je tvořeno zákazy, omezeními a pochvalami, které jedinec přijímal v raném dětství od rodičů nebo jiných významných dospělých osob. Lze jej chápat jako moralizující sílu osobnosti, která je založena na principu dokonalosti. Na základě tohoto Freud rozlišuje tři typy intrapersonálních konfliktů, která se mohou u člověka vyskytnout:

- a) Konflikt „id“ versus „ego“ – tento konflikt vzniká, pokud se „id“ snaží dosáhnout slasti a „ego“ se tuto snahu pokouší upravit. Příkladem je sedmiletý chlapec, který chce ukrást autíčko. Tato touha je ovlivněna tím, že slyšel o policistech, kteří zloděje chytají, proto zvažuje, zda by nebylo lepší na autíčko si našetřit peníze.
- b) Konflikt „id“ versus „superego“ – „id“ a „superego“ sestřetávají na základě neetické povahy požadavků „id“. Jako příklad může posloužit opět sedmiletý chlapec a jeho krádež autíčka. V této chvíli opět váhá proto, že si připomíná příkázání, které zakazuje krást.
- c) Konflikt „ego“ versus „superego“ – jedná se konflikt vyvolaný mezi racionálním „egem“ a po dokonalosti toužícím „superegem“ (Drapela, 1998).

Freud dále poukázal na to, že se lidé s těmito vnitřními konflikty vyrovnávají různým způsobem - projekcí, kompenzací, sublimací, racionalizací, izolací, regresí, potlačením, popřením, únikem, sebetrestáním, negativismem atd. (Drapela, 1998).

- *Carl Gustav Jung*

Jung se zamýšlel nad vztahem mezi člověkem a přírodou. Vychází z předpokladu, že člověk žil po tisíce let v souladu s přírodou. Avšak vlivem techniky se začal přírodě vzdalovat. Člověk se v současné době dostává do sporu nejen s okolní přírodou, ale také přírodou, která zůstala v něm samém. Na základě toho vzniká konflikt mezi přirozeným člověkem a civilizačním technokratem (Drapela, 1998).

- Alfred Adler

Podle Alfreda Adlera usiluje každý člověk o překonání pocitu méněcennosti a dosažení nadřazenosti. Vychází z přesvědčení, že člověk nechce být v ničem méně schopný než někdo jiný. Domnívá se, že na základě interpersonálních srovnání sebe samého (jsem menší, tlustší, pomalejší, mé schopnosti jsou slabší, zastávám nižší funkci apod.) vznikají pocity bezmoci a méněcennosti, což člověka velice trápí. Právě proto dochází na základě interpersonálních srovnání ke vzniku intrapsychieho konfliktu. Adler se snaží ukázat, že proti sobě stojí dvě tendence – touha vyniknout (být nadřazený) a pocit méněcennosti (Drapela, 1998).

- Carl R. Rogers

Rogers došel k závěru, že základem intrapersonálních konfliktů je rozpor mezi sebeaktualizační tendencí člověka a silou životní reality. Každý člověk má své představy, očekávání, plány, chce být sám sebou a nechce se vzdát své individuality. Tato snaha seberealizace je v protikladu určité životní síly, která jej nutí hrát určité role, zaujímat pozice a dělat věci, které nevymyslel. Z tohoto rozporu následně vzniká intrapersonální konflikt (Drapela, 1998).

3.4 Vývoj konfliktu

Každý konflikt, který mezi lidmi vzniká, má několik fází, v nichž vzniká, sílí, vrcholí, tlumí se a zaniká.

Jako první dochází k fázi 1, kdy se před viditelným propuknutím konfliktu, začínají objevovat první varovné signály. Pokud se tyto varovné signály přehlídí, přemění se ve stále přítomné odlišnosti tedy ve fázi 2. V tomto bodě se konflikt stává sporem. Pokud není nadále tento spor řešen, dochází k fázi 3, kdy se odlišnosti vyvíjí v polaritu a věcné problémy začínají být personifikovány. Tato polarita nemůže dlouho vydržet, a proto velice rychle přechází do fáze 4 - separace. Ve fázi separace mezi sebou účastníci konfliktu přestávají komunikovat, dochází k porušení stability a nastává krize. Tato fáze je považována za konečnou, ale jen pokud spolu účastníci konfliktu nemusí pracovat nebo bydlet. V případě, že spolu bydlí nebo pracují, konflikt se může vyvinout do podoby destrukce, tedy do fáze 5, která může způsobit úplný kolaps nebo únavové symptomy, které vyvrcholí fázi 6 - vyčerpáním. Pokud ani v tomto momentě není konflikt řešen, přechází do fáze 7 - latence, která se jenom díky času může přesunout opět do stavu klidu a stability.

Pokud chceme konflikt řešit, je nutné brát ohled na to, ve které z těchto fází se nachází. Zvládání konfliktů je totiž závislé na vhodném načasování řešitelských zásahů (Plamínek, 2009).

3.5 Předcházení konfliktu

Abychom dokázali pochopit pravou podstatu konfliktu a předcházet mu, je nutné uvědomit si, co vše konflikty mohou vyvolat a co je nutné respektovat.

Jako první by si měl člověk uvědomit, že každý má právo na názor, na zájmy a na vlastní myšlenky. Každý z nás má právo svobodně a originálně myslet. Na toto právo volně navazuje svoboda slova. Pokud se člověk rozhodne nahlas vyjádřit své názory, zájmy a postoje, nikdo nemá právo mu v tomto zabránit. Stane-li se, že svoboda slova je omezována, znamená to, že společnost není v pořádku. Dále je nutné respektovat odlišnosti, protože názory různých lidí jsou různé a pokud bychom je nerespektovali, snadno dojde ke konfliktům. Je nutné si uvědomit také prospěšnost, která tkví v těchto odlišnostech a která umožňuje vznik úplně nových nápadů. Z tohoto vyplývá, že konflikty mezi lidmi jsou úplně normální a je jen na nás samotných jak se k situacím, které je mohou vyvolat stavíme (Plamínek, 1994).

Úplně konfliktům předejít nelze, protože jsou zcela přirozenou, legitimní součástí každého života. Zároveň se nemůžeme konfliktů úplně zbavit. Co ale lze udělat je to, že zabráníme

konfliktu, aby se rozvinul do takové podoby, která nebude řešitelná jinak než násilím (Plamínek, 1994).

3.5.1 Užitečnost konfliktu

Jak už bylo řečeno, konfliktů se nezbavíme a nelze jim úplně předejít. Z tohoto důvodu zkusme odhalit jejich pozitivní stránku – užitečnost, prospěšnost. Tato pozitivní stránka se skrývá v několika činnostech, ke kterým nás vznik konfliktu nutí. Nutí nás:

- obracet pozornost ke vztahům a brání nám uzavírat se do vlastního světa,
- rozvíjet naši kreativitu tím, že hledáme jejich způsoby řešení,
- přemýšlet,
- adaptovat se na změny, které s konfliktem přichází - rozvíjí schopnost adaptace.

Zároveň je nutné zamyslet se nad tím, že tam kde není konflikt, nedojde ani ke změně. Protože tam, kde nejsou konflikty, dochází ke stagnaci a degradaci (Plamínek, 1994).

3.6 Způsoby řešení konfliktu

Není dobré se konfliktům vyhýbat, protože se k nám mohou vždy vrátit zpět. Naopak je žádoucí naučit se s konflikty žít a řešit je. Řešení konfliktů je vždy ovlivněno tím, jak k nim jejich účastníci přistupují. V této části práce je možné uvést několik metodických způsobů, které lze při řešení konfliktů využít. Jedná se o alternativy, ze kterých je vhodné vybírat na základě typu konfliktu (Plamínek, 2009).

- *Pasivita*

Každý ze zkušenosti víme, že některé konflikty, které dnes vypadají důležitě, mohou být zítra zapomenuty. Proto lze nečinnost chápat jako způsob řešení některých konfliktů. Avšak má své nevýhody, protože skrze něj nelze kontrolovat proces ani výsledek řešení.

- *Delegace*

Delegace ve vztahu s konflikty znamená svěření řešení konfliktu někomu jinému, nejčastěji je tímto někým soud, expert nebo nadřízený. Avšak i v tomto případě nemá jedinec kontrolu ani nad procesem ani nad výsledkem řešení

- *Náhoda*

Konflikt je možné řešit náhodnou volbou - například losem, hodem kostkou apod. V tomto způsobu řešení již účastník konfliktu kontroluje proces řešení - rozhoduje o formě náhodné volby a o tom, kdy bude znám výsledek řešení. Avšak obě zúčastněné strany konfliktu nechali řešení na náhodě, nemohou jej ovlivnit.

- *Mediace a facilitace*

Mediace a facilitace představuje přímé jednání mezi protistranami za přítomnosti neutrálních specialistů na řešení konfliktů. Tito specialisté řídí proces jednání, ale nemají právo rozhodovat o výsledcích (to je ponecháno na samotných účastnících konfliktu). Odborníci tedy pouze nabízejí pomoc, která směřuje k dohodě mezi protistranami.

- *Vyjednávání a projednávání*

Vyjednávání a projednávání je ideální způsob řešení konfliktů, kdy účastníci konfliktu kontrolují proces i výsledek řešení. Pro tento způsob řešení konfliktů je samozřejmě nutná přímá komunikace účastníků.

- *Násilí*

Násilí jako způsob řešení konfliktních situací je ve společnosti nežádoucí a neetické. Ale i přesto se s ním setkáme. Jedná se o formu, kdy protistrany mohou kontrolovat průběh procesu řešení, ale nemohou ovlivnit jeho výsledky (Plamínek, 2009).

- *Jednání*

Jednání umožňuje řešit konflikt pomocí diskuze mezi protistranami. Zároveň je proces i výsledek řešení v rukou účastníků konfliktu. Při jednání se využívají tři úrovně diskuze - monolog, dialog a trialog.

Monolog se využívá v takových konfliktních situacích, kde není nutné nebo žádoucí, aby se o problému diskutovalo, tam kde o tom rozhoduje autorita. Tento způsob jednání má celou řadu nevýhod, ale najdou se i výhody - je jednoduchý, operativní, informace o řešení jsou podávány ve formě příkazů, které jdou pouze jedním směrem.

Dialog spočívá v rovnoprávném sdělení informací a v rovnoprávném hledání řešení. Tato rovnoprávnost se týká všech účastníků konfliktu. Výhody tohoto způsobu řešení jsou jasné,

ale nalezneme zde i celou řadu nevýhod - dlouhý a komplikovaný proces. Všeobecně platí, že čím víc lidí diskutuje, tím se zmenšuje možnost dosáhnoutí dohody.

Trialog je forma řešení konfliktu, která již byla popsána výše, jedná se o formu mediace a facilitace, kdy je do diskuze zapojena třetí neutrální strana (Plamínek, 1994).

Tyto způsoby řešení konfliktů si zpravidla vybíráme, pokud se musíme smířit s faktem, že se konflikty staly součástí našeho každodenního života (Plamínek, 2009).

3.7 Dohoda jako způsob řešení konfliktu

Dohoda je v oblasti řešení konfliktů definována jako rovnováha systému, je cílem standardního vyjednávání, které je kooperativní a kompetitivní. Neznamena jen rovnováhu, ale i stabilitu tohoto systému. Jinak řečeno dohoda usiluje o hledání nové rovnováhy v případě, že dojde k takové změně podmínek, kdy není možná existence staré dohodnuté rovnováhy.

Aby došlo ke vzniku funkční, ale i stabilní dohody musí být splněny tři následující podmínky:

- Každý účastník konfliktu musí dostat prostor pro vyjádření svých názorů, požadavků a argumentů.
- Každý účastník konfliktu musí být přesvědčen, že jeho názory, požadavky a argumenty byly správně pochopeny.
- Každý účastník konfliktu musí být přesvědčen o tom, že ostatní berou jeho požadavky, názory a argumenty vážně.

Až po splnění těchto podmínek jsou účastníci konfliktu ochotni přistoupit na dohodu. O tom, zda bude sjednaná dohoda respektována, rozhoduje míra spokojenosti jedince s touto dohodou (Plamínek, 2009).

3.7.1 Cesta k dohodě

Cesta k dohodě je poměrně složitý proces, kterému předchází nejen výše zmíněné podmínky, ale i přesvědčení účastníků konfliktu, že dohoda je nejlepší způsob řešení. Cesta k dohodě se skládá z šesti základních kroků.

- *Porozumění protistraně*, které je možné jen v tom případě, kdy je pozornost obou stran směřována na fakta, ne na pocity a postoje, které jsou tvořeny vlivem rozdílného vnímání situace. Je nutné protistranu zkoumat a umět se do ní vcítit.
- *Vypreparování konfliktu*, kdy cílem tohoto kroku je očištění konfliktu od všech osobních záležitostí. Účastníci konfliktu by neměli vidět problém v lidech, kteří se konfliktu účastní, ale ve věci, která je jádrem konfliktu.
- *Neupínání na jedno řešení*, toto upnutí znamená velké riziko. Je lepší vždy vstupovat do jednání s několika variantami, kterými lze reagovat na nový vývoj situace.
- *Nejdříve je nutné hledat, pak hodnotit a nakonec rozhodovat*. Jinak řečeno nejprve se musí nejít několik návrhů na dohodu, které se protistranami hodnotí a nakonec se z nich jeden vybere. Není vhodné hned některé návrhy zavrhnout.
- *Najít společná kritéria, která jsou vhodná pro obě strany*. Jedná se o kritéria pro výběr nejlepšího řešení. Tato kritéria by měla být objektivní a měla by být situována mimo prostředí konfliktu.
- *Nepřestávat myslet na konečný cíl*. Řešení konfliktu přináší celou řadu odboček, a proto je velice důležité neustále vědět, kde se v řešení konfliktu nacházíme, proč se zde nacházíme, co bude následovat a jak to přispěje k dovršení dohody (Plamínek, 1994).

3.7.2 Dohoda a její možnosti

Při snaze vyřešit konfliktní situaci pomocí dohody, nemusíme dospět k dohodě vůbec. Vyjednávání, které je kvůli dohodě realizováno může skončit některým z šesti následujících způsobů:

- *Kolaps*

Ke kolapsu dochází v případě, že účastníci demonstrativně opouští proces vyjednávání, ignorují protistranu, dochází u nich k nekontrolovatelné explozi emocí, verbálnímu nebo fyzickému napadení.

- *Nedohoda*

Nedohoda vzniká, pokud obě dvě strany usoudí, že dospět k dohodě není možné. Jde tedy o určitý typ dohody, protože účastníci se shodli alespoň na tom, že dohoda není možná.

- *Dohoda o odkladu nebo přerušení*

V tomto případě se nejedná o nedohodu, protože jednání bude po stanovené pauze pokračovat.

- *Neúplná dohoda*

Neúplná dohoda je častým výsledkem řešení konfliktů. V tomto případě se vyřeší jen část problému.

- *Špatná dohoda*

Špatná dohoda je typ dohody, který se projeví až po jejím uzavření. V první fázi jsou s ní všichni spokojeni, ale v momentě, kdy dojde na její realizaci, někteří účastníci mohou zjistit, že formulace, které se zdály při uzavírání srozumitelné, jsou teď nejednoznačné a problematické.

- *Dobrá dohoda*

Dobrá dohoda řeší konflikt takovým způsobem, který je prakticky realizovatelný. Za její základní znaky lze považovat - jednoznačnost, srozumitelnost, praktická uskutečnitelnost, konsensuálnost, spokojenost pro všechny účastníky. Dále tato dohoda bere v úvahu všechny okolnosti, počítá se všemi dotčenými, nevyvolává nebezpečí jiného konfliktu a uspokojuje všechny účastníky. Aby dohoda splnila všechny své podmínky, musí být obě protistrany spokojeny v oblasti věcné (do jaké míry splnila dohoda požadavky) a procesní, která souvisí se spokojeností účastníků dohody v oblasti pozice a ovlivnitelnosti, kterou v průběhu jednání o dohodě zastávali (Plamínke, 1994).

4 RODINA JAKO HLAVNÍ ZDROJ ZKUŠENOSTI S DOHODOU

Všechny děti nejsou stejné, a proto je jejich vývoj i chování odlišné. Nejenže každé dítě má jinou genetickou výbavu, ale zároveň vyrůstá v rozdílném prostředí rodiny a školy (Čačka, 1997). Na základě tohoto je možné předpokládat, že u každého dítěte se rozvinou jiné způsoby řešení konfliktních situací. Rodina je místem, kde se dítě s konfliktem poprvé setká a právě proto by měla jít dítěti příkladem a naučit jej využívat dohodu jako možný a velice prospěšný způsob jeho řešení.

4.1 Předškolní dítě a jeho vztahy uvnitř rodiny

Dítě ve věku od 3 do 6 let již nemá potřebu trávit svůj volný čas pouze s rodiči. Snaží se utíkat mezi děti, mezi své vrstevníky. Avšak rodina je pro něj stále místem citového bezpečí, které mu poskytuje pomoc při orientaci ve stále složitějším světě (Říčan, 1990). Vztahy s rodiči i sourozenci mají pro dítě velký význam. Právě pozitivní vztahy uvnitř rodinného prostředí posilují pocit bezpečí dítěte a tím zvyšují schopnost empatie dítěte vůči potřebám druhých lidí (Vágnerová, 2005).

4.1.1 Vztah s rodiči

Rodiče jsou pro dítě předškolního věku zdrojem všemohoucnosti, dítě věří, že jsou schopni zvládnout jakoukoliv situaci. Jsou pro něj emočně nejvýznamnější autoritou a vzorem, s nimiž se identifikuje. A proto bez pochybností přijímají postoje, názory a způsoby řešení svých rodičů (Vágnerová, 2005). V odborné literatuře můžeme nalézt, že rodina poskytuje dítěti podněty, které jsou nezbytné pro rozvoj poznání, osvojování návyků a povinností a zároveň učí dítě vhodným způsobům mezilidské komunikace (Čačka, 1997).

Když dítě dovrší předškolního věku, rodiče na něj začínají klást větší množství požadavků a vyžadují u něj zralejší chování. Vztahy dítěte s matkou a otcem jsou odlišné. Vztahy s matkou jsou otevřenější, emotivnější a jsou pro dítě stálým zdrojem jistoty a bezpečí. Naopak vztah s otcem je více zaměřen na realizaci různých aktivit a poznávání světa (Vágnerová, 2005). Jinak řečeno, otec je pro dítě v tomto věku autoritou, kdežto matka je ta, která dítě chrání a přijímá jej takové jaké je (Říčan, 1990).

4.1.2 Vztah se sourozenci

Vztahy se sourozenci jsou pro dítě předškolního věku zdrojem zkušeností i sociální stimulací. Právě tento vztah učí dítě orientovat se a porozumět pocitům jiných lidí. Vztah mezi sourozenci může být spojenecký i soupeřivý. Dítě se díky tomu učí dělit o rodičovskou pozornost a výhody, ale i spolupráci a komunikaci.

Ze vztahu mezi sourozenci je možné vyzorovat to, jak se rodiče chovají k ostatním členům své rodiny. Předškolní děti, díky svému nekritickému postoji vůči rodičům, mohou přijmout negativní postoj vůči sourozenci, který zaujímají rodiče k němu samotnému. Z toho tedy plyne, že sourozenci mají dobrý vztah, pokud takovýto vztah mají i rodiče (Vágnerová, 2005).

4.2 Konflikty v rodině

Rodina je prostředím, kde se dítě nejen učí, ale i experimentuje v oblasti soužití s druhými lidmi. Je místem, kde získává první zkušenosti s dialogem v komunikaci. Ze zkušenosti víme, že pokud jsme ve vztahu s druhým člověkem, nevyhneme se hádkám, konfliktům či nedorozumění. Rodina je místem nejhlubších vztahů a právě na poli rodiny se dítě setkává s konflikty poprvé (Trélaün, 2005).

4.2.1 Předcházení konfliktům v rodině

Každý rodič zažil nejméně jednu situaci, která začala směřovat k hádce. Je nutné si uvědomit, že ne všechny konflikty musí takto vyvrcholit, protože existuje celá řada rad, jak reagovat, abychom se konfliktu vyhnuli. Několik z nich uvádí odborná literatura následovně:

- Rodiče nesmí přistoupit na začarované kolo konfliktu.
- Rodiče by neměli dítěti vyhrožovat a vyčítat.
- Rodiče by měli zachovat klid, nespěchat, zvládnout vlastní vztek a hlavně nekřičet.
- Rodiče by se měli vyhnout fyzickému násilí.
- Rodiče by měli s dítětem mluvit jasně, jednoznačně, vyhnout se sarkasmům, cynismu a dvojsmyslům.
- Rodiče by měli dítěti naslouchat.
- Rodiče by měli být schopni situaci zmírnit a odpoutat od ní pozornost.

- Rodiče by měli být schopni udělat první krok k usmíření (Horáková Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

Jedním z možných způsobů, jak předcházet konfliktům jsou také tzv. rodinné hovory. Tyto hovory mají podoby rodinné konference, kdy každý člen vyjádří své přání, potřeby, návrhy a zároveň hovoří o tom, co se mu během týdne povedlo nebo nepovedlo. Rodinné hovory by měly mít přesně stanovený čas. Tímto způsobem se dítě může naučit vyjádřit své zájmy a přistoupit na kompromis (Murphyová-Wittová, Stamerová-Brandtová, 2007).

4.2.1.1 Pravidla komunikace dítěte v předškolním věku

Abychom předešly konfliktu nebo jakémukoliv nedorozumění musíme umět komunikovat. Právě komunikace mezi rodičem a dítětem nabírá často špatného rázu.

Dítě v tomto období začíná komunikovat více oboustranně. Neustále vyžaduje vysvětlení, objasnění nebo zdůvodnění něčeho co vidělo nebo zažilo. Pro dítě v tomto věku je velice důležité, aby mu byl poskytnut komentář k tomu, co vidí a proč se k sobě lidé takto chovají, protože u něj stále dochází k vytváření vzorců chování prostřednictvím nápodoby. Jak už bylo uvedeno, rodič je pro dítě v předškolním věku zárukou jistoty, a proto jsou tyto komentáře dítětem nekriticky přijaty. Rodič je pro dítě příkladem, kterému se snaží podobat. Může samozřejmě dojít k tomu, že se rodič splete, pak by měl dítěti objasnit, že se spletl a vysvětlit jak by to mělo být správně.

Pokud se v rodině vyskytne problém, konflikt nebo se rodina ocitne v náročné životní situaci, měly by se rodiče snažit vše vysvětlit a to jasně, stručně, krátce a pro dítě srozumitelně. Dítěti by měl být zároveň ponechán prostor, aby se mohlo zeptat na vše, co ho ve spojitosti s daným problémem napadne. Učí se takto, že život se skládá i z náročnějších chvil (Špaňhelová, 2009).

4.2.2 Způsoby řešení konfliktů v rodině

Konflikty zájmů a názorové rozdíly patří k životu (u dospělých i u dětí), proto by měli rodiče brát na vědomí, že hádkám mezi sourozenci není možné zabránit. Čemu ale zabránit mohou je, aby dítě řešilo konflikty nesprávným způsobem. Dítě se v předškolním věku učí tak, že pozoruje chování druhých. Proto by měli rodiče dbát na to:

- jak se sami chovají při hádce, jak řeší konflikty,

- aby zůstali při hádce klidní,
- aby byli ke svým dětem vždy otevření a aby s nimi spolupracovali,
- aby dítě po hádce netrestali, nevysmívali se mu, neponižovali ho, nechovali se k němu, jakoby bylo vzduch,
- aby byli při hádce klidní, věcní, slušní a jednoznační,
- aby se ihned zeptali, pokud bude něco nejasné.

Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby bylo v hádce ochotno vyslechnout názor protistrany, aby bylo schopné dohodnout se, tedy najít společné řešení s rodiči, vrstevníky či sourozenci. Při hledání společného řešení problému by měli v první fázi všichni zúčastnění vyjádřit, jak celou věc vidí a jaké jsou jejich osobní zájmy. Následně by se měli snažit najít, co největší počet řešení této konfliktní situace, z nichž posléze vyberou to, které je nejférovější pro všechny strany. Pokud takové řešení neexistuje, zvolí se kompromis. Toto vše je velkým předpokladem k tomu, aby bylo dítě schopno v budoucnu řešit konfliktní situace dohodou (Murphyová – Wittová, Stamerová – Brandtová, 2007).

Pokud hovoříme o konfliktech v rodině, pak hovoříme o konfliktech interpersonálních. Členové rodiny reagují na konflikty rozmanitým způsobem. Mohou zvolit negaci, útěk, rezignaci či podřízení se, nebo také agresi, nadávky, hrozby. Avšak nejlepšími způsoby, jak v rodině zvládnout konflikt a naučit dítě v těchto situacích správně jednat, jsou následující:

- ústupová pozice - ústupovou pozicí rozumíme odstup od konfliktu. To umožní získat nadhled a přijmout situaci takovou jaká je.
- dialog - dialog představuje přímou komunikaci dvou osob. Jejím cílem je porozumění druhému.
- domluva - domluva spočívá opět v komunikaci, kdy obě strany vyjádří názor na řešení konfliktu. Nakonec se vybere ta, které vyhovuje všem zúčastněným.
- rozhodnutí (soud) - jedná se o rozhodnutí třetí osoby, které není přímým účastníkem konfliktu, ale chce konflikt vyřešit. Jeho základ tkví v tom, že jedné straně je dáno za pravdu a druhé ne (Trélaün, 2005).

V rodinném prostředí lze pro řešení problému využít také jednoduchou dohodu a to už v konfliktu s dětmi od 3-4 let, jelikož tyto děti jsou schopny mluvit, poslouchat a samy se rozhodovat. Tato metoda je tvořena ze tří částí:

- Dospělý člověk popisuje, co dítě vlastně chce - tímto dospělý člověk vyjadřuje dítěti svoji otevřenost, protože uznává jeho přání. Dítě by si takto mělo uvědomit jaké je jeho přání a mělo by mu více porozumět.
- Dospělý člověk vyslovuje své přání - díky této etapě si dítě uvědomí, že v konfliktní situaci není samo.
- Dospělý nabídne řešení, které má u obou stran naději na úspěch - tuto fázi lze označit za počátek dohody (Ouvard, In Trélaün, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 STRATEGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na děti předškolního věku, specificky na využívání dohody při řešení konfliktní situace. Období předškolního věku je obdobím, kdy dítě aplikuje vše naučené, začíná rozumět emocím, odpoutává se od rodiny, řeší celou řadu vnitřních konfliktů a začíná se u něj vytvářet svědomí, proto je sledování této schopnosti v období předškolního věku více než potřebné.

Praktická část volně navazuje na teoretickou část, v níž je zachyceno vše podstatné, co by mohlo ovlivnit schopnost dohodnout se v konfliktní situaci u dětí předškolního věku.

5.1 Druh výzkumu

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní výzkum, který je doplněn o jednu z metod kvantitativního výzkumu, kvůli získání informací od rodičů. Je zaměřen na popis sledované skutečnosti. Kvalitativní výzkum byl vybrán z toho důvodu, že se jedná o poměrně komplikované téma, kdy je zapotřebí rozpoznat kvalitu projevů. Tento typ výzkumu byl v minulosti často chápán jako doplněk klasických kvantitativních výzkumných strategií (Hendl, 2005). Dnes jej lze definovat jako přístup, který v sobě odráží jedinečnost, neopakovatelnost, kontextuálnost, procesualnost a dynamiku (Miovský, 2006).

Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkum směřovaný k dětem předškolního věku, nebyl by kvantitativní výzkum dobrá volba. Tyto děti ve většině případů neumí číst ani psát, proto by kvantitativní metodou nebylo možné zjistit vše potřebné.

5.2 Výzkumný vzorek

Výběr respondentů byl uskutečněn metodou záměrného výběru prostého přes instituce. Rozhodující pro výběr dětí byl věk, který musel odpovídat rozmezí od 5 do 7 let. Na základě ochoty Mateřské školy v Tetěticích bylo vybráno 7 dětí, které do června 2011 věku 6 let. Na základě souhlasu rodičů s účastí dítěte ve výzkumu a podepsání informovaného souhlasu vzorek tvoří 2 dívky a 5 chlapců. Z důvodu zachování anonymity neuvádím v následujícím textu skutečná jména dětí.

5.3 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je pomocí kvalitativní metodologie zjistit, zda se děti předškolního věku v Mateřské škole v Tetěticích dokáží v konfliktních situacích dohodnout. Cílem není jen zjištění, zda děti jsou nebo nejsou schopny dohody, ale i odhalení prvků z rodinného prostředí, které by toto mohly ovlivnit. V poslední řadě je cílem této práce deskriptivně zobrazit danou realitu (zda se děti předškolního věku dokáží v konfliktní situaci dohodnout) a tím poskytnout podrobnější informace o této problematice učitelům i rodičům.

5.4 Výzkumný problém

Všechny výzkumy se odvíjí od výzkumného problému, který zároveň stanovuje výzkumné možnosti pro jeho řešení. Proto je nutné tento problém vhodně stanovit a formulovat (Miovský, 2006). Pro tento výzkum byl problém vymezen otázkou:

„Jsou děti předškolního věku schopny samostatně využít při řešení konfliktní situace dohodu?“

Pro tento výzkum je nutné podotknout, že se jedná o práci, která je zaměřena pouze na konkrétní skupinu zvolených dětí a nelze proto její výsledky zobecňovat na celou populaci.

5.4.1 Dílčí výzkumné problémy

Je nesmírně důležité stanovit si také dílčí výzkumné problémy. Pro tento výzkum byly stanoveny následující:

- I. Jsou děti předškolního věku schopny dohodnout se až poté, co jim nabídne řešení dané situace dospělý?
- II. Ovlivňují schopnost dohodnout se způsoby řešení konfliktních situací rodičů?
- III. Ovlivňuje schopnost dohodnout se počet sourozenců dítěte?

5.5 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal v prostředí mateřské školy, tudíž v přirozeném prostředí dětí. Jako výzkumník jsem byla jediným nástrojem sběru dat. Má pozice v mateřské škole byla

okrajová, nebyla jsem plnohodnotným členem skupiny, ale některých činností jsem se účastnila aktivně.

Pro získání dat o respondentech byly využity 3 metody. Jako první se jednalo o pozorování ve strukturovaných a přirozených podmínkách, které bylo se souhlasem rodičů i paní učitelky zaznamenáváno na digitální kameru. Otevřené zúčastněné pozorování je takové pozorování, při kterém se může výzkumník přímo účastnit situací a jevů, které pozoruje, ale je nutné respondenty předem informovat o účelu tohoto pozorování (Miovský, 2006).

Jako druhá metoda byla vybrána nejčastěji využívaná metoda polostrukturovaného rozhovoru s paní učitelkou z mateřské školy. V tomto rozhovoru byl hledán vztah mezi chováním dítěte v sestavených konfliktních situacích a mimo tyto situace. Tento typ rozhovoru má stanovené okruhy otázek, na které se chceme ptát, ale zároveň můžeme měnit pořadí otázek a klást otázky doplňující (Miovský, 2006).

A poslední metodou byl dotazník, jehož úkolem bylo získat doplňující informace od rodičů dětí. I když se v mém případě jedná o kvalitativní výzkum, bylo nutné využít jednu z metod kvantitativního výzkumu, protože setkat se osobně se všemi rodiči nebylo možné. Dotazník lze chápat jako soubor otázek, které je nutno formulovat tak, aby byly jasné, vhodně seřazené a pečlivé. Na tyto otázky respondent odpovídá písemně (Chráška, 2007). Dotazník tohoto výzkumu obsahuje 9 otázek, z nichž je 6 uzavřeného a 3 polouzavřeného typu. Dotazník pro rodiče je uveden v příloze č. 1.

6 REALIZACE VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT

6.1 Konfliktní situace

Pro potřeby pozorování byly vytvořeny situace, v nichž se dítě dostalo do konfliktu. Následně se sledovalo, jakým způsobem na tyto konfliktní situace dítě reaguje a zda je schopno přistoupit na dohodu. Pro dítě je hra přirozenou záležitostí, proto dále budeme hovořit o hrách jako o přirozených situacích, ostatní situace jsou pak strukturované.

Před samotným pozorováním bylo nutné zařadit seznámení a krátké povídání, aby tak byl odstraněn možný strach a nervozita z osoby výzkumníka. Následně započalo „hraní“.

a) Více pastelek

Všechny děti dostaly stejný úkol - nakreslit slunce. K dispozici dostaly velké množství pastelek, ale mezi nimi jen tři žluté. Pro děti bylo v této situaci velkou motivací k dohodě ukázat cizí osobě (výzkumníkovi), že se umějí správně (pěkně) chovat, ale také touha nakreslit slunce první a bez hádek.

Tato situace je zaměřena na pozorování prvotní reakce na konfliktní situaci, do celého děje bylo zasahováno minimálně.

Podmínky dohody

Pro potřeby této situace je dohoda chápána jako čin, kdy dítě splňuje následující podmínky:

- komunikuje o situaci s ostatními dětmi,
- navrhuje řešení situace (např. jak si budou pastelky půjčovat),
- je ochotno přijmout návrhy ostatních dětí (např. nakreslit slunce jinou barvou),
- netrvá pouze na svém řešení,
- je ochotné přistoupit na řešení situace, které navrhuje dospělá osoba.

Naopak dohodou nelze chápat ten čin, kdy je dítě agresivní, pasivní nebo trvá pouze na svém řešení. Nelze dohodu vnímat ani jako takový čin, kdy jedno dítě přinutí druhé, aby jednalo podle něj, nebo kdy jedno dítě upřednostňuje druhé – v těchto situacích je jedno dítě vždy dominantní a druhé se mu pasivně podřizuje, tudíž nelze hovořit o dohodě, protože děti se o vzniklé situaci vůbec neporadí.

b) Jedna pastelka

V tomto bodě děti opět kreslily – tentokrát srdce, ale byla jim dána jen jedna červená pastelka (žádné jiné pastelky nedostaly). Pastelka byla položena do středu stolu. Práce dětí byla ponechána zcela na nich samotných. Motivací pro dohodu v této situaci bylo co nejrychlejší splnění úkolu, po kterém si mohou děti hrát.

Podmínky dohody

Pro potřeby této situace je dohoda chápána jako čin, kdy dítě splňuje následující podmínky:

- komunikuje s ostatními dětmi o vzniklé situaci,
- navrhne řešení, jak se s pastelkou bude manipulovat,
- neporuší navržené řešení,
- netrvá pouze na svém řešení,
- je ochotné přistoupit na řešení situace, které navrhuje dospělá osoba.

Naopak dohodou nelze chápat ten čin, kdy dítě nerespektuje pravidla, která si mezi sebou děti stanovily, o pastelku se přetahuje nebo mění směr jejího přesouvání, tímto přímo porušuje pravidla dohody.

c) Problém se sladkostmi

Problém se sladkostmi byl tvořen ze dvou částí. V první části bylo sedmi dětem nabídnuto šest sladkostí. Hned v úvodu jim bylo oznámeno, že sladkostí je méně, než je jich. Hlavním motivačním prvkem zde byla samotná sladkost. V druhé části byla dětem nabídnuta možnost půjčení nové hračky. Následně jim bylo řečeno, že kdo nebude mít hračku, dostane bonbón. Co si děti vyberou? Zde bylo možné sledovat, co je pro dítě hodnotnější a zda jsou děti ochotny se rozdělit.

Podmínky dohody

Pro potřeby této situace je dohoda chápána jako čin, kdy dítě splňuje následující podmínky:

- s ostatními dětmi komunikuje o vzniklé situaci,
- navrhne řešení, kterým se následně také řídí,
- netrvá na svém vlastním řešení situace,
- je ochotné přistoupit na řešení situace, které navrhuje dospělá osoba.

Naopak dohodou nelze chápat ten čin, kdy dítě navrhne řešení situace, ale neřídí se s ním, protože v tomto momentě se již konfliktní situace netýká přímo jeho. Jako dohodu nelze chápat ani situaci, kdy dítě upřednostní sladkost před hračkou, protože se nejedná o konfliktní situaci, ale výběr toho, co je pro dítě hodnotnější.

d) Hry

o Loutky

Děti při této hře měly za úkol vytvořit dvojice a následně si zvolit, kdo bude loutka a kdo loutkař (popis hry je uveden v příloze č. 2).

Cílem této hry bylo zjistit, zda jsou děti schopny dohodnout se na dané roli a zda dokáží spolupracovat. Protože se jednalo o hru, pro děti bylo velkou motivací k dohodě to, že si mohly po realizované dohodě hrát.

Podmínky dohody

Pro potřeby této hry je dohoda chápána jako čin, kdy dítě splňuje následující podmínky:

- dvojici vytvoří bez hádek,
- dokáží spolupracovat,
- role si rozdělí na základě vzájemné komunikace.

Naopak dohodou nelze chápat ten čin, kdy dítě rozhodne v dané situaci i za druhého, a to bez jakékoliv komunikace či diskuze, protože bez vyjádření všech názorů a diskuze nelze dospět k dohodě.

o Kouzelník

Tuto hru hrají děti v mateřské škole velice často. Využila jsem ji z toho důvodu, že se domnívám, že hra velice dobře představuje vnitřní konflikt dítěte, které na jedné straně chce rychle vysvobodit hračku, ale na druhé straně ví, že nesmí nechat kamarády „zamrzlé“ (popis celé hry je uveden v příloze č. 2). Zde lze sledovat, zda je pro dítě hodnotnější dodržet pravidla nebo být u hračky první (vyhrát za nedodržení pravidel).

Podmínky dohody

Pro potřeby této hry je dohoda chápána jako čin, kdy dítě splňuje následující podmínky:

- respektuje pravidla hry,
- pomáhá kamarádům při hře,
- snaží se nalézt řešení, když je k tomu vyzváno paní učitelkou,
- je ochotné přistoupit na řešení situace, které navrhuje dospělá osoba.

Naopak dohodou nelze chápat ten čin, kdy se dítě snaží, co nejrychleji dostat k hračce a nedodržuje pravidla. V tomto případě nerespektuje předem stanovená a vysvětlená pravidla a tudíž dohodu porušuje.

- Balónky, jezinky

Poslední dvě hry byly spíše doplňkové. Jejich cílem bylo odhalit, zda jsou děti ochotny se dohodnout v tom, kdo začne hru první. Motivací pro děti zde bylo to, že pokud byly ochotny se dohodnout, mohly hrát více kol her a byla větší šance, že se všechny děti vystřídají.

Podmínky dohody

Pro potřeby této hry je dohoda chápána jako čin, kdy dítě splňuje následující podmínky:

- respektuje pravidla hry,
- nechce být při hře vždy první,
- je ochotné ustoupit,
- navrhuje řešení dané situace a je schopno jej realizovat,
- netrvá jen na svém řešení situace,
- komunikuje s ostatními dětmi a diskutuje s nimi o možných způsobech řešení.

Naopak dohodou nelze chápat ten čin, kdy dítě záměrně porušuje pravidla hry, jedná agresivně. Jako dohodu není možné chápat ani takový čin, kdy dítě navrhne

řešení, ale není ochotno se jím řídit. Pokud není schopen dodržet své vlastní řešení, je pravděpodobné, že nebude schopno dodržet ani stanovenou dohodu.

6.2 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v průběhu měsíce ledna a února 2011 a je rozčleněn do čtyř fází (u každé z nich byla přítomna i paní učitelka).

a) První fáze

Mateřská škola byla navštívena v lednu 2011, kdy byly rodičům vybraných dětí sděleny podrobnější informace a byl jim dán k vyplnění nejen informovaný souhlas, ale i krátký dotazník, z něhož byly čerpány informace o rodině dětí. Rodiče byli velice vstřícní.

b) Druhá fáze

Byla uskutečněna 8. února 2011. Záměrem této fáze byla první část pozorování, která zahrnovala situace s pastelkami, hru na kouzelníka, jezinky a balónky.

c) Třetí fáze

Třetí fáze probíhala 10. února 2011. V tento den byla realizována předposlední část výzkumu, která zahrnovala problémy se sladkostmi a hru na loutky.

d) Čtvrtá fáze

Poslední fáze výzkumu byla realizována 5. března 2011, kdy byl uskutečněn polostrukturovaný rozhovor s paní učitelkou. Ten obsahoval následující otázky:

- Má dítě sourozence? Pokud ano, kolik má sourozenců a jsou/je starší nebo mladší?
- Je reakce na konfliktní situaci pro dítě charakteristická? Pokud ne, pamatujete si jaká reakce je pro něj/ni charakteristická?
- Jak se dítě v mateřské škole projevuje?
- Chtěla byste mi o dítěti ještě něco sdělit?

Tento rozhovor pomohl odhalit dětskou osobnost i typické chování dítěte v mateřské škole.

6.3 Zpracování dat

Zpracování dat bylo rozděleno na dvě části. První část byla zaměřena na přepis rozhovorů s paní učitelkou a doplnění pozorovacích archů z pořízených videonahrávek. V druhé části byla provedena systematizace kvalitativních i kvantitativních dat do podoby případové studie. Tyto případové studie umožňují stručně a jasně shrnout vše potřebné ke každému dítěti. Jsou v nich rozepsány reakce dětí v jednotlivých situacích, pro větší srozumitelnost jsou některé z nich doplněny o komentáře a vyhodnocení na základě stanovených podmínek dohody (které jsou uvedeny v kapitole 6.1).

a) Magdalenka, 6 let

Vyrůstá v úplné rodině se starším bratrem, který se o ni rád stará. Do mateřské školy po delší dobu nechodila (byla nemocná). Dívka má velice silný citový vztah s matkou. Je hodně citlivá, extrovertní a fixovaná na rodinu.

Rodina a dohoda:

Rodiče se snaží jít dětem příkladem a spory mezi sebou řeší prostřednictvím dohody. Oba rodiče se shodnou na tom, že pokud se vyskytnou konflikty mezi dětmi, nabídnou jim pomoc při jejich řešení. Zároveň, když mají samotní rodiče spor s dítětem, snaží se s nimi dohodnout na řešení, které logicky zdůvodní. Na druhé straně v menších konfliktech svým dětem ustupují, příkladem je koupě sladkosti, kterou dítě chce. Rodiče kupují vždy tu, kterou dítě chce.

Rodiče dívky se domnívají, že je schopna se dohodnout na řešení.

Dívka a dohoda

- více pastelek

Sama k dohodě nedospěla, často byla pasivní a dala na rady jiných (nakreslila červené slunce). O pastelky se přetahovala a snažila se je brát rychle. Nedodržela zadání a ke slunci nakreslila ještě oblohu, strom a trávu.

Podmínky dohody

V této situaci dívka splnila tři podmínky dohody - komunikovala a diskutovala o situaci s ostatními dětmi, přijala řešení jiného dítěte a byla ochotna přistoupit na řešení situace dospělou osobou. Proto lze říci, že dívky byly v této situaci schopny se dohodnout a to i bez vidiny na jakoukoliv výhodu, či nátlak ze strany dospělé osoby.

- jedna pastelka

O pastelku se chtěla přetahovat. Nestihla to. Pasivně vyčkala, dokud se k ní pastelka nedostala. Na dohodu, kterou navrhla Tereška, nereagovala a poslala pastelku jí.

Podmínky dohody

Tato situace poukázala na to, že Magdalenka je velice vázaná na Terešku. Podmínky dohody nesplnila vůbec a navíc porušila dohodu, která byla mezi dětmi vytvořena. Lze tedy říci, že v této situaci se dohodě téměř vůbec nepřiblížila.

- problém se sladkostmi

Po sladkosti se vrhla a získala ji. Poté navrhla, že by si čokoládu mohli mezi sebou rozdělit ti, co bonbón nezískali. Dávala přednost sladkosti před hračkou.

Podmínky dohody

V tomto případě Magdalenka splnila sice všechny podmínky dohody - komunikovala s ostatními dětmi o vzniklé situaci, navrhla řešení, netrvala na svém řešení a byla ochotna přistoupit na řešení situace, které navrhl dospělý. Ale je nutné si uvědomit, že se sama svým řešením již dál neřídila, bonbón již měla a problém se jí tedy netýkal. Na základě tohoto se lze domnívat, že dívka ví, že je dobré se dohodnout, ale sama by na tuto dohodu nepřistoupila.

- kouzelník

Chtěla pomoci Terešce, ale kvůli vlastní nepozornosti se jí to nepodařilo a ve hře nemohla pokračovat. Při druhém pokusu se lépe ve hře orientovala a vysvobodila Ondru.

Komentář

Zprvu se bála, ale do hry se zapojila bez problému. V průběhu hry dívka řešila svůj vnitřní konflikt velice úspěšně. Hračku sice nezískala, ale snažila se pomoci kamarádům.

Podmínky dohody

Při této hře dívka splnila všechny podmínky, které směřovaly k dohodě - respektovala pravidla hry, pomohla kamarádům, snažila se nalézt řešení dané situace a byla ochotna přistoupit na řešení, které navrhla dospělá osoba. K vlastní vnitřní dohodě dospěla bez nátlaku.

- loutky

V oblasti sociální byla dívka schopna se dohodnout poměrně rychle - vytvořila trojici s Terezkou a Pavlíkem. Neustále vykřikovala, že chce být loutka, nakonec ustoupila Terezce.

Podmínky dohody

Dívka splnila dvě podmínky dohody - vytvořila dvojici bez hádek, skvěle spolupracovala. Velkým problémem zde bylo rozdělení rolí, kde byla ochotna se dohodnout až v momentě, kdy si uvědomila, že ostatní děti již hru hrají a oni ne. Magdalenka byla ochotna se dohodnout také až poté, co jí bylo nařízeno dospělým člověkem, že se dohodnout musí.

- hry

Chtěla začínat vždy první a jiné řešení dlouho neakceptovala. Zajímavý byl moment, kdy začala upřednostňovat Terezku. Při výběru, kdo bude hrát po ní, se nechá lehce přemluvit, aby vybrala Tomáška.

Podmínky dohody

V těchto hrách dívka splnila tři podmínky dohody - respektovala pravidla her, byla ochotna ustoupit, navrhovala řešení dané situace a byla schopna jej realizovat. Avšak neustále chtěla být první. K dohodě přistoupila až pod nátlakem nebo po slibu výhody (jiné pozice ve hře).

b) Terezka, 6 let

Vyrůstá v úplné rodině. Má dvě mladší sestry.

Podle slov paní učitelky je dívka inteligentní a šikovná. Své schopnosti si je vědoma a někdy se domnívá, že je ze všech nejlepší, což dává viditelně najevo. Má skvělé organizační schopnosti. Ráda pomáhá ostatním dětem. Je na ni spolehnutí.

Rodina a dohoda

Rodiče se k řešení konfliktů mezi sebou staví rozdílně. Otec se snaží vyhledat řešení, kdežto matka častěji zaujímá pasivní postoj. V případě, že rodiče zjistí, že má dítě problém, snaží se nabídnout pomoc, ale jinak nezasahují. Pokud se vyskytnou konflikty s dětmi, promluví si s nimi a snaží se najít řešení, které odůvodní. V méně vážných konfliktech, jako je koupě sladkostí, kterou dítě chce, dítěti ustupují.

Rodiče dívky se shodně domnívají, že je dívka ochotna se dohodnout, jen v případě, že je jí to nařízeno dospělým.

Dívka a dohoda

- více pastelek

Žlutou pastelku našla velice brzy a začala kreslit. Nepřetahovala se. Po zjištění, že žlutou pastelku ostatní nemají, navrhla, ať nakreslí slunce oranžové. Svě pastelky se nevzdala. Nenakreslila jen slunce, ale i oblohu, mraky a motýla.

Podmínky dohody

V průběhu této situace dívka reagovala obdobně jako Magdalenka v „problému se sladkostmi“. Podmínky dohody splnila všechny - komunikovala o situaci s ostatními dětmi, navrhla řešení situace, byla ochotna přijmout návrhy řešení od ostatních dětí, netrvala pouze na svém řešení a byla ochotna přistoupit na řešení situace, které navrhla dospělá osoba. Avšak není možné zde hovořit o tom, že je dívka schopna se dohodnout, protože se nejednalo o konfliktní situaci, které by se přímo účastnila. Bylo patrné, že Tereška ví, že je důležité se dohodnout, ale nelze s jistotou říci, zda by na toto své řešení sama přistoupila, kdyby se jí konflikt týkal přímo.

- jedna pastelka

Snažila se vzít pastelku první - neúspěšně. Chtěla jinou pastelku, tu nedostala. Navrhla, aby se pastelka poslala dokola (je poslední v kruhu). Avšak Magdalenka to neakceptovala a Tereška dostala pastelku jako třetí.

Podmínky dohody

Tato situace představovala pro dívku již osobní konflikt, protože se k pastelce nedostala první. Opět splnila všechny podmínky dohody - komunikovala s dětmi o vzniklé situaci, navrhovala řešení, netrvala pouze na svém řešení, byla ochotná přistoupit na řešení situace, které je navrženo dospělou osobou, záměrně neporušila navržené řešení. Tereška správně směřovala k dohodě, ale ostatní děti ji tuto dohodu neumožnily realizovat.

- problém se sladkostmi

Dlouho váhala a bonbón nedostala. Křičela, že čokoládu nechce. Téměř se rozplakala, čokoládu si nechtěla rozdělit. Situace je uklidněna v momentě, kdy je jí nabídnut jiný bonbón.

Hračku nechtěla, chtěla sladkosti. Jako jediná se zeptala paní učitelky, zda může sladkost hned sníst.

Podmínky dohody

V této situaci je možné sledovat úplný obrat toho, zda je Tereška schopna dohodnout se nebo ne. Nesplnila žádnou podmínku dohody - s dětmi nekomunikovala, nenavrhl řešení, trvala stále na tom, že chce sladkost, kterou mají ostatní děti. Nakonec přistoupila na dohodu, na základě slíbené výhody v podobě jiné sladkosti. Zde bylo pozorovatelné, že pokud se Tereška sama ocitne v konfliktu, u kterého se jí nelíbí jeho řešení, není ochotna ho akceptovat a dohodnout se.

- kouzelník

Při hře neustále sledovala své okolí. „Zamrzla“ mezi prvními, ale pomohl jí Tomášek. Chtěla pomoci dalším, ale Tomášek jí to neumožnil. Při trestu navrhovala, aby se zazpívala písnička, řekla básnička nebo pohádka.

Podmínky dohody

Dívka v průběhu hry splnila všechny podmínky dohody pro tuto situaci - respektovala pravidla hry, snažila se pomoci kamarádům, navrhovala řešení a byla ochotna přistoupit na řešení dané situace, které navrhovala dospělá osoba. Dívka svůj vnitřní konflikt zvládla, ale je velice těžké říci, zda by podobně reagovala, pokud by hru předem neznala.

- loutky

Vytvořila velice rychle trojici s Magdalenkou a Pavlíkem. Při hře chtěla být loutka a neustoupila v tom. Magdalenka jí nakonec ustoupila. Jejich spolupráce byla vynikající.

Podmínky dohody

Tato situace podává náhled na to, že Tereška je dívka, která chce být u všeho první a být nejlepší. Podmínky dohody splnila jen částečně - dvojici vytvořila bez hádek, skvěle spolupracovala, ale nebyla schopna se s Magdalenkou dohodnout na rozdělení rolí. Na dohodu přistoupila až poté, co jí bylo slíbeno, že se v rolích vystřídají.

- hry

Při každé hře chtěla být první, občas ostatní okřikla, že chce být ona první. Měla plačtivý výraz ve tváři. Reagovala na radu paní učitelky a při jedné z her zvolila rozpočítadlo, jako způsob řešení situace.

Podmínky dohody

Tereзка při těchto hrách splnila jen dvě podmínky dohody - respektovala pravidla hry a navrhovala řešení konfliktů, která byla schopna realizovat. Avšak na straně druhé nebyla ochotna ustoupit, chtěla být neustále první, trvala jen na svém řešení dané situace. Při těchto kolektivních hrách Tereзка nebyla ochotna přistoupit na dohodu, pokud jí to nebylo přímo nařízeno.

- c) **Míša, 5 let** (6 let bude mít do konce školního roku 2010/2011)

Pochází z funkčního rodinného prostředí. Sourozence nemá.

Je to velice inteligentní chlapec, který má velké vědomosti. Rodiče s ním často navštěvují muzeum, čte knížky. Podle paní učitelky s ním ve školce není problém, ale doma si často dělá, co chce. Když je v přítomnosti člověk, který je pro něj autoritou, tak si nedovolí zlobit, ale jakmile je jen s dětmi, chce, aby všechno bylo jeho. Chlapec se velice rád předvádí. Dokáže být hodný, ale v případě, že má větší volnost, vše jde stranou a chová se jako by mu vše patřilo.

Rodina a dohoda

Rodiče se konflikty s okolím snaží řešit dohodou, ale k problémům mezi sebou se staví celkem pasivně. Problémy s chlapcem usměřňují pomocí společného řešení, které zdůvodní. Avšak v menších konfliktech dítěti ustupují (koupí mu vždy sladkost, o kterou si řekne).

Rodiče jsou přesvědčeni o tom, že jejich dítě se umí v konfliktních situacích dohodnout.

Chlapec a dohoda

- více pastelky

Projevoval se už při rozdávání papíru, chtěl ho mít první. Po žluté pastelce se rychle vrhl a získal ji (bez komunikace s ostatními). Poté, co začal kreslit, už ho chování ostatních dětí nezajímalo, jejich křik a přetahování ignoroval. Po dokreslení nenápadně pastelku zamíchal mezi ostatní pastelky, aby ji nikdo neviděl. Když zjistil, že nedokončuje obrázek první, zrychlil svou práci.

Podmínky dohody

S podmínek dohody, které byly stanoveny pro tuto situaci, chlapec nesplnil ani jednu. Z jeho chování bylo patrné, že jeho ochota řešit situaci dohodou, je velice malá.

- jedna pastelka

Chtěl mít papír opět první. Pastelku první nezískal a tvářil se nespokojeně. Nereagoval na řešení Terezky a pastelku vytrhl Ondrovi z rukou.

Podmínky dohody

V této situaci se u Míši projevovala neschopnost se dohodnout. Nejen, že nesplnil žádnou z podmínek dohody, ale zároveň porušil nevržené řešení a jednal agresivně.

- problém se sladkostmi

Po boji s ostatními získal bonbón. Poté jen sledoval, co se děje kolem něj, ale nereagoval. Dlouho dával přednost hračce před sladkostí, ale nakonec hračku nechtěl, protože by neměl sladkost.

Podmínky dohody

Chlapec byl zaměřen sám na sebe, co se děje ostatním ho nezajímalo. Co se týče podmínek dohody, nesplnil ani jednu. Lze se domnívat, že to bylo způsobeno tím, že bonbónu získal velice brzy a vyhnul se tímto většímu konfliktu, který by pro něj ztráta sladkosti znamenala.

- kouzelník

Celou hru se snažil být první u hračky. Neakceptoval pravidla. Dostal se k hračce jako druhý, nikomu nepomohl. Ve druhém kole postupuje stejným způsobem, bez ohledu na ostatní utíká k hračce.

Podmínky dohody

Chlapec opět nesplnil ani jednu z podmínek dohody. Muselo mu být několikrát připomenuto, jaká jsou pravidla. Touha po hračce pro něj byla nepřekonatelná, chtěl vyhrát, být první. Míša byl ochoten jednat podle pravidel až pod nátlakem ze strany dětí, které chtěly ukázat, že hru umí hrát.

- loutky

Chlapec vytvořil dvojici rychle s Tomáškem. Při rozdělování rolí ve dvojicích se nedomlouvali. Role si volí bez hádky a rychle. Jejich spolupráce je velice dobrá.

Podmínky dohody

Loutky jsou první hrou, kde Míša začíná plnit některé z podmínek dohody - rychle vytvořil dvojici a byl schopen velice dobře spolupracovat. Při rozdělování rolí u něj nedošlo ke konfliktní situaci, protože chce mít opačnou roli než Tomášek.

- hry

Často nedodržoval pravidla. Chtěl být první a byl neústupný, ale když nebyl vybrán, nevadilo mu to a hrál hru dál.

Podmínky dohody

U těchto her se opět projevovala Míšova neschopnost se dohodnout nebo jen přizpůsobit. Nerespektoval pravidla her, chtěl být vždy první, nebyl ochoten ustoupit, nenavrhoval žádná řešení. Byl ochoten dohodnout se jen s dospělým člověkem, nikoliv s vrstevníky.

d) Tomášek, 6 let

Vyrůstá v úplné rodině s mladší sestrou. Se sestrou má velice vřelý vztah, stará se o ni, hlídá, aby jí nikdo neublížil.

Podle slov paní učitelky je chlapec rozporuplná osobnost. Na jedné straně působí citlivě, ale na straně druhé se dokáže chovat velice průbojně.

Rodina a dohoda

Rodiče se na řešení konfliktů mezi sebou shodnou a volí společné řešení a dohodu. V případě, že se vyskytne problém u dětí, snaží se jim podat pomocnou ruku. Konflikty mezi nimi a dětmi pak řeší tím, že si s dětmi promluví a přijdou na společné řešení. V méně závažných konfliktech, jako je koupě sladkosti, kterou dítě chce, se názory rodičů rozcházejí. Otec by sladkost koupil jen výjimečně a matka by ji nekoupila vůbec.

Rodiče se domnívají, že chlapec je schopen se dohodnout.

Chlapec a dohoda

- více pastelek

Pastelku se snažil rychle vzít, ale vždy byl někdo rychlejší. Když přišel na to, že už další žlutá pastelka není, vzal si jinou pastelku a začal kreslit trávu. Nakonec dal na radu Terezy a nakreslil oranžové slunce. Nerespektoval zadání a dokreslil ke slunci trávu a strom.

Podmínky dohody

Chlapec při této situaci splnil dvě podmínky dohody - přijal řešení situace, které navrhla Tereška, byl ochoten přistoupit na řešení, které navrhovala dospělá osoba. V této situaci nelze hovořit o dohodě, protože pasivně přijal návrhy, které někdo jiný vyslovil. K návrhům se nevyjadřoval a s ostatními dětmi nekomunikoval.

- jedna pastelka

Ze začátku neposlouchal a tak nevěděl, že mají k dispozici jen jednu pastelku. Snažil se ji Magdalence vytrhnout z ruky. Neúspěšně. K pastelce se dostal jako poslední - nevdí mu to.

Podmínky dohody

Zde chlapec dodržel jen jednu podmínku dohody a to tu, že komunikoval s ostatními dětmi. Nebyl ochoten dodržet navržené řešení. Chlapec se přes počáteční průbojnost dostal zpět k pasivitě. Nejevil žádné známky toho, že by se chtěl dohodnout. Nakonec pouze vyčkal, až se k němu pastelka dostane.

- problém se sladkostmi

Chtěl bonbón, ale nestihl si ho vzít. Byl smutný. Řešení situace ho nenapadlo. Čokoládu nechtěl. Zprvu hračku chtěl, ale když zjistil, že by mohl mít sladkost, zájem o hračku upadl.

Komentář

Nechtěl se smířit s čokoládou, ale kdyby tam nebyla Tereška, čokoládu by přijal.

Podmínky dohody

Chlapec nesplnil z počátku ani jednu podmínku dohody. Ale po návrhu, že může dostat jinou sladkost, na dohodu přistoupil. Je tedy možné říci, že byl ochoten přistoupit na řešení situace, které navrhla dospělá osoba.

- kouzelník

Při hře se snažil dostat k hračce první. Chvilí váhal, ale nakonec pomohl Terešce. Nikomu dalšímu nepomohl a vrhl se k hračce. Při zadávání trestu a pomoci kamarádům navrhl, aby je „vysekali sekerou“.

Podmínky dohody

V této hře chlapec již lépe plnil podmínky dohody - respektoval pravidla hry a pomáhal kamarádům. Stále ale nelze hovořit o dohodě, protože u Tomáška bylo vidět, že se svým vnitřním konfliktem zápasí. Na jedné straně vysvobodil Terezku, ale jakmile si všiml, že už se ostatní přibližují k hračce, nedbal pravidel a utíkal k ní také.

- loutky

Chlapec vytvořil dvojici s Míšou, který seděl vedle něj. Nechtěl být první v roli loutky. Bez hádek a křiku si s Míšou rozdělili role. Jejich spolupráce při hře byla skvělá.

Podmínky dohody

Chlapec vytvořil dvojici bez hádek, dokázal skvěle spolupracovat - mohlo by se zdát, že v tomto momentě byl ochoten se dohodnout. Při rozdělení rolí nedošlo ke konfliktu zájmů a následné komunikaci (chlapci chtěli opačnou roli), tudíž nebylo možné sledovat, jak by reagoval přímo v konfliktní situaci.

- hry

Při hrách se snažil podvádět, což mu vycházelo. Chtěl být vždy první.

Podmínky dohody

Ze stanovených podmínek dohody porušil téměř všechny - nerespektoval pravidla hry, chtěl být při hře vždy první, sice navrhuje řešení situace, ale nebyl schopen je realizovat, s ostatními dětmi o problému nekomunikoval. Mohlo by se zdát, že chlapec nebyl schopen se dohodnout. V případě, že mu dohoda byla přikázána nebo mu byla slíbena odměna či výhoda (příští kolo hry půjde první za dveře), byl Tomášek schopen ustoupit nebo se dohodnout, ale musela do konfliktu vstoupit dospělá osoba.

e) **Pavlík, 6 let**

Pavlík vyrůstá v úplné rodině. Sourozence nemá. Matka ho vede přísně.

Podle slov paní učitelky má chlapec strach z neúspěchu. Často se stávalo, že když se mu něco nevedlo, začal plakat. V kolektivu se sám moc neprosazoval. V případě, že by se měl dostat do nějakého konfliktu, raději ustupuje.

Rodina a dohoda

Rodiče se snaží při řešení konfliktů mezi sebou volit dohodu a hledají společné řešení, které bude vyhovovat oběma stranám. Při konfliktech s dítětem se snaží s chlapcem komunikovat a nalézt řešení. V méně závažných konfliktech, jako je koupě sladkosti, kterou dítě chce, se názory rodičů rozcházejí. Otec by sladkost koupil vždy a matka by ji nekoupila vůbec.

Rodiče Pavlíka se domnívají, že chlapec je schopen se dohodnout.

Chlapec a dohoda

- *více pastelek*

O žlutou pastelku se přetahoval, získal ji. Okřikl Magdalenku, že nemá kreslit červené slunce. Nedodržel pravidlo a dokreslil ke slunci ještě mrak, trávu a oblohu.

Podmínky dohody

Pavlík v této konfliktní situaci splnil jen jednu podmínku dohody - komunikoval s ostatními dětmi. Nebyl ochoten přijmout řešení situace, která sám považoval za nesprávné, proto se vůči němu vyjadřoval negativně. V tomto momentě je velice dobře vidět, že chlapec není ochoten se dohodnout, pokud dané řešení považuje za nesprávné.

- *jedna pastelka*

Pastelku si uzmul jako první - vítězoslavně se usmíval. Respektoval návrh Terezky a poslal pastelku dokola.

Podmínky dohody

„Jedna pastelka“ nebyla pro Pavlíka přímo konfliktní situací, protože sám získal pastelku první. Následně respektoval dohodnuté řešení. Z čehož je možné soudit, že chlapec má předpoklady k tomu, aby byl schopen se dohodnout.

- *problém se sladkostmi*

O hračku jevil veliký zájem, ale když zjistil, že místo hračky může mít sladkost, zvolil si sladkost. Pavlík se nemohl účastnit druhé části tohoto výzkumu, protože onemocněl.

Podmínky dohody

Z této situace nelze usuzovat, zda je chlapec schopen se dohodnout, ale je patrné, že je pro něj hodnotnější krátkodobý požitek ze sladkosti, než dlouhodobější zábava s hračkou.

- kouzelník

Při hře zůstal mírně vzadu. Velice rychle „zamrzl“ a takto zůstal až do konce hry.

Podmínky dohody

V průběhu hry u něj nebyl daný vnitřní konflikt téměř patrný. Respektoval pravidla hry, snažil se pomoci kamarádům při hře. Není možné u této situace přímo hovořit o tom, že je chlapec schopen samostatně se dohodnout, ale opět bylo možné zaregistrovat, že chlapec k tomu má předpoklady.

- loutky

Vytvořil trojici s Magdalenkou a Terezkou. S dívkami moc nekomunikoval, při volbě loutky chtěl, aby loutkou byla Magdalenka. Nakonec mu nevadilo, že byl loutkařem s Magdalenkou. Po chvíli dívkám ustoupil a přestal hrát. Nechal dívky, aby hrály jen ony dvě.

Komentář

V této hře bylo vidět, že chlapec je spíše pasivní a neprůbojný. Nevadilo mu, že si dívky hrají pouze spolu a ustoupil jim.

Podmínky dohody

Trojici vytvořil rychle, zpočátku spolupracoval, ale následně ze hry odstoupil - splnil tedy dvě podmínky dohody. Opět nelze hovořit o dohodě, protože chlapec byl pasivní, neprůbojný a spíše ostatním dětem ustupoval, nekomunikoval, nechtěl se dohadovat.

- hry

Chtěl být první, když nebyl vybrán, působil zklamaně. Porušoval pravidla hry a pomohl Tomáškoví.

Podmínky dohody

Při hrách Pavlík nerespektoval pravidla, chtěl být neustále první, ale na druhé straně byl ochoten ustoupit a netrval jen na svém řešení situace. Pavlík byl ochoten se dohodnout na základě příkazu od dospělé osoby a pod nátlakem ostatních dětí.

f) Ondra, 6 let

Vyrůstá v úplné rodině. Má staršího bratra (podle slov paní učitelky o hodně let).

Chlapec působí nevyzrálé. Má rád agresivní hry. Špatně se soustředí.

Rodina a dohoda

Rodiče konflikty mezi sebou řeší na základě toho, o jak závažný konflikt se jedná. Ve více závažných případech volí dohodu, méně závažné konflikty neřeší a volí pasivní postoj. Ke konfliktům mezi dětmi zaujmají rodiče rozdílný přístup. Matka tyto problémy řeší za ně, otec se do toho neplete. Konflikty s dětmi se snaží vyřešit prostřednictvím společného řešení, které dítěti odůvodní. V méně závažných konfliktech, jako je koupě sladkosti, kterou dítě chce, rodiče dítěti poskytují více volnosti, protože mu vždy koupí sladkost, kterou chce.

Rodiče se domnívají, že chlapec je ochoten se dohodnout jen v případě, že je mu to nařízeno dospělým.

Chlapec a dohoda

- *více pastelek*

Chlapec se snažil v průběhu kreslení žlutou pastelku ostatním dětem vytrhnout z ruky. Neúspěšně. Začal kreslením mraků. S pastelkami házel. Bral si je velice rychle, působil dojmem, že se bojí, aby mu je někdo nevzal.

Podmínky dohody

Chlapec v této situaci nesplňoval žádné podmínky dohody, s dětmi nekomunikoval a nebyl ochoten přijmout návrhy ostatních dětí. Nejevil žádné známky toho, že by se byl schopen samostatně dohodnout.

- *jedna pastelka*

Pastelku nezískal jako první a byl z toho zklamaný. Na návrh Terezky, že pastelka půjde dokola, navrhoval opačný směr. I když měl být na řadě, pastelku mu vytrhl z rukou Míša. Nakonec se pastelka dostala i k němu, nakreslil obrázek a hodil pastelku po Tomáškově.

Podmínky dohody

Tato situace je u chlapce úplným obratem od situace první. Splnil všechny podmínky dohody - komunikoval s dětmi o vzniklé situaci, navrhl řešení, netrval pouze na svém řešení. Lze říci, že chlapec se v této situaci skutečně dohodl, protože přistoupil nakonec na návrh Terezky.

- problém se sladkostmi

Získal bonbón. Zbytek dění pasivně sledoval. Hračku chtěl poměrně dlouho, ale když zjistil, že by nedostal sladkost, zájem o hračku upadl.

Podmínky dohody

Pro Ondru tato situace nebyla konfliktní po celou dobu jejího trvání, protože si vzal bonbón velice brzy a tím pro něj konflikt skončil. Ale bylo vidět, že se nechce o rozdělení bonbónů dohodnout, protože si jej hned bral. Nesplnil žádnou z podmínek dohody.

- kouzelník

Pravidla hry nedodržel, sice pomohl Míšovi, ale dále se hnal k hračce. Byl u ní první. Při trestu nenavrhoval řešení a ani trest nechtěl plnit. Na slova paní učitelky, že nemají poskakovat, poskakovat teprve začal.

Podmínky dohody

Nerespektoval pravidla hry, nepomohl kamarádům a dokonce ani nenavrhoval způsob řešení dané situace. Nesplnil tedy ani jednu z podmínek dohody. Byl ochoten na dohodu přistoupit až poté, co mu byly znovu vysvětleny pravidla a poté co na něj děti naléhaly, aby hrál podle pravidel (tedy pod nátlakem). Chlapec nebyl schopen tento svůj vnitřní konflikt překonat.

- loutky

Dvojici utvořil se Standou (zbyli na sebe). Neměl z toho radost. Se Standou se na rozdělení rolí nedomluvil, jednoduše zvolil roli loutky, Standovi to nevadilo. Spolupráce mezi nimi nebyla dobrá.

Podmínky dohody

Dvojici chlapec sice vytvořil bez hádky, ale nedokázal spolupracovat a ani diskutovat o rozdělení rolí. Chlapec zaujal ve dvojici dominantnější roli a o všem rozhodoval. Z této situace vyplývá, že se chlapec nedokáže podřídit a tudíž ani dohodnout se svými vrstevníky.

- hry

Chtěl být první, ale nebyl vybrán. Zklamání se u něj neprojevovalo. Chlapec nerespektoval pravidla hry (nechce jako balónek prasknout). Občas bouchl někoho z kamarádů.

Podmínky dohody

Chlapec při hrách nesplňuje ani jednu z podmínek dohody - nerespektoval pravidla hry, chtěl být vždy první, nebyl ochoten ustoupit, nenavrhoval řešení dané situace. Ondra dospěl k dohodě jen v případě, že mu to bylo několikrát nařízeno dospělým nebo pod nátlakem vrstevníků v mateřské škole.

g) **Standa, 5 let** (6 let bude mít do konce školního roku 2010/2011)

Vyrůstá v úplné rodině. Má dva starší bratry.

Těžko navazuje kontakt s cizími lidmi. S dospělými cizími lidmi nekomunikuje, dokud je nepozná. S dětmi komunikuje normálně. Je stydlivý, ale do kolektivu dětí se zařadil dobře.

Rodina a dohoda

Rodiče volí řešení konfliktů mezi sebou na základě jejich závažnosti. V případě závažného problému se snaží dohodnout na jeho řešení. V případě méně závažného problému otec stále hledá řešení daného problému, kdežto matka se k tomuto problému staví pasivně. Rodiče mají rozdílný způsob řešení problémů mezi dětmi. Otec se do toho neplete, matka se jim snaží pomoci daný konflikt vyřešit. Konflikty s dětmi řeší na základě komunikace s nimi a nalezení společného řešení. V méně závažných konfliktech, jako je koupě sladkosti, kterou dítě chce, rodiče dítěti poskytují více volnosti, protože mu vždy koupí sladkost, kterou chce.

Rodiče mají rozdílný názor i na to, zda je jejich dítě schopno se dohodnout. Matka se domnívá, že vždy záleží na situaci, ve které se má dohodnout. Otec se domnívá, že chlapec není schopen se dohodnout.

Chlapec a dohoda

- více pastelek

Standa hledal mezi pastelkami žlutou, i když bylo jasně řečeno, že už tam žádná není. Nakonec začal kreslit modrý mrak. Svůj obrázek nestihl dokreslit.

Podmínky dohody

V této situaci Standa nesplnil ani jednu podmínku dohody. Byl hodně pasivní a nekomunikativní. Nelze zde hovořit o tom, že by nebyl schopen se dohodnout, protože jak bylo řečeno, Standa s cizími dospělými lidmi nekomunikuje a neprojevuje se před nimi.

- jedna pastelka

Po pastelce se nevrhl a pasivně vyčkal, až se k němu dostane.

Podmínky dohody

Tato situace byla obdobná té předchozí. Opět nesplnil ani jednu z podmínek dohody. Spíše se podřizoval návrhům jiných. Nelze hovořit o dohodě.

- problém se sladkostmi

Hračku nechtěl vůbec. Začal reagovat až poté, co uslyšel o sladkosti, kterou by mohl získat. Projevoval se již více. Po bonbónu se vrhl a získal ho, následně si jej schoval.

Podmínky dohody

Chlapec v těchto situacích nesplňoval žádnou ze zadaných podmínek. Nenavrhoval žádná řešení, jen se snažil ukořistit bonbón. Sladkost byla pro chlapce velice hodnotná. V těchto konfliktních situacích se chlapec moc neprojevoval.

- kouzelník

Při hře zůstával stále vzadu, velice rychle „zamrzl“ a protože byl daleko od ostatních dětí, nikdo mu nepomohl.

Podmínky dohody

V této hře chlapec již splnil jednu z podmínek dohody - respektoval pravidla hry. Avšak není možné zde hovořit o jakékoliv dohodě, protože mu bylo poměrně lhostejné, zda se k hračce dostane první nebo ne, nesnažil se komunikovat s ostatními dětmi.

- loutky

Dvojici vytvořil s Ondrou. Nejevil zájem o rozdělení rolí ve dvojici, pasivně přijal tu, která na něj zbyla. Spolupráce chlapcům dělala problémy.

Podmínky dohody

Z podmínek dohody splnil dvě - dvojici vytvořil bez hádek a dokázal spolupracovat. Ale ve dvojici zaujímal spíše podřízenou roli. Opět nelze hovořit o dohodě, protože chlapce nekriticky přijímal vše, co mu Ondra sdělil a přikázal.

- hry

Komunikoval lépe. Chtěl být první a byl zvolen. V dalším kole porušoval pravidla hry a poradil Ondrovi.

Podmínky dohody

Při těchto hrách chlapec splnil dvě podmínky dohody - byl ochoten ustoupit a nechtěl být vždy první. Chlapec již nepůsobil tak pasivně, jako na začátku. Byl ochoten usilovat o to, aby byl první. Samostatně k dohodě nedospěl, spíše se při každé činnosti podřídil tomu, co chtěli ostatní.

6.3.1 Srovnání reakcí dětí na konflikt

a) Děvčata:

Magdalenka, 6

Magdalenka ve většině situací váhala a vyčkávala, jak zareagují ostatní děti. Snažila se upřednostnit vlastní zájmy, ale byla velice ohleduplná k ostatním. Snažila se aktivně komunikovat s dětmi i s dospělými. V případě zklamání se u ní projevoval smutek a nejistota, ale to jen po velice krátkou dobu, do her se pak znovu zapojila ihned a s velkou chutí. Prosazovala se nejčastěji v situacích, kdy pro ni byla daná pozice nebo věc velice hodnotná a když nevěděla jak jinak situaci řešit. Naopak ustupovala v situacích, kdy jí bylo dospělým nebo dítětem navrženo jiné řešení situace nebo jí byla přislíbena odměna v podobě sladkosti. V průběhu celého výzkumu působila spokojeně. Reakce Magdalenky byly do jisté míry ovlivněny tím, že je ve školce krátkou dobu a musí se do celého kolektivu znovu začleňovat. Vytvořila si velice blízký vztah s Terezkou, již byla velice ovlivněna a v průběhu výzkumu se jí snažila často upřednostňovat před sebou samotnou. Chování Magdalenky při výzkumu odpovídá jejím běžným projevům.

Dívka byla nejčastěji ochotna se dohodnout v případě, že jí to bylo nařízeno nebo jí dospělý řešení dané situace navrhl a bylo úplně jedno, o jakou situaci se jedná.

Terezka, 6

Terezka byla v průběhu výzkumu velice obratná a v situacích se rychle orientovala. Vše se snažila řešit podle sebe a nevyčkávala na to, co udělají ostatní děti, byla velice tvůrčí. K ostatním dětem byla ohleduplná, ale sledovala jen vlastní zájmy a potřeby. S dětmi komunikovala poměrně dominantně a s dospělými aktivně. V případě zklamání se často téměř rozplakala a toto zklamání nemohla překonat. Dokázala ustoupit v případě, že jí byla nabídnuta odměna a pokud jí bylo nabídnuto přijatelné řešení. Prosazovala se v momentech, kdy chtěla být první a nejlepší a pokud jí napadlo řešení dané situace. Dodržovala pravidla

her. V průběhu celého výzkumu u ní převážně panovala spokojenost. Dívka byla velice všímavá a navrhovala řešení daných situací, která byla správná. Byla velice emocionální. Její chování při výzkumu odpovídalo jejím běžným projevům.

Tereza byla ochotna se dohodnout v mnoha situacích sama, ale pokud se jednalo o to, kdo bude začínat při hře první, byla schopna přistoupit na dohodu až poté, co jí to bylo navrženo dospělou osobou.

b) Chlapci:

Míša, 5

Míša na situace reagoval velice rychle, byl obratný a nikdy nevyčkával na reakce ostatních dětí. Byl bezohledný, vždy usiloval jen o vlastní zájem. S dětmi komunikoval aktivně. Projevy zklamání u něj nebyly viditelné. Ustoupil pouze v případě, že mu byla nabídnuta jiná odměna. Prosazoval se neustále, zejména v situacích, kdy chtěl být první. Byl sebevědomý a rád určoval pravidla. V průběhu celého výzkumu působil spokojeně. Jeho chování při výzkumu odpovídalo jeho běžným projevům.

Chlapec byl ochoten přistoupit na dohodu jen v situacích, kdy mu nebylo dovoleno nic jiného. Když nebyl v přítomnosti nikdo dospělý, reagoval poměrně asertivně a chtěl mít vše hned. Často porušoval pravidla her.

Tomášek, 6

Tomášek na situace reagoval rychle a byl obratný. Ohleduplný byl pouze k dívkám. Nezaměřoval se jen na své zájmy. S dětmi komunikoval aktivně. V momentě zklamání byl smutný a občas i překvapený. Zklamání trvalo jen krátkou dobu a vždy se s velkou chutí pustil do další aktivity. Ustoupil v případě, že se mu jiné řešení zamlouvalo nebo mohl získat jinou odměnu. Při úkolech často odbíhal a porušoval pravidla her. Prosazoval se v momentech, kdy chtěl něco dělat první. Ve velké části situací se nakonec podřídil. Chování chlapce při výzkumu odpovídalo jeho běžným projevům.

Chlapec působil celý výzkum jako tzv. „šásek třídy“. Občas se choval ke kamarádům hrubě - někoho shodil, jiného praštil. I přes jeho průbojné chování, byl ochoten se dohodnout, pokud mu bylo navrženo řešení dané situace dospělým.

Pavlík, 6

Pavlík v mnoha situacích váhal, ale nevyčkával na reakce ostatních dětí. Byl ohleduplný. Víc než na své zájmy se zaměřoval na to, aby vše bylo správně, podle pravidel. S dětmi aktivně komunikoval. Na zklamání reagoval smutkem, ale rychle se s ním vyrovnal. Ustoupil v případě, že měl pocit, že je při hře navíc. Prosazoval se v situacích, kdy chtěl něco dělat první, něco bylo pro něj velice žádoucí. Podřizoval se, ale v průběhu celého výzkumu se u něj neprojevovala dlouhodobější nespokojenost. Pavlíkovo chování při výzkumu odpovídalo jeho běžným projevům.

K dohodě byl ochoten dospět pouze za předpokladu, že mu bylo nabídnuto řešení situace.

Ondra, 6

Ondra na konfliktní situace reagoval rychle, ale prosazoval jen vlastní zájem. Byl bezohledný vůči zájmům ostatních dětí. S dětmi komunikoval aktivně, ale ne kvůli dohodě. Na zklamání reaguje smutkem a chvilkovou nečinností. Ustoupit byl schopen jen v případě, že pro něj nebyl cíl hodnotný. Prosazoval se v případě, že chtěl něco první. Byl sebevědomí. V průběhu celého výzkumu působil spokojeně. Jeho chování při výzkumu odpovídalo jeho běžným projevům.

Chlapec se projevoval po celou dobu výzkumu velice průbojně. Na dohodu v mnoha případech nechtěl přistoupit. Dospěl k ní až poté, co mu to bylo několikrát nařízeno dospělým člověkem.

Standa, 5

Standa na konfliktní situace reagoval pomalu, vyčkával na reakci ostatních dětí. Sledoval vlastní zájmy. S dětmi komunikoval aktivně, s neznámými dospělými nekomunikuje vůbec. Na zklamání nereaguje viditelně. Ustupuje téměř vždy a také se podřizuje. Prosazuje se ve chvíli, kdy je pro něj něco hodnotné. Zadané úkoly dodržoval, ale při hrách porušoval pravidla. V průběhu výzkumu působil spokojeně. Jeho chování při výzkumu odpovídalo jeho běžným projevům.

Standa v průběhu celého výzkumu komunikoval pouze s dětmi a paní učitelkou. Byl zamklý a pasivní. Chlapec vždy přijal řešení konfliktní situace a bylo jedno, zda mu to nařídil dospělý nebo vrstevník.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Celý výzkum je završen vytvořením tří tabulek, které usnadní čtenáři orientaci ve výsledcích výzkumu.

Tab.: Řešení konfliktních situací dětmi 1

	<i>Více pastel- lek</i>	<i>Jedna pas- telka</i>	<i>Problém se slad- kostmi</i>	<i>Kouzelník</i>	<i>Loutky</i>	<i>Hry</i>	<i>Součet</i>
Magdalenka (1 sourozenec)	1	5	2	1	1	3	13
Tereška (2 sourozenci)	2	2	3	1	3	3	14
Míša (nemá sourozence)	5	5	3	5	3	3	24
Tomášek (1 sourozenec)	1	1	3	5	3	3	16
Pavlík (nemá sourozence)	5	1	3	1	4	3	17
Ondra (1 sourozenec)	5	5	5	5	3	3	26
Standa (2 sourozenci)	4	4	3	4	4	3	22
Dohoda v situacích	23	23	22	22	21	21	

V první tabulce je prostřednictvím pětibodové stupnice zobrazeno, do jaké míry se dítě přiblížilo k tomu, aby řešilo konfliktní situaci pomocí dohody. Jednotlivé body představují následující:

- 1 – Řešil/a situaci na základě návrhu řešení někoho z vrstevníků = dohoda (v případě vnitřního konfliktu – respektoval/a pravidla hry).
- 2 - Navrhl/a řešení dané konfliktní situace.
- 3 – Byl/a ochotna/ochoten se dohodnout až poté, co mu/jí to nařídil dospělý člověk nebo co mu/jí dospělý pomohl problém vyřešit.
- 4 – Byl/a pasivní.

5 – Nechtěl/a ustoupit, byl/a hrubý/á, porušil/a návrh řešení.

Tabulka poskytuje přehledné shrnutí výsledků výzkumu. Čím vyšší je součet, tím méně bylo dítě ochotno přistoupit k dohodě v konfliktní situaci. Tato výsledná čísla jsou velice rozmanitá, proto lze soudit, že schopnost dohodnout se je ovlivněna celou řadou faktorů. Významnou roli zde hraje počet sourozenců a vztah s nimi, vztah mezi samotnými dětmi, vlastnosti osobnosti dítěte a ve velké míře i rodina. Respektive tedy rodiče, kteří jsou pro dítě vzorem při řešení obdobných situací a kteří jej vychovávají. Zároveň je zde velice důležité brát ohled na to, v jakém je dítě momentálním rozpoložením. Dále je důležité všimnout si toho, zda dítě dokáže vhodně komunikovat, jakým způsobem reaguje na zklamání, zda dokáže ustoupit a zda se jedná o situaci, která je pro něj hodnotově významná.

Poslední řádek, který nese název „dohoda v situaci“, je určen pro zviditelnění té situace, v níž děti byly nejvíce schopny přistoupit na dohodu. Jak lze vidět, čísla mají poměrně malý rozsah. Na základě tohoto můžeme tvrdit, že pro děti předškolního věku v Mateřské škole v Teteticích je největší motivací pro dohodu hra. Děti byly přístupnější k dohodě, pokud si byly vědomy toho, že dohoda jim přinese odměnu v podobě delší doby na hraní.

Z tabulky dále můžeme vyčíst, že děti v Mateřské škole v Teteticích nejčastěji volily pro řešení konfliktní situace možnost číslo 3 (byly ochotni se dohodnout až poté, co jim to nařídil dospělý člověk nebo co jim dospělý pomohl problém vyřešit).

Tab.: Pohled paní učitelky na chování dětí 2

	<i>Konfliktní situace při výzkumu</i>	<i>Chování mimo výzkum</i>	<i>Shoda</i>
Magdalena	byla ovlivněna Terezkou, citlivá	ovlivněna Terezou, přecitlivělá,	Ano
Terezka	upoutávala na sebe pozornost, navrhovala řešení, hodně sebevědomá,	inteligentní, sebevědomá, chce vše dělat první a hned, má dobré organizační schopnosti	Mírná neshoda
Míša	chtěl mít vše hned, bez přítomnosti autority reagoval agresivně	inteligentní, působí jako by všechno bylo jeho, poslechne jen autoritu	Ano
Tomášek	občas se choval ke kamarádům hrubě, řešení situace mu muselo být navrženo autoritou	citlivý, ale i agresivní, poslechne jen autoritu	Ano

Pavlík	pasivní, bojácný, ustupoval ostatním	v kolektivu se neprosazuje, svůj neúspěch bere velice těžce, ustupuje ostatním	Ano
Ondra	velice průbojný na dohodu nechtěl přistoupit,	nevyzrálý, agresivní, průbojný poslechne jen autoritu	Ano
Standa	nekomunikoval, byl pasivní, přijal řešení, které mu navrhl někdo jiný	těžko navazuje kontakt s dospělými, stydlivý, pasivní	Ano

Druhá tabulka poskytuje srovnání chování dětí při výzkumu a mimo něj z pohledu paní učitelky. Mírná neshoda byla sledována jen u Terezky, protože se při výzkumu nejevilo vždy, že by musela mít všechno první.

Při rozhovoru s paní učitelkou bylo velice překvapivé, že žádné z dětí neupřednostňovala. Bylo vidět, že ke všem dětem má vřelý vztah. Působila velice profesionálním dojmem. Paní učitelka byla přítomna u celého výzkumu, tudíž měla o všem dobrý přehled. Jediné co ji překvapilo, bylo, že se Standa zapojil do celého dění. Reakce dětí jinak hodnotila za téměř stejné se situacemi, které se v mateřské škole vyskytly mimo výzkum.

Tab.: Rodina a dohoda 3

	<i>Hodnocení dítěte rodiči</i>	<i>Řešení konflik- tů matkou</i>	<i>Řešení konfliktů otcem</i>	<i>Řešení konfliktů dítětem</i>
Magdalena	Oba rodiče se domnívají, že je schopna se dohodnout.	snaha o dohodu	snaha o dohodu	snaha o dohodu
Terezka	Oba rodiče se domnívají, že je schopna se dohodnout, ale jen když se jí to nařídí.	snaha o dohodu následovaná pasivitou	snaha o dohodu	snaha o dohodu až poté, co jí to nařídil dospělý
Míša	Oba rodiče se domnívají, že je schopen se dohodnout.	snaha o dohodu následovaná pasivitou	snaha o dohodu následovaná pasi- vitou	nesnažil se o dohodu, muselo mu to být naří- zeno
Tomášek	Oba rodiče se domnívají, že je schopen se dohodnout.	snaha o dohodu	snaha o dohodu	snaha o dohodu až poté, co mu to nařídil dospělý

Pavlík	Oba rodiče se domnívají, že je schopen se dohodnout.	snaha o dohodu	snaha o dohodu	snaha o dohodu, pokud mu bylo nabídnuto řešení situace
Ondra	Oba rodiče se domnívají, že je schopen se dohodnou, ale jen když se mu to nařídí.	snaha o dohodu, konflikty dětí řeší za ně	snaha o dohodu, následovaná pasivitou	nesnažil se o dohodu, přistoupil na ni poté, co mu to bylo několikrát nařízeno
Standa	Otec se domnívá, že není schopen se dohodnout. Matka se domnívá, že vždy záleží na situaci, ve které se má dohodnout	snaha o dohodu následovaná pasivitou	snaha o dohodu následovaná pasivitou	pasivita

Třetí a tedy poslední tabulka představuje srovnání nejčastějších způsobů řešení konfliktních situací rodičů a jejich dětí.

Na základě získaných dat jsem sledovala i následující jevy:

I. Jsou děti předškolního věku schopny dohodnout se až poté, co jim nabídne řešení dané situace dospělý?

Prostřednictvím pozorování dětí předškolního věku v Mateřské škole v Tetčicích se prokázalo, že častěji než dohodu využívají děti při řešení konfliktních situací radu, kterou jim nabídne dospělý člověk. Dospělý jedinec (v tomto výzkumu paní učitelka nebo já) je pro dítě v tomto věku autoritou, kterou dítě poslouchá a věří, že rozhoduje spravedlivě. Proto se děti klonily k tomuto řešení konfliktů v mnoha případech.

Paní učitelka: „*Děti zkuste přemýšlet, jak to dělám já, aby to bylo spravedlivé, když se nemůžete na něčem domluvit?*“

Terezka: „*Rozpočítat. Paní učitelka to rozpočítá.*“

II. Ovlivňují schopnost dohodnout se způsoby řešení konfliktních situací rodičů?

V tomto bodě se vycházelo z dotazníku, který vyplnili rodiče a zároveň z pozorování dětí. Díky dotazníkům bylo zjištěno, že rodiče se snaží řešit všechny konfliktní situace pomocí

dohody a být takto dítěti vzorem. Ale našli se i jedinci, kteří zaujmají vůči konfliktu v rodině pasivní postoj, což se odráželo i v postojích dítěte. Ve velké části výzkumu bylo vidět, že dítě je opravdu ovlivněno tím, jak řeší konflikty rodiče.

Jako příklad může posloužit Ondra a jeho matka. Maminka v dotazníku vyplnila, že konflikty chlapce řeší za něj, což bylo také při výzkumu patrné, protože ve většině situací Ondra tápal a nebyl schopen přistoupit na dohodu, pokud mu někdo nenabídl řešení nebo mu to nepřikázal.

III. Ovlivňuje schopnost dohodnout se počet sourozenců dítěte?

Vliv sourozenců na tuto schopnost je viditelný u všech dětí výzkumu. Sourozenecké vztahy dávají vzniknout jedněm z prvních dětských konfliktů a nezáleží na tom, zda se jedná o sourozence mladšího nebo staršího. Právě konflikty učí dítě, jak tuto situaci zvládnout.

Jako příklad mohu pro srovnání uvést Míšu, který nemá žádného sourozence a Magdalenku, která má staršího bratra. Míša ve většině konfliktních situací chtěl mít danou věc hned, chtěl být první nebo se mu dané řešení nezamlouvala. Magdalenka sice chtěla být také často první, ale byla ochotna ustoupit, občas někoho i upřednostnila před sebou samotnou.

Samozřejmě je nutné brát na vědomí, že u dítěte na tuto schopnost nemá vliv jen samotný sourozenec, ale i výchova a přístup rodičů k dítěti.

ZÁVĚR

V teoretické části se zaměřuji na dítě předškolního věku, specificky pak na jeho vývoj v oblasti morální, kognitivní, emoční a sociální. Dále se zabývám konflikty, jejich řešením, vývojem a rozdělením. Vysvětluji pojmy, jako je interpersonální a intrapersonální konflikt. Na závěr teoretické části hovořím o důležitosti rodiny v této problematice. Upozorňuji na vztahy předškolního dítěte v rodině, na řešení konfliktů v rodině, ale také na první chvíle, kdy se dítě může setkat s dohodou při řešení konfliktních situací.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda jsou děti předškolního věku schopny samostatně využít při řešení konfliktní situace dohodu. V průběhu výzkumu se vyskytlo několik problému, které je nutné osvětlit. V první řadě počet dětí účastnících se výzkumu. Děti byly vybírány podle věku, ale bylo nesmírně důležité získat souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu. Protože někteří rodiče s tímto výzkumem nesouhlasili, činil výsledný počet dětí pouhých sedm. V druhé řadě dotazníky pro rodiče. Samozřejmě rozhovor s rodiči dětí by poskytl více informací, ale všichni rodiče nebyli ochotni se sejít, proto byl zvolen dotazník, na který přistoupili všichni. A v poslední řadě forma dotazníků. Rodičům byly nabízeny řešení, protože v opačném případě by hrozilo, že na konfliktní situace odpoví jen jedním slovem vztahujícím se k tématu a to slovem „dohoda, dohodneme se“. Proto byla nabízena paleta odpovědí, v níž mohli rodiče jednoduše zvolit odpověď. Dotazník je doplňujícím artiklem celého výzkumu, proto obsahoval chudou škálu situací. Jeho hlavním cílem bylo zjistit, jak rodiče řeší konflikty mezi sebou, s dětmi, zde řeší konflikty svých dětí za ně a jak hodnotí své dítě ve vztahu k dohodě. Hlavním účelem výzkumu bylo zkoumat děti, ne jejich rodiče.

V praktické části se ukázalo, že děti předškolního věku v Mateřské škole v Tetěčicích dokáží samostatně řešit konfliktní situaci pomocí dohody pouze ojediněle. Je nutné brát ohled na to, že každé dítě je individualitou, proto je nemůžeme soudit stejně. Tato individualita spočívá v tom, že je jinak vychováváno, jsou na něj kladeny odlišné nároky, rozvíjí se u něj jiné osobnostní vlastnosti, má jiné zkušenosti, touží po různých cílech. Na základě tohoto lze říci, že výskyt schopnosti samostatně se dohodnout je u dítěte předškolního věku také individuální, protože je ovlivněn celou řadou faktorů. Mezi tyto faktory lze zařadit výchovu, počet a stáří sourozenců, prostředí, ve kterém vyrůstá, touha po daném cíli, zda volí mezi dvěma pozitivními výsledky nebo naopak mezi pozitivním a negativním, vztahy s vrstevníky, momentální rozpoložení dítěte. Bylo by určitě nesmírně zajímavé sledovat rozdíly při řešení konfliktních situací a využití dohody u dívek a u chlapců s možností je

porovnat, ale k tomuto účelu jsem nezískala potřebný počet respondentů. Dále by bylo zajímavé porovnat reakce dětí vyrůstajících ve městě a na venkově.

Práce dále ukázala, že děti častěji než dohodu volí při řešení konfliktních situací pomoc dospělého, který jim nabídne možnost řešení nebo jim přikáže dohodnout se (jen v případě, že je dospělá osoba pro dítě autoritou). Ve spojitosti s morálním vývojem dítěte předškolního věku lze uvést, že výsledky výzkumu jsou v souladu s popisovaným morálním vývojem dítěte Lawrence Kohlberga. Kohlberg hovoří o tom, že dítě se v předškolním věku chová tak, aby mu to přineslo výhodu. A právě rozhodnutí dítěte respektovat autoritu je pro něj často i výhodou.

V závěru práce jsem zodpověděla na předem vytvořené výzkumné otázky. Výsledky práce mě v některých případech překvapily, v jiných ne. Bylo velice zajímavé a občas i poučné sledovat, jak se děti snažily konflikty vyřešit.

Tato práce může být motivací pro další výzkum v této problematice. Zároveň může sloužit jako zdroj podrobnějších informací pro rodiče i učitele. Práce je také zpětnou vazbou pro učitelky mateřské školy a rodiče, jejichž děti se výzkumu účastnily. Na jejím základě je možné zaměřit se na tuto schopnost dohodnout se a snažit se ji u dětí podporovat. Dále umožňuje zamyslet se nad tím, proč tolik z nás není schopno přistoupit na dohodu (ať už se jedná o jakoukoliv situaci) a řešit konflikty bez násilí. V poslední řadě by měla být impulsem pro zavedení většího množství her, které jsou zaměřeny na rozvoj spolupráce, komunikace a schopnosti dohodnout se, do mateřských škol

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov : Sursum, 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.
- [2] DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1998. 175 s. ISBN 80-7178-251-3.
- [3] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [4] HARTL, P; HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [5] HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.
- [6] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- [7] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : Základní metody a aplikace*. 2005 : Portál, Praha. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S; SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha : Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [9] HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha : Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- [10] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Praha : Portál, 2008. 2008 s. ISBN 978-80-247-2082-1.
- [12] LANGMEIER, J; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- [13] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

- [14] MURPHYOVÁ-WITTOVÁ, M; STAMEROVÁ-BRANDTOVÁ, P. *Připravte své dítě do života*. Praha : Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-2082-1.
- [15] NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- [16] PIAGET, J; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0.
- [17] PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha : Argo, 1994. 198 s. ISBN 80-85794-14-4.
- [18] PLAMÍNEK, J. *Konflikty a vyjednávání : Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. Praha : Grada, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2944-2.
- [19] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Paronama, 1990. 440 s. ISBN 80-7038-078-0.
- [20] ŠPAŇHELOVÁ, I. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha : Grada, 2009. 104 s. ISBN 978-80-247-2698-4.
- [21] TRÉLAÛN, B. *Překonávání konfliktů v rodině*. Praha : Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-935-6.
- [22] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [23] VASTA, R; HAITH, M. M; MILLER, A. S. *Child psychology : The modern science*. New York : John Wiley & Sons, 1992. 663 s. ISBN 0-471-88754-4.
- [24] WOOLFSON, C. R. *Bystré dítě - předškolák*. Praha : Ottovo nakladatelství, 2004. 144 s. ISBN 80-7360-002-1.

SEZNAM TABULEK

<i>Tab.: Řešení konfliktních situací dětmi 1</i>	69
<i>Tab.: Pohled paní učitelky na chování dětí 2</i>	70
<i>Tab.: Rodina a dohoda 3</i>	71

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník pro rodiče.....	80
PII Hry.....	82
PIII Rozhovory.....	83
P IV Pozorovací archy.....	92

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dotazník

Dohoda jako způsob řešení konfliktních situací u dětí předškolního věku

Dobrý den,

dostává se Vám do rukou dotazník, jehož účelem je získat doplňující informace o tom, co vše může ovlivnit schopnost dětí předškolního věku dohodnout se. Zaručuji Vám anonymitu tohoto dotazníku. Výsledky budou sloužit jen pro mou bakalářskou práci. Vyplňujte proto, prosím, tento dotazník pravdivě a snažte se odpovědět na všechny otázky. Odpovědi prosím kroužkujte.

Děkuji,

Tesaříková Klára

1. Jste muž nebo žena? (podtrhněte nebo zakroužkujte)

2. Žijete na vesnici?
 - a) ano
 - b) ne

3. Kolik máte dětí?
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) více (dopíšte počet)

4. Jak byste reagoval/a v případě, kdy za Vámi přijde rozzlobený soused, kterému Vaše dítě rozbilo okno?
 - a) vztek
 - b) odmítání – dítě by nic takového neudělalo
 - c) dohoda – snaha dohodnout se se sousedem na řešení
 - d) smutek
 - e) pasivita – je mi to jedno, ať si to dítě vyřeší samo
 - f) jinak (napište)

5. Jak byste reagoval/a v případě, kdy Vám manžel/manželka oznámí, že musí do práce i přesto, že máte naplánovaný výlet?
- a) vztek – křik, hádka
 - b) snaha najít řešení
 - c) smutek – pláč
 - d) pasivita – tak nikam nepojedeme
 - e) jinak (napište).....
6. Jakým způsobem řešíte konflikty u Vašich dětí?
- a) vyřešíte je za něj (bez spolupráce s dítětem)
 - b) nabídnete jim pomoc při jejich řešení
 - c) nepletete se do toho (necháte dítě vyřešit si problém samostatně)
7. Pokud u vás nastane konfliktní situace s dítětem (např. chce sladkost, ale vy mu ji nechcete koupit, protože už má jinou), jakým způsobem ji řešíte?
- a) dohodnete se na společném řešení a vysvětlíte důvod svého jednání
 - b) potrestáte jej bez vysvětlení (např. „domácí vězení“, zákaz dívání na televizi, apod.)
 - c) konflikty s dítětem nemáte
8. Když jdete s dítětem do obchodu, koupíte mu sladkost, o kterou si řekne?
- a) ano
 - b) ne
 - c) jen výjimečně (např. na narozeniny)
9. Domníváte se, že je Vaše dítě schopno se dohodnout?
- a) ano
 - b) ano, ale musí mu to být nařízeno
 - c) spíše se podřizuje požadavkům druhých
 - d) vždy trvá na svém (není schopno se dohodnout)

PŘÍLOHA P II: HRY

a) Loutky

Cvičení ve dvojicích. Hudba hraje jako kulisa. Jeden je loutka, druhý s loutkou manipuluje. Marioneta leží na zemi, přistupuje vodič loutky, zaváže jí pomyslné provázky na zápěstí, lokty, chodidla, kolena atd. Taháním za určité provázky s ní začíná manipulovat. Loutku může zvedat, nutit do chůze, provázky může přidržet v jedné ruce a druhou loutku ovládat, provázky povolovat, pouštět atd. Zkoušet, co vše loutka zvládne. Po čase výměna rolí.

b) Kouzelník

Na jedné straně místnosti stojí děti, na druhou stranu místnosti se položí plyšová hračka, kterou musí děti vysvobodit před kouzelníkem (paní učitelka). V případě, že se kouzelník na děti dívá, děti se nesmí hýbat ani smát. Když je kouzelník k dětem zády, mohou se pohybovat směrem k hračce. V momentě, kdy se kouzelník otočí na děti a někdo z nich se pohnu, zasměje nebo mluví, je zmražen, dřepne si a vyčkává, zda ho někdo ze spoluhráčů nevysvobodí. Zamrzlíka může vysvobodit jiné dítě tím, že mu dá ruku a dál postupují společně. Děti si musí dát pozor, aby hračku nevysvobodili v momentě, kdy je ještě někdo zamrzlí.

Cílem hry je, aby všichni hráči vysvobodili hračku, aby se naučily děti spolupracovat a aby se dokázaly dohodnout na postupu a v případě porušení pravidel na trestu.

c) Jezinky

Děti stojí v kruhu, určí si mezi sebou vedoucí jezinku, která bude postupně předvádět různé pohyby. Ostatní děti je po ní napodobují. Dítě, které je za dveřmi pak musí vedoucí jezinku odhalit.

d) Balónky

Jedno dítě jde za dveře. Děti si mezi sebou určí někoho, kdo bude propichovat balónky (ostatní děti). Balónky se pohybují po prostoru libovolným směrem a dítě, které je jehla, se snaží propichovat balónky tak, aby dítě, které bylo za dveřmi nepoznalo, kdo je jehla. Balónek, který bude propíchnutý, se posadí na zem.

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S PANÍ UČITELKOU

Záznam vedeného rozhovoru

Datum: 5. 3. 2011

Doba začátku rozhovoru: 9:35

Doba konce rozhovoru: 9:52

Otázky:

1. Má dítě sourozence? Pokud ano, kolik má sourozenců a jsou/je starší nebo mladší?
 2. Je reakce na konfliktní situaci pro dítě charakteristická? Pokud ne, pamatujete se jaká reakce je pro něj/ni charakteristická?
 3. Jak se dítě v mateřské škole projevuje?
 4. Chtěla byste mi o dítěti ještě něco sdělit?
-

1. Magdalenka

• otázka číslo 1

výzkumník - Má Magdalenka sourozence?

paní učitelky – Má „bráchu“.

výzkumník – Staršího nebo mladšího?

paní učitelka – Staršího.

• otázka číslo 2

výzkumník – Když jste se dívala na reakce dětí při experimentu, byla Magdalenčina reakce pro ni charakteristická? (popis reakce při experimentu)

paní učitelka – Tady nevím, je to možná ovlivněný tím, že Magdalenka nebyla dlouho v naší „školce“ a znovu se do tohoto kolektivu začleňuje. V Terezce vidí takovou nějakou... (odpověď nedokončila). Sice včera už si odpoledne spolu tak nehrály, ale to byl vlastně její druhý den, co byla u nás ve školce po té delší době. Takže se hrozně s tou Terkou nějak „scukly“ dohromady. Tak jako mám pocit, že to bylo tím.

• otázka číslo 3

výzkumník – Dokážete říct, jak se jinak ve školce projevuje? Ale když je tu jen dva dny, tak asi nevíte.

paní učitelka – No Magdalenka je taková, ehm, ona je taková trošku, jak se říká dětem, takový ten „mamináč“, teda byla vždycky. Ale jak se teď změnila to ještě nevím. Ale je taková dost citlivá, že se na ni nemůže nějak zhurta. Taková jako, ale za toho půl roku, co tu nebyla těžko říct, jestli je taková pořád. Zatím to moc neposoudím. Určitě je pořád taková jako přecitlivělá. Dost. A dost taková fixovaná na rodinu a bráška ten se o ni perfektně stará.

• otázka číslo 4

výzkumník – Chtěla byste ještě něco o Magdalence říct?

paní učitelka – Já si myslím, že už ne.

2. Míša

• otázka číslo 1

výzkumník – Má Míša nějaké sourozence?

paní učitelka – Ne.

• otázka číslo 2

výzkumník – Když jste se dívala na Míšu při experimentu, chová se tak často, je to pro něj charakteristické?

paní učitelka – Chová se tak, no.

výzkumník – On vlastně bral všem ty pastelky.

paní učitelka – Míša je hrozně inteligentní, chytrý, má veliký znalosti, vědomosti. Rodiče s ním často navštěvují muzeum a jde vidět, že on vyčte z knížek hrozně moc, ale jako (pauza) hrozně, možná jak je s ostatními dětmi, se předvádí. Je takovej jako. Tady jde vidět, že je zvyklý i doma, že jako je všechno jeho.

výzkumník – Jestli jste si včera všimla, tak tu žlutou pastelku zamíchal mezi ostatní, aby ji ostatní neviděli.

paní učitelka – Tak to je jeho, on je takový typ, že se tak hodně předvádí a šaškuje, bych řekla. Neřekla bych, že se s ním nedá vyloženě domluvit a ve školce

my s ním nemáme problémy. Sice letos, loni teda byl úplně úžasný, hodný pří-
způsobivý, ale letos už začíná trošku vystrkovat růžky. Já tomu říkám takové
předpubertální stadium tady u těch předškoláků, ale jako vím, že doma rodičům
se hodně předvádí a hodně si dělá, co chce. Říkám, tady si to nedovolí, jen při
hře s dětmi. Říkám on dokáže být úžasně hodný, nemůžu říct, že ne, ale tady to-
to, když dostane takovou volnost, jak jsi to viděla, tak vše jde stranou. Když to
řídím já, tak si nedovolí, protože stačí, když se na něj podívám a on už ví, že ne.
Ale pořád tam převládá takový to.

- otázka číslo 3

výzkumník – tak to jste mi v podstatě odpověděla i jak se projevuje ve školce
(na otázku číslo 3)

paní učitelka – No.

- otázka číslo 4

výzkumník – Ještě něco byste chtěla k Míšovi dodat?

paní učitelka – Ne.

3. Terezka

- otázka číslo 1

výzkumník – Tak to byla úžasná, ta navrhla vždy nějaké řešení. Má sourozence?

paní učitelka - Terezka má dvě mladší sestřičky. To jsou ještě takový „mimča“.

Nemají ještě ani rok.

- otázka číslo 2

výzkumník – Bylo chování Terezky při experimentu pro ni charakteristické?

paní učitelka – Terezka je úžasně inteligentní, chytrá, šikovná. Ale dost je
si je toho vědoma, myslím. Musíme ji trošičku občas tak jako srážet, proto-
že ona (pauza). Ona má takový pocit, že je nej nej někdy. A hrozně moc to
dává najevo. Jako u všeho chce první být a všechno chce ona dělat.

výzkumník – Ale to chtějí většinou všechny děti.

paní učitelka – Oni jako chtějí, je to pravda, ale tam to není třeba – první
chtějí být vesměs všichni – ale cokoliv děláme něco nového nebo tak já vím,

že když jí to dám, tak že to dopadne dobře. Já nevím, třeba když hrajeme divadlo nebo nějakou dramatizaci, tak vím, že když já jí dám „vypravěče“ tak to bude nejlepší, ale nemůžu ji pořád takhle upřednostňovat. Kdybych ji nechala pořád, jako že ona, tak to její sebevědomí by tak hrozně moc narostlo. Takže to občas musíme korigovat, tak aby věděla, že i ostatní děti jsou dobrý a tak. Takže ona je vesměs, dá si jako říct, pomůže dětem. Včera si krásně hrály na tu školu. To ona umí. Má to tak všechno dosledovaný, jako třeba tak jak my mluvíme k těm dětem, dovede si to vše zorganizovat. Organizátorka je výborná a tak všechno. Ale co u ní je ještě takový, že ona když teď kreslily ten strom, tak krásně kreslila jenom strom, ale bojujeme s tím, někdy že chce udělat něco navíc.

výzkumník – Ano, to šlo vidět i u kreslení toho sluníčka.

paní učitelka – No, ono když se řekne udělej nebo když jsme byli i ve škole se podívat, tak oni měly vymalovat, já nevím, třeba na takovém medvídkovi bříško, jo? A ona už honem vymalovávala i něco jiného, co neměla. Takže jako pořád chce být jako taková vepředu. Ale je pravda na druhé straně, že na to má.

výzkumník – Tak to jsme odpověděli všechno najednou.

- otázka číslo 3

Jak se ve školce projevuje? – odpovězeno v otázce číslo 2.

- otázka číslo 4

Chcete ještě něco o Terezce říci? Paní učitelka už nic dodat nechtěla.

4. Tomášek

- otázka číslo 1

výzkumník – Má sourozence?

paní učitelka – Tomášek má mladší sestřičku.

- otázka číslo 2

výzkumník – Já vím, že když kreslil s tou červenou pastelkou, tak se ji snažil vzít Magdalence. Je to pro něj typické?

paní učitelka – Hmm tak Tomáš je taky takovej, to jsou ti kluci, oni jsou...

výzkumník – On vypadá, jako takový ten vtipálek, takový komediant.

paní učitelka – Ne, on je takový na jednu stranu úžasně citlivá, ale na druhou stranu se předvádí a dělá takový tady ty „blbiny“.

výzkumník – Ale zase při tom kouzelníkovi osvobodil Terezku už při té první hře.

paní učitelka – No. Takže tam je to takový, on je takový rozporuplný. O třeba o tu mladší sestřičku se perfektně stará, na tu nedá dopustit a hlídá, aby jí třeba někdo neublížil. Ale jinak jsou s ním někdy problémy. Občas se stává, že rád pošťuchuje a někomu něco rozboří a takový tady ty věci. Ale jak říkám to je tady v tom věku, hlavně u těch kluků takový pro ně normální. Oni potom až půjdou do té první třídy, tak oni zase jim ten „hřebínek“ trošičku jako spadne. Ale teď oni si myslí, že jsou ti předškoláci a že oni jsou takové páni.

Tam u těch předškoláků u děvčat, letos jich teda nemáme moc, ale většinou u děvčat skoro každý rok, většinou od pololetí, se udělají skupinky, ta byla s tou, ta zase s tou a teď jsou proti sobě. A žalují na sebe. A to každý rok. Letos máme málo děvčat, tak se to zatím nějak moc neprojevuje. Ale vždycky tady toto bývá. Zase jinak než ti kluci, děvčata jsou víc užalovaný, víc proti sobě něco mají a kluci jsou zase divočejší.

- otázka číslo 3

Jak se ve školce projevuje? – odpovězeno v otázce číslo 2.

- otázka číslo 4

Chcete ještě něco o Tomáškoví říci? Paní učitelka už nic dodat nechtěla.

5. Pavlík

- otázka číslo 1

výzkumník – Má Pavlík sourozence?

paní učitelka – Pavlík sourozence nemá. Ale on je takový, že bych řekla, že u něj nejde poznat, že je jedináček, co se týče něčeho, co by musel mít.

- otázka číslo 2

výzkumník – Při kreslení pastelkami okřikl Magdalenku, že kreslí červené sluníčko, když neměla k dispozici žlutou pastelku. Byly pro něj reakce při experimentu charakteristické?

paní učitelka – On je takovej prostě.... (v důsledku zazvonění telefonu musel být hovor přerušen)

výzkumník – My jsme skončili u Pavlíka. Pavlík si červenou pastelku „urval“ hned první. Sledoval mě už, když jsem nad ním stála a už po mně natahoval tu ruku.

paní učitelka – Ale u něj to tak není, to spíš bylo tím, teda měla jsem pocit, že to bylo tím, že ono jako taky ta červená pastelka, nebo jako ty jsi byla s tou pastelkou u něj nejblíže. Tak to mně tak připadlo, že on ji proto tak vzal.

výzkumník – Ale dávala jsem ji doprostřed stolu.

paní učitelka – Jako já vím, ale jakože možná to bylo tím. Oni se snaží všichni vždycky být první, ale jako u toho Pavlíka maminka ho vede velice přísně a tak to tam u něho není ani nějak, že by se třeba sám zvlášť nějak prosazoval nebo něco. On má „odklad“ (nástupu do první třídy) a on byl takový, spíš teda měl v sobě vždycky takový – nechtěl být nikdy pozadu, nebo když se mu něco nevedlo, tak začal třeba plakat. Takže byl takový, že měl strach z neúspěchu. Tak bych řekla. Ale teď už jak má ten odklad, tak už ne, už je to takový, že se s tím nějak vypořádal. Takže tady toto už se odbouralo, celkem.

výzkumník – Pak jak jsme hráli ty marionety, tak s holkama už nechtěl spolupracovat. Myslíte, že to bylo tím, že byli tři?

paní učitelka – Já si myslím, že ano, že to bylo tím, že byli tři.

výzkumník – Nebo ho to nebavilo?

paní učitelka – Ne já si myslím, že tím, že byli tři. Viděl, že ty holky se začaly mezi sebou domlouvat, kdo co bude dělat a spíš jim jako tak ustoupil. Protože to bych řekla, že tak na něho sedí. Taky dovede řídit mezi děčkama, ale vyloženě se nějak neprosazuje.

- otázka číslo 3

Jak se ve školce projevuje? – odpovězeno v otázce číslo 2.

- otázka číslo 4

Chcete ještě něco o Pavlíkovi říci? Paní učitelka už nic dodat nechtěla.

6. Ondra

- otázka číslo 1

výzkumník – Tak teď Ondra. Ten má sourozence?

paní učitelka – Ondra má sourozence starší, asi o hodně. Já jsem ho nikdy neviděla.

My jsme donedávna mysleli, že on nemá žádné sourozence (smích).

- otázka číslo 2

výzkumník – On se i projevoval jako jedináček, pastelku chtěl všem vyrvat. Ale nakonec mu červenou pastelku vzal Ondra, i když se domluvili, že si ji pošlou dokola. Bylo jeho chování pro něj charakteristické?

paní učitelka – No Ondra je ... No Ondra je Ondra. (smích)

výzkumník – Tak to mi moc neřekne.

paní učitelka – Tak ne, on je hrozně takový... On na jedné straně – neříkám, že je hloupý, to určitě ne, myslí mu to dobře, když chce – ale ještě je takový nevyzrálý. Je ještě takový hrozně hravý a má nejradši takový hry jako bití se.

výzkumník – Jo, však on ty pastelky házel na stůl.

paní učitelka – No a má rád bourání aut a takový agresivní hry. On dovede, když si k němu někdo sedne, něco udělat, ale sám to nevyhledává. Takže říkám, jako snaží se, sice třeba když nespí po obědě, tak ho podezřívám, že nespí jen proto, aby si mohl jít kreslit, protože normálně toho moc ve třídě nenakreslí (smích). Takže on je ještě takovej hrozně děckej a takovej někdy mám pocit, že se asi špatně soustředí, protože se na mě dívá občas tak, jako bych na něj mluvila anglicky. Takže on vždycky nemusí pochopit nebo někdy nemusí pochopit to, co jako po něm chci. Nebo co mu říkám. Tam je to u něj takový zajímavý.

- otázka číslo 3

Jak se ve školce projevuje? – odpovězeno v otázce číslo 2.

- otázka číslo 4

Chcete ještě něco o Ondrovi říci? Paní učitelka už nic dodat nechtěla.

7. Staník

- otázka číslo 1

výzkumník – A poslední je Staník. Kolik má sourozenců?

paní učitelka – Má dva starší sourozence.

- otázka číslo 2

výzkumník - Staník vypadal, že se mu ani do ničeho nechce.

paní učitelka – Ne Staníček je kapitola sama pro sobe. Já jsem byla vlastně ráda, že se zapojil, tak jak se zapojil. On je jako zvláštní v tom, že on hrozně těžko navazuje kontakt s někým cizím. On s námi celý školní rok téměř nemluvil. Začal první teda se mnou, teď vykládá perfektně, přijde ke mně a vykládá, co měl a sám od sebe. On přišel do školky a sedl si nám na klín, vždycky se pomazlil, ale jako nemluvil s námi. Mluvil jen s „děčkama“. Nanejvýš teda, když jsme se ho zeptali, tak zakýval hlavou ano nebo ne. Ale je to zvláštní. Za tu dobu už takových děček tu bylo víc. Každý to děcko je jiný, takže na každý musí člověk přijít jak. Takže on je teď výborný, ale viděla jsi, třeba když se měl představit, tak s tebou nekomunikoval, ale já jsem byla hrozně ráda, že se vůbec zapojil.

výzkumník – Ale pak už jo. Komunikoval se mnou.

paní učitelka – No protože to si neuvědomil. To jsi nechtěla nic přímo po něm. A on třeba při těch hrách, mám pocit, že jako se choval celkem normálně. On se stydí, on se nedovede před cizím člověkem nějak tak uvolnit. A on třeba teď když s ním začínám logopedii, tak ze začátku já s ním můžu jenom, když on chce a jenom tak postupně. Musím ho chválit a „jo výborně a příště tu pusu otevřeme víc“ a něco v tom způsobu. Protože on se jinak jakože zasekne a už z něj potom člověk nic nedostane. Ale myslím si, že na to jaký je, že se projevoval tak celkem, on jako s „děčkama“ je úplně normální bez problémů, krásně se zařadil, vůbec neměl žádný problémy s tím zvyknout si na školku. Všechno v pořádku, ale s námi jako s cizími dospělými nekomunikoval, až teda nás poznal tak začal a teď, protože tys byla cizí, tak to on zkrátka nemůže.

výzkumník – Mně chvilku připadalo, že je takový pasivní. To spíš, ale bylo mnou, že?

paní učitelka – Ano to bylo tebou, protože on si musel trošičku tak jako zvyknout, protože jak říkám, mu to dělá hrozná potíže. Třeba loni bych ho vůbec nedostala do něčeho takového. Kdežto letos už ano, tam jsou ty pokroky hrozně veliký, ale musíme to děcko brát takový jaký je.

- otázka číslo 3

Jak se ve školce projevuje? – odpovězeno v otázce číslo 2.

- otázka číslo 4

Chcete ještě něco o Staníkovi říci? Paní učitelka už nic dodat nechtěla.

výzkumník – Tak to je všechno. Děkuji za rozhovor.

PŘÍLOHA P IV: POZOROVACÍ ARCHY

Pozorovací arch – více pastelek

Datum: 8.2.2011

Čas: 09:10 (9h10min)

Konfliktní situace: **více pastelek**

Pohlaví: chlapec **dívka** (Magdalena)

Prostředí: **herna v MŠ** hřiště MŠ jídelna MŠ

Podmínky dohody:

- **komunikace s ostatními dětmi o situaci**
- návrh řešení situace
- **ochota přijmout návrhy ostatních dětí** (návrh Terezky)
- dítě netrvá pouze na svém řešení
- **ochota přistoupit na řešení situace, které navrhuje dospělá osoba**
- nesplnil/a ani jednu podmínku dohody

Reakce na konfliktní situaci:

hádky dohoda **snaha o dohodu** pasivita (je mu/jí to jedno)

Jiné:

Emocionální projevy:

smutek (pláč) hněv, zlost (křik, bití, přetahování)

radost **nebyly viditelné** jiné:

Dospěl/a k dohodě sama: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co navrhlo jiné dítě řešení: **ano** - ne

Dohodl/a se až po nabídnutí řešení dospělou osobou: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co jí/mu nařídila dohodnout se dospělá osoba: ano - **ne**

Situační děje: narušení třetí osoby příchod rodiče **žádné**

Pozorovací arch – jedna pastelka

Datum: 8.2. 2011

Čas: 9:45 (9h45min)

Konfliktní situace: **jedna pastelka**

Pohlaví: chlapec **dívka** (Terezka)

Prostředí: **herna v MŠ** hřiště MŠ jídelna MŠ

Podmínky dohody:

- **komunikace s ostatními dětmi o vzniklé situaci**
- **návrh řešení, jak se bude s pastelkou manipulovat** (pastelku chce poslat dokola)
- **neporušil/a navržené řešení**
- **netrval/a pouze na svém řešení**
- **byl/a ochoten/ochotna přistoupit na řešení situace**
- **nesplnil/a ani jednu podmínku dohody**

Reakce na konfliktní situaci:

hádká dohoda **snaha o dohodu** pasivita (je mu/jí to jedno)

jiné:

Emocionální projevy:

smutek (pláč) hněv, zlost (křik, bití, přetahování)

radost **nebyly viditelné** jiné:

Dospěl/a k dohodě sám/sama: ano - **ne**

Dohodl/a se až po nabídnutí řešení dospělou osobou: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co navrhl/a jiné dítě řešení: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co jí/mu nařídila dohodnout se dospělá osoba: ano - **ne**

Situační děje: narušení třetí osoby příchod rodiče **žádné**

Pozorovací arch - kouzelník

Datum: 8.2. 2011

Čas: 10:17 (10h17min)

Konfliktní situace: **hry – kouzelník**

Pohlaví: **chlapec** (Tomášek) dívka

Prostředí: **herna v MŠ** hřiště MŠ jídelna MŠ

Podmínky dohody:

- **respektoval/a pravidla hry**
- **pomáhal/a kamarádům při hře** (pouze Terezce)
- snažil/a se nalézt řešení, když ho/ji k tomu vyzvala paní učitelka
- byl/a ochoten/ochotna přistoupit na řešení situace, které navrhla dospělá osoba
- komunikoval/a s ostatními dětmi a diskutoval/a s nimi o možných způsobech řešení
- nesplnil/a ani jednu podmínku dohody

Reakce na konfliktní situaci:

hádky dohoda snaha o dohodu pasivita (je mu/jí to jedno)

jiné: **snaha vyhrát**

Emocionální projevy:

smutek (pláč) hněv, zlost (křik, bití, přetahování)

radost (při hře) jiné:

Dospěl/a k dohodě sám/sama: ano - **ne**

Dohodl/a se až po nabídnutí řešení dospělou osobou: **ano** - ne

Dohodl/a se až poté, co navrhlo jiné dítě řešení: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co jí/mu nařídila dohodnout se dospělá osoba: ano - **ne**

Situační děje: narušení třetí osoby příchod rodiče **žádné**

Jiné:

Pozorovací arch – balónky a jezinky

Datum: 8.2. 2011

Čas: 11:00 (11h0min)

Konfliktní situace: **hry – balónky a jezinky**

Pohlaví: **chlapec** (Ondra) dívka

Prostředí: **herna v MŠ** hřiště MŠ jídelna MŠ

Podmínky dohody:

- respektoval/a pravidla hry
- nechtěl/a být hře vždy první
- by/a ochoten/ochotna ustoupit
- navrhoval/a řešení dané situace a je schopen/schopna jej realizovat
- netrval/a jen na svém řešení situace
- komunikoval/a s ostatními dětmi a diskutoval/a s nimi o možných způsobech řešení
- **nesplnil/a ani jednu podmínku dohody**

Reakce na konfliktní situaci:

hádká dohoda snaha o dohodu pasivita (je mu/jí to jedno)

jiné:

Emocionální projevy:

smutek (pláč) **hněv, zlost** (křik, bití, přetahování)

radost Jiné:

Dospěl/a k dohodě sám/sama: ano - ne

Dohodl/a se až po nabídnutí řešení dospělou osobou: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co navrhlo jiné dítě řešení: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co jí/mu nařídila dohodnout se dospělá osoba: **ano** - ne

Situační děje: narušení třetí osoby příchod rodiče **žádné**

Pozorovací arch – problém se sladkostmi

Datum: 10.2. 2011

Čas: 9:12 (9h12min)

Konfliktní situace: **problém se sladkostmi**

Pohlaví: **chlapec** (Míša) dívka

Prostředí: **herna v MŠ** hřiště MŠ jídelna MŠ

Podmínky dohody:

- komunikace s ostatními dětmi o vzniklé situaci
- navrhl/a řešení, kterým se následně také řídil/a
- netrval/a na svém vlastním řešení situace
- byl/a ochoten/ochotna přistoupit na řešení situace, které navrhuje dospělá osoba
- **nesplnil/a ani jednu podmínku dohody**

Reakce na konfliktní situaci:

hádká dohoda snaha o dohodu pasivita (je mu/jí to jedno)

jiné: **boj o danou věc**

Emocionální projevy:

smutek (pláč) hněv, zlost (křik, bití, přetahování)

radost **nebyly viditelné** Jiné:

Dospěl/a k dohodě sám/sama: ano - **ne**

Dohodl/a se až po nabídnutí řešení dospělou osobou: ano - **ne**

Dohodl/a se až poté, co navrhlo jiné dítě řešení: ano - **ne**

Dohodl/a se až po slíbené odměně: **ano** - ne

Dohodl/a se až poté, co jí/mu nařídila dohodnout se dospělá osoba: ano - **ne**

Situační děje: narušení třetí osoby příchod rodiče

Žádné

Jiné:

Pozorovací arch - loutky

Datum: 10.2. 2011

Čas: 9:55 (9h55min)

Konfliktní situace: hra - loutky

Pohlaví: **chlapec** (Pavlík) dívka

Prostředí: **herna v MŠ** hřiště MŠ jídelna MŠ

Podmínky dohody:

- **dvojici vytvořil/a bez hádek**
- **dokázal/a spolupracovat**
- role si rozdělil/a na základě vzájemné komunikace
- **respektoval/a pravidla hry**
- nesplnil/a ani jednu podmínku dohody

Reakce na konfliktní situaci:

hádky dohoda snaha o dohodu **pasivita** (je mu/jí to jedno)

Jiné:

Emocionální projevy:

smutek (pláč) hněv, zlost (křik, bití, přetahování)

radost **nebyly viditelné** jiné:

Dospěl/a k dohodě sám/sama: ano - **ne**

Dohodl/a se až po nabídnutí řešení dospělou osobou: **ano** - ne

Dohodl/a se až poté, co navrhl/a jiné dítě řešení: **ano** - ne

Dohodl/a se až poté, co jí/mu nařídila dohodnout se dospělá osoba: ano - **ne**

Situační děje: narušení třetí osoby příchod rodiče **žádné**

jiné: