

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**DÍTĚ STRANOU KOLEKTIVU
OČIMA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**PEER ISOLATION
THROUGH THE EYES OF YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. Jana Justová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc
2019

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Dítě stranou kolektivu očima dětí mladšího školního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Praze dne 25. března 2019

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za náměty, odborné rady, připomínky a vstřícný přístup při vedení této práce. Mé poděkování patří také všem dětským respondentům za účast ve výzkumu i školním psychologkám, které sběr dat zprostředkovaly, resp. pedagožkám, které pro něj ve svých hodinách vyčlenily prostor.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Dítě stranou kolektivu jako rizikový fenomén	8
1.1 Šikana.....	10
1.2 Porucha vztahů ve skupině.....	11
1.3 Sociální úzkost	12
2 Introverze.....	13
3 Vývojové charakteristiky mladšího školního věku	15
3.1 Zařazení mladšího školního věku do klasických vývojových teorií	15
3.2 Rozvoj motoriky.....	17
3.3 Smyslové vnímání.....	18
3.4 Kognitivní vývoj	19
3.5 Vývoj jazykových kompetencí.....	20
3.6 Emoční a sociální vývoj	21
4 Výzkumy tematizující sociální osamělost	23
EMPIRICKÁ ČÁST	27
5 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky	27
5.1 Výzkumný problém.....	27
5.2 Cíle výzkumu	27
5.3 Výzkumné otázky.....	28
6 Metodologický rámec výzkumu	28
6.1 Design výzkumu.....	28
6.2 Základní a výběrový soubor	29
6.3 Tvorba dat	31
6.4 Metody zpracování a analýzy dat.....	34

6.5	Etika výzkumu	35
6.6	Empatická neutralita.....	35
7	Výsledky výzkumu.....	36
7.1	Sociální bolest, empatie, soucit.....	36
7.2	Moc a bezmoc	41
7.2.1	Můžu s vámi poskakovat?	42
7.2.2	Pojď si s námi hrát!	43
7.2.3	Rezignace	44
7.3	My a on/ona. Já a oni.	45
7.3.1	Být jiný/á	46
7.3.2	Být nový/á	47
7.3.3	Být v něčem dobrý/á.....	48
7.4	Kamarádi a kamarádky	48
7.5	Proměnlivost, nejistota aneb ex BFF	49
7.6	Formální charakteristiky textů	50
8	Odpovědi na výzkumné otázky	52
9	Diskuse	55
10	Závěry	60
11	Souhrn.....	62
	Seznam použitých zdrojů a literatury	64

Seznam příloh

Příloha 1: Zadání bakalářské diplomové práce

Příloha 2: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha 3: Formuláře pro tvorbu dat

Příloha 4: Informovaný souhlas

Příloha 5: Ukázka kódování v programu Atlas.ti

Úvod

Odmítání vrstevníky v dětství je jedním z poměrně spolehlivých prediktorů problémů v chování v období dospívání či dospělosti. Vyčlenění, ostrakismus může být prvním stupněm rozvíjející se šikany. Osamělost a pocit sociální izolace ohrožuje sebehodnocení, pocit smysluplné existence.

Pohled na dítě stranou kolektivu tak často evokuje problém, rizikovou situaci. Jak se však tato situace jeví samotným dětem, do jaké míry jsou vůči jejímu zatížení citlivé? Předkládáme dětem kresbu zobrazující chlapce, resp. dívku, stojící stranou od dětí, jež si bezstarostně hrají. Možný výklad, interpretace zobrazené situace, jejích příčin a doprovázejících emocí nejsou jednoznačné. Zajímá nás, jak na děti nastíněná situace působí, jakými způsoby a v jakých pojmech o ní přemýšlejí. Zajímají nás příběhy, které děti na základě podnětu vyprávějí, emoce, které je doprovázejí. Tato práce se snaží přiblížit přemýšlení mladších školáků, tematizuje vrstevnické vztahy, dětskou sociální osamělost, vyloučení.

Teoretická část předkládá různé pohledy na dítě stranou kolektivu, včetně konceptů rizikovosti tohoto fenoménu v podobě vyčlenění vrstevníky a sociální úzkosti. Pokračuje zohledněním individuálních osobnostních rozdílů, resp. odlišného zaměření a dimenze introverze/extraverze. Následuje vývojová charakteristika mladšího školního věku a konečně představení vybraných relevantních studií.

Výzkumný design je smíšený, základem je kvalitativní přístup, který doplňujeme kvantifikací tam, kde se to jeví jako smysluplné, účelné a kde to povaha dat dovolí. Data byla zpracována pomocí obsahové analýzy textů, vytvořených na základě kresebného podnětu dětmi ve věku 8-12 let.

Cílová skupina byla zvolena s ohledem na jemné spojení této práce s preventivním programem Druhý krok pro první stupeň ZŠ, který vychází z konceptu sociálně – emocionálního učení, a jehož evaluace stále probíhá. Věříme, že výzkumná zjištění mohou být podkladem pro další rozvoj tohoto či jiného projektu zaměřeného na sociálně emocionální kompetence, přípravu dílčích materiálů a aktivit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě stranou kolektivu jako rizikový fenomén

Stranou, mimo hru a kolektiv ostatních se někdy dostane snad každé dítě. Příčiny mohou být situační, stejně tak může jít o vlastní volbu, ovlivněnou aktuální náladou či osobnostními dispozicemi. Ne každá taková situace může být interpretována jako problém či indikátor problémů budoucích.

Opakované stranění se kolektivu či odmítání dětskými vrstevníky je však jedním z poměrně spolehlivých prediktorů problémů v chování v období dospívání či dospělosti. Vyčlenění, ostrakismus může být prvním stupněm rozvíjející se šikany. Matějček v eseji Chvála přátelství (2004) zdůrazňuje, že otázka, jak je tomu s kamarády jejich dítěte, je jednou z prvních a základních, kterou klademe rodičům při anamnéze. Osamělost a pocit sociální izolace ohrožuje sebehodnocení, pocit smysluplné existence, dle aktuálních výzkumů je jedním z rizikových faktorů psychosomatických onemocnění (Holt, & Lundstad, 2015). Umění zapojit se, najít a udržet si kamarády úzce souvisí se sociálními a emocionálními kompetencemi: se schopností rozeznávat své pocity i pocity druhých lidí, s porozuměním sociálním situacím, uměním pohledu na situaci z různých úhlů. Sociální a emocionální kompetence ovlivňují sebepojetí, vztahy s ostatními lidmi a celkovou životní spokojenost. Izolace od vrstevnické skupiny je specifickou formou sociální deprivace, může negativně ovlivnit další rozvoj dětské osobnosti (Vágnerová, 2015).

Osamělost je v psychologii vymezena řadou definic. Peplauová a Perlman (1982) jich ve své monografii uvádějí 12, což s největší pravděpodobností není konečný počet, který bychom mohli nashromáždit k dnešnímu datu. Všechny tyto definice nicméně spojují 4 klíčové komponenty: negativní afektivitu (pocity bolesti a smutku), kognici sebe sama jako osamocенého či izolovaného, nedostatek blízkosti, kontaktu, či pouta s druhými (nebo deprivaci spojenou s tímto prožíváním) a varianty postulovaných příčin či antecedentů (Chvojková, 2017).

Snahy o vymezení a konceptualizaci osamělosti odstartovaly v 70. letech prací Johna Bowlbyho (1973) o citové vazbě. V návaznosti na ní vytvořil sociolog Weiss (1973) svou teorii sociálních potřeb, která následně vyústila v kognitivní přístup v chápání osamělosti (Weeks, & Asher, 2012). Weiss (1973) podmiňuje osamělost nedostatky v sociálních vztazích; rozlišuje dva kvalitativně odlišné typy, způsobené různými příčinami. V případě *emoční osamělosti* se jedná o nedostatečnou kvalitu citové vazby k osobě

významného druhého, provázenou pocity strachu, úzkosti a vnitřní prázdnoty. Oproti tomu osamělost pramenící ze sociální izolace je způsobena neúspěšnou integrací do sociální sítě, přičemž je provázena pocity znudění a marginality. Takový člověk může mít uspokojivou citovou vazbu s významným druhým, ale bez prožívané akceptace sociální skupinou bude stále osamělý. Oba typy osamělosti považuje Weis za vzájemně nezávislé, připouští však určitý překryv. I pozdější výzkumy naznačují, že obě dimenze spolu souvisí, v mnoha případech i velmi úzce (např. Russel, Peplau, & Cutrona, 1980). V následujícím textu se v souladu s Weissovým konceptem zaměřujeme především na osamělost sociální.

Závažnost dětské osamělosti spočívá mimo jiné ve velkém množství konsekvencí s ní souvisejících. Osamělé děti mají větší sklony k úzkostnosti (Coplan, Closson & Arbeau, 2007), častěji jsou obětmi vrstevnické viktimizace (Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002), šikany. Prožívaná osamělost rovněž ústí ve snížený pocit vlastní hodnoty. Osamělé děti častěji projevují smutek či znudění, což se dále projevuje např. ve zhoršeném školním prospěchu, méně raději chodí do školy.

Pro děti je těžké, když je vrstevníci neakceptují: vzpomínky na tyto zkušenosti patří k nejbolestnějším. Děti se potřebují ve skupině prosadit, získat vnitřně přijatelnou pozici, a pokud se to nedaří standartním způsobem, mohou hledat jiný, často jakýkoliv, který vede vůbec k nějakému efektu. Dítě se může snažit získat přízeň či alespoň pozornost šaškováním, uplácením, vnučováním se. Obrany mohou mít i aktivnější charakter, děti se pak snaží prosadit za každou cenu: mohou být agresivní a zlomyslné (Vágnerová, 2015). Zde je již úzká souvislost dětské osamělosti a rizikového chování.

Rizikové chování je fenoménem, jenž je možné definovat jako „*chování jedince a skupiny, které zapříčiňuje prokazatelný nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a dalších rizik pro jedince, pro jeho okolí a/nebo pro společnost*“ (Dolejš, 2010, 9). Největší pozornost v této problematice je věnována období adolescence, což je logické, neboť výskyt rizikového chování v tomto období je relativně vysoký.

Studií, které se zabývají rizikovým chováním u českých dětí na 1. stupni základní školy, je však poskrovnu. Martínek (2015) se zaměřuje na agresivitu a kriminalitu dětí ve školním věku. V souvislosti s vysokým zastoupením dětí, které na českých školách zažily šikanu (41%) upozorňuje na problém, že někteří pedagogové či ředitelé škol, mají stále tendence projevy šikany přehlížet či bagatelizovat.

1.1 Šikana

Michal Kolář (2001, 27) definuje šikanování jako takové chování, kdy „jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá či zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ Z definice v psychologickém slovníku můžeme doplnit, že se odehrává nejčastěji *ve vrstevnických skupinách, kdy původci šikany bývají jedince tělesně silnější, starší, vyspělejší či v početní převaze* (Hartl, & Hartlová, 2004, 591).

Dle Koláře (2001) mohou být podmínky pro výskyt šikanování zcela běžné a nenápadné. Vztahy při šikaně mají svou vnitřní dynamiku, svůj zákonitý vývoj; směřují od zárodečné podoby tzv. ostrakismu k nevyššímu, pátému stupni systémového ničení pozitivních vztahů mezi členy skupiny. Téměř v každém školním kolektivu se objevují jednotlivci nejméně oblíbení, nejméně vlivní, jedinci na tzv. sociometrickém chvostu. Nepracuje-li se cíleně se vztahy ve třídě, tito jedinci pravděpodobně zakusí prvky šikanování, tzv. *ostrakismus*. Jde o převážně nenápadné situace, kdy se okrajový člen necítí dobře: není respektován, oblíben, ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, je vystaven posměškům, intrikám, mírnému, převážně psychickému násilí. Tato situace již obsahuje riziko budoucího negativního vývoje, ostrakismus může přerůst do dalšího stadia.

S velmi rychlým nárůstem popularity sociálních sítí souvisí palčivost relativně nového fenoménu, kyberšikany. Jedná se o specifickou formu šikany, jež k cíli někomu ublížit nebo jej zesměšnit využívá elektronické prostředky.¹ V posledních letech se stále více výzkumů začalo orientovat na rizika, která jsou s užíváním sociálních sítí spojena. Data z výzkumných zpráv jsou alarmující.

Dle výsledků výzkumu, realizovaného Centrem rizikové virtuální prevence UPOL na vzorku 28 000 dětí, má na Facebooku² svůj účet 92,3% dětí ve věku 11-17 let resp. 59,3% dětí mladších 13 let, přičemž 13 let je FB stanovená minimální věková hranice (Kopecký, 2015). Toto zastoupení koresponduje s výsledky v jiných evropských zemích i USA.

Děti tráví na FB mnoho času, velká část je připojena, zejména prostřednictvím telefonu, 24 hod denně (Kopecký, 2015). Řada dětí si účty zakládá pod vlivem skupinového tlaku. Ten, kdo FB nepoužívá, může být od dané sociální skupiny izolován, mohou mu chybět informace o tom, o čem ostatní vrstevníci komunikují. Vstup na sociální síť však paradoxně poskytuje nový prostor pro izolaci, ostrakizaci či přímo šikanu. Děti se sdružují do různých veřejných či uzavřených skupin, přičemž příslušnost může být

¹ sms, e-maily, Facebook, Twitter, Instagram, Viber, WhatsApp a jiné online služby

² dále jen FB

dána širokou škálou různých kritérií (od objektivních, pozitivně formulovaných znaků typu školní třídy po negativní vymezení vůči jiné skupině či jedinci). Nepřijetím či vyloučením správcem skupiny sociální bolest začíná, veřejným obtěžováním, zesměšňováním, ponižováním, zraňováním či zastrašováním a vyhrožováním může gradovat. Značná část dětských uživatelů FB (51%) potvrzuje, že se stala obětmi různých forem kybernetických útoků (jednorázových, bez vzrůstající intenzity) nebo kyberšikany, tj. dlouhodobých, opakovaných útoků, se vzrůstající intenzitou.

Děti jsou na sociálních sítích velmi aktivní: sdílejí informace, fotografie, videa, zapojují se do diskusí, zakládají skupiny, navazují virtuální přátelství. Tyto aktivity s sebou nesou řadu rizik spojených s únikem citlivých informací a materiálů a jejich využití k šikaně, vydírání či kybergroomingu.³ Sociální síť je třeba vnímat jako pokročilý nástroj, jenž může být využit pozitivně, lze jej ale také velmi jednoduše zneužít. Naprostým základem prevence rizikového chování je zde včasná a důsledná informovanost o tom, jak se na sociálních sítích chovat bezpečně, jak si poradit v rizikové situaci a kam se případně obrátit pro pomoc.

1.2 Porucha vztahů ve skupině

Kolář (2001) upozorňuje na nezbytnost pochopení fenoménu šikanování coby onemocnění celé skupiny. Šikana zpravidla bývá skryta před zraky dospělých, nikoliv však před zraky vrstevníků. Ti bývají naopak často vtaženi do jejího děje. Hawkins, Pepler, & Craig (2001) uvádí, že dle realizovaných výzkumů tvoří incidenty, kterých se účastní pouze šikanující a šikanovaný, pouze 12-15% z celku.

Skupinový život se začíná ve třídách projevovat přibližně ve třetích ročnících, dívky a chlapci se začínají seskupovat do menších skupinek, part (Janošová, 2016). Požadavky vrstevníků se stávají čím dál závaznější, naopak učitelé přestávají být automaticky přijímanými autoritami. Školní třídu je možné nahlížet jako skupinu, jež žije dvojitým životem, má dvě tváře. Ve třídě se děje mnoho, co bývá pedagogům resp. dospělým často skryto. Jsou to důvěrná přátelství, opěťované a neopěťované sympatie, averze, antagonismy, tajemství. Součástí vztahů se brzy stává i norma vyřizovat si věci mezi sebou, nežalovat, nežádat o pomoc dospělé. Ilegální struktura vztahů je normální součástí každé třídy, podporují ji tendence vrstevnické skupiny k autonomii, k nezávislosti na dospělých. Je přirozená a za určitých podmínek neškodná, zároveň však zakládá příležitost

³ psychická manipulace dítěte dospělým, s cílem získat si důvěru, docílit osobní schůzky a následné zneužití

pro zárodek a vývoj procesů ve výsledku patologických a velmi nebezpečných. Socializační tlak je mocnou silou jak v oficiálním, tak v (dospělém) neviditelném životě třídy (Janošová, 2016). Spojí-li se tento tlak např. s hodnotami mužské tvrdosti, skrytou sympatií k síle a pohrdáním slabostí, strachem z pomsty, posměchu, vyčlenění, fenoménem obětního beránka, ztrátou autority učitele, může být změna skupinového klimatu velmi blízko tomu, aby zavládl zákon džungle, *totalitní diktatura*. Porozumění mechanismu proměny zdravé skupiny v nemocnou je nezbytnou podmínkou jakékoli nápravy, léčby (Kolář, 2001).

Z nastíněných důvodů je velmi důležité pracovat se skupinovou dynamikou ve třídě, starat se o dobré třídní klima. Předcházet problémům v mezilidských vztazích znamená pracovat se složitým organismem celé skupiny, stanovovat a udržovat normy vzájemného respektu, tolerance a spolupráce (Švec, 2017). Cílem sociometrických technik je porozumět skupinovým procesům, identifikovat tzv. sociometrické hvězdy resp. žáky na sociometrickém chvostu, žáky neoblíbené, outsidersy. Tito jedinci na okraji skupiny jsou často ostrakizováni, buď si jich zbytek skupin nevšímá, nebo může projevoval antagonistské postoje, vymezovat se vůči nim a zakládat tak na závažnější problémy. Cílem i prostředkem primárně preventivních programů je stmelovat skupinu, zajišťovat, aby dlouhodobě nezůstával nikdo stranou, všichni byli respektováni, jinakost tolerována a nikdo se nemusel bezmezně podřizovat skupině.⁴

1.3 Sociální úzkost

Sociálně úzkostné poruchy se projevují strachem v různých sociálních situacích, úzkost je však často generalizovaná na styk s cizími lidmi obecně (Říčan, & Krejčířová, 2006). Úzkostné děti se často drží v ústraní, pozorují ostatní, ostýchají se hovořit před skupinou, nezačleňují se do společných her. Mají obavu, že řeknou něco nevhodného, zůstanou nepochopeni, že se jim ostatní budou smát. Potíže při zapojení do kolektivu vrstevníků, vyhýbání se sociálním situacím, úzkost a strach mohou být součástí přechodného období, ovlivněny širokou škálou externích vlivů. Mohou být spojeny s osobnostními dispozicemi, stydlivostí, plachostí (úzkostnost je ostatně do značné míry

⁴ Preventivní program Druhý krok, zmíněný v úvodu této práce, se systematicky zaměřuje na rozvoj sociálně - emocionálních kompetencí ve školním prostředí. Jedná se o nespecifický program primární prevence, zaměřený na děti předškolního a mladšího školního věku, zařaditelný mezi programy zlepšující, resp. kultivující dovednosti pro život. Cílová skupina originálního programu *Second Step* je poměrně široká, v ČR se však v současnosti využívá pouze verze pro 1.- 5. třídu (Palová a kol., 2017).

konstitučně podmíněný povahový rys), stejně jako jádrem klinických potíží způsobenými emočními poruchami (generalizovaná úzkostná porucha, vyhýbavá porucha, školní fobie a separační úzkost, deprese aj.), poruchami chování v dětství (porucha přizpůsobení aj.) či dalšími diagnózami, jejichž podrobný rozbor překračuje možnosti této práce. Úzkostné děti potřebují zvláštní pozornost, bezpečné prostředí a podporu v posílení jejich vlastního sebevědomí.

2 Introverze

Osamělost je podmíněná subjektivitou. „*Jedná se nepříjemný či stísněný afektivní, resp. kognitivní stav, plynoucí z toho, že člověk je, nebo se cítí být sám či opuštěný*“ (Hartl, Hartlová, 373). Dítě stojící samo, stranou kolektivu však nemusí být nutně sociálně osamělé, pokud se tak samo necítí. Stejně jako dospělým, také dětem může být stranou ostatních někdy lépe. Tato volba může být ovlivněna aktuální náladou, situačně (do takové situace se někdy dostane snad každé dítě), ale i individuálními osobnostními rozdíly. Proto řadíme tuto část práce mimo kapitulu *rizikový fenomén*, abychom postulovali, že dítě stojící stranou problém či problémy budoucí neznačí automaticky. Nepřipojit se k ostatním a zůstat mimo hru může být legitimním, vlastním rozhodnutím.

Děti introvertně zaměřené se pak do takových situací dostávají častěji. Častěji jen pozorují, méně se zapojují, častěji naslouchají, nežli hovoří. Vyhýbají se středu pozornosti. Není-li tento osobnostní aspekt spojen s problémy při navazování vztahů, není-li narušena komunikace, není-li taková situace pro dítě pravidlem, nepřekračuje-li zaměření do sebe hranici normy, není-li spojeno se ztrátou reality, nechápeme tuto situaci jako (potenciální) problém. Tichý temperament nutně není spojen se sociální úzkostí, neznamená automaticky stydlivost, často je však s těmito osobnostními faktory zaměňován (Spencer, 2017). Zároveň je intenzivně zkoumán vztah zmíněných i dalších proměnných.

Obsah konceptu extraverze – introverze variuje v různých teoriích osobnosti, v různých diagnostických nástrojích.⁵ V psychologii zpopularizoval termín K. G. Jung (1921), který se rozsáhle zabýval srovnávacím studiem dosavadních typologií a vlastní typologii pak sestavil na základě svých klinických zkušeností a vlastní teorie psychiky (Nakonečný, 1995). Zde popsaná typologie je založena na individuálních preferencích člověka v tom, jak vnímá prostředí kolem sebe, jak se rozhoduje, a také jak získává a jak

⁵ Pojmy vycházejí z latiny, z předpony „extra“ ve významu „ven“, intro ve významu „dovnitř“ a slovesa „vertere“, které znamená „otočit, obrátit“.

usměrňuje vlastní psychickou energii: zda ve svém vnitřním světě, či ve vnějším prostředí. Podle Eysencka (1967) je introverze důsledek zvýšené aktivační úrovně, tzv. arousalu, a zvýšené úrovně odpovědi na stimulaci - arousability. Vlastností introvertů je vyšší kortikální nabuzení, zprostředkované retikulární formací. Jejich strategií v interakci s okolím je intenzivním odpovédím se vyhýbat nebo předcházet. Pro extraverty je naproti tomu obvyklá nižší aktivační úroveň organismu, což je prožíváno jako nepříjemné, proto v interakci s okolím vyhledávají stimulaci, situace, které jejich arousal zvýší. Nástrojem jim je typické extravertní chování. Zkoumány byly vztahy této dimenze s jinými faktory, jako např. škála sebeovládání – impulsivita (Guilford, 1977), vyhledávání vzrušení (McCray, & Costa, 1987; Whiteside, & Lynam, 2001, in Hejnová, 2017) aj. Podle Watsona a Clarka (1997) faktory extraverze silně korelují s pozitivní afektivitou. Nejčastěji je však tento koncept spojován se sociabilitou a typickým chováním. Introverti bývají popisováni jako uzavření, samotáři, v mezilidské interakci spíše rezervovaní, preferují menší okruh blízkých osob, raději pracují v klidu a o samotě (Kirby & Myers, 2001, in Hejnová, 2017).

Chování introvertních dětí může být v mnoha ohledech shodné s chováním dětí úzkostných, resp. stydlivých, příčiny chování, stejně jako prožívání v daných situacích bývá však odlišné. Děti introvertně zaměřené potřebují společnost vrstevníků, blízkost a komunikaci stejně jako ostatní, zároveň však potřebují více chvil samy se sebou, stranou od ostatních. Jinak pracují s energií, interakce je více vyčerpává. Lépe než ostatní se umějí zabavit samy, relaxují a dobíjejí energii zaujati vlastními myšlenkami, fantaziemi, individuálními zájmy (Spencer, 2017). Souvislost extraverze, velikosti sociální sítě a prožívané blízkosti byla též opakovaně zkoumána. Už Plomin (1976) poukázal na to, že extraverze je pozitivně korelována s množstvím sociálních vztahů, ale nevystihuje jejich kvalitu a intenzitu. Souvislost extraverze s emocionální blízkostí našli např. Berry, Willingham a Thayer (2000). Naopak Pollet, Roberts a Dunbar (2011) došli k závěru, že sociální sítě extravertů jsou sice rozsáhlejší, ale kvantita kontaktů nijak nesouvisí s prožívanou emoční blízkostí osob v síti. Pokud tedy extraverze souvisí s množstvím kontaktů, nijak neurčuje intenzitu vztahů. Analogicky, introverzi nelze automaticky spojovat s osamělostí.

3 Vývojové charakteristiky mladšího školního věku

Toto období je řadou autorů charakterizováno jako relativně klidné, bez dramatických vývojových změn (srov. např. Ptáček, & Kuželová, 2013, 37). Sigmund Freud hovoří o období latence, Zdeněk Matějček o době vyrovnané konsolidace (Matějček, 1994). Nástup do školy je však významným vývojovým mezníkem; dítě získává novou roli, přijímá nové autority, je pod velkým tlakem, ze strany rodičů, učitelů i vrstevníků. Pro sociální i emocionální rozvoj dítěte je mladší školní věk velmi důležitým obdobím. Získává nové schopnosti, plní stále náročnější úkoly, je soběstačnější. Utváří se sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělávání (Thorová, 2015).

Vývojová fáze mladšího školního věku se tradičně vymezuje jako období mezi začátkem školní docházky v 6/7 letech a přibližně 11/12 rokem, kdy začíná pubescence. Langmeier, & Krejčířová (2006) též celkově charakterizují sledované období jako období *střízlivého realismu*: školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je, snaží se pochopit okolní svět a věci doopravdy, což můžeme sledovat např. v jeho mluvě, kresbách, písemných projevech i ve hře. Přes souhrnné charakteristiky však autoři upozorňují na významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a vyspělejšími školáky. Po zhruba dva roky trvající adaptační etapě přichází období, kdy se mezi dětmi upevňují sociální vazby, struktura zájmů se krystalizuje a formují se životně důležité postoje. Thorová (2015) k označení mladšího školního věku používá častěji termín střední dětství, jež dále dělí na období raného středního dětství (6 – 9 let) a období pozdního středního dětství (10 – 11/12 let), překrývající se s pubescencí. Matějček (1994) období mezi 9. a 12. rokem (překrývající se s cílovou skupinou této práce) označuje jako střední školní věk.

3.1 Zařazení mladšího školního věku do klasických vývojových teorií

Dle nejrozšířenější vývojové teorie **S. Freuda** prochází dítě ve věku 6 – 12 let *obdobím latence*, jež je z hlediska vývoje libida v porovnání s ostatními čtyřmi psychosexuálními stadii (orálním, análním, falickým a genitálním) nejméně významné (Plháková, 2006).

Psychoanalyticky orientovaný psycholog **Erik Erikson** popisuje a navrhuje celkem 8 vývojových stadií, odvozených z psychosociálního konfliktu typického pro dané období (důvěra x nedůvěra, autonomie x stud, iniciativa x vina, pracovitost x méněcennost, identita x zmatení rolí, intimita x osamělost, generativita x stagnace, integrita zoufalství

(Erickson, 1965). Konflikt mezi **pracovitostí a méněcenností** je typický právě pro období mezi 6. a 12. rokem. Dítě přijímá nové role, méně si hraje, učí se plnit zadané úkoly, důležitost pro něj nabývá výkon. Úspěchy mu přináší potěšení, na druhou stranu se setkává s prožitky nedokonalosti, zažívá pocity méněcennosti. Jsou-li tyto prožitky posilovány opakovaným neúspěchem a potvrzovány negativními reakcemi okolí, může dítě reagovat pasivitou, rezignací či naopak zvýšenou soupeřivostí. Eriksonova teorie zohledňuje kulturní a historické vlivy, vychází z normy, nikoli patologie. Klade důraz na identitu a vývojové změny v průběhu celého životního cyklu. Kritika této teorie psychosociálního vývoje upozorňuje na zjednodušení vývojových úkolů na bipolární konflikt a rigiditu jednotlivých stadií (Thorová, 2015).

Teorie kognitivního vývoje **Jeana Piageta** popisuje stadium senzomotorické, předoperační, stadium konkrétních resp. formálních operací. Věk 7 – 11 let vymezuje **stadium konkrétních operací**. Děti se přestávají v myšlení opírat pouze o vlastní zkušenost, jejich uvažování je mnohem flexibilnější. Začínají přemýšlet logicky o konkrétních fyzických objektech. Uvažování obvykle postupuje od specifické zkušenosti k zobecňujícímu závěru, má tedy převážně induktivní charakter. Pro toto období ještě není typické abstraktní myšlení, práce s hypotetickými koncepty – ta přichází až kolem věku 11/12 let, ve stadiu formálních operací (Piaget, & Inhelder, 1958).

Na teorii kognitivního vývoje navazuje Piagetova teorie vývoje mravního, popisující čtyři stadia (období premorální, heteronomní morálka, tranzitorní stadium a autonomní morálka). V sedmi letech na etapu heteronomní morálky navazuje období **tranzitorního mravního vývoje**, jež vykazuje rysy heteronomní i autonomní morálky. Toto období je typické vyzdvihováním rovnosti a spravedlnosti, bez ohledu na kontext, a zvláštní důraz na dodržování pravidel (Piaget, & Inhelder, 1958).

Piagetovy názory podnítily řadu nových výzkumů, které popsané vývojové změny sice potvrzují, zároveň však poukazují na to, že k nim nedochází nutně najednou, náhle a jednoznačně ve všech směrech. Langmeier & Krejčířová (2013) dále uvádějí, že byla oproti Piagetovým původním předpokladům opakovaně prokázána souvislost mnohých myšlenkových schopností s učením, ale také motivací či ostatními faktory osobnosti. Zkušeností a cílenou podporou je tak možné vývoj logického myšlení urychlit. Na přílišné biologizaci teorie, opomíjení sociálních i jiných kognitivních faktorů (jako je motivace nebo paměť) nejčastěji stojí kritika Piagetovy teorie. Přesto je tento koncept řazen k nejvýznamnějším vývojovým teoriím. Piaget svými myšlenkami přispěl k transformaci

amerického a evropského školství, upozornil na individuální kognitivní styly, odlišné typy inteligence a nutnost k těmto specifikům přihlížet (Thorová, 2015).

Piagetovu práci rozvíjí **Lawrence Kohlberg**, jenž život člověka rozčleňuje do tří hlavních fází morálního vývoje, které dále dělí na šest stupňů (Thorová, 2015). Dítě mladšího školního věku nacházíme na úrovni **předkonvenční morálky**: vychází především z naučených pravidel a následků jednání ve formě odměny a trestu. Dominuje zde hedonistický princip, morálka ještě není zvnitřněna. Následuje stádium konvenční morálky a stádium morálky postkonvenční. Kohlbergově pojetí morálního vývoje se dostalo široké pozornosti, navazující výzkumy úspěšně ověřily zejména prvních pět stadií. Kritika této teorie míří především na metodiku výzkumného projektu, na jehož výsledcích je postavena. Existuje velký rozdíl v tom, jak si myslíme, že bychom se zachovali, a jak bychom se skutečně zachovali. „*Myšlení, mluvení a chování nejsou totožné*“ (Thorová, 2015, 218).

Genderovou nevyváženost Kohlbergova konceptu kritizuje **Jane W. Loevingerová**, s ohledem na fakt, že normy byly konstruovány na základě výzkumu realizovaném výlučně na mužích. Tato americká psycholožka postavila svou teorii na postupném vyzrání ega, zejména jeho kontrolních a seberegulačních mechanismů. Popisuje celkem 9 stadií: prosociální a symbiotické stádium, impulsivní stádium, self – protektivní stádium, stadia konformismu, sebeuvědomělosti, svědomitosti, individualistické stádium, stádium autonomní a integrované. Věk 4 – 8/10 let vymezuje stádium, kdy dítě začíná kontrolovat své impulsy, tj. stádium **self – protektivní**. Dítě je schopno pociťovat vinu, v rámci sebeochrany ji však svaluje na druhé. Morálka se nachází ve stadiu naivního instrumentálního hédonismu, je vázaná na očekávání odměny či trestu. Kromě Kohlberga je tento koncept inspirován teoriemi Freuda a Piageta. Ego postuluje jako samostatnou psychickou entitu, obecnou teorii osobnosti (Thorová, 2015).

3.2 Rozvoj motoriky

Postava dítěte přestává být na počátku tohoto období zakulacená, proporcionalita se odlišuje od předškoláků. Prudší vývoj nervové soustavy přináší zvýšenou unavitelnost a kolísavou pozornost (Thorová, 2015). Zvětšuje se svalová síla, pohyby jsou rychlejší, obratnější a koordinovanější. Začátek školní docházky je na jedné straně určitým pohybovým omezením (daném školní lavicí), na straně druhé poskytuje prostor pro rozvoj nových sportovních dovedností (skoky, přeskoky, šplh, přelézání překážek, cvičení

s náčiním, udržování rovnováhy). Jedná se o zlatý věk motorického učení, reakční schopnosti dosahují vrcholu. Je velmi důležité podporovat nyní rozvoj hrubé motoriky přirozeným pohybem resp. vhodnými sportovními aktivitami. Neobratnost způsobená narušenou motorikou může komplikovat začlenění dítěte do kolektivu vrstevníků (Ptáček, & Kuželová, 2013). Pohybový výkon je silně ovlivněn motivací dítěte, ale avšak také naopak: pohybový výkon ovlivňuje motivaci dítěte. *„Opakované sociometrické studie dokázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině – rozhodují namnoze o obdivu a oblíbenosti, o vedoucí roli apod.“* (Langmeier, & Krejčířová, 2013, 120).

Psaní, výtvarné a pracovní činnosti rozvíjí jemnou motoriku, vývoj kresby se ale zpomaluje; kresba se sice vylepšuje technicky, pokroky však nejsou tak zřetelné jako v mladším věku. Důvodem může být pokles zájmu o spontánní kresbu: zvyšuje se touha po vystižení reality, a tak i frustrace, když výsledek neodpovídá představám. Tendence nadměrně zdůrazňovat detaily a celkově přehánět, které jsou charakteristické pro mladší věk, mizí, stejně jako např. transparence. Od 8 let je kresba reálnější, upevňuje se proporционаlita, hovoříme o stadiu vizuálního realismu. U dívek je spontánní vývoj kresby ukončen v 10 letech, u chlapců pak ve 12 letech (Thorová, 2015).

3.3 Smyslové vnímání

Ve všech oblastech smyslového vnímání jsou zřejmé značné pokroky, dítě je pozornější, vnímání se stává cíleným aktem – pozorováním. Přestává být bezděčné, dítě se učí pozornost zaměřovat žádoucím směrem. Přesto je však v tomto období pro děti vůlí ovládaná pozornost stále obtížná, není srovnatelná s vnímáním dospělého. Při výuce je proto důležitá vizualizace, střídání aktivit, zařazování pohybu, smysluplnost a odpočinek. Orientace v čase i prostoru se uvolňuje, dítě lépe chápe např. pojmy později, zítra, daleko. Schopnost vybavovat si dřívější vjemy a představivost dosahuje u dětí školního věku vrcholu. Zlepšuje se efektivita zrakové kontroly, dozrává orientace ve všech směrech na ploše, vizuálně prezentované informace se lépe ukládají do paměti (Thorová, 2015). Soustředit se na sluchový podnět je pro děti vzhledem k časové pomíjivosti obtížnější.

3.4 Kognitivní vývoj

Děti přicházejí do školy v době, kdy dochází ke kvalitativní proměně jejich uvažování (Vágnerová, 2005). Piagetova teorie charakterizuje začátek školního věku stadiem konkrétních operací. Dítě je schopno úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Logické usuzování se však stále týká konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si lze názorně představit. Teprve kolem jedenácti let, na počátku dospívání, je dobře vyvíjející se dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, bez představy konkrétního obsahu (Piaget, & Inhelder, 1958). Podstatu nového stadia myšlení lze charakterizovat chápáním identity, reverzibility (schopnosti vrátit myšlenkový proces na začátek), principem konzervace (zachycující stálost některých vlastností), decentrace (díky níž je dítě schopno vyvodit závěr z několika hledisek), seriality (schopností rozumět logickým posloupnostem) či klasifikací resp. schopností zařazovat předměty do tříd a kategorií. Vyvíjející se tranzitivní inference umožní vytvořit logický závěr spojením různých informací (Thorová, 2015).

Magické myšlení školáků ustupuje, stejně jako fantazijní hra. I při hře je upřednostňováno věrné napodobování. Ve svých úvahách vychází mladší školák nejraději z vlastní zkušenosti. Postupně začíná chápat pravidla, která v určité situaci platí. Tato pravidla se stávají součástí jeho uvažování, jejich osvojení je projevem zobecnění reálné zkušenosti a integrace dílčích poznatků (Vágnerová, 2005). Proměna způsobu myšlení se projevuje v úvahách o světě, o jiných lidech i sobě samém. Dítě si uvědomuje, že lidé mohou mít různé postoje, potřeby či důvody ke svému chování; dokáže vidět svět očima někoho jiného.

I přes postupující proces decentrace však svět mladšího předškoláka zůstává do značné míry černobílý, složitější situace nedokáže vyhodnotit ze všech potřebných perspektiv, uplatňuje absolutní morální princip, bez ohledu na okolnosti, bez ohledu na kontext. Závislost na realitě představuje jisté omezení, zúžení, některé poznatky nelze tímto způsobem vůbec získat. Typické je přesvědčení, že všechno má nějakou, pokud možno jednoznačnou příčinu; školáci mají potřebu eliminovat náhodnost (Thorová, 2015).

V souvislosti s kognitivním vývojem je třeba zmínit konstrukt inteligence, který ač velmi významný, není dosud jednotně definován a k němuž různí autoři resp. různé diagnostické nástroje přistupují odlišně. Rozporně bývá vnímána též stabilita inteligence. Langmeier, & Krejčířová (2013) uvádí, že u některých dětí mladšího školního věku je IQ konstantní, zároveň však existují i děti, u nichž IQ během školní docházky klesá, stoupá,

ale i střídavě klesá či stoupá. Opět se tak dostáváme k relativizaci dosavadních kognitivních teorií především prostřednictvím faktorů motivace a dalších osobnostních vlivů, které intelektový vývoj citelně podmiňují.

3.5 Vývoj jazykových kompetencí

I jazyk mladšího školáka se výrazně vyvíjí a umožňuje kvalitativní změny v chování i prožívání. Dětský slovník se rozvíjí pod vlivem rodiny, školy, vrstevnické skupiny i médií. Dítě má tendence fixovat takové slovní výrazy, které vnímá jako užitečné; jejich prostřednictvím může vyjadřovat názory a postoje, rozumí sdělení jiných, subjektivně důležitých lidí (Vágnerová, 2005). Roste délka i složitost vět, zvyšuje se úroveň větné stavby i použití gramatických pravidel (jistě i vlivem školní výuky). Děti se učí chápat rozdílnost, podobnost i totožnost významu jednotlivých slov resp. výrazů. Začínají rozumět ironii, sarkasmu a nadsázce. V řeči se postupně projevuje schopnost užívat gramatická pravidla. Vyjadřování je přesnější, hojně jsou využívána přídavná jména, příslovce. Rozvíjejí se jazykové kompetence v přesahu aktuální reality – Abbeduto, & Eliot (1998, in Vágnerová, 2005).

Počet slov, které dítě aktivně užívá resp. jim pasivně rozumí, je již na počátku školní docházky značný a stále, až do cca 15 let souvisle stoupá. Příhoda (1977) uvádí u sedmiletých dětí znalost průměrně 18633 slov, u jedenáctiletých 26468 a dětí patnáctiletých průměrně 30263 slov. Mezi dětmi jsou samozřejmě značné interindividuální rozdíly, jak z hlediska slovní zásoby, tak z hlediska obsahu. Langmeier, & Krejčířová (2013) zmiňují náskok dívek ve vývoji řeči oproti chlapcům. Rychlý rozvoj řeči též podporuje významný rozvoj paměti; jak krátkodobá, tak dlouhodobá paměť je ve školním věku stabilnější.

Souvislost mezi mluveným a psaným jazykem je nesporná. Mluvený jazyk je předstupněm; psaní přichází později, je ovlivněné nejenom mluveným jazykem, ale i schopností číst. Psaní je komplexní jev: píšeme-li, čerpáme ze znalosti slov, vět a významů. Proces psaní spojuje kognici, jazyk a motorické dovednosti. Využíváme pravidla pro gramatiku, pravopis i techniku psaní. Psaní vyžaduje, abychom uvažovali o faktech, pojmech, pomáhá nám organizovat naše myšlenky (Karasová, 2018). Vágnerová (in Svoboda et. al, 2009) zmiňuje psaní s porozuměním, schopnost přijatelným způsobem se písemně vyjadřovat. Podmínkou je zvládnutí grafomotorické stránky psaní. Ovládne-li dítě rukopis a gramatiku psaného jazyka, otvírá se mu prostor pro to, aby využil psaní pro

vyjádření vlastních myšlenek a vytvořil smysluplný text (ať již reakcí na pobídku, podnětový materiál, např. zadání slohové práce ve škole, nebo text vycházející čistě z vlastního popudu). Oddělení různých rovin psaného projevu je však do značné míry umělé: zájem dítěte o spontánní vyjádření pomocí psaní vidíme u některých dětí již v předškolním věku (podpis, kresby doplněné jednoduchými zápisy). A stejně tak ve věku školním, i když je psaný projev zatím nedokonalý a neukončený, dítě může a často také má zájem o vyjadřování pomocí psaní, byť v jednoduché formě. Dítě ve středním školním věku dokáže sepsat krátké texty, má oblibu ve vymýšlení a vyprávění fantazijních příběhů, své zážitky líčí často do podrobných detailů.

3.6 Emoční a sociální vývoj

Vágnerová (2005) uvádí, že postupné zrání CNS dětského organismu se ve školním období projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability, sebekontroly a odolnosti vůči zátěži. Frustrační tolerance dětí mladšího školního věku je však stále ještě relativně nízká. Schopnost regulace emocí postupně sílí, ještě však zdaleka není srovnatelná s úrovní v dospělosti. Přístupovat k dětem v tomto období jako k malým dospělým je velkou a přitom poměrně častou chybou. Přehnané nároky ze strany rodičů či učitelů mohou ústít v nejistotu, úzkost a emocionální přetíženost. Dítě v období středního dětství ještě stále může reagovat negativním afektem, snadno se rozpláče, potýká se s řadou obav, lehce se dostává do stresu. Vnitřní regulace zlosti je běžná u 8letých dětí, schopnost potlačit projevy strachu a smutku se rozvíjí o něco později. Emoční, kognitivní nezralost a sociální závislost se zde střetává s postupným osamostatňováním. Právě nyní je tedy podstatné pomáhat dětem se zvládáním zátěžových situací, frustrace, učit děti rozpoznávat emoce cizí i vlastní a porozumět jim, umět o emocích komunikovat a vést je k osvojování různých strategií vedoucích k jejich zvládnutí (Thorová, 2015).

Děti školního věku bývají optimistické, pozitivně laděné; Erikson (1965) toto období označuje za fázi citové vyrovnanosti. Sílí schopnost chápat emoční prožitky a dávat jim smysl, interpretovat jejich význam. Rozvíjí se emoční inteligence, schopnost rozumět pocitům svým i pocitům ostatních, schopnost diferencovat jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání. Přibližně kolem 10 let začínají děti chápat význam emoční ambivalence. Emoční paměť se projevuje stabilizací emočního očekávání; emoční zkušenost, vyvíjející se od raného věku, se nyní dále specifikuje a přenáší na nové situace.

Ve školním věku se rozvíjí i sebehodnotící emoce, vlivem nových zkušeností, často vyplývajících ze srovnání vlastního výkonu a chování s ostatními vrstevníky, hodnocení dospělých i ostatních dětí. „*Sebehodnotící emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí, její emoční aspekt, ovlivňující sebelásku i sebeúctu*“ (Vágnerová, 2005, 264). Zkušenosti z období školního věku jsou do značné míry rozhodující pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, autoakceptace, nebo naopak nedostatečnosti a méněcennosti.

Mnohé emoce jsou tedy sociálně indukované a naopak sociální vztahy také ovlivňují. Vztahy s ostatními lidmi mohou být zdrojem emoční opory, ale také strachu. Možnost emočního sdílení je důležitá pro emoční i sociální rozvoj dítěte. Sdílení emocí s vrstevníky je snazší – jsou na stejné vývojové úrovni, chápou stejným způsobem, prožívají podobné problémy a obdobně je interpretují. Zkušenost zpětné vazby ovlivňuje korekce emočního reagování i interpretace jeho významu (Vágnerová, 2005).

Pro děti v tomto období je stále centrem života rodina, postupně však nabývají na síle a významu vrstevnické vztahy. Kontakt a zpětná vazba formuje dětské sebepojetí, vývoj sebeúcty a sebevědomí, děti v tomto věku výrazně podléhají vrstevnickému tlaku. Matějček (1994) ve svém eseji o středním školním věku zdůrazňuje dvě významné funkce, předznamenávající dospělý věk: pohlavní identitu a rodičovské chování vůči malému dítěti. Vztahy ve školní třídě jsou již více strukturované, výběrové, založené na společných zájmech, aktivitách a celostních charakteristikách. Ve větších kolektivech převažují kontakty mezi dětmi stejného pohlaví. Dívčí a chlapecké skupiny jsou nejvíce oddáleny a kontaktů je mezi nimi méně než kdykoli předtím či potom. Zájem o opačné pohlaví projevují děti mnohdy provokováním, škádlením, pro upoutání pozornosti často i vulgaritami či agresivitou. Děti vytváří různé skupiny a spolky, vyznačující se výlučností, důvěrností a tajemstvím. Mnohdy však nemají dlouhé trvání, vztahy jsou ještě vrtkavé a nestálé; jednoduše přijde hádka, konflikt, rozchod, vztek a nenávisť, které opět brzy vystřídá udobření (Thorová, 2015).

Vliv dospělé autority na dětskou skupinu postupně slábne (Thorová, 2015). Děti se učí ve skupině fungovat, multiperspektiva při vyhodnocování sociálních situací však chybí. Proto je v tomto období velmi důležité věnovat sociálním vztahům v dětském kolektivu pozornost, hlídat, podporovat a pomáhat dětem v řešení sociálních situací.

Izolace od vrstevnické skupiny je specifickou formou sociální deprivace, může zásadně ovlivnit další rozvoj dětské osobnosti. Negativně ovlivňuje schopnost navazovat a udržovat hlubší mezilidské vztahy. Role vrstevníka, spolužáka, kamaráda je tedy nesmírně důležitou rolí středního dětství (Vágnerová, 2005).

4 Výzkumy tematizující sociální osamělost

Na tomto místě se zaměříme na výzkumy tematizující vyčlenění z kolektivu, sociální osamělost resp. vztahy mezi vrstevníky optikou samotných dětí.

Začneme studiemi majícími za cíl zjistit, v jakém věku jsou děti schopny pochopit pojem osamělosti resp. o něm vypovídat, a pokračujeme výběrem relevantních studií v chronologickém sledu. Cassidy a Asher (1992) demonstrují schopnost porozumět pojmu osamělost na vzorku dětí ve věku 5-7 let. Tento smíšený výzkum⁶ přináší zjištění, že 93 % dětí ve vzorku rozumělo osamělosti v souladu s jejími definicemi, tedy jako smutné, bolestivé zkušenosti, kterou prožívají, když jsou samy. Zkoumány byly různé dimenze osamělosti, testován vliv faktorů, jež se na této zkušenosti podílejí. Kvalita vztahů s vrstevníky, schopnost navazovat a udržovat přátelství resp. sociometrický status v dětské skupině patří mezi proměnné, které s prožitkem osamělosti velmi silně korelují.

Argument pro to, že i mladší děti jsou schopny pochopit osamělost, přináší studie Qualterové a Munnové (2002), jejíž vzorek navíc zahrnoval i děti 4leté.⁷ Pomocí clustrové analýzy byly identifikovány 4 skupiny dětí: osamělé, osamělé i sociálně vyčleněné, pouze sociálně vyčleněné a nejjobsáhlejší skupinu, která nezažívala ani jeden ze zmíněných problémů.

V současné době neexistuje shoda ohledně věku, v němž děti začínají prožívat osamělost. Qualterová a Munnová (2002) svou studií argumentují ve prospěch věku tak nízkého, jako jsou 4 roky. Děti z mateřských škol a prvních tříd jsou schopny jmenovat některé emoce spojené s prožíváním osamělosti, jako je např. smutek, a dokáží uvést příklady situací, v nichž by se člověk mohl cítit osamělý. Oponenti zastávají názor, že tak malým dětem ještě chybí dostatek kognitivní kompetence, aby byly schopny rozlišit mezi konceptuálně odlišnými typy osamělosti tak, jako je to patrné u dospělé populace (Asher & Paquette, 2003).

Almquist (2003) ve svém longitudinálním výzkumu⁸ testuje, a také potvrzuje silný vztah mezi postavením v dětském kolektivu (měřený sociometrický status ve školní třídě) a subjektivně hodnoceným zdravím v dospělosti (sebeposuzující standardizovaný dotazník).

Studie Hay, Payne, & Chadwick (2004) předkládá model obousměrného vztahu (vlivu) kvality dětských vztahů a diagnostikovaných dětských poruch: dětské problémy

⁶ Sběr dat kombinuje standardizované dotazníky, polostandardizovaná interview, spolu s měřením sociometrického statusu dětí.

⁷ Výzkumný design zahrnoval přímé pozorování 4-9 letých dětí při hře, sebeposouzení dětmi samotnými (upravená verze LLCA; Marcoen., Goossens, & Caes, 1987) i hodnocení učitelů.

⁸ realizovaném na kohortě narozených mezi lety 1950 – 1956 (12 150 ve věku 7-11 let)

s vrstevníky mohou přispět k rozvoji neurotických a emočních poruch resp. poruch chování, a opačně, děti s těmito poruchami častěji tendují k problémům v dětském kolektivu (osamělost, vyčlenění, viktimizace).

Besevegis, & Galanaki (2010) se ve své kvalitativní studii zabývají osamělostí dětí ve středním školním věku v souvislosti s jejich copingovými strategiemi.⁹ Děti zde zodpovídaly otázky jednak v obecné rovině (*když se dítě cítí osamělé, co může udělat pro to, aby se cítilo lépe?*), a část z nich vypovídala též o své vlastní zkušenosti. Pomocí kvalitativní analýzy bylo identifikováno 10 typů strategií, jak se vypořádat se stresem způsobeným osamělostí: *aktivní řešení problému (převzetí zodpovědnosti, pochopení problému, vyhledání pomoci), bezmocnost, pasivita, útek, sebereflexe/sebeovládání (regulace emocí, regulace chování), aktivní vyhledávání kontaktů, odvedení pozornosti (odvedení myšlenek/zaměstnání aktivitou), negociace, submise, opozice*. Frekvence jednotlivých typů strategií (reflektovaných vlastních zkušeností) byly silně vázány na věk, prokázány byly též genderové rozdíly.

Studie na vzorku 551 dětí ve věku 6-13 let, zkoumající vztah mezi problematickým chováním na počátku školní docházky, odmítání vrstevníky ve středním školním věku a depresivními symptomy, osamělostí a delikvencí v rané adolescenci, dochází k obdobným, zde již dříve uvedeným závěrům. Potvrzuje silný vztah mezi problematickým chováním v první třídě ZŠ, odmítáním vrstevníky ve středním školním věku a introspektivními problémy v časně adolescenci (deprese, osamělost). Korelace s delikvencí není významná (Pedersen, Vitaro, Barker, & Borge, 2017).

Rozsáhlá studie (Lempinen, Juntilla, & Sourander, 2018)¹⁰ zkoumá vztah dětské osamělosti a výskytu psychiatrických symptomů v dospělosti. Alarmující výsledky přináší relativně vysoké zastoupení dětí (20%), jež se ve věku 8 let cítily (v souladu s výše popsanou definicí) osamělé, a potvrzují silnou vazbu této zkušenosti na výskyt psychiatrických symptomů v dospělosti.

Vzhledem k zaměření této práce je velmi zajímavá studie „*Oni netrpí stejně jako my*“ (Villar, Rodriguez, & Perez, 2018) tematizující empatii u dětí v závislosti na reflektované členské resp. nečlenské příslušnosti (*in-group/out-group*). Na vzorku dětí ve věku 9-13 let ověřuje hypotézu o vztahu mezi schopností načíst u ostatních emoce spojené se sociální bolestí (v situacích sociálního vyloučení, ostrakizace, ponížení,...) a tím, zdali je osoba, u níž jsou pocity reflektovány, členem skupiny cizí, či součástí skupiny vlastní (v

⁹ Polostandardizované rozhovory byly provedeny se 180 řeckými dětmi ve 2. - 6. třídách ZŠ.

¹⁰ realizovaná na vzorku 3749 osmiletých dětí z Finska

tomto případě příslušníci stejného etnika, s typickým jménem pro danou oblast a předpokládaným podobným životním stylem). Tento výzkum navazuje na analogickou studii realizovanou na dospělé populaci (Rivo, & Andrigatto, 2012), jež zmiňuje tendenci dehumanizovat příslušníky *out-group*, omezenou schopností načítat u nich emoce spojené se sociální bolestí; přičemž u fyzické bolesti nebyly u členské a nečlenské skupiny rozdíly statisticky významné. Výzkum na dětské populaci tuto tendenci potvrdil (Villar, Rodriguez, & Perez, 2018).

Na závěr, vzhledem ke specifickému charakteru samostatně, zmiňujeme projekt Pražské skupiny školní etnografie, která se od roku 1991 soustředí na výzkumy zaměřené na různé aktéry školství - žáky, rodiče, učitele.¹¹ Pracuje převážně etnografickými metodami,¹² místy v kombinaci s kvantitativními technikami resp. psychologickým testováním. Rozsáhlý longitudinální projekt na pražských základních školách tematizuje mj. také vztahy ve školní třídě, kamarádství, party, tedy i jejich odvrácenou stranu – osamělost a vyčlenění. Ve výzkumné zprávě Davida Doubka a Markéty Rybové *Kamarádství a hygiena* (2002) lze najít řadu, vzhledem k tématu relevantních postřehů chlapců 4. třídy ZŠ a dílčích tezí, vztahujících se k našemu záměru. V textech *Móda, strach a kouzlo osobnosti* (Rybová, 2002) pronikáme do tajů vztahů dívek ve 3. resp. 6. třídě a *módy* v nejširším slova smyslu, která tyto vztahy jako tenká červená nit provléká.

Stručně popsat výsledky tohoto výzkumu je obtížné, jakýkoli výtah může informační hodnotu devalvovat. Zevrubné informace mimo kontext plný citací, popisů dlouhodobého pozorování a individuálních charakteristik jednotlivých dětí ztrácí kouzlo. Jde zde o čistě deskriptivní etnografickou práci. Doubek (2002) upozorňuje na formální nevyhraněnost *kamarádění*, na bohatost a jistou zmatenost zkoumaného sémantického pole. Kamarádění není něco, co by procházelo časem a prostorem v nezměněné podobě, ale proměňuje se právě v závislosti na čase a situaci. Je to cosi dynamického, nejasně položeného do prostoru náklonnosti mezi lidmi, není určeno výhradními závazky. „*Smutnou realitou badatele ve třídě na prvním stupni je hrozná nestálost všeho, co sleduje. Jako společenský život ve třídě se oku výzkumníka jeví především nesrozumitelné a chaotické pobíhání dětí sem a tam. Tu se utvoří skupinka, tam se utvoří jiná, udělá se jich deset za pětiminutovou přestávku. Chumlení. Někdo je jednu přestávku sám, druhou běhá s ostatními. Některé skupinky jsou dvoučlenné, jindy se srotí celá třída. Někdy jsou*

¹¹ Žák v měnicích se podmínkách současné školy, 2002.

¹² zúčastněné pozorování, rozhovory, analýza materiálu z prostředí

skupinky smíšené, jindy vyhraněně holčičí a klučičí. Všechny pokusy vnést nějaký řád do tohoto řádění nakonec vyznívají eufemisticky a nepravděpodobně“ (Doubek, 2002, 1).

Motivy kamarádství jsou uvažovány velmi rozmanité, od pozitivně definovaných osobních kvalit, přes silové bratrství, proud zábavy, obdiv, mravopočestné motivy dobrých kvalit po motivy pragmaticky postavené na konkrétních zážitcích a zkušenostech (i zvyku) spíše než na osobních kvalitách konkrétních osob. Na tomto poli mohou tu a tam vzniknout vyhraněné formy kamarádění, party, které se však s kamaráděním nekryjí nijak synonymicky. *Štítění* je pravý opak kamarádění a vzhledem k neostrým hranicím velmi napomáhá pochopení, naplnění tohoto pojmu. Kamarádění nakonec opisuje také určitá *latence, zvyk a konzervatismus*.

Móda je formou kolektivního chování, normou, která je prostředkem aktualizujícím kolektivní a individuální identitu. Jeví se jako druh společenské hry, má estetický význam a je prostředkem v boji o společenskou prestiž. Simmel (1997) uvažuje nad vnitřní rozporností módy – je normou pro většinu a zároveň uspokojuje jedincovu touhu po odlišnosti. Školní třída, přes výskyt odlišností v osobnostech žáků, má tendenci zachovávat určitou stejnorodost, ve které se kulturní prvky snadno rozšíří. Móda je polem pro vzájemný boj dětí o to, kdo se co nejvíce přiblíží světu dospělých, ať již je sycena účesy, doplňky, oblečením, nebo např. podněty z mediálního světa (idoly k nápodobě, TV pořady jako témata konverzace). Móda utváří status symbol. Trochu paradoxně ovlivňuje podobnost, stává se určitou jistotou. Zahrávání si s jinakostí, přiblížení se neznámu znamená pro postavení v kolektivu určitý risk (Rybová, 2000). Ten tak podstupují především ti, kteří nemají co ztratit (ti na *sociometrickém chvostu*), nebo naopak *hvězdy*, jejichž postavení je neotřesitelné. Onu jinakost, neznámost mohou reprezentovat noví žáci nebo děti, které se jakýmkoli způsobem výrazněji odlišují od ostatních.

Módní boj o prestiž je v mnohém podobný *běhu za leskem*, který popisuje Doubek (2002) u kluků. Jde o to, stát se tím, po kom se touží, kolem koho se to točí, jehož nápady se realizují, a kdo má ty správné věci, po nichž touží i druzí.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky

5.1 Výzkumný problém

Odmítání vrstevníky na prvním stupni základní školy je jedním z poměrně spolehlivých prediktorů problémů v chování v období dospívání či dospělosti. Vyčlenění, ostrakismus může být prvním stupněm rozvíjející se šikany. Matějček v eseji Chvála přátelství (2004) zdůrazňuje, že otázka, jak je tomu s kamarády jejich dítěte, je jednou z prvních a základních, kterou klademe rodičům při anamnéze. Osamělost a pocit sociální izolace ohrožuje sebehodnocení, pocit smysluplné existence, dle aktuálních výzkumů je jedním z rizikových faktorů psychosomatických onemocnění (Holt, & Lundstad, 2015). Umění zapojit se, najít a udržet si kamarády úzce souvisí se sociálními a emocionálními kompetencemi: se schopností rozeznávat své pocity i pocity druhých lidí, s porozuměním sociálním situacím, uměním pohledu na situaci z různých úhlů. Sociální a emocionální kompetence ovlivňují životní spokojenost, vztahy s ostatními lidmi, sebepojetí, úspěšnost a řadu dalších stránek našeho života.

Pohled na dítě stranou kolektivu v nás tak často evokuje problém, zdroj problémů budoucích. Pro dospělé, zvláště odborníky pracující s dětmi, může být takový výjev signálem rizikové situace. Jak se však tato situace jeví samotným dětem? Do jaké míry jsou děti vůči jejímu potenciálnímu zatížení citlivé?

Předkládáme dětem kresbu zobrazující chlapce, resp. dívku, stojící stranou od dětí, jež si bezstarostně hrají. Možný výklad, interpretace zobrazené situace, jejích příčin a doprovázejících emocí nejsou jednoznačné. Zajímá nás, jak na děti nastíněná situace působí, jak ji vnímají, jakými způsoby a v jakých pojmech o ní přemýšlejí. Zajímají nás příběhy, které si děti s obrázkem spojují, emoce, které je doprovázejí.

5.2 Cíle výzkumu

Rádi bychom se přiblížili přemýšlení mladších školáků, popsali a analyzovali jejich pohled na dítě stranou kolektivu, navrhli model širších vztahů utváření tohoto pohledu.

Věříme, že výzkumná zjištění mohou být cenným podkladem pro další rozvoj metodiky programu Druhý krok a přípravu dílčích materiálů či aktivit a doporučení pro práci s nimi.

5.3 Výzkumné otázky

V souladu s cíli výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka

Jak popisují a interpretují děti situaci, v níž je kresebně vyobrazeno dítě stranou kolektivu?

Vedlejší výzkumné otázky

Jaké příběhy (zkušenosti) si s touto situací spojují?

Do jaké míry interpretují nastíněnou situaci jako problém?

Jaké pocity dítěti stranou přisuzují?

Jaké charakteristiky a přání přisuzují dítěti stranou, resp. ostatním dětem? Jsou tyto portréty odlišné?

Existují významné rozdíly v pohledu dívek a chlapců? Rozdíly dle věku dětí?

6 Metodologický rámec výzkumu

6.1 Design výzkumu

Formulované cíle, otázky si žádají kvalitativní přístup, který umožní postihnout hlubší, bohaté významové roviny problému, jejich porozumění, zachycení souvislostí a vztahů. Odkrýváme význam podkládaný sdělovanými informacemi. Vycházíme z toho, že sledovaný problém je možné nahlédnout z mnoha perspektiv, realitu je třeba spíše interpretovat než objevovat (Miovský, 2006). Nepřicházíme s výzkumnými hypotézami, které bychom chtěli testovat, přinášíme otázky, na které hledáme odpovědi. Náš výzkumný plán není vysoce strukturován, od začátku počítáme se změnami v popisu a pořadí procedur, které mohou přijít v průběhu výzkumu. Pole sledovaných proměnných zůstává otevřené, až postupem času zjišťujeme, jaký význam pro nás mají a jak se vzájemně ovlivňují.

V souladu s postojem mnoha autorů, kteří se zdráhají vytvářet umělou bariéru mezi kvalitativní a kvantitativní metodologií (Miovský, 2006), se však nezříkáme použití některých kvantitativních technik. Data zpracováváme pomocí obsahové analýzy,

analyzujeme s využitím postupů zakotvené teorie, na řadě míst, tam, kde je to smysluplné a kde to povaha dat dovolí, však také kvantifikujeme. Kvalitativní a kvantitativní přístup k analýze dat se zde vzájemně podporují a doplňují. Měkká kvalitativní zjištění nám pomohou lépe pochopit a interpretovat data kvantifikovaná a naopak, jednoduché frekvenční analýzy umožňují snazší identifikaci klíčových kódů, kategorií, resp. také potvrzují závěry získané kvalitativní prací s daty.

6.2 Základní a výběrový soubor

Vzhledem k jemnému spojení výzkumného cíle s programem Druhý krok, s ohledem na použitou metodu sběru dat, jsou naší cílovou skupinou děti mladšího školního věku, které již dokáží své myšlenky, postoje vyjádřit písemnou formou. Tato podmínka je vázána na plné zvládnutí dovednosti psaní: dolní věková hranice byla tak stanovena třetí třídou ZŠ (8/9 let); v této době se také na většině škol zařazuje do hodin psaní slohových prací. Mladší školní věk je pro sociální i emocionální rozvoj dítěte velmi důležitým obdobím. Přestože centrem života, jistoty a bezpečí zůstává stále rodina, rozvíjí se samostatnost a sílí vliv vrstevníků, kteří po desátém roce začínají hrát v životě dítěte zásadní roli (Ptáček, & Kuželová, 2013). Nástup do školy je významným vývojovým mezníkem; dítě získává novou roli, přijímá nové autority, je pod velkým tlakem, ze strany rodičů, učitelů i vrstevníků. Získává nové zkušenosti, schopnosti, plní stále náročnější úkoly, je soběstačnější. Zažívá potěšení z úspěchu, ale i frustraci, vědomí vlastní nedokonalosti. Utváří se sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělávání (Thorová, 2015).

Naším cílem bylo získat výběrový soubor vyrovnaný z hlediska zastoupení pohlaví, v rámci vymezených hranic pestrý z hlediska věku, regionu a velikosti místa bydliště. Do výběru byly zařazeny děti, které absolvovaly Druhý krok, i děti ze škol, které s žádným programem zaměřeným na rozvoj sociálně – emocionálních dovedností nepracují. Vzhledem k relativní citlivosti tématu a způsobu sběru dat byly kontaktovány pouze školy, které spolupracují se školním psychologem/psycholožkou (více o této podmínce viz v kapitole Etika výzkumu). Byla předem definována následující výběrová kritéria:

- 3. - 5. třídy ZŠ
- zastoupení škol v malých obcích
- zastoupení škol ve velkých městech

- zastoupení škol z regionu Čechy
- zastoupení škol z regionu Morava
- zastoupení škol, které pracují s programem Druhý krok
- zastoupení škol, které systematicky nepracují s žádným programem rozvíjející sociálně – emocionální dovednosti
- spolupráce školy se školním psychologem/psycholožkou

V první fázi jsme oslovili školy, které pracovaly s programem Druhý krok, dále dle odezvy a předpokládané věkové struktury, jsme kontaktovali vybranou školu v Praze a menším městě za Prahou. Jednalo se tedy o záměrný výběr. V následujících tabulkách, které charakterizují výběrový soubor, najdeme přehled škol, kde jsme sběr dat prováděli, z hlediska velikosti obce a účasti v programu Druhý krok, resp. strukturu respondentů z hlediska pohlaví a věku.

Tab. 1: Přehled škol, na kterých byla sbírána data

Škola	Počet obyvatel v obci (k 1.1. 2018)	Druhý krok
1	99 061	Ano/Ne
2	3471	Ano
3	2472	Ano
4	1296829	Ne
5	8 403	Ne

Tab. 2: Popisné charakteristiky výběrového souboru z hlediska věku

	počet	průměr	sm. odchylka	minimum	maximum
Chlapci	63	9,73	1,03	8	12
Dívky	78	9,55	0,89	8	12
Celý soubor	141	9,63	0,96	8	12

Sběr dat probíhal v období leden – červen 2018. Dětské probandi byli odměněni drobnými dárky (školními gumami/barevnými propiskami). Výzkumu se zúčastnilo celkem 141 dětí, po prvním přečtení textů, před analýzou, bylo však 22 formulářů vyřazeno z následujících důvodů: 1. texty se nedržely předlohy, vzhledem k výzkumným otázkám byly irelevantní, 2. dítě stranou bylo (navzdory úvodnímu slovu) identifikováno jako pedagogický dozor, 3. formuláře byly prázdné. Vyřazení respondenti byli ve věku 9 –

11 let, 12 z těchto 22 respondentů byli chlapci. Do analýzy tak nakonec vstupovalo 119 textů.

6.3 Tvorba dat

Jádrem výzkumného plánu bylo získat dětské texty, které budou následně podrobeny interpretativní obsahové analýze. Texty měly být inspirovány kresbou situace, která (pohledem dospělého) evokuje „dítě stranou“. Cílem bylo zjistit, jak tato situace působí na děti, jaké příběhy, zkušenosti si s obrázkem spojují, do jaké míry vnímají potenciální problém, který s výjevem asociuje řada dospělých. Uplatňují se zde principy projekce, vycházející z existence dvou významných tendencí v lidské psychice: 1. *Člověk je náchylný všechny mnohovýznamné situace, se kterými se v životě setká, interpretovat ve shodě s vlastními zkušenosti a potřebami.* 2. *Ve veškeré literární tvorbě se autor opírá o vlastní zkušenosti a vědomě nebo nevědomě vykresluje vlastní city a potřeby v postavách svých „vymyšlených hrdinů“* (Svoboda, 2013, 261).

Psaní textů bylo před jinými způsoby tvorby dat upřednostněno z následujících důvodů:

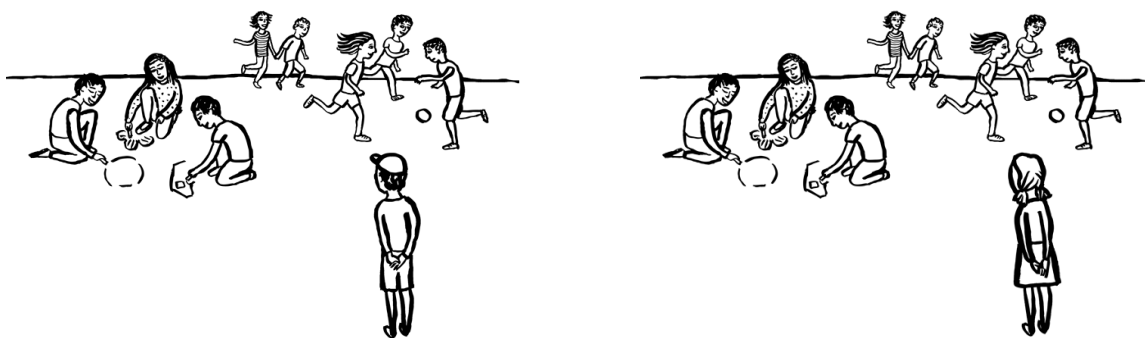
- Anonymní psaní textů obvykle nenaráží na problém ostychu; pro děti tak může být snazší vyjádřit svůj názor, otevřít se a vztáhnout se k relativně citlivému tématu, jakým pro ně vyčlenění, osamělost či vztahy mezi dětmi mohou být. Anonymizace též sníží potřebu stylizace.
- Hromadná administrace umožní získat dostatečně velký a pestrý vzorek, který při analýze nevylučuje kvantifikaci na místech, kde je kvantifikace smysluplná.
- Vzhledem k tomu, že sběr dat probíhá na školách, zvolený způsob je velmi praktický: aktivita může být zařazena do výuky Českého jazyka, občanské výchovy apod., bez významného narušení běžného vyučování.

Vzhledem k tomu, že se nám nepodařilo najít ilustraci, která by vyhovovala našim představám, stimul pro dětské texty nakreslila spřízněná výtvarnice Lenka Blažejová, dle následujícího zadání:

- *chlapec/dívka stojí stranou od dětí (chlapců i děvčat), jež si bezstarostně hrají;*

- *ke čtenáři stojí dítě zády (není možné vyčíst výraz v tváři), dívá se směrem k dětem;*
- *dítě stranou se na první pohled od ostatních nijak výrazně neodlišuje, ani celkovým vzhledem, ani detailem;*
- *situace, atmosféra je neurčitá, kresba umožňuje různé výklady;*
- *Matějček (1994) uvádí, že dívčí a chlapecké skupiny jsou ve středním školním věku nejvíce oddáleny než kdykoli předtím či potom. Z tohoto důvodu jsme počítali se dvěma variantami podnětového materiálu – kresbou pro chlapce a kresbou pro dívky.*

První verze kresby byla předložena pěti dětem ve věku 9-10 let. Pilotní průzkum naštěstí včas upozornil na jeden významný problém: tři z pěti dětí zakomponovaly do svého příběhu chlapce/dívku stojící stranou (zřejmě díky velikosti, resp. pozici v popředí) coby paní učitelku/vychovatelku/staršího bratra, který/á na ostatní dohlíží. Ve druhé, finální verzi jsme tak děti posunuli, zmenšili, chlapec dostal na hlavu kšiltovku, dívka culíky tak, aby působili jednoznačně dětským dojmem. Do úvodního komentáře/instrukce byla navíc přidána věta „Na první pohled vidíme jen 9 dětí na hřišti“.



Obrázky č. 1, 2 - Obrázkový stimul pro dětské texty (vlevo varianta pro chlapce, vpravo pro dívky)

Dotazování probíhalo dle následujícího scénáře:

1. Prioritně nás zajímalo, jak budou děti samy nastíněnou situaci interpretovat. Zdali téma „dítě stranou“ samy otevřou, nebo vystaví svůj příběh kolem jiného motivu. V prvním kroku jsme tedy předložili dětem kresbu s jednoduchou instrukcí:

Autorské jméno:

Příběhy v knihách mohou být zcela smyšlené nebo popisovat to, co se děje kolem nás, vyprávět, co sám autor zažil. Spisovatelem se stáváš teď Ty sám... Vymysli si autorské jméno nebo značku a napiš svůj vlastní příběh.

CO SE DĚJE NA OBRÁZKU A PROČ SE TO STALO?

Na první pohled vidíme jen devět dětí na hřišti... Vymysli si příběh nebo popiš situaci ze svého života, kterou Ti obrázek připomíná.



Obrázek č. 3 - Dotazník pro chlapce (1. část)

2. Ve druhém kroku, kdy měly děti své texty napsané, byla předložena druhá část dotazníku s doplňujícími otázkami:

Autorské jméno:
Věk:

Proč si chlapec s kšiltovkou nehraje s ostatními? Co myslíš, že se stalo? A jak se teď chlapec cítí?

Vyber si jedno z dětí na obrázku, vybarvi a napiš o něm pár vět. Jak se jmenuje? Kolik mu/jí je let? Jaké má vlastnosti, zájmy či přání? Napiš cokoli, co Tě napadá.

Obrázek č. 4 - Dotazník pro chlapce (2. část)

Děti, které problém tematizovaly bez výzvy ve svých původních textech, tak situaci dovysvětlily, případně zopakovaly svá již jednou napsaná slova. Děti, které samy „dítě stranou“ nechaly bez povšimnutí, tak byly podníceny k zamyšlení nad situací z jiného úhlu pohledu. Vybarvení a charakteristika vybraného dítěte byla účelně zařazena z následujícího důvodu: předpokládali jsme, že volný výběr bude pestrý, a my tak budeme moci srovnat profily dětí zapojených ve hře mezi ostatními s profilem dítěte stojícím stranou. *Jak se jmenuje? Kolik je/mu jí let? Jaké má vlastnosti, zájmy, přání?*

6.4 Metody zpracování a analýzy dat

Data byla zpracována pomocí obsahové analýzy. Kvantitativní a kvalitativní práci s daty zde chápeme jako kooperující paradigmata, z nichž každé přináší jisté výhody a jejich vzájemná kombinace dokáže v mnohém řešit nevýhody vyplývající z aplikace pouze jednoho, nebo druhého (Miovský, 2006). Kvantitativní práce s daty přináší základní popis explicitních obsahů a formy textu, zároveň však pomáhá objevit skryté významy, které by nám mohly při intuitivně – kvalitativní analýze uniknout. Kvantifikací analytickou práci začínáme a dále zařazujeme tam, kde se to v průběhu kvalitativního přístupu jeví jako smysluplná (pracujeme se softwarem *IBM SPSS*). Při kvalitativním zpracování dat využíváme postupy zakotvené teorie a pracujeme v softwaru *Atlas.ti (Trial version 8.0)*.

Po provedené identifikaci a třídění záznamových jednotek jsme zahájili *otevřené kódování*. Díky tomuto procesu objevujeme kategorie, jejich vlastnosti a dimenze. Hledáme a popisujeme vztahy mezi kategoriemi, subkategoriemi a hlavními kategoriemi. Po otevřeném kódování jsou údaje znovu uspořádány prostřednictvím vytvářených vazeb – *axiální kódování* probíhá v duchu kódovacího systému, který zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, interakce a následky.

Při práci s daty se držíme čtyř základních principů metody zakotvené teorie: *shody* mezi pozorovanými a kódovanými skutečnostmi, *srozumitelnosti*, *obecnosti* a *kontroly* zpětným ověřením vybudované teorie konfrontací s výchozími daty (Corbin, & Strauss, 1999).

6.5 Etika výzkumu

Školy, na kterých sběr dat probíhal, byly kontaktovány prostřednictvím školních psychologek, které předaly vedení školy dopis s žádostí o spolupráci a podrobnými informacemi o výzkumu, domluvily spolupráci s pedagogy, v jejichž hodinách sběr dat probíhal, a shromáždily podepsané informované souhlasy rodičů respondentů.

Informovaný souhlas pro rodiče, který je součástí přílohy této práce, obsahoval základní informace o tématu bakalářské práce, cílech výzkumu, jeho anonymitě a průběhu. O anonymitě svých textů, resp. vyplněných dotazníků byli informováni i samotní dětsí probandi: v úvodu byli vyzváni, aby své práce nepodepisovali, ale vytvořili si autorská jména nebo značky, které umožní spárovat obě části formuláře. Vyjma instrukcí k vyplňování byla dětem aktivita představena pouze informací, že jde o *výzkum zaměřený na děti na prvním stupni ZŠ. Texty nebudou nikterak hodnoceny, není správných a špatných odpovědí, zajímají nás pouze dětské nápady, postřehy, názory a zkušenosti.* Téma, cíle výzkumu byly dětem záměrně zamlčeny, aby nedošlo k ovlivnění volných textů, u nichž nás zajímalo právě i to, jestli téma „dítě stranou“ nějakým způsobem samy otevrou, či nikoli.

Kontaktování škol prostřednictvím školních psychologek bylo zvoleno ze dvou důvodů. První, stěžejní důvod byl především etický: téma, které touto prací sledujeme a které jsme se snažili otevřít, může být pro některé děti citlivé. Ačkoliv jsme to ve větší míře neočekávali, chtěli jsme být připraveni na možnost, že naše aktivita může některé děti vyvést z rovnováhy, vyvolat nepříjemné myšlenky či vzpomínky. Pokud by taková situace byla zřejmá, pedagožky, resp. školní psychologky přislíbily otevřít s dětmi diskusi a podle okolností se situací pracovat. Stejně tak, pokud by se u jedné třídy/školy objevily texty, které odkazují na společné, z jakéhokoliv důvodu znepokojující prvky, s kolektivem by se dále odborně pracovalo. Žádná taková intervence však nakonec nebyla potřeba. Druhý důvod byl ryze praktický, pragmatický: u školních psychologek jsme předpokládali větší pochopení a podporu našeho záměru.

6.6 Empatická neutralita

Autorka textu nepůsobí ve školství ani jiné instituci jakkoli spojené s výzkumným záměrem. Tato problematika ji však zajímá a ráda by se v budoucnu dětské, resp. školní psychologii věnovala. Zároveň je matkou dvou synů: desetiletého Matyáše, jenž navštěvuje 5. třídu, a šestiletého Jáchyma, který se do školy chystá příští rok. Mladší školní věk a vše

s ním spojené je tak pro ni přirozeně blízkou oblastí zájmu. Při získávání a interpretaci dat se však snaží zachovávat empatickou neutralitu a vyhýbat se jakémukoli hodnocení.

7 Výsledky výzkumu

Níže uvedené kapitoly jsou tvořeny kategoriemi, subkategoriemi a jejich vzájemnými interakcemi; zároveň se však snaží držet červené linky vyprávěných příběhů. Proto se centrální kategorie a navržený model objevuje až později v textu, posloupnost tak do určité míry také kopíruje i analytický postup. Pro výstižnost a přiblížení se dětskému uvažování využíváme pro některé názvy kapitol kódy *in vivo*. Kvalitativní přístup je doplněn optikou kvantitativní tam, kde se to jeví jako účelné a smysluplné (a kde to povaha dat umožňuje). Pro ilustraci a oživení citujeme ve výsledkové části výpovědi respondentů, které jsou označeny jejich vlastním autorským pseudonymem a věkem.

7.1 Sociální bolest, empatie, soucit

„Být sám neznamená být bez nikoho a nudit se, ale být sám znamená být obklopen miliardou lidí, co si tě nevšímá“ (Dorota, 11 let).

Po přečtení první desítky volných textů bylo zřejmé, že děti, chlapci i dívky napříč věkem, si velmi intenzivně uvědomují potřebu patřit mezi ostatní, zapadnout, mít kamarády. Stejně tak silně jsou si vědomi sociální bolesti spojené s tím, když tato potřeba není naplněna (a dokáží ji popsat). Při tvorbě stimulu (kresby, kterou děti popisovaly) jsme se vyhýbali explicitním znázorněním – nechtěli jsme zobrazovat scény, kde někdo jinému ubližuje, aktivně jej odstrkuje, chlapci/dívce stojící stranou není vidět do tváře, abychom se vyhnuli zobrazení emocí. Zajímalo nás, jestli samy děti jedince stranou zmíní, jak bude vypadat příběh, do kterého jej obsadí, a zdali spontánně nastíněnou situaci vyhodnotí jako problém. Vzhledem k tomu, že s postavou „dítěte stranou“ empirická část této práce pracuje téměř neustále, budeme v následujícím textu pro zjednodušení a čtivost používat označení *Lili* resp. *Dan*, dle pojmenování dětí v prvních vyplněných formulářích, které se nám dostaly do rukou.

Vzhledem k mnohoznačnosti vyobrazené situace nás překvapilo nízké zastoupení dětí, které *Lili/Dana* nechaly zcela bez povšimnutí (v tabulce jako „neregistruje“) nebo vyhodnotily zobrazenou situaci jako bezproblémovou, jako jejich vlastní volbu.

Interpretace typu *pozoruje, co se na hřišti děje, nemá dnes náladu nebo ostatní jsou nemocní a Dan se nechce nakazit, cítí se přemýšlivě*, jsou v souboru spíše výjimkou. Jejich absolutní četnost/zastoupení mezi 119 analyzovanými příběhy zobrazuje následující tabulka.

Tab. 3: Zastoupení příběhů dle způsobu tematizace „dítěte stranou“

	Neregistruje	Vlastní volba	Osamělost
N (%)	11 (9 %)	8 (7 %)	100 (84 %)

Naopak typický je scénář, v němž by si *Lili a Dan* rádi hráli s ostatními (v tab. „osamělost“). Jsou *osamělí, smutní, cítí se špatně/zle/blbě, odstrčení, zranění, ponížení, prožívají strach, že je ostatní nepřijmou, lítost, stud, je jim do breku*, méně často jsou *urazeni*. Bez ohledu na to, jestli děti přímo odkazují na svou vlastní zkušenost, situaci ze svého okolí (*mně to připomíná, vzpomněl/a jsem si...*), nebo své zkušenosti, emoce projikují do smyšleného příběhu (*byl jednou jeden...*), z mnoha textů je zřejmá silná sociální bolest, kterou děti stranou prožívají. Nesporná je schopnost dětských probandů vcítit se, přecítit, předjímat a popsat *osamělost*, a to mnohdy velmi expresivně, literárně.

„Všichni si hráli s někým a já tu jen stojím sám. Připomínalo mi to, jako kdyby mi kamarádi byli mrtví a jen jejich duše si tam chodili a hráli...“ (Anan, 10 let)

„Všechny děti si zběsile hrály: házely míči, smály se...David se na ně z povzdálí sledoval, opíral se do něj jemný vítr a on si přál, aby jej odnesl na místo, kde by byl šťastný. Kde bych měl kamarády, pomyslel si a zmáčkl svou nemocnou ruku. Vztek ho ale ovládl příliš a sevření bylo moc silné, do očí se mu vlily slzy. Au, to bylo jediné, co ze sebe zvládl vydat. Nikdo si toho ale nevšiml a jedno jim bylo i to, že se David otočil a odkrácel pryč... Přistoupil k oknu a vyhlédl ven, v dálce byl slyšet výskot dětí a pípání ptáků. Na parapet si najednou přisedl malý kos. Ahoj, pozdravil David a upřeně se na zvířátko zahleděl. Ty jsi taky sám. Ptáček zapípal na souhlas a David smutně přitakal. Víš. Být sám neznamená být bez nikoho a nudit se, ale být sám znamená být obklopen miliardou lidí, co si tě nevšímá. Ale my už nejsme sami, jsme kamarádi! Ptáček vesele zazpíval. Na parapet ale přiletěl ptáček druhý a společně s Davidovým kamarádem odletěl pryč. Počkej, vykřikl ještě za mizejícími ptáky. Daniel spadl na postel a rozplakal se“ (Dor, 11 let).

Chceme-li kvantifikovat věkové, resp. genderové rozdíly ve výše prezentovaném uchopení tématu, musíme, vzhledem k nízkému obsazení kategorií „neregistruje“ a „vlastní volba“, pohled zjednodušit (a redukovat počet polí v kontingenční tabulce). Testujeme tak sílu vztahu věku (reprezentovaného 3., 4., nebo 5. třídou ZŠ), resp. pohlaví a tím, zdali respondenti tematizují postavení *Lili/Dana* mimo hru jako problém, či nikoli.¹³

Tab. 4: Zastoupení dvou typů příběhů v podsouboru chlapců a dívek

	Problém	Bez problému
Chlapci	37 (73 %)	14 (28 %)
Dívky	62 (91 %)	6 (9 %)
Celkem	99 (83%)	20 (17%)

Tab. 5: Zastoupení dvou typů příběhů v podsouboru 3., 4. a 5. třídy ZŠ

	Problém	Bez problému
3. třída	32 (80 %)	8 (20 %)
4. třída	26 (77 %)	8 (23 %)
5. třída	41 (91 %)	4 (9 %)
Celkem	99 (83%)	20 (17%)

Z tabulky 4 je zřejmé, že tendence vnímat, resp. popisovat nastíněnou situaci jako problém, je významně vyšší u dívek než u chlapců, ($\chi^2(1, n = 119) = 7,23$; $p = 0,007$. Souvislost s věkem pozorované hodnoty nepotvrzují, ($\chi^2(2, n = 119) = 3,41$; $p = 0,182$).

Vysoká míra empatie je spojená s více či méně explicitně vyjádřeným soucitem, sympatiemi malých autorů ke svým opuštěným literárním postavám (zřejmým mj. i z něžného, zdrobnělého pojmenování). Opět jen malá část textů (5) vykresluje *Lili/Dana* negativně, jako někoho, kdo si za své vyčlenění snad může sám (protože je *na ostatní zlý/zlá, zlobí, je samá poznámka, dělá kraviny*). Škodolibé potěšení z bolesti druhého jsme v textech neidentifikovali vůbec. Volné, anonymní psaní jsme pro tvorbu dat zvolili mj. proto, abychom minimalizovali tendenci stylizace, sklon odpovídat tak, jak se od dětí očekává (např. v porovnání s rozhovory). Nicméně ani tak samozřejmě nemůžeme tendence prezentovat se svým textem v dobré světle vyloučit stoprocentně. Vzhledem k silnému, leckdy dojemnému obsahu textů a hlubokému ponoru do emocí vyloučeného dítěte, se ale přikláníme k tomu, že většina textů (nepočítáme-li ty, jejichž autoři si z nás

¹³ Pro spolehlivé výsledky chí-kvadrát testu tak slučujeme kategorie „neregistruje“ a „vlastní volba“.

zjevně udělali dobrý den, a které byly před analýzou ze vzorku vyřazeny), jsou autentické, upřímné.

Projevovaný soucit a sympatie k *Lili/Danovi* a jejich silnou potřebu mít kamarády, být mezi ostatními jenom potvrzují profily kvantifikující odpovědi z druhé části výzkumu. Zde jsme probandy žádali (poté, co byly volné texty napsané), aby si zvolili jedno z dětí na obrázku, vybarvili je, pojmenovali a stručně charakterizovali (*jaké má vlastnosti, zájmy, přání?*). Předpokládali jsme, že se volby rozdělí mezi děti stranou i děti ve víru hry, a my tak budeme moci jejich profily srovnat (což se také potvrdilo). Frekvenci přidělených charakteristik níže v textu ilustrují obrázky č. 8, 9 v kapitole „My a on/ona“. Na tomto místě prezentujeme přání, které mají autoři svým postavám vnukli.



Obrázek č. 5 - Word cloud „*Jaká má přání*“ (*Lili/Dan*, četnost 1 - 8)

Prezentaci obrázků č. 5, 6 autorka textu zvažovala – takto samostatně, v kontextu tématu „dítě stranou“, působí otázka „*Jaká má přání*“ trochu sugestivně.¹⁴ Výsledky však dobře dokreslují to, co již bylo ve volných, spontánních textech obsaženo, tak se nám zde prezentace těchto „word clouds“, pro zvýraznění naléhavosti a shody ohledně toho, co se *Lili/Danovi* honí hlavou, jeví jako smysluplná.¹⁵ Vedle touhy mít *kamarády/být mezi ostatními* jiná přání blednou.

¹⁴ Přesná formulace, resp. kontext otázky je *Jak se jmenuje? Kolik je/mu jí let? Jaké má vlastnosti, zájmy, přání?*

¹⁵ Pro popis vlastností a přání si *Lili/Dana* vybralo 40 dětí, jejich přání však specifikovalo jen 21 z nich: word cloud upravuje velikost písma úměrně frekvenci výskytu (v tomto případě 1 až 8).

Souvislost mezi tím, vybere-li si respondent chlapce/dívku stranou, nebo jedno z dětí ve víru hry, a pohlavím ($\chi^2(1, n = 119) = 1,53; p = 0,215$) resp. věkem ($\chi^2(2, n = 119) = 5,36; p = 0,069$) pozorované hodnoty nepotvrzují. Skutečnost, že si chlapci častěji než dívky vybírají pro popis jednoho z ilustrovaných fotbalistů, asi nikoho nepřekvapí ani nezaujme.



Obrázek č. 6 - Word cloud „*Jaká má přání*“ (dětí ve hře, četnost 1-3)

Přání ostatních dětí jsou tak o mnoho pestřejší. Často jsou vztažena k dospělé, profesní budoucnosti, úspěchům ve sportu. Dominance fotbalu, stejně jako přání stát se malířkou, je jednoznačně ovlivněna podnětovou kresbou. Sport (a fotbal jakožto nejpopulárnější zástupce) resp. zájem o něj a úspěch v něm je však významnou kategorií také ve volných textech.¹⁶

To, že děti s *Lili* a *Danem* soucítí, dokáží popsat jejich hlubokou bolest, ale automaticky neznamená, že jim ve svých příbězích vždy dopřejí happyend v podobě přijetí ostatními. Značná část textů nastiňuje, jak těžký a bolestný může někdy dětský sociální život být. Šťastná vyústění však přece jen významně převažují (zastoupení přijetí je oproti nepřijetí dvojnásobné).

¹⁶ Dětské postavy ve hře si pro popis zvolilo 79 dětí, přání specifikovalo 25 z nich.

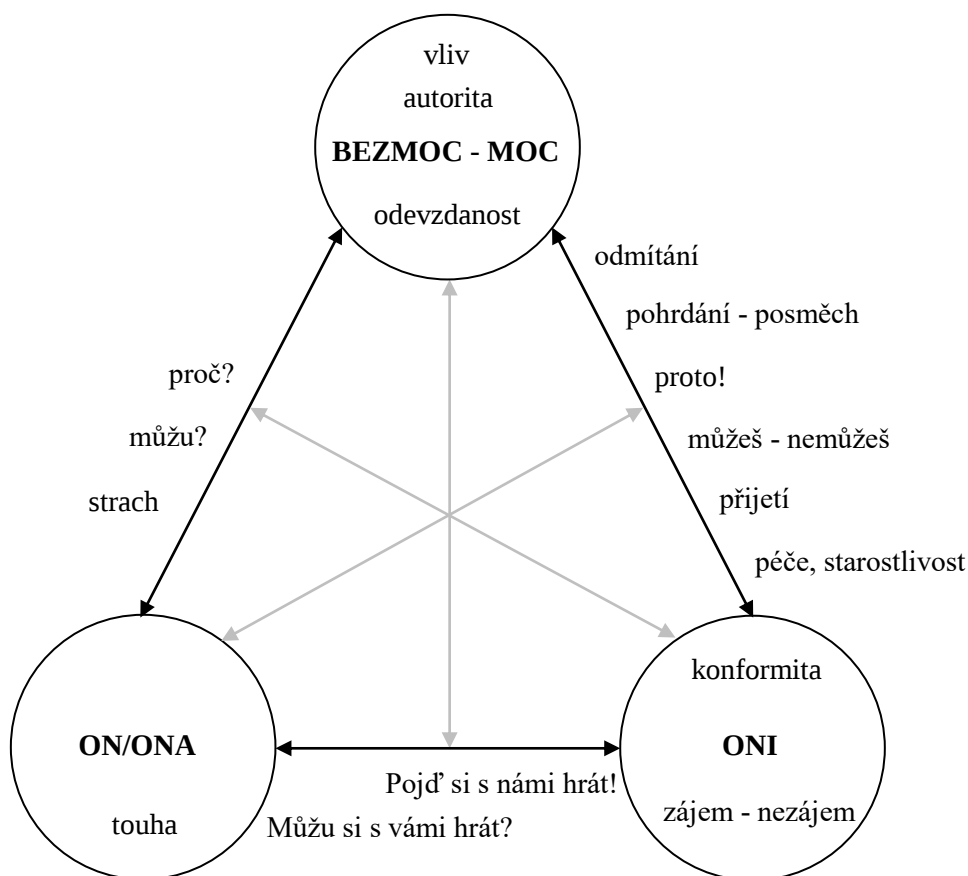
7.2 Moc a bezmoc

„Tak šla za Verou, Ondrou a Filipem. A ptala se jich. Oni řekli že ne. Tak šla za Jardou a Vítou, jestli si s nima může hrát. A oni řekli...ano...“ (Dráček, 9 let)

V takto rozehrané hře ani *Lili* ani *Dan* neurčují pravidla, naopak, jsou zcela odkázáni na vůli ostatních. Ať už jsou ve *škole/ve městě noví, nikoho neznají, nesmělí, nebo vyloučení*, mají možnost vzít situaci částečně do svých rukou, čekat (jestli se jich někomu zželí, někdo se jich *ujme*, někomu se budou *hodit do party*, někdo jiný „*osiří*“ a bude stát o jejich společnost), nebo rezignovat. Emoční nabití v kontextu strachu, úzkosti, sociální bolesti, posměchu, pohrdání i fyzické agrese v krajních případech (ve třech textech) a mnohdy hořké, bezvýchodné zakončení příběhu vzdaluje některé texty lehkému prázdninovému čtení a přibližuje sociálnímu/psychologickému dramatu. Texty jako červená niť prostupuje bezmoc, odevzdanost jednotlivců a tlak, vliv *těch ostatních*. Svou roli hraje i poslušnost vůči autoritě, konformita.

„A když za náma ta holka furt chodila a ptala se, tak už to tu jednu našťvalo a hodila po ní ten míč. Bohužel se trefila přímo do hlavy (abych byla upřímnější, trefili ji přímo do nosu). Ano, asi tušíte, že jí tekla krev, ale ty holky to nezajímalo a nechali ji tam stát, protože ty holky mi řekli, že jdou jinam. A já jí nemohla nijak pomoci, protože ty holky mi řekli, ať jdu s nimi“ (J., 11 let).

Jako centrální téma se nám zde vynořila **kontradikce bezmoci a moci**. Skupina aktérů příběhů, kteří věří, že výsledek je závislý na jejich vlastním přičinění a odhodlání, a jimž také vlastní aktivita přináší ovoce, není příliš početná (i když zde jsou). Velká část textů je naopak zahalena hávem vnější moci, zásahem druhé osoby, osob, či osudu? Mocenskou asymetrii na herním poli ilustruje model zobrazující vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi.



Obrázek č. 7 - Model souvislostí v příbězích tematizujících osamělost, s vyznačením subkategorií a jejich vzájemných vztahů

7.2.1 Můžu s vámi poskakovat?

Rozhodnou-li se *Lili a Dan* pro aktivní strategii, vstoupí-li na herní pole a snaží se ovlivnit svou situaci, zvyšují tak šanci na úspěch, stále jsou však odkázáni na verdikt ostatních. K úspěchu máte blíže, pokud jste v něčem *dobří*, něco dokážete, dostanete *skvělý nápad*, vládnete-li komunikačními dovednostmi, výřečností a sebejistotou. Naopak vaše šance na úspěch výrazně klesá, pokud jste jakkoli *jini*.

Odvaha, neústupnost a vytrvalost se někdy vyplácí, ne vždy však vede k úspěchu. Ti, kteří jsou psychicky odolnější (interpretujeme z popisu prožívání), nic moc nemohou ztratit, ostatní se vystavují riziku (opakovaného) bolestivého odmítnutí. Vyčlenění může být spojeno s posměchem, pohrdáním, ve dvou textech se objevuje i krajní fyzická agrese.

„Jednou si šla Lucinka hrát na hřiště, viděla, že jsou tam děti stejně staré jako ona. Zeptala se těch, co si pinkali s míčem. Lucka se bála zeptat. Ale děti jí odbyly. Že je prej škaredě oblečená a ať jim teda řekne, jak se jmenuje. Lucinka zkoprněla a řekla

LULulucicicínka. Děti se jí začaly smát a říkat Lucie, Lucie, hodně noci upije! A tak to řekli asi desetkrát. Lucce se nahnaly slzy do očí a utekla“ (Simona Designová, 9 let).

„Byla jsem tam bez kamarádů a bylo mi líto, že si se mnou nikdo nechce hrát. A pak jsem přišla k dětem a zeptala se jich, jak se jmenují. Ahoj, já jsem Nela a jak se jmenujete vy? Já jsem Sofie a já Kuba já Matěj. Budeme přátelé? Ano, budeme. A tak jsem se skamarádila...“ (Marie, 9 let).

7.2.2 Pojd' si s námi hrát!

Záchrana, šance pro Lili/Dana může mít podobu vřelého a nezištného *ujmutí se*, kamarádského přijetí do party nebo více či méně pragmaticky motivované výzvy k tomu přidat se do hry. Vzhledem k proměnlivosti konstelací na herním poli se velmi jednoduše může stát, že někdo jiný zůstane sám nebo přijde někdo další, kdo uvítá společnost. Kluci dříve či později budou potřebovat někoho do počtu na fotbal. Mnoho milých textů potěší empatií a nezištnou snahou pomoci bližnímu (k těmto ochranným tendencím mají dívky významně blíže než chlapci). O co sugestivněji jsou popsány bolestivé emoce těch, kteří touží zapadnout mezi ostatní, o to více se na čtenáře přenesou čirá radost, pokud se to podaří a přijde-li happyend. Někdy se vyplatí počkat.

„Poslední se na ně smutně dívala a bylo jí do pláče. Běhající děti se na ni koukli a jedna řekla druhému: Co kdyby jsme ji vzali do party. Druhý odpověděl. Jasně, bude větší sranda. Tak ji vzali do party a ona byla tááák šťastná“ (Marinetka, 10 let).

„Strach. Jednou šla Elenka na hřiště, ale styděla se zeptat někoho, jestli si s ním může hrát. Ach, já se bojím. Hej, nechceš si s náma malovat? Nebo s námi hrát fotbal? Nebo s námi skákat? Tak si budem hrát všichni spolu! Ano, ano, ano. Jupí!“ (Bella Brantová, 9 let).

„Chlapec, který stojí opodál, jim chtěl něco ukázat, ale od pohledu to vzdal, ale uviděli ho dva chlapci a zamířili k němu, protože je napadlo, že se s ním snáz vloudí do kopané, hrané dalšími třema chlapci“ (Prsk, 11 let).

7.2.3 Rezignace

„Můj život je blbej, řeknu si a jdu domů malovat“ (X, 12 let).

Smutné a bezvýhodné vyústění příběhu není v textech žádnou výjimkou. Rezignace, odevzdanost, beznaděj, bezvýhodnost. Nepochopení: *Proč? Proč si se mnou nikdo nechce hrát? Proč mě odstrkují?* Nepodaří-li Danovi/Lili najít kamarády, zařadit se do hry, mohou reagovat útekem, kromě zklamání, smutku, ponížení se objevuje i vztek, *autoagrese*, spíše okrajově i *agrese* namířená proti ostatním (spojená s potřebou pomsty).

!Už toho mám dost! Řekl Toník, jdu pryč! Toník byl na hřišti, nikdo si s ním nechtěl hrát. A tak se rozhodl odejít. Ale ještě před tím, než odešel, tak zařval, přeju si, abyste umřeli! Jeho prosba se dostala až k jakési vyšší moci. Ta se rozhodla, že na ně sešle meteorit. Jenže se netrefila a zabila Toníka“ (JT Senix, 10 let).

I útek od reality do fantazijního světa je cestou, jak se s neutěšenou situací a emocemi, které přináší, vyrovnávat. Fantazie může být v příběhu konečnou úlevou, někdy se však s realitou střídá a přichází bolestné vystřízlivění.

„Zasnul se. Holčička malovala květinu. Krásnou květinu, lehkou jako chmýří s poupatem. Představil si, že sedí uprostřed květiny. Pod sebou má malé polštáře a kolem něj létali malí trpaslíci. Nosili mu sladký nektar a pyl. Chlapec se položil a usnul. Otevřel oči, ležel na asfaltu a všichni okolo se smáli. Byl to strašný smích. Nikdo mu nepodal ruku, aby se zvedl... Sedl si na kraj a přemýšlel. Přemýšlel o svém životě...(X, 12 let).

Cestou, jak se odpoutat od reality, nemusí být jen divoké fantazie (které jsou v našem souboru výlučnou doménou chlapců), může to být i snění o budoucnosti (*Až budu dospělý/á...*), s více či méně realistickými cíli. Zatímco dívky si vystačí např. s představou, jak se budou pilně učit, aby se mohly *stát paní učitelkou*, chlapci jsou ambicióznější a mají nesrovnatelně zřetelnější potřebu být v něčem *nejlepší*. V souboru máme celou řadu budoucích světově známých fotbalistů...

„Já ten fotbal taky moc neumím, ale mým snem je stát se filmovou hvězdou, ale zatím to musím ještě vydržet...O 12 let později. Přijdu do obchodu s televizemi, rozhlídnu se, už jsem v každé“ (Leoš Mareš, 10 let).

7.3 My a on/ona. Já a oni.

Význam odlišnosti v dětských sociálních vztazích nás dopředu zajímal. V druhé části výzkumu jsme proto probandy žádali (poté, co byly volné texty napsané), aby si zvolili jedno z dětí na obrázku, vybarvili je, pojmenovali a stručně charakterizovali (*jaké má vlastnosti, zájmy, přání?*). Zamýšleli jsme tak profily *Lili/Dana* s profily dětí zapojených do hry srovnat, poukázat na případné rozdíly a vyhodnotit význam odlišnosti. Vzhledem k tomu, že máme dostatek materiálu také ve volných textech, můžeme na tomto místě hovořit o triangulaci metod sběru (tvorby) dat.

Zaměříme se nyní na srovnání kvantifikovaných profilů *Lili/Dana* a ostatních dětí. Do jaké míry a v čem jsou odlišné. Na rozdíl od volných textů se v odpovědích na přímou otázku („*Jaké má vlastnosti, zájmy?*“) u *Lili/Dana* explicitní označení *jiná/jiný* nevyskytuje. Nositeli odlišnosti jsou zde výjimečné, netypické skutečnosti jako *pochází odjinud, sirotek, outfit dle první módy*. Jejich zastoupení není však nikterak silné – ve volných textech, tedy spontánně, se téma odlišnosti prosazuje výrazněji, nežli když se na vlastnosti přímo zeptáme, a respondenti se zamyslí nad tím, jaké asi tyto děti jsou. Je zřejmé, že respondenti s dětmi, které si pro svůj popis vybrali, převážně sympatizují. Objevující se charakteristiky jsou pozitivně konotované, popř. se jedná o neutrálně zabarvené zájmy. Negativní vlastnosti jsou výjimečné (výskyt adjektiva *zlá* v jednu příběhu). Možná jde o to, že si děti vybírají postavy, které jsou jim sympatické, něčím blízké, možná je projekce vlastní osoby do vybrané postavy na papíře, dle našeho názoru je to ale také signál schopnosti, ochoty dětí vidět v ostatních to dobré. Děti zapojené ve hře jsou o něco málo starší a mají sportovnější profil. Jsme si vědomi toho, že i zde je dominance sportu částečně ovlivněna podnětovou kresbou, vzhledem k zastoupení sportů mimo fotbal a zejména s ohledem na volné texty, chápeme ale tento rozdíl jako významný.



Obrázek č. 8 - Word cloud „Jaké má vlastnosti, zájmy?“ (Lili/Dan, četnost 1 - 15)



Obrázek č. 9 - Word cloud „Jaké má vlastnosti, zájmy?“ (děti ve hře, četnost 1-27)

7.3.1 Být jiný/á

Již výše jsme uvedli, že v našich příbězích snižuje šanci na úspěch zapojení se mezi ostatní jakákoli *odlišnost*. Ta je mnohdy i samotnou příčinou sociální izolace. Ať už malí autoři sami pojmenují to, čím jsou děti odlišné (*mají málo peněz, neumí to, co ostatní, nosí hadry dle první módy*), nebo se omezí na konstatování je *jiný, jiná*, Lili a Dana tím odsoudí k těžkému údělu. Texty, kdy se nějak odlišnému dítěti, přes počáteční těžkosti, nakonec

podání začlenit mezi ostatní, sice k dispozici máme, ale pouze dva. V jednom případě je navíc prostředkem k úspěchu změna, resp. ztráta odlišnosti (*začal dělat sporty*). Přitom i zde je zřejmá stoprocentní náklonnost, sympatie a soucit chovaný k hlavním postavám. Zdá se tedy, že příběhy jsou tak spíše reflexí toho, že odlišnost je v dětském světě přítěží nežli přesvědčením, že je odůvodněné odlišným se stranit (tedy projevem xenofobie).

„Pak za mnou přišly ty děti a řekly, že si se mnou nechcou hrát, protože mám culíky. Nejprve jsem to nechápala. Děti odešly a já jsem tam zůstala a jen jsem se na ně dívala, jak si hrají fotbal a jak si malují křídami a kamarádí se. Pak na mě začli rvát, tak jsem sto vzdala a šla jsem na školu, kde mají holky culíky“ (Gym Tým, 9 let).

Děti též dokáží popsat, jak těžké je postavit se ostatním, názoru většiny či autority a stát si za svým přesvědčením (ostatním navzdory).

„V pohodě jsme si hráli s míčem a přišla k nám ta holka a chtěla si s námi hrát. Ale ty dvě holky ji tam nechtěli. Zrovna jsme byli na hřišti mimo školku. Ale ta holka se nedala a zkusila se ještě zeptat, jestli si s námi může hrát. Kdyby to bylo na mně, klidně bych si s ní hrála, ale ty holky by mi to stejně nedovolili“ (Jahoda, 11 let).

7.3.2 Být nový/á

Podnětová kresba často evokuje situaci, kdy se dítě *přistěhuje do nového města, přijde do nové školy, přejde do jiné třídy*. Je nový/nová, nikoho nezná. Je zřejmé, že taková zkušenost je pro děti náročná, zapadnout do zavedeného kolektivu není snadné ani pro ty odolnější, komunikativnější. Vcítit se do situace dítěte, které stojí tvář v tvář zavedenému kolektivu, kde se všichni znají, není pro děti problém. Mnozí vychází ze své vlastní zkušenosti. Děti v této situaci pojmenovávají *stud*. Ten chápou převážně jako pomíjivý, přechodný, překonání hodný, stejně jako celou situaci *být nový*. Je to výzva, které je potřeba čelit, nepříjemnost, ale většinově reflektovaná jako pouhá otázka času.

„Mně to připomíná první školní den. Když jsem první den přišla do školy, tak jsem se cítila sama, protože se většina dětí znali od školky. A já nikoho neznala. Naštěstí tam chvíli byl bratr (brácha), tak jsme spolu někdy pokecali. No a pak přišla chvíle, kdy jsem si musela najít kamarády“ (Sušenka, 9 let).

7.3.3 Být v něčem dobrý/á

Již dříve v textu byl v souvislosti se zapojením do kolektivu několikrát zmíněn význam sportu. Ten hraje důležitou roli především u chlapců, a výlučné postavení mezi ostatními má fotbal. Fotbal je konverzačním tématem, aktivitou, která se dá hrát téměř kdekoliv, koníčkem a úspěch ve fotbale či rovnou profesionální kariéra častou aspirací chlapců ve sledovaném věku. Stejně jako může fotbal spojovat, může i rozdělovat, být důvodem k vyloučení. Ať již ve sportu, nebo v jiné oblasti, reflektují děti úspěch, důležitost toho, být v něčem *dobrý/á*. Spojitost s dětským sociálním životem je zřejmá. A nemusí jít nutně o specifickou dovednost – boduje hrdinský čin i dobrý nápad v pravou chvíli.

„Přišel ten den a nastoupil do letadla. Hned, jak všichni vlezli, udělal se hlouček kluků. On byl sám a jak vztlitli, ten osamělý kluk si jako jediný všimnul, že se z křídla odloupává kov a včas informoval piloty“ (Fričos, 10 let).

7.4 Kamarádi a kamarádky

Po přečtení textů z první třídy, kde byla data sebrána (myšleno čtvrté třídy, první v pořadí), jsou zřejmé značné rozdíly chlapeckého a dívčího pojetí. Zatímco věkové rozdíly je překvapivě těžké najít, genderové rozdíly si o čtenářovu pozornost mnohdy samy říkají. Texty se liší formou i obsahem. Příběhy kluků mají o poznání větší rozmach, rozlet (a to i prostorově), více hýří fantazií, kladou si jiné cíle. Texty dívek jsou strukturovanější, pečlivější, drží se více nohama na zemi. I kamarádství je zde svým způsobem jiné.

Dobrym vodítkem pro pochopení dyadického rysu dívčích vztahů, se kterým se u chlapců zdaleka tak často nesetkáváme, je termín *BFF (Best Friend Forever)*. Ten navíc poukazuje na určitý patos, který se s dívčími kamarádkými vztahy může pojít. Vzájemné vztahy dívky více prožívají, jsou v samotném centru jejich zájmu, předmětem jejich myšlenek i konverzací. Důkazy přátelství, silné prožitky vztahu, ale i intriky a pomluvy jsou jejich součástí. V *holčičích vztazích* nacházíme jistou ambivalenci – dívky v našich textech častěji než chlapci projevují soucit s osamělým, častěji podávají pomocnou ruku a projevují péči, starostlivost, snahu o přijetí, zároveň však rozehrávající zlé intriky, vystrkují a pomlouvají *tu třetí*. Mají nad svými vztahy nadhled, dokáží pojmenovat to *důležité*, stejně jako to *zbytečné*, na druhou stranu se patosu, nafukování a dramatickému prožívání svých kamarádkých vztahů těžko brání.

„Takže já a holky máme partu, která se skládá z jmen Jednorozec (já), Jahoda (moje BFF), Santa Hranolka (moje bývalá BFF) a Merry Kake snow (moje kamarádka). Já a Santa Hranolka jsme se bavili hodně a pohádali jsme se a Santa Hranolka se bavila s Merry Kake a pomlouvali mě. Klasická žabomyší válka, ale pak jsme se dali zase dohromady a Santě hranolce přišlo, že bysme byli BFF (best friends forever) a že s Merry Kake Snow se nemáme bavit, protože nám přišlo, že nás chce rozdělit a tak jsme se s ní pohádali a bylo to stejné, a tak jsme vydrželi a bavili se já Santa Hranolka a Jahoda, a proto jsme se s Merry Kake Snow usmířili, tak jsme chvíli vydrželi a potom jsme se nebavili s Jahodou a tak to bylo pořád dokola a vystřídali jsme se všechny nejméně desetkrát. Potom mi přišlo, že tohle kamarádství je na prd a tak jsem holkám řekla, že už se nikdy nechci hádat a byli jsme v pohodě až dodnes. Zažili jsme spoustu krásných společných chvil plné zábavy a smíchu. A tak mi holky říkaly do teď, že jsem ta která drží naše kamarádství dohromady. Jahoda je moje BFF a klope nám to. Ale ještě nevím, co se stane dál, když chceme jít na gympl? Zůstane tady Merry Kake snow sama a co když se dostane na jinou školu? Budeme se bavit nebo si budeme muset najít nové? Bude se se mnou na jiné škole vůbec někdo bavit?“ (Jednorozec, 11 let).

Chlapci se zdají být ve vztazích pragmatičtější, kamarádství je pro ně častěji prostředek než cíl. Jiný náhled vztahů, jejich odlišný charakter nicméně nijak nesnižuje hodnotu a důležitost přátelství (a její reflexi), stejně jako schopnost empatie s těmi, kterým se této hodnoty nedostává.

7.5 Proměnlivost, nejistota aneb ex BFF

„Byla jednou jedna holčička a ta se jmenovala Lili. Jednou přišla na školní hřiště a chtěla si hrát s nejlepší kamarádkou. Jmenovala se Linda a ta jí řekla, že si s ní hrát nechce. Tak Lili zůstala sama...“ (Majda Kočičí, 8 let).

Úvodní citát dobře nastiňuje proměnlivost, nestálost herního prostoru v našich příbězích a jistou nejistotu všech zúčastněných. Ani když má Lili na hřišti svou nejlepší kamarádku, nemůže si být jista, že si bude mít s kým hrát. Snad také i proto, že se možná každé dítě někdy dostalo do situace, kdy bylo tak trochu či více stranou, je vzhled malých spisovatelů do situace Lili/Dana tak empatický a soucitný. Termín *ex BFF* je i na tomto

místě velmi výstižný. Žádná BFF v našem příběhu si svým *forever* nemůže být jista, neboť její místo dříve či později může obsadit BFF nová.

„Povídám si se svojí kamarádkou a ta mi řekne, že k nám na kroužek přistoupí ještě jiná, stejně stará holka, jako je moje kamarádka a začnou se spolu bavit o nějakých předmětech ve škole, co ještě nemáme. Začnou mi říkat, že mám celý život před sebou, že jsem ještě malé dítě, že za nima nemám chodit, protože jsem malá“ (Žguba, 11 let).

„Honzík neví, s kým si má hrát. Bud': kreslit na zem, běhat nebo si hrát s míčem. Nakonec rozhodl, že si bude hrát s Kátou, Bohušem a Alešem kreslit na zem, ale ty ho bohužel nechtěli. Tak šel za Terezou a Matějem, ty ho chtěli a tak si s nimi hrál. Běhali a běhali, ale jednou Honzík vběhl Tereze do cesty a ta spadla. A pak už ho tam nechtěla. A tam Honzík šel za Mášou a Milanem. Ty ho chtěli, protože potřebovali udělat tým, a tak si s nimi hrál“ (Aut'oš, 9 let).

Citáty *Žguby* a *Aut'oše* ilustrují nejen proměnlivost herního/sociálního pole, ale také výše zmíněné genderové rozdíly. V chlapeckém prostoru je proměnlivost, řekněme, hladší, přirozenější, respondenti ji často jen nepřímo popisují, její náhled je pragmatictější. Oproti tomu dívky (alespoň v našich příbězích) jsou na změny citlivější, více je řeší, intenzivněji prožívají. Jednotlivé situace, incidenty proměnlivosti často zasahují přímo do podstaty jejich kamarádkských vztahů.

7.6 Formální charakteristiky textů

Přestože výzkumné cíle nechávají formální, jazykové charakteristiky textu stranou svého zájmu, k obsahové analýze tento aspekt přece jen patří; na závěr tedy zmiňujeme stručně alespoň základní fakta a rozdíly.

Tab. 6: Průměrný počet slov (na jednoho žáka) dle pohlaví a ročníku ŽŠ

	počet slov	počet odlišných slov
Chlapci	64	25
Dívky	72	21
3. třída	49	14
4. třída	111	38
5. třída	227	76

Z tabulky 6 je zřejmý vztah přímé úměry mezi věkem a délkou textů: s rostoucím věkem (ročníkem ZŠ) rychle narůstá i počet použitých slov. Texty dívek jsou v průměru delší než texty chlapců, z hlediska použité slovní zásoby (počtu unikátních slov) jsou však o něco méně pestré.

8 Odpovědi na výzkumné otázky

Jak popisují a interpretují děti situaci, v níž je kresebně vyobrazeno dítě stranou kolektivu? Jaké příběhy si s nastíněnou situací spojují?

Respondenti reagují na zobrazení dítěte stranou kolektivu velmi citlivě. Asociují tuto situaci s potřebou patřit mezi ostatní, zapadnout, mít kamarády. Jsou si vědomi sociální bolesti spojené s tím, když tato potřeba není naplněna. A tuto bolest dokáží popsat. Zastoupení dětí, které se ve svých textech zaměřují na ostatní děti ve víru hry a chlapce/dívku stranou nechávají bez povšimnutí, je relativně nízké. Stejně tak menšinové zastoupení mají příběhy, které interpretují postavení této dívky/chlapce jako jejich vlastní volbu, není v nich přítomno žádné zatížení, problém (děti se rozhodly jen tak pozorovat ostatní, nemají zrovna náladu nebo se nechtějí nakazit). Příběhy spontánně tematizující sociální osamělost jednoznačně převažují. Děti v těchto příbězích by se rády zapojily, mají strach z odmítnutí, překonávají stud, čelí ostrčení či odmítání, posměchu, nevšímavosti, snaží se situaci změnit, nebo čekají na vstřícnost, výzvu ostatních, která přijít může, ale nemusí. Některým dětem je dopřána radost ze šťastného konce a přijetí ostatními, jindy vyústění hrdinům nepřeje, a ti se se svou situací musí vyrovnat.

Do jaké míry interpretují nastíněnou situaci jako problém?

Problematická konotace, resp. příběhy tematizující sociální osamělost v našem souboru jednoznačně převažují (84 %). Zastoupení příběhů, které interpretují postavení dívky/chlapce stranou jako jejich vlastní volbu, není v nich přítomno žádné zatížení, je 7 %. Zbývajících 9 % tvoří texty, které se ve svých textech zaměřují na ostatní děti ve víru hry a chlapce/dívku stranou nechávají bez povšimnutí.

Jaké pocity dítěti stranou kolektivu přisuzují?

V souladu s reflektovanou sociální osamělostí děti přisuzují hrdinům svým hrdinům smutek, lítost, pocity ostrčení, zranění, ponížení, strach a stud. Méně často jsou popisovány vztek, uražení, potřeba pomsty.

Jaké charakteristiky a přání přisuzují dítěti stranou, resp. ostatním dětem? Jsou tyto portréty odlišné?

Vzhledem k vysoké hodnotě přisuzované kamarádství, přijetí vrstevníky je u dětí stranou reflektována naléhavost přání mít kamarády, mít si s kým hrát, začlenit se mezi ostatní. Přání, která se vyskytují u ostatních dětí (profesní, dospělá budoucnost, úspěchy ve sportu, materiální, zážitková přání, domácí zvíře) vedle touhy po začlenění blednou a u našich hrdinů se téměř nevyskytují. Je zřejmé, že respondenti s dětmi, které si pro svůj popis vybrali, výrazně sympatizují, bez ohledu na to, jedná-li se o děti stranou, nebo ty ostatní. Objevující se charakteristiky jsou pozitivně konotované, popř. se jedná o neutrálně zabarvené zájmy. Negativní vlastnosti jsou výjimečné: pohled, že vyčleněné dítě si za svou situaci může samo, je okrajový (a s tím i výskyt negativně konotovaných vlastností). Děti zapojené ve hře jsou o něco málo starší a mají sportovnější profil. Jsme si vědomi toho, že i zde je dominance sportu částečně ovlivněna podnětovou kresbou, vzhledem k zastoupení sportů mimo fotbal a zejména s ohledem na volné texty chápeme však tento rozdíl jako významný. Děti ve víru hry jsou tak častěji v něčem *dobří, něco umí*. Děti stranou jsou opakovaně charakterizovány jako stydlivé.

V kvantifikovaných odpovědích i volných textech je tematizována odlišnost dětí stranou, ať už se jedná o explicitní vyjádření je *jiny/á*, nebo konkretizaci odlišného vzhledu, rodinného zázemí nebo původu (nikoli explicitně etnického). Reflektovaná odlišnost není nikterak dominantní, na druhou stranu není ani okrajová, objevuje se, nelze ji přehlédnout.

Existují významné rozdíly v pohledu dívek a chlapců? Rozdíly dle věku dětí?

Genderové rozdíly náhledu vrstevnických vztahů jsou výrazně patrné. Texty se liší formou i obsahem. Příběhy kluků mají o poznání větší rozmach, rozlet (a to i prostorově, přestože dle počtu slov jsou o něco kratší), více hýří fantazií. Texty dívek jsou strukturovanější, pečlivější, drží se více nohama na zemi. Objevuje se zde dyadický charakter dívčích přátelství, důležitost a existence nejlepšího kamaráda není pro chlapce typická. Vzájemné vztahy dívky více prožívají, jsou v samotném zájmu jejich pozornosti,

chlapecké pojetí je více nenásilné, někdy pragmatické. Značná proměnlivost je imanentní vlastností herního prostoru u dívek i chlapců, u chlapců však působí samozřejměji, u dívek je více problematizována. V dívčích vztazích nacházíme zároveň jistou ambivalenci: častěji podávají pomocnou ruku a projevují starostlivost, zároveň však více rozehrávají zlé intriky, vystrkují a pomlouvají „tu třetí“. Mají nad svými vztahy nadhled, dokáží pojmenovat to důležité, stejně jako rozeznat žabomyší války, na druhou stranu se patosu, nafukování a dramatickému prožívání svých kamarádkyň vztahů těžko brání.

Významné věkové rozdíly v náhledu a tematizaci osamělosti, vrstevnickým vztahů naše analýza neodkryla. Můžeme tak pouze poukázat na přímou úměru mezi věkem dětí (navštěvovaným ročníkem ZŠ) a délkou textů, resp. počtem použitých slov.

9 Diskuse

Předmětem našeho výzkumu je dítě stranou kolektivu. Cílem bylo prozkoumat a popsat, jak je tento fenomén tematizován dětmi mladšího školního věku. Zajímala nás dětská interpretace mnohoznačné situace, kdy je chlapec/dívka zobrazen stranou ostatních, hrajících si dětí. V souladu s hlavní výzkumnou otázkou byly formulovány otázky vedlejší, jež byly zároveň konkretizací hlavního výzkumného cíle.

Formulované cíle, otázky si dle našeho názoru žádaly kvalitativní přístup, který umožnil postihnout hlubší, bohaté významové roviny problému, jejich porozumění, zachycení souvislostí a vztahů. Přinesli jsme otázky a hledali na ně odpovědi. Naš výzkumný plán nebyl vysoce strukturován a od počátku jsme počítali s možností změn v popisu a pořadí procedur, které mohou přijít v průběhu výzkumu. Pole sledovaných proměnných bylo v průběhu analýzy otevřené, až postupem času jsme docházeli k tomu, jaký význam pro náš výzkumný záměr mají a jak se vzájemně ovlivňují.

Design našeho výzkumu je smíšený: dominuje sice kvalitativní přístup, užití kvantitativních technik se však zcela nezříkáme. Základem sběru dat jsou zde texty dětí stimulované kresbou, jež umožňuje pestré interpretace. Při vytváření stimulu jsme dbali na to, aby kresba nebyla explicitní, abychom dětem žádné scénáře sami nepodsouvali. Stejně tak instrukce k psaní je jednoduchá, nikterak sugestivní, záměr výzkumu není před dětmi prezentován. Pilotní výzkum na pěti dětech z cílové populace našťastí včas upozornil na zásadní problém a nutnost opravy kresby. Tři děti zakomponovaly do svého příběhu chlapce/dívku stojící stranou (zřejmě díky velikosti, resp. pozici v popředí) coby paní učitelku/vychovatelku/staršího bratra, který/á na ostatní dohlíží. Kresba tak musela být upravena s ohledem na to, aby všechny postavy na hřišti působily jednoznačně dětským dojmem.

V druhé části výzkumu (poté, co byly texty napsány) jsme se posunuli dál, položili jsme doplňující otázky a na dítě stranou již sami upozornili. *Proč si chlapec s kšiltovkou/dívka s culíky nehraje s ostatními? Co myslíš, že se stalo? A jak se chlapec/dívka cítí?* Tento postup jsme zvolili ze dvou důvodů: 1. bylo obtížné předjímat, kolik dětí nechá náš předmět zájmu (dítě stranou) zcela bez povšimnutí, chtěli jsme tedy vyvolat tematizaci našeho problému i u těch, kteří se ve volném příběhu zaměří výlučně na ostatní děti na obrázku, 2. nevylučovali jsme možnost kvantifikace odpovědí. Odpovědi na tyto jsme nakonec podrobně nezpracovávali – naprostá většina dětí ve volných textech

sama zakomponovala „chlapce/dívku stranou“ do svých příběhů. Kvantitativní analýzy vycházely z kódování volných textů – odpovědi na otázky převážně jen ve zkratce zopakovaly, shrnuly již napsané, a přiřazení relevantní kategorie nebylo možné bez kontextu celého příběhu.

V závěrečné části dotazníku jsme dětské respondenty vyzvali, aby vybrali, vybarvili a stručně popsali libovolnou postavu na obrázku. Náš předpoklad, že volný výběr se více méně rovnoměrně rozloží mezi všechny kreslené postavy, a my tak budeme moci srovnat profily dětí zapojených ve hře mezi ostatními s profilem dítěte stojícího stranou, se potvrdil. Kvantifikace přidělených atributů pomocí ilustrativních „word clouds“ opět jen dokreslila kvalitativní interpretace volných textů.

Data byla zpracovávána obsahovou analýzou, interpretace vedeny postupy zakotvené teorie. Síla zastoupení kvantitativního přístupu nebyla předem daná. Předpokládali jsme kvalitativní základ doplněný kvantifikací tam, kde se to bude jevit jako smysluplné, účelné a také, kde to povaha získaných dat dovolí. Použití statistických metod prezentujeme nakonec jen v úvodu výzkumné zprávy, kde sledujeme zastoupení pohledu na nastíněnou situaci jako na problém, a testujeme věkové, resp. genderové rozdíly. Postupem času, noříme-li se hlouběji do našeho materiálu, data se rozpadají na menší celky, podsoubory, u nichž spolehlivé užití statistických metod již není možné. Dále se v naší práci, resp. našem textu již omezujeme na ilustraci nastíněných tendencí uvedením absolutních či relativních počtů (např. typů příběhů, vyústění, relevantních kódů) nebo prezentací „word clouds“, zohledňujících frekvenční analýzu zadaných slov, pojmů.

Námi realizovaný výzkum má určité limity a výsledky mohou být ovlivněny několika zdroji chyb. Prvním potenciálním zdrojem může být samostatné užití metody sběru, resp. tvorby dat. Vzhledem k tomu, že obsahová analýza dětských slohových prací je relativně málo frekventovanou metodou a bývá používána spíše doplňkově, patřila mezi výzkumné otázky také její samotná vhodnost, přínosnost. Vycházíme z předpokladu, že děti z naší cílové populace jsou schopny vyjádřit své myšlenky písemnou formou, otázkou však zůstává, do jaké míry je vlastní uvažování, vyjádření limitováno individuální úrovní/náročností písemného projevu. Dopředu jsme se trochu obávali toho, že získané texty budou z velké části myšlenkově chudé, čistě deskriptivní či schematické, právě díky omezení písemnými vyjadřovacími schopnostmi. Byli jsme připraveni na to, že v takovém případě budeme nuceni získat data jinou cestou, zvolit alternativní metodu sběru dat. Naše obavy se však nepotvrdily. Před samotnou analýzou jsme sice byli nuceni 22 ze 141 textů vyřadit (nečitelné, čistě deskriptivní a pro naše účely tedy nevyužitelné, některé děti úkol

nesplnily vůbec, odevzdaly listy prázdné nebo nám zde nechaly pouze vtipný vzkaz), autenticita většiny textů (a podle nás minimum odposlouchaných, stylizovaných frází) nás však přesvědčila o hodnotě zajímavých, chytrých, a mnohdy překvapivých dětských myšlenek. Zůstává samozřejmě otázkou, jakým způsobem by sebraný materiál obohatily právě děti, jejichž úvahy neznáme. Lišily by se od ostatních? Nespojuje tyto chybějící odpovědi něco významného? Dotýkáme se zde teoretické saturace dat. V současnosti dokážeme říci pouze to, že z hlediska věku se soubor dětí, jejichž texty v analyzovaném materiálu chybí, významně neliší. Autoři vyřazených textů (resp. prázdných formulářů) jsou o něco častěji chlapci, rozdíl však není tak markantní (12/10).

Zmíněné nevýhody podle nás dále vyvažuje diskrétnost, volnost a hravost metody, které snižují riziko stylizace. Pro děti je jednodušší začít psát o fiktivním dítěti, jež má svou historii, prožívání, své problémy. Napojení na vlastní reálné zážitky, stejné či podobné, na vlastní prožívání či prožívání reálně existujících osob z okolí je přirozené, automatické. Hromadná administrace navíc umožňuje získat relativně obsáhlý a pestrý materiál. I tak jsme si vědomi toho, že by bylo ideální psaní volných textů kombinovat ještě s jinou metodou, mít možnost některé závěry, myšlenky ověřit a doplnit jinou cestou, případně se doptat. Druhá část výzkumu s explicitními otázkami tento účel plnila jen omezenou měrou, i zde jsme byli odkázáni pouze na písemnou formu.

Uvědomujeme si riziko chybné interpretace, resp. nadinterpretace, které je přítomno v každém kvalitativním designu, a jsme-li odkázáni pouze na sepsané texty (navíc dětské), je toto riziko ještě vyšší. Analýza dat jedním výzkumníkem je dalším zdrojem chyb. Minimalizace zkreslení bylo dosahováno opakovaným vrácením se, opětovným srovnáváním kódování a kategorizací, zapojení další osoby do kódovacího procesu by však jistě pozvedlo validitu i reliabilitu výzkumu.

Náš výzkum je přiblížením se myšlení dětí mladšího školního věku, vzhledem k výzkumnému designu nepovažujeme naše výsledky zobecnitelné na celou cílovou populaci.

Výsledky výzkumu poukazují na vysokou citlivost dětí ve věku 8-12 let na téma a význam dětské sociální osamělosti. Chlapci i dívky napříč námi vymezeným věkem si velmi intenzivně uvědomují potřebu patřit mezi ostatní, mít kamarády. Stejně tak intenzivně jsou si vědomi sociální bolesti spojené s tím, když tato potřeba není naplněna. Dokáží osamělost pojmenovat a popsat pocity, které se s ní pojí. Cassidy a Asher (1992) demonstrují schopnost porozumět pojmu osamělost u dětí ve věku 5-7 let, studie Qualterové a Munnové (2002) argumentuje dokonce ve prospěch dětí čtyřletých. V tomto

kontextu můžeme pouze konstatovat, že v našem souboru 8-12 letých dětí je již schopnost porozumět pojmu osamělost a popsat jeho podstatu, plně rozvinutá.

Domníváme se, že zvýšenou citlivost na problematiku vyčlenění z kolektivu si do značné míry můžeme vysvětlit obdobím, ve kterém se respondenti nachází, věkem, jenž je v textech vývojové psychologie skloňován právě ve spojitosti s významem dětského kolektivu, vztahy s vrstevníky, postupným osamocováním, silící autoritou vrstevníků, na úkor slábnoucí autority dospělých osob (Matějček, 1994; Vágnerová, 2005; Thorová, 2015). Porozumění nastíněné situaci koresponduje s popisovanou rozvíjející se emoční inteligencí: schopností chápat emoční prožitky, rozumět pocitům svým i pocitům blízkých. Emoční zkušenost, vyvíjející se od raného věku, se přenáší na nové situace (Vágnerová, 2005). Vysokou schopnost empatie, již naši respondenti projeví, je dána zřejmě také tím, že nastíněná situace je dětem důvěrně známá, je součástí jejich každodennosti: stranou ostatních se z různých důvodů ocitl snad každý a pokud ne, zná tuto zkušenost ze svého bezprostředního okolí. Napojení vyprávěného příběhu na vlastní zkušenosti tu vzniká přirozeně, automaticky.

Thorová (2015) upozorňuje na to, že dítě v období středního dětství se stále ještě snadno rozpláče, lehce se dostává do stresu. Vnitřní regulace zlosti je již v tomto věku poměrně rozvinutá, schopnost potlačit projevy strachu a smutku se však rozvíjí o něco později. Z dětských textů tematizujících osamělost se na čtenáře přenáší naléhavé a hluboké prožívání smutku, silný strach z nepřijetí, celkově silný stres, který děti v analogických situacích zažívají. Ono „*můžu s vámi poskakovat?*“ dobře ilustruje pozitivní ladění, radostnost, které dle Ericksona (1965) charakterizují fázi *citové vyrovnanosti*. Zdánlivě běžné, každodenní situace se však mohou jednoduše změnit v silné vnitřní drama, zazní-li v odpovědi rezolutní *ne*.

Erickson (1965) též popisuje období mezi 6. a 12. rokem prostřednictvím konfliktu mezi pracovitostí a méněcenností. Potvrzení důležitosti výkonu, potěšení, které přináší, prožitky nedokonalosti při srovnání ostatními, nacházíme v textech také. *Být v něčem dobrý/á* je důležitou kategorií, často, a zvláště u chlapců, navázanou na oblast sportu. Langmeier, & Krejčířová, 2013) zmiňují opakované sociometrické studie, které označují velkou roli tělesné síly a obratnosti v postavení dítěte ve skupině.

Jako centrální téma se nám z interpretativní analýzy vynořila kontradikce moci a bezmoci. Texty jako červená niť prostupuje odevzdanost jednotlivců a tlak, vliv *těch ostatních*. Svou roli hraje také poslušnost vůči autoritě, skupinová konformita, kterou ve svých závěrech popisuje i Rybová (2002). Zdá se, že skupina aktérů příběhů, kteří věří, že

výsledek je závislý na jejich vlastním přičinění a odhodlání, a jimž také vlastní aktivita přináší ovoce, není příliš početná (i když zde jsou). Velká část textů je naopak zahalena hávem vnější moci, zásahem druhé osoby, osob, či osudu? Tuto skrytou tendenci považujeme za významný bod výsledků této práce.

Herní pole v našich příbězích je proměnlivé a nestálé – na tomto místě můžeme odkázat např. na Doubkovo *chumlení* (2002). I v souvislosti s výše uvedeným zde vládne nejistota. Nejistota má specifický význam u dívčích vztahů, jejichž odlišnost od kamarádství chlapců dobře charakterizuje termín *BFF* (Best Friend Forever), resp. paradoxní *ex BFF*. Autorka textu je matkou dvou synů, která má kolem sebe převážně kamarády těchto chlapců a své přátele, který mají většinou dva až tři syny. Zřejmě proto je pro ni pojem *BFF* novinkou, který je však zjevně běžnou součástí středního školního věku. Přesněji řečeno, je součástí výlučně dívčích konverzací a úvah, jak je zjevné z textů (i z výrazu desetiletého syna autorky, když se vyjadřuje k tomu, že tento termín sice zná, ale *rozhodně jej nepoužívá!*).

Genderové odlišnosti kamarádských vztahů, jako je např. dívčí dyáda, kterou popisuje též Vágnerová (2005), vycházejí z analýzy zřetelně a výrazně, překvapivě jsme však v textech nezachytili (pomineme-li formální charakteristiky) výraznější rozdíly dle věku. Zůstává otázkou, zdali se nám odlišnosti pouze nepodařilo odkrýt, nebo je způsob tematizace dětské osamělosti ve skupině 8-12 let na konkrétním věku opravdu nezávislý. Odpověď by mohla přinést hlubší analýza nebo např. rozšíření cílové skupiny za hranici 12 let.

Hlavní přínos práce spatřujeme v úspěšné realizaci nepříliš časté metody tvorby dat a získání materiálu bohatého na autentické dětské úvahy. Vzhledem k probíhající evaluaci programu Druhý krok věříme, že výzkumná zjištění mohou být podkladem pro další rozvoj tohoto či jiného projektu zaměřeného na sociálně emocionální učení, přípravu dílčích materiálů a aktivit. I z výsledků našeho výzkumu je zřejmé, jak důležité je podporovat v dětském kolektivu vzájemný respekt, toleranci, vědomou práci s předsudky. Náš výzkum je nahlédnutím do duše dětí citlivých, otevřených, empatických, které však potřebují pomáhat s tím, aby posílily a uchránily své sebevědomí, věřily ve své síly, schopnosti, vlastní názor, nebály se, a dokázaly je prosadit. Tak aby mohly být samy tvůrci svých vlastních příběhů.

10 Závěry

Výsledky výzkumu svědčí o vysoké citlivosti dětských respondentů na problematiku dětské sociální osamělosti a vyloučení. Děti si intenzivně uvědomují potřebu patřit mezi ostatní, mít kamarády, a stejně tak silně jsou si vědomy sociální bolesti spojené s tím, když tato potřeba není naplněna. Dokážou pojmenovat, popsat sociální osamělost, spojit s prožíváním smutku, lítosti, ponížení, zranění, strachu a studu.

V souladu s výše uvedeným v našem souboru výrazně převažují příběhy, které vnímají zatížení zobrazené situace, reflektují problém a tematizují sociální osamělost. Zastoupení příběhů, které interpretují postavení „dívky/chlapce stranou“ jako jejich vlastní volbu, stejně jako podíl textů, které naše hrdiny nechávají bez povšimnutí a do svých příběhů obsazují výlučně děti zapojené do hry, nedosahuje ani desetiny.

Přiblížením se přemýšlení a prožívání dětí na prvním stupni ZŠ vnímáme radostnost, bezstarostnost hry, stejně jako naléhavost touhy být mezi ostatními v situaci, kdy tato potřeba není naplněna, v okamžiku, kdy se této (dětmi vysoce ceněné) hodnoty se někomu nedostává. Typická dětská přání připisovaná ostatním dětem blednou, dětskou mysl plně zaměstnává myšlenka hrát si, mít kamaráda.

Vyústění příběhů mohou být různá a navzdory empatii, soucitu a sympatiím, které děti k osamělým hrdinům chovají, ne vždy jim happyend v podobě přijetí ostatními dopřejí. Radostná vyústění sice nad bezvýchodností převažují, řada příběhů však reflektuje, jak těžký a bolestný dětský sociální život může někdy být.

Ačkoliv nemůžeme poukázat na jednoznačnou příčinnost, můžeme konstatovat, že hrdinům našich příběhů pomáhá k úspěchu výřečnost nebo také to (zvláště u chlapců), jsou-li v něčem dobří (může jít i o situační hrdinství nebo „jen“ skvělý nápad). Šanci na úspěch naopak snižuje to, je-li hrdina jakkoli odlišný od ostatních. Reflektovaná odlišnost není nikterak dominantní, na druhou stranu není ani okrajová, objevuje se, ať již je explicitně vyjádřena jako jinakost, nebo blíže specifikována.

Významné věkové rozdíly v náhledu a tematizaci osamělosti, vrstevnických vztahů naše analýza neodkryla. Naopak genderové rozdíly náhledu kamarádských vztahů jsou patrné. Vzájemné vztahy dívky více prožívají, jsou v samotném zájmu jejich pozornosti, chlapecké pojetí je více nenásilné, někdy pragmatické. Pro chlapce, na rozdíl od dívek, není typická existence či důležitost nejlepšího kamaráda. Značná proměnlivost je imanentní vlastností herního prostoru u dívek i chlapců, u chlapců však působí

samozřejmě, u dívek je více problematizována. V dívčích vztazích nacházíme zároveň jistou ambivalenci: častěji podávají pomocnou ruku, projevují starostlivost a péči o osamělé, zároveň však více rozehrávají intriky, vystrkují a pomlouvají.

Jako centrální téma se z příběhů každodennosti vynořila kontradikce moci a bezmoci. Skupina aktérů příběhů, kteří věří, že výsledek je závislý na jejich vlastním přičinění a odhodlání, a jimž také vlastní aktivita přináší úspěch, není příliš početná. Velká část textů je naopak zahalena hávem vnější moci, zásahem druhé osoby, osob. Napětí, které při četbě příběhů vnímáme, interpretujeme jako tlak vnějších okolností, závislost na vůli a aktivitě ostatních, pocíťovanou bezmocnost a odevzdanost. Významnou roli hraje i poslušnost vůči autoritě a konformita.

I z výše uvedeného je zřejmé, jak důležité je podporovat v dětském kolektivu vzájemný respekt, toleranci, vědomou práci s předsudky. Náš výzkum je nahlédnutím do duše dětí citlivých, empatických, otevřených a ochotných pomoci, které však potřebují pomáhat s tím, aby posílily a uchránily své sebevědomí, věřily ve své síly, schopnosti, vlastní přesvědčení, nebály se a dokázaly je prosadit.

11 Souhrn

Pohled na dítě stranou kolektivu často evokuje problém, rizikovou situaci. Jak se však tato situace jeví samotným dětem, do jaké míry jsou vůči jejímu zatížení citlivé? Práce se snaží přiblížit přemýšlení a prožívání mladších školáků, tematizuje vrstevnické vztahy, dětskou sociální osamělost, vyloučení.

Teoretická část je členěna do čtyř hlavních kapitol. Různá pojetí tématu „dítě stranou kolektivu“ strukturují první část, obsahující koncept rizika, druhá kapitola je věnována individuálním osobnostním rozdílům, resp. odlišného zaměření a dimenze introverze/extraverze. Následuje vývojová charakteristika mladšího školního věku, včetně připomenutí nejznámějších vývojových teorií. Teoretickou část uzavírá představení vybraných relevantních studií.

Hlavním cílem výzkumu bylo prozkoumat, popsat a analyzovat pohled mladších školáků na dítě stranou kolektivu, navrhnout model širších vztahů utváření tohoto pohledu. Předkládáme dětem kresbu zobrazující chlapce, resp. dívku, stojící stranou od dětí, jež si bezstarostně hrají. Možný výklad, interpretace zobrazené situace, jejích příčin a doprovázejících emocí nejsou jednoznačné. Zajímá nás, jak na děti nastíněná situace působí, jak ji vnímají, jakými způsoby a v jakých pojmech o ní přemýšlejí. Zajímají nás příběhy, které si děti s obrázkem spojují, emoce, které je doprovázejí.

Cílovou skupinou byli žáci 3. - 5. tříd, výběrový soubor tvořilo 141 dětí ve věku 8 - 12 let. Po vyčištění dat, pomocí obsahové analýzy, s využitím postupů metody zakotvené teorie, bylo zpracováno 119 dětských textů a odpovědí na doplňující otázky. Design výzkumu byl smíšený, výrazně však převažoval kvalitativní přístup, s doplněním kvantifikace tam, kde se to jevílo jako účelné a kde to umožňovala povaha dat.

Výsledky svědčí o vysoké citlivosti dětských respondentů na problematiku dětské sociální osamělosti a vyloučení. Děti si intenzivně uvědomují potřebu patřit mezi ostatní, mít kamarády a stejně tak silně jsou si vědomy sociální bolesti spojené s tím, když tato potřeba není naplněna (a dokáží ji popsat).

Analýza mimo jiné odkryla skrytou dimenzi moci a bezmoci v dětských vztazích nebo fenomén odlišnosti. Z hlediska způsobu tematizace vrstevnických vztahů se v porovnání s věkovými rozdíly jako významnější ukázaly v našem výběru rozdíly genderové.

Hlavním přínosem práce je podle nás úspěšná realizace nepříliš časté metody tvorby dat a materiál bohatý na autentické dětské úvahy. Vzhledem k probíhající evaluaci programu Druhý krok věříme, že výzkumná zjištění mohou být podkladem pro další rozvoj tohoto či jiného projektu zaměřeného na sociálně emocionální učení, přípravu dílčích materiálů a aktivit.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Almquist, Y. (2012). Childhood friendships and adult health: Findings from the Aberdeen Children of the 1950s Cohort study. *European Journal of Public Health*, 22(3), 378-383. Doi: 10.1093/eurpub/ckr045
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78. Doi: 10.1111/1467-8721.01233
- Beest, van I., & Williams, K. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 918-928. Doi: 10.1037/0022-3514.91.5.918
- Berry, D. S., Willingham, J. K., & Thayer, C. A. (2000). Affect and personality as predictors of conflict and closeness in young adults' friendships. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 84-107. Doi: 10.1006/jrpe.1999.2271
- Besevegis, E., Galanaki, E. (2010). Coping with loneliness in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 653-673. Doi: 10.1080/17405620903113306
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365. Doi: 10.2307/1131484
- Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1999). Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (34-55). New York: Cambridge University Press.
- Cillessen, A. (1997). *Sociometric Status, Social Self-Perceptions, and the Development of School Adjustment in Middle Childhood*. Získáno z <https://eric.ed.gov/?id=ED408106>
- Disman, M. (1996). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Doubek, D. (2002). *Pravý život s příklady ze třetí třídy*. Získáno z <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=3.trida>
- Erikson, E. (1965). *Childhood and society*. London: Penguin Books.
- Eysenck, H. J. (1967): *The Biological Basis of Personality*. Springfield: C. C. Thomas.
- Fadda, D., & Scalas, F., L. (2016). Neuroticism as a Moderator of Direct and Mediated Relationships Between Introversion-Extraversion and Well-Being. *Europe's Journal of Psychology*, 12(1), 49-67. Doi: 10.5964/ejop.v12i1.985
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

Fink, E., Begeer S., Peterson. C..C. & Slaughter, V. Friends, friendlessness, and the social consequences of gaining a theory of mind. *The British Journal Of Developmental Psychology* [online]. 2015, 33(1), 27-30 [cit. 2019-03-15].

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál.
zdroj: ERIKSON, Erik H. Childhood and Society.

Guilford, J. P. (1977): Will the real factor of extraversion-introversion please stand up? A reply to Eysenck. *Psychological bulletin*. 84(3), 412-416. Získáno z: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2014/09/Guilford-1977.pdf>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hawkins, D., L., Pepler, D.J., & Craig, V., M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 4, 513-527. Doi: 10.1111/1467-9507.00178

Hay, D., F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines* , 45(1), 84-108. Získáno z: <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=8540a4e5-4609-47e1-b89d-8d6a5c5cb8c3%40sdc-v-sessmgr01>

Heinová, D. (2017). *Koncept extraverze introverze na pozadí umělecky tvořivé osobnosti*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze.

Holt – Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Tyler, H., & Stephenson (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227-237. Doi: 10.1177/1745691614568352

Holt-Lunstad, J., Smith, T.B., Baker, M., Harris, & T., Stephenson, D. (2015). *Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review*. Získáno z <https://www.ahsw.org.uk/userfiles/Research/Perspectives%20on%20Psychological%20Science-2015-Holt-Lunstad-227-37.pdf>

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Hrabal, V. (2002): *Sociální psychologie pro učitele (vybraná témata)*. Praha: Karolinum.

Chvojková, E. (2017). *Měření dětské osamělosti formou Child Puppet Interview*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova Univerzita.

Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, & J., Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.

Jirásková, A. (2016). *Vztahy ve třídě na prvním stupni ZŠ*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Hradec Králové.

Karasová, M. (2018). *Psaný projev u žáků pátých ročníků*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze.

- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kopecký, K. (2015). *České děti a Facebook 2015*. Získáno z <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy>
- Kopecký, K. (2015). *Rizikové chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Získáno z <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy>
- Langmeier, D., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational system, that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197. Doi: 10.2307/1132300
- Lempinen, L., Junttila, N., & Sourander, A. (2018). Loneliness and friendships among eight-year-old children: time-trends over a 24-year period. *Journal of Child Psychology*, 59(2), 171-179. Doi: 10.1111/jcpp.12807
- Lienemann, T., Reid, R., & the IRIS Center. (2009). *Written expression: Grades 2–5*. Získáno z http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_writex.pdf
- Malušková, A. (2014). *Sociální síť facebook v životě dětí na prvním stupni základních škol*. (nepublikovaná disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Matějček, Z., Langmeier, J. (1986). *Počátky duševního života*. Praha: Panorama.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2017) *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum
- McDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202–223. Doi: 10.1016/B978-0-12-394388-0.00001-0
- Miovský, M. (2009). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Myers, K. D., & Kirby, L. K. (1994): *Introduction to type: Dynamics and development: exploring the next level of type*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademia.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621. Doi: 10.1111/1467-8721.01233

Palová, K., Smékalová, E., Faastová, D., & Chobotská, T. (2017). *Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku*. Získáno z http://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017_2_3_Palova.pdf

Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A., I., H. (2007). The Timing of Middle-Childhood Peer Rejection and Friendship: Linking Early Behavior to Early-Adolescent Adjustment. *Child Development*, 78(4). Doi: 10.1111/j.1467-8624.2007

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (1-18). New York: John Wiley and Sons.

Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.

Plomin, R. (1976): Extraversion: sociability and impulsivity? *Journal of personality assessment*. 40(1), 24-30. Doi: 10.1207/s15327752jpa4001_6

Pollet, T. V., Roberts, G. B. & Dunbar, R. I. M. (2011). Extraverts have larger social network layers: but do not feel emotionally closer to individuals at any layer. *Journal of individual differences*. 32(4). 3, 161-169. Doi: 10.1027/1614-0001/a000048

Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN.

Ptáček, R., & Kuželová, H. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Získáno z http://www.mpsv.cz/files/clanky/14812/VP_nahled.pdf

Russell, D., Peplau L.A. & Cutrona C.,E. The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 39(3), 472-80. Doi: 10.1037/0022-3514.39.3.472

Rybová, M. (2002). *Móda ve třídě, aneb móda, strach a kouzlo osobnosti*. Získáno z <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=3.trida>

Rybová, M., Doubek, D. (2002). *Kamarádství a hygiena*. Získáno z <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=4.trida>

Říčan, D., Krejčířová a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.

Qualter, P. & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233-244. Získáno z <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c182fbb6-3edf-4178-8d25-e2bcb2144118%40sessionmgr4006>

Simmel, G. (1997). *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Praha: Slon.

Spencer, E.(2017). The Introverted Child: Understanding This Behavior and Teaching Your Kids That it's Perfectly Fine. Získáno z: <https://ricepsychology.com/blog/parenting/introverted-child-understanding-behavior-teaching-kids-perfectly-fine/>

- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Sváříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Švec, J. (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. Praha: Projekt Odyssea.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- Veverková, J. (2011). *Analýza písemného projevu žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou v průběhu první třídy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze.
- Villar, Ch., A., & Rodriguez, V. (2018). They do not suffer like us: The differential attribution of social pain as a dehumanization criterion in children. *Psicothema*, 30(2), 207-211. Doi: 10.7334/psicothema2017.236
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997): Extraversion and its positive emotional core. In: Hogan, R., Johnson, J., Broggs, S. R.: *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic press. Získáno z: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012134645-4/50030-5>
- Weeks, M., & Asher, S. (2012). Loneliness in childhood: toward the next generation of assessment and research. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 1-39. Doi: 10.1016/B978-0-12-394388-0.00001-0
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Weiss, R. S. (1982). Issues in the study of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 71–80). New York, NY: Wiley.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Přílohy

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2016/2017

Studijní program: Psychologie
Forma studia: Kombinovaná
Obor/kombinace: Psychologie (PSYB)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Mgr. Jana JUSTOVÁ**
Osobní číslo: **F15391**
Adresa: **MUDR. Tichého 2193, Roztoky, 25263 Roztoky u Prahy, Česká republika**
Téma práce: **Porozumění sociálním situacím u dětí mladšího školního věku**
Téma práce anglicky: **Understanding Social Situations by Children at the Younger School Age**
Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**
Katedra psychologie

Zásady pro vypracování:

1. Studium literatury z oblasti pedagogické, vývojové a sociální psychologie se zaměřením na psychologické aspekty období mladšího školního věku, na témata zabývající se sociálně emocionálními kompetencemi dětí na prvním stupni ZŠ
2. Zpracování osnovy teoretické části práce, zaměření na sociálně emocionální kompetence dětí mladšího školního věku, přehled výzkumů v této oblasti
3. Zpracování projektu kvalitativního výzkumu (kvalitativní obsahová analýza slohových prací na zadané téma), formulace cílů a výzkumných otázek, výběr výzkumného vzorku, specifikace metody sběru dat
4. Průběžné zpracování teoretické části práce, doplnění dle výzkumného zaměření a dílčích výstupů z výzkumu
5. Realizace výzkumného šetření dle zpracovaného projektu, sběr, analýza a interpretace dat, písemné zpracování výzkumné části práce
6. Diskuse, přínosy práce

Seznam doporučené literatury:

Langmeier, J., Křejiřová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
Fontana, D. (2010). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
Průcha, J. (2013). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Portál.
Vacek, P. (2011). Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudemus.
Janošová, P., Kollerová, L. a kol. (2016). Psychologie školní škany. Praha: Grada.
E. S. Lawrence (2014). Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Dítě stranou kolektivu očima dětí mladšího školního věku

Autor práce: Mgr. Jana Justová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.

Počet stran a znaků: 68 stran, 117 995 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 76

Abstrakt:

Pohled na dítě stranou kolektivu často evokuje problém, rizikovou situaci. Jak se však tato situace jeví samotným dětem, do jaké míry jsou vůči jejímu zatížení citlivé? Práce se snaží přiblížit přemýšlení mladších školáků, tematizuje vrstevnické vztahy, dětskou sociální osamělost, vyloučení. Teoretická část předkládá různé pohledy na dítě stranou kolektivu, včetně konceptů rizikovosti tohoto fenoménu v podobě vyčlenění vrstevníky či sociální úzkosti, pokračuje vývojovou charakteristikou mladšího školního věku a uzavírá ji představení vybraných relevantních studií. Výzkumný design je smíšený, dominuje však kvalitativní přístup, který je doplněn kvantifikací tam, kde se to jeví jako přínosné a smysluplné (a kde to umožňuje povaha dat). Data byla zpracována pomocí obsahové analýzy textů, vytvořených na základě kresebného podnětu dětmi ve věku 8-12 let. Analýza byla vedena postupy zakotvené teorie. Výsledky svědčí o vysoké citlivosti dětských respondentů na problematiku dětské sociální osamělosti a vyloučení. Děti si intenzivně uvědomují potřebu patřit mezi ostatní, mít kamarády, a stejně tak silně jsou si vědomy sociální bolesti spojené s tím, když tato potřeba není naplněna (a dokáží ji popsat). Hlavním přínosem práce je úspěšná realizace nepříliš časté metody tvorby dat, která přinesla materiál bohatý na autentické dětské úvahy.

Klíčová slova: mladší školní věk, dětská sociální osamělost, interpretativní obsahová analýza, metoda zakotvené teorie

ABSTRACT OF THESIS

Title: Peer isolation through the eyes of younger school age children

Author: Mgr. Jana Justová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 68 pages, 117 995 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 76

Abstract:

Seeing child isolated from his classmates often indicates a problem or a risk situation in the mind of the adult observer. Do children perceive this situation in the same way? How sensitive are they to the phenomenon of peer isolation? This thesis focuses on the thought processes of primary school children, thematising peer relationships, child social isolation and exclusion. Theoretical part of the thesis introduces a range of expert views on child social isolation, including the concepts of the risk potential of peer exclusion and social anxiety and presents developmental characteristics of primary school age children. It concludes with literature study of relevant sources. Research design is mixed, mainly employing qualitative methods, adding the quantitative dimension where appropriate and permitted by the characteristics of the data collected. The study, carried out among primary school children aged 8 to 12 years, analyses texts created by the children based on visual stimulus. Data were interpreted using the content analyses, employing the principles of the grounded theory. Results show that children are highly sensitive to social isolation and intensely aware of the need to belong and have friends. They are equally mindful of the social pain peer isolation causes and can describe it well. This thesis contributes to the body of work on child social isolation by successfully employing a rare method of data collection resulting in a material rich in authentic child thought processes and ideas on the subject.

Key words:

Early school years, child social isolation, interpretative content analysis, grounded theory

Příloha č. 3: Formuláře pro tvorbu dat

Autorské jméno:

Příběhy v knihách mohou být zcela smyšlené nebo popisovat to, co se děje kolem nás, vyprávět, co sám autor zažil. Spisovatelem se stáváš teď Ty sám... **Vymysli si autorské jméno nebo značku a napiš svůj vlastní příběh.**

CO SE DĚJE NA OBRÁZKU A PROČ SE TO STALO?

Na první pohled vidíme jen devět dětí na hřišti... Vymysli si příběh nebo popiš situaci ze svého života, kterou Ti obrázek připomíná.



Autorské jméno:

Věk:

Proč si chlapec s kšiltovkou nehraje s ostatními? Co myslíš, že se stalo? A jak se teď chlapec cítí?

Vyber si jedno z dětí na obrázku, vybarvi a napiš o něm pár vět. Jak se jmenuje? Kolik mu/jí je let? Jaké má vlastnosti, zájmy či přání? Napiš cokoli, co Tě napadá.

Autorské jméno:.....

Příběhy v knihách mohou být zcela smyšlené nebo popisovat to, co se děje kolem nás, vyprávět, co sám autor/ka zažil/a. Spisovatelkou se stáváš teď Ty sama... Vymysli si autorské jméno nebo značku a napiš svůj vlastní příběh.

CO SE DĚJE NA OBRÁZKU A PROČ SE TO STALO?

Na první pohled vidíme jen devět dětí na hřišti... Vymysli si příběh nebo popiš situaci ze svého života, kterou Ti obrázek připomíná.



Autorské jméno:.....

Věk:.....

Proč si dívka s culíky nehraje s ostatními? Co myslíš, že se stalo? A jak se teď dívka cítí?

Vyber si jedno z dětí na obrázku, vybarvi a napiš o něm pár vět. Jak se jmenuje? Kolik mu/jí je let? Jaké má vlastnosti, zájmy či přání? Napiš cokoli, co Tě napadá.

Příloha č. 4: Informovaný souhlas pro rodiče



**KATEDRA
PSYCHOLOGIE**
FILIZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s preventivním programem, zaměřeným na sociálně-emocionální rozvoj dětí, a diplomovou prací, která je s tímto programem spojena. Chtěli bychom žáky a žákyně třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, požádat o vypracování krátké slohové práce dle vzorové kresby a písemné zodpovězení dvou doplňujících otázek. Aktivita proběhne v některé z hodin Českého jazyka, texty dětí budou anonymní a nebudou použity jinak než k interpretaci výsledků v rámci diplomové práce. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup byl schválen ředitelkou školy.

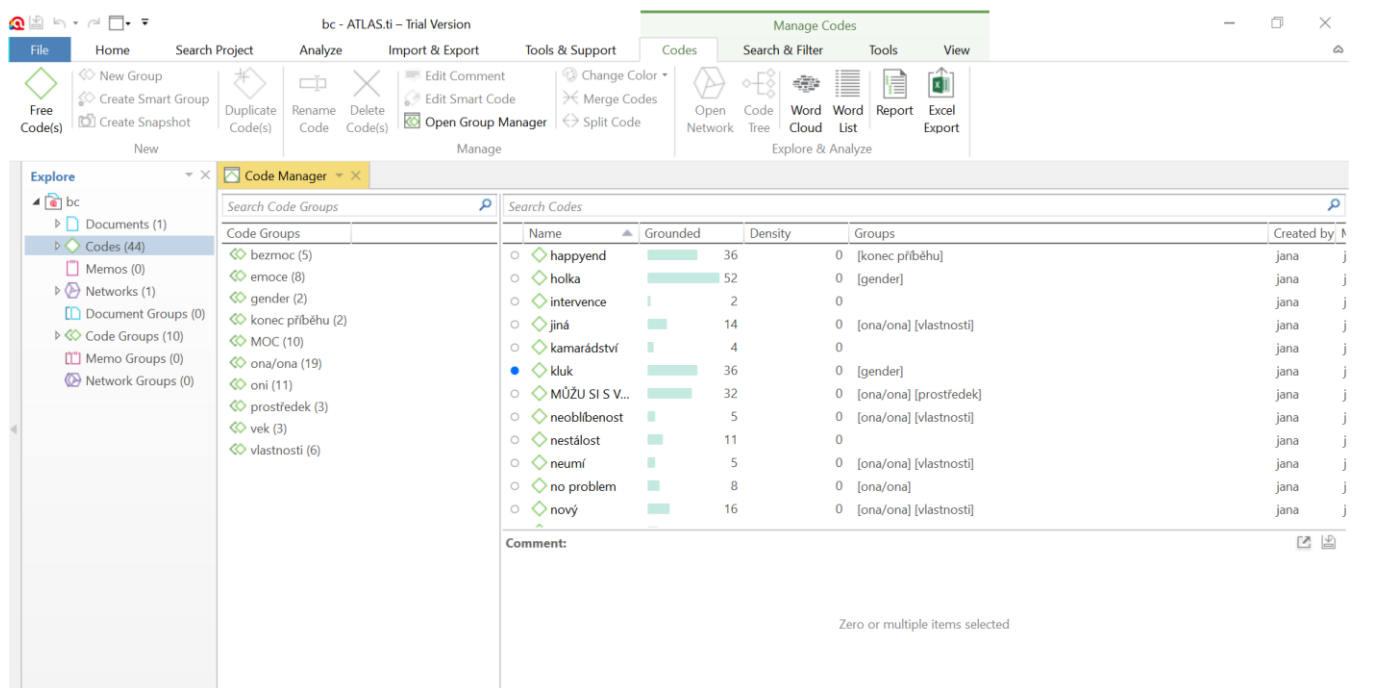
Souhlasím s tím, aby se můj syn/moje dcera..... sepsáním krátké slohové práce zapojil(a) do výzkumu zaměřeného na porozumění sociálním situacím u dětí na prvním stupni ZŠ.

Dne.....

Jméno a příjmení.....

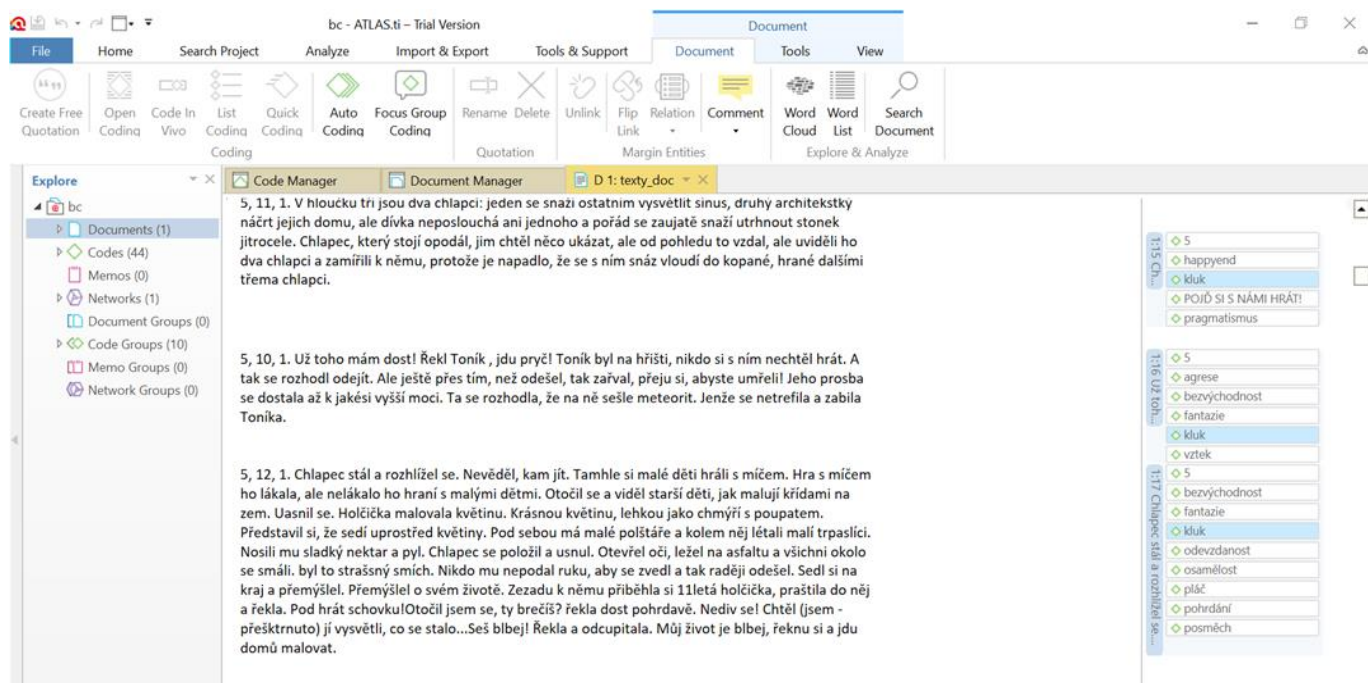
Podpis.....

Příloha č. 5: Ukázka kódování v programu Atlas.ti



The screenshot shows the Atlas.ti software interface. The 'Manage Codes' window is open, displaying a list of code groups and a table of codes. The table has columns for Name, Grounded, Density, Groups, and Created by. The codes are listed in the table, and the 'Grounded' column shows a green bar indicating the grounded status. The 'Density' column shows a numerical value. The 'Groups' column shows the group name. The 'Created by' column shows the user name.

Name	Grounded	Density	Groups	Created by
happyend	36	0	[konec příběhu]	jana j
holka	52	0	[gender]	jana j
intervence	2	0		jana j
jiná	14	0	[ona/ona] [vlastnosti]	jana j
kamarádství	4	0		jana j
kluk	36	0	[gender]	jana j
MŮŽU SI S V...	32	0	[ona/ona] [prostředek]	jana j
neoblibenost	5	0	[ona/ona] [vlastnosti]	jana j
nestálost	11	0		jana j
neumí	5	0	[ona/ona] [vlastnosti]	jana j
no problem	8	0	[ona/ona]	jana j
nový	16	0	[ona/ona] [vlastnosti]	jana j



The screenshot shows the Atlas.ti software interface. The 'Document Manager' window is open, displaying a list of documents and a table of codes. The table has columns for Name, Grounded, Density, Groups, and Created by. The codes are listed in the table, and the 'Grounded' column shows a green bar indicating the grounded status. The 'Density' column shows a numerical value. The 'Groups' column shows the group name. The 'Created by' column shows the user name.

Name	Grounded	Density	Groups	Created by
5				
happyend				
kluk				
POJÍD SI S NÁMI HRÁT!				
pragmatismus				