

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Bc. Michaela Fialová

Socializace dítěte do role žáka

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Brně dne 29. dubna 2016

.....
Bc. Michaela Fialová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Romanovi Švaříčkovi, Ph.D. za vstřícnost, za mnoho cenných rad a připomínek a především za čas, který mi při vypracování práce věnoval.

Také bych chtěla poděkovat ředitelce a učitelkám mateřské školy, na které jsem realizovala výzkum, děkuji jim za vstřícnost a nápomocnost.

Anotace

Magisterská diplomová práce se zabývá tématem socializace dítěte do role žáka mateřské školy. V rámci socializace jsou zkoumány zejména role dětí v jednotlivých skupinách a procesy s nimi související.

Hlavním cílem práce je popsat méně probádané poznatky v oblasti socializace dětí do role žáka, zejména do role ve skupině. Hlavními zkoumanými faktory jsou role dětí, strategie vyjednávání a pravidla.

Práce se skládá ze dvou částí. První část je teoretická a vymezuje základní pojmy, mezi které náleží předškolní věk, hra a socializace.

Druhá část je zaměřená empiricky, uvádí výsledky výzkumného pozorování a zároveň odpovídá na výzkumné otázky.

Annotation

The diploma thesis deals with a child's socialization into the role of pupil kindergarten. Within socialization they are examined in particular the role of children in each group and the processes related to them.

The main goal is to describe the less explored knowledge in the socialization of children into the role of the pupil, especially in the role in the group. The main factors are the role of children, negotiating strategies and rules.

The thesis consists of two parts. The first part is theoretical and defines basic concepts which belong among preschool age, playing and socialization.

The second part is focused empirically, presents the results of research and observation while addressing research questions .

Klíčová slova

Předškolní věk, mateřská škola, hra, socializace, vrstevnické prostředí, role dítěte, komunikace, strategie vyjednávání, pravidla

Key Words

Preschool age, kindergarten, play school, socialization, peer environment, role of the child, communication, negotiation strategy, rules

Obsah

ÚVOD	7
A. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 Definice předškolního období	9
1.1.1 Charakteristika potřeb dětí	10
1.2 Vývoj základních dovedností a schopností	11
1.3 Kognitivní vývoj	12
1.4 Emoční vývoj a socializace	13
1.5 Role žaka	14
1.6 Mateřská škola	14
1.7 Role učitelky mateřské školy	15
1.8 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)	16
2. HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	19
2.1 Vymezení pojmu hra	19
2.2 Význam hry	20
2.3 Typy her	22
2.4 Vývojové etapy hry	22
2.5 Druhy herních činností v mateřské škole	24
2.5.1 Volná hra	24
3. SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	26
3.1 Průběh socializace v mateřské škole	27
3.2 Vztahy s vrstevníky	28
3.3 Komunikace mezi dětmi	30
3.4 Třída jako malá sociální skupina	31
3.5 Role ve skupině	33
3.5.1 Dominance nebo podřízení	34
3.5.2 Typologie rolí podle Řezáče	36
3.6 Pravidla v mateřské škole	37
3.7 Sociální učení	38
B. EMPIRICKÁ ČÁST	41
4. METODOLOGIE VÝZKUMU	42
4.1 Cíl výzkumu	43
4.2 Výzkumné otázky	44
4.3 Technika sběru dat	45
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku	48
5. VÝSLEDKY VÝZKUMU	49

5.1	Kostra analytického příběhu	49
6.	TYPOLOGIE ROLÍ	51
6.1	Role šéfa.....	52
6.2	Role pomocníka	56
6.3	Role malý kamarád	57
6.4	Role volný	59
6.5	Shrnutí rolí	62
7.	SCHÉMA VZTAHŮ A SKUPIN.....	63
7.1	Charakteristika skupin.....	67
8.	TYPOLOGIE STRATEGIÍ VYJEDNÁVÁNÍ.....	71
8.1	Proces vyjednávání.....	71
8.2	Strategie přijímání.....	73
8.2.1	Rozšíření vlivu skupiny.....	74
8.2.2	Získání konkrétního dítěte.....	75
8.2.3	Potřeba bezpečného místa	77
8.2.4	Potřeba uznání od starších.....	78
8.3	Strategie odmítání	79
8.3.1	Odkazování	81
8.3.2	Stanovování podmínek.....	89
8.3.3	Zamezení aktivity.....	90
8.3.4	Ignorování	91
8.3.6	Shrnutí strategií vyjednávání.....	94
	SHRnutí: MODEL PROCESU SOCIALIZACE DO ROLE ŽÁKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	95
	ZÁVĚR A DISKUSE.....	98
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	102
	SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT.....	107
	SEZNAM PŘÍLOH.....	108

ÚVOD

Socializace do role žáka je velmi důležitým procesem, který je teoreticky značně zmapovaný. Pod pojmem socializace si každý představí začleňování jedince do společnosti, které má zásadní vliv na život jedince. Socializace probíhá v různých fázích života, nejprve se projevuje v rodinném prostředí, dále probíhá v institucích, pro tuto práci je podstatné prostředí mateřské školy.

V rámci povinné školní praxe jsem měla možnost pozorovat děti nejen při jejich volné hře, ale také v řízených činnostech. Všimla jsem si různorodosti jejich skupin, které měly trvalý charakter a některé děti měly výrazné postavení. Tyto postřehy mne navedly na bližší prozkoumání tématu.

Prostředí mateřské školy jsem chtěla propojit s uvedeným konceptem socializace, protože v předškolním období jsou pokládány základy komunikace mezi dětmi, dále si děti začínají budovat vztahy s vrstevníky a učit se s nimi kooperovat. Právě vzájemné vztahy dětí a jejich skupiny mne zajímaly nejvíce. Konkrétně jsem se zaměřila na získávání rolí, jak si vlastně děti role získávají, jak ji udržují a co všechno potřebují, aby byly v rámci skupiny úspěšné. Uvedené schopnosti souvisejí se socializací dětí, protože mezi nimi dochází k učení, díky kterému získávají nové schopnosti a dovednosti, které mohou v rámci třídy mateřské školy využít.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. První část je zaměřená na teoretické poznatky, poukazují na dosavadní informace a poznatky. První kapitola vymezuje dítě předškolního věku a jeho základní charakteristiky. Věnuji se vymezení základních dovedností a schopností, zabírám se nejen kognitivním vývojem, ale také emočním vývojem dítěte a rolí žáka. Důležité je zmínění instituce, kterou je mateřská škola a s ní související role učitelky. Poslední oblastní je krátké nahlédnutí do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Druhá kapitola je soustředěná na hru dětí v mateřské škole. Nejprve se zabývám definicí hry, dále se věnuji významu hry. Uvádím také různé pohledy na typy her a rozdělení her z vývojového hlediska. Důležité je zmínění herních činností, zejména je podstatná definice volné hry, která se stává polem působnosti pro zkoumané procesy.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá socializací dětí v mateřské škole. Vymezuji nejen její průběh, ale také podstatné vztahy mezi vrstevníky, na které navazuje téma komunikace. Podstatná je část věnující se třídě jako malé sociální skupině, která poukazuje na probíhající procesy. Zaměřuji se na role dětí a zmiňuji konkrétní typologii Řezáče, ze které

vycházím ve výzkumné části. Závěrečné podkapitoly se věnují pravidlům v mateřské škole a sociálnímu učení, které je výsledkem propojení uvedených oblastí.

Druhá část magisterské práce se zaměřuje na výzkum realizovaný v jednotřídní mateřské škole. Zabývám se metodologií výzkumu, která je realizována metodou zúčastněného pozorování. V teoretických poznatcích jsem objevila „neprobádanou“ oblast, kterou jsem chtěla zaplnit vlastním výzkumným šetřením. Právě objevení nových souvislostí je cílem mé práce. Dále v práci uvádím jednotlivé výzkumné otázky, které jsem si stanovila na počátku výzkumu. Následující kapitola rozebírá techniku sběru dat, která je realizována prostřednictvím nestrukturovaného pozorování. Hlavním zdrojem informací jsou terénní poznámky, které zachycují přesné popisy chování aktérů a jejich vztahů. Terénní poznámky jsou důležitým zdrojem pro analýzu konkrétních situací, které se ve zkoumaném prostředí odehrály. Zkoumané situace jsou typické pro konkrétní třídu mateřské školy, a proto je charakteristika výzkumného vzorku podstatná, jelikož se od ní odvíjejí konkrétní výsledky.

V kapitolách zaměřených na výsledky výzkumu se nejprve krátce věnuji kostře analytického příběhu. Kapitola vymezující typologii rolí přináší charakteristiku jednotlivých rolí vycházejících z typologie Řezáče. Tato typologie je upravená podle výsledků výzkumu a následně uvádím konkrétní ukázky chování dětí v rolích. Kapitola s názvem schéma vztahů a skupin uvádí sociometrické znázornění vztahů dětí a jejich skupin. Následná charakteristika skupin napomáhá orientaci ve vztazích a přehledně zobrazuje role dětí ve skupinách i mimo ně. Další typologie je zaměřená na strategie vyjednávání dětí, které jsou rozdělené na strategie přijímání a odmítání. Tyto strategie obsahují sledované faktory konkrétně role dětí, pravidla a vyjednávání. Díky souznění uvedených faktorů jsem mohla vytvořit model procesu socializace do role žáka. V závěru práce se zabývám odpověďmi na výzkumné otázky, kterými propojuji dosavadní znalosti o tématu a zjištěné výzkumné poznatky.

A. TEORETICKÁ ČÁST

Socializace do role žáka je široký pojem, a proto je důležité prozkoumat jednotlivé faktory, které mají na úspěšnou socializaci vliv. Aby bylo možné zkoumat socializaci, je nejprve důležité popsat vývoj předškolních dětí a jeho základní charakteristiky. Na věku a stupni vývoje dětí závisí další okolnosti. Jelikož jsem se zaměřila na hru dětí a konkrétně volnou hru, považuji za podstatné popsat toto pole působnosti. Dále bych se chtěla zabývat již socializací do role žáka mateřské školy, také bych chtěla popsat malou sociální skupinu a veškeré jevy s ní související.

1. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Úvodní kapitola přináší základní poznatky o oblasti předškolního období v rámci vývoje dítěte. Nejprve se budu zabývat vymezením předškolního období, uvedu vývoj dovedností a schopností dětí. Krátce se zmíním o dalších oblastech vývoje, tedy o kognitivní a emocionální. V závěru kapitoly uvedu roli mateřské školy a také roli učitelky a z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání uvedu vybrané kompetence, které souvisejí se zkoumaným problémem.

1.1 Definice předškolního období

Vymezení předškolního období je důležitým krokem, který poskytuje základní orientaci ve vývojovém období. Následující definice několika autorů pohlíží na předškolní období podobným způsobem, a přesto se nepatrně odlišují. Definováním předškolního období se zabývá Vágnerová (2012), které téma pojímá z hlediska vývoje dítěte, rozsah předškolního období uvádí od 3 do 6 až 7 let. Autorka zdůrazňuje označení období, které nazývá jako období iniciativy, ve kterém dochází k rozvíjení potřeb dětí, děti zvládají své kvality, tvoří je a vzájemně je potvrzují. Důležitá je diferenciací v rámci sociální oblasti, ve které dochází k přesahu rodiny a postupnému rozvíjení vztahů s vrstevníky. Podobně vnímá předškolní věk Gillernová (2003), která také popisuje předškolní věk, jako věk iniciativy dítěte, dále zdůrazňuje aktivity v sebeprosazování dítěte a v uchopování okolního světa. Za základní

vývojový úkol označuje rozvoj a regulaci této aktivity, aby docházelo k lepší orientaci dítěte v sociálním prostředí, dítě si také osvojuje normy.

Langmeier a Krejčíková (2006) vnímají předškolní věk z dvou různých pohledů. První pojetí definuje období z širšího pohledu a má praktický význam v plánování výchovných a sociálních opatření pro děti, než nastane povinná školní docházka. Užší pojetí vymezují jako věk mateřské školy, zároveň zdůrazňují základní postavení rodinné výchovy.

Předškolní období je důležitým obdobím, označení předškolní bývá některými autory diskutováno. Matějček (2013) označuje toto období za velmi důležité, ale spojení se školou podle něho není natolik významné. Označení předškolní je propojeno se vzdělávací institucí, která následuje po tomto období. Matějček se vymezuje proti pojetí, že je toto období pouze příprava na školu. Zdůrazňuje svébytnost úkolů a potřeb, které jsou pro předškolní věk typické. Tyto úkoly a potřeby mají být vyvíjeny zdravě, aby byly užitečné pro společnost. Matějčkovo pojetí plně doplňuje Vágnerová, která sice poukazuje na dobu přípravy, ale také nepojímá toto období jako pouhou přípravu na školu. „Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy.“ (Vágnerová, 2012, s. 223). Právě důležitost celostního rozvoje dítěte je v uvedeném období podstatná, dítě má možnost osvojovat si nové schopnosti a dovednosti, které může realizovat nejen individuálně, ale také prostřednictvím vrstevníků.

Všechny uvedené definice se shodují na podobném pojetí předškolního období, které nepovažují jako pouhou přípravu na školu, jak tomu bylo v minulosti. Kladou důraz na schopnosti a potřeby jednotlivých dětí, které by měly být úměrně rozvíjeny, zároveň propojují předškolní věk s iniciativou a aktivitou. Osobně se s tímto vymezením ztotožňuji a pokládám za důležité oproštění se od dřívějšího vnímání předškolního období, které bylo vnímáno pouze jako příprava na školu.

1.1.1 Charakteristika potřeb dětí

Dětské potřeby jsou základním stavebním kamenem, od kterého se odvíjí kvalita osvojených dovedností a zkušeností. Jejich míra naplnění závisí nejen na biologickém uspokojení, ale také na psychickém uspokojení. Langmeier a Krejčíková (2006) upozorňují na problematiku chápání vývojových potřeb dětí. Varují před srovnáváním vývojových potřeb všech dětí v prvních letech jejich života a poukazují na potřebnost rozčleňování období. Rozdíly mezi tříletými dětmi a šestiletými jsou značné, a proto je důležité vyvarovat

se zobecňování potřeb na celé období. Matějček (2015) uvádí přehled psychických potřeb, které jsou důležité pro zdravé rozvíjení osobnosti, jeho výrok: „společnosti k užítku a sobě k uspokojení“ (Matějček, 2015, s. 37), popisuje důležitost uspokojování potřeb, které jsou užitečné nejen pro jednotlivce, ale také pro celou společnost. První potřeba dětí se týká potřeby kvality, množství a také rozmanitosti vnějších podnětů. Druhá potřeba vyjadřuje nutnost stálosti, řádu a důležitosti smyslu v podnětech. Třetí potřeba vymezuje důležitost prvních sociálních a citových vztahů. Čtvrtá potřeba je věnována identitě dítěte a je charakteristická nutností společenského uplatnění a souvisejícími společenskými hodnotami. Pátá a zároveň poslední potřeba zdůrazňuje nutnost otevřené budoucnosti.

Tyto potřeby jsou základním stavebním kamenem, od kterého se odvíjejí další oblasti a záleží na jejich kvalitě. Naplňování potřeb úzce souvisí s pozitivním prožíváním dětí a minimalizuje tím riziko deprivace dítěte. Z uvedených potřeb je patrné nejen uspokojení potřeb vůči jedinci samotnému, ale také uspokojování potřeb, které se vztahuje na okolí dítěte.

1.2 Vývoj základních dovedností a schopností

Vymezení základních vývojových charakteristik je nutné z hlediska pochopení jednání dětí, jsou tedy předpokladem jejich dalšího chování. Vývoj dětí je závislý na jejich věku, u každého období jsou popsány dovednosti a schopnosti, které by dítě mělo v určitém období zvládnout. Podstatné je, že i v rámci předškolního období dochází k dalšímu rozčleňování dětí, protože nelze očekávat stejné dovednosti od tříletého a pětiletého dítěte. Langmeier & Krejčíková (2006) uvádějí charakteristiku v rámci jednotlivých roků předškolního období. První oblastí je motorický vývoj, ve kterém dochází k postupnému zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, dochází k větší hbitosti a eleganci pohybů. Zručnost dětí se projevuje zejména při kresbě, která se ve třech letech projevuje napodobováním různých směrů čar. U čtyřletého dítěte se objevují geometrické tvary a realističtější kresby. Pětileté dítě je charakteristické vyšší motorickou koordinací, která znázorňuje mnoho detailů. Zásadní oblastí se stává řeč, která se postupem času u dětí zdokonaluje a mizí nedokonalosti. S rozvojem řeči souvisí i růst poznatků nejen o dítěti samotném, ale i o jeho okolí. Pokrok v řeči je propojený s regulací chování dětí. Helus (2009) mluví o otevírání možností dětí, které ale zároveň mají své meze, které je důležité respektovat. Ze slov uvedených autorů vyplývá značná důležitost předškolního období, ve kterém dochází ke zvyšování kvalit v mnoha oblastech. Lze konstatovat, že vývoj u dětí v tomto období je sice ohraničen a je uvedeno, které oblasti děti

rozvíjejí, ale podstatné je vnímat individuální schopnosti dětí a jejich možnosti naplňovat předkládané požadavky.

1.3 Kognitivní vývoj

Předškolní období znamená změnu i v kognitivní oblasti. Piaget, (1966) poukazuje na období, kdy děti navštěvují mateřskou školu, jejich vývoj inteligence se přesouvá z úrovně předpojmového neboli symbolického myšlení na vyšší úroveň, která je charakteristická názorným čili intuitivním myšlením

V tomto období dochází ke změně, kdy podle Langmeiera a Krejčíkové (2006) přechází od užívání slov jako předpojmů na uvažování v celostních pojmech, které jsou realizovány na základě důležitých podobností. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo, ale zároveň již dochází k rozčleňování. V myšlení dětí dochází nejen k pokroku, ale také k jistým omezením. Děti prozatím nedokáží myslet doopravdy logicky po jednotlivých krocích, které smí být v mysli dítěte volně opakovány a zároveň porovnávány. Děti jsou schopné vyvozovat závěry, ale jejich úsudky jsou plně závislé na názoru dospělých. Piaget (1966) zdůrazňuje omezení týkající se bezprostředního vztahu mezi schématem činnosti, která je zvnitřněná a vnímáním předmětu, v důsledku toho dospívá pouze ke konfiguracím centrovaným na uvedený vztah.

Jednotlivá stadia nemají přesně určenou hranici a oddělené znaky myšlení. Dochází k provázání znaků na přechodu období, na tento vliv upozorňuje Langmeier a Krejčíková (2006). Ve stadiu předoperačního myšlení je dítě stále ještě těsně vázáno na individuální činnost a jeho charakteristiky se stále pojí s předchozím obdobím. Dítě je stále egocentrické, antropomorfní (polidšťování), artificialistické (všechno se dělá), výrazným znakem je magičnost (dochází k měnění faktů podle libosti dítěte).

Jelikož jsou děti v mateřské škole neustále ovlivňovány vrstevníky, dochází v rámci skupiny dětí podle Průchy a Kořátkové (2013) k přísunu nových vjemů, mezi které lze zahrnout prostředí, hračky, děti a jejich komunikaci a nelze opomenout učitelky. Nové vjemy napomáhají při podněcování přemýšlení a zapamatování. Zároveň podporují kognitivní složku řeči, převážně vyjadřování a naslouchání s porozuměním.

1.4 Emoční vývoj a socializace

Emoční a sociální vývoj dětí úzce souvisí s tématem výzkumu. Samotná socializace bude podrobně rozebrána ve třetí kapitole, nyní zmíním pouze základní poznatky o emočním vývoji v předškolním období. Vágnerová (2012) poukazuje na větší stabilitu a vyrovnanost v oblasti emočního prožívání oproti batolecímu období. U dětí v předškolním období jsou děti častěji pozitivně naladěné a mají smysl pro humor. U dětí ubývá negativních emocí, vztek a zlost se neobjevují tak často, protože děti lépe chápou příčiny, kvůli kterým vznikají nepříjemné situace. S rozvíjením emoční inteligence dochází k lepšímu chápání vlastní pocitů i pocitů ostatních lidí a emoční projevy začínají děti lépe zvládat. Na sociální hledisko vývoje dítěte naráží Piaget (1966), který jej propojuje s počátkem vývoje řeči. Děti začínají objevovat nové sociální vztahy, díky kterým jsou obohacovány a zároveň dochází k měnění myšlení.

V mateřské škole si děti osvojují rozmanité sociální dovednosti, na které upozorňují i Průcha s Kořátkovou (2013). Děti získávají dostatek ověřených zkušeností a následně získává dovednosti z hlediska jednání s druhými dětmi. Dále se dítě učí, že nevhodné chování nese své důsledky v podobě negativních reakcí. Nastává postupné rozšiřování povědomí o platných společenských pravidlech a osvojování sociálních dovedností, které jsou realizovány v interakci s druhými. Neopomenutelný přínos mají sociální zkušenosti, díky kterým se mohou děti srozumitelně vyjadřovat a porozumět ostatním. Vágnerová (2012) se zaměřuje na konec této vývojové fáze a shrnuje nejdůležitější oblasti vývoje. Upozorňuje, že ukončení období není závislé pouze na fyzickém věku dítěte, ale hlavní je sociální oblast, kdy dítě nastupuje do školy. Předškolní věk dětí charakterizuje stabilizací pozice dítěte ve světě a dále diferenciací vztahu k okolnímu světu.

Zajímavé postřehy přinášejí Smékal s Mackem (2002), kteří upozorňují na repertoár sociálního chování dětí, který je patrný na konci předškolního období. Děti vyjadřují nejen sociální vstřícnost či distanci, ale také agresivitu či plachost. Podstatná je také rozdílnost nejen mezi stejně starými dětmi, ale také mezi dívkami a chlapci, které připisují vývoji etikety. Chlapcům přikládají projevování negativních reakcí, zatímco dívky jsou více pozitivní ve svých reakcích. Předškolní období je tedy obdobím, ve kterém dochází ke značnému rozvoji uvedených oblastí a děti zkvalitňují své dovednosti. Z výše uvedených poznatků můžeme říci, že všechny oblasti jsou provázané a úzce propojené. Např. kognitivní rozvoj a zejména řeč pomáhá dětem v jejich socializaci mezi vrstevníky a napomáhá jim budovat si vzájemné vztahy, které jsou v tomto období pro děti novou zkušeností, jelikož se významně liší od vztahů v rodině.

1.5 Role žáka

Tématem diplomové práce je role žáka navázaná na socializaci. Role žáka je propojená zejména s třetí kapitolou věnující se konkrétně socializaci. Nyní zmíním pouze základní informace a důkladněji se socializací do role žáka budu zabývat prostřednictvím dalších kapitol.

Dítě v předškolním věku získává v rámci sociální expanze role, které Vágnerová (2012) považuje pro další rozvoj osobnosti dítěte za důležité. Nejprve vymezuje horizontální roli vrstevníka, kterou lze získat díky vztahu k cizím dětem např. v rámci mateřské školy. Další role je specifikovaná jako role kamaráda, kterou lze popsat jako vymezení bližšího vztahu k jinému dítěti. Třetí role je vymezena institucionálně a nese název role žáka mateřské školy.

Propojení role se socializací přináší Řezáč (1998), který mluví o roli jako o produktu socializace, kdy se dítě naučí chovat přiměřeným způsobem a zohledňuje podmínky konkrétní sociální situace. Autor mluví také o komplexní povaze role, jednotlivé role se vzájemně doplňují a díky vztažnosti nabývají svůj smysl. Zároveň dochází k definování vztahu v konkrétní situaci. Vágnerová (2012) vnímá rodinné prostředí jako zásadní, protože v něm vznikají první role, se kterými se dítě setkává. V mateřské škole, tedy v zcela odlišném prostředí, se děti setkávají s odlišnými rolemi a požadavky. Různorodost rolí poskytuje dětem možnosti výběru, ale záleží na jejich sebepojetí a vlastních zkušenostech a dovednostech, které jim při získávání rolí napomáhají. Role dostávají nálepkou výsadního postavení a pro děti jsou důležité.

Lze tedy konstatovat, že role žáka se významně liší od role, kterou dítě zastává v prostředí rodiny. Tato odlišnost pro dítě znamená nutnost učení se novým, specifickým dovednostem a schopnostem, respektování autority, kterou představuje učitelka. Také je podstatné rovnocenné postavení dítěte, dítě tedy musí respektovat ostatní vrstevníky. Role žáka nabývá nových kvalit, které se dítě učí v průběhu školního roku.

1.6 Mateřská škola

Mateřská škola představuje prostor, který dětem umožňuje realizovat se, učit se novým schopnostem a dovednostem a socializovat se do společnosti. Helus (2011) přikládá mateřské škole značný význam, pro dítě se stává prostředím, které je nové, ale plně akceptovatelné a pro dítě se stává novou dimenzí jeho zdatnosti. Kořátková (2014) poukazuje na důležitou

funkci mateřské školy, která poskytuje dětem prostor pro navazování kvalitních vztahů mezi jednotlivými dětmi a navazování vztahů je považováno za jeden ze základních cílů.

Mateřská škola je podle Vágnerové (2012) přechod mezi soukromím rodiny a institucí, kterou je škola. Umožňuje dětem, aby mohly získávat zkušenosti pro snadnější vstup do první třídy. Důležitý je socializační význam mateřské školy, kdy na dítě není vytvářen příliš velký nátlak v rámci jeho výkonů, a tím mu poskytne čas na úspěšnou adaptaci. Zároveň ale zdůrazňuje, že pro úspěšnou adaptaci je důležitá zralost a připravenost dítěte. „Doba, kdy je dítě schopné zůstat po značnou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se nárokům, bývá individuálně různá, mezi 4. - 5. rokem zvládne tuto zátěž většina dětí. Nástup do mateřské školy je spojen s nutností přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu, učitelku, a musí se podřídit řádu školky, který je jiný než domácí pravidla.“ (Vágnerová, 2012, s. 231). Z autorčina pojetí rozmezí úspěšnosti adaptace je zřejmá vývojová posloupnost, kdy mladší děti nejsou natolik připravené, aby se plně přizpůsobily tak, jako starší děti. Kvůli tomu jsou patrné problémy zejména v sociální oblasti, kdy je dítě limitováno např. nejen nedostatečně rozvinutými komunikačními schopnostmi, ale také schopností kooperativní hry.

O propojení mateřské školy a pravidel mluví Špaňhelová (2004), podle které je toto prostředí místem, které dětem zprostředkovává možnosti učení se v různých dovednostech. Děti by se měly učit žít podle pravidel, která se liší od těch v rodinném prostředí. Dále by se měly učit žít v kolektivu dětí, kdy nejsou věci tak, jak si přejí, důležité je vyjádření vlastního názoru a respektování názorů jiných. Dítě by se také mělo odpoutat od rodiny a učit se v rámci kolektivu dalších dětí. Děti se začínají žít s jinou autoritou, kterou nejsou jejich rodiče, ale učitelka v mateřské škole.

Z uvedených názorů tedy vyplývá, že mateřská škola je pro děti místem, ve kterém dochází nejen k možnosti realizace dítěte a navazování nových vztahů, ale také je místem, které je propojené s učením dětí, které může nabývat různých kvalit. Tyto uvedené oblasti ovlivňují úspěšnost socializace dítěte a poskytují mu základy pro další vzdělávání.

1.7 Role učitelky mateřské školy

Role učitelky v mateřské škole má nezastupitelnou funkci a významně ovlivňuje dění v mateřské škole. Roli učitelky při hře dětí přibližuje Kotátková (2014), která poukazuje na její důležitost a nezastupitelnost. „Při společném soužití a hře zde přirozeně funguje přítomnost učitelky ne kvůli jejímu řízení, ale pro vytvoření bezpečného klimatu pro všechny děti

pro pomoc, ale i pro povzbuzení a ocenění při řešení vzniklých nedorozumění.“ (Kořátková, 2014, s. 56).

Učitelka by měla v tomto prostředí naplňovat určité požadavky, tyto požadavky uvádějí Mertin a Gillernová (2010) ve formě kompetencí. Jako první oblast kompetencí označují *sociálněpsychologické dovednosti*, mezi které zahrnují akceptaci osobnosti dětí, rodičů, kolegů, dále autentičnost a empatii. Dále uvádí naslouchání, podporu dětí, respekt a toleranci, rozvíjení sebedůvěry, umění pochválit. Důležité je zvládání konfliktních situací, které reaguje na aktuální situaci v mateřské škole. Další kompetence se týkají *metodických dovedností, oborových dovedností a diagnostických dovedností*. První a poslední kompetence úzce souvisejí s problematikou tohoto výzkumu. Sociálněpsychologické dovednosti učitelky ovlivňují aktuální stav ve třídě a učitelka do dění určitým způsobem zasahuje. Právě diagnostické dovednosti jí umožňují veškeré procesy ve třídě pozorovat a zjišťovat informace o dětech z pozice pozorovatele. Tyto kompetence a míra jejich úspěšného zvládnutí ovlivňují výchovně vzdělávací procesy a způsob působení na jednotlivé děti.

Pro pochopení výsledků empirické části uvádím konkrétní aktivity definované Kořátkovou (2005), které by měla učitelka v rámci volné hry dětí vykonávat. Právě volná hra je polem působnosti pro tento výzkum. Autorka mezi ně zařazuje pomoc ve spolupráci dětí prostřednictvím pravidel, které děti musí respektovat. Také uvádí schopnost nabízet dětem připravovat materiál a další podněty, které jsou pro děti ve volné hře inspirující. Důležité je, aby učitelka v průběhu hry ustoupila do pozadí a přesto byla zároveň přítomná a byla dětem nablízku. Jednou z hlavních činností je pozorování, které je pro učitelku zdrojem pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku, pozorování je také východiskem pro pedagogickou reflexi a evaluaci práce učitelky.

1.8 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Jelikož se tato práce zabývá socializací do role žáka mateřské školy, považuji za nezbytné uvést základní dokument, který se zabývá nejen pojetím a cíli předškolního vzdělávání, ale také vymezuje jednotlivé vzdělávací oblasti a další podmínky předškolního vzdělávání. Definicí RVP PV se zabývají např. Průcha a Kořátková (2013), kteří jej charakterizují jako závazný dokument vymezující základní požadavky, podmínky a pravidla zacílené na institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Zásadní informace o předškolním vzdělávání a jeho funkci přináší Smolíková (2004), která v RVP PV uvádí základní úkoly

předškolního vzdělávání, mezi které zahrnuje doplňování rodinné výchovy a zajišťování aktivního rozvoje a učení dítěte. Dále je úkolem předškolního vzdělávání obohacování denního programu dítěte a také poskytování odborné péče. Předškolní výchova by měla dítěti usnadňovat jeho životní a vzdělávací cestu, také má vytvářet předpoklady pro další pokračování ve vzdělávání dítěte a podporovat jeho individuální rozumové možnosti.

Pro tuto práci jsou podstatné zejména sociální a personální kompetence dětí, uvádím výběr podstatných kompetencí k tomuto tématu podle Smolíkové (2004). První kompetence zdůrazňuje samostatnost dítěte v rozhodování o jeho činnostech, dále se věnuje vytvoření a vyjádření vlastního názoru dítěte. Druhá kompetence je propojená s chováním dítěte ve skupině, ve které se má dítě umět nejen prosadit, ale také podřídít, umí se s ostatními dětmi domlouvat a spolupracovat. Důležité je používání základních společenských návyků a pravidel, zacíleno je i na respekt vůči druhým, na schopnosti vyjednávat, dále přijímat či uzavírat dohody. Třetí kompetence se věnuje spolupodílení dětí na rozhodování, na přijímání jasných a odůvodněných povinností, podstatné je dodržování daných pravidel, nejen jejich pochopení, ale také přizpůsobení se.

Tento výběr kompetencí reprezentuje zkoumaný problém a jsou podstatným základem pro sociální rozvoj dětí. První uvedená kompetence, tedy samostatné rozhodování dětí je propojeno s jejich aktivním výběrem činnosti v rámci volné hry. Druhá kompetence poukazuje na různorodost rolí dětí, na pozitivní vztahy dětí a aktivní řešení problémů. Důležité je předcházení konfliktům, které negativně ovlivňují klima třídy v mateřské škole. Třetí kompetence akcentuje na pravidla, která mají důležitou roli v každodenních činnostech v mateřské škole.

Pro tuto práci jsou zásadní nejen výše uvedené kompetence, ale také kompetence propojené s komunikací, která je důležitým prostředkem interakce mezi dětmi. Smolíková (2004) uvádí první kompetenci, která se týká schopnosti ovládat řeč, správně formuluje věty, vyjadřuje vlastní myšlenky. Dále klade otázky a vyjadřuje odpovědi, dokáže porozumět smyšlenému a reaguje na ostatní formou dialogu. Druhá kompetence zdůrazňuje komunikování bez překážek a ostychu, dítě chápe výhodnost aktivní komunikace. První uvedená kompetence akcentuje schopnost dětí ovládat řeč a také porozumění. Důraz na dialog je podstatný v rámci komunikace nejen s učitelkou, ale také s dalšími dětmi. Druhá kompetence poukazuje na využití schopnosti komunikace ve prospěch dítěte. Pokud dítě ovládá komunikaci, získává tím nesporné výhody, které může využít např. v rámci jednotlivých skupin utvořených v mateřské škole.

Tyto kompetence uvádějí ideální stav, děti by měly kompetence ovládat na konci předškolního vzdělávání. Podstatné je slovo měly, není zde tedy nutnost zvládnout na 100 % všechny kompetence a plně je ovládat. Jelikož jsou v mateřské škole děti od 3 do 6 (7) let, je zřejmé, že mezi nimi bude značný rozdíl v naplňování jednotlivých kompetencí.

2. HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Hra v mateřské škole je významnou činností a poskytuje dětem možnost seberealizace. Její vymezení bývá různé a autoři na ni pohlížejí různými úhly pohledu. Považují její definování za důležité, protože má významný vliv na socializaci dětí a je rámcem, ve kterém se socializace dětí odehrává. Mišurcová a Severová (1997) poukazují na prvotní nedůležitost objektů, se kterými si děti hrají, jelikož všechny objekty a konkrétní situace, ve kterých se děti naskytnou, jim přinášejí příležitost k dalšímu učení. Opravilová a Gebhartová (2003) vyvracejí samoučelnost hry, hra má podle nich svůj vlastní cíl, který je obsažen v činnosti, v úsilí a pozornosti dítěte, je obsažen i v získaných zkušenostech. Autorky akcentují zejména na průběh hry, výsledek hry není natolik podstatný. Ze slov výše uvedených autorek je zřejmé, že ve hře je podstatné vývojové hledisko a osobnost konkrétního dítěte. Právě tyto dvě oblasti se neustále propojují a ovlivňují chování dítěte a jeho způsoby učení v rámci hry. Důležité je uvědomění, že hra má významný vliv na děti a není pouze jejich zábavou. Nese sebou spoustu důležitých oblastí, ve kterých se dítě nejen učí, ale také navazuje nové kontakty a má možnost seberealizace.

2.1 Vymezení pojmu hra

Definování hry je možné realizovat různými úhly pohledu a její vymezení není vždy jednoznačné. Na tuto skutečnost narážejí Opravilová a Gebhartová (2003), které konstatují, že vymezení pojmu hra není v teoretických koncepcích různých autorů dostatečně vysvětleno. Termín hra byl často zjednodušován pomocí principů různých vědních oborů, ale postrádal svůj vnitřní smysl. Vnitřní smysl hry spočívá v tom, že díky hře může dítě samostatně, nezávisle a fantazijně vyjadřovat svůj vztah k okolí. Hra má tedy dobrovolnou a spontánní povahu, prohlubuje sebeuplatnění. Obdobně o hře mluví i Mišurcová a Severová (1997), které poukazují na časté užívání termínu hra, která je nejvýznamnější aktivitou v raném stadiu vývoje každého jedince. Rozmanitost objektů dětských her a jejich pestrá obsahová náplň je propojena s pozitivním působením těchto objektů na děti a také s potřebou dětí poznávat nové věci. Děti si tedy díky hrám postupně osvojují různorodé dovednosti a také jim hra umožňuje získávat poznatky o okolí, ve kterém dítě žije.

S dětskou hrou jde ruku v ruce důraz na aktuálnost, na kterou naráží Růžičková (2001) a mluví o hře v předškolním období jako o době, kdy si dítě hraje to, co aktuálně žije. Hra je

prostředkem, díky kterému dítě může navenek ztvárňovat a vyjadřovat své vlastní prožitky. U hry zdůrazňuje její autentičnost, tvořivost a také možnost sebevyjádření dítěte. U předškolních dětí myslet a cítit převádí do vysvětlení pomocí jejich činů a převádění do hry. Veškeré prožitky dětí se tedy odrážejí ve hře, a proto je dětská hra důležitým zdrojem poznatků.

Hra se stává v období dětského věku nejdůležitější činností. Tuto důležitost spojují Krejčová et al. (2015) s přirozeností hry, která má právě v předškolním období významné postavení. V rámci hry dochází k procesu učení a rozvoje dítěte, hra je spontánní projev aktivity dítěte. Šulová (2010) propojuje definování hry s konkrétními činnostmi a oblastmi, které s ní souvisejí. První oblastí, kterou uvádí, je rozvoj motoriky a kognitivních struktur. Dále akcentuje pestrost, spontánnost, zapojování dítěte. Soustředění na hru ovlivňují činitele nejen aktuální, ale i předchozí. Patří mezi ně vztahy v rodině, dostatek času pro herní aktivity a také herní partneři.

Hra má významnou úlohu právě v socializaci dětí, jelikož je hra hlavní činností dítěte. Klasifikování je podle Langmeiera a Krejčíkové (2006) možné dvěma způsoby. První pohled definuje hru jako aktivitu, která je nápomocná pro rozumný a účelný život. Tato teorie považuje hru za prostředek osvojování dovedností, které jsou užitečné pro život dítěte. Druhý pohled o hře říká, že „má smysl sama o sobě“ a zařazuje ji mezi základní potřeby člověka. Hra je podle tohoto pohledu spojována se svobodou člověka a jeho schopnostmi, mezi které řadí tvůrčí, fantazijní a umělecké. Význam hry záleží na konkrétním typu hry, jednotlivé typy hry mohou měnit významy, i z tohoto důvodu není význam hry ucelený do jednotné teorie. Pro tento výzkum se přikláním k druhému uvedenému pojetí, kdy má hra smysl sama o sobě. Toto vymezení zohledňuje typy her a díky tomu vznikají odlišnosti. Právě tyto odlišnosti a možnosti dětem nabízejí rozvoj a uspokojení jejich aktuálních potřeb.

2.2 Význam hry

Hra má na děti nesmírný vliv a díky rozmanitosti her a nepřebernému množství jejích druhů může ovlivňovat různé oblasti rozvoje dítěte. Mišurcová et al. (1980) uvádí nemateriální význam hry, který říká, že hra má smysl sama o sobě. Poskytuje dítěte možnost vyjádřit se, projevit sílu, odvalu, fantazii, vytrvalost, tvořivost a mnoho dalších. Z hlediska potřeb dětí vnímají hru Opravilová a Gebhartová (2003) a poukazují na významnou potřebu dítěte, které se chce účastnit života dospělých, hra mu napomáhá vyznat se ve světě, pochopit ho a zároveň mu porozumět. Hra dítěte vychází z potřeby orientace ve světě a přináší tím dítěti citové

uspokojení a pozitivní duševní stav. Zároveň je hra i odrazem stupně vývoje dítěte, jak fyzického tak i psychického, naznačuje procesy zrání v rámci nervových struktur a také odráží dopad působení sociálního prostředí.

Obecnější význam hry uvádějí Dostál a Opravilová (1985), rozlišují význam hry z hlediska bezprostředního styku dítěte se skutečností, tento význam je praktický, formativní a etický. Autoři propojují praktický a formativní význam, díky kterému děti získávají smyslové zkušenosti a také pohybové dovednosti, zdůrazňují i prohlubování poznávání, přemýšlení a následné samostatné jednání. Etický význam přispívá k získávání aktivního postoje k činnosti a vytvoření postoje ke světu. Autoři poukazují na to, že pokud si děti nehrají, nemohou se vyvíjet aktivně po stránce tělesné, ale ani po stránce duševní.

Jiným pohledem se na hru dívá Kořátková (2005), uvádí podstatné aspekty hry, které jsou pro děti důležité. Hra podle ní významně souvisí se situací, v níž se dítě aktuálně nachází a žije v ní. Díky hře dochází k přirozenému učení. Hra je také důležitým pomáhajícím prvkem při snižování napětí. U hry dochází k uvolňování energie a zároveň dochází k jejímu čerpání. Důležitá je samotná realizace dětí v rámci hry, kdy děti využívají své možnosti, zkušenosti a zájmy.

Hra má tedy nesporně význam z hlediska uspokojování potřeb dětí, rozvíjí jejich schopnosti učení, aktivizuje děti, a zároveň dochází k socializaci dětí díky skupině vrstevníků. Tento výčet není úplný, ale na význam hry lze pohlédnout jiným způsobem, přínosností i pro jiné aktéry. Opravilová a Gebhartová (2003) vnímají význam hry v rámci diagnostiky dětí, která má probíhat ustavičně. V různých situacích lze pozorovat osobní vlastnosti dětí, jejich myšlení, řeč a také činnosti. Podobně se k tomuto vymezení staví Růžičková (2001) a poukazuje na význam hry nejen z hlediska diagnostiky, ale přidává i přínos pro terapii. Zdůrazňuje nápadnost dítěte, které si nehraje. U takového dítěte dochází k inhibici, tedy zábrany základní dětské potřeby, která může vést k závažnějším poruchám. Z uvedených významů všech autorů lze vnímat hru jako činnost, která dítě poskytuje nejen rozvíjení schopností a dovedností, ale také mu zprostředkovává možnost kontaktu s ostatními dětmi, je důležitá z hlediska seberealizace dítěte i možnou formou terapie. Má tedy nezastupitelné místo v životě dítěte a umožňuje mu poznávat svět. Celkově lze tedy význam hry shrnout oblastmi, které se díky hře dětí rozvíjejí. Suchánková (2014) uvádí výčet těchto oblastí: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika a kresba, myšlení, zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorové vnímání, metakognice, řeč a komunikace, matematické představy, sebeobsluha a samostatnost, sociální dovednosti a emoce, psychická odolnost. Tento rozsáhlý výčet oblastí již na první pohled připisuje hře nesmírnou důležitost a je zřejmé, že je dítě rozvíjeno ve své celistvosti.

2.3 Typy her

Pod pojmem hra si může každý z nás představit něco jiného a právě kvůli odlišným způsobům nazírání na hru vzniklo mnoho různých typologií, které rozčleňují hru odlišným způsobem. Někteří autoři vnímají typy her z pohledu psychoanalýzy, jiní ji vymezují ve vztahu k aktérů. Další možné vymezení může být ovlivněno oblastí, kterou dítě rozvíjí. Tento krátký nástin je pouhým zlomkem všech typologií.

Pro tuto práci jsem skombinovala vymezení hry od Suchánkové (2014) a Kerna (2000), které se pojí s různou úrovní schopností a dovedností dětí. Mezi nejranější typy her autoři řadí hry **manipulační** nebo také funkční, které jsou charakteristické manipulací s vlastním tělem a následně s předměty. S tímto typem úzce souvisí další typ, který vymezuje **pohybovou** stránku, které se postupem času rozvíjejí do různých prolézaček, her s míči či do her, zaměřených nejen na běhání, ale další pohybové projevy dítěte. Následující hru vymezují autoři shodně jako **konstruktivní**, díky které dochází k realizaci konkrétního výtvaru. Tento typ má základ ve hře manipulační, kdy je tvorba díla nahodilá. Konstruktivní hra je tedy spojena s plánem dítěte a s cíleným výsledkem. Následující typ je hra **námětová**, která je charakteristická hrou „na něco“, díky tomuto typu dochází k učení se rolí např. na maminku, lékaře, prodavače. Kern (2000) uvádí dále **hry s pravidly**, které se v tomto období začínají rozvíjet, ale až od osmého roku dokáží pravidla dodržovat bez dohledu dospělých.

K zajímavým výzkumným poznatkům v oblasti typů her došli Klusák a Kučera (2010), kteří se zaměřují na hry v rámci základní školy. I přes to, že autoři zmapovali pole základní školy, jsou jejich výsledky aplikovatelné na prostředí mateřské školy. Autoři nejprve vycházeli z rozsáhlé klasifikace her podle Opieových, kterou vlastním výzkumným badáním nejen rozšiřují, ale vytvářejí vlastní expozici her školních dětí. V této expozici jsou hry rozčleněné do několika skupin, podle podobných znaků. Právě pohybové hry, dále hry konstruktivní a námětové se v jejich expozici nejvíce blíží prostředí mateřské školy. Tato expozice her by mohla být inspirací pro zmapování konkrétních typů her i v prostředí mateřské školy.

2.4 Vývojové etapy hry

Dětská hra je propojena s věkem dětí a podléhá určitým zákonitostem, které jsou napojené na konkrétní stadia vývoje. Kořátková (2005) uvádí, že před 3. rokem života si dítě hraje převážně samostatně a pokud má možnost, tak hru ostatních pouze pozoruje. Toto

pozorování je významné, protože dítě se tímto učí odhalovat ostatní, jejich reakce, dochází k napodobování jejich chování a způsobů hry. Po třetím roce si hrají děti podobně, jako v předchozím období, ale nyní již začínají vyhledávat blízkost vrstevníků. Tento způsob hry je nazýván **paralelní**, kdy si děti hrají vedle sebe a podstatná je jejich vzájemná nezávislost na druhém. Langmeier a Krejčíková (2006) doplňují konkrétnější popis tohoto typu hry. V jedné místnosti dochází ke hře dvou dětí, které po sobě pokukují a jejich hry mají podobný charakter, ale prozatím si hraje každé dítě samo. Tato samostatnost je propojena s bráněním vlastních hraček, které může mít až agresivní projevy.

Langmeier a Krejčíková (2006) poukazují na postupný přechod od individuální podoby hry ke hře, která je realizována ve společnosti druhých. Také Matějček a Pokorná (1998) mluví o vývojovém skoku kolem třetího roku věku, kdy dochází k získání nové kvality vztahů mezi dětmi. Děti si nehrají pouze vedle sebe, ale dokáží si hrát spolu. Tímto dochází mezi dětmi ke spolupráci, která je základním kamenem pro další vývoj dítěte. Pokud si děti hrají s dalšími dětmi, dělí se s nimi nejen o čas, místo, hračky, ale také myšlenky, plány a radost ze společné hry.

Kolem čtvrtého roku se objevuje typ hry, který nese název **sdružující**, ve které se domluví více dětí (3-5) na pro ně zajímavé téma, ale realizace hry má individuální charakter. U dětí je patrná spokojenost s tím, že si s ostatními na něco hrají, společně něco zažijí (Kořátková, 2005). Langmeier a Krejčíková (2006) uvádějí **kooperativní** hru, která je typická organizováním ze strany dětí, v rámci skupiny jsou rozdělené role a každé dítě má možnost přispívat k průběhu hry. „Vrchol potřeby uplatňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich je obsažen v kooperativní hře. Ta se začíná uplatňovat tehdy, je-li dětská schopnost komunikovat a porozumět druhému na dobré, pro děti uspokojivé úrovni. Rozmanité zkušenosti, které děti již načerpaly, je vzájemně obohacující. Konfrontují vlastní, v rodině získaná pravidla s pravidly druhých a ve hře nastává prostor pro srovnávání a opravy prvotních sociálních zkušeností. Vzrůstá schopnost spolupracovat (vést i podřít se) v zájmu námětu a libého prožitku ze společné realizace.“ (Kořátková, 2005, s. 41). Kořátková tímto tvrzením poukazuje na potřebu vzájemnosti, která je v určitém vývojovém období velmi silná. Propojení s komunikací napomáhá vzájemnému porozumění mezi dětmi, ale toto porozumění závisí na konkrétním složení skupiny a jednotlivých členech, protože komunikační schopnosti jednotlivců jsou odlišné. Pravidla jsou součástí her, ať už jsou předem dána autoritou či si je stanoví jedinec nebo skupina. Právě skupina dětí dává pravidlům nový rozměr, díky kterému se učí děti řídit společnými pravidly. Všechny uvedené faktory napomáhají schopnosti

spolupráce dětí, která je úzce propojena s rolemi. Děti se v různých rolích učí skupinu vést či se ostatním podřizovat a společně s ostatními tímto realizovat hru.

2.5 Druhy herních činností v mateřské škole

V rámci mateřské školy se odehrávají různé druhy herních činností a jejich řízení, náplň a cíle jsou různé. Pro tuto práci je významná volná hra, ve které se odehrávají pro výzkum podstatné procesy, které souvisejí se socializací dítěte. Kromě volné hry se v mateřské škole odehrávají i činnosti řízené¹, které mají odlišnou náplň a pro tuto práci nejsou podstatné. Kořátková (2014) poukazuje na důležitost volné či řízené hry, ve které dochází ke kvalitativnímu rozvoji dětí. Zdůrazňuje různorodost dětí, některé děti se tzv. „najdou“ ve hře hned, jiné ji mohou odmítat a mohou pouze pozorovat ostatní. Opravilová a Gebhratová (2003) doplňují, že u dětí není těžké vyvolat zájem o nové situace či činnosti, problémovější je udržení pozornost a soustředění dítěte.

2.5.1 Volná hra

Pro tuto práci je stěžejní definování volné hry, která má na socializaci dětí značný vliv. V rámci volné hry se odehrávají procesy, na které se tento výzkum zaměřuje. A právě volnost hry poskytuje dětem nesmírné možnosti nejen v herních činnostech, ale také v kooperaci s dalšími dětmi. Krejčová et al. (2015) volnou hru pojmenovávají jako spontánní činnosti dětí. Děti hru realizují z vlastní potřeby a jejich vnitřní motivace a zájmů. Rozhodnutí, zda budou činnost realizovat individuálně, či s jinými dětmi pochází z jejich vlastního rozhodnutí. Autorky poukazují na důležitý přínos této hry, při které dochází k zrcadlení individuality jednotlivých dětí.

Volná hra je podle Průchy a Kořátkové (2013) činnost dítěte, kterou si volí dítě samo, rozhoduje si o námětu, dále o záměru, hračkách, předmětech a o herních partnerech. Důležitá je spontánní aktivita dítěte založená na zkušenostech dítěte, díky které si může vytvářet a realizovat hru na základě svého rozvoje a tempa. Podobně jako předchozí autoři mluví o volné

¹ Krejčová et al. (2015) vymezují řízené činnosti vzhledem k dětem, které pracují pod vedením učitele. Učitel děti k činnosti motivuje, poté konkrétní činnost organizuje a rozhoduje o průběhu. Učitel je tedy v těchto činnostech v dominantním postavení.

hře i Opravilová a Gebhartová (2003), které také propojují volnou hru dětí se spontánním učením, které vzniká z vlastního zájmu dítěte. Poznávání dítěte vychází z jeho vlastního zájmu, má bezprostřední charakter a jeho účinek je dlouhodobý. Spontánnost učení přináší dětem radost a bezprostřední uspokojení. Tento typ učení nepotřebuje žádné nabádání, připomínání či nucení, přesto je ale jednostranné a nedostatečné, a proto je nutné, aby děti získávaly nové zkušenosti i jinou cestou.

Z uvedených teoretických poznatků a z vlastní zkušenosti lze tedy konstatovat, že volná hra je vymezována učitelem, který určí, kdy přesně bude probíhat, ale téměř se do činností dětí a náplně her neangažuje. Volná hra je tedy určitým blokem, který má jasně ohraničený začátek a ukončován je zpravidla svačinou. Tento typ hry probíhá v přesně vymezeném prostoru a má svá pravidla, která jsou vymezená společně s učitelkou, např. hračky, jsou všech, všichni jsme kamarádi. V rámci volné hry se odehrává mnoho typů her, které jsem uvedla výše, podstatné je nejen rozvíjení pohybových schopností a schopnosti manipulace, ale postupem času se do popředí dostávají konstruktivní hry, které jsou realizovány větší skupinou dětí. Ve skupině dětí se tedy poté odehrávají hry s pravidly, které souvisejí s uvedenou námětovou hrou, tedy hrou na něco. Souvislost mezi typem hry a aktuální vývojem dítěte je tedy podstatná a ovlivňuje možnosti dítěte v rámci skupiny ostatních dětí.

3. SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Socializace je celoživotní proces, na který lze pohlížet z různých úhlů pohledu. Helus (2011) ji rozčleňuje na tři fáze. Primární socializace je charakteristická počátečním orientováním dítěte na další lidi v počátečním období jeho života. Podstatné je připoutání dítěte k matce a poté integrování do prostředí rodiny. Sekundární socializace překračuje rámec rodiny, dítě vstupuje do prostředí mateřské a poté základní školy. Terciální socializace je propojena s nástupem dospělosti.

Zaměřila jsem se socializaci v rámci mateřské školy, která má výrazný vliv na dítě. Říčan (2004) nazývá předškolní období jako dobu, kdy se pokládají základy socializace. Dítě se začíná začleňovat do společnosti, zároveň upozorňuje, že k socializaci dochází i v předešlých vývojových obdobích. V kojeneckém věku ale není proces socializace natolik výrazný, protože dítěti stačí pouze jedna osoba (matka). Řezáč (1998) poukazuje také na celoživotní proces socializace a zdůrazňuje její dynamický aspekt. Socializaci považuje za permanentní proces, který probíhá neustále celý život jedince. Také ji vnímá jako proces stadiální, který má etapovitou povahu. První etapa se odehrává v rodinném prostředí, druhá etapa je realizována v prostředí vrstevníků a je realizována pomocí hry. Právě vrstevnické prostředí je pro tuto práci podstatné. Z tohoto důvodu se zaměřím převážně na poznatky o socializaci v rámci mateřské školy. Třetí etapa je propojená s dominantní činností, kterou je učení, čtvrtá etapa je charakteristická vstupem do dospělosti.

Na socializaci mají vliv různé vývojové aspekty, těmito aspekty se zabývají Langmeier a Krejčíková (2006), kteří definují celkem tři oblasti. Jako první uvádějí vývoj sociální reaktivity, označují ji jako bohatou diferencovanost emočních vztahů k osobám, které jsou v jejich okolí. Za druhý vývojový aspekt označují vývoj sociálních kontrol a s nimi spojenou hodnotovou orientaci. Tento vývoj je propojen zejména s vývojem norem, které si dítě postupně vytváří prostřednictvím příkazů a zákazů udělovaných dospělými. Třetí aspekt je propojen s osvojováním sociálních rolí, které jsou označeny, jako očekávané vzorce chování a postojů. Očekávání je závislé na věku dítěte, pohlaví, společenském postavení a dalších charakteristikách. Osvojování rolí autoři považují za „celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině.“ (Langmeier & Krejčíková, 2006, s. 94). Tuto poslední definici považuji za nejvíce přínosnou pro tento výzkum, protože poukazuje na proces, který je velmi důležitý. Definice je dostatečně konkrétní a zabývá se detailními aspekty procesu, díky tomu lze téma více rozebrat.

Vágnerová (2012) socializaci propojuje s individualizací a tvrdí, že: „Socializace a individualizace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tímto způsobem rozvíjí i svou individualitu... Socializace se neprojevuje jenom změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, které je součástí individualizace.“ (Vágnerová, 2012, s. 223). Důležité je tedy propojení obou procesů, které se vzájemně podporují a doplňují, dítě se rozvíjí v rámci kolektivu ostatních dětí, a tím získává nové zkušenosti a dovednosti, kterými rozvíjí vlastní osobnost. Důležité je projevení socializace u jedince, které je nejen vnější, ale také vnitřní. Zvnějšku je pozorovatelné jednání jedince, které je ovlivňováno vnitřními projevy.

V procesu socializace, ve kterém dochází k objevování společnosti jedincem, podle Řezáče (1998) zároveň jedinec zaujímá ve společnosti adekvátní pozici. Proces socializace lze označit jako zařazování se, vrůstání a včleňování do společnosti a zároveň vyžaduje nekončící navazování, prohlubování a rozšiřování. Tyto sociální kontakty jsou předpokladem pro změny osobnosti a vztahu k okolí, které mají trvalý charakter. Doplňuje jej Kořátková (2000), která uvádí konkrétní požadavky, kterými se dítě do lidské společnosti socializuje. Prvním z nich je osvojování mateřské řeči a také kultury projevu. Dalším požadavkem je osvojování pravidel jednání a chování, které souvisejí s mezilidskými vztahy. Dále se dítě seznamuje s každodenními dovednostmi a návyky, prostřednictvím okolí získává vztah k hodnotám. Neopomenutelná jsou práva a povinnosti dětí, se kterými souvisí odměňování či tresty. Zásadní vliv má mezilidská vzájemnost, která je propojená s přijetím, odmítáním, sounáležitostí a také s touhou po seberealizaci. Veškeré uvedené poznatky bych shrnula definicí Heluse (2009), podle něhož se socializace týká jednotlivce v jeho celistvosti. Dochází nejen k ovlivňování psychiky, ale také k tělesnosti. Jedinec se utváří jako individuální osobnost, která je ale propojena se společností.

3.1 Průběh socializace v mateřské škole

V předešlé kapitole jsem naznačila obecné poznatky o socializaci, která se odehrává v průběhu celého života. Následující odstavce se věnují již konkrétní etapě socializace, která se odehrává v mateřské škole, dítě začíná další fázi života a nové prostředí přináší spoustu výzev a nových vývojových úkolů.

Socializace naplňuje podle Kořátkové (2000) svoji podstatu tím, že jedince zapojuje do širší společnosti a do kulturních vztahů, které jsou propojené s přijímáním základních norem

společnosti. Důležité je také postupné začleňování jedince, nejprve dochází k začleňování v rámci úzkého kruhu rodiny, poté v malých skupinách, které jsou složeny z vrstevníků. S vrstevníky se setkávají v mateřské škole, ve školní třídě či v zájmových skupinách. Právě Matějček a Pokorná (1998) poukazují na důležitost vrstevníků, jako na významného vývojového činitele, který se objevuje kolem třetího roku dítěte. Od tohoto roku začíná vliv dalších dětí sílit, poukazuje na období před vstupem do školy, kdy bude dítě dokonalým společenským tvorem. Autoři propojují důležitost vrstevníků se znakem školní zralosti, kdy má být dítě schopno hrát si s druhými dětmi, při hře s nimi spolupracovat a dětskému kolektivu se má přizpůsobit a zapadnout bez větších problémů.

Ve věku od dvou do pěti let jsou u dětí zřejmé vývojové pokroky v jejich vzájemných interakcích. Děti mají v průběhu vývoje stále více sociální interakce s vrstevníky, v průběhu času se interakce stávají bohatší, sofistikovanější a zároveň složitější (Coplan & Arbeau, 2008). Lze tedy usuzovat, že vývojové hledisko má v prostředí mateřské školy významnou roli a umožňuje dětem získávat zkušenosti. Čím jsou děti starší, tím mají rozsáhlejší možnosti a jejich interakce mají složitější charakter než děti, které mají pouhé tři roky, prošly si adaptací a teprve se začínají učit chovat ve vrstevnickém prostředí. O problému s adaptací dětí hovoří Vágnerová (2012), neúspěšná adaptace dětem brání úspěšně navazovat vztahy s ostatními dětmi. Dítě si tedy nemůže natolik rozvíjet komunikační schopnosti a vyspělejší způsoby interakce, mezi které lze zařadit sdílení, spolupráci, sebeprosazení či podporu ostatních.

3.2 Vztahy s vrstevníky

V mateřské škole děti začínají získávat zkušenostmi s interakcemi s lidmi, kteří nejsou členy jejich rodiny. Právě mateřská škola poskytuje rozmanité možnosti interakcí, se kterými se dítě může setkat. Corsaro (1981) mluví o možnostech, které děti získávají, když z rodinného prostředí přecházejí do prostředí vrstevníků. Děti mají mnoho možností ve výběru partnerů, se kterými díky interakci získávají zkušenosti. Děti se také učí, že mohou jednat na základě vlastních potřeb, které jsou orámované společenskými požadavky. Děti se zároveň učí, že nemohou být vždy okamžitě přijaty a musí nalézat způsoby jednání a chování, kterými by ostatní přesvědčily o přijetí.

Vztahy mezi vrstevníky jsou v této práci zkoumané z pohledu sociální oblasti vývoje, je ale nutné uvědomit si, že tyto vztahy mají vliv i na další rozměry vývoje. „Vztahy mezi vrstevníky se odehrávají ve velmi rozrůzněných rejstřících, které pokrývají jak afektivní,

kognitivní a sociální rozměry vývoje. Ale zpětně tyto vztahy napomáhají pokroku vývoje ve stejných dimenzích, jsou tedy motorem učení, překonávání, poskytují dítěti podmínky pro vytváření jeho subjektivní zkušenosti.“ (Beaumatina, 2003, s. 223). Šulová (2010) také zdůrazňuje potřebnost kontaktu s dětmi a zvláště se zaměřuje na kontakt mezi dětmi, které jsou různého věku. Tato různorodost dětem umožňuje střídání rolí, převážně se podřizují starším, pečují o mladší děti a sami se snaží prosadit. Autorka také vyzdvihuje potřebnost komunikativní schopnosti v rámci skupiny, která mu napomůže ve školních letech.

Gillernová (2003) poukazuje na diferencovanost kontaktů s vrstevníky, hovoří o vzniku a rozvoji potřeby sociálního kontaktu, které dítě realizuje se svými vrstevníky, díky tomuto procesu dítě potvrzuje svoji zralost. Vztahy mezi vrstevníky jsou na rozdíl od vztahů sourozeneckých rozdílné. Výběr dětí nejčastěji závisí na podobnosti dětí, tato podobnost se týká stejného pohlaví, záleží také na přitažlivém vzhledu, atraktivních hračkách, aktivitě v projevech.

Vztahy s vrstevníky jsou v předškolním období velmi zásadní, důležité je také hledisko věkového rozložení, zda se dítě vyskytuje ve skupině stejně starých dětí např. tříletých nebo zda se vyskytuje ve smíšené třídě, ve které je věkové rozmezí dětí od 3 do 6 (7) let. Kořátková (2005) považuje věkově smíšenou skupinu dětí za přínosnou. Díky věkové různorodosti dětí mohou být starší děti obdivovány mladšími, mohou je zapojovat do různých činností, která mají převážně pomáhající charakter, zapojují je do rolí, které nejsou natolik významné, ale i přes to je mladší děti přijímají, setrvávají v nich, protože si tímto uspokojují touhu a zájem nacházet se v blízkosti starších dětí. Autorka upozorňuje, že mladší děti tímto podřízenějším vztahem mnohé získávají, mohou pozorovat hru starších dětí a inspirovat se jimi. Hovoří také o tom, že i když se děti do hry starších nezapojí, kvalita jejich hry je postupně ovlivňována. Kořátková tvrdí, že: „Mohou pozorovat kooperativní prvky ve hře, podřízení se i dominantní postavení, volbu námětů a jejich zpracování, obtížnější konstruování a jeho dokončování, radost z výsledku, vzájemnou komunikaci i řešení konfliktů jako průvodní znak sociální hry.“ (Kořátková, 2005, s. 49). Mladší děti tedy prostřednictvím starších dětí získávají zkušenosti, které budou sami využívat ve starším věku. Díky postupnému začleňování dětí je tento proces pro děti plynulejší a zřetelnější. Děti v rámci hry mohou nejprve pozorovat a poté se i zapojovat do dění her. Kořátková označuje tuto funkci hry jako sociální, dítě si přirozeným způsobem osvojuje důležité prvky socializace a posouvá se směrem kupředu. Toto tvrzení považují za velmi přínosné pro výzkum, protože konkrétně pracuje právě s postavením dětí v rámci volné hry a prvky, které ji ovlivňují.

Důležitá je také genderová oblast, kterou se zabývá Vágnerová (2012) a připisuje jí úlohu potvrzování rozdílů u obou pohlaví. V předškolním období je dětmi akceptován dívčí a chlapecký genderový stereotyp, se kterým se děti ztotožňují. Je u nich patrná snaha vypadat jako děti stejného pohlaví, dochází k podobnému chování. Podstatné je preferování dětí stejného pohlaví v herních činnostech. „Postoj skupiny představuje významný regulační mechanismus, který přispívá k posílení genderových charakteristik.“ (Vágnerová, 2012, s. 253). Skupina má tedy zásadní vliv na jednotlivé členy, dochází ke kontrole jejich jednání, a tím jsou upevňovány genderové stereotypy. O genderové homogenosti mluví i Kaščák (2009), který díky realizovaným výzkumům potvrzuje výše uvedené poznatky Vágnerové. Díky výzkumům zjistil, že podobnost dětí je velmi důležitá, protože děti tvořily homogenní sociální skupiny. Lze tedy konstatovat, že věkově smíšená třída dětem přináší mnohem více možností pro učení se a socializaci. Děti ve věkově homogenní třídě se mohou učit od stejně starých dětí, a tím jsou limitovány. Právě smíšená třída poskytuje dětem bezmezné možnosti, kdy i pouhým pozorováním starších dětí získávají více zkušeností, které mohou později uplatnit.

3.3 Komunikace mezi dětmi

Komunikace je důležitým prostředkem dorozumívání mezi dětmi a také má zásadní vliv na úspěšnost dětí ve skupině. Je propojena s rolí dětí a s různým očekáváním. Nakonečný (2009) vymezuje komunikaci jako druh sociální interakce, ve které dochází k jednostrannému sdělování či k vzájemné výměně informací. Komunikaci nepovažuje pouze za sociální interakci, ale také ji vnímá jako její předpoklad. Komunikaci rozčleňuje na tři formy, první je verbální komunikace, která je v mateřské škole pouze v mluvené podobě. Druhá forma označuje paralingvistické znaky, které se týkají intonace, zabarvení hlasu či akcentu. Třetí forma je nonverbální a je realizována výrazy a chováním. Právě první a třetí forma jsou v mateřské škole v komunikaci dětí nejfrekventovanější a jejich využívání záleží na stupni vývoje dětí.

Pro mladší děti je podle Kořátkové (2000) jednodušší neverbální komunikace a komunikace činem. Obtížnost verbální komunikace je zapříčiněna předpokladem naslouchání a porozumění, je doplněna také nonverbálními projevy. Děti, které prozatím verbální komunikaci nezvládají, se vracejí k jednodušším typům. Zajímavé postřehy přináší Kaščák (2009), který se věnuje právě neverbální komunikaci dětí v prostředí mateřské školy, kterou vnímá v podřazeném postavení vůči verbální komunikaci. Zaměřuje se konkrétně na děti kolem

třetího roku života, u kterým byly analyzovány jejich sociální vztahy, ve kterých „tělo“ nahrazovalo absenci řeči. Řeč začíná být významná právě v období vstupu do mateřské školy, dříve nejsou děti řečově kompetentní.

Langmeier a Krejčíková (2006) uvádějí komunikaci takto: „Důležitý pokrok dítěte v předškolním období spočívá také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování.“ (Langmeier & Krejčíková, 2006, s. 89). Z jejich slov je patrné, že řeč a její aktivní využívání poukazuje na pokrok dítěte, poskytuje mu nové možnosti a dochází k regulaci chování. S pokrokem jsou spojené požadavky na děti, a proto Kořátková (2014) upozorňuje na nároky, které jsou na děti kladeny v rámci komunikačních dovedností. Očekává, že když dítě přichází ze známého prostředí, jsou pro něj nové situace náročnější pro vzájemné dorozumění dětí. Pro děti nové prostředí znamená nutnost vyznat se ve významech slov, která jsou pro ně nová. Zároveň musejí používat řeč, aby docházelo k vzájemnému porozumění s ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud je u dětí zřejmé nejisté a nesrozumitelné vyjadřování, může docházet k problémům, které mohou zapříčinit zklamání dítěte z dětské skupiny.

Stanovisko Vágnerové (2012) je propojeno se schopností komunikace předškolních dětí, která napomáhá dětem srozumitelně vyjádřit vlastní potřeby. Zároveň respektují komunikační pravidla, ale zdůrazňuje postupný proces, ve kterém dochází k osvojení některých pravidel až kolem pátého roku dítěte. Tato posloupnost je propojena s chápáním souvislosti určitého tématu. Autorka také poukazuje na přítomný kognitivní egocentrismus, který je zřejmý především u mladších dětí předškolního věku. Dochází k opomínání některých důležitých znaků popisované situace, protože tyto znaky děti vnímají jako samozřejmé. Nedochozí tedy k přenosu veškerých informací, a tím může docházet k nesrozumitelnosti sdělení.

Z uvedených poznatků lze usuzovat, že komunikace dětí má významné postavení a vývojové zdokonalování řeči ovlivňuje vztahy s dětmi. Zatímco tříleté děti jsou stále ještě limitovány svojí úrovní řeči, starší děti mohou zdokonalovat své verbální projevy, a tím se více prosazovat mezi vrstevníky.

3.4 Třída jako malá sociální skupina

Třída jako malá sociální skupina se stává polem působnosti, ve kterém se odehrává proces socializace dětí. Helus (2011) uvádí základní charakteristiku, která se vyznačuje zejména přímým stykem členů skupiny. Počet členů bývá zpravidla od tří do dvanácti, ale tento

počet je pouze orientační. Prvním znakem malé sociální skupiny je uspořádaná sounáležitost členů skupiny, která každému členu skupiny určuje postavení, tedy jeho sociální roli. Druhým znakem jsou sdílené hodnoty a cíle, se kterými jsou spjata pravidla, díky kterým dochází k dosahování požadovaných cílů. Třetím znakem je skupinová identita, která jednotlivé členy skupiny váže dohromady. Čtvrtým znakem propojuje se soudržností skupiny, která je zajišťována vymezením vůči jiným skupinám. Být členem skupiny je podle Nakonečného (2009) životní nutností, v rámci rodiny získává ochranné zázemí a získává prvotní výbavu pro život, např. návyky, řeč, hodnoty, role a další. Mateřská škola je další důležitou skupinou, ve které dítě získává členství. Dalšími skupinami v životě jedince je školní třída, zájmové skupiny, pracovní skupiny, a poté vlastní rodina.

Malá sociální skupina je tedy tvořena dětmi ve třídě a vzniká jich několik. Záleží na konkrétní skupině dětí, jakým způsobem se rozčlení. Důležitá je spontánnost při tvoření skupin, které si děti vytvářejí. V rámci volné hry mají děti volnost při výběru herních partnerů, a proto i jejich skupiny jsou tvořeny bez vlivu učitele. Fürstová (1997) se zabývá příčinami, které vedou k tvoření skupin. Tyto příčiny jsou u jednotlivců rozdílné, některé příčiny jsou zřejmé a jiné jsou neznámé. Mezi zřejmé příčiny zařazuje uznání, potvrzení, uspokojení pudu. Kikušová (2001) propojuje vytváření malé sociální skupiny s vytvářením dětských skupin v jejich herních aktivitách. Na počátku poukazuje na jejich nižší stabilitu, tvoří se na základě jejich zájmů a potřeb dětí. Postupem času děti vytvářejí skupiny, které mají stabilnější charakter, nejčastější je počet 3 až 5 členů.

Sociální skupina nese pro život jedince zásadní význam, Řezáč (1998) uvádí čtyři základní charakteristiky. První význam se týká zprostředkování působení makrosociálního prostředí. Druhým významem je formativní vliv, který napomáhá dotváření sociálních rysů u osobnosti. Třetí význam se pojí s ovlivňováním výkonosti jednotlivých členů. Čtvrtý význam je pro téma této práce nejdůležitější, zabývá se posilováním sociální identity, a tím dochází k uspokojování zásadních sociálních potřeb. Mezi tyto potřeby patří sounáležitost, akceptace, uznání a seberealizace.

K vzájemnému jednání mezi vrstevníky se vyjadřuje Kořátková (2014), která poukazuje na hledání cest, i když se tak často děje pokusem a omylem. Nejdůležitější je výsledek tohoto procesu, kdy děti získávají mnoho informací, jak si vybrat určité děti pro konkrétní činnosti, jakým způsobem se prosazovat či ustupovat. Kořátková vyzdvihuje důležité zjištění, a tím je důležitost vlastního prožitku dítěte. Pokud bude pouze dostávat rady či vysvětlení či pouze pozorovat, nezjistí, jak se má v konkrétních situacích chovat. Zdůrazňuje potřebnost vlastních prožitků a zpětné vazby od ostatních.

V mateřské škole dochází podle Kikušové (2001) ke každodenní interakci dítěte, v rámci které realizuje sociální činnost a také vztahy, které navazuje dobrovolně z vlastního rozhodnutí. Dobrovolnost interakce je charakteristická vzájemností, součinností a prospěšností pro obě zúčastněné strany. Zároveň je nutné mít na paměti obě strany mince, tedy na pozitivní charakter sociální interakce, ale také na negativní stránku. Pozitivní sociální vztahy poskytují dětem prožívání kladných emocí a dochází k uspokojování sociálních potřeb. Negativní sociální interakce vznikají kvůli bariérám, kvůli kterým děti musejí měnit vlastní společenské a sociální jednání, a tím vzniká konflikt.

3.5 Role ve skupině

Role ve skupině je možné definovat z mnoha úhlů pohledu, někteří autoři se zaměřují na role dětí v rámci hry, tedy na role, které děti tzv. „hrají“. V této práci jsou ale podstatné role, které děti zastávají v rámci konkrétních skupin vrstevníků a důležité je mocenské postavení. Pro předškolní děti znamená toto období dle Vágnerové (2012) získávání a učení se nových rolí, které musejí zvládnout. Role obsahují určité postoje a typické znaky chování. Různorodost rolí je ovlivněna zejména s jejich prestiží, díky které mohou ukazovat dosaženou vyspělost dítěte. Role ve skupině je podle Nakonečného (2009) produktem skupinového života, ve kterém jsou členové skupiny diferencováni, důležitá je přirozenost interakcí mezi členy skupiny.

Kikušová (2001) uvádí postupný proces, díky kterému si děti osvojují role. Díky postupnému rozvíjení intelektové úrovně jedince a také jeho úspěšnosti v rámci dyadických vztahů (navazování kontaktu ve dvojici) umožňuje dítěti začleňování do sociálních skupin.

Zajímavé stanovisko přináší Matějček (2003), který mluví o zařazování dítěte do skupiny cizích dětí a jeho postavení se od výsadního postavení v domácím prostředí zásadně liší. Pozici dítě nemá jistou a musí si ji nejprve vydobýt. Z tohoto důvodu se musí naučit prosadit, ale ne na úkor jiných. Zároveň je dítě vystavené konkurenci ostatních dětí, možnému nezájmu i přehlížení. Dítě ale může díky součinnosti a sdílení s ostatními dětmi mnoho získat. Navazování kontaktu s cizími dětmi je podmíněno potřebou kontaktu s vrstevníky, záleží na aktuální vývojové úrovni dítěte.

V rámci skupiny se tedy děti učí a osvojují různé role a tento proces nemusí být vždy jednoduchý. Moreland a Levine (1989) uvádějí teorii skupinové socializace, která je realizována čtyřmi fázemi. První fáze je charakteristická pátráním, kdy není jedinec prozatím členem, dochází k vyhledávání přínosných členů ze strany skupiny. Pokud se potřeby jedince

a skupiny stávají shodné, jedinec získává místo ve skupině. Následuje fáze socializace, ve které je jedinec ovlivňován skupinou a jejími požadavky. Pro další fázi je typické udržování, ve kterém dochází k rolovému vyjednávání. Pokud odpovídá specifická role potřebám jedince, dochází k maximalizování uspokojení. Pokud nastane situace, ve které není jedinec ani skupina spokojená s konkrétní realizací role, dochází k změně role jedince. V návaznosti na změnu role nastává fáze tzv. resocializace, ve které je patrná snaha o opětovné vyvážení vztahu a uspokojení obou stran. Poslední fáze je nazývána vzpomínání, která se vyskytuje po ukončení členství. Uvedené fáze je možné přenést i do prostředí mateřské školy a skupin dětí. U dětí je nejprve patrné hledání herních partnerů, ať již z pohledu samotného dítěte nebo skupiny. Pokud dítě získá členství, tak si buduje svoji roli, která musí naplňovat požadavky skupiny. Pokud ke shodě nedochází, dítě získá jinou roli nebo je vyloučeno. Lze konstatovat, že u dětí dochází k jednodušším procesům, ale korespondují s uvedenou teorií. Zásadní je zde shoda na obou stranách, která zajišťuje pozitivní kooperaci členů skupiny.

Doposud zmíněné poznatky se vyjadřovaly zejména k pozitivním vlivům skupiny. Skupina ale vždy nemusí přinášet kladné zkušenosti a na tuto problematiku naráží Šulová (2010). Závažný je negativní vliv skupiny, pokud dochází k dlouhodobému nepřijímání dítěte. Své negativní emoce zapříčiněné odmítáním a nepřátelstvím mezi vrstevníky může dítě řešit únikem či alternativní činností. V rámci instituce dochází již k zmíněnému úniku, který může být realizován prostřednictvím izolace či únikem do nemoci. Tento negativní aspekt je velmi výrazný a ovlivňuje dítě v jeho dalším vývoji. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitelka tuto situaci zavčas odhalila. Odmítání se může odehrávat prostřednictvím několika konkrétních členů, v horších případech celou skupinou vrstevníků.

3.5.1 Dominance nebo podřízení

Dominance a podřízení jsou prvky strukturace skupiny, v každé skupině je vždy některý člen, který má větší moc než ostatní. O osvojování rolí ve skupině mluví Langmeier a Krejčíková (2006) a právě předškolní věk je období, kdy některé děti mají oblibu u ostatních dětí, jiné jsou vůči ostatním dětem dominantní, některé děti jsou naopak podřízené vůči ostatním. Poukazují na odlišnost dominantních dětí, některé vedou skupinu hrubší silou a jiné děti využívají spíše diplomatické taktiky. Beaumatinová (2003) uvádí zjištění, že již děti předškolního věku jsou ve skupinách strukturovány různými mechanismy, mezi které patří přidružení, soudržnost, vztahy dominance a konfliktů, dále rozdělení rolí a statutů. Strukturace

je získávána zkušenostmi, které jsou sdílené v rámci interakcí, bez zásahu dospělého. Kořátková (2005) propojuje role s potřebou dětí vyniknout a zaujímat důležitější roli. Zároveň ale zdůrazňuje, že ne všechny děti mají tuto potřebu stejně silnou. V rámci her je tato potřeba všudypřítomná a děti se díky ní učí na dominantní projevy ostatních reagovat, usměrňovat je, a tím zjednodušovat průběh hry, díky těmto reakcím získávají děti nové sociální zkušenosti.

V prostředí malých sociálních skupin děti zastávají různé role a díky tomu si osvojují různá sociální postavení. Kikušová (2001) pojmenovává roli vůdce, který může být akceptovaný, neakceptovaný či přirozený. Další členy skupiny pojmenovává jako aktivní, pasivní, participující, neparticipující, odmítaní a neodmítaní. Řičan (2004) se také vyjadřuje k různorodosti rolí v rámci dětského kolektivu. Děti se nejen učí vedoucí úlohy, také se učí spolupracovat, kdy se nestávají ani vůdcem ani podřízeným.

Kořátková (2005) zdůrazňuje, že vychovatel by ve volné hře dětí neměl potlačovat soupeřivost mezi dětmi. Snaha dětí předstihnout jeden druhého, a tím mít více prostoru a lepší pozici, je pro děti silně motivující a díky hře realizovatelné. Zároveň se děti učí, jak na takové chování reagovat či ovlivňovat, jak odmítnout aktéra hry nebo ho z ní vyloučit, také se učí, jakým způsobem nepřijmout podmínky hry a ze hry odejít. „Ve spolupráci dítě uplatňuje a prožívá pozici dominantní i podřízenou. Přemýšlí, jak přispět svým podílem ke společnému výkonu, sděluje své názory, naslouchá druhému, argumentuje a doplňuje. Právě v kooperativní hře se objevují počátky aktivního dialogu. To jsou velmi přínosné komponenty sociálního učení.“ (Kořátková, 2005, s. 43). Autorka zde propojuje všechny důležité aspekty, které podporují úspěšný průběh socializace dítěte. Děti se neučí pouze jednomu typu chování, ale zkouší si různé úrovně a každá z nich jim nabízí nové poznání. V rámci každé role získávají děti zkušenosti, ale u každého typu jsou různorodé a vyžadují různou míru aktivity dítěte. Důležité je komunikování mezi dětmi, díky vzájemnému vyjednávání děti zkvalitňují své komunikační schopnosti.

Vymezení vůdce ve skupině je podstatné pro výzkumné poznatky, protože vůdce udává směr skupiny, její fungování a pravidla. Právě Fürstová (1997) se zaměřuje na vedení skupiny. Vůdce definuje jako osoby, které mají ve skupině dominantní postavení. Na charakteristiku vůdce nahlíží z hlediska použitých experimentů, které se snažily zjistit znaky vedoucí osobnosti. Z realizovaných výzkumů ale nevyplývaly jednoznačné výsledky, které by přinesly charakteristické rysy vůdčí role. Za důležitější považuje podněty, které jedince charakterizují díky interakci mezi ním a skupinou. Zároveň poukazuje na sociální procesy směny, ve kterém vůdce skupině pomáhá, řeší problémy, a tím získává jejich uznání a souhlas. Jako další

důležitou schopnost vůdce uvádí značný podíl na komunikaci, aby mohl zasahovat do dění skupiny.

3.5.2 Typologie rolí podle Řezáče

Typologie rolí různých autorů jsou si podobné, ale akcentují různá kritéria, podle kterých rozčleňují role ve skupině. Pro tuto práci jsem si zvolila typologii Řezáče (1998), který vymezuje role podle kritéria moci. I tento autor hledí na rozdělení rolí třemi různými způsoby a volí různá kritéria. První kritérium vymezení rolí se vztahuje k oblíbenosti jednotlivých členů (populární, oblíbení, akceptovaní, trpění, mimostojící). Druhé vymezení je propojeno se způsobem sebeprosazování, které se odehrává při začleňování jedinců do skupiny (podporování, odmítání, přehlížení, izolování). Třetí vymezení má kritérium moci, která je ve skupině rozdělena, typologie je propojena s mírou prestiže.

Právě rozdělení moci je podstatné pro výzkumné otázky práce a určuje hierarchii rozhodování dětí. Z tohoto důvodu jsem pro výzkum využila typologii vymezenou podle třetího kritéria. Nejvyšší moc v této hierarchii je připisována roli **vůdce**. S touto rolí je spojena vysoká míra prestiže a ovlivňování ostatních členů. Lze tedy konstatovat, že vůdce má ve skupině dětí výsadní postavení, které je podporováno ostatními rolemi. Také lze předpokládat, že tato role bude realizována méně jedinci, kteří budou ovlivňovat většinu. Po roli vůdce následuje role **pomocníka**. Z názvu vyplývá, že v této roli mají jedinci určitý podíl moci, který je ale omezený. Lze tedy konstatovat, že záleží na vůdci, jakou mocí budou jedinci v této roli disponovat. Následující role je nazvána **podřízení** a již z názvu je patrné, že v této roli moc téměř nefiguruje. Následující role je pojmenována **pasivní**, z této role je patrná nejen absence moci, ale také absence aktivity. Oproti podřízeným, který sice moc nemají, ale aktivně se zapojují, se jedinci v roli pasivní patrně téměř nezapojují do dění skupiny. Role **periferní** uzavírá hierarchii moci, z názvu je patrná nejen absence moci, ale také minimální zapojování do skupiny a interakci s ostatními členy.

3.6 Pravidla v mateřské škole

Pravidla mají v mateřské škole dvojitý rozměr, první se týká pravidel, která jsou předem daná a jsou stanovená dospělou autoritou, druhý je zaměřen na konkrétní situace, tedy na děti, které si pravidla uzpůsobují vlastním potřebám a vymýšlejí si je v průběhu hry. Vágnerová (2012) uvádí první typ pravidel, který představuje normy chování, dítěti jsou předávány prostřednictvím dospělých. Dospělí se stávají garanty pravidel a ručí za jejich dodržování. U předškolních dětí dochází ke konformitě vůči názorům autorit a o správnosti pravidel nevyjednávají. Tuto fázi morálního vývoje definoval již Piaget (2000), který zasazuje heteronomní morálku právě do předškolního období. Dochází k podřízení dítěte vůči autoritě učitele (a rodiče), kdy dítě bere nařízení a požadavky velmi vážně. V tomto období je důležitý zejména morální realismus, který je označován jako sklon vnímat pravidla jako závazné povinnosti, které jsou neměnné. Právě pojetím morálního vývoje Piageta se zabýval Klusák (2014), který jeho paradigmatické výzvy rozpracoval v oblasti předškolního věku. Klusák se věnuje rozpracování dětské sociální hry, obsahující systém pravidel s morálkou a má implicitní charakter. Důležitá je proměna chápání pravidel, která nastává u tříletých dětí. Pokud se tyto děti setkají se staršími, které hrají hru podle určitých pravidel, dítě si jejich pravidla osvojuje, tyto pravidla mají charakter příkazů. Vzor starších dětí si dají na stejnou úroveň jako pravidla od autorit. Následně označuje spolupráci mezi dětmi jako ideální rovnováhu jejich sociálních vztahů, které jsou více či méně ovlivněné donucováním. Lze tedy konstatovat, že čím větší roli získávají děti ve vrstevnickém prostředí, tím mají větší možnost ovlivňovat nejen pravidla, ale i probíhající procesy.

Dodržování pravidel dětmi je podle Vágnerové (2012) propojeno s jejich vědomím toho, že dospělé musí poslouchat. Jelikož je dítě vůči dospělému v podřízeném postavení, neprotestuje proti respektování pravidel. Druhý typ pravidel je založen na reciprocitě, která souvisí s rozvíjením sociální diferenciací a rovnocenného postavení vrstevníků.

Kořátková (2005) se zaměřuje na pravidla dětí, která jsou realizována ve hře. Pravidla považuje za vymezení, které samotnou hru řídí a jednotliví hráči se podle nich i tak chovají. Základní podstatou pravidel je dohoda, která je stanovena mezi členy. „S pravidly vniká do skupiny hrajících si dětí i určitý řád, který ovlivňuje strukturu hry, upravuje hierarchii rolí a funguje jako více či méně závazná norma, jejíž dodržování je sledováno a vyžadováno. Nepodřídí-li se jedinec, je ze hry vyřazen nebo jsou mu za to stanoveny různé sankce.“ (Kořátková, 2005, s. 27). Hra dětí získává díky pravidlům řád, který dětem poskytuje stabilitu

a zamezuje chaosu. Děti vědí, co se od nich očekává a co mají ve svých rolích za pravomoci. S hierarchií rolí je spojena kontrola, která sleduje respektování pravidel skupiny.

Vnímání pravidel dětmi je navázané na jejich věk a vývojové období, díky čemuž jsou mezi dětmi ve smíšené třídě mateřské školy velké rozdíly. Kořátková (2005) se věnuje časové posloupnosti, ve které rozčleňuje vnímání a respektování pravidel podle věku předškolních dětí. Již u dvouletých dětí upozorňuje na vytváření představ rámce hry, pro její námět. Potřeba podřízení se určitému smyslu hry a posloupnosti postupů je ovlivněno samotným dítětem, které si vše mění či dodržuje podle vlastního uvážení. Kořátková tento stav popisuje jako latentní, díky kterému dítě získá schopnost přijímat pravidla zvenčí. Ve 4. roce života si dítě začíná vytvářet vlastní pravidla, částečně je dokáže komunikovat a také se jim podřizovat, ale zároveň si je mění a upravuje. Z důvodu jeho rozumového rozvoje ještě není schopné úplně přijmout pravidla, která jsou zprostředkována vrstevníkem. V pěti letech už dítě dokáže pravidla vysvětlovat a obhajovat je ve hře, zároveň dochází k radosti z příslušnosti ve skupině a společného postupování v průběhu hry. V tomto období je tedy důležité slovo „my“, které značí právě příslušnost dítěte ke skupině.

3.7 Sociální učení

Nyní se krátce zaměřím na definování sociálního učení a poté se ho pokusím zasadit do kontextu. Vztahy s vrstevníky dětem umožňují kontakt s dalšími dětmi a díky tomu dochází k sociálnímu učení. Bednářová a Šmardová (2007) poukazují na několik forem sociálního učení. Jako první vymezují zpevňování, které je realizováno formou odměn a trestů. Druhou formou je odezírání, při kterém dochází k osvojování chování, za které je oceňován model (kamarád, sourozenec,...). Třetí forma nese název očekávání, při které dochází k podporování pozitivního očekávání či negativního očekávání. Čtvrtou formou je nápodoba a ztotožnění, při kterém dochází k napodobení jedince, ke kterému je vytvořená citová vazba či důvěra.

Nejvíce významným typem sociálního učení je podle uvedených autorek nápodoba a upevňování chování, které má počátek u rodičů, kteří jsou dítěti modelem chování. Sociální učení přináší mnoho možností, díky kterým si dítě může osvojovat tyto sociální dovednosti, Bednářová a Šmardová (2007) poukazují zejména na rozvoj komunikace, na přiměřenost reakcí na nové situace. Důležitá je bezproblémová adaptace na nové prostředí. Podstatná je i emoční oblast, ve které dochází nejen k porozumění vlastních pocitů a sebeovládání, ale také je

neodmyslitelné porozumění chování a emocí ostatních lidí. Poslední oblast je propojena s objektivitou v sebepojetí a sebehodnocení dítěte.

Vztahy s vrstevníky mají tedy zásadní vliv na všechny oblasti vývoje dítěte a na jeho úspěšné zvládnání vývojových úkolů. Vzájemná propojenost pomáhá dětem využívat svůj potenciál a posouvat se prostřednictvím ostatních dětí dál. Prohlubování učení a získávání zvláštních zkušeností jednotlivých dětí jsou přínosem nejen pro jedince, ale také pro ostatní děti, se kterými je v kontaktu. Dochází k sociálnímu učení, které Nakonečný (2009) přirovnává k socializaci. Popisuje jej jako učení, které je ovlivňováno sociálními podněty nebo vztahy v sociálním prostředí. O sociálním učení mluví také Matějček a Pokorná (1998), kteří jej přenáší do konkrétních aktivit, kterými jej děti předškolního věku realizují. Kontakt s vrstevníky je v tomto období pro dítě velmi důležitý, poukazují na přínos volného styku s dalšími dětmi, díky kterým se učí různé taktiky a praktiky společenských vztahů, které by se jiným způsobem nemohlo naučit.

Z uvedených poznatků je zřejmá propojenost sociálního učení s předchozími teoretickými poznatky. Vše se odvíjí od pole působnosti, kterým se stává volná hra. Ve volné hře mají děti možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti bez zásadního vlivu učitelky. Naskytuje se jim tedy možnost uspokojovat své potřeby, které jsou závislé na stupni jejich vývoje. Ve hře nejsou děti izolovány, ale tvoří různé skupiny, které mají odlišné charakteristiky, zejména věk, pohlaví, pravidla a hierarchii. Právě hierarchie dětem umožňuje jednat v určité roli, kterou dítě získává svojí aktivitou. Tato aktivita je napojena na komunikaci dětí a na jejich další schopnosti a dovednosti. Díky vrstevnickému prostředí dochází k výše zmíněnému sociálnímu učení. Děti se od sebe navzájem učí nejen pravidla, komunikaci, ale také získávají povědomí o jednotlivých rolích a jejich možnostech. Právě malá sociální skupina poskytuje dětem každý den nové zkušenosti, se kterými se děti musejí vyrovnávat a zabudovávat je do své struktury učení.

Nyní bych se chtěla shrnout základní teoretické poznatky, které v teoretické části práce zazněly. Nejprve jsem se zabývala dítětem předškolního věku, uvedla jsem podstatné charakteristiky tohoto vývojového období, tedy vývoj základních dovedností a schopností, dále kognitivní vývoj a emoční vývoj. Následně jsem se zaměřila na roli žáka a vymezila jsem prostředí mateřské školy. Věnovala jsem se i roli učitelky v mateřské škole, kterou jsem zaměřila zejména na oblast volné hry. Zmínění RVP PV jsem považovala za podstatné, protože tento dokument udává směr, kterým by se měly mateřské školy ubírat a uvádí kompetence, které by děti měly na konci předškolního období naplňovat.

Kapitola věnující se hře nejprve přinesla její vymezení, které může být rozporuplné. Zásadním se stal význam hry, který zahrnuje veškeré oblasti rozvoje dítěte. Typy her přinesly krátké rozčlenění, ale seznam není vyčerpávající, protože různí autoři na hry nahlíží odlišně. Hra je neodmyslitelně spjata s vývojem dětí, proto bylo důležité vývojové hledisko hry. Pro tuto diplomovou práci byla podstatná volná hra dětí, považovala jsem za nutné ji odlišit od řízených činností a poukázat na její přínos.

Kapitola o socializaci v mateřské škole měla zásadní význam pro výzkumné poznatky, proto jí bylo věnováno nejvíce prostoru. Nejprve jsem se zabývala definicí socializace a jejím průběhem v mateřské škole. Zmínila jsem se o vztazích mezi vrstevníky a o komunikaci mezi dětmi. Třída jako malá sociální skupina znamenala vymezení základních charakteristik týkajících se skupin. V rámci těchto skupin vznikají role a jejich různorodost ovlivňuje chování dětí ve skupině, které může být dominantnější či podřízenější. Z typologie rolí Řezáče (1998) jsem následně vycházela v průběhu výzkumného zkoumání. Kapitulu uzavíraly poznatky o využívání pravidel a o sociálním učení v mateřské škole.

Nyní bych se chtěla přesunout k empirické části, ve které se nejprve zmíním o metodologii výzkumu. Následně se budu zabývat typologií rolí a schématem vztahů a skupin, které se objevily v průběhu pozorování. Poté se budu zabývat typologií strategií vyjednávání a modelem procesu socializace do role žáka mateřské školy. V závěru zodpovím na výzkumné otázky, které budu konfrontovat s jinými autory, zmíním nejen limity práce, ale také možné budoucí směřování tohoto výzkumu.

B. EMPIRICKÁ ČÁST

V první části této práce, ve které jsem se zabývala teoretickými poznatky tématu, jsem charakterizovala dítě předškolního věku a jeho specifika. Dále jsem se zaměřila na hru, její rozčlenění a význam. Poslední část byla věnována socializaci, rolím dětí ve skupině, komunikaci a pravidlům.

V empirické části výzkumu nejprve nastíním popis metodologie výzkumu a cíl výzkumu, dále se zaměřím na výzkumné otázky, také se budu zabývat technikou sběru dat. Pro práci je podstatný popis výzkumného vzorku a schéma vztahů a skupin vytvořené na základě důkladného pozorování preferencí dětí.

V následujících kapitolách již konkrétními výsledky výzkumu propojím jednotlivé faktory, které ovlivňují socializaci dětí. Role dětí v mateřské škole jsou prvním faktorem, který ovlivňuje socializaci, zejména role v konkrétních skupinách dětí. Díky různorodosti rolí jsem vytvořila typologii, která je typická pro pozorovanou třídu mateřské školy a veškeré ostatní závěry z ní vycházejí. Typologie rolí je rozdělena do čtyř oblastí, kterými se budu zabývat detailněji. Aby si děti své role udržely, musejí jednat určitým způsobem. Tento způsob jsem nazvala jako strategie vyjednávání. Strategie jsem rozdělila na strategie přijímání a odmítání, protože souvisejí s připouštěním dětí do skupin. Tyto strategie mají velmi důležitou funkci, protože díky nim dochází k potvrzování jednotlivých rolí dětí.

S procesem přijímání a odmítání neodmyslitelně souvisí vyjednávání a pravidla dětí. Tyto dva faktory (vyjednávání a pravidla) doplňují role dětí, které jsou prvním faktorem schématu. Uvedené schéma je zobrazením socializace dětí do role žáka a je podstatné, že všechny tři faktory se neustále ovlivňují a doplňují, čím více je naplněn jeden faktor, tím více pomáhá rozvíjet ostatní a zvyšovat šance dětí v kontaktu s ostatními.

4. METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup, díky kterému jsem mohla získávat podrobné informace o zkoumaném vzorku. Chtěla jsem zjistit podrobné a konkrétní informace o malé skupině lidí, a právě kvalitativní výzkum mi umožnil zkoumat výzkumný vzorek do hloubky. Považuji za podstatné uvést různé definice kvalitativního výzkumu, jelikož jeho vymezení může být různé. Švaříček a Šed'ová (2014) poukazují na vymezení kvalitativního výzkumu z různých úhlů pohledu, mezi které řadí metodu sběru dat, metodu usuzování, typ dat či jeho analýzu. Pro tento výzkum je důležitá definice, která jej vymezuje takto: „Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem. Někteří autoři tento znak považují za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního přístupu.“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 15).

Gavora (2010) se zaměřuje na detailnější popis a připisuje mu intenzivní a dlouhodobý charakter, při kterém si výzkumník vypracovává podrobný zápis. V průběhu pozorování či krátce po něm si dopisuje poznámky, které napomáhají poskládat celkový obraz o prostředí, které je zkoumané. Podstatné je vysvětlování jevů očima zkoumaných osob, vlastní názory výzkumníka nejsou podstatné. Důležitá je i rozdílnost mezi zkoumanými osobami, výzkumník hledá rozdíly mezi zkoumanými osobami, zjišťuje, jak se jednotlivci na danou věc dívají. Následuje konfrontace pohledů a vytvoření celistvého, ale zároveň vnitřně diferencovaného obrazu zkoumaného prostředí.

Pro tento typ výzkumu jsem vybrala metodu zúčastněného pozorování, které je podle Švaříčka a Šed'ové (2014) definováno jako: „Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky.“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 144). Švaříček a Šed'ová (2014) poukazují na vhodnost pozorování právě pro studium školní třídy, pozorování nenarušuje sociální interakci jedinců a také veškeré edukační procesy. Pro pozorování sociálního života v prostředí mateřské školy považují právě tuto metodu za vhodnou. Díky zúčastněnému pozorování jsem mohla pozorovat nejen prioritní jevy pro výzkum, ale také celkové klima třídy, styl výchovy a vzdělávání učitelek a také materiální zázemí.

Pozorování jsem uskutečnila v měsících listopad a prosinec. Pozorovala jsem děti v dopoledních hodinách při volné hře, tedy vždy tři hodiny a také jsem pozorovala děti

na vycházce, kde byl dětem umožněn prostor pro volnou hru. Celkem jsem pozorovala přes padesát hodin volné hry dětí ve třídě mateřské školy a také deset hodin ve venkovním prostředí. Kratší časový interval ve venkovním prostředí je ovlivněn délkou vycházek a také počasím, které ovlivňovalo dobu strávenou na vycházkách.

4.1 Cíl výzkumu

Pro každý výzkum je podstatné vymezení cíle, který může být různorodý. V tomto výzkumu bych chtěla navázat na teorii a zjistit informace, které nejsou natolik probádané. Po nastudování odborné literatury jsem objevila tzv. bílé místo, které se týká socializace dětí do role žáka, konkrétně do role v rámci skupiny dětí. Odborná literatura poskytuje informace o veškerých procesech v rámci malých sociálních skupin a rolí ve skupině, také se zmiňuje o dominantních a podřízených rolích. Mnoho autorů poskytuje poznatky o sociálních skupinách, o procesech, které v nich probíhají, definice rolí ve skupině jsou ustálené.

Oblast předškolního období nejvýrazněji popisuje Kořátková (2014), která se zaměřuje na hru dětí mateřské školy. Její poznatky přinášejí konkrétnější informace zacílené na prostředí mateřské školy. Dalším důležitým zdrojem informací je Matějček (2003), který označuje předškolní období za kritickou dobu, kdy je dítě postupně uvolňováno ze známého rodinného prostředí a začíná nové vývojové období, ve kterém hrají důležitou roli jeho vrstevníci.

I přes jejich podrobné poznatky o socializaci v rámci mateřské školy mi ale chyběly informace o tom, jak se děti učí do skupinek socializovat, jak získávají své role a co vše jim k tomu dopomáhá či brání. Konkrétně není probádáno, jak se tyto děti v rámci skupin socializují, i přes to, že socializace je velký koncept. Z těchto důvodů bych chtěla popsat, jak se zmíněné procesy odehrávají a co vše má na ně vliv.

4.2 Výzkumné otázky

Na počátku tohoto výzkumu jsem si chtěla odpovědět za hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jakým způsobem se děti v mateřské škole socializují do role žáka?** Socializace je velmi široký pojem, zaměřila jsem se proto pouze na některé aspekty, které budou v tomto výzkumu prioritní a jsou jimi role dětí v průběhu hry, procesy přijímání a odmítání dětí (strategie vyjednávání) a používání pravidel. Děti se socializují v rámci malých sociálních skupin, které se v mateřské škole spontánně vytvořily v rámci volné hry. Zkoumání těchto skupin je zdrojem informací pro výzkum, proto je důležité jejich vymezení v teoretické části. Následující specifické otázky se zaměřují na konkrétnější aspekty socializace.

První specifická otázka zní: ***Jaké role děti zaujímají v průběhu volné hry?*** Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaké role se v mateřské škole objevují, jak jsou stabilní či proměnlivé. Zajímalo mne jejich rozložení v rámci skupin, které se v mateřské škole přirozeně vytváří.

Druhá specifická otázka zní: ***Jakým způsobem děti získávají členství v konkrétních skupinách?*** Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaké strategie vyjednávání děti využívají k přijímání či odmítání ostatních dětí.

Třetí specifická otázka zní: ***Jaká pravidla děti používají a jak s nimi nakládají?*** Zde bych chtěla zjistit, jak pravidla ovlivňují volnou hru dětí, zejména pravidla, které si vytvořily děti a jak tato pravidla ovlivňují úspěšnost ovládnutí hry. Ovládnutí hry chápu nejen ze strany členů skupiny, ale také ze strany dětí mimo skupiny. Zajímá mne, jakou moc mají pravidla v rámci jednotlivých skupin.

4.3 Technika sběru dat

Jak jsem již výše uvedla, za výzkumnou metodu jsem zvolila pozorování, jeho charakteristiku uvádí Gavora (2010), podle kterého je pozorování nejtypičtější metodou v rámci kvalitativního výzkumu. Využitelný je v takových situacích, kdy chce výzkumník něco poznat, popsat či pochopit. Pro pozorování je nejpodstatnější metoda nestrukturovaného pozorování, ve kterém se předem nevyužívají pozorovací systémy či hodnotící škály. Výzkumník si určí cíl a prostředí, ve kterém se bude pozorování realizovat. Když není výzkumník vázán vytvořeným systémem pozorovaných kategorií, přináší mu to možnost pružnější, otevřenější a tvořivější přístupu ke zkoumanému problému. Prostřednictvím tohoto typu pozorování lze objevovat nová spojení a popisovat méně známé prostředí, zároveň lze od respondentů získat méně předpokládané souvislosti.

Za výzkumnou metodu jsem zvolila zúčastněné pozorování, které podle Hendla (2005) umožňuje: „...je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč. Tato strategie se používá v etnografickém výzkumu nebo v případových studiích, které se soustřeďují na hloubkový popis a analýzu nějakého jevu.“ (Hendl, 2005, s. 193).

Pro tento typ výzkumu jsem zvolila nestrukturované pozorování, abych získala co nejvíce konkrétních dat a neopomenula žádné prvky, které bych u strukturovaného pozorování nemusela objevit. „Účelem nestrukturovaného pozorování je získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu určené. U nestrukturovaného pozorování začínáme se spíše vágně formulovaným seznamem otázek, které připouštějí otevřenost k neočekávaným situacím. Proces pozorování je zpravidla doprovázen analýzou poznámek a právě na základě takové analýzy můžeme formulovat nová témata, která dávají návod k dalšímu pozorování.“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 145). Právě otevřenost procesu nestrukturovaného pozorování mi umožnila pozorovat jevy, které nebyly na počátku výzkumu zřejmé.

Na počátku výzkumu jsem využila terénní poznámky, díky kterým jsem si mohla nejen zmapovat procesy ve třídě mateřské školy, ale také frekvenci výskytu požadovaných jevů. Gavora (2010) popisuje průběh pozorování a zachycení jeho průběhu: „Každé pozorování se skládá ze dvou částí: první je vnímání lidí, prostředí a událostí a druhou je jejich zachycení, záznam. Nejčastější formou záznamu jsou verbální zápisy. Jsou to přesné popisy prostředí, řeč lidí, jejich chování, vztahů atd. Pozorovatel si dělá zápisky průběžně během celého pozorování. Neumožňuje-li však situace takovýto zápis zhotovovat ani stručné poznámky, pozorovatel se musí spolehnout na svou paměť a popis udělá co nejdřív - zpravidla

hned po opuštění zkoumaného terénu, a to kdekoli je to možné.“ (Gavora, 2010, s. 191). Terénní poznámky jsem si zapisovala vždy v průběhu pozorování, po pozorování jsem si dopisovala situační poznámky, co se v den pozorování odehrávalo. „Zápisy z pozorování jsou velmi podrobné. Cílem je získat výstižný a plný, „hustý“ popis. Zapisovatel však k nim předběžně nezaujímá žádné hodnotící stanovisko. Zaznamenává všechny jevy tak, jak se staly, a v pořadí, jak se udály.“ (Gavora, 2010, s. 191). Při zaznamenávání terénních poznámek jsem se převážně zaměřila na procesy, týkající se procesů přijímání a odmítání, tedy vpouštění dětí do skupin. Zajímaly mne ale také reakce učitelek, které nepřímo ovlivňovaly jednání dětí.

Díky terénním poznámkám jsem získala podrobná data o zkoumaných jevech, které jsem mohla dále analyzovat. Nejprve jsem si terénní poznámky rozčlenila do jednotlivých aktivit, které se zaměřovaly na sekvence procesů zapojení do hry. V rámci jednotlivých aktivit dětí jsem použila otevřené kódování, díky kterému jsem si označila důležité pasáže. Švaříček a Šedřová (2014) uvádějí tento postup: „Postupujeme tak, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor, záznam z pozorování, dokument) rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec... Každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód, tedy jméno nebo označení.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 211-212).

Jednotlivé kódy jsem přiřazovala ke kategoriím, které mi byly částečně známé na počátku výzkumu, jiné se vyskytly v průběhu analýzy dat. První kategorie se týkala rolí dětí ve skupině. Tuto kategorii jsem přejala od Řezáče (1998), který uvádí strukturu skupinových pozic. Právě tyto pozice jsem přejala a kodovala jsem jednotlivé role dětí. Názvy kódů (rolí) jsem upravila, aby se více blížily zkoumanému prostředí mateřské školy. Další kategorie se týkala pravidel, jednotlivé kódy byly zaměřeny na explicitnost či implicitnost. Kategorie, které vplynuly v průběhu výzkumu, se týkaly postupů dětí při přijímání či odmítání. Kategorie nesou název strategie vyjednávání, které jsou rozčleněné na přijímání a odmítání. Následně jsem si jednotlivé aktivity kodovala do tabulek, ve kterých jsem zjišťovala následující vlastnosti:

- Čas aktivity (délka)
- Aktéři
- Typ hry
- Iniciátor aktivity
- Vyjádření pravidel
- Zásah učitelky
- Genderové rozdělení

- Zapojování dětí do hry

Díky tomuto procesu jsem mohla vytvořit seznam aktivit, který jsem mohla nadále interpretovat a zjišťovat okolnosti týkající se jednotlivých rolí a strategií. Díky těmto konkrétním datům jsem mohla vytvořit model procesu socializace do role žáka a také schéma vztahů a skupin v pozorované třídě mateřské školy.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala mateřskou školu, na které jsem realizovala odbornou praxi. Díky předchozímu pozitivnímu kontaktu jsem měla umožněný přístup a kladné vztahy s učitelkami. Mateřská škola je situována v centru města Brna, má státního zřizovatele a nemá žádné speciální zaměření. Navštěvuje ji celkem 27 dětí, 11 dívek a 16 chlapců. Kvůli tomuto počtu a prostorovému omezení mateřské školy, tvoří pouze jednu třídu, která je věkově smíšená. Věkové rozmezí dětí je od tří do sedmi let, protože několik dětí má odklad školní docházky. Do této MŠ chodí i dívka, která pochází z Indie, je předškolního věku a má pouze základní slovní zásobu českého jazyka, komunikuje převážně v jazyce anglickém.

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je zaměřen na podporu zdraví, protože mateřská škola je lokalizována ve znečištěném prostředí. Z tohoto důvodu se mateřská škola snaží podporovat zdravý a zdravý životní styl již od dětství.

Věkově smíšená třída dětí mi umožnila pozorovat kooperace dětí různého věku v jednom prostoru, pokud bych pozorovala v homogenní třídě, neměla bych možnost pozorovat takové procesy přijímání či odmítání dětí, které se v heterogenní třídě odehrávaly, proto byla heterogenní povaha třídy kritériem mého výběru. Díky věkové různorodosti dětí jsem měla možnost pozorovat děti, které navštěvovaly mateřskou školu více let, ale také děti, které byly v mateřské škole pouze krátce a procházely si adaptací.

Právě skupiny dětí a jejich členové jsou pro tuto práci stěžejní, protože se od nich odvíjí zkoumané jevy a procesy. V této třídě se utvořily celkem čtyři skupinky, které mají stabilní povahu. V každé skupince je vždy některé dítě dominantnější a řídí celou skupinu. Každá skupina je odlišná a mají odlišné normy a složení. Největší skupina je tvořena šesti dětmi, jsou to pouze chlapci a občas do ní vstupují jiné děti. Tato skupina je pro děti nejvíce atraktivní a hodně dětí usiluje o členství. Další dvě skupiny jsou ryze holčičí a každá má pouze tři až čtyři členy. Poslední skupinka je smíšená, jejími členy jsou dva chlapci a jedna dívka.

Děti, které nejsou členy žádné skupinky, vytváří především dvojice, které mají trvalejší charakter. Tyto dvojice tvoří převážně tříleté děti, které nejsou moc často přijímány do větších skupin. V této třídě se také objevily děti, které nepatří do žádné skupiny a nevytváří ani žádné dvojice. Pro své pozorování jsem si vybrala pouze dopolední hodiny, od půl osmé do půl jedenácté, ve kterých mají děti volnou hru, mohou tedy své aktivity řídit a volně si vybírat veškeré činnosti, které jim prostory mateřské školy nabízí.

5. VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následujících kapitolách bych chtěla popsat konkrétní výsledky, které jsem získala analýzou a interpretováním dat. Těmito výsledky bych chtěla odpovědět na výše uvedené výzkumné otázky. Kostra analytického příběhu stručně popisuje nejen zasazení do rámce socializace, ale také vliv jednotlivých faktorů. Kapitola věnující se typologii rolí popisuje jednotlivé typy rolí ve skupinách a jejich nejdůležitější charakteristiky, které ovlivňují procesy v rámci jednotlivých skupin. Také se budu zabývat schématem vztahů a skupin dětí, které vzešlo z pozorování. Toto schéma je podstatné pro další analýzu dat, následně se budu věnovat charakteristikám jednotlivých skupin. Zkoumané procesy jsou nazvány jako strategie vyjednávání, které jsou zřetelné nejen ze strany skupin, ale také dětí, které se snaží získat členství ve skupinách.

5.1 Kostra analytického příběhu

Kostru analytického příběhu jsem vytvořila díky podrobné analýze dat a samotná kostra je výsledkem výzkumu. Data z pozorování mi umožnila vytvořit model procesu socializace do role žáka. Volná hra je rámcem socializačního procesu a umožňuje dětem jednat bez značného vlivu učitelky. Ve volné hře měly děti možnost učit se různým způsobům jednání, díky kterým získávaly různé postavení ve skupině. Úspěšnost dětí v rámci jednotlivých skupin závisela na několika faktorech, tyto faktory tvoří model procesu socializace do role žáka.

Prvním faktorem jsou role dětí ve skupinách, které mají určitou hierarchii. Nejvyšší moc a kontrolu mají děti, které zastávají roli šéfa, některé svoje pravomoci a rozhodování přenechávají dětem v roli pomocníka. Další typ role je nazván malý kamarád a je charakteristický podřízeností vůči dominantnějším dětem. Posledním typem je role volný, děti v této roli jsou nejčastějšími aktéry ve sledovaných procesech, protože právě tyto děti se snaží získat členství a roli ve skupině. Získání role ve skupině ale není pro děti snadné, tento proces je ovlivněn dalšími faktory, které jejich úspěšnost zásadně ovlivňují.

Druhým faktorem je schopnost vyjednávání, která je realizována pomocí různorodých strategií. Schopnost vyjednávání dětí je úzce propojena s jejich komunikačními možnostmi. Čím více jsou děti schopné využít své možnosti, tím více jsou v konkrétní situaci úspěšnější.

Třetím faktorem, který má nezastupitelnou roli jsou pravidla, která navazují na vyjednávání. Využívání pravidel, schopnost použít ty správná v konkrétní situaci pomáhá

dětem vyjednávat své postavení, které je napojené na roli. U dětí ve skupinách i mimo skupiny tedy dochází k socializaci do role pomocí uvedených faktorů. Děti mimo skupiny se snaží získat roli či ji změnit a právě schopnost vyjednávat a používat pravidla jim k tomu dopomáhá. U dětí ve skupině je tento proces propojen s udržováním a potvrzováním aktuální role. Vzájemná závislost role, vyjednávání a pravidel je tedy významná a doplňuje již známé teoretické poznatky.

6. TYPOLOGIE ROLÍ

V následujících kapitolách budu uvádět jednotlivé typy rolí dětí ve skupině. Vymezení rolí dětí souvisí s procesy, které se ve skupinách odehrávají, konkrétně strategie vyjednávání. Právě tyto procesy jsou propojené se strategiemi přijímání a odmítání, které budou popsány v dalších kapitolách. Každá role používá různou strategii, a proto je důležité podrobné vymezení.

Typologii jsem převzala od Řezáče (1998), který ve své publikaci rozlišuje role na vůdce, pomocníky, podřízené, pasivní a periferní. V průběhu výzkumu jsem sestavovala strukturu třídy, zjišťovala, které dítě má vedoucí roli, které podřízenou, a jak jsou role ve třídě rozloženy. Na konci pozorování jsem si upravila výchozí typologii Řezáče, aby pasovala na tuto konkrétní třídu. Role vůdce byla nejlépe pozorovatelná, děti v této roli byly výrazné a jejich role měla trvalý charakter. Další role pomocníka koresponduje s pojetím Řezáče, který roli připisuje aktivnost. Role malý kamarád vznikla spojením rolí podřízený (závislý) a pasivní. U dětí v této roli se objevovaly obě charakteristiky, proto jsem je sloučila do jedné role. Poslední role volný je v převzaté typologii nazvána periferní, dítě je ve schématu mimo skupiny a označení volný značí jeho možnost přijetí.

Abych přiblížila jednotlivé role zkoumanému prostředí, změnila jsem názvy z převzaté typologie od Řezáče podle významu rolí ve skupinách dětí. Role šéfa, která má nejdominantnější postavení, znázorňuje vůdce dětí, tento název považuji za bližší prostředí skupiny dětí. Role pomocníka by se v některých případech dala označit také jako „pravá ruka“, ale nepostihlo by to celou charakteristiku, protože děti nemají vždy takovou moc, aby byl název dostačující. Role malého kamaráda vystihuje pozici dítěte ve skupině, dítě je sice členem skupiny, ale je jakoby na okraji, ostatní ho vnímají, ale má podřízené postavení. Role volný vystihuje umístění dítěte ve třídě a také poukazuje na jeho roli, která říká „tady jsem, hrajte si se mnou“.

Aby byla orientace v rolích a jménech jednodušší, přiřadila jsem dětem pseudonymy podle počátečního písmene jejich role. U dětí s nejasnou rolí jsem volila pseudonym podle častěji zastoupené role. Díky tomuto rozčlenění je na první pohled v ukázkách zřejmé, jakou má konkrétní dítě roli.

6.1 Role šéfa

Tento typ role zastává pět dětí, jejich role má stabilní charakter. Každé dítě je vůdčím typem jedné skupiny. Role šéfa má několik charakteristických prvků, ale v některých oblastech se objevují odlišnosti, protože u každého dítěte je míra dominantního chování jiná. Tyto děti jsou přijímány bez výhrad, jejich postavení není zpochybňováno. Role je poměrně trvalá, k jejímu zpochybnění dochází pouze od jiných skupin dětí. Děti dominantních rolí rozhodují o aktivitách, plánují je. Rozdělují úkoly mezi jednotlivé členy skupiny a není jim kladen odpor. Pravidla si většinou uzpůsobují podle svých potřeb a vyžadují jejich plnění od ostatních. Pokud není něco podle jejich představ, napomínají ostatní. Rozhodují o začátku, průběhu i konci aktivity.

Tabulka č. 1 Šéf

Jméno	Věk	Zapojování do hry	Komunikace
Štěpán	5	Velmi aktivní	Aktivní
Šárka	5	Velmi aktivní	Aktivní
Šimon	3	Velmi aktivní	Aktivní
Štefan	5	Velmi aktivní	Aktivní
Šarlota	5	Velmi aktivní	Aktivní

V tabulce jsou znázorněny tři charakteristické znaky, které popisují roli šéfa. Prvním znakem je věk dětí, který děti zařazuje do vývojového stupně. Druhým znakem je zapojování do hry. Tento znak sleduje aktivitu dětí v rámci hry, zda kooperují s ostatními dětmi, zda se snaží hru naplňovat a posouvat ji dále. Třetím znakem je komunikace, která úzce souvisí se zapojováním. Zde bylo sledováno, jak děti komunikují s členy skupiny i s dětmi mimo skupinu. Jakým způsobem vyjednávají s dětmi a jak reagují na konfliktní situace. Aktivní komunikace je nezbytnou součástí této role, protože umožňuje ovlivňování ostatních dětí.

Role šéfa je tedy tvořena třemi typickými znaky, mezi které patří věk, zapojování do hry a komunikace. Všechny děti jsou členy skupin či dvojice a mají možnost realizovat své vůdčí schopnosti. Členství ve skupině dává dětem pole působnosti, ve kterém mohou rozhodovat a upevňovat svoji roli. Výjimku zde tvoří Šimon, který nemá v některých oblastech shodné charakteristiky s ostatními dětmi v roli šéfa. Odlišuje ho již první předpoklad, a tím je věk. Role

šéfa v rukou tříletého dítěte je v této třídě vzácná a Šimonovi je to umožněno díky jeho komunikačním schopnostem. I přes to, že není stálým členem žádné skupiny, dokáže si vůči některým dětem vytvořit takové postavení a respekt, který mu umožňuje jednat v roli šéfa. Pokud by mu ostatní děti tuto možnost neposkytly, neměl by roli šéfa, ale spíše pomocníka. Důležité je u Šimona označení, které ho řadí nejen do role šéfa, ale také do role pomocníka. A právě konkrétní děti, se kterými kooperuje ho v jedné, nebo druhé roli utvrzují.

Jednotlivé děti naplňují roli šéfa různou mírou, konkrétními ukázkami se pokusím přiblížit různé nuance. Nejvíce je zřetelná u pětiletého chlapce jménem **Štěpán**. Tento chlapec má vůdčí postavení ve skupince osmi dětí, tvoří ji pouze chlapci a výjimkou je Marie, která může být, jako jediná dívka členem skupiny. V této skupině je Štěpánovo postavení velmi upevněné, rozhoduje o veškerých aktivitách a má hlavní slovo v rozhodování. Jeho dominantní role je ostatními přijímána bez výhrad.

Hra u velkých dřevěných kostek, trvá více než půl hodiny. Štěpán plánuje veškerou činnost.

*Štěpán: „Dávejte to mě, **já to udělám správně**.“*

Ostatní členové skupiny mu nosí kostky a Štěpán je staví do tvaru lodi, Michal se klouže po šikmé kostce a nepomáhá ostatním.

*Štěpán: „**Viki, jdi pomáhat** Pavlovi. Musíme to mít hotový dřív, než přijde Petr.“*

Štěpán říká ostatním, kam mají kostky dávat.

Štěpán: „Já to zvládnou.“

Přichází Petr a kluci se ho ptají, zda se mu stavba líbí.

Petr: „Jé, to vypadá jako závodní auto.“

*Štěpán: „Ne, to je loď. Zkušební jízda, **všichni ven, musím zkusit, jestli to jede dobře**.“*

Všichni ho poslechnou a čekají na jeho další rozhodnutí.

Vyznačené pasáže v této ukázkě poukazují na konkrétní výroky, kterými Štěpán dává najevo, že právě on má moc v rukou. Štěpán zde zdůrazňuje „**já to udělám správně**“, tímto dává najevo, že jen on může dělat věci nejlépe a ostatní na to nemají schopnosti. Rozdělováním činností, kdy říká „**Viki, jdi pomáhat**“, poukazuje na jeho rozdávání úkolů a rolí dětem, touto větou vymezuje podřízenost a říká dítěti, kde je jeho místo. Třetí vyznačená pasáž „**všichni ven, musím zkusit, jestli to jede dobře**“ dává ostatním členům skupiny jasně najevo, že pouze on může říci, zda je něco správné či špatné a pouze on má možnost toto stanovisko vyjádřit.

Štěpán má v této situaci vše pevně v rukou, rozhoduje o činnostech, dává najevo, že jen od udělá věci tak, jak mají být. Ostatními je respektován a nechávají ho, aby rozhodoval, co se bude dít. Zajímavé je čekání na Petra, tento chlapec je pomocníkem Štěpána, jeho role je tedy důležitá a aktivita bez něj nemůže být realizovatelná. Tímto zdůrazněním důležitosti ostatních

spoluhráčů si udržuje Štěpán postavení, aby nedocházelo k problémovým situacím. I když se Petr snaží o rozhodnutí skrze podobu jejich stavby, poslední slovo má Štěpán a ostatní ho přijímají. Svoje právo rozhodnout upevňuje také tím, že zkouší, zda loď funguje. Je zřejmé, že se loď z kostek nebude žádným způsobem pohybovat, ale v rámci hry děti přijímají jeho požadavek a uposlechnou ho. Až je podle Štěpána vše v pořádku, ostatní mají opět právo se ke hře připojit.

Další vůdčí postavení představuje dívka jménem **Šárka**. Její postavení se projevuje zejména k jedné dívce ze skupiny, k dalším se chová více rovnocenně. I přes nerovnoměrnost rolí jsou si tyto dívky velmi blízké. Díky této blízkosti vztahu si Šárka dovoluje mnohem více a využívá jejich blízkost k „manipulaci“ s další dívkou.

Hra na koberci, Šárka, Šarlota, Štefan a Miroslav. Nejprve si povídají o časopisu, který donesl Štefan, poté si začnou skládat z malých dřevěných kostek. Miroslav si staví sám a dívá se na ostatní. Ostatní tři děti kooperují, nedochází k dohadování. Nejvíce rozhoduje Šarlota. Situace se mění s příchodem Pavlíny. Šárka je nadšená z jejího příchodu, objímá ji, ihned spolu odcházejí do vedlejší místnosti a začínají si hrát s pěnovými kostkami. Šarlota i Štefan jdou za nimi. Nyní ale Šárka začíná rozhodovat, co se bude dít, ostatní ji respektují. Po chvíli se rozdělují na dvě dvojice, které si hrají u sebe, dohadují se o kostky.

V této situaci se potkaly tři děti, které mají dominantní postavení. Nejdůležitější je zde proměna chování u Šárky, která má dominantní postavení v jiné skupině dětí, které ale nebyly v konkrétní moment přítomné, s jinými dětmi si hrála a nesnažila se nic organizovat. Jakmile ale přišla Pavlína, která patří do její skupiny, se kterou si nejčastěji hraje a má v ní upevněné postavení, její chování se změnilo. Začala si být ve svém chování více jistá, rozhodovala o činnostech a měla osobu, která je na její vůdčí postavení zvyklá.

Třetím dominantním dítětem je **Šimon**, který má pouhé tři roky. U tohoto chlapce je dominantní chování určené pouze dětem stejného věku, vůči starším si nedovuluje rozhodovat. Tento chlapec je dominantní hlavně v komunikační oblasti, snaží se organizovat veškerou činnost, dává najevo vlastní pravidla. Jeho dominantní role ale není natolik utvrzená, jako u předešlých dětí. Šimon občas mezi rolemi tzv. přepíná, někdy je dominantní, v jiných situacích je naopak podřízený a nechá se ostatními vést.

Hra u autodráhy, hrají si Šimon a Milan. Šimon mu říká, co se tam může a co ne. Nelíbí se mu, co udělal Milan s autíčkem, začne na něj křičet. Učitelka napomíná Šimona, že ve školce se nekřičí. Po chvíli se chlapci opět dohadují.

Milan: „Nehádej se.“

*Milan se mu snaží něco vysvětlit, ale Šimonovi se to nelíbí. Milan začíná říkat pravidla, která u autodráhy platí, Šimonovi se to nelíbí a dává to Milanovi velmi zřetelně najevo **svými vlastními pravidly**.*

V ukázce si spolu hrají chlapci stejného věku a dochází zde k vyjednávání u každého z nich. Hned první pasáž úryvku poukazuje na Šimonovu dominantní roli, kdy určuje, co se bude odehrávat, říká, co se může, a tím se snaží získat průběh hry pod kontrolu. Šimon zvyšuje hlas, ale jeho snahu ukončuje učitelka. Milan se ho snaží usměrňovat a snaží se vysvětlit, tímto se staví do podřízené role a snaží se svého šéfa uklidnit a vyvarovat se konfliktu. Milan i přes snahu vyjednat známými pravidly nezískává respekt, Šimon si totiž jako šéf situace pravidla uzpůsobuje podle sebe a díky vyjednávacím schopnostem má navrch. Šimon snahu Milana zavrhuje a nepřijímá kompromis. V této situaci sice Šimon nejprve nezískává vůdčí postavení a nestává se šéfem, ale jeho chování má výraznější charakter a Milan se mu po chvíli částečně podřizuje, protože přijme jeho pravidla. U Šimona je typická velká argumentace, díky které se snaží zvýšit svůj vliv u ostatních dětí. Tímto vyjednáváním si v konečném důsledku u některým dětí získá vyšší postavení i přes to, že jsou mu pouhé tři roky. I když se snaží výrazně komunikovat se staršími dětmi, není natolik úspěšný, jako u dětí stejně starých. Právě u stejně starých dětí má výhodu v obratnější schopnosti argumentovat si svá rozhodnutí, na starší děti ale prozatím nestačí.

V jedné tříčlenné skupině je odlišné rozdělení rolí, oproti ostatním skupinám. O dominantní postavení se rovnoměrně dělí **Štefan a Šarlota**. Třetím členem skupiny je Miroslav, který je dvojčetem Vítka a je neustále v jeho blízkosti. V této skupině rozhodují Štefan a Šarlota, Miroslav se jim plně přizpůsobuje, akceptuje veškeré aktivity a téměř k ničemu se nevyjadřuje a neprosazuje se.

Štefan, Šarlota a Miroslav si staví hrad z malých dřevěných kostek. Štefan a Šarlota si spolu povídají a staví. Miroslav se na ně kouká, nekomunikuje, skládá stavbu s nimi. Štefan a Šarlota se domlouvají, s čím dalším si budou hrát. Po chvíli s aktivitou přestávají a vybírají si stavebnici a rozhodují o další činnosti skupiny.

Z úryvku je patrné rozdělení míry aktivit mezi dětmi, Štefan a Šarlota jsou na stejné úrovni, zapojují se do hry a hodně mezi sebou komunikují. Miroslav je naopak pasivní a téměř nekomunikuje. U těchto dětí jsem zvolila roli šéfů, protože určují směr aktivit a rozhodují o činnostech nejen jejich, ale i Miroslava. Pokud by nechávaly Miroslavovy větší volnost, byla by u nich možná role pomocníků, ale jejich vyjadřování a ovládání hry je natolik výrazné, role pomocníka by nebyla dostatečná.

6.2 Role pomocníka

Tato skupina dětí má podobné početní zastoupení, jako skupina s názvem malý kamarád. Děti v roli pomocníka respektují své šéfy, kteří na ně delegují některé povinnosti či úkoly. Ve skupinách jsou stálými členy a nikdo jejich postavení nezpochybňuje. U dětí je občas patrný náznak dominantního chování, které je pouze vůči dětem, které jsou nejvíce podřízené skupině či dětem mimo skupinu. Děti jsou velmi komunikativní a často kooperují s ostatními dětmi. U těchto dětí se v některých momentech objevil boj proti jejich šefovi, kdy jim situace nevyhovovala, nelíbilo se jim ve hře, a proto ji opustily či se snažily ji změnit.

Tabulka č. 2 Pomocník

Jméno	Věk	Role	Zapojování do hry	Komunikace
Petra	5	P/ Š	Velmi Aktivní	Aktivní
Pavel	4	P/ Š	Velmi aktivní	Aktivní
Patrik	5	P	Aktivní	Aktivní
Petr	5	P	Aktivní	Aktivní
Pamela	4	P	Aktivní	Částečná
Pavla	4	P	Aktivní	Částečná
Paula	4	P	Aktivní	Částečná
Pavčina	5	P/ M	Aktivní	Částečná
Patricie	4	P	Aktivní	Částečná

Tabulka znázorňující roli pomocníka seskupuje děti, které mají poměrně podobné charakteristiky. Společnou charakteristikou, která v tabulce není uvedena, je členství ve skupině. V rámci skupin mohou děti realizovat své schopnosti, mimo skupiny by to nebylo možné, protože by neměly šéfa, se kterým by společně určovaly aktivity ve skupině. Věkové rozmezí dětí se pohybuje mezi čtvrtým a pátým rokem, průměrný věk je 4,44 a děti jsou tedy v průměru mladší, než děti v roli šéf.

Různorodost se objevuje zejména v komunikaci dětí, která ovlivňuje i jejich role. Důkazem toho jsou Pavel a Petra, díky jejich schopnosti vyjednávat a také díky vysokému zapojování do hry mají tyto děti nestálé role, dochází ke střídání role pomocníka a šéfa. Role pomocníka se vyskytuje v převážné většině aktivit, ale zastávání role šéfa je pro ně dočasné, využijí konkrétní situaci a získají dočasnou moc. Svoji aktivitou a schopností vyjednávat tyto

dvě děti získávají vyšší roli v rámci skupiny. U Pavlíny je znázorněna také nejednoznačnost rolí, která má ale klesavou tendenci, co se týče moci. V některých situacích se Pavlína staví do role malého kamaráda, plně se podřizuje a poslouchá příkazy, opět záleží na konkrétní situaci. Oproti dětem v roli šéfa je v roli pomocníka v převážné většině patrná nižší aktivita v komunikaci u dětí. S nižší mocí se tedy pojí i méně rozvinuté komunikační schopnosti a vyjednávání dětí. Následující ukázka uvádí konkrétní situaci, ve které dochází k získání moci i v roli pomocníka.

Hra skupiny chlapců u velkých dřevěných kostek, přítomná je i Marie.

Marek: „Co to stavíte?“

Štěpán: „Děláme novou loď.“

*Pavel okřikuje Marii: „Pejsku, co to děláš, **to nesmíš.**“*

Pavel okřikuje také Marka, aby neroztahoval kostky.

Štěpán do situace nezasahuje a věnuje se stavění kostek.

Pavel: „Pejsku, běž si hrát s Petrem.“

Marie jeho požadavek přijímá a jde si hrát za Petrem.

V této aktivitě je přítomný šéf skupiny, kterým je Štěpán, ale nechává rozhodovat Pavla ohledně situace s Marií. Pavel v této situaci využívá své role pomocníka, kdy získává určité právo rozhodovat. Děje se tomu za přítomnosti šéfa skupiny, pokud by bylo jeho rozhodnutí v rozporu s pravidly skupiny, Štěpán by zasáhl (stalo se tak v jiných situacích). Pavel ostatní ději okřikuje, používá příkazy a zákazy. Ve svém chování je rázný a je dětmi respektován. K rozhodnutí Pavla se Štěpán nevyjadřuje, neznevažuje ho, ale ani ho nepodporuje. Štěpán se věnuje pouze budování lodi a „problém“ s Marií nekomentuje. Pavel zde přejímá dočasně moc a rozhoduje, získává tím od Štěpána prostor pro vlastní rozhodování. Tím získává jeho podporu a tuto možnost mu vrací svojí loajálností vůči jeho roli šéfa.

6.3 Role malý kamarád

Děti, které zastávají tyto role, vždy patří do některé skupinky nebo aktivně kooperují s některým členem skupiny. U těchto dětí se projevuje minimální možnost rozhodování, rozhodují se pouze o tom, s kým a kde si budou hrát. Náplň hry je jim většinou předložena dětmi, které organizují činnost. Tyto děti se činností v převážné většině plně podřídí a nechají se vést ostatními. Respektují daná pravidla a ostatní členy skupiny. Dochází u nich také k dotazování, jak bude hra vypadat, co mají dělat.

Tabulka č. 3 *Malý kamarád*

Jméno	Věk	Zapojování do hry	Komunikace	Člen skupiny
Milan	4	Aktivní	Aktivní	Ne
Marek	5	Aktivní	Aktivní	Ano
Michal	4	Aktivní	Aktivní	Ano
Marcel	4	Málo aktivní	Minimální	Částečný
Marie	4	Málo aktivní	Minimální	Částečný
Matěj	5	Málo aktivní	Minimální	Částečný
Miloš	5	Málo aktivní	Minimální	Částečný
Miroslav	5	Málo aktivní	Minimální	Ano
Martin	3	Aktivní	Částečná	Ne

Tabulka znázorňuje děti v roli s názvem malý kamarád, u těchto dětí je opět věkové rozpětí mezi čtvrtým a pátým rokem až na výjimku Martina, který je tříletý. Přítomnost tříletého chlapce ovlivňuje věkový průměr, který je 4,33 a je nepatrně nižší oproti roli pomocník. Věk tedy nemá zásadní vliv na roli pomocníka či malého kamaráda. Existují tedy jiné znaky, které jsou pro tuto roli typické. Zapojování do hry je rozdílné, část dětí se aktivně zapojuje do hry a tato aktivita je propojena s aktivní komunikací. Naopak u dětí, které se málo zapojují do skupiny, byla patrná minimální komunikace. Děti v této roli lze rozčlenit na dvě skupiny, protože jsou jejich charakteristiky v některých oblastech odlišné. V první části tabulky jsou děti, které jsou v této roli více aktivní, také jsou ve většině případů členy skupin. Oproti tomu v druhé části tabulky jsou uvedené děti, které se méně zapojují do aktivit ve hře a vykazují nižší komunikační aktivitu. Tato situace je ovlivněna členstvím ve skupinách, které nemá trvalý charakter. Tříletý Martin získal tuto roli díky své aktivitě, která je výraznější, než ostatní tříleté děti. Je u něj patrné aktivní zapojování do hry a „průměrná“ komunikace, kdy není natolik aktivní, ale oproti některým dětem, které komunikují minimálně je patrný rozdíl. Následující ukázka přináší konkrétní situaci, ve které dochází k podřízenosti dítěte.

Hra chlapců u velkých dřevěných kostek. Michal hlídá stavbu, ostatní nejsou přítomní, čeká, až přijdou. Postupně přichází ostatní chlapci.

*Michal k Petrovi: „**Hlídal jsem** to, všechno je v pořádku.“*

Michal se ptá ostatních chlapců, zda už pojedou do Ameriky, Petr jeho dotaz zamítá.

Michal: „A bude to trvat dlouho?“

Situaci narušuje Petra, která se snaží dostat do skupiny.

Michal je zde v podřízené pozici a neučiní žádné rozhodnutí. Jeho podání zprávy „hlídal jsem“ poukazuje na jeho závislost na ostatních dětech. Neustále se ptá ostatních, co se bude dít a sám hru nikam aktivně neposouvá. U Michala lze pozorovat, že bere úkoly od svého šéfa vážně, tím, že jim oznamuje situaci, jim zprostředkovává aktuální situaci a svoji spolehlivost. Dává tím najevo, že on svůj úkol řádně splnil, dotazováním na další průběh hry utvrzuje postavení šéfu, protože jim dává najevo, že čeká na jejich rozhodnutí.

6.4 Role volný

Děti v těchto rolích nezapadají do žádné skupiny, nejsou jejich členy. V modelu skupin jsou děti znázorněny modrou barvou a jejich umístění je mimo skupiny. U těchto dětí jsou různé příčiny této role a také jejich vynaložená snaha být členem skupiny je jiná. Děti v roli volný jsou celkem čtyři a okolnosti jsou u dětí různé. Následující tabulka a ukázky přibližují odlišnosti mezi dětmi, protože i přes stejnou roli jsou mezi dětmi rozdíly v jejich aktivitě.

Tabulka č. 4 Volný

Jméno	Věk	Role	Zapojování do hry	Komunikace
Vítek	3	V/ M	Málo aktivní	Minimální
Vojtěch	3	V/ M	Málo aktivní	Minimální
Viktorie	3	V	Málo aktivní	Minimální
Vanesa	5	V	Velmi aktivní	Aktivní

Tabulka k roli volný je nejméně početná, děti, které nemají roli v rámci skupiny je tedy nejméně. Opět se zde vyskytuje nejednoznačnost rolí, která je u Vítky a Vojtěcha. Tato nejednoznačnost je způsobena jejich vzájemnými kooperacemi, díky kterým se chlapci posouvají z této skupiny volný. V kontaktu s jinými dětmi, kdy nejsou přijati, se opět vrací do role volný. Vyčkávají, než si jich všimnou děti ze skupinek, někdy je jejich snaha úspěšná, ale často jsou přehlíženi. U Viktorie je odlišnost zřejmá v konkrétních situacích. Viktorie na rozdíl od chlapců není stálá a její komunikace a vyjednávání s ostatními dětmi je minimální. U Vanesy jsou odlišné charakteristiky, dívka má vyšší věk, je velmi aktivní nejen v komunikaci,

ale také v zapojování do hry. Překážkou je jazyková bariéra, která jí komplikuje kooperaci s dětmi.

U Vítky a Vojtěcha byl patrný jejich nízký věk, tedy pouhé tři roky, který ovlivňuje jejich ostýchavost. Tito chlapečci nemají odvahu komunikovat se skupinkami, spíše ostatní pozorují, snaží se k nim přiblížit, ale neosloví ostatní děti. Jelikož jsou chlapečci v mateřské škole pouze tři měsíce, nemají ještě osvojené strategie, kterými by se do skupinky dostali a ani jejich postavení není natolik upevněné, jako u starších dětí. Chlapečci si hrají převážně spolu, nejsou tedy úplně „osamocení“ ale jejich herní aktivity nemají dlouhé trvání, většinou jen deset minut. *Hrají si spolu Vítek a Vojtěch, každý má svoji hračku - traktor a nákladák. Jezdí si spolu po koberci, naráží do sebe auty. Chvilku si hraje každý sám, poté opět spolu. Téměř si nepovídají, vydávají zvuky aut. Usmívají se na sebe a po chvilkách se na sebe dívají, zda si ten druhý ještě hraje.*

U chlapečků se tato situace vyskytovala několikrát, často tvořili dvojici, která si spolu hraje. S ostatními dětmi docházelo k minimálnímu kontaktu. Situace se proměnila kvůli změně prostředí, jiným prostředím byl park v centru města. Chlapečci se v přírodě chovali více aktivně vůči ostatním dětem. V jiném prostředí byli více průbojní a komunikativní. Chvilky pouze pozorovali své okolí a dívali se, co se kde děje, po chvíli se začali zapojovat do aktivit. Kontakty navazovali převážně se stejně starými dětmi anebo s dětmi, které zastávaly stejnou roli jako oni.

Děti pobíhají po hřišti a hrají si na zombíky, aktivita trvá patnáct minut. Netvoří se skupinky, děti jsou hodně promíchané. Vítek a Vojtěch pobíhají spolu, od startu do cíle. Komunikují mnohem více, než ve třídě, do jejich aktivity se zapojují další děti.

Chlapečci si nejdříve hráli se všemi dětmi a tím se staly součástí třídy, po chvíli začali s vlastní aktivitou a jejich chování se proměnilo. Jakoby ve větším prostředí ztratili zábrany a přírodní prostředí jim poskytlo prostor pro kooperaci s ostatními dětmi.

Dalším dítětem, které je mimo skupinky je Viktorie, která má tři roky. U této dívky už je patrná vyšší snaha o kontakt s některými skupinami. Nevybírá si konkrétní skupinu, snaží se kontaktovat všechny děti. Tato dívka je velmi nestálá, občas se k některé skupince přidá, ale je to pouze krátká záležitost. Viktorie je velmi nestálá a svým chováním velmi aktivní, nebojí se komunikovat s dětmi, ale spíše se neumí v žádné roli prozatím chovat. Nemá osvojená pravidla, která se s jednotlivými typy rolí pojí. Až dojde k tomuto naučení, poté bude možné, aby se stala členem některé skupiny.

Šárka a Pavlína si staví koleje pro vláček. Přichází za nimi Pamela a Viktorka.

Šárka: „Hele Pami, máš tu Viktorku.“

*Šárka to říká s úšklebkem, protože Pamela si s Viktorou před chvílí hrála a nyní za ní Viki neustále chodí. Pamela a Viktorka od nich odchází, ale **Viktorka se po chvíli vrací a je v blízkosti Pavlíny.***

Pavlína: „Nechod' za mnou Viki.“

*Viktorie na chvíli **odbíhá**, do pěti minut se **vrací**.*

Šárka: „Viki, jdi si hrát ze Štěpánem.“

Viktorka odbíhá do jiné části třídy, ale za Štěpánem nejde.

V ukázce je patrná snaha Viktorie o přijetí do hry. Není zde důležitý herní partner, protože když ji jeden odmítne, jde za jiným dítětem. U Viktorie je typické, že je ve svém jednání nestálá, i když je odmítnuta, opět se po chvíli vrátí. Odmítnutí nekomentuje, na chvíli odejde a pak se opět vrátí. Tyto chvilkové kontakty značí absenci schopnosti vyjednávat s dětmi, neřeší, zda je přijata či ne.

Posledním dítětem mimo skupinky je Vanesa, tato dívka pochází z Indie a má pět let. Její role je ovlivněna komunikační bariérou, dívka neumí český jazyk, pouze některá základní slovíčka. Komunikuje tedy převážně anglickým jazykem, tomu ostatní děti nerozumí a vzniká tím komunikační bariéra. Vanesa se i přes to velmi snaží získat místo v nějaké skupině a velmi komunikuje. Kvůli komunikační bariéře se ale s dětmi nedomluví a vznikají tím problémy, které řeší Vanesa s učitelkou. Stěžuje si na ostatní děti, že si s ní nechtějí hrát. Jako jediná z dětí mimo skupiny řeší tyto situace s učitelkou, ale většinou nedojde ke zlepšení, protože záleží na dětech, zda ji přijmou. Učitelka jim sice vysvětluje situaci, ale ve většině případů je dívka osamocená. Děti ji odmítají, velmi málo bývá přijímána do aktivit. Pokud je přijata, musí se podřizovat jejich přáním, což ale ona neakceptuje. Když se snaží dostat do skupiny, tak je podřízená, jakmile se do skupiny dostane, snaží se převzít velení. To se dětem nelíbí a ona je odmítnuta.

Šárka, Patricie, Pavlína si hrají na pejsky, prolézají pod stolečkem. Přichází za nimi Vanesa.

Vanesa: „Ty jsi kamarád.“, (k Šárce).

*Šárka: „My si s tebou **nechceme hrát**.“*

Patricie: „Ona chce být jenom kamarádka.“

*Pavlína: „Já si s ní nechci hrát, **já jí vůbec nerozumím**.“*

Povídají si o Vanese, že je z ciziny, Vanesa si hraje kousek od nich.

Dívky se domlouvají, co budou dál dělat, rozhodnou se pro hru s vláčky, přichází za nimi opět Vanesa a bere jim vláček.

Šárka: „Vaneso, my si tu chceme hrát.“

Vanesa: „Já chci kamarád.“

Dívky si jí nevšímají, staví si koleje na vláček. Vanesa je pořád u nich a jezdí jim do dráhy autem. Šárka jí prosí, aby si šla hrát s něčím jiným, Vanesa neodchází.

*Šárka: „Pavlo, jdeme si hrát s něčím jiným, **Vanesa nás otravuje.**“*

V této ukázce dochází k odmítnutí Vanesy, Šárka jí přímě řekne, že si s ní hrát nechce. Nejprve zde Patricie obhajuje Vanesu, že chce být pouze kamarádkou a to není nic špatného. Na to Pavlína otevřeně mluví o problému porozumět Vanese. Jelikož Vanesa nemá dostatečnou znalost českého jazyka, je tím limitována v kontaktu s ostatními dětmi. Dochází k oboustrannému nepochopení mezi dětmi, děti nerozumí Vanese a ona nerozumí dětem. Dívky situaci vyřeší přenecháním místa a přemístí se. Výrok, že je Vanesa otravuje, naznačuje nepřátelský postoj skupiny dívek. Jediným mostem, který zprostředkovává, co bylo řečeno, je učitelka, která komunikuje s Vanesou anglickým jazykem.

6.5 Shrnutí rolí

V předešlých podkapitolách jsem popsala jednotlivé typy rolí vzešlé z kombinace typologie od Řezáče (1998) a ze samotného pozorování. Každá role má svá specifika a v rámci každé role jsou patrné odlišnosti. Závisí na konkrétním dítěti, jakým způsobem roli ztvárňuje a naplňuje. O změnu své role se nejvíce snažily děti v roli pomocníka a děti v roli volný. Změna role byla typická pro roli volný. Děti se snažily získat členství ve skupině, a tím změnit svoji roli, která byla nejčastěji role malý kamarád. Nestálost rolí značila jejich nejednoznačnost u některých dětí, k přepínání rolí docházelo v závislosti na konkrétním složení herních partnerů a charakteristice skupiny. Docházelo nejen ke zvyšování své role a moci, ale také ke snížení a většímu podřízení.

7. SCHÉMA VZTAHŮ A SKUPIN

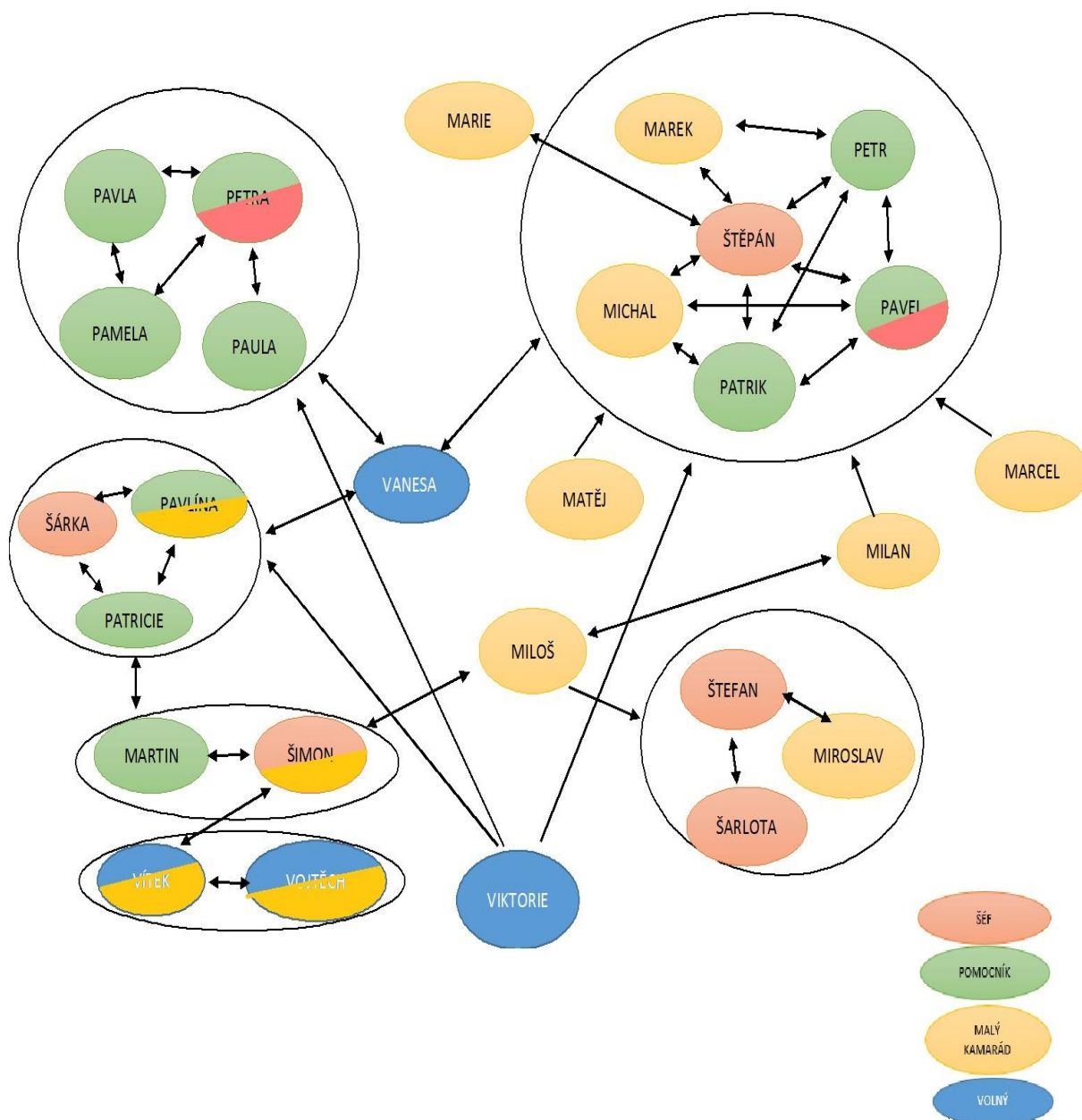
Pro pochopení všech rolí a strategií vyjednávání je důležité důkladné popsání vztahů a preferencí dětí. Uvedené schéma zobrazuje rozložení dětí ve skupinách či mimo je a jejich vzájemné vztahy. Schéma znázorňuje čtyři skupiny dětí různého věku a počtu, dále znázorňuje dvě dvojice chlapců a děti mimo skupiny.

Při tvorbě schématu jsem vycházela z poznatků sociometrie, a proto považuji za důležité uvést definici nejen zkoumané skupiny osob, tedy malé sociální skupiny, ale také postup, při tvorbě sociogramu. Chráska (2007) uvádí definici, která je pro tento výzkum podstatná. „Malá sociální skupina je seskupení lidí, které se vyznačuje některými základními znaky. Mezi ně patří např. to, že její členové jsou spojeni určitými společnými cíli, vzájemně se znají, komunikují spolu a vytvářejí společné normy, které jsou pro chování členů skupiny závazné. Každá malá sociální skupina má určitou vnitřní strukturu. Ve skupině jsou jisté formální vztahy, které jsou určeny oficiálně, ale také určité neformální vztahy, které vznikají spontánně a dobrovolně na základě společné práce, společných zájmů a zálib a z toho pramenících sympatií či antipatií mezi členy skupiny. Sociometrie věnuje pozornost zejména zjišťování neformálních vztahů ve skupinách.“ (Chráska, 2007, s. 208). Právě struktura pozorované skupiny byla pro tento výzkum podstatná, protože dávala význam probíhajícím procesům a tyto procesy se od strukturace odvíjely.

Pro přehlednost sociogramu jsem si vybrala strukturovaný sociogram, abych znázornila všechny skupiny s jejich šéfy, dalšími členy a děti mimo skupiny. Chráska (2007) říká, že strukturovaný sociogram je vhodný pro sociální skupiny, ve kterých se vytváří relativně samostatné podskupiny. Tyto podskupiny značí preference dětí ve třídě, které je seskupují do jejich nejčastějších kooperací. Nejvíce výrazná osobnost bývá znázorňována uprostřed sociogramu, v tomto schématu je typickým příkladem skupina chlapců, ve které je šéfem Štěpán, ostatní skupiny nemají natolik výrazného šéfa, okolo kterého by se ostatní členové soustředili.

Pro pochopení všech pozorovaných procesů ve skupině dětí je důležitá jejich charakteristika. Podstatné je rozložení jednotlivých rolí a jejich stálost, míra dominance ve skupině, komunikace členů, nastavená pravidla, věk a také pohlaví členů. Všechny tyto charakteristiky ovlivňují skupiny a jejich členy a také děti mimo skupiny a celkové sociální klima třídy. Jednotlivé charakteristiky skupin ovlivňují propustnost skupin, míru přijímání či odmítání, kooperaci s dětmi vně skupiny a stabilitu rolí.

Schéma č. 1 Schéma vztahů a skupin v pozorované třídě MŠ



Děti, které jsou ve schématu umístěné mimo skupiny, mají odlišné role. Některé děti patří do role malý kamarád, jiné jsou v roli volný. Toto označení je závislé na jejich kooperaci s ostatními dětmi. Děti mimo skupiny s označením malý kamarád nejsou stálými členy skupin, ale bývají „napojené“ na určité dítě v konkrétní skupině. Příkladem může být Marie. Tato dívka má podřízenou roli, je mimo skupinu, ale velmi často kooperuje se Štěpánem, a tím ji nelze

zařadit do role volný. Dívka bývá často v kooperaci právě se Štěpánem, ale s ostatními členy ne.

Děti, které zastávají roli volný, mají odlišnou charakteristiku. Nejsou trvale napojené na určité dítě ve třídě, natož aby byly trvalejšími členy skupin. Odlišení od dětí podřízených mimo skupiny se týká zejména přijímání do skupin. Na rozdíl od nich nejsou tyto děti ve většině případů přijímány a netvoří s nikým dvojici. Děti v roli volný mají jednostranné šipky, které značí odmítavý postoj ostatních dětí. Právě jednosměrnost šipky poukazuje na odmítnutí dítěte, které ale není u všech dětí v roli volný. Záleží na konkrétní situaci, na dětech které se v ní vyskytují. U některých dětí mohou být odmítány u některých přijímány.

Jednotlivé skupiny jsem znázornila kruhy kolem dětí. Použila jsem plnou čáru, protože skupiny mají trvalý charakter. Kruhy značí také uzavřenost skupin a náročné získání členství uvnitř konkrétní skupiny. Barevné označení koresponduje s jednotlivými typy rolí. Červeně jsou označeny děti, které mají roli šéfa. Ze schématu je zřejmé, že každá skupina má svého šéfa. Role pomocníka má zelenou barvu, malý kamarád je znázorněn žlutou barvou. Děti mimo skupiny v roli volný, jsou označeny modrou barvou. Schéma zobrazuje i děti, které mají dvoubarevné označení. Dvoubarevnost je znakem nejednoznačnosti rolí, v některých situacích dítě upřednostňuje jednu roli a v jiných druhou. Nestálost rolí je ovlivněna několika okolnostmi. Jejich roli ovlivňuje složení skupiny a také záleží na rolích ostatních dětí. Důležitá je přítomnost dominantního dítěte, která ovlivňuje míru moci dítěte. V kontaktu s podřízenějšími dětmi se tyto děti chovají více dominantně, pokud kooperují s dětmi dominantnějšími, uchylují se spíše k podřízenějším rolím.

Dále jsou ve schématu důležité šipky, které jsou ukazatelem vzájemných preferencí dětí. Šipky uvnitř skupin znázorňují vzájemné preference členů skupiny. Šipky, které vedou od dětí mimo skupiny, znázorňují nestálé vztahy či snahu o kontakt. Také znázorňují kontakt s pouze některým členem skupiny, ne s celou skupinou, proto jsou umístěny mimo. Různorodost vyobrazení šipek má svoji logiku. Při tvorbě schématu jsem vycházela z publikace Chráska (2007), který ve své publikaci uvádí rozdělení typů šipek, které symbolizují vztahy dětí. Jeho rozdělení jsem si přizpůsobila pro svůj výzkum a znázornila jsem pouze dva typy preferencí ze čtyř, protože pro tento výzkum jsou nejdůležitější a ostatní preference nebyly prioritní. Zaměřila jsem se na vzájemný kladný výběr, který je podle výše uvedeného autora symbolizován plnou čarou s šipkami na obou koncích. Mezi těmito dětmi tedy docházelo k pozitivním kontaktům. Záporný výběr jsem označila plnou čarou, která má šipku pouze na jednom konci, tato šipka znázorňuje směr výběru, který je popisován jako odmítání. „Sociogramy jsou vlastně jakýmsi „mapami“ neformálních vztahů v sociálních skupinách.“

(Chráška, 2007, s. 213). Při kreslení sociogramů se zpravidla jednostranný kladný výběr znázorňuje plnou čarou se šipkou, přičemž šipka označuje směr výběru. Jednostranný záporný výběr (odmítání) se většinou označuje čárkovanou čarou se šipkou. Vzájemný kladný výběr se zpravidla označuje plnou čarou se šipkami na obou koncích, vzájemný záporný výběr čárkovanou čarou se šipkami na obou koncích.“. Chráška (2007) uvádí další možnosti výběru dětí znázorněné šipkami, v tomto konkrétním výzkumu se ale neobjevily. Z pozorování nebyl patrný pouze jednostranný kladný výběr a také nebyl patrný oboustranný záporný výběr. Tyto typy jsou vhodné spíše pro sociální preference, které uvádějí samotné děti.

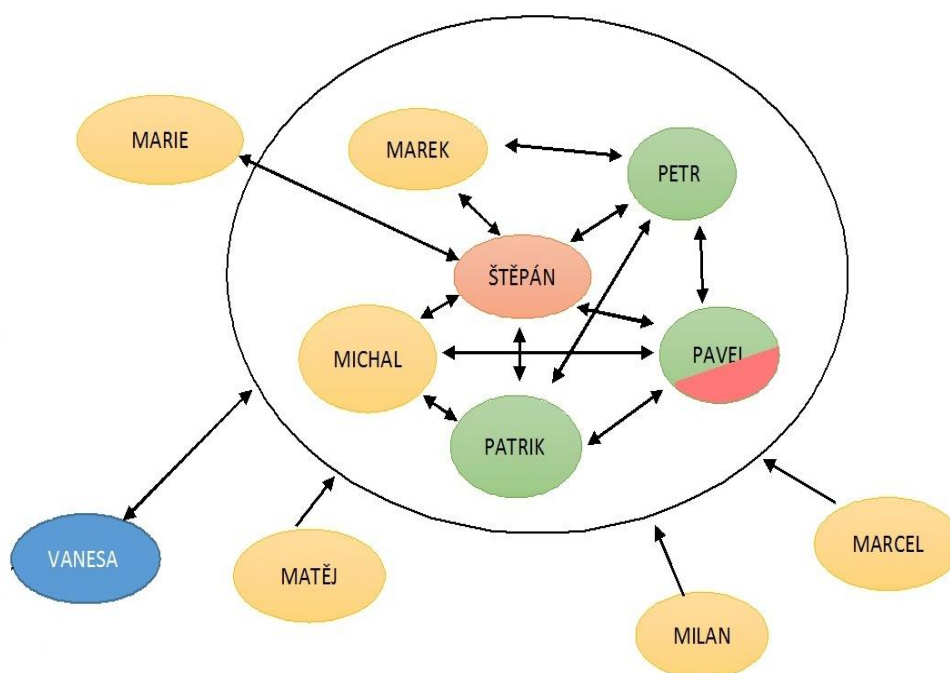
Považuji za důležité uvést, že ve schématu jsou uvedené nejčastější preference dětí. Vyskytli se i situace, kdy spolu kooperovaly děti mimo vyznačené šipky, ale tyto situace byly minimální, proto jsem uvedla ty nejfrekventovanější, i z důvodu přehlednosti.

Provázanost schématu a jednotlivých preferencí dětí jsou ovlivněné i prostorem pro volnou hru. Děti, které si ve volné hře častěji vytvářely u stolečků s učitelkou, nebyly natolik zapojené do skupin dětí a nedocházelo k častějším kooperacím. Tímto případem je právě tříčlenná skupina Šarloty, Štefana a Miroslava, kteří byly nejvíce izolováni právě kvůli jiné volbě aktivit. Důležitá byla i přítomnost učitelky, kvůli které nedocházelo k procesům přijímání a odmítání. Děti si v její přítomnosti nedovolili odmítnout jiné dítě, protože aktivita byla nabídnuta všem dětem. Ale právě v prostoru pro volnou hru, do které učitelka nezasahovala, svou trvalou přítomností byly nejvíce zastoupené zkoumané procesy.

7.1 Charakteristika skupin

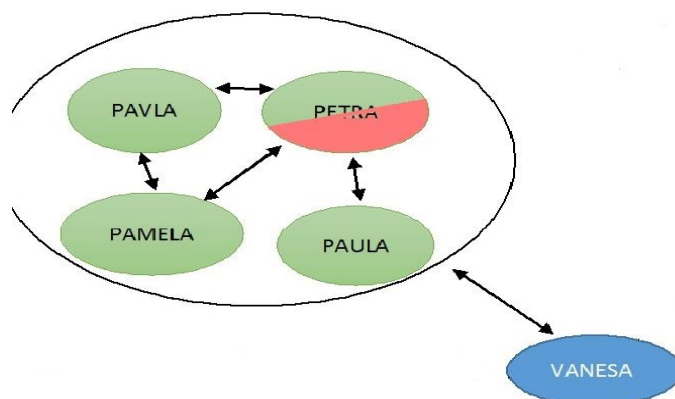
V jednotlivých skupinách jsou vzájemné preference dětí odlišné a záleží na konkrétních členech. Veškeré kooperace dětí vycházejí právě z odlišnosti skupin, a tím jsou kooperace různorodé. Ve skupinách je vždy některé dítě, které má vedoucí postavení, ale další role dětí ve skupinách jsou více rozmanité a různě „poskládané“.

Schéma č. 2 Štěpánova skupina



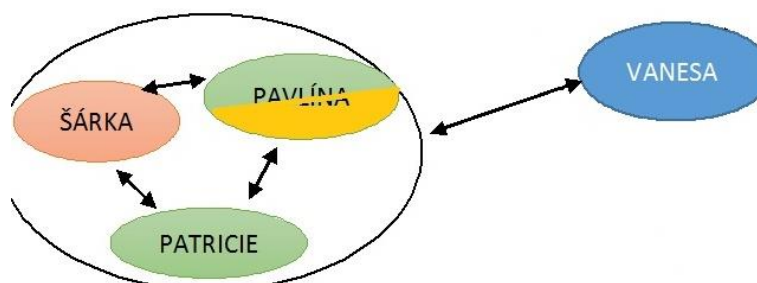
Štěpánova skupina, ve které má dominantní postavení právě Štěpán, má nejvíce vzájemných kooperací dětí. Štěpán má jako šéf skupiny vzájemné vztahy se všemi dětmi skupiny. Ostatní členové poté tvoří dvojice či trojice, které spolu nejčastěji kooperují. Ve skupině se v některých situacích projevuje dominantně Pavel, který se snaží získat moc v situacích, kdy není přítomen Štěpán. Pavel, Petr a Patrik jsou znázorněni zelenou barvou, jejich role je tedy pomocník. Tato role jim umožňuje značnou angažovanost v rozhodovacích situacích. Michal a Marek zastávají roli malý kamarád, která je staví do podřízeného postavení. Se skupinou kooperují děti mimo skupinu, dvě dívky a tři chlapci. Marie, Matěj, Milan a Marcel nejsou členy skupiny, ale dochází k častým kooperacím, kdy jsou děti pozitivně přijímány. U Vanesy je situace odlišná, dívka je označena modrou barvou a má roli volný. Dívka není skupinou přijímána, ale je u ní patrná vysoká aktivita a snaha získat členství.

Schéma č. 3 Petřina skupina



Petřina skupina je tvořená čtyřmi dívkami. Mezi dívkami jsou časté kooperace a jejich vztahy jsou propojené. V této skupině není stálý šéf, ale v situacích vyžadujících rozhodnutí se dominantně chová Petra, která na chvíli přebírá vedení skupiny, víceméně jsou ale role dívek vyrovnané. Hlavní trojice skupiny je Pavla, Petra a Pamela, mezi těmito dívkami jsou nejčastější kooperace. Paula je navázaná nejvíce na Petru, s ostatními dívkami téměř nekomunikuje. O členství ve skupině se snaží Vanesa, která je ale ve všech pozorovaných případech dívkami odmítána.

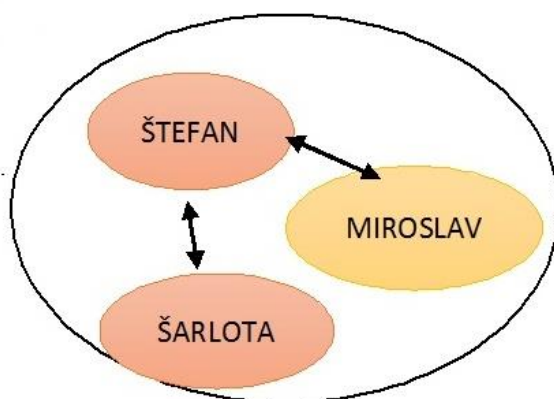
Schéma č. 4 Šárčina skupina



Šárčina skupina má tři členy a šéfem je Šárka, která si má své postavení založené na organizování činnosti dívek a na argumentaci pravidel, které si uzpůsobuje podle situace.

Pavčina má ve skupině důležité postavení, ale její role není jednoznačná. Kvůli jejímu blízkému vztahu se Šárkou by se dalo předpokládat, že bude v roli pomocníka. Z pozorování ale naopak vzešlo, že právě v kooperaci se Šárkou je v roli malého kamaráda a plně se jí podřizuje. Naopak při hře s Patricií či jinými dětmi mimo skupinu získává Pavčina roli pomocníka, která je rovnocenná jako u ostatních dětí. Patricie je v roli pomocníka a kooperuje s oběma dívkami rovnocenně. Vztahy dívek jsou vzájemně propojené a jejich skupina má uzavřený charakter. U této skupiny je opět zřejmá snaha o kontakt ze strany Vanesy, její snaha je razantně odmítána.

Schéma č. 5 Skupina Štefana a Šarloty



Čtvrtá skupina má uzavřenou povahu, je složená ze tří dětí, Štefan a Šarloty mají dominantní postavení. Třetím členem skupiny je Miroslav s podřízeným postavením. Šipka znázorňuje vztah Miroslava pouze se Štefanem, jeho dvojčetem, jen s ním navazuje kontakt. Tato skupina dětí se od ostatních separuje i prostorově, své aktivity realizují v jídelní místnosti na malém koberci s omezenou možností prostoru. Se skupinou téměř žádné děti nekooperují a ani ony téměř žádný kontakt nevyžadují. Změna nastává, pokud není některé dítě přítomno, jejich struktura skupiny se změní a navazují krátkodobé kontakty s jinými dětmi.

Schéma č.6 Dvojice

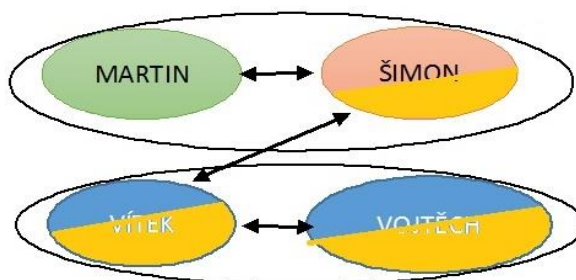


Schéma zobrazuje dvě dvojice chlapců, které primárně kooperují spolu. První dvojice dětí, Martin a Šimon, má různorodé role, jejich vztahy jsou oboustranné, ale nejsou natolik upevněné. Tato dvojice ale navazuje kontakty i s jinými dětmi, a právě tato různorodost ovlivňuje jejich role. Martin je ve své roli pomocníka stabilní, nesnaží se ji měnit. Naopak Martin je velmi aktivní a snaží se prosazovat mimo tuto dvojici a získávat větší vliv a zvyšovat tím i svoji roli.

Druhá dvojice je tvořena dvěma tříletými chlapci, Vítkem a Vojtěchem. Jejich vzájemná kooperace je řadí do role malý kamarád, ani jeden z nich neprojevuje dominantnější rysy. V kooperaci s ostatními dětmi jsou chlapci postaveni do role volný, kdy se snaží o kontakt s ostatními dětmi.

8. TYPOLOGIE STRATEGIÍ VYJEDNÁVÁNÍ

Vyjednávání dětí je charakteristické schopností komunikace a získání požadovaného výsledku. Tato typologie vyplynula z pozorování dětí a jejich aktivit, které souvisely s přijímáním či odmítáním dětí do hry. Strategie jsou veškeré reakce a postupy dětí, při kterých dochází k rozhodnutí, zda bude dítě přijato či ne. V převážné většině pocházejí strategie od členů skupin, kteří reagují na snahu dětí mimo skupiny. Důležité jsou ale také strategie dětí, které se snaží stát členem skupiny. Jejich strategie jsou zařazeny ke strategiím přijímání, protože se děti snaží o přijetí, ne o odmítnutí.

Strategie souvisí s jednotlivými rolemi, které děti ve skupinách zastávají. Oproti stálosti rolí jsou strategie proměnlivé a není přesně určeno, která role bude používat určitou strategii. Velmi záleží na konkrétní situaci, na dítěti, které se snaží do skupinky dostat. Přesto jsou některé role více typické pro některé role, vychází to z povahy role a z toho, co si děti mohou dovolit. Poté je např. ovlivněna síla odmítnutí, každá role může odmítnout, ale s různou mírou. Strategie dětí jsem rozdělila na dvě oblasti, první oblast se týká strategií, které se týkají přijímání dětí do skupin, druhá oblast se týká odmítání dětí.

8.1 Proces vyjednávání

Proces strategií vyjednávání je velmi rozmanitý a závisí na povaze jednotlivých skupin. Liší se tedy u menších skupin a u větších skupin. Nejvíce patrný je tento proces u chlapecké skupiny, která čítá kolem šesti stálých členů. Tato skupina je pro děti nejvíce atraktivní, děti si hrají u oblíbených dřevěných kostek a velikost skupiny láká další děti, členové této skupiny mají „důležité postavení“ ve třídě.

1) Snaha o kontakt

V této počáteční fázi dochází ke zmapování terénu a upoutání pozornosti. Děti využívají několik možností, kterými se snaží upoutat pozornost skupiny. Velmi záleží na jejich úsilí, které vynaloží, aby upoutaly členy skupiny. Nejméně průbojně děti postávají v blízkosti skupiny, koukají se na děti, usmívají se, ale nemají tolik odvahy promluvit. Některé děti si začnou povídat s některým členem skupiny, a tím se nenápadně dostat do skupiny. Nejvíce průbojně

děti si se skupinou začnou hrát, záleží velmi, zda mají vlastní hračku, či si vezmou hračku skupiny, na tomto momentu závisí přijetí. Pokud je hračka skupiny, většinou nastává problém.

2) Reakce skupiny

V této fázi záleží na rozložení skupiny a přítomnosti jednotlivých dětí a jejich možnostech rozhodování. Pokud se u situace nachází dítě, která má největší pravomoc rozhodovat, rozhodnutí je pouze na něm. Pokud je toto dítě nepřítomné, rozhodují jeho pomocníci, v této situaci dochází k větším konfliktům, protože zde není natolik jasné, kdo má největší právo posledního rozhodnutí.

3) Vyjednávání

Fáze vyjednávání je nejpodstatnější z hlediska socializace, protože ukazuje schopnosti dětí, jak se v situaci zachovají a jak zareagují. Zda budou vyjednávat a snažit se vydobýt si své místo nebo vyjednávat neumí, a proto nemají šanci se hájit a změnit tím prvotní reakci skupiny. Záleží na konkrétních aktérech v konkrétní situaci, kteří ovlivňují průběh této fáze, některé děti jsou vytrvalé a vyjednávají zdlouhavě, jiné po prvotním neúspěchu odcházejí.

4) Rozhodnutí

Celkové rozhodnutí je ovlivněno schopnostmi dítěte, které se snaží do skupinky dostat. Vyřčení rozhodnutí je většinou velmi rychlé. Dochází zde k situaci, že jsou přijímány stále stejné děti, ostatní děti nemají možnost se do skupiny dostat. Nastává zde otázka, zda děti nemají dopředu rozhodnuté, kdo je „hoden“ jejich skupiny a kdo není. Toto rozhodnutí souvisí s pravidly skupiny, která ovlivňují výsledek procesu.

8.2 Strategie přijímání

Strategie přijímání nejsou natolik rozmanité a početně zastoupené jako strategie odmítání, jelikož proces přijímání není natolik výrazný, ani strategie nejsou natolik rozvinuté, jako např. u odmítání, kdy se děti musí více zamyslet nad tím, proč někoho odmítnou a jakým způsobem. Přesto je tento typ strategií důležitý, protože děti přijímají někoho nového, kdo není členem skupiny a jsou ochotni dočasně proměnit podobu skupiny.

Za přijímání jsem považovala reakce dětí na žádost o vstup, která nebyla vždy na první pohled zřetelná. Strategie přijímání se vyskytovaly méně oproti strategiím odmítání, protože skupiny dětí měly trvalejší charakter a přijetí dítěte není natolik časté. Tento koncept přijímání je občas těžké postřehnout. Může probíhat skrytě, kdy není zřejmý žádný signál, který by přijetí naznačovat. Může se jednat o pouhé přikývnutí, pohyb hlavy, ustoupením a otevřením prostoru. Dále se může jednat o různé slovní komentáře, které přijímání ovlivňují.

Proces přijímání se může odehrávat jednoduše a přijímání proběhne bez podmínek. Dítě je přijato bez problémů a většinou i realizace hry nebývá korigována natolik ostatními. Tato situace není natolik běžná, protože děti si jen tak někoho k sobě nepřipustí. V tomto procesu má dítě většinou nějakou výhodu, např. staršího sourozence, díky kterému je respektován.

Proces přijímání ovlivňuje i složení skupiny, zda o přijetí rozhodne pouze jedno dítě, které má dominantní postavení natolik utvrzené, že si ostatní nedovolí do procesu zasahovat. V některých skupinách není toto právo rozhodovat pouze na jedné osobě a podílí se na tom většina členů. Proces nemusí vždy probíhat jednoduše, může být velmi viditelný a mohou při něm vznikat problémy mezi dětmi. Často se velmi diskutuje, z jakého důvodu mají osobu přijmout.

O přijetí do skupiny se převážně snaží ty děti, které jsou mimo skupiny nebo nemají trvalou vazbu na jednu skupinu, např. vytváří dočasné dvojice. Tyto děti lze rozdělit do tří skupin:

- Nejmladší děti, které nepatří do žádné skupiny
- Vanesa - jazyková bariéra
- Děti na okraji skupin - dříve se nesnažily o kontakt, málo průbojné

Tabulka č. 5 Strategie přijímání

Strategie	Iniciátor kontaktu	Vlastnosti strategie	Typická role rozhodujícího	Míra otevřenosti	Využití pravidel
Rozšíření vlivu skupiny	Skupina	Zapojení dítěte	Šéf, pomocník	Nízká	Minimální
Získání konkrétního dítěte	Skupina	Specifičnost dítěte	Šéf, pomocník	Vysoká	Ano
Potřeba bezpečného místa	Dítě	Zisk místa ve skupině	Pomocník	Střední	Ne
Potřeba uznání od starších	Dítě	Zalíbení se díky hračky	Šéf	Vysoká	Ne

Tabulka udává přehled strategií přijímání, které jsou typické pro pozorovanou třídu. První dvě strategie vyjednávání jsou iniciovány skupinou. Rozšiřování vlivu skupiny a získání konkrétního dítěte poukazují na potřebu skupin, které se snaží získat další členy skupiny. Členství dětí nemusí mít trvalý charakter, ale v konkrétním okamžiku je pro ně dítě v jejich skupině důležité. Vlastnosti strategie značí charakteristický rys, kterým se jednotlivé strategie vyznačují, aby byl zřejmý jejich obsah. Z tabulky je patrné, že na rozhodnutí se podílí pouze role šéfa či pomocníka. Ostatní role se rozhodování v strategiích přijímání neobjevily. Míra otevřenosti značí způsob, kterým děti sdělují své rozhodnutí, zda jej říkají přímo či ho „zaobalí“. U pravidel je zjevná různorodost, která souvisí s iniciátorem. Pokud byla iniciátorem skupina, využívala pravidla k získání dítěte do skupiny. Když se stalo iniciátorem dítě, nevyužívalo pravidla, aby bylo přijato.

8.2.1 Rozšíření vlivu skupiny

Tato strategie je typická přijímáním dítěte z důvodu pomoci pro skupinu, dítě se jim „hodí“. Dítě je však v podřízené roli, pouze plní příkazy skupiny. Skupina dítě sama přijímá, rozšiřuje tím svůj vliv na děti.

Vojtěch se prochází po třídě, ruce má v kapsách. Kouká se na hračky, ale žádnou si nevybere. Chvilí chodí okolo skupiny dětí, ale neupozorňuje na sebe. Dívá se na děti a vyhledává oční kontakt. První si ho všimá Vanesa a zapojuje ho do aktivity. Říká mu,

at' vyndává hračky z košíku. Vanesa v této hře kooperuje s Milanem, společně rozhodují, kam co patří. Vojtěch je poslušná a řídí se jejich pokyny. Vanesa má nad ostatními navrch, chlapci ji respektují, aktivita končí po patnácti minutách zásahem učitelky.

V této ukázce dochází k přijetí Vojtěcha, které není komplikované. On se prochází po třídě a svým postáváním okolo dětí dává najevo, že je volný. Vojtěch má pouze tři roky a není moc komunikativní, proto je zde absence komunikační snahy o přijetí. Vojtěch ale dává najevo snahu o aktivitu svojí trvalou přítomností. Vanesa ho přijímá a jako aktuální šéf situace mu dává příkazy, které má Vojtěch plnit. Vojtěch její příkazy bez výhrad plní, zapojuje se do aktivity a podřizuje se ostatním.

Projevuje se zde nerovnováha jednotlivých rolí, Vanesa s Milanem jsou v dominantnějších rolích a Vojtěch je v roli podřízenější. Zajímavé je, že i když je většinou Vanesa mimo skupiny, zde se do jedné dostala a ihned si osvojila roli, kterou většinou nezažívá. Nyní je ale vůči mladším shovívavá, oproti Milanovi, který se chová více odměřeně. Vojtěch nevybočil ze své obvyklé role a ani se o to žádným způsobem nesnažil. Pravidla v této aktivitě nejsou explicitně vyjádřena, jsou spíše napojena na jednotlivé role a pravidla, podle kterých se mají v jednotlivých rolích chovat.

Tato situace vyplynula z faktu, že skupina nemá trvalý charakter, děti se snaží zvýšit svůj vliv tím, že přibírají dalšího člena, kterého mohou ovlivňovat. Vybrali si dítě, které není stálým členem žádné skupiny a téměř nekomunikuje. Jeho podřízenost jim umožňuje vést skupinu a ovlivňovat průběh aktivit. Získáváním členů se snaží rozšiřovat svůj vliv.

8.2.2 Získání konkrétního dítěte

Strategie je zaměřená na přijetí konkrétního dítěte, které má pro skupinu význam. Dítě má specifické vlastnosti, které skupina potřebuje. V tomto případě dochází plnému podřízení, kdy dívka bezmezně poslouchá. Dívka není oslovována vlastním jménem, ale zvířecím názvem. *Štěpán chce vyjízdet s lodí (z kostek), Pavel ho prosí, at' počkají na pejska. Marek nechce čekat. Štěpán: „Já jsem kapitán a chci, aby jel pejssek.“*

Petr: „Já napíšu pejskovi, že jedeme bez něj.“

Štěpán: „Ne, pojedeme s pejskem.“

Začínají dohady, jdou se zeptat učitelky, zda Marie (pejssek) přijde, přichází Marie a sedá si k ostatním ve skupině. Pavel ji oslovuje Pejsku. Ona se jenom kouká po ostatních a nezapojuje se. Štěpán jí nařizuje, co má dělat - lehni si - cloumá s ní.

Pavel: „Nech toho pejska Štěpáne.“

Z ukázky je patrné, že pro část skupiny je přítomnost dívky důležitá. Lze si povšimnout neshod, někteří členové dívku přijmout nechtějí, ale hlavní a poslední slovo má Štěpán. Marie by v klasické situaci neměla šanci na přijetí, když ale přijala roli pejska, je přijata. U Marie jsou patrné charakteristiky, které skupina pro hru potřebuje. Důležitá je její přítomnost, dívka má roli ve hře, ve které ztvárňuje pejska. Tato specifická činnost je připsána pouze Marii, jen ona ji může vykonávat.

V situaci lze vidět, které z dětí má poslední slovo z hlediska rozhodnutí. Petr se sice snaží o rozhodnutí, které je ale implicitní, skrytě ho schová za dopis pejskovi. Jeho snaha ale nemá úspěch, protože je přítomný Štěpán, který má v této skupině vždy hlavní slovo a nikdo si ho nedovolí zpochybnit. Na konci ukázky je zřejmý bližší vztah Marie se Štěpánem a také s Pavlem. S těmito chlapci také nejčastěji komunikuje. Je zřejmé, že Štěpán má nad ní velkou moc a ona si nechá téměř vše líbit, je zde naznačen i neúměrný fyzický kontakt, na který reaguje právě Pavel. Dovolí si oponovat Štěpánovi, protože jeho role ve skupině není natolik podřízená a má někdy právo rozhodovat. Z tohoto důvodu se vůči Štěpánovi ohradí a „projde“ mu to bez problému. Dochází zde k vyjednávání mezi dětmi, které mají ve skupině velký vliv, patrná jsou i pravidla, která jsou implicitní. Nikdo si nedovolí zvrátit konečné rozhodnutí šéfa skupiny, a tím porušit pravidlo, které souvisí s rolemi dětí. Rozhodnutí šéfa nemohou zpochybňovat ani ti, kteří jsou jeho pomocníci.

Další ukázka se opět odehrává v chlapecké skupině, ve skupině je již Marie, která je opět nazývána Pejsek. O hru v této skupině má zájem Paula.

Štěpán a Marie si hrají v lodi, přichází za nimi Paula, dělá kočku a vstupuje do lodi. Ptá se Štěpána, kde má místo, on ji akceptuje a nazývá ji Kočko. Paula se nechová podle představ ostatních chlapců.

Pavel: „Kočka je zlá.“

Přichází i Šárka, vidí, že Paula uspěla a tak ji napodobuje, také se chová jako kočka-je přijata. Po chvíli si dívky dělají, co chtějí, Pavlovi se jejich chování nelíbí, nerespektují ho.

Pavel: „Štěpáne, já ti musím říct něco o této kočce. Já ji tady nechci.“

Štěpán: „Nebudeš tu.“ (k Šárce)

Šárka: „Ale já chci.“

Štěpán: „Ne.“

Šárka: „Ale já si hrají svoji hru.“

Pavel: „Ne, běž pryč.“

V této ukázce se opakuje předchozí situace, Paula je do skupiny přijata kvůli specifiku jako Marie. Oproti Marii se ale nechová podřízeně a dělá, co uzná za vhodné. Nemá tedy taková specifika jako Marie, a proto nastává problém v přijetí. Připojuje se Šárka a je přijata stejně jako Paula. S jejím příchodem ale dochází k narušení chodu skupiny a projevuje se to v reakci chlapců. Tento „vzdor“ se nelíbí Pavlovi, který má ve skupině vyšší postavení a snaží se prosadit, ale situace s dívkami není v jeho kompetenci. Ony ho nerespektují, a proto se musí obrátit na šéfa celé skupiny, aby situaci vyřešil. Štěpán má ve skupině vůdčí postavení a jeho rozhodnutí pro ostatní definitivní a z ukázky lze usoudit, že také děti mimo skupinu vnímají jeho postavení velmi vážně. Sice zde dochází k dohadům mezi ním a Šárkou, ale ona situaci vzdá a raději odchází. Postavení Štěpána je tedy vnímáno nejen jeho skupinou, ale utvrzuje si ho také na děti mimo skupinu. U chlapců je také vidět rozdíl, který jim předepisují jejich role. Pavel je v nižší pozici ve skupině a jeho odmítání je mírnější. Oproti tomu Štěpán jako šéf si dovolí velmi drsné odmítnutí, které neskrývá za žádné slovíčkaření a vše říká přímo.

V této situaci se tedy přijetí proměnilo na odmítnutí, protože nebyly respektovány pravidla skupiny. Nastává otázka, zda dívky od Marie odkoukaly, že pokud se takto chová tak je přijatá, nebo byla tato aktivita spontánní. Zajímavé je vyjednávání mezi Štěpánem a Šárkou, oba zastávají roli šéfa, ale každý v jiné skupině. Oba mají shodné charakteristiky, jejich schopnost vyjednávat je vysoká, aktivita v rámci skupin také, ale Štěpán získává převahu díky tomu, že skupina dětí je jeho a on je nimi respektován.

8.2.3 Potřeba bezpečného místa

Následující ukázka ukazuje přijetí z opačného pohledu. Prvotní aktivita je vynaložena prostřednictvím Martina, dává chlapcům najevo svoji přítomnost, aby si ho všimli. Proto je tato strategie pojímána z hlediska Martina, který si nenápadně zajistí místo ve skupině. I když nemohl spoléhat na reakci skupiny, jeho snaha se mu vyplatila. Členové skupiny na jeho problém zareagují a lákají Martina za nimi. Tato situace může být také ovlivněna tím, že se ve skupině aktuálně nacházeli pouze dva chlapci, jejich role nejsou tolik dominantní a do hry jsou schopni přijmout dalšího chlapce.

V lodi, postavěné z kostek si hraje Marek a Michal, kousek vedle nich si hraje Martin se stavebnicí hradu. Nahlas si stěžuje, že ho otravuje Vítek.

Marek: „Tak pojď za náma a my tě ochráníme a můžeš si stavět v lodi.“

Martin jim ukazuje návod, jak skládat hrad a staví si dál, občas na sebe promluví, ale nehrají si spolu. Po chvíli mu Marek opět nabízí ochranu. Martin ji přijímá, sleduje, co chlapci dělají, ale sám do ničeho nezasahuje a spíše jen pozoruje. Po chvíli vyvíjí aktivitu, komunikuje s chlapci a ptá se, co budou dělat. Aktivita je ukončena učitelkou, která chlapce odvolá na výrobu ozdob.

Martin si v ukázce nepřímo říká o pomoc a ostatní chlapci na něj aktivně zareagují. Z ukázky je patrná snaha starších dětí o ochranu mladšího, dva chlapci jsou starší a pod záminkou ochrany chtějí přijmout Martina, který má pouze tři roky. Chlapci ho lákají a je zde nejspíše skrytá snaha získat dalšího člena do skupiny, protože hra ve dvou je pro ně nejspíš nedostatečná, jelikož často kooperují až v osmičlenné skupině. V této situaci mohou být také chlapci ojediněle dominantní, protože není přítomný Štěpán a tím získávají nové pole působnosti. Dominantní postavení ale natolik nevyužívají, mají sice nad Martinem navrch a říkají mu, co má dělat, ale Martin tuto roli přijal. Chlapci kvůli jeho nečinnosti přebírají iniciativu, ale není žádným způsobem násilná. Více průbojný je z dvojice Marek a Michal spíše Marek, který přebírá zodpovědnost, Michal se podřizuje, jako ve většině aktivit.

Všichni tři chlapci mají podobné role ve svých skupinách, nikdo není zvyklý být často dominantní a zde se ukazují skryté možnosti dětí. Nejvíce aktivní je Marek, ale jeho chování není vůči ostatním natolik výrazné. Použitá strategie koresponduje s možnostmi chlapců, nenutí nikoho, aby si s nimi hrál, nabízejí pouze možnost. Sami se totiž ve své roli nevyznačují donucováním, je zde tedy opatrná snaha o přijetí dítěte. Komunikace chlapců je přímá, nabízejí mu ochranu a také se poté tak chovají, není to z jejich strany žádná výmluva, aby chlapce získali.

8.2.4 Potřeba uznání od starších

Strategie je typická zaujetím pozornosti a přijetím, díky hračce či předmětu, který je pro děti zajímavý. Opět je zde hlavním iniciátorem dítě mimo skupinu a snaží se po prvotním neúspěchu změnit rozhodnutí a o svém členství vyjednávat. V některých situacích děti toužící po přijetí nosily hračky ze třídy, aby tím získaly vstup do skupiny. Tyto „obyčejné“ hračky ale nebyly takovým lákadlem pro děti ze skupiny, aby dítě přijaly. Hračka musí mít nějaké specifikum, aby ostatní zaujala a aby byl přijat.

Hra se odehrává na koberci, uprostřed třídy.

Matěj: „Martine, ty si s náma hrát nebudeš, nejsi velký.“

Martin: „Ale já mám už tři.“

Marek: „A já mám čtyři.“

Matěj: „A já mám pět.“

Marek a Matěj ukazují na Martina a naznačují mu gesty, aby od nich odešel.

Martin se vzdálí, ale neustále po nich pokukuje. Po chvíli za nimi přichází a ukazuje jim svítící lupu.

Marek: „Co to máš? Ukaž.“

Chlapci si hračku prohlížejí, dívají se přes ni na ostatní hračky. Díky této zajímavé hračce je Martin akceptován a chlapci si s ním povídají. S hračkou si společně hrají a ukončují ji až odchodem na svačinu.

Ze situace je patrná nestálost v rozhodování dětí a jejich velká ovlivnitelnost. Zajímavá hračka okamžitě změní jejich názor a děti přes počáteční jasný nesouhlas přijímají Martina. V situaci se nacházejí Marek a Matěj, ani jeden z nich nemá ve skupině chlapců výraznější dominantní postavení. V této situaci ale využívají možnost a určují průběh situace. Jejich aktivita je poměrně vyvážená, oba se do situace zapojují. Matěj rozhoduje v odmítací situaci, ale Marek rozhoduje v přijímání, navzájem si rozhodnutí nesabotují.

U Martina je vzhledem k jeho věku snaha o komunikaci, nejprve se snaží na chlapce reagovat, ale jeho odpověď není natolik výrazná, aby ho přijaly. Snaha vyjednávat je tedy neúspěšná. I přesto se Marek nevzdává a snaží se chlapce zaujmout jiným způsobem. Nejprve dochází ze strany chlapců k chladné odpovědi, jakmile se jim hračka zdá zajímavá, komunikace s Markem je přátelštější.

8.3 Strategie odmítání

Odmítání se ve skupinových procesech objevovalo poměrně často. Za odmítání jsem považovala veškeré znemožnění přístupu k aktivitě, které bylo vyjádřeno nejen verbálně, ale i neverbálně. Odmítání je oproti přijímání viditelnější, dochází k němu častěji, je ze strany dětí komunikované a často doprovázené výraznými emocemi. Děti dávají odmítnutí najevo nejen slovně, ale také fyzickými gesty, kdy se např. postaví před jiné dítě a zamezí mu přístup. Nejčastěji se odmítání týká těch dětí, které nejsou v žádné skupině, stojí tedy mimo skupiny. Rozhodnutí je převážně v rukou dítěte, které má dominantní postavení, či je dítěte pověřeno od šéfa skupiny. Toto pověření nemusí být slovně sděleno, ale vyplývá z role dítěte ve skupině.

Odmítání bylo patrné pouze ze strany skupin, kdy se některé dítě snažilo o členství. Nenaskytl se situace, kdy by bylo dítě žádáno, aby se stalo členem skupiny a odmítlo.

Výrazným faktorem, který ovlivňuje proces přijímání a odmítání dětí, je také nástup dětí do mateřské školy a okolnosti průběhu adaptace. Problémová adaptace může ovlivnit proces přijímání nejen ze strany dítěte, ale také skupiny. Pokud nebyla u dítěte úspěšná adaptace, byl zjevný problém kontaktovat ostatní děti. Ze strany skupin se objevovala neochota přijmout právě tyto děti, které měly od nástupu do mateřské školy problémy v adaptaci.

V této třídě se objevily tři děti, které jsou neustále odmítány, a u každého se projevuje jiný důvod. Vanesa, která pochází z Indie, byla odmítána z důvodu jazykové bariéry. Když komunikovala s jiným dítětem, ani jedno z dětí netušilo, co ten druhý chce. U této dívky je patrná velká snaha vše vysvětlit, řešit problém, ale komunikační bariéra vyřešení situace znemožňuje. Další příčinou odmítání je předchozí špatná zkušenost. Skupina odmítá dítě, se kterým si dříve hrála a nelíbilo se jim jeho chování např. zlobí je, bere jim hračky. Třetí příčinou odmítání se stalo nevhodné chování, které je charakteristické „otravováním“ a je ostatním dětem nepříjemné. Poslední příčinou je „agresivní chování“, ve kterém se dítě chová neadekvátně, a jeho reakce jsou nepřiměřené. Dítě nemá naučená pravidla chování, např. bouchne jiné dítě.

Tabulka č. 6 Strategie odmítání

Strategie	Vlastnosti strategie	Typická role rozhodujícího	Míra otevřenosti	Využití pravidel
Odkazování	Odkaz na věk, vztah či pravidla	Šéf, Pomocník, malý kamarád	Vysoká	Ano
Podmínky	Odsun aktivity	Malý kamarád	Střední	Ano
Zamezení aktivity	Znemožnění přístupu	Pomocník	Vysoká	Částečně
Ignorování	Nevšímání si	Malý kamarád	Nízká	Ne
Jiné dítě	Zbavení se dítěte	Pomocník	Vysoká	Ne

V tabulce jsou znázorněné strategie odmítání, které se v průběhu pozorování objevily. Vlastnosti značí charakteristický jev strategie a poukazují na její hlavní záměr. Rozhodnutí

o přijetí dítěte se rozprostřelo mezi jednotlivé role, kromě role volný, ve které se děti o členství často snažily. Míra otevřenosti je u jednotlivých strategií různorodá. Převážně se vyskytuje v pásmu vysoké míry, kdy děti vyjednávají otevřeně. Střední míra je typická pro strategii podmínek, kdy děti neříkají přesné rozhodnutí, ale neustále ho něčím podmiňují. Nízká míra je patrná u strategie nazvané ignorování, ve které děti unikají před rozhodnutím a ignorováním se snaží situaci vyřešit, spoléhají na to, že dítě odejde. Strategie jsou více propojené s pravidly, která děti používají na argumentování svého rozhodnutí. Pravidla využívají strategie, které jsou zaměřené na potřebný věk ke kooperaci, dále na odkazování a s nimi propojené podmínky. Zamezení aktivity vyjadřuje pravidlo částečně, děti sice znepřístupní aktivitu a zamezí ji ostatním dětem, ale není zde konkrétnější zdůvodnění. Ve strategiích, které nevyužívají pravidla je zřejmá jejich nepotřebnost. Strategie ignorování sama o sobě pravidla nepotřebuje, strategie jiné dítě odvolává děti na jiné, ale není zde zdůvodnění ani vyřčené pravidlo.

8.3.1 Odkazování

Strategie odkazování je nejméně frekventovaná strategie a dělí se na tři podskupiny. První skupina je nazvána *odkazování na věk*, druhá skupina nese název *odkazování na kamarádství*, třetí skupina je pojmenována *odkazování na pravidla*. Rozhodnutí dětí je vždy zdůvodněním určité charakteristiky dítěte, která je u něj nedostatečná, či vzájemného vztahu, který znemožňuje spolupráci dětí. Děti svojí odpovědí, tedy argumentovaly své rozhodnutí, a tím si ho obhajovaly, aby jim nebylo možné vyčítat jejich odmítavou reakci. Z těchto strategií je patrné, jakoby děti odkazovací reakcí odsouvaly své rozhodnutí na něco jiného, aby nenesly zodpovědnost.

a) *Odkazování na věk*

Věk dětí je nezpochybnitelný, proto je pro děti jednoduché s ním manipulovat a využívat ho pro své vzájemné kontakty. Lze tedy uvažovat, že věk je pro děti kritérium výběru, podle kterého si vybírají své herní partnery. Dokazuje to i dříve uvedené schéma, ve kterém byly mimo skupiny převážně děti ve věku tří let. Starší děti se mimo skupiny téměř neobjevily až na výjimky, které mají i jiné důvody např. minimální komunikace, jazyková bariéra apod.

Strategie, která se u těchto dětí objevila, je odmítnutí kvůli nízkému věku. Tato situace byla zmíněna již výše, ale nyní je zde důležitý důvod odmítnutí. Odmítán je Martin, který má tři roky. Takto otevřená komunikace a odmítnutí kvůli věku nebyla natolik častá.

Hra se odehrává na koberci, uprostřed třídy. Hrají si Matěj a Marek. Chlapci si hrají se stavebnicí. Přichází k nim Martin, sedá si k nim a sahá po stavebnici. Martina si všimá Matěj a okamžitě na něj reaguje.

Matěj: „Martine, ty si s náma hrát nebudeš, nejsi velký.“

Martin: „Ale já mám už tři.“

Marek: „A já mám čtyři.“

Matěj: „A já mám pět.“

Marek a Matěj ukazují na Martin a naznačují mu gesty, aby od nich odešel.

Tato strategie znevýhodňuje Martina kvůli jeho nízkému věku. Zajímavé je, že Matěj je velmi málo průbojný a většinou si s mnoha dětmi nehraje, je spíše samotář. V této situaci naopak přejímá výrazně dominantní postavení, které staví pouze na svém věku. Spoléhá, že tato strategie bude úspěšná, protože jeho věk je nezpochybnitelný. Netypická je také kooperace Marka a Matěje, tito chlapci si většinou nehrají spolu. Lze vidět, že Marek i v této situaci zaujímá podřízenější roli, přidává se k Matějovi, podporuje jeho rozhodnutí a velení se neujímá. U odmítání je právě jedním z důvodů věk dětí, ale ne vždy je jim to dáno natolik přímo najevo, jak je patrné z této ukázky. Tříleté děti si teprve budují vztahy v mateřské škole, a proto se jich přijímání a odmítání nejvíce týká. Jakoby tyto děti měly neuvědomovanou nálepku „je malý, nebudeme si s ním hrát“. S tímto se pojí pravidlo, které zde není explicitně vyřčeno, ale zůstává skryté v jednání dětí. Pokud dítě nemá dostatečný věk, není mu aktivita zpřístupněna. Věk tedy může být prvotní impuls, proč dítě odmítnout a poté děti hledají cesty, kterými se k odmítnutí či přijetí mají dostat.

Ukázka má dvě roviny komunikace, Martin je odmítán nejen slovně, ale také gesty. Dochází zde k propojení verbální a neverbální komunikace, neverbální komunikace formou gest podporuje rozhodnutí dětí. Nejprve dochází ke slovnímu odmítání. Martin se snaží vyjednávat s dětmi, jeho věk z jeho strany není překážkou. Ze strany skupiny je ale věk důležitým faktorem, který hraje roli v přijímání. Snaha Martina je hned utnuta Markem a Matějem, kteří mu dají najevo, že jsou starší a s ním si hrát nebudou. Pokud by byl Martin schopný vyjednávat a argumentovat něčím jiným, než věkem, situace by se změnila. Je zde patrná omezená komunikační možnost chlapce. Věk je pro dvojici chlapců zásadním kritériem pro přijetí. K odmítnutí dochází i gesty, kterými chlapci nejen brání svůj prostor, ale také dávají

Martinovi výsměšně najevo, že on nemá možnost hrát si s nimi. Situace je provázena úšklebky, ukazováním si na Martina.

b) Odkazování na kamarádství

V těchto strategiích bylo kamarádství označováno jako důvod, proč je dítě odmítáno. Odkazovalo se nejen na pozitivní kamarádský vztah, ale také na negativní kamarádství vztah. Jednotlivé ukázky poukazují na oba póly.

Jsme kamarádi, ale...

V tomto typu strategií je vyzdvihnutý právě pozitivních vztah mezi dětmi, kvůli kterému má dítě pochopit odmítnutí. Pro děti může být tato situace matoucí, protože je poukázáno na pozitivní kamarádský vztah, ale přesto si s ním nechtějí hrát.

Strategie je typická pro Pavla a Vanesu, protože Pavel je jedno z mála dětí, které si s Vanesou občas hraje. Nyní dochází k situaci, že on si s ní hrát nechce, ale přímé odmítnutí není vyřčeno. V této situaci volí odklon odmítavé situace na vzájemný vztah. Je zde důraz na kamarádství, Vanesa je sice odmítnuta, ale je zde patrná snaha Pavla udržet si dobrý vztah. *Chlapci si hrají v lodi (z velkých dřevěných kostek), přichází k nim Vanesa a bere jim hračky, se kterými si chlapci hrají.*

Pavel: „Vaneso, já jsem tvůj kamarád, nesmíš nám to brát.“

Prosí ji i ostatní chlapci, ona ji nechce vrátit, nepouští ji do lodi.

Pavel jí řekne, že až si s tím dohrají, tak jí hračku dají.

Pavel: „Vem si zatím novou mobil.“

Vanesa jim přináší novou hračku a tím se chce dostat do skupiny, chlapci si jí nevšímají.

V ukázce je patrný úsek, kdy Pavel akcentuje jejich kamarádský vztah, ve kterém mu ona nemá dělat něco, co se mu nelíbí. Ale i přes vyslovení vztahu ji do hry nepřijme a snaží se ji odklonit na jiné hračky. V této situaci nejprve není patrný proces odmítání, ale tento proces je skrytý za výběr jiné hračky. Pavel se nejprve spoléhá na to, že když zmíní jejich blízký vztah, tak Vanesa ustoupí. Tato situace je doplněna i ostatními chlapci, kteří ji úpěnlivě prosí. Vanesa v této situaci zřejmě vycítí převahu a ví, že má na malou chvíli navrch nad chlapci a neustupuje. Tato snaha jí ale nevyjde, chlapci jsou neúprosní a nepřijímají ji. Strategie se tedy ze snahy nepokazit si vztahy mění k snaze odvést pozornost na jinou aktivitu a hračku. V situaci

rozhoduje pouze Pavel, nejen že má bližší vztah s Vanesou, ale také není přítomen Štěpán, který má poslední slovo v rozhodování. Proto se Pavel ujímá rozhodování a na krátký moment vede skupinu a rozhoduje.

Skrytě je zde obsaženo pravidlo, které se týká kamarádství. Pokud jsou dvě děti kamarády, nesmějí si hračky brát. Toto pravidlo je spíše rozkazem, kdy je vysloveno slovo nesmíš, a má výrazný akcent rozkazu. Vanesa je zde hodně limitována komunikací. Je zde tedy eliminována komunikace na minimum a Vanesa nemá schopnosti na to, aby se komunikačně vzepřela. Její schopnost vyjednávání je minimální a neúspěšná. Snaží se tedy jinými způsoby, kterými by získala náklonost dětí, hlavně prostřednictvím hraček, tato strategie jí ale také nevychází.

Nejsme kamarádi, ...

Následující strategie je přesným opakem předchozí aktivity. Je zde vyzdvižen nekamarádský vztah, který znemožňuje společnou hru dětí. Strategie otevřeně poukazuje na vzájemný vztah a upřímně dítěti sděluje své rozhodnutí. V ukázce Šárka přímě odmítá Vanesu.

V situaci se nachází Šárka, Pavlína, Viktorie a Vanesa. Šárka a Pavlína si spolu hrají, staví si koleje pro vláček. Přichází za nimi Viktorie, neustále okolo dívek pobíhá a drží se v těsné blízkosti Pavlíny. Pavlína se na Viktorii mračí a odhání ji.

Pavlína: „Nechod' za mnou Viki.“

Viktorie si jejího odmítání nevšímá a je stále v jejich blízkosti a bere jim koleje.

Do situace se přidává Vanesa a začíná s dívkami komunikovat.

Vanesa: „Já chci být kamarád.“

Šárka: „Já nejsem tvůj kamarád, běž pryč.“

Vanesa odchází, její výraz je smutný.

Šárka odhání také Viktorii, se kterou si nechce hrát.

Obě dívky nakonec odchází a zůstanou pouze Šárka s Pavlínou.

Situaci má plně v rukou Šárka, která má ve skupině vůdčí postavení. Dochází zde k odmítnutí dvou dívek v krátkém časovém intervalu. Viktorie je Šárkou odmítnuta mírnějším způsobem, je vyjádřena nespokojenost s její přítomností. U Vanesy dochází k odmítnutí z hlediska vzájemnému vztahu. Tímto Šárka velmi rychle „vyřešila situaci“, říci, že není kamarádka, je velmi jednoduchý způsob odmítnutí a nemusí nic více vysvětlovat. Nepochází

zde k vysvětlení situace, protože se Vanesa nedozvídá, z jakého důvodu není kamarádka. Jsou zde i narušená pravidla mateřské školy. V pravidlech zní, že jsou všechny děti kamarády a toto pravidlo učitelka velmi často zdůrazňovala, pokud docházelo k podobným incidentům, převážně s Vanesou. Lze vidět, že Šárka toto pravidlo plně nerespektuje i přes učitelčinu neustálou snahu na toto pravidlo upozorňovat. Opět je patrný problém v jazykové bariéře, který Vanese znemožňuje situaci řešit slovně. Kvůli absenci slovní zásoby není schopná dále argumentovat svoji snahu o přijetí.

Podobná situace se odehrává v klučičí skupině a o přijetí se snaží Vanesa. Hra probíhá v dřevěné lodi z kostek, opět se zde potkávají Pavel s Vanesou. Pavel zde ale používá opačnou strategii než dříve. Nejprve argumentoval na jejich kamarádský vztah, nyní zmiňuje, že již kamarádi nejsou. Tato odlišnost v jeho chování se projevuje v reakci Vanesy.

Hra s velkými dřevěnými kostkami-lod', kde mají každý vlastní postel poskládanou z kostek, mají i přikrývky. Hrají si Pavel, Petr a Michal, přichází za nimi Vanesa.

Pavel: „Prosím tě, Petře, vyhod' Vanesu.“

Pavel takto reaguje, protože jim Vanesa ničí stavbu.

Vanesa se snaží zbouranou část opravit, Petr na prosbu Pavla nereaguje a hraje si dál v ústraní.

Pavel: „Vaneso, já s tebou nekamarádím, ty sem nemůžeš, můžou sem jenom dvě holky a ty jsi třetí.“

Dvě dívky nejsou nyní přítomné, ale mají od chlapců dočasné povolení si s nimi hrát - týká se to Marie a Pauly, které učitelka odvolala na pracovní listy. Vanesa na nepřítomnost dívek nereaguje.

Vanesa: „Já chci kamarád.“

Chlapci ji nechtějí přijmout a tak říkají důvody, proč si s nimi nemůže hrát.

Petr: „Vaneso, nemáme tu pro tebe postel.“

Vanesa se je snaží přemluvit, ale není neúspěšná. Nakonec zakročí Štěpán, který přišel až ke konci situace a rázně ji odmítne, až v tento moment Vanesa odchází.

V této situaci je odmítána Vanesa, nejprve se vyjadřuje Pavel, který rozhodnutí přesouvá na Petra. Petr ho nevnímá a tak Pavel dále jedná. Vyjádřením nekamarádského vztahu se snaží Vanesu odradit, aby se dále nesnažila. Vanesa je ve svých snahách vytrvalá, ale situaci nakonec vzdává kvůli odmítnutí ze strany Štěpána. Pavel zde nejprve přesouvá zodpovědnost o rozhodnutí na Petra, ale kvůli jeho nečinnosti zasahuje sám. Je zajímavé, že v některých situacích řeší Pavel situace sám a nepřesouvá zodpovědnost. Zde se naopak snaží více podřídit,

ale není mu to umožněno. Petr se v této situaci chová typicky, v některých situacích se snaží rozhodovat, oproti tomu jindy úplně „vypne“, je sice přítomen, ale okolní dohady ho nezajímají.

Pavel zde zmiňuje nejen nepřátelský vztah, ale také pravidlo, kvůli kterému nemůže být Vanesa přijata. Zkouší různé úrovně strategií, které mají rozdílný vliv na odmítané dítě. Když není úspěšné odkazování na vztah, odkazuje na pravidlo skupiny. K Pavlovi se přidávají ostatní chlapci, aby ho podrželi. Vanesa je ale velmi vytrvalá ve svém snažení a jediný, kdo situaci ukončí je Štěpán. Chlapci se snaží jednat v roli, která je nad jejich možnosti a problémem je, že Vanesa jejich rozhodnutí nerespektuje. I přes to, že chlapci říkali různá pravidla, konečné rozhodnutí žádné pravidlo neobsahovalo. Je zde patná velká snaha o vyjednávání, do které se zapojuje více dětí. Snaha je patná nejen ze strany Vanesy, která je vytrvalá, ale také ze strany skupiny, která si stojí za svým rozhodnutím. Vyjednávací schopnosti skupiny předčí Vanesu, která svoji snahu vzdává.

c) Odkazování na pravidla

Strategie odkazování na pravidla se stala nejvíce využívanou, protože děti odkazovaly nejen na pravidla, která jsou ve třídě nastavená, ale také na pravidla, která si samy vymyslely. Pravidla nepocházející od společné domluvy s učitelkou, která si děti stanovily samy ve skupinách, jsou využívány více dětmi, které mají větší moc ve skupině. Díky jejich postavení mají možnost si přizpůsobovat pravidla podle svého uvážení. Tato strategie je oproti ostatním využívána i dětmi, které nemají takové postavení a moc rozhodovat, tedy děti v roli malý kamarád či volný. Děti využívají pravidla, která jsou všem známá a pocházejí právě od domluvy s učitelkou. Strategie se u nich projevuje, protože je to něco, co vlastně není jejich rozhodnutí, pouze toto pravidlo využijí, aby konkrétní situaci vyřešily.

Hra v lodi postavené z dřevěných velkých kostek. Nejprve je přítomný pouze Michal, kterému bylo svěřeno hlídání stavby, protože ostatní chlapci měli zadanou práci od učitelky. Chlapci postupně přichází za Michalem. Prvním z nich je Petr.

Michal k Petrovi: „Hlídal jsem to, všechno je v pořádku.“

Petr se k tomu nijak nevyjadřuje a společně si s Michalem povídají.

Michal se ptá, jestli už pojedou do Ameriky, Petr jeho otázku zamítá.

Přichází k nim Petra.

Petra: „Můžu dovnitř?“

Petr: „To je jenom kluků.“

Petra ho začne prosit, po chvíli ji pustí.

Okolo dětí prochází Pamela.

Petra: „Pami, já jsem v klučičí lodi. Hele, ale mohla by tu být ještě jedna holka, mohli bysme to předělat na dům.“

Pamela se na ně pouze dívá a nijak situaci nekomentuje.

Michal: „Ale holky tady být nemůžou.“

Michal si stěžuje Pavlovi, který k nim přichází.

Pavel: „Petře, měl ses o to postarat. Dobře, může tu být jen jedna holka, ale další už ne.“

Michal se na Petru naštvane dívá, ale situaci již nekomentuje.

V této situaci nejprve dochází k tomu, že Michal oznamuje situaci, hlídal jejich stavbu. Za tu dobu si sám nezačal hrát, pouze plnil pokyny, které mu daly ostatní děti. Postával okolo lodi a ostatní děti odháněl. Dochází zde ke snaze Petry o vstup ke chlapcům, je okamžitě odmítnuta Petrem, který má větší možnost rozhodování než Michal. Petra se nenechá odbít a snaží se dále. Petr ji po krátkém přemlouvání přijme, k tomuto kroku se ihned vyjadřuje Michal. Vyslovuje pravidlo skupiny, které se týká zákazu vstupu holek. Petr zde využívá své větší moci a rozhoduje, Michal s tím nic nezmůže až do příchodu Pavla. Jakmile se přiblíží Pavel, který se často snaží rozhodovat, Michal mu zprostředkovává aktuální situaci a svůj nesouhlas s ní. Pavel nejprve upozorní na chyby, které udělali ostatní chlapci, ale kupodivu Petře dovolí, aby si s nimi hrála. Vysloví ale zákaz pro ostatní dívky, aby se další nesnažily o vstup. Tímto jde Pavel proti rozhodnutí ostatních, ale kvůli jemu postavení mu nikdo nic nenamítá. Petra je sice do skupiny přijata a má povolení si s nimi hrát, ale její návrh ohledně přijetí další dívky je zavrhnut a její role je zde podřízená. Pokud chce být součástí, musí respektovat jejich pravidla.

Pavel se často snaží rozhodovat a díky jeho roli je mu to v některých případech umožněno, obzvláště pokud není přítomen šéf celé skupiny. Pavel zde svým rozhodnutím podpoří rozhodnutí Petry, tím tedy podporuje jeho volbu. Díky své moci si dovolí změnit pravidlo, sice pouze částečně, ale i tak je pro ostatní platné. U Michala je zřejmý nesouhlas s porušováním pravidel, která má skupina, ale jejich rozhodnutí si neodvažuje zvrátit. Svůj nesouhlas dává najevo pouze neverbálně svými gesty a úšklebky. Je zde patrná posloupnost řešení situace, která se posouvá mezi jednotlivými rolemi. Pro některé role je typické okamžité řešení a snaha zavděčit se, jiné role se řídí pravidly skupiny a chtějí, aby je respektovali ostatní.

V následující ukázce se opět vyskytuje pravidlo, které se týká dívek. Tímto pravidlem je jim zamezen či omezen vstup do skupiny. Ukázka byla zmíněna již ve strategii *Nejsme*

kamarádi, ale zde se zaměřuje na jiný aspekt. Dochází zde k využití pravidla, kterým se snaží chlapci dívku odmítnout.

Hra s velkými dřevěnými kostkami-lod', kde mají každý vlastní postel poskládanou z kostek, mají i přikrývky. Hrají si Pavel, Petr a Michal, přichází za nimi Vanesa.

Pavel: „Prosím tě, Petře, vyhod' Vanesu.“

Pavel takto reaguje, protože jim Vanesa ničí stavbu.

Vanesa se snaží zbouranou část opravit, Petr na prosbu Pavla nereaguje a hraje si dál v ústraní.

Pavel: „Vaneso, já s tebou nekamarádím, ty sem nemůžeš, můžou sem jenom dvě holky a ty jsi třetí.“

Dvě dívky nejsou nyní přítomné, ale mají od chlapců dočasné povolení si s nimi hrát - týká se to Marie a Pauly, které učitelka odvolala na pracovní listy. Vanesa na nepřítomnost dívek nereaguje.

Vanesa: „Já chci kamarád.“

Chlapci ji nechtějí přijmout a tak říkají důvody, proč si s nimi nemůže hrát.

Petr: „Vanes, nemáme tu pro tebe postel.“

Vanesa se je snaží přemluvit, neúspěšně.

Přichází Štěpán a Pavel si mu hned stěžuje.

Pavel: „Štěpáne, dívej se, co tu dělá Vanesa.“

Štěpán: „Padej.“

Vanesa po tomto odmítnutí odchází, už se je nesnaží přemlouvat.

Situace se týká odmítání Vanesy, které mezi sebou chlapci postupně „přehazují“. Nejprve se spoléhá Pavel na Petra a chce, aby vykonal jeho žádost. Sám Pavel Vanesu ve skupině nechce, rozhodne to za ostatní, ale označí Petra, aby Vanesu odmítl. Petr se k jeho prosbě nevyjadřuje, Pavel tedy opět jedná. Nyní používá strategii prostřednictvím jejich vztahu a propojuje ji s pravidlem skupiny. V této strategii je sice vyřčeno pravidlo skupiny, které připouští jen omezený počet dívek ve skupině, ale Vanesa ho nepřijímá a její snaha neustává. Pokud by byla Vanesa schopná vyjednávat, mohlo by dojít k dohadům, proč si s nimi mohou hrát jen dvě dívky a ne tři. Kvůli jazykové bariéře Vanesa situaci řeší pár českými frázemi, ale hlavně se snaží do skupiny dostat svojí přítomností a neustálým kontaktem.

Je zde zřejmá snaha chlapců o odmítnutí Vanesy, vymýšlejí si další možnosti, díky kterým nemůže být přijata. Jejich reakce jsou různorodé a částečně to zapřičiňují jejich role. Je zde zřejmá gradace rozhodnutí a jejich síla a dopad na odmítnutou dívku. Nejprve dochází k pravidlu, které ale Vanesa nerespektuje. Petr se snaží odmítat s „výmluvou“ ve formě

nedostatku postelí, ale neúspěšně. Jelikož jsou chlapci neúspěšní, rychle přivolají svého šéfa skupiny a chtějí po něm rozhodnutí, i když je tento požadavek vyřčen implicitně. Štěpán jako šéf skupiny nebere na Vanesu žádné ohledy a velmi necitlivě ji odmítne, toto odmítnutí je pro jejich skupinu úspěšné, protože Vanesa se již dále nesnaží.

Lze zde pozorovat různorodost rozhodnutí jednotlivých rolí, nejprve dochází k jemnějšímu odmítnutí u méně dominantních rolí až po velmi striktní rozhodnutí šéfa celé skupiny. V této situaci dochází k potvrzování rolí, chlapci dávají Štěpánovi najevo svoji podřízenost, protože chtějí, aby rozhodl. On si jako šéf skupiny utvrzuje postavení svojí rozhodností a vyřešením problémové situace.

8.3.2 Stanovování podmínek

V této strategii se děti spoléhají na podmínku, dítě bude přijato, ale ne okamžitě. V této ukázce je jako podmínka stanoven časový posun aktivity. Dítě bude přijato, ale ne v tento okamžik, na přijetí si musí počkat.

Michal je pověřen hlídáním jejich lodi od Štěpána, který není přítomný. Michal pochoduje kolem lodi a hlídá celý okolní prostor. Přichází za ním Viktorie a říká mu, že si s ním chce hrát. Michal ji odhání.

Michal: „Můžeš přijít, až budeme vyjíždět.“

Viktorie ho provokuje a dělá, že pilkou řeže do lodi.

Michal: „Viki, co jsem ti řekl.“

Tato strategie se na první pohled tváří jako přijímání, protože je Viktorii sděleno, že může přijít, až loď vyjede. Jelikož si ale dítě nemůže hrát s dětmi hned, jde vlastně o dočasné odmítnutí. Také může tato strategie pouze oddalovat rozhodnutí. Michal neříká Viktorii přímo, že si s nimi poté může hrát, ale má přijít až budou vyjíždět. Michal zde nerozhoduje sám, touto strategií odsunuje rozhodnutí na později, kdy budou přítomni ostatní členové skupiny a dojde tedy k rozhodnutí. Opět se tedy u Michala projevila neschopnost vlastního rozhodnutí, i když mu byl poskytnut prostor. Této možnosti nevyužil, nemá prozatím zkušenosti s takovýmto rozhodováním.

Viktorie se proti rozhodnutí bouří provokováním, kdy se dotýká lodi, a tím provokuje Michala. Nesnaží se ale žádným způsobem měnit situaci a přemlouvat ho. Je zde absence verbální komunikace obou stran a také zde není patrná velká snaha Viktorie o hru s chlapci.

Z její strany se jedná o krátkodobý kontakt s jiným dítětem a znepřístupnění aktivity neřeší, jako jiné děti.

8.3.3 Zamezení aktivity

Strategie je charakteristická znepřístupněním aktivity, dětem je znemožněno podílet se jakýmkoliv způsobem na hře a je jim to dáno poměrně jasně najevo. První ukázka ukazuje snahu řídit činnost velké části dětí, znemožňuje jim aktivitu. Patrik vidí, že děti k nim stále chodí a je tedy pro ně hra atraktivní, oddalováním této aktivity více upoutává pozornost ostatních dětí.

Hra Patrika a Petra v obchodě, mají tam police, prodejní pult, pokladní kasu. Přichází za nimi Martin a Vanesa.

Patrik: „Máme zavřeno, vidíte, že tu nic není, musíte počkat.“

Přichází Milan a chce si něco koupit, je také odmítnut, ze stejného důvodu.

Patrik skládá zboží (hračky) do police, říká Petrovi, kam má co dávat.

Opět přichází Vanesa, chystá si nákupní košík a chce jít do obchodu.

Patrik: „Máme zavřeno, nemůžeš.“

Další děti se také snaží zapojit do hry, ale nejsou akceptovány ze stejných důvodů. Kvůli odmítání děti odchází a v obchůdku zůstává pouze Patrik a Petr.

Aktivita ukazuje znemožnění aktivity, která ale není zaměřená na některé jedince. Nedochozí zde k rozlišování dětí, není přijímáno žádné dítě. I přes to, že by hra mohla být realizována, protože v obchodě měly dostatek hraček, rozhodli se chlapci, že ostatním znemožní přístup. Oba chlapci mají poměrně rovnocenné postavení ve skupině, Patrik zde odmítá děti v množném čísle, není to tedy pouze jeho rozhodnutí, ale Petr žádným způsobem nereaguje, je tedy otázkou, zda se podřídil nebo se dříve dohodli.

Patrik zde explicitně vyjadřuje pravidlo, které v této hře je, když mají zavřeno, tak si s nimi ostatní nemohou hrát. Žádné z dětí mu jeho výrok nevyvrací, všichni respektují jeho rozhodnutí a nesnaží se ho změnit. Nastává otázka, zda chtěl mít Patrik obchod dobře připravený pro hru, nebo si „užíval“ situaci, kdy ostatní si s ním chtěli hrát a on měl právo rozhodnout, zda mohou. Na chvíli se zde dostal k moci a mohl tím ovlivňovat ostatní děti.

Další aktivita se odehrává v kuchyňce, jsou zde dva tříletí chlapci a pětiletá Vanesa. Milan a Vanesa si hrají spolu a o přijetí se snaží Vojtěch. Jeho snaha není přímá, spíše postává a vyčkává, dává najevo, že je volný.

Hra začíná aktivitou Vanesy, která pobízí ke hře Milana, jdou si spolu hrát do kuchyňky, ve které si chystají obchod. Přichází za nimi Vojtěch a kouká se na ně.

Milan: „Ne, máme zavřeno.“

Milan stojí před obchodem, brání prostor svým tělem a nikoho nepustí blíže.

Vojtěch se na ně dívá, stojí u nich, ale jiným způsobem nereaguje.

V aktivitě dochází k odmítnutí nejen slovnímu, ale také fyzickému. Milan dává jasně najevo odmítnutí svým postojem před kuchyňkou, aby vyjádřil svůj nesouhlas. V této situaci se Milan staví do dominantní role, a jelikož je Vojtěch málo průbojný, tak ničemu neodporuje. U Vojtěcha se opět projevuje nedostatečná schopnost vyjednávání a komunikace s ostatními. Rozhodnutí Milana neznevažuje, přijímá ho bez výhrad a žádným způsobem nevyjednává. Jediné, čím dává najevo svůj nesouhlas je stálá přítomnost u dětí. Jakoby svojí přítomností chtěl změnit rozhodnutí, ale nepodniká proto žádné další kroky.

Zajímavá je zde kooperace Milana a Vanesy, kteří na sebe jakoby zbyly, protože nejsou častými herními partnery. Milanovi zde snaha o dominantní roli vychází, není zpochybňován a ostatní se jeho pokyny řídí. Vanesa se mu v tomto okamžiku raději podřizuje, a tím získává možnost delšího trvání aktivity. Milan explicitně vyjadřuje prostřednictvím odmítnutí pravidlo, které v této skupině mají. Odkázáním na pravidlo, kterým je dočasná uzavřenost obchodu, znemožňuje dětem vstup.

8.3.4 Ignorování

Strategie je typická nevšímáním si dítěte, a tím dochází k odmítnutí, které jakoby aktéři nevysloví. Je zde zřetelná hlavně neverbální komunikace. Děti se otočí k odmítanému dítěti zády a žádným způsobem s ním již nekomunikují. Tato strategie není natolik využívána, ale nejvíce se objevuje právě vůči Vítkovi a to nejen v této situaci a s těmito dětmi, ale i s jinými. U jiných dětí nedochází k této strategii, je tedy zřejmé, že Vítkovo chování je v této třídě ojedinělé, a proto děti vůči němu strategii ignorování využívají.

Ve hře jsou přítomni Milan, Miloš, Michal a Petr. Chlapci si skládají ze stavebnice z dřevěných malých kostek. Každý má svoji část kostek a skládá si vlastní stavby, které k sobě postupně připojují. Pomalu se k nim přibližuje Vítek a bere si kostky ze stavebnice. Okamžitě si ho všimá Milan a reaguje na něj.

Milan: „Tady je vstup zakázán.“

Chlapci ho mezi sebou nechtějí, on je neustále „otravuje“ a naráží do nich autem.

Milan mu opět zakazuje, aby si s nimi hrál. Vítek jeho zákaz nerespektuje.

Milan si stěžuje ostatním, oni na jeho stěžování si nereagují. Žádné snahy Milana nepomáhají a Vítek je neustále popichuje. Chlapci si ho tedy nevšímají, nikdo jeho chování nekomentuje. Milan napodobuje chování chlapců a na Vítku nereaguje. Po chvíli Vítek sám odchází a o kontakt se již nesnaží.

U Vítky se jako u jediného ze třídy objevuje jiné chování vůči ostatním dětem. Toto jeho neadekvátní chování již z prvopočátku zabraňuje přijetí do skupiny, protože dochází k narušení harmonie skupiny. Vítek se zde dostává do konfliktu se stejně starým Milanem, který si v některých aktivitách prosazuje dominantní postavení. Milan nejprve Vítku odmítá slovně, tato strategie ale není úspěšná a Vítek je neústupný. Milan se snaží celou situaci zvládnout slovně, často mu tato strategie vychází, protože umí reagovat na ostatní a slovně se často prosazuje. Jeho snaha je z prvopočátku utnuta Vítkem, který s ním nekomunikuje, a tím je odmítnutí prostřednictvím slov neuskutečnitelné. Poté je zde patrná snaha o pomoc ostatních, která ale také není vyslyšena. Ostatní chlapci ve skupině jsou na stejné úrovni jako Milan, co se jejich rolí týče, chybí zde tedy dítě s dominantnějším chováním, které by situaci vyřešilo za ostatní. I přes Milanovo občasné dominantní chování není situace vyřešitelná, nemá takovou zkušenost, aby ji vyřešil. Poslední strategií je ignorování dítěte, která má poměrně rychlý účinek. Vítek po chvíli sám odchází a nemá zájem o další kontakt s touto konkrétní skupinou.

Podobná situace se odehrává opět s Vítkem, který začíná otravovat Vojtěcha - škrábe ho, on si ho nevšímá. Tímto fyzickým kontaktem se snaží upoutat pozornost. Opět zde nastává situace, kdy je Vítek ignorován, a tím je odmítán a je mu zamezena aktivní spolupráce s dětmi ve skupině. Tato situace je ovlivněna Vítkovým nízkým věkem, kdy nemá tolik zkušeností a lze předpokládat, že neví, co si může dovolit, neví, jak si má hrát, nezná meze. Tato neznalost ovlivňuje jeho chování a přijímání, které je poté velmi komplikované.

8.3.5 Odvolání k jinému dítěti

Další strategií odmítnutí je odvolání dítěte na někoho jiného. Dítě je sice odmítnuto, ale je mu poskytnuta rada, aby si nemuselo hrát samo. Ze strany skupiny se jedná o zjemnění odmítnutí, aby nedošlo k příkrému odmítnutí. Tímto odvoláním se snaží dítěte „zbavit“ a nabídnutí hry s jiným dítětem je pro ně vhodný způsob.

Vanesa se neustále pohybuje u skupinky chlapců, oni ji u sebe nechťejí a neustále ji odhánějí.
Marek: „Štěpáne, dívej se, co tu dělá Vanesa.“

Štěpán: „Padej.“

Vanesa po tomto odmítnutí odchází.

Po chvíli se Vanesa vrací, objímá chlapce a snaží se je přesvědčit.

Pavel: „Vaneso, běž si hrát s někým jiným.“

Vanesa se ho ptá s kým, když ji nechtějí ani dívky. Pavel si jí nevšímá, ona se na něj pořád dívá.

Situace si všimne učitelka, nabídne Vanese pracovní list a ona přijímá.

V této situaci dochází k dvojitému odmítnutí, opět zde dochází k odmítání Vanesy. Marek si jí všimne jako první, ale místo vlastního rozhodnutí pouze upozorní šéfa skupiny. Ten ji okamžitě hrubě odmítá výrazem „padej“, ale toto odmítnutí má krátkodobý charakter, protože ona se opět vrací a zkouší se mezi děti vmísit znovu. V tento moment rozhoduje Pavel, ona nejprve jeho rozhodnutí nerespektuje, vysvětluje mu, proč to není možné, ale kvůli jeho nezájmu odchází. Pavel zde využívá svoji částečnou moc ve skupině, rozhodnutí přebírá do vlastních rukou a snaží se situaci vyřešit za Štěpána, ten tuto snahu nekomentuje.

V ukázce je patrná snaha Vanesy o vyjednávání a je zřejmá velká snaha o přijetí mezi chlapce. Většinou Vanesa krátce argumentuje a snaží se, popisuje situaci a ptá se Pavla na řešení, protože ji ani dívky nechtějí přijmout. Vanesa také využívá fyzický kontakt, objímá Pavla, a tím se nejspíše snaží poukázat na jejich vztah a ovlivnit tím jeho rozhodnutí. Její snaha není úspěšná, Pavel ji poměrně chladně odkáže na jiné dítě a následně si jí přestane všimnout.

Podobná situace se odehrává u skupiny dívek, do jejich skupiny se chce dostat Viktorie. *Aktivita se odehrává u skupiny dívek u autodráhy s vláčky, hrají si Šárka, Pamela, Pavlína a přichází za nimi Viktorie. Šárka organizuje veškerou činnost, říká dívkám, co mají dělat.*

Pavlína: „Nechod, za mnou, Viki.“

Šárka: „Viki, běž si hrát za Štěpánem.“

Viktorie odchází, ale za Štěpánem nejde.

Nejprve zde dochází k odmítání ze strany Pavlíny, ale není žádným způsobem odůvodněné a efektivní, její chování je ojedinělé, tyto situace většinou neřeší a nesnaží se rozhodovat. Šárka jako šéf skupiny řeší situaci po svém a posílá Viktorii za Štěpánem. Viktorie za ním sice nejde, ale odchází od nich. Šárka poslala Viktorii ke klukům i přes to, že chlapci dívky téměř nepřijímají, obzvlášť tříleté. Její řešení byla snaha zbavit se Viktorie a zaobalila to do odsunutí k chlapcům. Viktorie nereagovala na tuto situaci nějak zvláště, sama je nestálá a zatím nemá výrazný zájem o skupiny, jsou pro ni typické spíše krátkodobé kooperace, které čítají pouze pár minut. Oproti ostatním odmítaným dětem situaci nebere natolik vážně a odmítání neřeší. O tomto vypovídá i její reakce, Viktorie nic nekomentovala a ani se nesnažila s dětmi vyjednat. Nezjišťovala, z jakého důvodu si s dívkami nemůže hrát a proč ji posílají

pryč. Odůvodnění pro ni prozatím není podstatné, protože dlouhodobá přítomnost ve skupině není z jejího chování patrná.

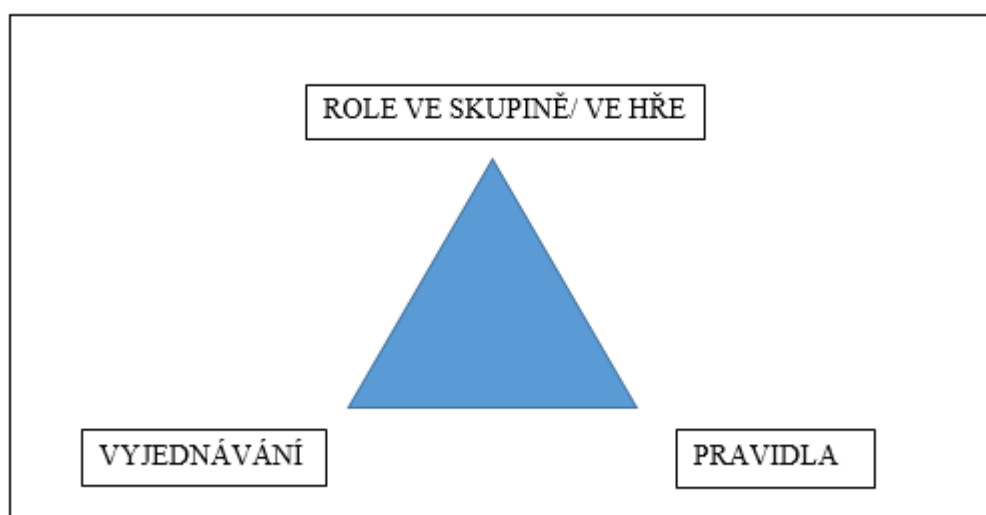
8.3.6 Shrnutí strategií vyjednávání

Výčet všech strategií vyjednávání dětí je omezen dobou pozorování a také obdobím pozorování a samozřejmě pozorovanými dětmi. Jelikož byly děti pozorovány v listopadu a prosinci, jejich vztahy s nejmenšími dětmi nebyly natolik utužené a tento moment ovlivnil jejich strategie. V průběhu roku se proměňují role hlavně nejmladších dětí a záleží na jejich průbojnosti. Pokud bych pozorovala na počátku přijetí dětí, nebyly by tříleté děti adaptované na třídu a nebyly by patrné vazby na ostatní děti. Strategie se rozčlenily na dvě oblasti, první se týkala strategií přijímání. Strategie přijímání byly patrné nejen z hlediska skupiny, ale také z hlediska dítěte mimo skupinu. Mnohem více frekventované byly strategie vyjednávání, které měly odmítavý charakter. Jejich větší počet byl zapříčiněn nízkou mírou přijímání dětí do trvalých skupin.

SHRNUTÍ: MODEL PROCESU SOCIALIZACE DO ROLE ŽÁKA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Na základě pozorování jsem vytvořila schéma, které znázorňuje proces socializace dítěte do role žáka v mateřské škole. Socializaci lze vnímat jako rámec, ve kterém se děti učí, zaštiťuje veškeré procesy, které se v ní odehrávají a děti se socializují do společnosti a jejích požadavků. Schéma zobrazuje tři faktory, které se vzájemně ovlivňují a jsou na sobě závislé.

Schéma č. 7 Modelu procesu socializace do role žáka mateřské školy



Prvním významným faktorem jsou role dětí ve skupině nebo ve hře, role je realizována ve volné hře dětí v rámci jednotlivých skupin. Role dětem umožňuje chovat se určitým způsobem, rozdílnost rolí poskytuje dětem různé možnosti. Pro děti v roli šéfa je typická přímočarost a rychlost rozhodnutí. Neschovávají se za žádné výmluvy, neprotahují situaci. Většinou se na ně ostatní spoléhají, že oni vyřeší situaci. Často na toto dítě ostatní poukazují a chtějí, aby situaci vyřešilo. Tímto mu dávají najevo svoji loajálnost a oddanost, chtějí, aby za ně situaci vyřešil, a nesnaží se jeho slova znevažovat. Tím, že ostatní po nich chtějí, aby rozhodly, získávají zpětnou vazbu o jejich potřebnosti a důležitosti postavení. Oproti roli šéfa je v roli pomocníka patrná značná spoluúčast na rozhodování. Velmi často tyto děti v situacích podporovali šéfa nebo samy rozhodovaly, jejich strategie vyjednávání byly více

rozmanité. Tím, že jim byla v některých případech přenechána možnost rozhodnutí, získávaly pocit důležitosti a solidárnosti jejich šéfa. Naopak v některých situacích byly rádi, že šéf situaci vyřešil a mohou se díky tomu na něj spolehnout. Oproti výše zmíněným rolím děti v roli malý kamarád neměly moc příležitostí k rozhodování a ani se jich aktivně neujaly. Často také žádaly vůdčí děti, aby situaci vyřešily. Těmito aktivitami potvrzovaly svoji roli, podřídily se ostatním a nechaly se vést. Děti v roli volný se vyznačovaly svojí aktivitou a snahou změnit svoji roli, i když u nich byla patrná značná rozdílnost.

Druhým faktorem modelu jsou pravidla, která děti používají, když chtějí zastávat určitou roli. Dětem v roli šéfa umožňují pravidla korigovat členy skupiny a dávají mu možnost nepovolit dětem vstup. Dětem v ostatních rolích umožňují pravidla získat roli (např. děti v roli volný) či jim napomáhají k získání role, ve které mají větší moc rozhodovat. Vyjadřování pravidel není vždy na první pohled explicitní, mnohá pravidla jsou implicitní, tedy skrytá ve slovech mluvčího. Děti, které měly roli šéfa, si pravidla vymýšlely, říkaly je otevřeně, ale na obhajobu svého chování je nepotřebovaly. Explicitní vyjadřování se objevovalo u dětí, které byly podřízené. Tyto děti vyjadřovaly pravidlo v konkrétním znění a vyžadovaly jeho respektování, často používaly pravidla jako jedinou strategii, kterou argumentují. Tyto děti se pravidly řídily, samy je nevymyslely a také jejich respektování požadovaly po ostatních dětech.

Vyjednávání je třetím faktorem, když jsou děti schopné používat pravidla, aby zvýšily možnost účastnit se na jednání skupiny, a jsou schopni o své roli vyjednávat, získávají mnohem více, než děti, které tyto schopnosti natolik neovládají. V této práci jsem se na vyjednávání zaměřila z hlediska schopnosti argumentace a prosazení se do skupinek dětí. Z uvedených strategií je patrná důležitost komunikace a její vliv na průběh situací. Děti, které byly schopné argumentovat svoje potřeby či chování, měly větší možnost situaci ovládnout a získat tím požadovaný stav. Děti, které méně argumentovaly, zejména tříleté děti, či Vanesa, která český jazyk neovládá v potřebné míře, měly v tomto ohledu problém, a tím i byly vůči ostatním dětem znevýhodněné. Názorným příkladem neschopnosti vyjednávat je tříletá Viktorie, která neumí s dětmi vyjednávat, nemá roli ve skupině a neumí využívat pravidla.

Přijímání role je složitý proces a s nástupem do mateřské školy čekají děti nové role. Už jen vyznat se ve složitých vztazích může být pro děti náročné a nemusí vždy pochopit, proč, jak a co mají dělat. Následující případ poukazuje na situaci, kdy Viktorie neovládá potřebné dovednosti a neumí využít své schopnosti, aby získala roli ve skupině. Tímto případem je právě nestálost role, která prozatím znemožňuje úspěšnou socializaci do role žáka mateřské školy.

Nejvíce se nestálost role objevovala u Viktorie. Tato dívka téměř žádnou roli nezastávala, protože nebyla s dětmi v delším kontaktu. Je sice zařazena k dětem, které mají roli

mimo skupiny, ale tyto děti alespoň částečně kooperovaly s někým jiným, a tím získávaly zkušenosti s různými rolami. Např. i Vítek a Vojtěch tvořily dvojici, a tím se učily různé role a získávaly zkušenosti. U Viktorie byla situace ojedinělá, ovlivňuje ji její nízký věk (tři roky) a nevyzrálost. Nedospěla zatím do stádia, aby se chtěla učit role a více s dětmi kooperovala. Její aktivita je velmi nestálá, většinou se procházela po třídě, hrála si sama nebo děti „otravovala“.

Z vývojového hlediska Vágnerová (2012) poukazuje na podmíněnost rozvoje prosociálního chování. Toto chování je spjaté s úrovní dosaženého stupně vývoje v oblasti emoční zralosti, ve schopnostech empatie, kontroly agresivity a ovládnutí aktuálních potřeb. Z hlediska vývoje je tedy u Viktorie zřejmé, že u ní nejsou dostatečně rozvinuté některé oblasti. Nedošlo u ní zatím ale k učení se nějaké roli, až se více začne snažit probíjet do skupin, začne se učit role, které jsou v jednotlivých skupinách a tím bude prohlubovat své sociální dovednosti a zkušenosti.

Toto výzkumné zjištění pracuje s poznatky Matějčka (2003), tříleté děti jsou schopné spolupráce a součinnosti ve hře. Mateřská škola poskytuje dětem prostor, ve kterém je dítě vystaveno nejen spolupráci, ale také konkurenci, přehlížení. Pokud dítě nachází dítě, které s ním souzní a něco s ním sdílí, zajišťuje mu tato kooperace bezpečí. U Viktorie nebylo ve volné hře dítě, se kterým by mohla něco sdílet a tím se více zapojovat do vrstevnických vztahů. Je u ní patrná snaha o kontakt, která ale není prozatím akceptována.

A jak se tedy děti socializují? Socializace je schopnost dětí naučit se ovládat pravidla, aby mohly vyjednávat a získávat požadovanou roli. Když se děti toto naučí, získají mnohem více, než ty děti, které uvedené dovednosti neovládají. Další „limitované“ děti jsou ty, které se v průběhu volné hry více věnovaly např. výtvarným činnostem u stolečku s učitelkou, a tím nezískali častější kontakt se skupinami a neměly možnost se tyto dovednosti učit.

ZÁVĚR A DISKUSE

V této diplomové práci jsem se zabývala tématem socializace do role žáka mateřské školy. Téma je velmi obsáhlé, zaměřila jsem se proto na procesy, které se odehrávají v rámci skupin dětí a jejich volné hry. Cílem mé práce bylo zmapování tzv. bílého místa v teorii, které jsem se pokusila zaplnit odpovědmi na výzkumné otázky.

V teoretické části jsem se zabývala vymezením základních teoretických poznatků, kterými jsem podložila výzkumné šetření. Nejprve jsem charakterizovala dítě předškolního věku. Krátce jsem se věnovala mateřské škole a roli učitelky. V další části jsem definovala hru, zaměřila jsem se na její rozčlenění a význam. Poslední teoretické části jsem věnovala největší pozornost, definovala jsem socializaci a její průběh v mateřské škole, dále jsem charakterizovala malou sociální skupinu a role, které se v ní objevují. Zmínila jsem se o komunikaci a pravidlech, protože tyto faktory jsou podstatné pro výzkumnou část.

V empirické části jsem nejprve uvedla metodologii výzkumu, dále jsem vymezila cíl a výzkumné otázky práce, zabývala jsem se technikou sběru dat. Také jsem uvedla charakteristiku výzkumného vzorku. Nejprve jsem uvedla schéma vztahů a skupin. Dále jsem uvedla vznik rolí a typologii rolí ve třídě, strategie přijímání a odmítání. Zaměřila jsem se na proces potvrzování rolí. Zajímaly mne další důležité faktory, které souvisejí s rolemi dětí a těmi jsou komunikace a pravidla.

Nyní bych se chtěla zaměřit na zodpovězení výzkumných otázek, které jsem si položila na začátku výzkumu. Hlavní výzkumnou otázkou jsem zjišťovala: **Jakým způsobem se děti v mateřské škole socializují do role žáka?** Polem působnosti, ve kterém jsem tento proces pozorovala, se stala volná hra dětí. Právě volná hra pro mne byla podstatným rámcem, který minimalizoval řízené činnosti ze strany učitelky. Socializace dětí je složitý proces, který ovlivňuje mnoho okolností. Naplňují ji tři důležité faktory, mezi které patří role dětí ve skupině, dále schopnost vyjednávání a komunikace, a také pravidla dětí. Tyto tři faktory tvoří výše zmíněný model procesu socializace do role žáka, který naplňuje představu o socializaci dítěte do role žáka.

První specifickou otázkou jsem zjišťovala zastoupení rolí ve třídě dětí. Z pozorování vyplynuly celkem čtyři typy rolí, které byly rozmístěné do čtyř skupin. Skupiny dětí měly trvalý charakter a jejich členové měly stabilní role. U některých dětí se objevila nestabilita rolí, která byla závislá na aktuálních herních partnerech. Každá skupina měla svého šéfa, který ji vedl, ale míra dominantního postavení určovala povahu skupiny. Dále se ve skupinách vyskytovaly děti v roli pomocníka a malého kamaráda. Role volný se nacházela mimo skupiny. Tyto děti

neměly trvalé členství, ale byla u nich patrná snaha se členem některé skupiny stát. Tímto zjištěním jsem potvrdila typologii Řezáče (1998), který definuje pět typů rolí. V tomto výzkumu se objevily všechny jeho typy, poslední dva jsem sloučila do jednoho. Rozložení rolí tedy koresponduje s teoretickými poznatky, díky podobnosti jsem se mohla zaměřit na konkrétní projevy jednotlivých typů rolí a dávat je dohromady s dalšími sledovanými faktory, tedy vyjednáváním a pravidly. S jednotlivými rolemi se pojí i jejich naplňování, Vágnerová (2012) mluví o problému nezvládnutí vývojového úkolu, který se projevuje nepřiměřeností v reagování, dítě nerozlišuje jednotlivé role a chová se bez omezení. V tomto výzkumu byli typickým příkladem děti v roli volný (kromě Vanesy), které si ve svých třech letech prozatím nedokázaly osvojit chování v jednotlivých rolích, a proto se nemohly stát členy skupin.

Druhá specifická otázka hledala způsob, jakým se děti do hry pouštějí nebo odmítají. Zjištěné výsledky korespondují s obecnějším tvrzením Matějčka a Pokorné (1998), kteří tvrdí, že: „Předškolní věk je totiž ta pravá doba, kdy se naše dítě ve volném styku s druhými dětmi učí mnoha taktikám a praktikám společenských vztahů, kterým se jinak naučit nemůže.“ (Matějček & Pokorná, 1998, s. 26). Odpověď na tuto otázku jsem našla prostřednictvím strategií vyjednávání, které děti používaly. Strategie přijímání nebyly natolik výrazné, protože přijímání nebylo natolik časté. Rozhodnutí o přijetí bylo propojené nejčastěji s rolí šéfa či pomocníka. Mnohem frekventovanější a rozmanitější byly strategie odmítání, které využívaly všechny role dětí, kromě role volný. Díky strategiím vyjednávání jsem měla možnost pozorovat dovednosti dětí, které jim pomáhaly v jejich úspěšnosti v rámci začleňování. Děti v roli volný byly většinou právě ty, které se snažily do skupinek dostat. Nejvýraznější skupinou strategií bylo odkazování, které bylo propojené s věkem, kamarádským vztahem a pravidly. Právě oblast strategií vyjednávání pro mne byla stěžejní oblastí, kterou jsem se snažila doplnit teoretické poznatky. Zjištěné poznatky o vyjednávání potvrzuje i Deißler (1994), který hovoří o vytváření pozice ve skupině, která úzce souvisí s tím, jakým způsobem dítě dokáže argumentovat a přesvědčovat ostatní a jak je úspěšné. Také Hoskovcová (2009) se vyjadřuje k tématu schopnosti vyjednat a považuje schopnost dětí domluvit se s dětmi za velmi důležitou. Pokud jsou u dětí patrné opožděné komunikativní dovednosti, často řeší svoji neschopnost domluvit se s ostatními dětmi agresivními projevy. Tato neschopnost se projevila ve výzkumu u Vítka, který svoji absenci vyjednávání vyjadřoval právě nevhodných chováním vůči dětem, a tím se snažil získat jejich pozornost. Nejvíce konkrétní výzkumné poznatky přinesl Corsaro (1981), který se zabýval odmítnutím. Mluví o čtyřech typech odmítnutí, které se odehrávají v rámci hry. Prvním typem je verbální odmítnutí dítěte, které není odůvodněno. Dalším typem je odmítnutí odůvodněné pravidly. Dále mluví také o odmítnutí z hlediska

vlastnictví určité hračky či prostoru. Čtvrtým typem je přeplněnost prostoru a nedostatek místa pro dítě. V některých oblastech jsem došla k podobným strategiím dětí, zejména odůvodnění skrze pravidla, či prostorové omezení se nejvíce přiblížily výsledkům mého výzkumu.

Třetí specifická otázka zjišťovala využívání pravidel, úzce souvisela s předchozí otázkou a zjišťovala jsem díky ní roli pravidel a manipulaci s nimi prostřednictvím dětí. Pravidla měly nezastupitelnou funkci v procesech přijímání a odmítání, děti díky nim mohly ovlivňovat podobu skupin. U dětí, které byly v roli šéfa, se objevovalo měnění pravidel podle jejich vlastního uvážení. Tato změna nebyla ostatními členy vyvrácena. Jiné role pravidla neměnily, spíše je využívaly ve svůj prospěch a pro obhájení svého rozhodnutí. Tato zjištění korespondují s Deißlerem (1994), který zdůrazňuje omezení hry pravidly. Tato pravidla vztahuje na hry, ve kterých se děti snaží získat vůdčí postavení ve skupinových hrách. Jejich úspěch závisí na členech skupiny, kteří určují, zda jejich slovo platí. Jeho vůdčí postavení je tak dlouho platné, pokud je členy skupiny uznáván. Toto tvrzení koresponduje s potvrzováním jednotlivých rolí dětí, které jsem uvedla v předešlém modelu. Tímto zjištěním lze uzavřít celý model a poukázat na neustálé ovlivňování jednotlivých faktorů, které se vzájemně podporují.

Jak jsem se již v práci zmínila, nejkonkrétnější poznatky o tomto tématu přináší Kořátková (2000), která se zaměřuje na kompetence dítěte předškolního věku. Kompetence odvozuje od sebepojetí dětí, pokud dítě není sociálně zralé, neumí se vnímat jako člen skupiny. Dítě doposud nepřekročilo fázi sociální zralosti z předešlého vývojového období. Toto vymezení koresponduje s výzkumným zjištěním a bylo patrné i v pozorované skupině dětí. Děti, které neměly natolik osvojené sociální kompetence, byly prozatím mimo skupiny dětí. Některé nedozrálé prozatím do fáze, kdy by se členy stát chtěly. Neustálá snaha dětí o kontakt s ostatními a snaha o přijetí skupinami značí jejich potřebu herního partnera. Tato potřeba se zvětšovala v závislosti na věku dětí. Toto tvrzení uvádí Kořátková (2014), která herního partnera považuje v průběhu vývoje za důležitějšího, než jsou hračky. Členství ve skupině je tedy pro děti důležité v určitém momentu, kdy jsou pro ně hračky méně podstatné. Tento poznatek byl patrný u pozorovaných dětí, čím byly děti starší, tím více se snažily o kontakt se skupinou. Zároveň dodává, že největším trestem je pro děti sdělení: „Nebudeme si s tebou hrát.“ (Kořátková, 2014, s. 55), které koresponduje s výsledky výzkumu. U pětileté Vanesy byla značná a neúnavná snaha o herního partnera a odmítání dětí se snažila zvrátit. Naopak u tříletých dětí (Viktorie, Vojtěch a Vítek) nebyla tato potřeba natolik důležitá, a proto u nich nebyla patrná značná snaha o členství ve skupině.

Zajímavým zjištěním pro mne bylo, že tento proces je velmi podobný tomu, co popisuje Štech (1994), který se zaměřuje na profesionalizaci a profesní socializaci učitelů. Učitelé

na samostatné zvládnutí výkonu práce nestačí, potřebují k tomu speciální poznatky a dovednosti, které si osvojují díky zkušenějším učitelům. Uvádí, že učitelé musejí využívat strategie, díky kterým se mohou adaptovat na požadavky a tlaky okolí. V mateřské škole dochází také k získávání zkušeností prostřednictvím ostatních dětí. Aby si osvojily určitou roli a mohly získávat větší vliv, potřebují dovednosti a zkušenosti, které jim k tomu dopomohou. Tato úvaha mne vrazí k modelu procesu socializace, který jsem v této práci uvedla. Role dětí souvisejí s jejich vyjednávacími schopnostmi a využíváním pravidel ke svému prospěchu. Děti, které tyto faktory nejlépe ovládají, mají roli šéfa, či pomocníka a tím mohou ovlivňovat dění ve skupině a ostatní děti.

V průběhu analyzování výsledků se naskytl mnoho oblastí, které by bylo vhodné více prozkoumat. Na první pohled se může tedy zdát, že učitelky natolik nezasahují do volné hry dětí, ale právě odvoláváním dětí mění složení skupiny, a tím se mění rolové zastoupení, které může mít vliv na procesy přijímání a odmítání. Zajímavé by bylo důkladněji sledovat, jakým způsobem učitelky zasahují do volné hry dětí, jak se mezi sebou jednotlivé učitelky liší. Další možnosti zkoumání přináší genderové hledisko a jeho vliv na socializaci dětí. Ve třídě se objevilo odlišné chování chlapeckých a dívčích skupin. Pro další zkoumání by bylo zajímavé zjišťování právě různorodosti mezi dívkami a chlapci.

Jako každý výzkum má i tato práce své limity. Práce je ovlivněna prostředím mateřské školy, ve které probíhalo pozorování, a proto jsou závěry soustředěné pouze na tuto konkrétní mateřskou školu. V jiných mateřských školách by se mohly objevit odlišné procesy a model by pro ně tedy nemusel být platný. Práce je také limitována obdobím pozorování, strategie vyjednávání by se mohly v průběhu roku lišit. I z těchto důvodů by bylo zajímavé testovat platnost uvedeného modelu a ověřovat jeho fungování i v jiných zařízeních.

Celý výzkum jsem koncipovala z důvodu chybějících teoretických poznatků, které jsem v této oblasti postrádala. Použitá metoda pozorování mi umožnila sbírat podrobné informace o malém počtu respondentů. Díky podrobným terénním zápiskům jsem mohla analyzovat nejen role dětí, ale také vzájemné propojení mezi dětmi. Díky kontinuálnímu pozorování jsem se mohla zaměřit na jedno období v mateřské škole, kdy starší děti postupně začínaly přijímat nové adaptované tříleté děti. Důležitým poznatkem z celého výzkumného bádání se pro mě stala oblast kompetencí dětí. Ve zkoumaném prostředí byly důležité nejen kognitivní kompetence dětí, realizované strategiemi vyjednávání, ale také kompetence sociální, které děti využívaly v kontaktu s vrstevníky. Toto propojení je velmi významné a vzájemná souvislost dětí rozvíjí v mnoha oblastech.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Beaumatín, A. (2003). Vztahy mezi dětmi (Jejich místo v současném výzkumu a jejich přínos pro psychický vývoj dítěte). In Šulová, L. – Zouche-Gaudron, Ch. (eds.). *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Karolinum, Praha, 214-227.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (Vyd. 1.). Brno: Computer Press.

Coplan, R. J.; Arbeau, K. A. (2008). Peer Interactions and Play in Early Childhood. In edited by Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, Brett Laursen., edited by K. H. R. , W. M. B. , B. L. (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (Reprinted). New York: Guilford, 143-161. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=6x9cfetz-3kC&oi=fnd&pg=PA143&dq=social+negotiations+during+peer+play&ots=l2uV8Ds3gP&sig=HcMMEx2S3nF9wkAR8w3ICMOyoVA&redir_esc=y#v=onepage&q=social%20negotiations%20during%20peer%20play&f=false

Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment. In Asher, S. R., & Gottman, J. M. (1981). *The Development of Children's Friendships* (First). Cambridge: Cambridge University Press, 207-241. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=tTw7AAAAIAAJ&pg=PA207&lpg=PA207&dq=corsaco+friendship+in+the+nursery+school&source=bl&ots=cuIFJ5Flqv&sig=0sv6Gr22VE-50cYX4YNLPvwQzpl&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwihp_qahJ7MAhUEzRQKHxh8ATMQ6AEIJjAB#v=onepage&q=corsaco%20friendship%20in%20the%20nursery%20school&f=false

DeiBler, H. H. (1994). *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitelky a rodiče* (1. vyd.). Praha: Portál

Dostál, A. M., & Opravilová, E. (1985). *Úvod do předškolní pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult studijního oboru Učitelství pro mateřské školy* (1. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Fürst, M. (1997). *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia.

Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd.). Brno: Paido.

Gillernová, I. (2003). Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In Šulová, L. – Zouche-Gaudron, Ch. (eds.). *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'age prescolaire et son monde*. Karolinum, Praha, 431-440.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Portál.

Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ* (Vyd. 1.). Praha: Grada.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* (Vyd. 1.). Praha: Portál.

Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život* (Vyd. 1.). Praha: Grada.

Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (Vyd. 1.). Praha: Grada.

Kaščák, O. (2009). „...daj mi rúčku, ty sa usmej, budeme sa spolu hrat“ – telesné performácie ako interakčný faktor v sociálnych vzťahoch detí. *Studia paedagogica*, 14 (1), 13-26

Kern, H. (2000). *Přehled psychologie* (Vyd. 2., opr.). Praha: Portál.

Kikušová, S. (2001). Morální status dítěte a jeho sociální vazby. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika* (Vyd. 1.). Praha: Portál, 95-119.

- Klusák, M., & Kučera, M. (2010). *Dětské hry* (Vyd. 1.). Praha: Karolinum.
- Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta* (Vyd. 1.). Praha: Karolinum.
- Koňátková, S. (2000). *Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací*. *Pedagogika*, 1, 56-64.
- Koňátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi* (Vyd. 1.). Praha: Grada.
- Koňátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole* (Vydání první). Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk* (Vyd. 1.). Jinočany: H & H.
- Matějček, Z. (2003). Jeden pohled na vztahy v předškolním věku. In Šulová, L. – Zouche-Gaudron, Ch. (eds.). *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'age prescolaire et son monde*. *Karolinum*, Praha, 454-461.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Vyd. 6.). Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 7.). Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd.). Praha: Portál.

Mišurcová, V., Fišer, J., & Fixl, V. (1980). *Hra a hračka v životě dítěte* (1. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Mišurcová, V., & Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění* (Vyd. 1.). Praha: ISV.

Moreland, R. L.; Levine, J. M. (1989). Newcomers and Oldtimers in Small Groups. In P. B. Paulus (Ed.). *Psychology of group influence* (2nd ed., 143-186), Hillsdale: Erlbaum, Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=R4TwCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA143&dq=small+groups+in+kindergarten&ots=uxL3-iptSh&sig=NqMchM40oITo-wQZbNt6zeX9D4Y&redir_esc=y#v=onepage&q=small%20groups%20in%20kindergarten&f=false

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (Vyd. 2., rozš. a přeprac.). Praha: Academia.

Opřavilová, E., & Gebhartová, V. (2003). *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol* (Vyd. 1.). Praha: Portál.

Piaget, J. (1966). *Psychologie inteligence* (1. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *Psychologie dítěte* (Vyd. 3., v nakl. Portál 2.). Praha: Portál.

Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy* (Vyd. 1.). Praha: Portál.

Růžičková, I. (2001). *Dětská hra z psychoanalytického pohledu*. *Pedagogika*, 4, 488-498.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Říčan, P. (2004). *Cesta životem* (Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1.). Praha: Portál.

Smékal, V., & Macek, P. (2002). *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty* (Vyd. 1.). Brno: Barrister & Principal.

- Smolíková, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (48 s.) Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání* (Vyd. 1.). Praha: Portál.
- Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období* (1. vyd.). Praha: Mladá fronta.
- Štech, S. (1994). *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika, 4, 310-320.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2.). Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac.). Praha: Karolinum.

SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT

Tabulka č. 1 Šéf

Tabulka č. 2 Pomocník

Tabulka č. 3 Malý kamarád

Tabulka č. 4 Volný

Tabulka č. 5 Strategie přijímání

Tabulka č. 6 Strategie odmítání

Schéma č. 1 Schéma vztahů a skupin v pozorované třídě MŠ

Schéma č. 2 Štěpánova skupina

Schéma č. 3 Petřina skupina

Schéma č. 4 Šárčina skupina

Schéma č. 5 Skupina Štefana a Šarloty

Schéma č. 6 Dvojice

Schéma č. 7 Model procesu socializace do role žáka mateřské školy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Výňatek z terénních zápisků

Příloha č. 2 – Aktivity kódované do tabulek

Příloha č. 1 - Výňatek z terénních zápisů

Záznam z pozorování dne 9. 11. 2015

Aktéři: Šárka, Pavlína, Marie a Viktorie

Čas: 8:20- 8:50

Průběh:

Děvčata začala hrát florbal s hokejkami a brankami. Střílely z jedné strany na druhou. K aktivitě nikoho nepustily. Pavlína chce změnit aktivitu asi po deseti minutách, Šárka nechce a přemluví ji, ať pokračují. Šárka neustále mění pravidla „To nebyl gól, za půlku nemůžeš.“

Kouká se na ně Viktorie. Šárka na ni „Nechod' sem, nebo tě zašlápnu.“

Šárka: „Za půlku se nechodí.“

Pavlína: „Tady není čára.“

Šárka „No a co.“

Šárka: „Pavlí, řekneme si, za co budeme hrát. Já jsem Barcelona a ty Česko, protože Barcelona vyhrává.“

Pavlína přijímá její pravidla, neprotestuje. Šárka ji napomíná a Pavlína už nechce hrát.

Šárka se zlobí „S kým si budu hrát?“

Nakonec si s ní Pavlína opět hraje. Šárka vyhraje a tancuje vítězný tanec.

Opět pokračují ve hře.

Přišla k nim Marie. Šárka na ni: „Ty se můžeš dívat.“

Marie sedí s plyšákem a dívá se na ně, podává jim míček.

Pavlína a Šárka se začnou hádat o góly.

Pavlína se naštvě, že se jí smějí, že prohrává a jde si sednout na lavičku.

Šárka a Marie ji utěšují. „Ale to je jenom hra, pojď si hrát.“

Pavlína si jde opět hrát.

Opakuje se situace s pravidly.

Šárka: „Pavlíno, to se nemůže, ubírám ti jeden bod.“

Aktivitu ukončí učitelka, řekne jim, ať pustí někoho jiného.

Aktéři: Paula, Šimon, Petr

Čas: 9:05- 9:15

Průběh:

Paula a Šimon si hrají na obchod, Paula je prodavačka. Šimon u ní nakupuje.

Šimon: „Já si dám čokoládu.“

Paula: „Stojí to milion peněz.“

Přidává se k nim Petr.

Paula: „Zahrajeme si na restauraci, co si dáš?“

Šimon: „Já si dám zmrzlinu.“

Paula: „Máme vyprodané, já ti řeknu, co máme.“

Šimon hodně šišlá, vybírá si, co si dá.

Aktivita přerušena učitelkou, která je volá na svačinu.

Aktéři: Patrik, Pavel, Petr, Milan

Čas:8:50-9:15

Průběh:

Za Pavlem přichází Patrik (je ostříhaný a všem se chlubí).

Ptá se Pavla: „ S čím si budeme hrát?“

Pavel: „No my tu máme loď, ale musíme počkat na Petra.“

Jdou za Petrem, koukají se, co dělá (skládá korálky do formičky), když za ním přijdou, on uklidí hračku a jde si s nimi hned hrát.

Pavel a Petr ukazují Patrikovi loď- říkají mu, kde se nastupuje.

Pavel poučuje Petra, aby nehýbal se dveřmi, jinak se rozbijí, dělají rámus.

Petr: „Vybuchly nám dveře.“

Pavel: „Ježíši, kdyby to viděl Michal.“ (skládá u stolu puzzle)

Patrik jde opravovat loď.

Pavel: „Ne, já to opravím.“

Petr chce také opravovat, dohadují se, kdo má opravovat.

Patrik chce odplout, Pavel ne-prý až ráno.

(vše musí být podle Pavla, ostatní se mu přizpůsobují)

Ťukají kladivy do lodi, přijde učitelka.

U: „Když tam nic nezatloukáte, tak nemusíte ťukat.“

Petr: „Ale my opravujeme dveře.“

U: „Tak to jo.“

Učitelka odchází.

Přichází Milan, kouká na ně – nereagují – odchází.

Patrik ťuká do lodi, reaguje Pavel: „To se nesmí bourat.“

Patrik: „Já vím, já jsem to jen opravil.“

Petr si donesl velkého plyšového dinosaura.

Dohadují se, kdy odjedou, Patrik chce hned, ale Pavel ne.

Přichází U: „Petře, kdo ti dal toho dinosaura? Dovolila ti to paní učitelka?“

Petr jí to odkývá, přichází druhá učitelka, ta první se jí ptá, jestli mu to dovolila, zjistí, že ne.

U „Tady si s tím hrát nebudeš.“ (neřekla proč, ale byla to hračka, kterou si nesmí brát bez dovolení a do této místnosti)

U je pošle na svačinu.

Aktéři: Vítek a Vojtěch

Čas: 8:55-9:00

Průběh:

Vítek začíná otravovat Vojtěcha - škrábe ho, ten si ho nevšímá.

Vítek mu bere hračku, se kterou si Vojtěch hrál.

Vojtěch: „Hele, to je moje“ - nelíbí se mu, že mu to bere, stahuje si ji k sobě.

U jde k nim a komentuje, co dělají „To je taková skládačka.“

Vítek odchází.

Záznam z pozorování dne 23. 11. 2015

Aktéři: Petr, Štěpán, Michal, Pavel, Marek, Šárka, Marie, Patrik, Vanesa

Čas: 8:35- 9:05

Průběh:

Chlapci nosí do lodi další dřevěnou stavebnici - mají to být bučty.

Štěpán je okřikne, ať to tam nenosí, Pavel se mu omlouvá, Štěpán se rozčiluje, že to tam nepatří.

Pavel je tam chce nechat, ale po chvíli mu ustupuje.

Pavel okřikuje Šárku, která jim vzala maketu jídla.

Michal jí dává jídlo, Pavel ho okřikuje, aby jí nic nedával.

Šárka jim opět něco bere, ale pak to vrací. Pavel ji napomíná, ať to nebere.

Marek předělal předek lodi, Pavlovi se to nelíbí a Štěpán to opravuje.

Šárka a Pavlína si hrají půl metru od nich, Marek se na ně kouká.

8:45 přichází Patrik, Pavel a Michal ho zdraví.

Pavel: „Můžeš nastoupit, my ještě čekáme na pejska. Michale, máš šátek do Turecka, bude tam vedro.“ Dohadují se o tom, rozdávají si imaginární šátky.

Marek začíná oddělávat kostky, Pavel na něj žaluje Štěpánovi, ten to opravuje.

8:50 se opět dohadují o řízení, přichází Marie s pejskem-plyšákem, je přijatá, protože má pejska.

Marie chce řídit, Štěpán rozhodne, že bude řídit Petr.

Marie se nenechá odbít, sedí vedle nich.

Pavel oslovuje Marii „Pejsku“.

Marie se jenom kouká, moc se nezapojuje.

Štěpán nařizuje Marii, co má dělat - lehni si, cloumá s ní.

Pavel: „Nech toho pejska, Štěpáne.“

Vanesa jezdí po třídě s vozíčkem, vypadnou jí z něj hračky, přijde k ní Pavel.

Pavel: „Dneska s tebou nekamarádím.“ – ukáže jí palec dolů.

Aktéři: Štěpán, Michal, Marie, Vanesa, Viktorie, Pamela

Čas: 10:05-10:15

Průběh:

Hrají si Štěpán a Michal ve dřevěné stavbě, která symbolizuje loď. Přichází Viktorie a Pamela.

Štěpán se rozčiluje, chce řídit loď a nechce tam holky, je tam jenom Marie.

Viktorie si chce vzít telefon, kluci jí to zakazují.

Vanesa chce do lodi - Štěpán s tím nesouhlasí.

Vanesa chodí za ostatními - odmítají ji, sedá si do lodi a z té ji také vyhadují.

Přichází ostatní děti, které si ve vedlejší místnosti kreslily.

Záznam z pozorování dne 27. 11. 2015

Aktéři: Michal, Miroslav, Štefan, Milan, Šimon, Miloš

Čas: 8:20- 8:30

Průběh:

Michal, Milan mají motorky, jezdí po koberci, každý si hraje sám, ale na stejné téma.

Michal odbíhá, přichází Šimon, hned si sedá vedle Milana.

Vyjmenovávají si, co mají za auta. Šimon ukazuje Michalovi auto.

Miroslav a Štefan si hrají sami spolu, naráží auty do sebe.
Michal přebíhá mezi skupinkami, pak si chvíli hraje sám.
Přichází Miloš a hraje si se Šimonem, říkají si, co mají, hledají další auta.

Aktéři: Marek, Milan, Patrik, Pavel

Čas: 8:50- 9:00

Průběh:

Marek odběhl z lodi za Martinem a hraje si s ním v kuchyni, přichází za nimi Patrik a říká mu, ať se za nimi vrátí.

Milan kolem nich chodí, občas si s nimi něco řekne, ale nehraje si s nimi, ale oni ho ani neodmítají.

Marek a Patrik začnou hrát hru na neviditelnost, začne Marek.

Milan za nimi chodí „Já jsem taky neviditelný.“

Marek: „Tady je ochrana a sem nemůžete.“ (má úkryt, aby ho nechytili).

Dělají, že na sebe lijí něco z lahviček a tím jsou neviditelní. Milan byl přijat bez problému.

Přichází Pavel, začíná rozhodovat, začnou si hrát s bednou s jídlem.

Pavel: „Marku, já to chci mít tady“, Marek ho nerespektuje.

Ukazují si obrázky s jídlem a říkají, co to je.

Pavel zkouší Patrika, Milan na ně kouká, Pavel mu říká, co má dělat a kam co dávat.

Záznam z pozorování dne 7. 12. 2015

Aktéři: Štěpán, Petr, Pavel, Marie, Marek

Čas: 8:00- 8:20

Průběh:

Opět hra v lodi, z dřevěných kostek.

Pavel: „Dohodli jsme se, že pojedeme do Německa.“

Přikazují Marii, co může a co ne - nazývají ji Pejsku.

Marie svoji roli přijímá - ztvárňuje pejška.

Přichází Marek, ptá se, co je ta stavba.

Štěpán: „Děláme novou loď.“

Marie odchází - nelíbí se jí hra, nechce si s nimi hrát - nechce být pejsek.

Staví si v lodi domečky pro dinosaura a kačera - plyšáci.

Po 5 minutách přichází Marie opět k nim a sedá si do lodi.

Pavel okřikuje Marii: „Pejsku, co to děláš, tohle nesmíš.“

Pavel okřikuje i Marka, aby nerozhazoval kostky.

Petr si s ostatními moc nepovídá, hraje si vlastní verzi hry.

Upravují loď a donášejí další hračky, které budou potřebovat.

Říkají Marii, co má dělat: „Pejsku, běž si hrát s Petrem.“

Marie přijímá roli a ztvárňuje psa - lísa se k Petrovi.

Přichází U a nabízí jim aktivitu - stromeček a dopis Ježíškovi.

Moc se k tomu nemají, prý neumí psát - Petr.

U jim řekne, že si ho vyrobí alespoň na ozdobu.

Odchází všichni kromě Štěpána a Marie.

Aktéři: Štěpán, Marie, Paula, Michal

Čas: 8:20- 8: 40

Průběh:

Štěpán a Marie zůstávají v lodi, přichází za nimi Paula - dělá kočku - jde do lodi.

Štěpán: „To není pro tebe, to je pro kachnu.“ Myslí tím ohraničený prostor v lodi.

Paula se ptá, kde má místo.

Štěpán ji ve hře akceptuje - nazývá ji Kočko.

Přichází Michal - Štěpán mu říká, kam má jít.

Paula a Marie si hrají vzadu v lodi a vydávají zvuky zvířat.

Kluci sedí vepředu a řídí, holky se k nim přesouvají.

Marie straší Michala, ten před ní utíká - dělá na něj zlého pejska - vrčí.

Michal si stěžuje Štěpánovi: „Pejsek mě chce sežrat“

Michal odbíhá do vedlejší třídy a vrací se.

Štěpán organizuje, kdo co může.

Paula si vzala lahvičku, Štěpán ji chce, ona mu ji nedá.

Štěpán: „Tak si s tebou nebudu hrát.“

Marie si stěžuje U, že se jim Štěpán nevěnuje, chce jeho pozornost.

Všichni odběhli do kuchyně - vybírají si tam hračky, které si vezmou do lodi.

Štěpán nařizuje, kdo co vezme - poslouchají ho.

Michalovi se neustále něco nelíbí, Štěpán uklízí loď.

Michal a Marie si povídají, Michal jí nabídl hračku - snaha získat náklonost?

Štěpán se ptá Michala, jestli nechce pomáhat - ten souhlasí, ale Marii to naopak nařídí.

U odvolává Marii, Michala a Štěpána na vyrábění u stolečku.

Michal a Štěpán odchází, Marie odmítá.

Aktéři: Marie, Petra, Pavla, Pavel, Michal, Štěpán, Marcel

Čas: 10:00- 10:20

Průběh:

Hra dívek v obchodě, kluci jim berou jídlo, dohadují se o to, neustále je otravují, Marie si stěžuje, že to půjde říct U.

Pavel: „My chceme mít jídlo, vy toho máte víc.“

Marie si jde stěžovat za U,

U: „Musíte se o to podělit, ty hračky jsou všech.“

Petra jim nějaké jídlo donese, aby se nedohadovali.

Pavla a Marie jim naopak zase jídlo berou -> klukům se to nelíbí.

Pavel: „Pejsku, podívej se, jak toho máme málo.“

-> ona jim to neustále bere.

Marie zakazuje Štěpánovi, aby vstoupil do obchodu.

Holky si hrají s telefony, přidává se k nim Marcel - sedí u nich, jde jim pro jídlo.

Michal také odnáší jídlo holkám.

Pavel: „Michale, ty úplně blázníš, nesmíš jim to nosit“ – neposlouchá ho.

Michal házel s hračkou - U ho odvedla ke stolečku - porušil pravidla.

Pavla a Petra si dohadů moc nevšímají, hrají si každá zvlášť.

Marie si sedá do lodi.

Najednou všichni odchází, zůstává jen Petra a Pavla, ostatní jdou do lodi.

Záznam z pozorování dne 14. 12. 2015

Aktéři: Šimon, Martin, Michal, Patricie, Petr, Miloš, Štěpán

Čas: 9:55- 10:10

Průběh:

Šimon a Martin se domlouvají, co budou stavět z kostek.

Asi dva metry od nich si staví Michal a komunikuje s nimi.

Šimon si bere domeček a hraje si s ním, kouká se na Martina co staví - dráha s kuličkou.

Šimon: „Já budu pán a ty holčička.“ - dává figurky do domečku.

Martin to odmítá.

Přichází Patricie a začne pomáhat Martinovi (bratr), spolupracují spolu - ona říká, jak to má být.

Šimon na ně kouká a komentuje to: „Je to moc dlouhý, spadne to.“

Přichází Petr: „Můžu s váma?“ - Martin mu to dovolí.

Petr komentuje Šimonův domek a hraje si s ním, za chvíli pomáhá Martinovi.

->minimum komunikace

Přichází Miloš a hned jim to bere: „Hele já vím, jak by to mohlo být.“

Štěpán volá na Petra: „Peťo, co tě to popadlo, vždyť máme úplně opuštěnou loď.“-> Petr si ho nevšímá.

Štěpán jde k nim a kouká na ně. Poté říká Petrovi: „Můžeš to donést do lodi“- on nereaguje.

Miloš: „Co kdybychom to pospojovali a postavili z toho nekonečnou dráhu?“->nikdo nereaguje

Martin a Šimon odvoláni na výrobu ozdob.

Aktéři: Šimon, Martin, Milan, Pavlína

Čas: 9:10- 9:20

Průběh:

Chlapci staví společně auto, opravují ho a domlouvají se (z lega).

Šimon: „To je spolupráce, musíme to opravit.“

Přišla Pavlína - odmítnou ji, nepustí ji mezi sebe.

Vžijí se do role - mají nářadí, chránící brýle a hrají si na opraváře.

Každý donáší další hračky, nedohadují se, ale domlouvají se.

Příloha č. 2 – Aktivita kódovaná do tabulek

Číslo aktivity	Aktéři	Čas (min)	Typ hry	Iniciátor	Vyjádření pravidel	Zásah učitelky	Genderové rozdělení	Zapojování do hry
38	Štěpán, Pavel, Michal, Petr, Vanesa	20	námětová	Pavel, Štěpán	explicitní	svačina	smíšené	Odmítání Vanesy
39	Petra, Pavla, Miloš	20	konstruktivní	Petra	-	pochvala	smíšené	Dívky kooperace, Miloš téměř neaktivní
40	Štěpán, Pavel	20	konstruktivní	Štěpán	explicitní	Nereaguje na stížnost	chlapci	rovnoměrné
41	Miloš, Šimon, Milan	25	konstruktivní	Šimon	explicitní	-	chlapci	Miloš minimum, Šimon dominantní
42	Štěpán, Pavel, Marcel, Marek, Patrik, Michal, Šárka, Pavlína, Marie, Martin	30	námětová	Štěpán	explicitní	napomenutí	smíšené	Chaotické pobíhání dětí, dívky narušují skupinu chlapců, přijata Marie, rychlá změna aktérů
43	Vítek, Martin, Viktorie	5	konstruktivní	Martin	-	-	Smíšené-odmítání dívky	Rovnoměrné, Viktorie neakceptována
44	Marek, Milan, Patrik, Pavel	10	námětová	Patrik	explicitní	-	chlapci	Milan-snaha o kontakt, Pavel je dominantní
45	Petr, Pavel, Matěj, Michal, Štěpán, Šárka	15	námětová	Pavel, Šárka	explicitní	-	smíšené	Boj o místo mezi holkami a kluky, Pavel dominance
46	Šárka, Pamela, Pavlína, Patricie, Vanesa	20	námětová	Šárka	implicitní	Odvolání na svačinu	smíšené	Snaha Vanesy o kontakt
47	Štěpán, Petr, Pavel, Marie, Marek	20	námětová	Štěpán	explicitní	Nařízení aktivity	smíšené	Marie podřízená, Pavel se snaží organizovat, Petr málo aktivní