

Dítě v komunikaci s vrstevníkem při volné hře v mateřské škole

Mgr. Hana Navrátilová

Rigorózní práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Mgr. Hana Navrátilová
Osobní číslo: H180298
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: distanční

Téma práce: Dítě v komunikaci s vrstevníkem při volné hře v mateřské škole

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše o komunikaci dítěte předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek o vzájemné komunikaci dětí při volné hře v prostředí mateřské školy.

Příprava projektu výzkumu, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování.

Analýza a interpretace výzkumných zjištění, prezentace závěrů zasazených do poznatků z dosavadních výzkumů v dané problematice.

Shrnutí výzkumu, navržení doporučení pro praxi a další výzkum.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings, Early Educ Dev., 23(4), 517-538.

Breathnach, H. (2017). Children's perspectives of play in an early childhood classroom. Doctoral Thesis. School of Early Childhood and Inclusive Education, Faculty of Education, Queensland University of Technology.

Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (c2014). The Sage handbook of play and learning in early childhood. Los Angeles: Sage.

Kořátková, S. (2005). Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada.

Vujičić, L., & Miktek, M. (2014). Children's Perspective in Play: Documenting the Educational Process. Croatian Journal of Education. 16(1), 143-159.

Garant studijního oboru:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky


Datum zadání rigorózní práce:

12. prosince 2018

Termín odevzdání rigorózní práce:

8. listopadu 2019

Ve Zlíně dne 12. prosince 2018


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



1
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 4.3. 2019

.....
Nevrátil

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

²⁾ Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná teoreticko-empirická práce se tematicky věnuje oblasti sociální komunikace a zaměřuje se na komunikaci, která probíhá mezi dětmi předškolního věku v prostředí mateřské školy. Možné komunikační situace v rámci vrstevnické skupiny dětí jsou dále omezeny na případ jejich volné hry, tedy především bez participace učitele či další dospělé osoby ve hře a v podmínkách, kdy průběh hry řídí pouze děti samotné.

Teoretická část práce sumarizuje současné poznatky a výzkumné směřování v oblasti komunikace a hry dětí předškolního věku. Empirická část se opírá o kvalitativní analýzu datového materiálu získaného prostřednictvím participačního pozorování dětí v prostředí mateřské školy při hře s vybranými originálními hračkami. Výsledkem je pohled na komunikační projevy dětí ve vztahu k vrstevníkům se zaměřením na vliv komunikace na probíhající volnou hru.

Klíčová slova: volná hra, vrstevnická komunikace, dítě předškolního věku

ABSTRACT

The presented theoretical-empirical thesis is devoted to the field of social communication and it focuses specifically on the communication between preschool children in kindergarten environment. Conceivable communication situations within the preschool children peer group are further limited to the case of their free play, ie without the participation of a teacher or other adult person in the play directed only by the children themselves.

Theoretical part of the thesis summarizes the current knowledge and research direction in the area of communication and play of preschool children. The empirical part is based on the qualitative analysis of the data material obtained through participatory observation of children in kindergarten environment during their play with the set of the original toys. The findings show children's communication means in relation to peers with a focus on the impact of their communication on the ongoing free-play.

Keywords: free play, peer communication, preschool children

Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za nesmírnou podporu, bez níž by tato práce nemohla vzniknout, a všechny výzvy a profesní vzor, kterého se skutečně cením.

Další slova díky patří mé rodině. Není to naposledy, co děkuji svému muži. Bez jeho podpory by nevznikl žádný z textů, které jsem kdy napsala.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE	12
1.1 VÝVOJ ŘEČI A KOMUNIKACE	12
1.2 VÝZNAM NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	14
2 VRSTEVNICKÉ VZTAHY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
3 DĚTSKÉ INTERAKCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	21
3.1 VOLNÁ HRA DĚTÍ JAKO KONTEXT INTERAKCÍ	22
3.1.1 Co se děti při hře učí	26
4 VÝZKUMY KOMUNIKACE A HRY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	29
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
6 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	36
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
6.2 DESIGN VÝZKUMU.....	36
6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	38
6.4 SBĚR DAT.....	40
6.4.1 Participační pozorování	40
6.5 ANALÝZA DAT	43
6.5.1 Otevřené kódování.....	43
6.5.2 Tvorba konceptů a kategorií.....	43
6.5.3 Sebereflektivní mema	44
6.6 ETIKA VÝZKUMU	45
7 CO MŮŽEME SLEDOVAT V KOMUNIKACI MEZI DĚTMI PŘI VOLNÉ HŘE.....	46
7.1 JÁ A/VERSUS OSTATNÍ VE SKUPINĚ: ZÁKLADNÍ KOMUNIKAČNÍ PROJEVY VŮČI VRSTEVNÍKŮM.....	46
7.1.1 Tichá skupina	46
7.1.2 Signály v neverbální komunikaci	49
7.1.3 Projevy emocí.....	51
7.1.4 Soukromá řeč dítěte	52
7.1.5 Němý hráč	54
7.1.6 Komunikace nejen mezi dětmi	55
7.2 CHCI VSTOUPIT DO HRY	57
7.2.1 Volba partnera pro hru.....	57
7.2.2 Navázání kontaktu při hře	57
7.2.3 Sledování celé třídy	58
7.2.4 Oslovení	59
7.2.5 Kontakt přes hračku.....	60
7.2.6 „Jsem tady taky“ – upoutávání pozornosti.....	62
7.2.6.1 Upoutávání zvukem.....	64
7.2.7 Odmítnutí	65

7.3	ROLOVÉ STRATEGIE A ODEZVA VRSTEVNÍKŮ	65
7.3.1	Malý šéf	66
7.3.2	Rádce	67
7.3.3	Narušitel.....	69
7.3.4	„Když ty, tak já taky“	71
7.3.5	„Moje hra je prostě moje...“	73
8	JAK PROBÍHÁ KOMUNIKACE DĚTÍ VE VOLNÉ HŘE.....	75
8.1.1	Hraji si – komunikuji – učím se	77
9	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU.....	81
	ZÁVĚR.....	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	91
	SEZNAM TABULEK	92
	SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

Poslední desetiletí výzkumných snažení v pedagogice již zahrnují ve vyšší míře orientaci na děti předškolního věku. Odborné diskuze se týkají možností, jak zefektivnit předškolní vzdělávání, jaké cíle má naplňovat. Součástí je snaha zachytit a analyzovat reálné interakce prostředí mateřské školy, které se týkají jak přímo edukačních procesů řízených učitelem, tak i situací, které iniciují děti samotné (Cowan, 2017). Předkládaná rigorózní práce navazuje na mé předchozí autorské snahy nabídnout pohled na komunikaci mezi učitelem a dětmi při didakticky zacílené činnosti a orientuje se v tomto případě již na děti samotné v kontextu volné hry, stále za využití získaných dat reálné komunikace mezi dětmi v prostředí mateřské školy.

Předkládaná práce má tradiční teoreticko-empirický charakter.

Cílem teoretické části práce je představit současné poznatky týkající se dvou základních aspektů, které jsou předmětem práce. Prvním je sociální interakce a komunikace dítěte předškolního věku ve vrstevnické skupině. Sestavit teoretický podklad pro dané výzkumné téma se ukázalo být náročnější, než jsem předpokládala. I Průcha (2011; 2016) konstatuje, že v českém prostředí je poměrně málo výzkumných studií, které se věnují komunikaci dětí v předškolním věku, přičemž situace v zahraničí je odlišná. Ovšem naprostá většina dostupných textů se věnuje komunikaci mezi učitelem a dítětem, zkoumání interakcí mezi vrstevníky je zastoupeno i v zahraniční literatuře jen minimálně. Obvykle se navíc jedná o texty, jež se opírají čistě psychologická východiska. Další existující studie pak řeší problematiku komunikace dětí s vývojovými obtížemi nebo určitým postižením – děti s dysfázií či problémem autistického spektra v komunikaci s ostatními.

Druhým stěžejním fenoménem popisovaným v teoretické části práce je volná hra dětí, která se stala základním kontextem pro realizovaný výzkum komunikace mezi dětmi předškolního věku. Poslední kapitola propojující teoretickou a empirickou část předkládané práce přináší pohled na současné přístupy ke zkoumání hry a komunikace, které se posunují od perspektivy „top-down“ směrem k přijetí dětí jako aktivních spoluvůrců zkoumaného sociálního světa se snahou

Zkoumání vztahů mezi dětmi, jejich sociálních dovedností a komunikace ve společných činnostech, jako je hra, se opírá obvykle o pozorování dětí v daném prostředí. Participační pozorování bylo rovněž základem pro získání datového materiálu s cílem zjistit, jak probíhá komunikace dětí ve volné hře v prostředí mateřské školy se zaměřením na vliv komunikace

ve vrstevnické skupině dětí předškolního věku na probíhající hru. Zjištění jsou prezentována v jednotlivých kapitolách empirické části, která je zakončena celkovým pohledem na získaná data a jejich interpretaci ve vztahu k současným poznatkům včetně diskuze nad limity, které nastavený výzkumný záměr provázejí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE

Interpersonální komunikace patří k zásadním faktorům ovlivňujícím celkový rozvoj dítěte předškolního věku (Rukavishnikova, 2016). Dětská řeč je stejně jako u jiné lidské bytosti realizací jazykového systému (Průcha, 2011, s. 23), ovšem s vývojovými specifiky, obzvláště u dítěte předškolního věku, kdy se prudce rozvíjí jazyková kompetence a schopnost řečové produkce. Komunikaci potom chápeme jako proces přenosu informací (a dalších prvků interakce) mezi dvěma a více lidmi, v případě této práce se jedná především o vzájemnou komunikaci mezi dětmi, jen okrajově se dotkneme situací, kdy dítě předškolního věku komunikuje v prostředí mateřské školy s dospělým.

Komunikace dítěte předškolního věku je zkoumána z hlediska sociokulturních faktorů jejího rozvoje. Zásadní roli hraje rodinné prostředí a badatelé si kladou otázku, nakolik je možné jazykovou socializaci dítěte ovlivnit následným působením interakcí v mateřské škole.

1.1 Vývoj řeči a komunikace

Stejně jako v jiných oblastech dochází v životě dítěte od narození do okamžiku nástupu na základní školu k razantnímu rozvoji řeči a komunikace. Jejich vývoji je věnována tato kapitola.

Popis průběhu rozvoje řeči a komunikace se často orientuje podle věkového hlediska, přičemž očekávané hranice dosahování konkrétních dovedností by neměly být ostře vymezovány. V období přibližně od roku a půl je dítě schopné komunikovat verbálně prostřednictvím dvojčlenných vět (např. Máma hop!) a přichází rovněž první z několika období otázek dítěte. Rodiče sledují v následujících dvou letech u většiny dětí prudký rozvoj verbálních schopností, kdy se i otázky dítěte posunují od jednoduché formy (Co to je?) k složitějším variantám až po otázku Proč...?, která klade nároky na trpělivost rodičů a dalších dospělých v nejbližším okolí dítěte. Pro dítě je přitom nesmírně důležité, aby si jeho okolí uvědomovalo význam podnětů pro rozvoj řeči dítěte ve vztahu k myšlení. Dítě ve věku okolo tří let kromě kladení otázek vytváří stále obsáhlejší větná vyjádření, je schopné podpořit probíhající konverzaci mezi ním a dalším jedincem. K typickým komunikačním projevům dítěte patří i to, že upoutává různými prostředky pozornost k vlastní činnosti, kterou je často hra. Vyvíjí se přitom schopnost dítěte sdělit verbálními prostředky co nejpřesněji vše, co probíhá v jeho

myslí. Teprve pro šestileté dítě obvykle platí, že úroveň jeho myšlení je vyspělejší než úroveň řeči, což se projeví tím, že děti již užívají také taková slova, jejichž význam jim není zcela jasný. Rozvíjí se rovněž použití řeči ve vztahu k sociálním situacím, v nichž se dítě nachází. Děti starší tří let jsou častěji aktivními komunikátory, kteří ovlivňují činnost druhých, především vrstevníků při vzájemných interakcích (Bytešnicková, 2012).

Pro každé dítě je důležité, aby zvládnuté verbální i neverbální prostředky dokázalo uplatňovat v komunikaci (Makišová, 2010, s. 423). Při rozvoji jazykových schopností se dříve opomíjela pragmatika jako rovina jazyka, která se zaměřuje na zkoumání užívání jazykových prostředků v reálné komunikaci s ohledem na danou sociální situaci. Dítě je tak schopné vyjádřit prosbu, přání, přizpůsobit výběr slov tomu, v jaké situaci se nachází, především podle toho, kdo je příjemcem sdělení. Z pohledu aplikace jazyka v řeči to znamená, že jiným způsobem se dítě představí kamarádovi nebo dětské lékařce, chápe konvenční pravidla komunikace.

V předškolním období je významně u dětí zastoupena tzv. soukromá řeč, sloužící podle Vygotského (1976 in Kyjonková & Lacinová, 2010) k rozvoji a autoregulaci kognitivních procesů. Jedná o verbální projev, jímž dítě doprovází svou činnost, ačkoliv ji nesdílí s dalším jedincem. Pojmenování řeči, která nemá primárně sociální komunikační funkci směrem k okolí dítěte, se objevilo již v teorii Piageta pod označením egocentrická řeč. Výzkumy zaměřené na sledování této řeči při činnostech dětí se však hlásí spíše k širšímu konceptu soukromé řeči (private speech) nad rámec vymezení podle Piageta. Tato volba se opírá rovněž o preferenci pojetí Vygotského, který kritizoval Piagetův egocentrismus jako projev nezralého myšlení dítěte. Soukromá řeč má funkci vnitřní řeči a pro dítě je významnou součástí rozvoje (Kyjonková & Lacinová, 2010, s. 343 - 345).

Výsledky výzkumu Kyjonkové a Lacinové (ibid) vztahující množství projevů soukromé řeči dítěte k tomu, zda plní aktivitu podle zadání s jednoznačným cílem, nebo má možnost se stejným předmětem manipulovat na základě vlastní invence, přineslo zjištění podporující potřebu dát dětem dostatek příležitosti realizovat oba typy aktivit. Při volné činnosti se totiž děti méně soustředily na to, aby splnily zadaný úkol a výrazně více komunikovaly soukromou řečí. Děti doprovázely hru s maňáskem fantazijně-herní řečí, tedy vyjádřením role, kterou si zvolily. Naopak v případě uzavřené aktivity plnící zadaný cíl se u dětí rozvinula soukromá řeč sloužící k autoregulaci řešení.

Odlišnosti ve vývoji řeči a komunikace nacházíme nejen ve vztahu ke zrání dítěte, ale také na základě toho, v jakém prostředí má možnost se rozvíjet. Mateřská škola je obvykle prvním vstupem dítěte do školního prostředí (Makišová, 2010, s. 422). Prostřednictvím nových kontaktů se mu nabízí různé komunikační vzory – mezi dětmi i dospělými. Pokud učitel mluví na dítě pro něj nezvyklým spisovným kódem jazyka, může jeho vlastní projev být úspornější, protože vnímá jeho odlišnost. Postupně se adaptuje na nové podněty a začíná je napodobovat. V současnosti přitom nejsou v mateřských školách výjimkou děti z cizojazyčného prostředí.

K základním předpokladům podpory komunikace dítěte patří zaměření na rozvíjení vzájemné komunikace dětí (Mydlová, 2012 in Chlebeková, 2014) tak, aby si mohly sdělovat potřebné informace, myšlenky, pocity, určovat si pravidla při hře a rozvíjet kupříkladu zvolené herní role. V rozvoji dětí v předškolním období je významným mezníkem přechod od původně dominantního vyjadřování v symbolech prostřednictvím neverbální komunikace směrem k verbálním projevům. Učitelé mateřských škol ví, že tato kompetence je dána i v kurikulárních dokumentech, snaží se tedy dítě podporovat v poznání, že prostřednictvím slov dokáží vyjádřit přesněji to, co potřebují. Přesto je neverbální forma zahrnující především extralingvistiku jako řeč těla stále významným prostředkem ve vzájemné komunikaci dětí.

1.2 Význam neverbální komunikace

Neverbální komunikace zahrnuje veškeré mimoslovní projevy komunikace, které využívají přímo řeč těla (extralingvistika – mimika, gesta, pohyby dalších částí těla, vzdálenost mezi jedinci, komunikace činem), ale patří sem také charakteristiky hlasu. Neverbální komunikace je úzce spjatá s verbální komunikací. Důraz hlasu na různých slovech jedné věty umožňuje změnit její význam, obzvlášť pokud verbální vyjádření doprovodíme navíc odpovídajícími gesty. Děti jsou všímavými pozorovateli prostředků neverbální komunikace, kterou vstřebávají a napodobují. Představuje pro ně často hranici pro angažování se v komunikaci s jedinci ve svém okolí (Park, 2013).

Dítě v raném věku produkuje mnohem více vyjádření ve formě neverbální komunikace, především gesty, než prostřednictvím slov. Na rozdíl od využívání gestikulace v pozdějším

věku, kdy se jedná nejvíce o gesta akcentační, nese gestikulace zpočátku samostatný význam, který slova případně doplňují (Kapalková, 2008). Děti se při vnímání komunikace druhých lidí učí rychle orientovat ve smyslu opakujících se gest, při nástupu do mateřské školy se seznamují s konvenčními pravidly, která učitel často doprovází výrazným gestem, později i bez opory o slovo (např. ukazováček na ústech označující výzvu učitele, aby se dítě ztišilo).

Gestikulace dětí předškolního věku je velmi dynamická (Makišová, 2010, s. 426). Sdělení gesty může být určeno okolím dítěte, ale rovněž bývá odrazem probíhající intrakomunikace. V mysli každého jedince probíhá neustále vnitřní komentování slyšeného v podobě slov i pocitů. Vnitřní řeč se prolíná s intrakomunikací a proces intrakomunikace je významný z hlediska působení učitele na produkční fázi komunikace dítěte (Gavora et al., 1988). Dítě si hraje s prsty a rukama, dotýká se pusy, obličejů, chytá se za ucho, zakrývá si oči. Velmi často tímto způsobem vyjadřuje vlastní nejistotu, nachází se v situaci, která pro něj komfortní. Kromě potřeby všimnout si intrakomunikace dítěte jako zpětné vazby sdělení pro učitele, je sledování těchto bezděčných projevů dítěte vhodné pro následnou reakci na dítě.

Významné je pro dítě také vyjadřování prostřednictvím mimiky, vnímá ji velmi citlivě (Makišová, 2010, s. 426). Od narození je dítě zvyklé fixovat tvář nejbližších lidí, reflexně napodobuje vyjádření zobrazující se ve výrazu tváře druhých. V mateřské škole komunikuje učitel dětem mnohá sdělení za pomoci mimiky – nesouhlas s chováním nebo promluvou dítěte, úžas nad vydařenou kresbou, v ideálním případě vítá dítě každý den úsměvem. Dítě se učí postupně rozlišovat a užívat nejen spontánní mimické pohyby, ale i úmyslné projevy, kdy cíleně sdělujeme svému okolí pocit, který nemusí být skutečný. Schopnost identifikovat zachycený výraz tváře jako spontánní nebo úmyslný se objevuje až u pětiletých dětí a to pouze tehdy, kdy je mimický projev dostatečně výrazný, a netýká se to celé sekvence střídajících se výrazů tváře (Doherty-Sneddon, 2005).

Neverbální komunikace dítěte je na druhé straně významným zdrojem potřebných informací o dítěti a jeho emočním prožívání daných situací. V prostředí mateřské školy je tedy pro učitele zásadní všimnout si nejen aktuálních verbálních schopností dítěte, ale i neverbálních projevů, protože dítě ještě nemusí být schopné vyjádřit své emoce a potřeby pomocí slov. Podstatné může být zjištění, zda dítě, u nějž stále převládá neverbální komunikace nad verbální, slova používat nedokáže, anebo z určitého důvodu nechce. Podle Šepelákové (2017) by každý učitel mateřské školy měl disponovat následujícími znalostmi z oblasti neverbální komunikace včetně dovednosti identifikovat je:

- poznat, kdy děti již ztrácí pozornost a tuto informaci využít ke změně ve vlastním chování či komunikaci;
- uvědomovat si vlastní emoční naladění signály, které děti vnímají a ovlivňují tak jejich emocionalitu a atmosféru v celé třídě;
- zjišťovat zájem dětí o zvolené aktivity, věnovat se jejich porozumění činnostem prostřednictvím dotazování;
- efektivně používat gesta vedoucí ke zvýšení koncentrace dětí, aspektu v řeči, vyjádření souhlasu či nesouhlasu;
- využít prostředky neverbální komunikace jako posturiky z hlediska identifikace psychického stavu dítěte;
- projevovat zájem o dítě prostřednictvím vhodně zvolené haptiky a udržování očního kontaktu.

(Šepeláková, 2017, s. 114)

Ať už dítě pro svá sdělení preferuje verbální či neverbální prostředky komunikace, je potřebné vnímat její sociální kontext ve vztahu k prostředí, kde získává různé podněty k dalšímu rozvoji. V mateřské škole je komunikace prostředkem pro interakce mezi dítětem a jeho vrstevníky, v ideálním případě pak podporuje vytvářet vztahy mezi dětmi ve vrstevnické skupině.

2 VRSTEVNICKÉ VZTAHY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vztahy mezi jedinci v sociální skupině mohou mít různou podobu, intenzitu a délku trvání. Děti předškolního věku vycházejí ze zkušeností, jaké jim nabízejí interakce v rodinném prostředí. Jakmile se stanou součástí jiné sociální skupiny, nejčastěji tedy v mateřské škole nebo jiném zařízení, kde tráví část dne mezi vrstevníky, orientují se na vnímané společné zájmy či prožité příjemné situace, z nichž se mohou rozvíjet trvalejší přátelské vztahy mezi nimi. Děti prožívají vztahy mezi lidmi intenzivně již od raného dětství (Gillernová, 2010, s. 126).

Současné poznatky o vztazích mezi vrstevníky v předškolním věku mě zajímají v souladu s tím, že děti označují své kamarády jako nejčastější partnery pro hru (Kasáčová et al., 2017), která je považována za přirozenou situaci poznávání sociálního chování vrstevníků.

Zkoumání vztahů mezi vrstevníky v předškolním věku a jejich sociálních dovedností má zajímavou historii. Velký rozmach studií, které ovlivnily vývojovou a sociální psychologii i pedagogiku na delší čas, nastal ve 30. a 40. letech 20. století. Vznikly práce Piageta, Partenové nebo Lewina, které popisovaly vývoj interakcí mezi dětmi, prvky prosociálního chování nebo strategie dětí v konfliktních situacích. Piagetova teorie egocentrického myšlení dítěte nebo hierarchie chování dítěte v herních situacích Partenové byly však později podrobovány kritické analýze prostřednictvím nových výzkumných studií. Od „boomu“ zkoumání vztahů mezi dětmi v 1. polovině minulého století ovšem následovala dlouhá etapa, kdy se tato problematika dostala do výzkumného zájmu teprve v 70. letech 20. století. Stejně jako v jiných oblastech začali odborníci zjišťovat, že vývoj sociálních dovedností dítěte ovlivňuje již jejich zkušenost z předškolních let a že vztahy mezi vrstevníky mají zásadní dopad na jejich fungování ve skupinových vztazích v následujících školních letech i dospělosti (Rubin & Ross, 1982). K pojetí zahrnujícímu pozorování dětí předškolního věku jako důležitému zdroji pro porozumění interakci a komunikaci mezi vrstevníky se přiklání i tato práce.

Sledování dětských interakcí zaměřené tradičně na období od tří let věku dětí se posledních letech orientuje i na děti ve věku od dvou let (případně i mladší, ovšem zde jsou sledovány především vztahy a komunikace se sourozenci v rodině). Vznikají tak studie ukazující na proměny rozvoje sociálních dovedností v komparaci s dřívějším pojetím, podle něž takto malé děti ještě nejsou schopny rozpoznávat emoce a potřeby druhých, což by limitovalo možné vztahy mezi dětmi.

Interakce a rozvoj vztahů mezi těmito dětmi v prostředí institucí předškolního vzdělávání jsou aktuálním tématem proto, že počet dětí mladších tří let za poslední roky výrazně stoupl. Nárůst zachycují zahraniční studie, kupříkladu o více než 50% na Novém Zélandu mezi lety 2000 a 2013 (Gunn & Hruska, 2017, s. 3), ale i situace v České republice odpovídá tomuto trendu (MŠMT, 2016). Poznání interakcí mezi dětmi i v raném věku je součástí celkové snahy postihnout cestu ke kvalitě předškolního vzdělávání.

Dvouleté děti jsou schopny seznamovat se se svými vrstevníky v závislosti na pozitivní zkušenosti s interakcí se staršími sourozenci a individuálně na dosažených schopnostech verbální komunikace. Můžeme ale sledovat rozvíjející se vztahy, v nichž děti testují, jak uspět v tom, co sami chtějí, co si mohou vůči druhým dovolit, co mají společného. Vzhledem k vlivu těchto zkušeností na interakce mezi vrstevníky v pozdějším věku je v současnosti žádoucí sledování proměn vztahů mezi dětmi předškolního věku již od věku dvou let (Brownell & Kopp, 2007, s. 194).

Při pozorování dětí v mateřské škole máme možnost sledovat mnohé doklady vzorců organizace sociálních vztahů dětí. Obecně vidíme, že některé děti mají tendenci vstupovat do interakcí se stejnými dětmi, jiné přecházejí volně ze skupiny do skupiny a další setrvávají častěji samy (Martin et al., 2005). V průběhu prvních týdnů ve škole čelí děti mnoha situacím a nárokům. Pozitivní vztahy s vrstevníky a rozvíjející se přátelství jim mohou pomoci počáteční obtíže překonávat; záleží ovšem na faktorech, jako je přijetí či odmítání dítěte dětskou skupinou (Ladd, 1990).

Mateřská škola, její třída nebo hřiště jsou zajímavým místem pro studium sociálních vztahů dětí, ačkoliv je obtížné zachytit přímo dynamiku vztahů v dané skupině dětí. O dynamice lze však uvažovat pohledem rozvoje v rámci celého období, kdy narůstá možnost dětí interagovat ve skupině a poznávat aspekty vzájemnosti. Děti procházejí pozvolným obratem k orientaci na vrstevníky, na partnery v sociálních situacích. Tento obrat přitom není pro všechny z nich snadný. Nejen že lze projevy u dětí zachytit jejich sledováním, neurobiologické výzkumy prokazují prožívání stresu na základě měření hladiny hormonů při srovnání vrstevnických interakcí dětí v rodině a v mateřské škole (Martin et al., 2005).

Interakce, které děti zažívají v užším rodinném prostředí, se výrazně odlišují od těch, které dítě zažívá a jakým se musí naučit rozumět v plně obsazené třídě mateřské školy. V našich podmínkách se v jedné třídě sejde téměř třicet dětí na relativně malém prostoru. Kitzinger (1997, in Bruce, 2004) popisuje možný vznik efektu, kdy se z dítěte stává spíše pasivní divák

ve skupině dětí. Místo aktivního projevoování vlastních myšlenek, zájmů a přístupu k řešení situací čeká, jak zareaguje většina skupiny jako celek. Dítě se učí spíše tomu, že konformní chování je pro něj výhodné. Bruce (ibid, s. 71) předpokládá, že i v institucích je možné předcházet tomu, aby dítě zůstalo ve skupině jen pasivním pozorovatelem. Pro učitele, který bude na prvním místě ovlivňovat možnost různorodých skupinových interakcí ve třídě, to znamená sledovat projevy dětí v podmínkách různých skupin dětí.

Faktorem, který vztahy mezi dětmi v předškolním věku ovlivňuje v prostředí mateřské školy, je složení dětí z hlediska věkově stejnorodého, tedy v homogenní třídě, nebo naopak třídy heterogenní. Heterogenní třídy jsou pozitivně posuzovány pro různorodost nabízených možností pro rozvoj vztahů mezi dětmi. Mladší děti vnímají starší jako vzor, starší mladším pomáhají v adaptaci a řešení situací, s nimiž by si samy zatím neporadily. V homogenních třídách se naopak musí děti spoléhat více na vlastní schopnosti (Čáp & Mareš, 2007).

Prostřednictvím dětských interakcí lze cíleně rozvíjet sociální vztahy podporující principy prosociálnosti, které dítě předškolního věku ještě nedokáže zcela aplikovat, ale je schopné vnímat její pozitivní důsledky. Prosociálnosti (Svobodová, 2010) nazýváme pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Uplatňují se zde zásady porozumění a chápání situace z pohledu druhé osoby, stejně tak principy podpory empatie a porozumění sociálním normám a pravidlům. Učitel v mateřské škole má příležitost vytvářet záměrně situace, ve kterých děti poznávají výhody kooperace, ovšem s tím, že některé děti se teprve pozvolna učí vzájemné komunikaci a toleranci. Základem pro prosociální jednání, které dítě vnímá v rámci probíhající souhry a spolupráce ve skupině, patří soucit, solidarita, ale také společná radost, dovádění a předvádění, což bylo patrné i při sledování dětí ve výzkumu pro tuto práci. Výsledkem jsou pak základy trvalejšího kamarádství přecházejícího později do přátelství. (Navrátilová & Puhrová, 2018).

Sociálně-emoční kompetence rozvíjíme z toho důvodu, abychom dokázali porozumět emocím a motivaci k jednání druhých lidí. Jsou svázány se zaměřením na podporu komunikačních strategií vedoucích ve skupině k žádoucímu kooperativnímu jednání. V rámci sociální interakce ve hře pak může vznikat nespočet základních prvků komunikace, podnětů ke spolupráci a činnostních jevů spoluvytvářejících sociální vztahy (Cisovská, 2012). Tyto vztahy se rozvíjejí také poznáváním určitých sociálních rolí jako očekávaného prosociálního způsobu chování.

Mateřská škola je prostředím, kde odehrávající se interakce mezi dětmi mohou vést k rozvoji jejich kompetence k učení. Jedná se o prostředí, které je výrazně postaveno na využití hry jako prostředku pro učení dětí. Gillernová (2010, s. 126) považuje za efektivní rolové a interakční hry, do nichž se může zapojit i dospělý podporující psychosociální dovednosti dítěte. Jejich rozvoj působí na vnímání a vývoj vzájemných vztahů mezi dětmi. V názorech učitelek mateřských škol jsem se ovšem setkala s tím, že považovaly hru jakékoliv formy a zaměření za prostředek rozvoje sociálních dovedností dítěte, a to jednoduše proto, že při ní dochází k interakci a komunikaci dítěte.¹

Především ve volné hře dostává dítě mnoho příležitostí k navazování nových kontaktů či vztahů. Dítě sleduje, pozoruje, ale také analyzuje a následně hodnotí chování, projevy a jednání jiných dětí v rámci skupiny. Mnohé vzorce chování přijímá, nebo je vlivem pedagogického působení učitele přetváří a přehodnocuje. Volná hra je otevřeným polem pro poznávání druhých osob, je prostorem pro dorozumívání, předávání informací i poznatků, čímž je podporováno sociální učení dětí. Zároveň je volná hra v oblasti rozvoje osobnosti a prosociálnosti dítěte možností, ve které se děti domlouvají na spolupráci a pravidlech, přijímají či odmítají různé role. Děti jsou v individuální volné hře organizátory vlastních činností, na druhé straně ve hře s ostatními přijímají podřízení se organizaci druhých dětí (Navrátilová & Puhrová, 2018). Proto se v následující kapitole zaměříme více na prostředí mateřské školy a volnou hru jako kontext interakcí, které v daném prostředí mezi dětmi probíhají.

¹ Jedná se o názory prezentované studentkami Učitelství pro mateřské školy, které pocházejí z výukové zkušenosti autorky. Tyto názory nebyly empiricky podchyceny, jedná se o však o opakované teze studentek – učitelek z praxe, o nichž byly silně přesvědčeny.

3 DĚTSKÉ INTERAKCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Interakce odkazují na způsob, jakým mezi sebou jedinci komunikují a jak jednají ve vzájemných vztazích vzhledem k prostředí a sociálním strukturám, v nichž se nacházejí (Gunn & Hruska, 2017, s. 2). Interakce je aktivním procesem, který se odehrává prostřednictvím komunikačních aktů a formuje vztahy, jaké se mohou vytvářet kupříkladu mezi dětmi předškolního věku ve sdíleném prostředí mateřské školy.

Sociální vztahy mezi dětmi tvoří zásadní kontext pro rozvoj jejich sociálních kompetencí. Děti v předškolním období velmi silně vnímají všechny zkušenosti z interakce s vrstevníky, včetně odlišnosti od zkušeností získaných v doposud převažujících vztazích s dospělými v rodině a nejbližším sociálním zázemí dítěte (Kemple & Hartle, 1997). Jedním z aspektů současného dětství je dítě rozvíjející se převážně v některém institucionálním zařízení, proto je zájem výzkumníků orientovaný k tomu, jaká je pozice dítěte v tomto kontextu (Rengel, 2014).

Vzhledem k tomu, že vztahy mezi dětmi se mohou intenzivně rozvíjet v prostředí mateřské školy, zajímají výzkumníky faktory, které zde hrají roli. Po rodině je mateřská škola nejvýznamnějším kontextem rozvoje a učení (Suchodoletz et al., 2014). Kromě samotných dětí má stěžejní vliv učitelé, podstatné je však i prostředí samotné z hlediska uspořádání prostoru tak, aby dětem umožňoval interakce v různě velkých skupinách s variací forem. Mateřská škola poskytuje dítěti celkově podnětné prostředí, v němž má mít příležitost komunikovat nejen v učitelem řízených scénářích.

Učitel zastává podstatnou úlohu v rozvoji vztahů dětí v mateřské škole (a tím i jejich sociálních dovedností). Harmonické vztahy mezi dětmi se totiž nevytváří jen tím, že jsou děti spolu pravidelně v jedné třídě, tedy ve stejné sociální skupině (Kemple & Hartle, 1997). Během každodenních dětských interakcí, často celodenních, je zásadní rolí učitele být jejich facilitátorem. Pokud chceme, aby žáci na primárním a sekundárním stupni vzdělávání rozvíjeli dovednosti pro život, aby dokázali diskutovat, argumentovat, musíme jim takový způsob komunikace nabídnout již v prostředí mateřské školy. Děti potřebují učitele, kteří jsou citliví k jejich iniciacím (Myhill, 2006). Učitel může děti povzbuzovat k tomu, aby se zapojovaly do hry v různých skupinách. Může také poskytovat dětem oporu při prvotních zkušenostech, k nimž patří i vzájemné neshody během společné hry, učí je vyvažovat svobodu rozhodování

a jednání a ohleduplnost vůči druhým. Jednání dětí vůči vrstevníkům je ovlivňováno emočním klimatem ve třídě. Preferovaný je demokratický přístup učitele zahrnující jak stanovení jasných pravidel, tak i podporu individuálních potřeb dětí (ibid, 1997). Ve třídě mateřské školy pak vzniká příznivé socioemocionální klima, v němž se dítě nejen cítí bezpečně, ale také je spontánním aktivním komunikátorem, má pozitivní zkušenost z reakcí okolí na vlastní komunikační iniciace.

Ačkoliv dítě chce být aktivním komunikátorem, studie zachycující reálné komunikační scénáře (nejen) z mateřské školy ukazují, že učitel má stále tendenci v komunikaci dominovat, řídit ji, využívá tradičně ukotvené struktury komunikace (Myhill, 2006, Rasku-Puttonen, 2012). Svou pozornost by přitom mohl intenzivně věnovat pozorování dětí ve vzájemné komunikaci. Jedině tak lze podporovat děti v konkrétní třídě mateřské školy, porozumět vztahům, které se přitom odkrývají.

Vhodným kontextem pro sledování rozvíjejících se dětských vztahů je volná hra dětí (Sendil & Erden, 2012). K facilitační roli učitele ovšem patří i strategie ponechat dětem dostatek prostoru pro komunikaci v situacích, které si řídí samy děti (Booren et al., 2012). Učitelé mateřské školy mají totiž i během volné hry dětí tendenci nepřímou do ní zasahovat, komentovat probíhající interakce, upozorňují kupříkladu na skupinu dětí, kde se hra a vztahy mezi dětmi odehrávají podle představ učitele. Učitelé tak stále pociťují potřebu dohlížet na situace, které přitom sami popisují jako takové, kdy se děti chovají a vyjadřují zcela volně. Chtějí být zároveň pozorovateli, vychovateli i spoluaktéry dětské hry (Sendil & Erden, 2012).

3.1 Volná hra dětí jako kontext interakcí

Dítě předškolního věku ve skupině dětí v mateřské škole poznává situace, kdy potřebuje sdělit svá přání, ve třídě jako sociální skupině se dítě učí orientovat, hledá vlastní postavení a pozici ve skupině. Vzorce chování, které pozoruje, si prožívá vnitřně, analyzuje je a přetváří pro vlastní potřebu. Hra dětí představuje takovou příležitost a stává se prostředkem jejich sociálního učení. Komunikace dítěte s vrstevníky se tak propojuje s volnou hrou jakožto modelem hry, v níž dítě poznává vztahy mezi lidmi a sebe samého (Horká, 2015, in Wiegerová, 2015). Společným konceptem je sociální učení, podpora jeho rozvoje. Obecně bychom mohli považovat hru za symbolickou komunikaci (Rezková & Kleinová, 2012). Dítě se ve hře s ostatními dětmi učí skupinu vést i podřídit se jí, děti soupeří a zkoušejí

zvládat konfliktní situace či problémy, které vyplývají ze společných činností a her. V průběhu společné hry dítě projevuje radost z úspěchu, samotné interakce či pochvaly a ocenění od druhého dítěte. Rovněž se však učí zvládat prohru a neúspěch.

Rozvinutější komunikační dovednosti dítěti umožňují sdílet pravidla a scénář hry, který se následně proměňuje podle fantazie všech zapojených dětí. „Hra na čajovou párty předpokládá, že se nad konvicí naplněnou imaginárním čajem sejde skupina vrstevníků, kteří ji budou hrát podle odkomunikovaných pravidel (Goldstein, 2012).

Charakteristické rysy vrstevnické komunikace při hře v mateřské škole identifikované Rukavishnikovou (2016, s. 121) zahrnují to, že děti jsou schopné oslovit druhého, když chtějí upoutat jeho pozornost k nápadu pro společnou hru, navrhnou přesvědčivé argumenty k návrhům ostatních, dokáží komunikovat zdvořile a tak, aby vznikala pozitivní atmosféra. Děti jsou mnohem ochotnější vyslyšet přání druhých či zodpovídat jejich otázky, pokud se k nim partner ve hře chová laskavě.

Copple & Bredekamp (2013) hovoří o volné hře jako o kooperativní činnosti, kdy děti ve skupině mají rozděleny role tak, aby dosáhly společného cíle. Dítě se učí skupinu vést i se jí podřídit, děti soupeří a učí se zvládat konfliktní situace či problémy, které vyplývají ze společných činností a her. V průběhu her dítě projevuje radost z úspěchu, sociálních interakcí a pochval, na druhou stranu se učí zvládat prohru a neúspěch. V oblasti sociálních kompetencí je dítě přiměřeně asertivní a akceptuje autoritu. Vzhledem ke hře je ochotno přijmout pravidla hry a respektovat možnosti vývoje hry v jeho neprospěch či prospěch jiné skupiny. Děti ve věku přibližně 5-6 let jsou stále více stabilní ve vytváření nových sociálních vazeb. Jejich příprava pro budoucí školní život je upevňována situacemi, které musí dítě řešit, a to v oblasti zodpovědnosti za vlastní jednání, přijetí omluvy či prohry. Prosociální chování zahrnuje kooperaci, řešení konfliktů s vrstevníky vedoucí k usmířením v pozitivním duchu a v souladu s pravidly tříd a požadavky dospělého (Navrátilová & Puhrová, 2018).

Klíčovým kritériem pohledu na hru dětí bývá míra participace dětí ve hře, a to často ve vztahu k zdůrazňovanému vývojovému hledisku. Znamená to, že předpokladem je zásadní odlišnost hry v raném či pozdějším věku v předškolním období. Při pozorování dětských interakcí při hře již ve třicátých letech minulého století dospěla Partenová (1932, in Brownell & Kopp, 2007) k identifikaci šesti kategorií dětské participace ve hře, které odpovídaly právě takovému pojetí:

- Pozorování hry (bez jakékoliv formy zapojení dítěte do hry) – dítě pouze sleduje činnosti, které probíhají v jeho prostředí, jeho vlastní aktivita je spíše náhodná, bez přímého vztahu k uskutečňované hře
- Samostatná hra – hra vnímaná autorkou jako typická pro děti ve věku od 2 do 3 let, děti si hrají samy bez zájmu o dění v jejich okolí či zapojení jiných herních partnerů
- Přihlížení hře – dítě je opět převážně pozorovatelem hry druhých dětí, neangažuje se sice přímo ve hře, ale dochází k interakci mezi ním a ostatními jedinci
- Souběžná hra- dítě si hraje samostatně, vedle dalšího dítěte ve hře, dochází však k interakci mezi nimi, hra je těmito interakcemi ovlivněna
- Asociační hra – dítě se zapojuje do hry s ostatními dětmi, ovšem nedochází ke koordinaci jejich aktivit, průběh hry je spíše náhodným dějem
- Kooperativní hra – hra dětí podléhá určité organizaci, která jim slouží k dosažení úspěchu ve hře, splnění jejich vlastních cílů

Podle těchto zjištění se dlouhodobě orientovala řada výzkumníků. Navazující výzkumné studie však vyvracely zjednodušený model interakcí předpokládající vývojové hledisko. Kategorie Paternové zkoumala později Rubinová, jež konstatovala, že u dětí skutečně dochází k vývoji od solitérní hry u sledovaných dětí v prostředí jeslí směrem ke skupinové hře při pozorování pětiletých dětí v mateřské škole. Všimla si ovšem detailněji forem u jednotlivých kategorií. Výsledkem jejího pozorování bylo poměrně silné zastoupení solitérní hry rovněž u nejstarších dětí (50 – 86%), ovšem s narůstající kognitivní vyzrálostí jako zásadním faktorem pro možnou hierarchii herního chování dětí. Samotná solitérní hra tedy neznamená, že by se dítě méně rozvíjelo či odmítalo zapojení svých vrstevníků do hry. Naopak se taková hra stává úvodem pro následnou kooperativní hru dětí ve třídě (Rubin, 1977).

Zahraniční studie poukazují na výzkumná zjištění týkající se preference dětí pro hru, která umožňuje volnější interakce a rozvoj vztahů než „pod taktovkou“ učitele. Hra organizovaná samotnými dětmi, zahrnující jejich volbu herních činností, předmětů ve hře, výběru partnerů pro hru a řízení průběhu, je označována v české i zahraniční literatuře jako volná hra (Kotátková, 2005; Konig, 2009).

Zatímco výhody samotného využití hry jako významného kontextu pro rozvoj dítěte předškolního věku jsou opakovaně konstatovány, kritičtěji přistupují výzkumníky k roli učitele a nadměrnému ovlivňování průběhu hry dětí. V jednom okamžiku tak učitelé svorně vyjadřují souhlas s nezbytností zapojení volné hry do dění v mateřské škole, zároveň však mají

stále tendenci hru určovat a řídit. Hra se jejich zásahem stává formální aktivitou (Theobald et al., 2015). Zajímavé je, že výzkumy snažící se postihnout rozdíly v pojetí hry očima dítěte a dospělého, identifikují vnímání bariér spojených se zásahy dospělých do dětské hry, případně až odmítání jejich přítomnosti ve hře, týká se to však jen prostředí mateřské školy a vstupu učitele (Babich, 2014). Možnou příčinou je tendence učitele vsunout do každé hry v tomto prostředí nějaký edukační cíl, využít každou možnost pro cílený rozvoj dítěte.

Při volné hře nejsou děti izolovány od interakce s učitelem, který je s nimi ve třídě stále přítomen. Kontos (1999, in Navrátilová & Puhrová, 2018) pozoroval vstup učitele do hry dětí a identifikoval následující role, které může zastávat:

- podpora vztahů vrstevníků (support peer relations) - učitel vysvětluje, dává příklady, zdůvodňuje nebo podává informace k podpoře vzájemné spolupráce dětí;
- podpora významu hry (support object play) - učitel popisuje, vysvětluje, dává příklady, opakuje tvrzení o významu hry či hračky, které současně dítěti nabízí, slovně podporuje jejich význam, vybízí dítě k aktivitě a motivuje jej k výběru dané hry či hračky;
- podpora pozitivních sociálních vztahů (positive social contacts) - učitel oceňuje a podporuje dítě, zapojuje i další děti do vybraných aktivit;
- usměrňování chování (behavior management) - učitel stanovuje jasná pravidla, dává dítěti pokyny jak bez vysvětlování a bez zdůvodňování případného nesprávného chování, dále vysvětluje nebo pokládá otázky týkající se využívání materiálů, pomůcek dítětem a poskytuje mu doporučení pro práci s nimi;
- osobní asistence (personal assistance) - učitel pomáhá dítěti s přípravou materiálů a pomůcek, které potřebuje k aktivitě, sám mu asistuje, případně nabízí pomoc při zahájení činnosti.

Jedním z úkolů edukátora je poskytnout dětem v mateřské škole inspirativní, motivační kontext pro hru, jenž umožní, aby aktivně testovaly vlastní teorie, naslouchaly a byly vyslyšeny v recipročním procesu interakce s vrstevníky či učitelem (Vujičić & Miketek, 2014).

Učitelé participují na hře dětí v různých rolích (Kontos, 1999) a interakce odehrávající se mezi dětmi při volné hře v prostoru třídy jsou výchozím faktorem pro vnímání utvářejících se rolí rovněž u dětí samotných. Role je modelem očekávaného chování jedince při fungování ve skupině (DeVito, 2008).

Uvažování nad hrou v sociokulturní perspektivě znamená soustředit se na dítě hrající si v interakcích s dalšími lidmi, s vrstevníky ve skupině. Else (2009, in Parker-Rees & Leeson, 2015) popisuje tzv. herní výraz, jeden ze signálů, který dítě vysílá do okolí, pokud má zájem si hrát a přizvat do hry ostatní. Sledovat takové signály u dítěte přináší učitelům možnost vnímat situace, kdy přání dítěte mít partnera ve hře bude vyslyšeno. Učitel sám může potom tyto signály využívat, usnadňuje dítěti interpretaci jeho požadavků (např. čas na hru versus čas na práci, s čímž přichází dospělý, ale dítě to nerozlišuje). Vytvořením společného herního rámce dochází ke sdílení sociálního povědomí (Navrátilová & Puhrová, 2018).

Hra z dětské perspektivy je složená z popisu prožitků společné činnosti s kamarády, hraček, které jsou u dětí v oblibě, z volnosti v rámci aktivity, která se obejde bez dospělého (Theobald et al., 2015).

3.1.1 Co se děti při hře učí

Rozvoj dítěte závisí na možnosti společné konstrukce nových významů prostřednictvím interakce s dospělým či vrstevníkem, přičemž je potřebné, aby dítě bylo aktivním partnerem v tomto sdíleném procesu (Parker-Rees & Leeson, 2015). Při zkoumání významů, jež vznikají během hry dětí, se klade důraz na důkladné pozorování komunikace dětí, která je pomyslným oknem do světa konstruovaných významů (Kenan, 2015).

Interakce probíhající mezi účastníky hry se stávají primárními mechanismy učení (Suchodoletz, 2014). Určitá dysbalance v pojetí hry českých i zahraničních výzkumů se objevuje jako důsledek prolínání dvou různých akcentů na význam hry. Hra je na jednu stranu volnou, zábavnou aktivitou dítěte, jakou si má vybírat samo včetně partnerů pro hru, určování pravidel nebo délky hry. Na druhou stranu se ovšem v současné době očekává, že hra je hrou v pedagogickém smyslu, v tomto případě převažuje pojetí hry jako prostředku pro cílené učení dítěte. Oba uvedené přístupy ke hře mají svůj smysl, pokud využíváme jejich potenciálu, namísto prolínání obou ve snaze vymezit jediný správný, a přeceňovat tak hru jako jediný vhodný prostředek pro učení, nebo naopak zavrhnout všechny formy, které pracují s didaktickým záměrem učitele. Hra dítěte předškolního věku by se především neměla stát cestou k dospělosti (Babich, 2014).

Hra je vnímána jako silný prostředek sociálního učení dítěte. Napodobování norem, které jsou očekávány v konkrétních rolích, spatřoval Vygotský v symbolické hře. Tím, že dítě

zastává některé fiktivní role, zkouší si jednání, jaké zná ze svého prostředí a kterým si potvrzuje jeho správnost v dané sociální situaci (Kyjonková & Lacinová, 2010, s. 346). Hra je nazírána mnoha výzkumníky ve vztahu k rozvoji různých kognitivních strategií, jako autoregulace, narativní recall, řešení problémů, porozumění roli, kterou druhé dítě zastává.

Výzkum sociálních dovedností dětí předškolního věku je často svázán s hrou jako kontextem nebo prostředkem. Už i pro děti v tomto věku jsou vytvářeny podpůrné programy pro rozvoj sociálních dovedností dětí, které mají obtíže komunikovat s vrstevníky, řešit konkrétní situace, a existuje riziko, že by se ani v pozdějším věku nedokázaly vyrovnávat s různými obtížemi v komunikaci. Zasazení učení do hry je považováno za plně vyhovující pro děti předškolního věku, ovšem s tím, že děti obvykle ještě nedokážou využít naučené dovednosti v odlišném kontextu, než v jakém je získaly. Úlohou učitele tak může být cílené vytváření dalších podnětných situací, které danou dovednost upevní (Mize, 2005).

Hra jako základ pro strategie učitele s cílem rozvíjet zájmy dětí, kreativitu a kompetence k řešení problému je analyzována v observační studii autorek Pyle a Bigelow (2015). Děti samy příliš nerozlišují mezi vnímáním hry tak, jak ji popisují dospělí, a mezi jinými činnostmi, které především učitelky považují za aktivity sloužící (na rozdíl od hry) jasně k podpoře aktivity dítěte při plnění stanovených vzdělávacích cílů. Vyrábění, kreslení, stříhání a další manipulační činnosti děti volně označují za hru, jakou navíc často preferují (Theobald et al., 2015). Některé hračky, s nimiž si děti hrály při pozorování realizovaném pro zkoumání jejich vzájemné komunikace ve hře, umožňovaly, aby si je děti samy dále dotvořily. Děti, které mluvily o tom, že je pracovní činnosti v mateřské škole baví, toho rády využívaly – panence tak kupříkladu přibyly nové papírové šaty.

Škála možných pocitů a prožitků obohacujících dítě v jeho rozvoji se přitom stále rozšiřuje a možným zdrojem je právě hra s vrstevníky (Mertin & Gillernová, 2010, s. 126). Především dramatické hry a hry, v nichž se děti stávají někým jiným, podporují rozvoj a cvičení sebe-regulačních dovedností. Děti však musí mít možnost jednat nad rámec stanoveného, předepsaného scénáře, vystoupit z role, vyjednávat s ostatními při řešení situace, která nemusí být připravena učitelem.

Volná hra dítěte je v předkládané práci vnímána jako činnost dítěte, při které přichází s vlastními náměty a volbou hračky a dalších předmětů nebo rolí (Koťátková, 2005). Odehrává se specificky v prostředí třídy mateřské školy ve vrstevnické skupině, základní kontext interakcí je tedy dětem již dobře známý. Samotná hra jako rámec probíhajících činností je dětem

sice v daném čase určena, nicméně volbu hračky, herního partnera a průběh hry si děti řídí následně zcela podle vlastního uvážení. Přítomný dospělý respektuje svou roli jako méně významnou, stává se facilitátorem komunikace mezi dětmi, pokud děti projeví o jeho zapojení samy zájem.

4 VÝZKUMY KOMUNIKACE A HRY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Hra jako součást edukace dětí raného a předškolního věku se dlouhodobě nachází v zorném poli výzkumníků. Hra byla sledována, analyzována, podrobena mnoha diskuzím, interpretována, přesto však komplexnost jejích forem neumožňuje jasnou a stabilní definici hry a zůstává nadále výzkumnou výzvou. Zájem o zkoumání hry dětí je podpořen také současnou proměnou pohledu na dětství zahrnující určitou ambivalentnost vnímání hry a jejího významu (Cowan, 2017).

Dosavadní výzkumy komunikace a hry malých dětí (často pochopitelně ve spojení obou fenoménů) lze nahlížet dvěma základními pohledy. Častějším případem v našem i zahraničním prostředí jsou výzkumy, které se zajímají o dítě předškolního věku, avšak v interakci s dospělými. Kromě zkoumání dětí v jejich rodinném prostředí se předškolní pedagogika zabývá pochopitelně nejvíce situacemi ve školních (či volnočasových) institucích ve vztahu k celkovému rozvoji a učení dítěte. Zásadní je v tomto případě vliv učitele na dítě v mateřské škole jako nejběžnějším prostředí, kde se děti předškolního věku vzdělávají. Výzkum je nahlížen tradiční perspektivou „top-down“ (Babich, 2014). Druhým možným směřováním výzkumných záměrů je zahrnout do nich pouze pohled dětí samotných a sledovat jejich vzájemné interakce. Výzkumy komunikace, kde jedinými participanty jsou děti předškolního věku, nejsou častým případem. Perspektiva samotných dětí přitom přináší jejich pohled na fenomény, k nimž se mohou vyjadřovat rády – takovým tématem pro ně může být kupříkladu hra a vzájemné interakce při hře (Breathnach, 2017). Děti se tak stávají aktivními spolutvárci sociálního světa, který s ostatními sdílejí (Theobald et al., 2015).

Za průnik obou pohledů lze považovat výzkumné záměry zahrnující hledisko učitele i dítěte. V kontextu hry se jedná o situace, kdy učitel vstupuje do komunikace ve hře, kterou řídí, případně i iniciují děti. Ve všech případech tuto hru neztotožňují s volnou hrou, protože učitel svými zásahy může původní dětský záměr zásadně ovlivňovat. Důvody, proč děti oslovují v dané situaci učitele, aby se zapojil, zkoumali Samuelsson a Johansson (2009). Identifikované příčiny odkazují na rozhodnutí dítěte opřít se o pomoc dospělého nebo získat jeho pozornost. Vstup učitele pocíťovaný jako limitující popsaly děti ve výzkumech Glenn et al. (2013) či Rogers (2011). Rozdílný byl pohled také ve výzkumném šetření, na něž navazuje i tato práce, při dotazování na zapojení učitele do hry dětí u obou aktérů. Učitelé hovořili o

tom, že se běžně a rádi přidají k dětské hře. Děti si oproti tomu vybavovaly převážně situace, kdy buď učitel hru mění, aby jim poskytl instrukci s náročnějším zadáním (např. stavba z většího počtu kostek podle zadání), nebo měly dojem, že učitel se vlastně do jejich hry nezapojuje vůbec. Popisovaly učitele jako toho, kdo má moc jiné práci, kterou řeší v okamžiku, kdy si samy hrají.

Spíše výjimečné využití „hlasu a očí dětí“ ve výzkumných strategiích od 70. let do současnosti popisuje ve své studii rovněž Stomatoglu (2004). Za možnou příčinu menšího výskytu dětské participace považuje náročnější podmínky pro sběr dat z etických důvodů. Realizace pozorování či rozhovorů s dětmi může být citlivou záležitostí. Pokud chce výzkumník využít navíc možnosti, jaké nabízejí záznamy na videokameru, jsou vždy učitelé a rodiče poskytující souhlas s výzkumem opatrnější, obávají se možného zneužití dat. Další, zřejmě zásadnější důvod pro teprve počínající změnu v náhledu na výzkum dětí, který je „výzkumem s dětmi, nikoliv na dětech“ (Christensen & James, 2002 in Rengel, 2014, s. 35), se týká odlišného pohledu odborné komunity a vzdělavatelů dětí předškolního věku. Rengel (2014, s. 36) diskutuje závěry několika autorů, kteří poukazují na zaběhnutý pohled na dítě a mateřskou školu a znesnadňují tím potřebný posun ve vnímání dítěte a jeho sociálního prostředí a vztahů, které se kromě rodiny odehrávají především v mateřské škole či jiné obdobné instituci. Učitelé jsou přitom sami vhodnými výzkumníky i proto, že mohou být skutečnými znalci dětí, které denně pozorují, zajímavé je, že sami sebe takto nepopisují (Theobald, 2015, s. 349).

Výzkumník vstupující na pole dětského světa by měl brát v úvahu, že interview či jiný výzkumný nástroj je formulován jazykem dospělého. Pro získání dat, která by skutečně vypovídala o dětském pojetí daného problému, je třeba zcela „přepnout“ a nehledat ve výpovědích a jednání dětí jen potvrzení našeho vlastního vidění sociální reality. Nabízí se ovšem otázka, nakolik dokáží děti předškolního věku zodpovídat otázky výzkumníka v prostředí mateřské školy, kde se setkávají s dospělými v roli učitele. Mohou mít pak vtisknutou zkušenost, že na položené otázky je třeba hledat správné odpovědi, se kterými jsou dospělí spokojeni a dají to ve zpětné vazbě najevo. Jak uvádí Breathnach (2017, s. 168), děti se při vhodném přístupu výzkumníka k interakcím s nimi rády stávají experty na danou problematiku, o níž nás mohou informovat.

Posun od perspektivy dospělého v odpovědích na otázku, čím je hra pro děti významná, směrem k zapojení dítěte do výzkumné strategie, pracuje s pojmem „agency“ ve snaze vystihnout tak skutečně aktivní participaci, v níž má pohled dítěte zásadní význam. Přístup

soustředěný na dítě (child-centered approach) nacházíme v některých výzkumech zaměřených na hru dětí v prostředí mateřské školy. Rengel (2014) se již výše zmiňovanou snahu zachytit reálný dětský pohled pokusila aplikovat na problematiku hry a konkrétně vyjádření dětí k tomu, kdy, jak a o čem mohou při hře sami rozhodovat. Ukázalo se, že děti mimo jiné vnímají mateřskou školu jako místo vytvářené učiteli, nikoliv dětmi, kde se děti nerozhodují tak volně jako v rodině.

Zajímavé jsou výzkumné studie dětí předškolního věku z australského prostředí, které se soustředily na jejich vlastní pojetí hry (také ve vymezení vůči dalším činnostem, kterým se v mateřské škole věnují). Děti tam vyrůstají v odlišném sociokulturním prostředí, ovšem inspirací pro současné zkoumání je dlouhodobý zájem o zachycení proměn dětství, který počítá s perspektivou dětí samých. Výzkum 3 a 4letých dětí autorského kolektivu soustředěného kolem M. Theobald ukázal, že děti vnímají hru jako příležitost být s vrstevníky, uplatňovat své nápady a celkově hru aktivně řídit. Nerozlišují přitom na rozdíl od učitele, kterou činností hra je či není, což by mohlo být určitým východiskem v uvažování učitele (Theobald et al., 2015).

Breathnach (2017) se ve výzkumné strategii opírá také o východiska zkoumání toho, „co hra může pro děti znamenat, nejen co jim přináší pro rozvoj“, jaký sledujeme jako jejich vzdělavatelé či rodiče (s. 42). Další z australských výzkumů se v tomto případě zaměřil na často diskutované téma, zda existuje rozdíl mezi hrou a dalšími činnostmi, ovšem tedy z pohledu dítěte. Data z etnografického výzkumu s dětmi byla poté analyzována i ve vztahu k výpovědím rodičů a učitelů o jejich pojetí a přístupu ke hře dětí.

Pozorování dětí v reálném prostředí může být zdrojem poznání pro rozvoj dané vědecké disciplíny, ale rovněž pro samotné učitele mateřské školy. Ve vztahu ke hře dětí popisuje Bruce (2004) změnu herního prostředí ve třídě mateřské školy poté, co učitel věnoval čas důkladnému pozorování svých dětí. Pokud se učitel opírá o dostupné poznatky, je si vědom toho, že podnětné prostředí je pro děti ve hře důležitým předpokladem rozvoje. Zároveň by však toto prostředí mohlo být přizpůsobeno konkrétní dětské skupině a jejich potřebám. Důležité je tedy umožnit dětem, aby prostřednictvím motivujícího kontextu hry samy aktivně zkoušely komunikační strategie, učily se naslouchat a vhodně reagovat na vrstevníky v recipročním procesu interakce (Vujičić & Miketek, 2014).

Stav poznání komunikace vycházející z reálných dat v prostředí české mateřské školy se v posledních letech posunul jen pozvolna. Studie Syslové a Najvarové (2012) informuje o tématech a postupech ve výzkumech k předškolní pedagogice mezi roky 2000 a 2010. Komunikace v mateřské škole byla v analyzovaných odborných časopisech a sbornících zastoupena pouze ve dvou případech. Doležalová (2009, in Průcha, 2016) zkoumala genderové stereotypy, ovšem opět z pohledu pozorování verbálních projevů učitele. Interpretační část této studie byla podrobena kritice Průchou (2016, s. 192) z důvodu nevyužitého potenciálu získaných dat. Sledování komunikace dětí ve dvou situacích, které se lišily kontextem komunikace – plnění zadané aktivity s předmětem versus volná hra s předmětem, bylo základem pro studii Kyjonkové a Lacinové (2010), kterou jsem popsala již v kapitole 1.1.

Průcha, který reflektoval v přehledové publikaci stav výzkumu v předškolní pedagogice, konkrétně i se zaměřením na komunikaci dětí předškolního věku (2016, s. 191 – 193), konstatoval následující oblasti, o nichž nemáme doklady z reálného prostředí mateřských škol:

- Časové proporce a možnosti dětí pro komunikaci s učitelem
- Témata komunikace dětí a učitele
- Charakteristiky verbální komunikace dětí
- Rozdíly v komunikaci mezi dětmi z odlišného socioekonomického prostředí
- Dosažená úroveň komunikačních a jazykových schopností dítěte podle stanovených výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (ibid, s. 193)

Zahraniční studie se komunikaci dítěte v mateřské škole věnují mnohem intenzivněji. Většinou však nacházíme zkoumání interakcí mezi dítětem a učitelem, vrstevnická komunikace není tak častým tématem, s výjimkou zaměření na specifika komunikace dětí s postižením nebo opožděným vývojem řeči. K aktuálním tématům na poli výzkumu interakce dítě – učitel patří aspekty komunikace, které mohou mít přímý vliv na celkový rozvoj a učení dítěte v prostředí mateřské školy. Badatele zajímají komunikační vzorce, možnosti dialogu (např. Rasku-Puttonen et al., 2017; Muhonen et al., 2016; Suchodoletz et al., 2014). Ve výzkumu využívají různé strategie, podstatné ovšem je, že se vždy opírají o záznamy skutečné komunikace ve třídách mateřských škol. Při zaměření na roli dítěte v komunikaci s učitelem mateřské školy hledají výzkumníci, zda a v jakých situacích má dítě prostor pro vlastní iniciace. Tedy, zda se i v mateřských školách vyskytuje především komunikační struktura, jakou pozorujeme na vyšších stupních vzdělávání, kdy dítě vstupuje do rozhovoru v reakci na otázku

učitele, ale nepřekračuje aktivně tento zaběhnutý model vzájemných výměn. Nebo zda učitel věnuje pozornost informacím, s nimiž dítě samo do komunikace vstupuje. V textech k předškolnímu vzdělávání se tak objevuje apel využít spontaneitu řečového projevu dítěte v daném období, poznávat procesy učení dítěte prostřednictvím rozvíte zpětné vazby a podpory dětských otázek.

Předkládaná práce si klade za cíl posunout poznání o komunikaci v mateřské škole vycházející z potřebných reálných záznamů interakcí mezi dětmi. Zároveň se odklání od obvyklého zájmu o komunikaci mezi dítětem a učitelem, k němuž patřil i vlastní zájem, jenž se odrazil v publikovaných studiích (Navrátilová in Wiegerová, 2015; Navrátilová, 2017). Průchou označená témata a charakteristiky verbálních projevů patří k aspektům, které chci analyzovat, a to konkrétně v situacích vzájemné komunikace dětí při volné hře.

5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V předchozích kapitolách teoretické části jsem se výrazně opírala především o současnou zahraniční literaturu, abych představila východiska poznatků o vývoji a řeči komunikace dětí předškolního věku, jejich rozvíjejícím se vztahům ve vrstevnických skupinách se zaměřením dále na volnou hru jako kontext interakcí probíhajících mezi dětmi v prostředí mateřské školy.

Komunikace dětí předškolního věku stále zajímá mnohé badatele (Průcha, 2011; Rasku-Puttonen et al., 2012; Theobald et al., 2015 aj.), protože v tomto věku dochází k prudkému rozvoji řečových schopností dítěte s přechodem od původně preferované neverbální komunikace (především gestiky) směrem k využívání verbálních prostředků ve vztahu k dané sociální situaci, v níž se dítě nachází. Mateřská škola je zásadním prostředím, kde učitel v roli facilitátora může dětem nabízet podněty pro rozvoj jejich sociálních kompetencí zahrnující komunikační dovednosti v různých sociálních situacích. Současné přístupy pak zdůrazňují právě žádoucí proměnu role učitele, který si uvědomuje potřebu nabízet dětem dostatek prostoru k rozvoji prostřednictvím interakcí mezi vrstevníky.

Volná hra dětí je vnímána jako podnětný kontext pro vzájemné interakce dětí a utváření vrstevnických vztahů v sociální skupině. Prostřednictvím volné hry, kdy si děti samy určují pravidla hry, průběh činnosti a používané hračky nebo jiné předměty ke hře, dochází k sociálnímu učení dětí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

V této části práce představím metodologii výzkumu. Výzkumný problém jsem si stanovila s oporou o dosavadní poznání problematiky, ve snaze doplnit méně reflektované téma včetně využití reálných záznamů komunikace v prostředí mateřské školy. Z formulace výzkumného problému následně vycházejí výzkumné otázky. V kapitole popisují dále výzkumný soubor, zvolenou metodu sběr dat a následnou analytickou práci s daty.

6.1 Výzkumný problém

Výzkumy reálných komunikačních situací v mateřské škole jsou zatím v českém odborném diskurzu spíše ojedinělé (Průcha, 2011, 2016). Celkově se pak české i zahraniční studie zaměřují na komunikaci mezi dítětem a učitelem mateřské školy (Konig, 2009; Rasku-Puttonen, 2012; Suchodoletz et al., 2014 aj.). Tento trend je pochopitelný, kvalita komunikace ve školním prostředí totiž zásadně ovlivňuje celkový rozvoj dítěte a je základním prostředkem učení dítěte. To, co víme, se však většinou opírá o pohled učitele (Theobald et al., 2015). V předškolní pedagogice stále chybí výzkumy, které by se soustředily přímo na děti (Průcha, 2016). Cílem práce je tak nahlédnout na vzájemnou komunikaci dětí ve volné hře, odehrávající se v podmínkách třídy mateřské školy. Zjištění, jak probíhá komunikace mezi dětmi, když do ní nevstupuje dospělý, jak si děti sdělují pravidla komunikace, jak se odráží v jejich hře a zda můžeme pozorovat počínající komunikační role dětí ve skupině, to vše lze vnímat jako možný zdroj poznatků o dítěti předškolního věku. Systematické pozorování interakcí dětí ve skupině může nabídnout i potenciál využití v profesním rozvoji učitele mateřské školy včetně studentů učitelství. Pozorovací schopnosti učitele patří k pedagogickým kompetencím, které mu napomáhají využívat lépe výchovně vzdělávací strategie (Bruce, 2004). Porozumění sociálnímu učení dítěte v podmínkách mateřské školy se musí odrážet od nahlížení učitele na dítě v reálných interakcích.

6.2 Design výzkumu

Výzkum komunikace v reálném prostředí ve snaze postihnout vliv verbální i neverbální řeči ve vzájemných interakcích dětí se opírá o přístup lingvistické etnografie. Ta zkoumá užívání

řeči v daném sociálním kontextu a bývá často využívána pro hledání odpovědí na výzkumné otázky ve vztahu ke komunikaci ve školním prostředí. Zároveň se při zaměření na fungování prostředků jazyka a řeči v daném kontextu předpokládá kvalitativně orientovaný výzkum (Mercer, 2010).

Cílem výzkumu předkládané práce je odhalit, jak dítě komunikuje s vrstevníkem při volné hře v prostředí mateřské školy. S ohledem na zkoumanou problematiku je volím kvalitativní metodologii výzkumu a kladu si následující hlavní výzkumnou otázku:

Jak probíhá komunikace dítěte s vrstevníkem při volné hře v prostředí mateřské školy?

Pozornost bude zaměřena na to, jak dítě iniciuje komunikaci, jaké využívá formy a prostředky komunikace, zda a jak děti udržují vzájemný kontakt při hře, jak na sebe reagují. Základní výzkumná otázka se dále konkretizuje v několika dílčích otázkách odrážejících zájem výzkumníka:

Jakou roli hraje komunikace dítěte ve volné hře s vrstevníkem?

Jak komunikují děti své preference ve volné hře?

Jaké komunikační role zastávají děti ve volné hře v mateřské škole?

Pokud chceme nahlédnout na podobu a průběh komunikace dítěte s vrstevníkem ve hře v prostředí mateřské školy, je třeba orientovat výzkumnou strategii tak, aby získávaná data byla zachycením reálných situací. Základní metodou pro realizaci navrženého výzkumu je tedy participační nestrukturované pozorování. Pro každého výzkumníka by bylo obtížné sledovat probíhající současnou komunikaci několika dětí, proto je pro sběr dat využita možnost záznamu sledovaného dění na videokameru. Pro navržený výzkum byla analyzována data, která byla získána v rámci širšího výzkumu autorky a její kolegyně (Navrátilová & Puhrová, 2018), který se týkal ověřování hraček v podmínkách volné hry dětí, data tedy vyhovují potřebám aktuálního výzkumného problému, kdy v předchozím výzkumu nebyla komunikaci věnována primární pozornost. Získaná data jsou transkribována do textové podoby a propojena s terénními poznámkami výzkumníka.

6.3 Výzkumný vzorek

Participanty výzkumu byly děti předškolního věku z vybraných mateřských škol Zlínského kraje. Jednalo celkem o čtyři školy, jejichž výběr byl ovlivněn dostupnými kontakty. Oslovit mateřské školy ke spolupráci je vždy jednodušší, pokud jsou již mezi nimi a výzkumníky určité vazby. Ideální podmínky nabízí spolupráce mezi univerzitním pracovištěm a fakultními školami, což bylo možné využít i v tomto případě. Dvě z participujících mateřských škol byly tedy školy fakultní, další dvě se zapojily na základě bližších osobních kontaktů z ředitelkami daných škol.

Všechny mateřské školy mají shodné základní charakteristiky - zařazení školy do Rejstříku škol a školských zařízení, zřízení typu příspěvkové organizace, v čele s ředitelkou školy, která v daném místě působila již dlouhodobě, a vzdělávací program primárně vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Při nahlédnutí do školního vzdělávacího programu, kde již můžeme analyzovat podrobněji zpracovanou filozofii školy a její cíle s ohledem na specifika dané školy jsou již patrné rozdíly mezi nimi. Stejně tak se každá škola odlišně prezentuje na webových stránkách školy a vzbuzuje jiný dojem v okamžiku, kdy vstupujete poprvé do dveří školy. Každá z mateřských škol sídlí v samostatné budově se dvěma nebo více třídami, v jednom případě se jedná o prostor, který částečně využívají další organizace městské části, např. pro Klub seniorů. Přímé prostředí mateřských škol nabízí dětem možnost pohybu a hry v zahradě či na školním hřišti. Dvě z mateřských škol jsou městskými školami, jedna sídlí v okrajové části města a jedna škola je v samostatné obci blízko krajského města. U městských i okrajových mateřských škol nacházíme podobnost především v obdobném prostorovém řešení tříd, zpravidla rozdělených na hernu a jídelní část se stolečky a židličkami určenou ke stravování a zároveň pro hru a práci dětí u stolu. Odlišně už ale působilo vybavení tříd, některé byly strohé, vybavené starším příslušenstvím, jinde převládal chaos z přemíry hraček a pomůcek, které ale neměly promyšlené uspořádání, přístupné dobře jak učitelům, tak i dětem.

Školy nacházející se mimo centrum města jsou zasazeny do klidnějšího prostředí v okolí rodinných domů, v blízkosti lesa a s větší možností pobytu v přírodě. Oproti tomu městské školy, situované vedle panelových domů a hlavních rušných cest, disponují celkovým větším prostorem, proto se v těchto mateřských školách nachází více tříd. Důvodem je pochopitelně větší poptávka obyvatel města po umístění dětí do mateřské školy, a to včetně dětí mladších tří let.

Celkový dojem z navštívených mateřských škol dotvářela i komunikace mezi výzkumníkem a učiteli a vedením mateřské školy. Pokud chce výzkumník získat důvěru dětí, které bude pozorovat, splynout s třídou, aby nepůsobil jako cizí vetřelec, potřebuje oporu vycházející od učitele dětí. Ve fakultních mateřských školách byla tato vstupní situace usnadněna tím, že jsou děti již zvyklé na přítomnost studentů na praxích, ať už náslechovců nebo těch, které vyžadují aktivnější práci s dětmi. Děti tedy nebyly tak ostýchavé, dospělý ve třídě pro ně byl jednoduše další „paní učitelkou“. Děti v mateřských školách, kde se kromě doprovodného programu, jako jsou besedy či představení pro děti, s dalšími dospělými příliš nese setkávají, byly zpočátku uzavřenější, méně sdílné, od zahájení hry se ale mezi nimi a jinými skupinami rozdíl smazal. Hra a nové hračky upoutaly dostatečně jejich pozornost.

V některých případech jsem bohužel čelila nespokojenosti učitelů, kteří by raději čas využili pro přípravu nadcházející besídky pro rodiče, což mi dávali najevo. Odrazilo se to však v komunikaci, do níž byly vtaženy i děti, které získaly pocit, že se bude odehrávat něco, s čím jejich učitelka nesouhlasí. Počáteční nejistota zrcadlí se ve výrazech dětí se pak naštěstí rychle rozplynula, když uviděly hračky v herně a zjistily, že si budeme nejdříve jen v klidu volně povídat o hře a hračkách. V jednom případě jsem bohužel musela čelit nejen neochotě učitele obětovat čas, který by potřeboval pro vlastní práci se třídou. Učitelka měla obavy ponechat mě ve třídě s dětmi samotnou, ačkoliv mohu fungovat jako kvalifikovaný pedagogický dozor. Trvalo mi poměrně dlouho, než jsem ji přesvědčila, že se o děti bát nemusí. Přítomnost učitele během pozorování dětí by pro mě byla nevýhodná, protože by zásadně změnila kontext. Učitelka by pravděpodobně do hry a komunikace mezi dětmi zasahovala, zatímco takto měly děti možnost se na mě obrátit s dotazem nebo prosbou k řešení nějakého problému (např. zlomená část hračky), jinak jsem ale do jejich hry nijak nevstupovala. Je zajímavé, že ani nebylo potřeba řešit žádnou situaci, která by vyžadovala, abych se angažovala v jednání dětí jako autorita.

Celkově jsem měla příležitost sledovat 77 dětí ve věku od 2 do 6 let, přičemž se jednalo o věkově homogenní i heterogenní třídy. Údaje o věku dětí s uvedením počtů rozdělených na chlapce a dívky jsou uvedeny v následující tabulce.

věk dětí	chlapci	dívky
2 roky	1	1
3 roky	3	2
4 roky	10	9
5 let	8	17
6 let	14	12
celkem	36	41

Tabulka 1 Věk participujících dětí

U všech dětí jsem si zjišťovala pouze věk, další údaje jsem neshromažďovala, protože ve vztahu k výzkumnému problému jsem jiné údaje nepovažovala za stěžejní.

6.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal v uvedených mateřských školách v průběhu tří měsíců – od března do května, kdy už děti ve třídě prošly adaptačním procesem a vzájemně se dobře znaly. Před vstupem do mateřských škol bylo potřeba nejdříve předat rodičům podrobný informovaný souhlas (viz příloha č. 2), kde se rozhodovaly i v tom, zda nám umožní záznam jejich dítěte a následné využití dat prostřednictvím audio nebo video záznamu. V každé třídě bylo po odsouhlasení rodiči vždy dostatek dětí, které bylo možné sledovat s oporou o natáčení dění na videokameru.

6.4.1 Participační pozorování

Základní metodou využívanou ve výzkumech pro získání představy o interakci dětí (ať už vzájemné nebo s učiteli) je participační pozorování, při němž má výzkumník jedinečnou

šanci sledovat autentické komunikační projevy a jejich pozadí. Být v danou chvíli součástí dění ve třídě znamená mít možnost vnímat bezprostředně vše, co na výzkumníka působí. Stává se tak vždy faktorem vlivu na atmosféru sledované třídy, ovšem v kvalitativním způsobu se takové prolínání světa badatele a zkoumaného jedince považuje již za běžné. V interakci s dětmi je bezprostřednost výhodou, aby neměly pocit, že se odehrává něco, co se jich vlastně netýká. Potvrdilo se také, že jakmile děti zjistí, že někoho zajímá jejich pohled bez následného hodnocení, mají chuť se o něj podělit. Vždy jsem se snažila přistupovat k dětem tak, nenarušovala jejich teritorium, ale pokud jsem si získala jejich pozornost a důvěru, obracely se na mě, aby mě přijaly do hry nebo si přišly popovídat. V jednom okamžiku se ke mně přitočila takto dívka, která už neměla zájem i hru s nabízenými hračkami. Během minuty jsem u sebe měla šest dětí, které se všechny snažily dostat se ke mně co neblíže. Ačkoliv mě tato situace trochu zaskočila, nechala jsem děti, aby chvíli měly mou pozornost, po čase se soustředily opět na sebe a společnou hru.

Přítomnost výzkumníka v terénu je zároveň limitem z důvodu možného ovlivnění chování participantů. Děti se v navozené situaci mohly skutečně chovat odlišně, do jisté míry to ale vnímám jako výhodu. Jediné situace, které byly totiž pro děti výrazně odlišné, byla možnost, aby samostatně rozhodovaly o tom, co budou během sledování dělat s nabídnutými hračkami (ale i bez nich). Tento okamžik děti vyváděl lehce z míry (viz dále kap. 7.1.6), zřejmě byly zvyklé získat jasně zadaný úkol nebo alespoň radu, co s hračkou podniknout. Zájem některých dětí se rovněž stácel k využití videokameře, ovšem většinu dětí to nezajímalo a zdálo se, že je přítomnost kamery nijak neruší.

Pozorování dětí bylo usnadněno možností zaznamenat veškeré jejich interakce prostřednictvím videozáznamu. Využití opory videozáznamu usnadňuje analýzu dat, protože výzkumník se k záznamu může opakovaně vracet. Pro zkoumání komunikace mezi dětmi by byla užitečná i audio technika, ovšem obzvlášť ve vztahu k zaměření na děti předškolního věku by chybělo zaznamenání jejich neverbální komunikace. Videozáznam (na rozdíl od očí výzkumníka) dokáže zachytit komplexní dění ve třídě, kdy se děti mezi sebou pohybovaly.

Zatímco v případě uchování dat a zachycení komunikace v celé její šíři se jedná o výhody využití videozáznamu, určitou výzvou je potom transkripce získaných dat. Komplexní interakce nabízí obraz vizualizace hry dětí, ovšem jejich komunikační výměny se odehrávaly u několika různých skupinek, dvojic či jednotlivců paralelně. Každý videozáznam byl přepsán do textové podoby, přičemž bylo potřeba sledovat právě překryvy probíhající komunikace různých dětí, které se mohly v interakci ovlivňovat.

K validitě kvalitativní studie přispívá také zařazení adekvátních citací z dat dokládajících popsané nálezy a jejich interpretaci (Richards, 2009, p. 199).

Základním kontextem pro pozorování bylo nastavení situace pro volnou hru dětí ve třídě mateřské školy. Na ploše třídy (obvykle herny s kobercem a dostatečným prostorem) byly rozmístěny originální hry a hračky, které vyrobily studentky oboru Učitelství pro mateřské školy FHS UTB ve Zlíně v rámci předmětu zaměřeného na hru dětí předškolního věku.

Pozorování dětí se odehrávalo v upravených podmínkách oproti běžnému režimu ve třídě mateřské školy. Abychom měli možnost děti skutečně intenzivně sledovat, zvaly jsme postupně ke hře děti ve skupinách v počtu od 4 do 9, nejčastěji se jednalo o skupiny po 6 dětech. Vznikaly tak obvykle homogenní skupiny dětí, které poskytovaly lepší podmínky pro pozorování vrstevnické komunikace, výjimkou byly dvě skupiny, kde se vyskytovaly i děti mladší tří let.

Zapojení dětí do hry vyžaduje, aby měly dost času a interakce mezi nimi se rozvinuly. Proto jsme dětem poskytli tolik času, kolik samy chtěly. Průměrná doba jednoho záznamu se pohybovala okolo 30 minut, záleželo na věku a složení skupiny dětí. Homogenní skupina tříletých dětí si s hračkami hrála jen 10 minut, pokud byly mladší děti součástí heterogenní skupiny, hrály si mnohem delší dobu. Homogenní skupina šestiletých dětí už strávila nad hrou 40 minut a některé z dětí by ještě vydržely déle, ale kvůli jiným už byl záznam pozorování ukončen a děti se přesunuly k jiným hračkám nebo změnily činnost (Navrátilová & Puhrová, 2018).

V průběhu pozorování jsme si bezprostřední dojmy včetně úryvků komunikace mezi dětmi zaznamenávala v podobě terénních poznámek. Tyto poznámky byly následně zapracovány do transkribovaných záznamů z pozorování, protože již obsahovaly určité postřehy, které se vázaly k pohledu výzkumníka nacházejícího se přímo ve sledovaném dění.

Vzhledem k tomu, že data využitá pro tuto práci sloužila k širšímu výzkumnému záměru, hraje roli i to, že jeho součástí byly rozhovory s učitelkami mateřských škol, kde jsme se zajímaly o pohled na dětskou hru a využití hraček v mateřské škole. Tyto rozhovory nejsou využívány jako primární data pro předkládanou práci, přesto jsou informace z nich občas využívány jako doklad pohledu učitele, slouží k dokreslení znalosti celkového kontextu sledovaného prostředí.

6.5 Analýza dat

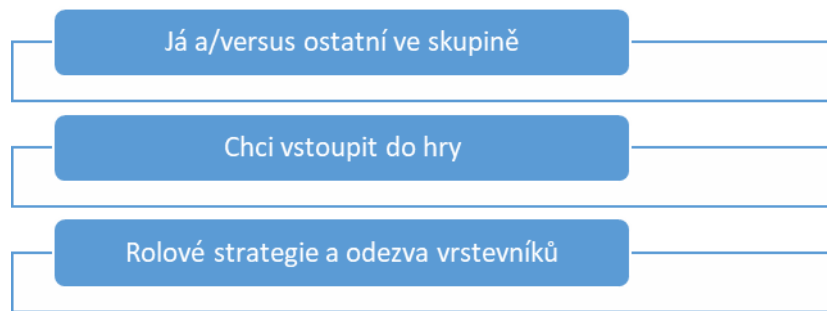
Proces analýzy dat se v souladu se zvolenou kvalitativní strategií opíral v první fázi o otevřené kódování všech získaných dat. Poté se kódy po několika cyklech zaostřujícího se pohledu na datový materiál přetvářely v koncepty. Ty se staly základem pro kategorizaci dat, kdy zjištění reprezentují zároveň následující kapitoly empirické části předkládané práce. Součástí analytického procesu byla také sebereflektivní mema v podobě záznamu komentářů a či otázek, které jsem si jako výzkumník v průběhu analýzy kladla.

6.5.1 Otevřené kódování

Ačkoliv kódování transkriptu záznamu začalo systematicky od prvních získaných dat, celý proces probíhal dynamicky. Na základě prvotních kódů se stále více zaostřoval pohled na další za záznamů komunikace mezi dětmi, proto jsem se následně vracela i již okódovanému materiálu a hledala jsem souvislosti, které se do té doby nevynořily. Postup, při kterém takto vznikají nové kódy a některé naopak zanikají, je běžnou součástí analytické práce s daty (Miles, Huberman & Saldana, 2014).

6.5.2 Tvorba konceptů a kategorií

Po fázi otevřeného kódování následovala práce s kódy tak, aby se vztahy mezi nimi posunuly na úroveň konceptů, které by mohly být nosnými modely pro finální kategorie. Celý analytický proces byl však stále cyklicky provázán, již v průběhu samotného kódování se vynořovaly myšlenky, které se staly základem pro úvahy o možných konceptech (Creswell, 2007). Postupné zpřesňování identifikovaných konceptů bylo základem procesu kategorizace, kdy se výzkumník stále vrací k podobě konceptů a vztahů mezi nimi. Celkově jsem na základě analýzy získaných dat dospěla ke třem základním kategoriím.



Obrázek 1 Schéma kategorií

Identifikované kategorie a jejich interpretace jsou prezentovány v navazujících kapitolách empirické části práce. Následující tabulka představuje vybranou kategorii a koncepty, které vedly k jejímu vzniku.

tichá skupina	
němý hráč	Já a/versus ostatní ve skupině
soukromá řeč dítěte	
signály v neverbální komunikaci	
projevy emocí	
projevy emocí	

Tabulka 2 Ukázky konceptů ve vztahu ke kategorii

6.5.3 Seberefektivní mema

Především v některých fázích analytického procesu je pro výzkumníka užitečné opřít se rovněž o seberefektivní mema, která napomáhají zachytit a následně utřídit myšlenky, které se při práci s daty vynořují, avšak nevedou ještě přímo k zásadnímu pojmenování konceptu či kategorie. Mema byla skutečně prospěšným nástrojem při orientaci v transkriptech, kdy jsem chtěla ve formě otázky či krátké narace již vyjádřit postřehy, které se k textu vztahovaly.

Především při neustálém srovnávání transkriptu s dějem zachyceným na videokameru (přesuny dítěte, neverbální komunikace, manipulace s předměty aj.) vznikala mema již s náznakem interpretace pozorovaného.

Už zase hned na začátku otázka, co mají s tou hračkou dělat. Budou se na to ptát ve všech skupinách? Ta otázka asi znamená, že jsou zvyklí na to, že učitel hned přijde a řekne jim, jak a na co si hrát. Udržet ale to, že jim jen nabídnu, aby nad tím sami přemýšleli, je těžké. Učitel má prostě tendenci hned dětem pomoci. Je potřeba sledovat, jestli si s řešením pomůžou a jak přesně si to případně budou komunikovat.

Uvedená ukázka mema se vztahuje k aktuálně vnímanému momentu ve hře, který se však opakuje, proto je potřeba věnovat mu pozornost. Zároveň odráží vztah výzkumníka ke sledované realitě.

6.6 Etika výzkumu

V každém realizovaném výzkumu je potřebné respektovat etické principy, které v případě dětských participantů jsou ještě zásadnější. Ještě před zahájením výzkumu v terénu bylo tedy nutné zažádat o souhlas nejen dané mateřské školy prostřednictvím vedení, ale především oslovit rodiče s žádostí o zapojení dětí do výzkumu. V současné době jsou rodiče obzvláště obezřetní, pokud jde o záznamy dětí v podobě fotografií, audio či video záznamu. Vzhledem k tomu, že videozáznam jako jediný prostředek nabízí dostatečnou oporu pro podrobnou analýzu sledovaných situací v paralelních skupinách dětí, bylo třeba s oporou o pomoc dané mateřské školy vysvětlit rodičům, že se v tomto případě nemusejí obávat zneužití záznamů dětí. Rodiče měli možnost vyjádřit se k tomu, zda souhlasí s různými možnostmi záznamu a použití materiálu (viz Příloha 2). Naprostá většina rodičů nakonec vyjádřila svůj souhlas se všemi druhy záznamu dětí.

Kromě informovaného souhlasu s participací dětí ve výzkumu jsou nezbytné etické principy podpořeny také anonymizací všech participantů. V práci nejsou uvedena skutečná jména dětí ani učitelů, mateřské školy zapojené do výzkumu nejsou pojmenovány, jejich popis se může hodit i na jiná zařízení v daném kraji.

7 CO MŮŽEME SLEDOVAT V KOMUNIKACI MEZI DĚTMI PŘI VOLNÉ HŘE

Americké a islandské studie zkoumající, jaký význam přikládají hře samy děti předškolního věku, ukázaly na jejich preferenci venkovního prostředí pro herní aktivity, které jim umožňují volnější interakce a rozvoj vztahů než v uzavřeném prostoru třídy mateřské školy. Vyjadřovaly se pozitivně také k interakci s nejrůznějšími předměty a hračkami, které jsou součástí jejich hry (Navrátilová & Puhrová, 2018). Pozorování interakcí vrstevníků v mateřské škole v případě výzkumu realizovaného v předkládané práci se omezovalo na prostředí třídy a vyčleněné místnosti, obvykle označované jako herna. Interakce probíhaly v kontextu hry se sadou hraček, jaké děti neměly možnost do té doby využít, tudíž jejich poznávání podpořilo i vzájemnou komunikaci.

Sledování komunikace mezi dětmi se odehrávalo v několika vrstevnických skupinách, které si již při prvotním pozorování mezi sebou lišily. Markantní byly především celkové rozdíly týkající se dynamiky komunikace skupin, a to ve vztahu k věku dětí. Zatímco pětileté či starší děti často měnily spoluhráče a míru svého aktivního zapojení, ale vytvářily živé, hlučící skupiny, děti tříleté si častěji hrály osamocně a tišeji.

7.1 Já a/versus ostatní ve skupině: základní komunikační projevy vůči vrstevníkům

První pohled na probíhající komunikaci mezi dětmi při volné hře se vztahuje k základním projevům, jaké bylo možné sledovat – využití neverbálních prostředků v komunikaci, vyjádření emocí při hře, podobě a vlivu řeči soukromé či případy dětí, které při individuální hře nekomunikovaly navenek vůbec.

7.1.1 Tichá skupina

Označení skupiny se vztahuje ke specifickým zjištěním, týkajících se skupin ve třídách, kde byly děti mladší tří let. Důvodem separované analýzy je jednak určitá nevyváženost vzorku získaných dat z hlediska věkového rozložení a jednak vnímaná osobitost daných skupin. Možnost sledovat při hře děti, které jsou prvním rokem v mateřské škole, a teprve je čeká

oslava třetích narozenin nebo ji mají čerstvě v paměti, se nám podařilo domluvit pouze ve dvou případech. Souvisí to s tím, že učitelé v těchto skupinách opatrně přistupují k setkávání dětí s pro ně neznámými lidmi, kteří by s nimi trávili čas ve školní třídě. Výzkum probíhal sice až v jarních měsících, kdy by děti měly být již adaptované na nové prostředí, ale atmosféra ve třídě byla v jednom případě stále trochu stísněná. Jedná se tak i o limit pro analýzu dat z těchto dětských skupin. Jejich vzájemné interakce byly ovlivňovány pravidly, která se jim učitelky snažily důrazně vštěpovat, aby se děti z jejich pohledu dotáhly na ty starší. Návštěva v jejich třídách působila pokaždé zcela jiným dojmem a zdá se, že podstatným faktorem je samotné věkové rozložení dětí a následně přístup učitelek. Schopnost dětí zapojit se do vzájemné komunikace nad hrou byla individuální, v pozitivnějším světle se však jeví sledování dětí mladších tří let v rámci heterogenní skupiny dětí.

Děti z homogenní třídy nejmladších dětí z jiné mateřské školy byly méně aktivními participanty, pod neustálou kontrolou učitelky. Děti působily nejistě, ale také bez zájmu o dění kolem sebe. Během přípravy na pozorování vybrané skupiny ve vedlejší herně seděly společně podél velkého stolu, zatímco jejich učitelky nám sdělovaly, jak náročná je práce s tak malými dětmi. Při hovoru o jejich herních preferencích zdůrazňovaly především potřebu naučit děti hračky po sobě uklidit, což jim obvykle trvá déle než hra samotná. Poněkud zvláště působilo také oblečení učitelek, z části měly oděv zdravotních sester (zřejmě po vzoru pečovatelek v jeslích). Snaha o téměř nemocniční pořádek, u hry důraz na úklid hraček dětmi, to vše vytvářelo dojem třídy, v níž se děti budou zdokonalovat v samoobslužných činnostech, ale bez převažujících přirozených situací hry a interakce mezi nimi.

Atmosféra v heterogenní třídě druhé sledované skupiny s dětmi mladšími tří let byla výrazně uvolněnější, děti neměly zábrany sdílet se mnou prostor, kde se mohly celkově volněji pohybovat, bez permanentního přísného dohledu učitelky. I když se jejich interakce odehrávaly nad hračkami, které jsem přinesla, samy si doplňovaly jiné hračky nebo materiály, na něž si zrovna vzpomněly a chtěly je využít.

V každé skupině participujících dětí, kde byly některé mladší tří let, vyčnívalo dítě s výrazně rozvinutějšími komunikačními dovednostmi. Společným rysem těchto dětí byly odpovědi, které nesouvisely přímo s kladenými otázkami, děti tedy komunikovaly ještě bez bariéry nutnosti znát správnou odpověď z pohledu učitele. Do dialogu neustále vkládaly poznámky, které se netýkaly přímo hraní si s vybranou hračkou. V jejich vyjadřování jsem pozorovala celkovou bezprostřednost, zatímco u starších dětí (4 roky a víc) už byl v počátečních minutách setkání patrný ve tváři ostych při komunikaci s dospělým, kterého ještě neznají tak

dobře. Nejmenší člen jedné ze skupin (2 roky) nám začal naproti tomu ihned ukazovat a popisovat vše, co ve třídě můžeme vidět.

CH1: *Já mám rád sanitky. A sanitky jsou bílé a žluté.*

CH2: *A tamto je žluté (ukazuje na předmět). A sanitky pomáhají.*

I nejmenší z dětí tedy s radostí převzalo roli průvodce výzkumníka a domnívám se, že takto přirozeně nabídnutá interakce vycházela z toho, že se jednalo právě o heterogenní třídu, do níž v průběhu roku přicházejí i noví, obvykle mladší kamarádi. Pro děti starší věkem nebo délkou docházky do dané třídy je běžné, že příchozího chtějí začlenit do své skupiny, cítí se ve své roli potřební.

Projev komunikačně dominantního dítěte z heterogenní skupiny se přitom vyznačoval obtížemi ve výslovnosti, chlapci často nebylo dobře rozumět, nijak ho to ovšem neodrazovalo. Starší děti kolem něj mu dávaly prostor, byly nejspíš zvyklé, že mluví často a hodně. Ve druhé, homogenní skupině malých dětí se naopak jednalo o dítě s velmi dobře rozvinutým verbálním projevem, jak ilustruji dále

Děti si zpočátku volily hru na základě toho, jaká hračka je zaujala. Pokud si k ní sedlo už jiné dítě, s malým zaváháním se nejdříve u hračky zastavily, ale pak si vytipovaly jinou, které se zatím nikdo nevěnoval.

Odlíšné jednání bylo zcela individuální a výrazné pro oči pozorovatele. Nejvíce komunikativní dítě z homogenní skupiny – chlapec, který nedávno oslavil třetí narozeniny - byl tím prvním, který se rozhodl přidružit ke kamarádovi. Jeho volba tak odpovídala tomu, že i v úvodním rozhovoru mluvil se mnou nejvíce, podstatným faktorem mohla být i vyšší úroveň slovní zásoby, jistota v projevu, téměř každé jeho slovo bylo zcela srozumitelné. Sám dokonce měnil téma hovoru podle toho, co mu otázka nebo výpověď jiných dětí asociovala. Druhý chlapec, k němuž se rozhodl přidat a jehož mezi hračkami zaujala velká dřevěná vkládačka ve tvaru stromu, na jeho přítomnost reagoval okamžitým verbálním projevem: „*To je strom.*“ Po chvíli jeho manipulace s hračkou natáhl první chlapec k hračce ruku a zkoušel ji přidržet. Tento neverbální signál vyvolal u druhého chlapce zanedlouho reakci, kdy se pod záminkou, že by mohlo dojít k poškození hračky, rozhodl přitáhnout si ji rychle k sobě s komentářem:

„*To nestojí. Pozor ať to nespadne. To by se mohlo rozbít. Rozbít by se to mohlo.*“

Mimika a tón hlasu ale nenaznačovaly negaci ve sdělení, druhý chlapec pochopil, že společná hra nenastane, a tak se v klidu přesunul po koberci za dalším dítětem nad jinou hračku. Podřízení se dítěti, které v tomto věku má ještě tendenci přivlastnit si předmět zájmu, patří ke zkušenostem, jaké jsou pojmenovány jako výsledek sociálního učení dětí při hře. Následné chování druhého chlapce může být také vnímáno jako reakce typická pro děti ve věku kolem tří let. Jakmile opadl zájem prvního chlapce o stromovou vkládačku, přestala rázem hračka bavit i druhého, odložil ji a posunul se za zmíněnou dvojicí jinam. Zatímco u starších dětí podobné náhlé přesuny vyvolávaly často reakce nevole, protože se objevil někdo další, kdo by jim do hry zasáhl, v tomto případě se naopak nakonec všichni tři chlapci společně bavili po zbytek pozorování právě s původní hračkou – stromem.

Celkově převládala v dané skupině tichá hra. Ani při sdílení hračky se děti mezi sebou nepotřebovaly domlouvat. Při manipulaci s navlékáním dřevěných tvarů na kolík se mezi sebou beze slova či gesta střídaly. Pokud některý z chlapců ve skupině, která přenášela vkládací strom po celé herně a zajímavým způsobem se snažila zvládnout to, aby strom zůstal ve svislé poloze, převzal iniciativu, ostatní ho nechali, domlouvali se neverbálně, téměř nepostřehnutelně. I zpětné pozorování dětí na záznamu bylo jako sledovat jednotlivé figurky na herním plánu.

7.1.2 Signály v neverbální komunikaci

Stejně jako u verbálního dorozumívání používaly děti soukromou řeč, tedy určenou jen pro ně samotné jako doprovod jejich hry, i neverbální komunikace takto provázela hru. Děti si prostřednictvím gesta či výrazu potvrzovaly, že hra či hračka je podle jejich představ – vzaly si ji do ruky, posunuly, prohlédly, spokojeně se usmály nebo pokývly hlavou.

Komunikace určená ostatním dětem byla pro ně signálem, že do hry nemají dále zasahovat. Především mladší děti v takovém případě ještě neverbální komunikaci upřednostňovaly před vymezení si teritoria slovy.

Využívání neverbální komunikace jako plnohodnotného komunikačního prostředku bylo v pozorování zachyceno odlišně v závislosti na věku dětí ve skupině. Starší děti využívaly extralingvistické prostředky jen v minimální míře, což odpovídá vývoji řeči dětí předškolního věku. Mladší děti (3 roky) vytvářely celkově tišší skupiny jednak z toho důvodu, že si

více hrály samostatně, ale také proto, že mnohá sdělení si ještě komunikovaly prostřednictvím řeči těla.

Zatímco děti ve věku 5-6 let na sebe většinou promluvíly, pokud chtěly přizvat vrstevníka ke hře, zmíněné mladší děti na sebe poutaly pozornost poskakováním, výraznou hrou při manipulaci s předměty a dalšími prostředky extralingvistiky. Opakovaně se takto snažil menší chlapec upozornit na to, že jím zvolená hra by mohla být pro jeho kamaráda také zajímavá. Vzal míček ze hry, přešel k druhému chlapci, mával mu s ním před obličejem a skákal kolem něj. Při návratu zpět k hračce stále kontroloval, jestli ho kamarád sleduje. Tuto akci dvakrát zopakoval, přičemž druhý chlapec nakonec zareagoval i slovně:

CH: (trochu šišlavě, méně srozumitelně) *Proč se na mě pořád díváš? To je moje...ty nemůžeš ty dvě.*

Chlapec si přitom rukama chránil dvě desky z jiné hry, takže se ukázalo, že neverbálnímu projevu vrstevníka vlastně neporozuměl. Namísto přijetí či odmítnutí výzvy ke společné hře si obával, že mu druhý chlapec chce zasáhnout jeho vlastní.

Dvě dívky uklízely hračku, kterou si předtím jen na chvíli rozložily. Jedna z nich si v tu chvíli všimla knížky položené vedle nich, začala na ni ukazovat a smát se. Druhá dívka se ke smíchu přidala, zakrývala si pusou. Nesdělily si nic dalšího, pro mě jako pozorovatele je záhadou, čemu se vlastně smály. Stejně tak se mohlo stát, že důvod směšného prvku u knihy vlastně neznala ani druhá z dívek. Usuzuji tak i proto, že celkově se v dané dvojici projevovalo, že se druhá dívka první přizpůsobovala a snažila se mít všechno jako ona. Z jejich komunikace to nejlépe ilustruje následující výměna:

D1: (otáčí deskou hry) *Já mám vodu.*

D2: (dívá se svoji desku) *Já mám zase sucho, takže musím...já tam mám taky vodu!* (Dívka si otočila obrázek, modrá reprezentuje oblohu, vzhledem k celkovému obrazu se dá předpokládat, že by to poznalo každé dítě, přání mít stejnou předlohu jako kamarádka ve hře je ale silnější.)

Používaným neverbálním prostředkem byla i gestika, děti si ukazovaly na hračce prvek, který je zaujal, v mnoha případech ale druhé dítě, kterému bylo sdělení určeno, nijak nereagovalo. Pokud ano, jednalo se o souhlasný, oceňující úsměv.

K neverbální komunikaci počítáme rovněž paralingvistické prostředky, jejich cílené využití by měly děti znát prostřednictvím práce učitelky s hlasem při četbě i jiných činnostech. Děti měnily hlas, pokud si delší dobu intenzivněji hrály s divadlem a doprovázely hru slovy, kdy mluvily za používané maňásky. Dynamika hlasu se stala základním způsobem pro zdůraznění požadavku ve hře u větších pozorovaných dětí (9) nebo u skupin, kde převládala hlasitější hra s většinou hraček. Děti pak musely zvuky překřičet. Stejně jako v jiných případech se nejčastěji ozývalo důrazné: *Hej!!*, aby druhé dítě upozornily.

7.1.3 Projevy emocí

Fontana (2003) potvrzuje význam emocí v raném věku dítěte. Emoční projevy sledovaných dětí byly patrné především při výběru hračky nebo po uskutečnění důležitého objevu, kdy pochopily, co je možné s hračkou podniknout. Děti většinou přistoupily k hračkám, u nichž nebylo zcela patrné, jak vlastně vypadají, aniž by se snažily uhodnout a komentovat, co se skrývá pod víkem krabice. Samotné objevení hračky po otevření pak doprovázely překvapeným či zklamaným výrazem ve tváři či jinými převážně neverbálními prvky komunikace. Děti se projevovaly spontánně, pokud byly do hry ponořeny a prožívaly ji, pak se emocionalita umocňovala nejen hlasovými projevy, ale zároveň i pohybem, což dokladuje chlapec, který radostně vykřikoval a poskakoval nad vydařeným gólem u překážkové dráhy:

Gól, gól, gól, gól, gól!!! Vyhrál jsem (sám nad sebou).

Zároveň měl však potřebu svou radost sdílet s ostatními, po prvotním projevu emocí se rozhlížel kolem sebe, aby se o úspěch podělil, nikdo ale nebyl v jeho blízkosti, aby si toho všiml.

V případě, že děti měly možnost emoci prožít a sdílet s ostatními ve hře, nepozorovala jsem v daný moment zpětnou reakci, kterou by druhému potvrzovaly, že ho vnímají. Soustředila jsem se přitom pochopitelně hlavně na neverbální projevy. Na bezděčný úsměv či radostné výkřiky jednoho ze skupiny tak ostatní děti výrazněji nereagovaly, obvykle je spíše zajímalo, zda se u hračky odehrává něco, co by mohlo být pro ně také lákavé. Zároveň toto zjištění odpovídá i situacím, kdy děti komunikovaly verbálně i neverbálně vztek jako nejčastější negativní emoci ve vzájemné hře, obvykle jako následek nespokojenosti s tím, že jim vrstevník chce do hry zasáhnout mimo jejich vlastní plán. Během všech pozorování nedošlo mezi dětmi k žádnému vážnému či déle trvajícím konfliktu.

Jedna z konfliktních situací mezi skupinou dívek působila nakonec až úsměvně. K původní dvojici dívek, které si hrály s papírovou panenkou, již je možné přilepovat různé části oblečení, si během krátké doby přidružily dvě další dívky. Poslední příchozí však okamžitě sáhla po panence a odtrhla jí jednu z nalepených doplňků. Jedna z původních hráček to pochopitelně nesla s nelibostí, rozkřikla se „Nééééé!“, zkrřížila ruce a nakonec se prudce postavila a otočila k ostatním zády. Nikdo si toho nevšímal, takže v okamžiku už seděla s úsměvem zpět mezi ostatními. Celá reakce byla jen krátkou demonstrací, zapomenutou ve chvíli, kdy zůstala v tomto divadle hercem bez diváků.

Ve spontánním vyjádření radosti se objevovaly výrazy současného jazyka dětí, napodobení starších dětí nebo inspirace vycházející zřejmě z médií.

CH: *Jóóóó, tak to byla bombááá.*

D: *Tahle hra je docela hustá, joo!*

Použití podobných výrazů lze vnímat jako potvrzení skutečně prožívané radosti dětmi a zároveň možnou přirozenou strategií, jak emoce srozumitelně tlumočit mezi sebou.

Projevy radosti se objevovaly obvykle jako reakce na aktuální vzniklou situaci, kdy se dítěti nebo skupině podařilo zažít při hře úspěch, pobavil je nápad některého z nich. Stejně tak se mračily nebo okřikly druhé dítě, pokud projevovaly nespokojenost s danou situací. Na dětech nebyly patrné emoce přetrvávající delší dobu, které by ovlivňovaly hru, ovšem s jednou výjimkou:

D: (ve trojici nad panenkou s nalepovacími částmi těla a oblečení) *Néé, to tam nedávej!* (2s)
Ne, odlepilas to! (mračí se) (3s) *Bacha, já jsem tam dala boty!*

V průběhu celé hry trojice dívek projevovala dívka verbálně i neverbálně výraznou rozmrzelost, zvyšovala hlas, ostatní dvě téměř nemluvily, jen se dál snažily ještě chvíli si společně s panenkou hrát.

7.1.4 Soukromá řeč dítěte

Výzkumy sledující soukromou řeč dětí a její výskyt ve vztahu k zadané činnosti (splnění daného cíle versus volná hra dítěte) se musely vypořádat s tím, aby pro komparaci dosažených výsledků nabídly srovnatelné podmínky. V mém výzkumu bylo výhodou, že výchozí situace z hlediska ovlivnitelných charakteristik prostředí byla stejná. Sledovaná řeč dítěte,

kteřá nesloužila k naplnění sociálních funkcí, se tak vyskytovala v interakci dítěte s různými hračkami, v případě pozorování dětí ve věku 5 až 6 let zřejmě plně vyhovovala některým z dětí, které preferovaly samostatnou hru nebo si v dané skupině nevybraly žádného partnera mezi vrstevníky. Tento výsledek mohl být pochopitelně jen situační záležitostí, vzhledem k nastavenému výzkumu jsem primárně nezjišťovala právě tento aspekt komunikace dětí, kdy by k pozorování přibýly ještě rozhovory s dětmi na toto téma.

Děti, které jsem pozorovala, jak si samostatně hrají u jedné vybrané hračky, mluvily často samy pro sebe, nebo mluvily za věc nebo postavu. Vykazovaly tedy verbalizované prvky fantazijně-herní řeči, jak ji zkoumaly Kyjonková a Lacinová (2010). Děti personifikovaly předměty, nejčastěji ve spojitosti s používanými loutkami u divadélka. Sledovala jsem, jak děti své vnitřní myšlenky proměňovaly do mluvené řeči, promlouvaly samy k sobě. V následující ukázce z řeči jedné z dívek šlo o potvrzení výběru hračky, přesvědčování se pro danou volbu, což jinak děti komunikovaly spíše vůči vrstevníkům, aby je přesvědčily o společné hře.

D: Nevím, jak se to hraje, ale určitě je to zábavné. Zábavné, je to zábava, zábava.

Pro pozorovatele (jakým by mohla být i učitelka v dané třídě) bylo cenné sledovat verbalizaci myšlenkových procesů dítěte nad hrou. Jejich zachycení je důležité, když chce učitel porozumět způsobu uvažování dětí, jejich strategiím při řešení problému. V jednoduché promluvě v následující ukázce z dat se tak skrývá pochopení fungování hry, kdy bylo potřeba vyzkoušet různé rychlosti pohybu s překážkovou dráhou, aby kulička prošla nastavenou cestou k cíli.

CH: (nad hrou s kuličkou na překážkové dráze) Ó, tohle nejde. Přidáme si plyn. Jóó, góol.

Děti doprovázející svou hru soukromou řečí trávily čas nad hrou samy jen po určitou dobu. V rámci pozorování se průběžně připojovaly k jiným dětem či jejich skupinám, komunikovaly bez potíží i s nimi. Odlišný byl případ některých dětí, které se skutečně uzavřely do vlastního světa, aniž by bylo možné sledovat jakoukoliv formu komunikace vůči okolí. V souladu se známou tezí Watzlawicka (2011), že není možné nekomunikovat, můžeme samozřejmě i tento projev dítěte za komunikaci považovat. Samotné pozorování dítěte ale nenapoví učiteli, nad čím při hře uvažují.

7.1.5 Němý hráč

Mezi pozorovanými dětmi se ukazovaly jejich různorodé individuální projevy. Na jedné straně to byly děti, jejichž temperament, spontánnost, někdy snad trochu přání předvést se převyšovaly ostatní děti, které neměly potřebu se nikterak navenek zviditelňovat nebo se chovat jinak než obvykle, a zároveň zde byly děti zcela opačné, tiché, nenápadné, neprojevující se, v úvodních rozhovorech rovněž nekontaktní.

V pozorovaných skupinách se vyskytovaly děti, jež neměly potřebu komunikovat s okolím, absentující verbální projevy ale nenahrazovaly ani řečí těla (alespoň takovou, kterou by vyjadřovaly cílené sdělení dalšímu dítěti). Jejich přítomnost ve skupinách různého věku a dalších odlišných charakteristik dětí naznačuje, že některé děti takto fungují, aniž by jejich izolovanost během mého pozorování vyvolala reakce dalších členů skupiny nebo se jich ostatní kupříkladu stranili.

Příkladem těchto „němých“ tichých dětí byla čtyřletá dívka, která si vzala ve vedlejší části herny kočárek, jenž nebyl součástí výzkumného souboru hraček, a dále si už hrála jen s ním. Jelikož strategií ve výzkumu bylo ponechat dětem skutečně co nejvolnější možnosti pro hru, nebyly pochopitelně nuceny zůstat přímo na místě s hračkami, které jsme jim přinesly. U dívky s kočárkem se zdálo, že nechce být součástí skupiny, přesto zpovzdálí pozorovala dění ve třídě a občas se usmála na výzkumnici. A přesto tato situace nevzbuzovala dojem, že by byla nespokojená nebo se necítila ve skupině dobře.

Výzkum Fleer (2011) ukázal, že děti, kterým se nabízený scénář hry nelíbí nebo jim nevyhovuje herní partner, raději hru opustí. V tomto pozorování bylo možné takové případy také zaznamenat, zároveň se však děti projevovaly i aktivněji než ústupovým řešením, prosazovaly své zájmy, vlastní pravidla a pohled na hru a využití hračky.

Ačkoliv takto jedna dívka po celou dobu pozorování téměř nic neřekla, intenzivně se věnovala každé hračce. Všechny, které se rozhodla vyzkoušet, dokázala využít a podařilo se jí odhalit základní principy jejího fungování.

Za zmínku stojí také situace, ve které na konci jednoho pozorování výzkumnice v roli učitele vstoupila dívce do hraní s Barevnými čtverci. Snažila se zjistit, podle jakého klíče skládá barevné čtverce na podložku. Dívka ji odmítla, nechtěla se s výzkumnicí vůbec bavit. Tato dívka byla spokojená s tím, jakým způsobem si s hračkou hrála sama, bez přítomnosti druhých dětí nebo dospělých.

V případě menších sledovaných skupin dětí nastala také situace, kdy se děti rozptýlily v prostoru tak, že mezi nimi vznikla určitá bariéra daná větší vzdáleností. Navázat kontakt by znamenalo zvolit buď výraznější hlasový projev, nebo se k některému z vrstevníků přesunout. Děti tak zůstaly každý nad aktuální hračkou, několikaminutové ticho však doprovázelo jejich soustředěnou hru, kdy nedávaly najevo, že si přály situaci změnit – nerozhlížely se, neprojevovaly nijak rozpaky či nudu. Třída naplněná jindy mnohem větším počtem dětí se změnila v místo podobné rodinnému prostředí v tom, že děti měly najednou dost času i prostoru na hru podle vlastního scénáře.

7.1.6 Komunikace nejen mezi dětmi

Předkládaná práce se zaměřuje na vzájemné interakce mezi dětmi prostřednictvím verbální i neverbální komunikace. Během hry dětí se ale některé komunikační výměny odehrávaly také mezi nimi a výzkumníkem. Ačkoliv jsem se jako přítomný pozorovatel snažila zůstat v pozadí, dětem rozhodně do hry a komunikace nezasahovat, děti mě stále vnímaly jako součást celé skupiny. Jsou zvyklé na to, že ve třídě je s nimi dospělý – učitelka, která jindy hru zadává, vysvětluje, zapojuje se do ní, hodnotí její výsledek. Děti mě přijaly jako „náhradní učitelku“, a tak se mnou přirozeně měly tendenci navazovat kontakt, upoutat i moji pozornost, protože od učitele je pro děti snazší získat pochvalu než od vrstevníků.

D: (s úsměvem, zvedá se od hry a jde za mnou) *Paní učitelko, my už to máme.*

V: *A co máte?*

Moje odpověď byla spontánní reakcí na situaci, s níž jsem vlastně nepočítala. Sdělení dívky odráželo předpoklad výsledku, jaký se běžně od dětí očekává. Děti tak v daném prostředí získávají návyk sdělit výsledek své „práce“ při hře. Roli zároveň hraje i to, že učitel je právě obvykle zadavatelem hry a mnohdy komunikuje dětem i očekávaný výsledek, obzvláště pokud je hra součástí didakticky zacílené činnosti.

Děti nejčastěji navazovaly kontakt s výzkumníkem prostřednictvím otázek, které dokládají, že jsou zvyklé dostat od učitele návod ke hře nebo hračce, případně že učitel nechá děti zpočátku hrát si podle vlastního scénáře, ale pokud se děti na něj obrátí, tak jim poradí. Děti

mi při zahájení hry a výběru hraček pokládaly otázky týkající se toho, co se s hračkou dělá, jak je možné si s ní hrát.

D: *A paní učitelko, co se dělá s tímto?*

V: *S tím se dělá to, co ty chceš dělat.*

Následná neverbální reakce dítěte by se dala popsat jako udivené pobavení, které ilustrovalo, že na podobnou odpověď zřejmě děti nejsou přivyklé.

Potřeba sdílení se v průběhu pozorování dětí ukazovala nezávisle na různých situacích, které se odehrávaly mezi dětmi. Ať už tedy dítě mělo v tu chvíli nedostatek pozornosti od spoluhráčů nebo se naopak zdálo, že se bylo zaujaté tím, co v interakci při hře probíhalo, stačilo, aby si dítě povšimlo, že stojím opodál. Aniž bych se sama ptala, přišly mi děti sdělit to, co chtěly, abych věděla.

D: (ukazuje na hračku, se kterou si hraje) *Já mám nejraději tuto hru.*

Interakce s výzkumníkem se týkala rovněž zjištění, jaké mám jako přítomný dospělý požadavky na pořádek. Učitelé ve výzkumu zaměřeném na identifikaci jejich pojetí hry a hračky zmiňovali o nutnosti naučit menší děti a ty, které přicházejí nově do mateřské školy, dodržování pravidel při hře a návyků souvisejících s úklidem použitých hraček a materiálů pro činnost. Děti ale vnímaly, že ve třídě je s nimi někdo nový, kdo by mohl mít odlišné požadavky. Ptaly se tedy již v průběhu hry kupříkladu:

D: *Máme to uklidit?*

Stejně tak se na mě děti obracely jako na učitele/dospělého v okamžiku, kdy potřebovaly pomoci, například vystříhnout náročnější část obrysu papírové panenky nebo opravit na hračce část, která se uvolnila, protože se jednalo často o papírový materiál.

CH: (snaží se nějakou dobu sám o nápravu utrženého suchého zipu) *To nejde spravit.*

Pozitivním zjištěním pro mě bylo to, že se děti snažily nejdříve samy o nápravu, řešení, vyhledání pomoci. Teprve poté, co usoudily, že ani oni, ani další ze skupiny jim zřejmě nepomůže, oslovovaly dospělého v blízkosti.

7.2 Chci vstoupit do hry

Děti v pozorovaných skupinách si po realizaci rozhovoru, který není předmětem tohoto výzkumu, mohly jít hrát s hračkami rozmístěnými na ploše herny v jejich třídě. Zajímalo mě, jaká komunikace bude provázet právě tento vstup do hry. Především, zda se bude týkat samotných hraček nebo předpokládaného výběru partnera pro hru.

7.2.1 Volba partnera pro hru

Všechny děti měly před začátkem hry možnost dobře si prohlédnout hračky rozložené na koberci ve třídě. Během úvodního rozhovoru se soustředily na nás, výzkumnice i otázky, jaké jsme jim pokládaly. Pochopitelně ale v průběhu hovoru stáčely pohled na hračky, zaujetí vyjadřovaly i neverbálně – především natočením těla ve snaze přiblížit se k vybrané hračce. Po ukončení rozhovoru se tak většina dětí posunula hned k původní volbě. Zároveň však sledovaly i výběr svých vrstevníků, což ovlivňovalo jejich rozhodnutí, pokud si především chtěly hrát s určitým partnerem.

D1: (mává maňásky nad hlavou) *Já si chci hrát s tímhle.*

Snaha prosadit svou volbu mohla být ale jiným dítětem ovlivněna:

D2: (u jiné hračky) *Pojď si hrát s tímhle se mnou.*

Po vyzkoušení hračky, pokud už dítěti nenabízela nic, co by ho zajímalo, a žádné z dětí u hračky také nevymýšlelo další variantu, se děti rozhodovaly pro novou volbu.

7.2.2 Navázání kontaktu při hře

Pro změnu hry anebo partnera ve hře se přirozeně nabízí možnost oslovit ho či zeptat se, zda se můžu přidat. Těmto a dalším pozorovaným způsobům, jak děti navazovaly kontakt s vrstevníky, aby mohly být součástí nové herní situace, se věnují následující řádky. V datech jsem zachytila občasnou otázku k přijetí druhým dítětem:

D: *Já si teď budu hrát s tebou, jo?*

Více neutrální prosba byla vyjadřována opakující se otázkou:

D: *Můžu hrát s vámi?* (dvojice u hry nijak nereaguje) (3s) (drůrazněji) *Můžu hrát s vámi?*

Stejně jako v jiných případech jsem pozorovala, že otázka bez odpovědi pro děti znamenala formu odmítnutí. Děti pak většinou volily jinou hračku, zkoušely oslovit jiného vrstevníka nebo si nejvíce hledaly možnost, jak zůstat u hry samy.

Častější než položení otázky byl však přesun k jiné hračce bez toho, aby se děti dotazovaly, zda se mohou připojit k vrstevníkovi. Spíše se až nenápadně přibližovaly a čekaly, jestli je ostatní do hry přijmou. Také si ještě před jasným navázáním kontaktu nechávaly prostor na to, aby se případně porozhlédly po jiné možnosti.

7.2.3 Sledování celé třídy

Strategie rozvážného pozorovatele, který si nejdříve obhlídne situaci, než se zapojí do jiné hry, se objevovala ve všech skupinách.

Samotný chlapec trávil několik minut hrou s překážkovou dráhou, přičemž se mu podařilo několikrát dostat míček do cíle. Ve chvíli, kdy ztratil o hru zájem, byly ve třídě ale už jen dvě dívky, které společně vylepšovaly papírové oblečení pro panenku. Stejně jako v jiných případech bylo u těchto dětí znát, že si vybírají další možnost hry spíše podle toho, koho u hračky vidí a chvíli vyhodnocují své preference. Chlapec takto sice neměl zřejmě zájem ani o typicky dívčí hračku, ale nerozhodl se ani navázat kontakt s některou z dívek, aby si s ním hrála s jinou hračkou. V jiných situacích dané skupiny přitom nevznikaly jen gendrově homogenní dvojice či skupiny, děti se volně mezi sebou mísily.

Volba nových partnerů byla podmíněna i tím, jak dítě vyhodnotilo možnost zapojit se do jejich hry. Skupina dívek, které se jednak projevovaly hlučněji a jednak byla mezi nimi jedna dominantní, která stále vyjadřovala nespokojenost s ostatními, se tak pro jinou dívku nezdála zřejmě ideální. Jakmile si sama přestala hrát s původní hračkou, otočila se k dívkám a chvíli je sledovala a poslouchala, ale pak si raději hledala jinou možnost. O hračku, kterou měla skupina jejích vrstevnic, přitom stála. Později se totiž prostor u hračky uvolnil a dívka toho hned využila.

Děti, které neustále sledovaly své vrstevníky při hře, se dokonce vyznačovaly tím, že chvílemi jen mechanicky prováděly herní činnost, vůbec se ale nedívaly na hračku. Se zvednutou hlavou věnovaly pozornost dění ve třídě.

Jindy chlapec vykročil k jiné hračce, protože u prvotně zvolené byl sám, a hra ho tak už nebavila. Jakmile jeden z chlapců ve větší skupině zavolal: Dej mi ten míč!, náhle se uprostřed třídy otočil, vrátil zpět k předchozí hračce, protože věděl, že tam má míček, jaký by se jeho kamarádovi mohl hodit. Nabídka míče se stala možností zapojit se zpět do skupinové hry.

7.2.4 Oslovení

Zřejmým signálem navázání kontaktu je oslovení druhého jedince (Makišová, 2010, s. 424). Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že pozorované děti se vůbec neoslovovaly jmény, ve všech třídách svá jména přitom určitě dobře znaly, protože výzkum se odehrával v květnu a nedávný příchod nového dítěte do třídy by byl jen ojedinělý. Učitelky jména dětí ve třídách používaly, navíc oslovení jménem je běžnou součástí mnoha adaptačních her pro děti v předškolním věku. Nápodoba této komunikační konvence se tak ve třídách neprojevila. Jména dětí zmiňovaly pouze v jiné souvislosti, většinou v okamžiku, kdy mluvily o někom třetím, kdo s nimi byl ve třídě, ale ne v přímé interakci. Ve vztahu k funkci oslovování konstatuje Makišová (ibid, s. 424), že pokud v komunikaci oslovení chybí, její intenzita klesá a následně se komunikace uzavírá. Ačkoliv tato teze je výsledkem výzkumu komunikace dětí v předškolním věku, data, která jsem analyzovala, toto vyjádření nepodporují.

Skupina dětí rozvíjela hru s jednou z hraček. Jedna z dívek byla vrstevníkem pochválena za to, že přišla na základní princip hry. Přímo na něj v tu chvíli nereagovala, ani v neverbální formě (mohli bychom si představit úsměv či jiný projev spokojenosti s oceněním). Využila ovšem tohoto momentu k tomu, aby upoutala kamarádku, která si mezitím hrála sama s divadélkem a jen občas pohlédla na větší skupinu dětí kousek od ní. Přesně v okamžiku pochvalného ocenění byla ale právě na skupinu otočená, než se opět odvrátila a pokračovala ve vlastní hře. Je možné, že pro její kamarádku bylo důležité, aby pochvala zazněla zrovna před ní. Aby se utvrdila, navázala s osamělou hráčkou náhle kontakt.

D1: *Hele...my máme moc zvláštní věc!* (po kolenou se na zemi posouvá k druhé dívce). *Hele,* (ukazuje na hračku opodál), *pojd' se podívat na tu zvláštní hru tam vedle* (přesunuje se plynule po koberci zase zpět ke skupině).

D2: *Byla jedna krásná holčička (zvedá maňáska nad hlavu), která bydlela v jednom domečku.*

Doposud tichá hra druhé dívky nad maňáskovým divadlem se v tu chvíli změnila. Najednou začala výrazným hlasem vyprávět příběh s loutkami v ruce. Aniž by si to děti explicitně sdělily, obě dívky si tímto způsobem dávaly najevo, že hra každé z nich je přinejmenším pro ně stejně zajímavá.

Za nepřímé oslovení lze považovat případy, kdy děti přeci jen využily jméno druhého dítěte k tomu, aby jednak vyjádřily, že jej preferují jako spoluhráče, ale také aby si volbu potvrdily. Záleželo totiž na tom, jak při zaslechnutí svého jména dítě zareaguje.

D: (na spoluhráčku chvíli poté, co se k ní přidala) *Já si budu hrát s Janičkou.* (posune se k J.) *Na co si chceš hrát?*

Dívka J. se sice neohradila, nijak ale na svou kamarádku nereagovala. I neverbálně dávala najevo, že u hračky je momentálně spokojená sama. Druhá dívka chvíli čekala, znovu už svou otázku nepoložila a raději se rozhodla prozkoumat některou z dalších hraček, které v herně ležely. Jméno této dívky bylo slyšet mezi dětmi víckrát.

D1: *Musíme to uklidit. Jani, pojd' mi pomoci.*

D2: *No jo. Ach jo.*

7.2.5 Kontakt přes hračku

V průběhu hry měly děti zájem o hru s konkrétní hračkou nebo také vrstevníkem, který pro ně byl obvyklým spoluhráčem, oblíbeným nebo vlivným členem celé skupiny. Vzhledem k tomu, že děti nevyužívaly oslovení jménem, přirozeně se nabízející strategií bylo zkusit navázat kontakt prostřednictvím hračky, u níž se dítě nacházelo. Děti využívaly méně nátlakové formy otázky. Pokud nedostaly odpověď, většinou otázku nezopakovaly. Některé děti se ale snažily upoutat pozornost natolik, aby byla šance, že se herní partner najde.

CH: Hej. (otáčí se na dvě dívky vedle sebe) *Nikdo si nechcete hrát s tímhle?* (5s) (Nahlas, rozhlíží se přes celou třídu) *Kdo si chce hrát se mnou s tímhle?*

Jindy se dívka rozhlédne, kam a za kým by se ve třídě posunula. Kamarádku neosloví jménem, ani jiným výrazem pro navázání kontaktu jako v předchozí ukázce (hej), ale projevuje zájem přímo o hračku.

D: (bere do ruky vyměňovací pozadí pro divadlo) *To se otáčí?*

Tato strategie se obvykle dětem vyplácela, protože oslovovaly svého vrstevníka jako zkušenějšího, možného rádce a negativní reakce v podobě odmítnutí se dočkaly jen tehdy, pokud si dítě s nikým dalším hrát nechtělo.

Vzhledem k tomu, že děti občas nevěděly, jak mohou samy hračku využít, k navázání kontaktu je tak mohla vést i snaha zjistit, jaké možnosti vymyslet jejich vrstevník a zda by toho mohly samy dále využít.

CH: *A co hraješ ty?*

Pro přímý vstup do hry děti využívaly typ otázky, která jasně signalizovala, že s nimi mají ostatní ve hře počítat jako s aktivními spoluhráči.

CH: *Dáš mi jednu kuličku?*

Sledovat snahu dětí navázat kontakt prostřednictvím hračky znamenalo soustředit se nejen na jednorázové interakce dětí, ale i na celé sekvence přesunů a pokusů žádaného partnera pro hru si najít. Dívka pomyslně zastupovala učitelku ve třídě, když přísně nařizovala své kamarádce, že má uklidit hračku, se kterou si přestala hrát. Ta se nejdříve šklebila, ale nakonec obrázky uklidila a posunula se k další z hraček. První dívka se k ní po chvíli přidružila a zdálo se, že jim spolupráce nad společnou hračkou bude vyhovovat. Dívka, která se předtím projevovala jako přísný dospělý, začala precizně chystat scénu divadla, doprovázela přípravy komentáři o tom, co vše bude potřeba udělat. Zřejmě tento prvek rozhodl o tom, že aniž by její vrstevnice nejdříve něco naznačila, beze slova se otočila a posunula se opět k jiné hračce. Druhá dívka zůstala v lehkém úžasu a nějakou dobu pozorovala skupinu nad danou hračkou. Divadlo bylo připravené podle jejich představ, jenže náhle jí chyběl herní partner. Situaci se tedy rozhodla řešit rovněž přesunem k hračce, u níž se už shromáždilo více dětí. Vstup do hry navázala vyjádřením toho, co by si přála ve společnosti ostatních.

D: (bere malou kuličku) *Já si chci taky posouvat tu kuličku...po tom.*

Prostřednictvím hračky se tak děti dostávají do dvojice či skupiny, s níž chtějí hru sdílet. Na otázky a sdělení týkající se přímo hračky děti totiž reagovaly mnohem vstřícněji než při snaze oslovit vrstevníky neutrální otázkou typu: Můžu si s tebou/vámi hrát?. Tato snaha totiž

byla dětmi často přehlížena a méně aktivní děti se následně raději stáhly a hledaly jinou příležitost ke hře.

7.2.6 „Jsem tady taky“ – upoutávání pozornosti

Hra chlapců ve trojici nad překážkovou dráhou, na níž děti měly možnost samy si nastavit přesnou podobu dráhy pro kuličky, případně jiné předměty. Jeden z nich vymyslel variantu, nad kterou druhý chlapec vyjadřuje ocenění

CH1: (se zájmem) *Ó, to je těžké. A teď já.*

Z pozorování si zdá, že preferenci pro hračku, s níž si budou hrát, si děti potvrzovaly doprovodnými slovními komentáři (Já si vezmu tuhle. Já si budu hrát s tím.) Pokud hračka zaujala více dětí najednou, projevoval první hráč občas nespokojenost s takovou situací.

Ze šesti dětí v pozorované skupině se během první minuty pět shromáždilo nad stejnou hračkou, každý z nich se zapojil do zjišťování, co s ní mohou dělat. Zdálo se, že by všichni mohli participovat, v tomto případě postupně nalepit překážky z papíru na velkou dráhu z krabice. Jedno z dětí ale tuto fázi doprovázelo komentáři týkající se toho, co už našly, co s tím tedy udělají, až nakonec zaznělo:

CH1: *S tím si může hrát jenom jeden. Jako u člověče. Člověče nezlob se.*

D: *Na, Kubo (podává mu překážku).*

CH1: (do prostoru): *Jak se to s tím hraje?!*

D1: *To musíš přemýšlet. To je ta gumička.*

CH1: *Aha, já možná vím (natahuje ruku, netrpělivě s ní mává směrem k sobě). Dej mi tu gumičku!*

D1: (podává gumičku, usměje se s nakloněnou hlavou a otáčí se směrem k jiné hračce vedle ní) *Hele, žížalky...víte, že ty žížaly?*

Rozhovor mezi dětmi vyvolal okamžitou reakce zbytku skupiny, kde byly děti doposud pasivní pod vlivem dominantnějšího vrstevníka. Posunuly se na místo zajímavého dění. Vtom se opět však ozval chlapec u první hračky.

CH1: *Já už jsem na to přišel!*

Sledovat děti tak připomínalo situaci diváka na tenise. Po chlapcově sdělení se děti opět otočily zpět na něj a začaly se posouvat na jeho místo.

CH1: *Hele, já už to vím, já jsem to zjistil! Hele, víš, co s tím dělá? Joo, já už to vím, já už to chápu!* (vstává, netrpělivě poposkočí, vystřelí míček na gumičce) *Vidíte, jak ten balón je daleko, potřebujem větší ranu.*

Rukavishnikova (2016, s. 120) zkoumala motivy dětí pro volbu spoluhráče při hře. Děti vyjadřovaly ve velké míře zájem o vrstevníka, u něhož vnímaly určitou kvalitu. Jednou z nich byl očekávaný úspěch při společně realizované aktivitě, protože spoluhráče oceňovaly jako toho, kdo je při dané hře nejlepší (dokáže postavit garáž, je skvělý fotbalista atd.). Ještě silnějším důvodem pro společnou hru bylo popisované pozitivní působení dítěte na zbytek herní skupiny dětí (přátelské chování vůči ostatním při hře, pomoc při urovnávání hádek atd.). I v tomto případě se potvrdila preference pro výběr spoluhráčů vycházející z potřeby úspěchu. Děti totiž neustále řešily, že neví, jak si s danou hračkou mají „správně“ hrát. Vyžadovaly odpověď od přítomné výzkumnice, naší strategií ovšem bylo sledovat děti ve vztahu k tomu, jak si s hračkou samy poradí. Pozornost ve skupině měl tak ten, kdo sdělil ostatním, že objevil určitý prvek nebo princip – cestu k úspěchu nad neznámou hračkou.

Dívky to přestává bavit, ale samy by rády měly pozornost a uznání:

D1: *Hustýýýý! Kubo, hele, co máme, to je hustý.*

Odezva nepřišla, s tím se však D1 nespokojila, a tak vzal obrázky na špejli a rozhodla se upoutat pozornost poněkud razantněji. Poskakovala s nimi obrácená směrem k CH1. Stále však bez vytoužené reakce, přešla tedy k CH1 a začala ho obrázky klepat po hlavě. Ten se jí ale nevšímal ani navzdory přímé provokaci a dívka se posunula k někomu dalšímu, komu vstoupila do hry. Po konfrontaci s dalším dítětem, které vnímalo její vstup jako narušení, se dále přesunula k nové hračce. Ačkoliv chlapec, jehož pozornost se opakovaně snažila upoutat, byl otočený zády, první komentáře k hračce byly určeny právě jemu.

D1: *Jo, to je domov, Kubo, já tady mám domov. (3s) Mám tam i oblečení. (...)*

Dívka pokračovala v paralelních promluvách, které ovšem nepatřily k soukromé řeči, tak jak je vymezována. Její řeč byla totiž určena vybranému vrstevníkovi, případně i dalším, kdo by se nechali jejími komentáři strhnout a věnovali jí pozornost. Naplňovala tedy sociální funkci.

Děti uspěly v tom, aby zajímaly ostatní děti ve skupině, která se občas shromáždila nad jednou hračkou, pokud se jim podařilo objevit zajímavý prvek. Pro všechny bylo cenné, pokud se jednalo o možnost ozvláštnit či modifikovat hru a využití hračky. Takto kupříkladu skupina dívek použila překážkovou dráhu způsobem, který lze vnímat jako gendrovou modifikaci. Původně zaměřenou hračku na prostorovou orientaci a motoriku dívky modifikovaly tak, že se překážková dráha stala velkým domkem pro fiktivní křečky a kuličky pokrmem pro zvířátka. Nad danou situací se rozvinula bouřlivá rolová komunikace, doprovázená i gesty, napodobujícím kupříkladu hltání křeččího jídla či předstíraného pozorování křečků v domečku.

Méně obohacující, ale poutavý svou jednoduchostí byl naopak nápad dívky, která se přičlenila k dvojici jiných vrstevnic. Po nějakou dobu měla možnost jen sledovat hru svých dvou kamarádek, které jí nijak situaci neusnadnily a do hry ji nepozvaly. Rozhodla se tedy vzít jeden z papírových oblečků na panenky, které ke hře patřily, a nalepila si ho na čelo. Zbytek skupiny tato maličkost zaujala, usmály se a třetí dívka se konečně dostala do společné hry.

7.2.6.1 *Upoutávání zvukem*

Některé hračky vydávaly při manipulaci s nimi zvuk, který dětem umožnil, aby jeho prostřednictvím na sebe upozorňovaly. Nejlepším pomocníkem se v tomto případě stala hračka naplněná sypkým materiálem, s nímž bylo možné chodit po herně a v těsné blízkosti tak chrsatit před druhými dětmi nebo přítomným výzkumníkem. Ovšem vytvořit zvuk i u hračky, kde se původně při tvorbě s žádným nepočítalo, nepředstavovalo pro děti problém. Stačilo kupříkladu najít konsensus mezi třemi dětmi, které si po dlouhou dobu spolu buď nehrály vůbec, nebo se dostávaly jen do krátkých intervencí, a začít rytmicky tlouct maňásky do kartonového divadla. Všechny předchozí spory mezi dětmi byly náhle zažehnány. Bylo zajímavé sledovat, že jakmile dítě či skupina spustily zvukovou kulisu, stáhly se k nim hned další, aby zjistily, co se děje a jak by se toho mohly také zúčastnit.

Upoutávání pozornosti, které již nebylo cílené, nastalo vždy při hlasitějším verbálním projevu některého z dětí – ostatní hru zastavily, podívaly se, někdy i přesunuly k dané skupince. Tato situace měla zároveň vliv na jejich hru, případně tedy i na hru dalších dětí ze skupiny. Často totiž narušení způsobilo, že se nevrátily k původní hračce a mezi stávající spoluhráče.

Děti, které u vrstevníků nepochodily, se obvykle snažily získat pozornost jakéhokoliv dospělého v místnosti. Jednalo se spíše o jednorázový kontakt s výzkumníkem. V jedné ze sledovaných skupin dětí ve věku od 3 do 4 let se ovšem nacházel chlapec, který za mnou nestále chodil s otázkami k hračkám, sděloval mi, co ho zrovna napadlo, chtěl opakovaně poradit s hračkou, až nakonec uspěl s přineseným návodem, který byl sepsán spíše pro situaci, kdy hru dětí řídí dospělý. Tento chlapec nekomunikoval ve skupině s nikým po delší čas, nedomlouval se s vrstevníky na společné hře. V úvodních rozhovorech o preferencích týkajících se hraček byl nejdílnější, nemusel překonávat počáteční ostych z hovoru s dospělým, kterého potkává prvně.

7.2.7 Odmítnutí

Doposud jsem ilustrovala případy, kdy děti navazovaly kontakt, protože chtěly vstoupit do hry jiného dítěte nebo měly zájem o hračku, u které v tu chvíli sedělo. Vyskytovaly se však i momenty, kdy dítě tuto snahu zachytilo a snažilo se změně zabránit.

CH: (sám u překážkové dráhy, jedna z dívek ve skupině přerušuje dosavadní hru a chce se posunout k dráze) *Já si hraju!*

Verbální výpověď samotná by nenaznačovala snahu odmítnout dítě, které se chtělo přiblížit. Tón hlasu byl ale pro druhé dítě čitelný, a tak se okamžitě zastavilo a vrátilo zpět na původní místo. I v jiných případech se zdálo, že děti čtou vysílané signály neverbální komunikace, které jim napověděly, že by mohly být vrstevníkem odmítnuty. Dalším možným faktorem rozhodování dětí, které si vybíraly, ke kterému spoluhráči by se přidaly, mohly jistě být i předchozí zkušenosti. Ty jsem však neměla možnost sledovat.

7.3 Rolové strategie a odezva vrstevníků

Pozorování dětí předškolního věku při volné hře přineslo zajímavé podněty týkající se jednání, které bylo pro děti příznačné po celou dobu hry ve vzájemné komunikaci. Zachycené projevy dětí jsem vnímala jako rolové chování, kdy děti volily i komunikační strategie, jaké možná byly již ukotveny v dané skupině a očekávány ostatními vrstevníky.

Kromě identifikace rolí ve hře, jaké jsem mohla u dětí pozorovat, mě zajímaly rovněž další způsoby, jakým děti reagovaly na své spoluhráče. Nejedná se již o zakotvené chování dítěte ve sledované skupině ve všech herních situacích, ale o jednotlivé interakce mezi dětmi, které se ale shodují svým charakterem.

7.3.1 Malý šéf

Při sdílení společné volby jedné hračky uplatňovaly některé z dětí komunikační strategie, při které zcela organizovaly hru ostatním spoluhráčům. Při sledování celé skupiny byly tyto děti nápadnější výraznými verbálními i neverbálními projevy. Měly tendenci stáhnout k sobě jednoho či dva stálejší partnery pro hru, místo, způsob a setrvání u hry však bylo zcela v jejich režii. V následující ukázce rozhovoru dvou dívek nad proplétací deskou je patrná snaha jedné z nich nejen řídit, ale dokonce využít zajímavého nápadu ve svůj prospěch.

D1: *Já už to vím. Já jsem si to zapamatovala. Já už jsem to někdy hrála. Dej mi to* (bere druhé dívce drátek z ruky a začíná popisovat, co mají ostatní kam dát).

D2: *Jani, já mám malinkou kuličku* (během organizace D1 si vzala jiný barevný drátek a po chvíli manipulaci vznikla kulička). *Já jsem ji udělala.*

D1 (nevšímá si jí) *No, ale počkejte ale. Já už jsem to někde viděla ale. Takže. Já si vyberu...uděláme kuličku...*

D2: (snaží se hlasitěji, jinak mluví tiše) *Já už mám kuličku.*

D1: *...a budeme si to tady dávat.*

Ke komunikaci dominantního dítěte patřily i projevy přehlížení druhých stejně jako v uvedeném případě a dále celkové rozhodování o možnostech hry.

Pomyslný šéf se ve své roli stával v komunikaci mluvčím i za celou skupinu, což se projevilo vyjádřením „my“. Tomuto společnému vymezení se v dané dvojici či skupině v tu chvíli nikdo nebránil, vůdce byl v tomto směru respektován.

D: (rozhodně, zavírá víko krabice s hrou) *S tím si nebudeme hrát! To my neumíme!*

Celá skupinka dětí se pak od hračky odvrátila, ale zároveň se stávalo, že při následně děti rozhodly pro individuální přesuny k jiným hrám či vrstevníkům.

V roli se objevila také nápodoba přísného dospělého, ať už tímto „vzorem“ je učitelka v mateřské škole anebo rodič či jiný dospělý.

D1: *J.! Když sis chtěla hrát s tímhle, tak si pojd' s tím hrát.* (stojí nad kamarádkou a přísně na ni ukazuje).

D2: (usmívá se) *Ale já už nechci si s tím hrát.*

D1: *Ne!*

D2: (vytahuje špejle).

První dívka od ní poodešla a chvíli nato předvedla u Oblékačí knížky krátkou vzteklou scénu, protože jí panenku někdo chtěl změnit jinak, než to měla ona.

Zárodek konfliktu mezi dětmi byl většinou brzy zažehnán, konflikty se téměř nevyskytovaly. Působit zde mohla přeci jenom méně obvyklá situace menší skupiny dětí a navíc za přítomnosti „jiné paní učitelky“. Navíc přicházející konflikty nad jednou hračkou měly často i nádech zbytečnosti, děti si každopádně dokázaly samy se situací poradit.

7.3.2 Rádce

Na rozdíl od více konfliktního sebezprosazování se některé děti snažily být spíše rádcem, který pomůže dalším dětem s objevením možností, jak si s hračkou hrát. Hračku nebo hru obvykle nepojmenovaly, ale sdělovaly druhým, k čemu slouží.

CH: (nad prázdnou překážkovou dráhou) *To je na kuličky.*

Zatímco v tomto případě začalo druhé dítě hledat kuličky ke hře, nebyla jindy nabízená rada vždy vyslyšena. Občas ale děti vyjádřily i ocenění prostřednictvím radosti z úspěchu, kterého mohly pomocí rady dosáhnout. Explicitní vyjádření vděčnosti nebo obdivu vůči druhému se objevilo ve všech pozorováních pouze jednou.

CH1: *Jo, to se tam musí přilepovat. Joo, to se tam musí přilepovat. Ty značky. (2s) Jo, ty si dobrá...jak tě to mohlo napadnout?*

V komunikaci se projevovalo, že si děti ještě neposkytují často zpětnou vazbu a soustředí se samy na sebe. Dalo by se očekávat, že chlapcem vyjádřené ocenění kamarádčina objevu u

ní vyvolá alespoň úsměv či jinou reakci. Děti si ale takto vzájemnou pozornost s odrazem v komunikaci neprojevovaly.

Rádce se při hře snažil nejen nabídnout možné řešení. Sdělení se kromě popisu návrhu, hračky a jejích částí týkalo i vyjádření toho, že jsou ve hře děti spolu.

CH: (u divadla) *Tady jsou dveře. A tady je balkon. A tady vidíš, že se z tama vytahuje domeček.*

Do této role děti přecházely plynule během interakcí s ostatními, nejčastěji v okamžiku, kdy se po určité době k jejich hře přidalo další dítě. Téměř vždy pak pojmenovaly druhému, co vidí. Stávaly se tak komentátory či kouči svých vrstevníků.

CH1: (s rukou opřenou o bradu a soustředným výrazem) *To musíš jet tunelem. (2s). Ne, to tě vrací. (2s) Jo, jo, jo. Jo, to se musíš trefit tou kuličkou. (2s) Do dírky! (2s) Joo. A teď já, jo?*

CH2: *Já ti to udělám těžší, jo?*

Většinou děti komunikovaly své rady spontánně bez toho, aby je někdo druhý požádal. I takové situace se ale vyskytovaly.

CH1: *Co to je?*

CH2: *To je přesýpávátka. Podívej, jak se to přesýpává.*

Chlapec jako rádce snesl bez námitek i to, že jeho kamarád si hned chtěl informaci ověřit a hračku mu vzal z ruky.

Role rádce vytvářela mezi dětmi chvilkové spojenectví. Pokud dítě zaslechlo, že si někdo neví rady nebo samo vyhodnotilo, že je na čase druhému pomoci, opustilo na čas vlastní hru. Po sdělené radě následovala ještě krátká kontrola, že vše již běží, jak má. Poté se dítě vracelo obvykle zpět na původní místo. S novými hračkami si některé děti skutečně nevěděly rady, když jim nikdo z dospělých neukázal princip hry nebo nezadal požadovaný výsledek. Nejednalo se přitom o složité hry, které by navíc vyžadovaly specifické schopnosti. Mnohé děti však skutečně rádce vedle sebe potřebovaly, jinak si hračky totiž přestaly brzy všimát. Jako rádci se pak jiní mohli zapojit nad známou hrou. Když se dva z chlapců jedné pozorované skupiny rozhodli využít papírovou krabici s divadlem jako bunkr při schovávané, hned jim dvě dívky napovídaly:

D: (šeptem na chlapce, který hledá svého schovaného kamaráda) *Pocem! Já ti něco pošuškám.*

Pokud nepomohl někdo z vrstevníků, měly děti možnost občas využít i obrázkově-textový návod k dané hře. Často si ovšem návodu ani nevšimly, jindy se záměrně rozhodly pro vlastní způsob hry. Záleželo ale na jejich trpělivosti. Bylo možné sledovat ve skupině dívku, která se přesouvala od jedné hračky k druhé, navíc u svých vrstevníků vyvolávala jiskry konfliktu, s čímž si naštěstí pak děti v klidu poradily. Jakmile se posadila k obrázkovému divadlu, s nímž si hrála jiná dívka, chvíli manipulovala předměty a její kamarádka zůstala jen tiše sedět a sledovala s určitým odstupem naznačeným pozicí těla. První dívka našla návod ke hře, zadávala se na něj, zahodila ho a odešla opět na jiné místo. Objev ale vzápětí ocenila původní hráčka. Soustředěně si ho prohlížela a začala podle něj rozmísťovat jednotlivé prvky. Tím ovšem přilákala vrstevnici, která předtím návodem pohrdla. Jako pasivnější, spíše hloubavý typ si objevitelka návodu nechala následně vzít všechny špejle s obrázky a opět jen čekala, až bude mít prostor pro sebe. Její dominantnější vrstevnice ilustruje jednání dětí v průběhu hry, jaké popisují v následující části.

7.3.3 Narušitel

Především ve skupinách starších dětí (5 – 6 let) se projevovala menší koncentrace nad jednotlivými hračkami, děti často střídaly pozice a herní partnery a přecházely od jedné hračky ke druhé, aby se pak opět vrátily. Byly tak náročnějšími „klienty“, zároveň ale méně pozorně zkoumaly prvky a možné varianty hraček. Pro některé děti ve skupině to znamenalo neustálé narušování jejich hry, rozptýlení pozornosti. Jeden z chlapců tak kupříkladu lákal svého kamaráda ke hře a schovávanou, ačkoliv ten byl ponořený do jiné hry. Dalším případem byly ale děti, které se snažily získat některou hračku jen pro sebe. Jiný ze sledovaných chlapců tak nechtěl nikomu půjčit kuličkovou dráhu, vymýšlel si proto nejružnější pravidla, aby zabránil ostatním hrát si s ní.

Navzdory silné snaze o prosazení vlastního plánu jednoho z dětí se ale některé z dětí nenechaly strhnout ke konfliktu nebo opuštění dané hry.

D1: (lepí překážku na dráhu) *To je most.*

D2: (snaží se překážku odlepit) *Ne, to je tunel.*

Oba přilepují další překážky na dráhu.

D1: (dává na dráhu kuličky) *To bude takhle.*

D2: *Ne, tam musí být ještě stěny. (lepí stěnu) Hodně stěn tam bude. A teď zas most.*

D1: (snaží se vzít most z ruky D2) *Aby to bylo takto.*

D2: (přilepuje daný díl podle svého plánu) *Tak si to tam postěnujem.*

U dětí, které se přesunovaly bez hlubšího zájmu od jedné hračky k jiným, se projevovala touha pro uznání či pozornosti ostatních. V okamžiku, kdy jedna dívka ze skupiny nezískala zájem vrstevníka navzdory urputné snaze včetně kontaktu, rozhodla se posunout jinam. Její volba partnera pro hru ale nebyla strategická, protože se vydala k dívce, která se již delší dobu hrála zcela o samotě. Bez oslovení či otázky si vzala do ruky odložený maňásky, s nímž si předtím hrála její kamarádka. Ta ovšem narušení soukromé hry, s níž byla spokojená, nenesla dobře.

D1: (vysokým pištivým hlasem, vytrhne přichozí dívce maňásky z ruky) *Nee, já ju mám.*

D2: (bere si jinou) *A já vezmu tuhle.*

D1: *Neee, já ju mám!* (přetahují se o maňásky, druhá dívka to nakonec vzdá) *Neee, já jsem si s tím hrála* (spravuje vše na hře tak, jak to původně sama měla). *Běž si raděj hrát s tím Kubou... anebo s fotbalovým míčem.*

Dívka, která o společnou hru nestála, tak zvolila zajímavou strategii. Navrhla raději přímo své vrstevnici jinou variantu, aby jí přestala narušovat hru. Dokonce postřehla, jaké jsou preference druhé dívky. Ačkoliv celou dobu vypadala zcela zaujatě hrou s divadlem, musela si tak všimnout, s kým si její kamarádka předtím hrála a že se sama snažila daného chlapce zaujmout. Po intervenci se druhá dívka vzdálila, ale pro změnu se pokusila upoutat mou pozornost dotazy na hračku, s níž si zatím ještě nikdo nehrál. Vzhledem k tomu, že později se k divadélku přesunula ještě jiná dívka ze skupiny, aniž by vznikla okamžitě podobná situace se zárodkem konfliktu, zdálo se, že předchozí reakce na narušitelku by mohla být výsledkem zkušeností dítěte s její dominancí ve třídě a méně vhodnými způsoby, jak navázat kontakt při hře. Možnost sledovat podrobně na záznamu vývoj interakce s další dívkou nad zvolenou hračku však vedla ke zjištění, že ve skutečnosti dívka celkově preferuje samostatnou hru doprovázenou fantazijní řečí. Společnost dalšího dítěte vydržela totiž jen krátkou dobu. Aby ještě více podpořila svou strategii návrhu alternativní hry dítěti, s nímž nechtěla být, doplnila verbálně formulované doporučení i komunikací činem.

D1: *Hele, už mi to dej, jo? Běž si hrát s něčím jiným, jo? Třeba s tím oblečeníčkem... (ukazuje rukou směrem k hračce) nebo s fotbalovým míčem. Já tě tam zavedu, pojď.* (Vstává, chytá druhou dívku pod loktem a jemně ji postrčí směrem k popsáným hračkám. Ta si sedá nad nejbližší předmět, první dívka ještě chvíli nad nimi stojí a utvrzuje se, že bude mít zpět divadlo jen pro sebe.) *Budeš si hrát s Kryštůfkem?*

V jiných případech se samostatná hra obešla bez narušování akčnějším dítětem, které by vyvolalo další pozorovatelné strategie. Ukázka komunikace, při níž si dítě vědomě udržuje prostor jen pro sebe, však ilustruje, že děti již skutečně vnímají, proč a s kým si chtějí hrát a zároveň jsou schopné uplatnit v komunikaci taktiku, která jejich preference podpoří.

Obzvlášť ve větších pozorovaných skupinách (9 dětí) se projevovalo, že děti už v tomto počtu přestaly mít klid a prostor na vlastní hru. Pokud se jim nepodařilo začlenit se do žádné herní dvojice či skupiny, přesouvaly se po herně od jedné hračky ke druhé a zkoušely nalákat některé z dětí ke zcela jiné činnosti.

CH: *Budeš si hrát na schovávanou?*

Faktorem nezájmu o hru mohly být pochopitelně i samotné hračky, které nemohly vyhovovat všem dětem, u některých se především projevovala potřeba pohybu, který dané hračky primárně neumožňovaly. Chlapci, který vyzýval druhého ke hře na schovávanou, se po několika pokusech podařilo odlákat ho od divadla a následně pobíhali po herně.

Mezi sledovanými dětmi se objevila také dívka, která během hry přepínala mezi všemi třemi popsánými rolemi. Projevem dominantního hráče mě při pozorování v danou chvíli zaujala, protože si předtím delší dobu tiše a soustředěně hrála sama. Bez toho, abych dokázala identifikovat, co mohlo být důvodem náhlé změny, otočila se rychle k jiné hračce, kde se zrovna setkaly dvě děti, sebrala jim míček se slovy: „Teďka já, P.“ Míčkem následně projížděla nastavenou dráhu s překážkami. Ostatní děti neprotestovaly a zaujatě přihlížely, samy si předtím hrály spíše intuitivně, teď jim kamarádka popisovala po celou dobu, co a proč s dráhou dělá. Stala se pro ně rádcem a vzápětí i rozhodčím, protože určovala pořadí, v jakém si hru mohli zkusit i ostatní.

7.3.4 „Když ty, tak já taky“

Zcela odlišným případem oproti popisované strategii dítěte, které chce být ve hře samo, jsou interakce mezi dětmi, jež ukazují na vliv některých vrstevníků nebo jednání dětí, které se ve

hře raději přizpůsobují návrhům druhých. Takové jednání není výjimečné, děti již vnímají sebe jako součást dané sociální skupiny, obvykle se chtějí do skupiny nejen začlenit, ale být také přijímány ostatními pozitivně, kupříkladu jako oblíbení spoluhráči.

Napodobování druhého se projevovalo i v neverbální komunikaci. Jakmile dítě přišlo s nápadem, jak originálně nebo výrazně manipulovat s hračkou nebo její součástí, další dítě vedle něj to chtělo napodobit, být v tu chvíli pro skupinu stejně zajímavým.

Děti si v kontaktu také vzájemně potvrzovaly, že chtějí být spolu ve hře. Jeden z chlapců tak objevil hračku, která zůstala stranou pozornosti většiny dětí.

CH: *S tím jsem si ještě nehrál.*

D: *Já taky ne.*

Dívka si přitom hračky už předtím všimla, ale nevybrala si ji ke hře. Zájem o ni získala teprve v okamžiku, kdy si s ní chtěl hrát kamarád, s nímž chtěla zůstat ve společné hře i poté, co se chlapec rozhodl změnit hru a hledat nové možnosti.

V negativním významu se přizpůsobení týkalo podléhání přání druhého dítěte, kterému nechtěl jeho vrstevník odporovat.

D: *Já už si s tím nechci hrát.*

D2: *Tak já taky ne.*

Celkově jsem takové reakce pozorovala častěji u dívek, které také setrvaly ve dvojicích nebo trojicích po delší dobu nad různými hračkami. Přijetí dalšího dítěte do malé semknuté skupiny bylo zamítáno, stejně tak ale některé dívky reagovaly zklamaně nebo nespokojeně, pokud se jedna ze spoluhráček rozhodla skupinu opustit.

Od napodobování může být jen krůček k soupeření, kdy se dítě nepřizpůsobuje druhému, ale snaží se být lepším, zajímavějším.

CH1: *Jo, já mám dva góly.*

CH2: *Já mám víc.*

CH3: *Jó, já mám zase goól.*

Během relativně dlouhé chvíle, kdy si skupina dětí rozložená okolo některých hraček, se zájmem hrála, stačil jediný výrok některého z nich, aby se všechny děti rozhodly hledat si novou hru nebo nového partnera.

U překážkové dráhy při hře dvou chlapců se ozývaly stále hlasitější zvuky při posouvání míčků po ploše, zrychlování pohybu, smích, hýkání. Jedna z dívek ve skupině se zvedla a šla se blíž podívat, co je tak zaujalo. Po přibližně dvou minutách náhle jeden z chlapců (dominantnější v celkovém projevu) hru ukončil: *Už dost, už ne*. Odešel náhle pryč, jeho spoluhráč tedy na chvíli přestal také hrát. Krátce sledoval, kam se jeho kamarád posune, následně se bez nějaké viditelné reakce, která by napověděla, co si přesně myslí, sklonil zpátky k hračce a pokračoval tentokrát ve hře sám.

Překážková dráha se stala hrou, která nejvíce děti zajímala, a zároveň u ní probíhaly nejzajímavější interakce mezi dětmi.

CH: *Já už si nebudu s tím hrát. Mě už to nebaví.* (odvrátí se od překážkové dráhy a vybírá si jinou hračku) *J., můžu si hrát s tímto?* (ukazuje na hračku, které si mezitím nikdo nevšímal)

Je zajímavé, že chlapec žádal o dovolení právě pro použití hračky, které se přitom nikdo nevěnoval. Dotaz byl určený dívce, která se při pozorování neprojevovala nijak dominantně, aby právě tento aspekt mohl podpořit důvod, proč se na ni chlapec obrátil. Nastala ale zajímavá situace, kdy děti využily tohoto impulzu k tomu, aby se téměř všechny v jediném okamžiku posunuly jinam. Následně se však chlapec, iniciátor změny, stejně vrátil k první hračce, protože jeho původní spoluhráč s nadšením komentoval úspěch ve hře a strhl tak pozornost druhého.

7.3.5 „Moje hra je prostě moje...“

Hra dětí probíhala v menších skupinách než při plném počtu celé třídy, a tak měly děti více příležitostí pro individuálně strávený čas nad zvolenou hračkou nebo hrou. Některé děti se sice nebránily společnosti vrstevníků ve hře, ale nedovolovaly druhým, aby zasahovaly do nastavené plochy (přesun obrázků, tvarů, nalepovacích překážek atd.). Trpěly tedy jen takové spoluhráče, kteří se spokojili s přihlížením. Komunikace mezi staršími dětmi se opírala o spojení verbálních i neverbálních prostředků, aby podpořily platnost svého sdělení.

CH: *Haha, prohrál jsi, já jsem vyhrál. Mám dva góly.*

Mezi chlapci přitom žádný souboj ve hře neprobíhal, posmívající se chlapec se teprve těsně předtím k hračce přidružil. Jeho kamarád se ovšem nenechal vyvést z míry. Otočil se jednoduše zády k další hračce. Ani tam však bohužel neuspěl. Dívka hrající si s dřevěnou deskou, do níž bylo možné zapichovat obrázky na špejli, herního partnera odmítla dost razantně. Brala mu vše, co si chtěl zkusit, z ruky tak dlouho, až to vzdal a opět se otočil na chlapce, který v tu chvíli rozehrál svou hru na překážkové dráze. Ani on už ovšem nechtěl, aby mu do jeho hry někdo zasahoval: *Ne, ne, ne, ne, nedávej to tam!!* Mezi dvěma hrajícími si dětmi tak zůstalo lehce izolované dítě. Přesto však po chvíli, kdy dívka vedle něj dokončila vytvoření scény ze špejlí na desce a zvedla ji nad hlavu, aby bylo dílo dobře vidět, ji ocenil pochvalným citoslovcem: *Óóó*.

Děti si ve hře dokázaly sdělovat také pravidla, vymezit si konkrétní roli ve hře nebo použití hračky, které jim vyhovovalo, a očekávaly, že ostatní na to adekvátně zareagují.

D1: (přichází k hračce) *Můžu s tebou si hrát s tímhle?* (bere do ruky maňáska, který leží na zemi) *Ale budu mít tuhle holku, jo?*

D2: (pevně se postaví, ruce sevřené v pěst, mračí se) *Ale já jsem ji hrála první...*

Téměř nepostřehnutelná změna v řeči těla vedla zřejmě k tomu, že první dívka beze slova maňáska odložila a vzala si druhého. Při další komunikační výměně týkající se výběru vhodného pozadí pro divadlo to však druhá dívka již vzdala a raději se vrátila k jiné dvojici u původně využívané hračky.

Děti se v dané situaci skutečně převážně respektovaly, nevynucovaly vlastní variantu a vstup do hry, ustoupily kamarádovi.

8 JAK PROBÍHÁ KOMUNIKACE DĚTÍ VE VOLNÉ HŘE

Komunikace dětí, které jsem měla možnost pozorovat, začala výzvou hrát si preferovaným způsobem po libovolnou dobu s několika hračkami. Specifičnost nového materiálu ovlivňovala jejich počáteční rozhodování, jakým směrem se ve třídě vydat, pokud si už předtím pohledem zvolily svého favorita. Stejně tak byly ve skupinách ovšem děti, které se orientovaly na základě toho, s kým by čas nad hračkou mohly trávit. Některé se zcela přizpůsobily, když zcela změnily původní preferenci předmětu hry.

Začátek herní situace byl z hlediska verbální komunikace odlišný u dětí menších (3 – 4 roky, případně mladší 3 let) a u dětí z věkově starších skupin (5 - 6 let). Starší děti slovně komentovaly svůj výběr hračky, zatímco tato fáze u nejmenších dětí proběhla zcela v tichosti. Mezi skupinami byla komunikace u čtyřletých dětí, kde už se projevovaly individuální odlišnosti v rozvoji řeči, ale celkově se jednalo o tišší, klidnější skupiny alespoň v počáteční fázi hry.

V průběhu hry starší děti neustále migrovaly mezi hračkami a spoluhráči. Komunikace a vývoj hry mezi nimi byly obtížně pozorovatelné pouhou přítomností mezi dětmi. Teprve pozorné sledování záznamů odhalilo mnohé detaily a strategie, jakých si učitel v mateřské škole může všimnout zřejmě jen tehdy, když se u dětí častěji opakují. Starší děti tak intenzivněji řešily své zapojení do dvojice či skupiny ve hře, dávaly zřetelněji najevo, jakým způsobem má hra probíhat.

Stěžejním okamžikem, kde se děti mohly opřít o různé komunikační strategie, bylo navázání kontaktu s vrstevníkem, jenž buď měl pro příchozí dítě preferovanou hračku, nebo byl sám tím herním partnerem, kterého si druhé dítě přálo. V souladu s výzkumem Rukavishnikové (2016) upoutávalo pozornost dětí, pokud jejich vrstevník ve skupině objevil na hračce princip hry nebo naopak novou variantu či zajímavý prvek. Stal se tak hráčem zaručujícím pro ostatní úspěch ve hře, příležitost prožitku, vzrušení nad dynamickou hrou. Zajímavý byl pohled na okamžité přesuny dětí na ploše herny, když je ve stejné chvíli upoutávali dva různí vrstevníci.

Domnívám se, že podstatným faktorem ovlivňujícím to, aby děti mohly zkoušet komunikovat druhým ve skupině své nápady k využití hraček a naopak komentovat hru ostatních, byl kontext hry, do které dětem skutečně žádný dospělý nezasahoval. Volná hra je vnímána jako vhodný nástroj pro sociální a emocionální rozvoj dětí. Ovšem jak potvrzuje i studie autork

Pyle a Bigelow (2015), hra musí být aplikována v rámci kurikula přibližně hodinu denně zcela pod dikcí samotných dětí. Pro mnohé učitele by však bylo zřejmě obtížné smířit se s tím, že v herně bylo během mého pozorování často velmi hlučno, ovšem ne tedy z důvodu rozporů mezi dětmi. Intenzita hluku byla dána tím, jak moc se děti do hry ponořily ve dvojicích nebo i větších skupinách, protože pak hru provázely neustálými komentáři děje, případně fantazijní řeči v rolích u hraček, které tuto možnost podporovaly.

Jiná situace nastávala ve všech skupinách u jednotlivých dětí, které naopak neměly zájem buď nad konkrétní hračkou, nebo i po celou dobu, aby se k nim ve hře někdo přidružil. U těchto dětí bylo možné sledovat soukromou řeč, a to napříč všemi věkovými skupinami, případně se verbálně neprojevovaly vůbec. V běžné, plně naplněné třídě mateřské školy nejsou možná v takové situaci děti stejně často jako v mém datovém materiálu. Tím, že jsem pozorovala jen menší skupiny dětí, vznikl pro ně prostor, aby si vymezily vlastní teritorium, v němž nikoho dalšího nepotřebovaly. Velmi zajímavá byla strategie jedné z šestiletých dívek, která ostatní děti buď verbálně, nebo dokonce i činem posílala k jiným dětem a hračkám, aby její hru nenarušovaly.

Jako „narušitelé“ se některé děti projevovaly stabilně v dané skupině po dobu pozorování. Žádná hračka je déle nezaujala, vstupovaly tak do hry ostatním, ale nepřizpůsobivě, rušivě. Bez oslovení, často okamžitě vzaly hračku nebo její prvek, rozporovaly předchozí variantu hry. Často se potom stávalo, že než aby se s takovým vrstevníkem dítě dále dohadovalo, raději ukončilo hru a hledalo jinou možnost kolem sebe. Tím, že u hračky „narušitel“ stejně potom nezůstal déle, došlo ke zbytečnému ukončení předchozí hry jiného dítěte.

Podobně rušivě působily v některých situacích děti, které jsem pojmenovala jako „malé šéfy“, děti, u nichž byl často patrný sklon napodobovat direktivní komunikaci verbální i neverbální ve stylu komunikace dospělého. Tyto děti však měly ve skupině své obdivovatele, kteří se pak ve všem přizpůsobovali.

Zároveň se však ve skupinách pohybovaly i děti, které fungovaly jako rádci pro ostatní. Bylo zajímavé, že dobře vnímaly dění kolem sebe. I když se zdánlivě soustředily na vlastní hru, pokud si všimly, že vedle nich si s hračkou někdo neví rady, sdělily svůj nápad a někdy pak už u hry zůstaly, jindy se ale vrátily zase zpět na původní místo. Pro ostatní děti je jistě užitečné sledovat verbalizované postupy hry a manipulace s hračkou. Navíc při setrvání „rádce“ ve hře s dalšími dětmi bylo možné sledovat alespoň chvíli hru kooperativní, kdy děti skutečně ve sdílené komunikaci rozvíjely nejrůznější modifikace hry s hračkou.

Děti se často kontaktovaly přímo prostřednictvím hračky a jejího prvku. Ačkoliv jsou zvyklé na to, že je učitel ve třídě oslovuje jménem a svá jména znaly, při hře se děti jménem neoslovovaly, pro zdůraznění navázání kontaktu používaly spíše výrazy typu „hej“ nebo jen použily dynamiku hlasu, aby si pozornost získaly.

Ačkoliv ve skupinách mladších dětí převládala ještě samostatná hra, případně hra, kdy se děti pozorovaly, ale nevstupovaly do výraznějších interakcí, nevyužívaly příliš ani soukromou řeč, ani neverbální prostředky komunikace jako reakci na své vrstevníky. Neverbální komunikace celkově umožňovala nahlédnout na určité prožitky dětí, primárně radosti nebo vzteku, ovšem děti na neverbální komunikaci svých vrstevníků příliš nereagovaly ani ve skupinách starších dětí. Úsměv jako ocenění tak zůstal jakoby bez povšimnutí, na druhou stranu ani negativní projevované emoce nevyvolávaly výraznou zpětnou vazbu.

Všechny pozorované skupiny byly genderově smíšené. Vliv genderu na probíhající komunikaci s odrazem do hry se ukazoval ve skupinách nejstarších dětí, které byly zároveň počtem větší (např. 9 dětí, zatímco v jiné skupině jich bylo jen 6). V těchto případech jsem po většinu času věnovaného hře sledovala, že dívky vyhledávaly dívčí společnost a naopak. Neznamenalo to, že by však zároveň volily primárně hračky, jaké chlapci spíše vynechávaly – oblékací panenku apod. Pokud se dvojice či trojice dívek sešla nad hračkou, jakou jindy využívali především chlapci (překážková dráha), modifikovaly hru takovým způsobem, že se měnil obsah komunikace. Chlapci hledali řešení pro dosažení cíle, dívky rozvíjely fantazijní řeč.

Počet dětí ovlivňoval hru i při takto malých rozdílech mezi vznikajícími skupinkami dětí při hře. Stabilně spolu komunikovaly dvojice, případně i trojice. Jakmile se však k dětem přidal ještě další vrstevník, jejich hra a následně často i daná skupina se rozpadala a děti musely zvážit navázání kontaktu s jiným kamarádem.

8.1.1 Hraji si – komunikuji – učím se

Při změnách hry u dalších vrstevníků nebo přání vyzkoušet si některou z hraček, kterou měly děti k dispozici, se učily prostřednictvím verbální i neverbální komunikace identifikovat signály pro možnost připojit se ke hře druhého dítěte. Mohly uplatňovat osvědčené strategie,

jak druhé dítě zaujmout, oslovit ke hře, požádat o půjčení hračky. Stávaly se zároveň příjemci sdělení, výzvy ke hře nebo její změně. Učily se reagovat na odmítnutí vrstevníka, který si přál mít hru jen pro sebe nebo nesouhlasil se způsobem, jakým do hry zasahoval druhý.

Děti se dostávaly do náročnějších situací, pokud se musely vyrovnat s komunikací vrstevníků, kteří byli v rámci analýzy dat označeni jako šéfové a narušitelé hry ostatních. Ve spojení s hračkami, které pro ně všechny byly zcela nové, se pravděpodobně vytvářely méně typické interakce mezi dětmi, protože byly na hru více soustředěné, musely aktivně hledat možnosti, jak vůbec princip hry rozklíčovat, měly možnost vytvářet si vlastní libovolné modifikace. Tento kontext mohl podle mého názoru zlehčit střety s dominantními dětmi ve skupinách. Pokud by naopak děti měly před sebou prostředky, které by je již tolik nezaujaly, běžné, známé hračky v dané třídě, více by i vnímaly nepříjemné reakce některých ze skupiny. Takto se dítě, kterému jiné vzalo hračku, nechtělo jej pustit do hry nebo v rámci dominance za něj někdo rozhodoval, většinou jen zabralo za krátko do jiné hry a celkově nevznikaly téměř žádné konfliktní situace mezi dětmi.

V průběhu hry si děti také zjišťovaly a potvrzovaly jednání druhých. Verbalizace snahy porozumět konání vrstevníka ilustruje následující rozhovor mezi dvěma chlapci:

CH1: *Co to hledáš?*

CH2: *Hledám větší míček, co se nevejde do té díry.*

CH3: (udiveně) *Však už ho máš.*

Především starší děti ve věku šesti let napodobovaly v komunikaci autority ze světa dospělých a mohly si tak ověřovat, zda tato strategie na ostatní funguje. Trvaly na dodržování nastavených pravidel, jako je úklid hračky, se kterou si dítě přestane hrát.

Určitá forma napodobení dospělého se projevovala i v roli pomocníka ve hře, při řešení problému. Některé děti se naučily být při hře rádcem pro ostatní děti, které chtěly vědět, jak s hračkou zacházet.

D1: *Co je tohle? Jak se hraje tohle?*

V: *(krčí rameny).*

D2: *To se skládá tak, já to znám, chceš poradit?*

Vzhledem k tomu, že jsem sama nechtěla nabízet dětem předem danou variantu hry, ale musely si nejdříve hračku vyzkoušet, stal se rádcem místo mě jeden z chlapců ve skupině. Do takové situace by se vrstevníci v mateřské škole měly dostat častěji, než je pravděpodobně realita. Při vzájemné interakci ve hře mají možnost rozvíjet sociální kompetence, využít dovedností každého z nich, aby je spolupráce dovedla k řešení, jaké ale nebude předem nastaveno vždy jen jako jediné správné.

Správná varianta pohledem dítěte je potom součástí komunikace, kdy se jedno z dětí snaží druhého poučit o možnosti, jaké si do toho okamžiku žádné z dětí nevšimlo.

D: *Já to tam dám správně, jo? Dám tam ty velké. I auto tam dám.*

CH: *Ne, to se nesmí. (jiné dítě dává kuličku na jiné místo, než je určené) To musíš tak. (dává kuličku na označený bod na hrací desce)*

Prostřednictvím návrhů druhých dětí dochází k rozvoji jejich myšlení.

CH2 (přináší kuličky, které našel v krabici) *A co s těma kuličkama? Ted' to zkusíme se třema kuličkama, jo?*

Posun od návrhu, který má formu otázky s ujišťujícím se slovíčkem „jo?“, směrem k různější komunikaci, jež napodobuje opět dospělého a má v sobě odraz učitelského přístupu, jsem sledovala nad hrou se vkládacími čtverci. Většina dětí se rozhodla pro volnou hru, k dispozici byl však i návod, který sloužil jako podklad pro různě obtížné varianty. Nad hrou se sešly dvě děti, jedno vypadalo nerozhodně. Dívka hru vyhodnotila jako pochopenou, více ji už nezajímala, ale připravila ještě zadání pro svého vrstevníka.

D: *Jo, to jsou ty skládanky. Jo, budu to muset skládat... To se skládá takto. (Začala chlapci vkládat na podložku čtverce a následně chlapce opustila se slovy): Tak a ted' ty to složitější.*

Výzkumy prokazují provázanost kvality hry v kontextu rozvoje kognitivních schopností dětí v předškolním období s potřebou školní připravenosti dětí (Burns et al., 2010, s. 142). Obvykle je hra organizována v dikci učitele, děti v tomto případě volily vlastní strategie a

ukázaly, že hra pro ně není jen hrou ve smyslu volného trávení času bez cíleného rozvoje. Děti samy jsou schopné vyhledávat aktivně varianty ve hře, které jsou pro ně výzvou. Vzájemné interakce jim v tomto rozvoji slouží k tomu, aby poznávaly strategie svých vrstevníků a mohly naplňovat princip volné hry založený na sdíleném prožitku.

9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Bylo velmi zajímavé pozorovat vývoj strategií u dětí, které chtěly být při hře samy. U nejmenších dětí se odehrála komunikace převážně na úrovni neverbálního projevu, případně komunikace činem – odebrání hračky z ruky druhého dítěte, odstrčení, odvrácení se, přesun s hračkou opodál. Starší děti již ukazovaly promyšlené způsoby, jak si s takovou situací poradit. Přesvědčovaly vrstevníka, nabízely jinou hračku jako tu, která ho bude zajímat, upozorňovaly na to, že si mohou hrát s kamarádem, kterého identifikovaly jako důležitého pro dítě, které bylo potřeba odlákat jinam. Strategii tedy nejen verbalizovaly, ale dokázaly přizpůsobit tomu, jak odhadly vzájemné vztahy ve skupině. Jejich chování mohlo být ovlivněno i tím, že v nastavené situaci hry, kdy v herně třídy byla menší skupina než při obvyklém plném počtu dětí, vycítily šanci věnovat se na chvíli hře jen podle vlastního scénáře.

Děti, které se projevovaly jako dominantní a doprovázely hru neustálými komentáři, odrazovaly své vrstevníky od pokračování ve hře, ti se často pak odpojovali, využili upoutání pozornosti ze strany jiného dítěte. Pro učitele v dané třídě by mohlo být užitečné zmapovat si tyto rolové projevy ve vzájemné komunikaci dětí a dále s nimi pracovat při jiných situacích, než je volná hra dětí.

Ve studiích zaměřených na komunikaci a hru dětí se vymezují rozdíly a stádia vývoje na základě věku. Rovněž v mém datovém materiálu se ukazovalo, že menší děti ještě nevyužívají verbálně komunikované strategie a preferují samostatnou hru. Mezi těmito jevy lze vidět souvislost. Pokud prozatím dítě není schopné vyjádřit jasně své přání či nápad, podpoří to jeho volbu zůstat ve hře bez spoluhráče. Na druhou stranu se však i u nejstarších dětí ve věku 6 let objevovala častá soukromá řeč, jakou předpokládáme spíše u dětí mladších. Soukromá řeč ovšem nemusí a priori dítě limitovat, v daném výzkumu mohla být takto nastavená hra výsledkem faktorů, které neznám.

Za výhodnou považuji možnost realizovat pozorování, při kterém jsem na rozdíl od učitelky nikdy neměla tendenci zasahovat do hry dětí, s výjimkou jediného případu, kdy mě dítě požádalo o vysvětlení písemného návodu, jaký si samo ještě nedokázalo přečíst. Domnívám se, že učitelka dané třídy by v některých případech možná chtěla vstoupit do hrozící hádky mezi dětmi, případně jim chtěla s hračkami od začátku radit, posuzovala by a komentovala, jak se dětem z jejího pohledu hra daří.

Analýza získaných dat zaměřená na porozumění tomu, jak probíhá komunikace dětí ve volné hře, je součástí širšího výzkumu vztahujícího se celkově k pojetí hry a možného průběhu hry dětí s originálními hračkami. Tento kontext byl určitým limitem vzhledem k tomu, že pro každou skupinu dětí bylo možné sledovat je při hře pouze jednou. Zajímavým doplněním tak by tak jistě bylo pozorování daných skupin dětí při jiných herních situacích, stále však ve stejném prostředí jejich třídy v mateřské škole. Vnímaný limit je zároveň ovšem silný v tom, že pro všechny skupiny dětí byly připraveny relativně shodné vstupní podmínky pro hru – tedy jejich počet, věk a stejná sada hraček, jaké žádný z nich ještě nemohl předtím vidět.

Pozorování celkového počtu 77 dětí v několika herních skupinách přineslo množství zajímavých dat. Přesto se však jedná o dostupný vzorek zastoupený dětmi jen ze čtyř mateřských škol Zlínského kraje. Rozhodně pak nelze uvažovat o zobecnitelnosti zjištění. Přínos předkládané práce lze snad spatřovat i v tom, že dokládá zjištění na základě reálných komunikačních výměn mezi dětmi předškolního věku, jaké i v současných studiích ještě nejsou tolik zastoupeny.

Pozorování dětí probíhalo ve skupinách o malém počtu dětí. Sloužil tomu, aby bylo možné vůbec se v pozorované situaci zorientovat. I přepisování záznamu s možností opakovaně se vracet k jednotlivým dětem a jejich skupinám bylo náročné na pozornost, natož samotné sledování reálně probíhajících situací. Pokud bych chtěla zachovat stejné podmínky, jaké platí pro běžný režim mateřské školy, znamenalo by to pokusit se zachytit komunikaci mezi dvojnásobně až trojnásobně většími skupinami vrstevníků. Lze namítnout, že získaná data takto neodpovídají realitě. Na druhou stranu jde o situace umožňující vůbec pro výzkumníka, aby je mohl analyzovat co nejpečlivěji a neunikaly mu mnohé důležité detaily. Rovněž pro samotné děti nestandardní počet, ve kterém mohly hru rozvíjet, znamenal možnost více se do hry ponořit podle vlastních představ a také rozvinout intenzivněji interakce mezi vrstevníky, které mě zajímaly.

Je jisté, že při navození odlišné situace zahrnující kupříkladu opět nové hračky, ale jiného charakteru by se vynořovaly další pozorovatelné interakce mezi dětmi, jaké jsem v rámci tohoto výzkumu nezachytila. Jinak potom naopak probíhá komunikace mezi dětmi za obvyklé přítomnosti učitele a všech vrstevníků ve třídě nad organizovanou hrou a každodenními hračkami, jaké mají děti k dispozici.

Další možné směřování výzkumu k tématu v předložené práci se opírá rovněž o limity vycházející z metodologie výzkumu. Pozorování vzájemné komunikace dětí bych ráda rozvinula na větším vzorku, ale zároveň s intenzivnější podobou partnerství ve výzkumu. Bádání vycházející z lingvistické etnografie, které se nabízí, by znamenalo být častěji součástí dění ve sledovaných třídách, poznat zkoumané dětské skupiny v mnoha různých situacích a zároveň si udržet potřebný badatelský odstup, který může chybět učitelům, jemuž je čas a prostor na detailní poznávání jeho dětí dopřán.

Kromě využití metody participačního pozorování dětí při hře se nabízí rovněž potřebné doplnění o hlas dětí, které by mluvily o tom, co se v jejich komunikaci odehrávalo, o čem vůbec s vrstevníky během hry komunikují, a tento pohled by mohl být doplněn o postřehy jejich učitele v dané třídě.

ZÁVĚR

Možnost stát se součástí dění ve třídách mateřských škol při pozorování komunikace mezi dětmi při volné hře pro mě byla nesmírně cenná. Všechny momenty, kdy mě komunikační projevy dětí či zvolené strategie překvapily, a především, to, že si děti skutečně dokázaly poradit ve všech vzniklých herních situacích bez mého zásahu, jsou dokladem, že sama ještě vnímám daný fenomén pohledem dospělého včetně odrazu zkušenosti z vlastní učitelské profese. V souladu se současným směřováním bádání v oblasti komunikace a hry dětí předškolního věku byl realizovaný výzkum a uvažování nad získanými daty vykročením směrem k otevřenějšímu vnímání dětského světa zahrnujícího jejich vlastní pohled.

Učitel mateřské školy má možnost sledovat děti ve třídě každý den. V rámci všech každodenních povinností a zodpovědnosti se může vytrátit zájem učitele být skutečně jen nezáujatým pozorovatelem s cílem získat mnohé podněty pro vlastní práci ve třídě. Náročnost práce učitele mateřské školy chápu, přesto bych ráda vyjádřila apel týkající se toho, že děti se mnohé učí právě prostřednictvím intenzivních vrstevnických interakcí, v nichž se učitel aktivně neangažuje. Učitel bude moci na základě sledování jejich komunikace lépe připravit také řízené činnosti doplňující volnou hru. Při rozhovorech s dětmi lze vycházet ze zachycených otázek, jaké si děti samy pokládaly a využít je pro další rozvoj a učení dětí. Na rozdíl od situace výzkumníka má pak každý učitel nesmírnou výhodu v tom, že své sledování může opřít o informace získávané napříč časem a různorodými situacemi. Volná hra dětí je v mnoha textech deklarována jako významná, podporující vývoj dítěte. Skutečná volná hra ovšem vyžaduje, aby děti měly právě učitele, který stále bude mít radost z toho, že děti jen vnímá a pozoruje, a mnohé z probíhajících interakcí ponechá v diki dětí samotných.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Babich, N. (2014). Play from the perspective of future pedagogues' childhood and adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 3 – 8.
- [2] Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings, *Early Educ Dev.*, 23(4), 517–538.
- [3] Breathnach, H. (2017). *Children's perspectives of play in an early childhood classroom. Doctoral Thesis*. School of Early Childhood and Inclusive Education, Faculty of Education, Queensland University of Technology. Dostupné online z: https://eprints.qut.edu.au/110539/1/Helen_Breathnach_Thesis.pdf.
- [4] Brownell, C. A., & Kopp, C. B. ([2007]). *Socioemotional development in the toddler years: transitions and transformations*. New York: The Guilford Press.
- [5] Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. Los Angeles: SAGE.
- [6] Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [7] Cisovská, H. (2012). *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [8] Copple, C., & Bredekamp, S. (2013). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- [9] Cowan, K. (2017). *Visualising Young Children's Play: Exploring Multimodal Transcription of Video-recorded Interaction. Doctoral Thesis*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/328130253_Visualising_young_children%27s_play_exploring_multimodal_transcription_of_video-recorded_interaction
- [10] Creswell, J. W. (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- [11] Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [12] DeVito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada.
- [13] Doherty-Sneddon, G. (2005). *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál.

- [14] Gavora, P. (Ed.) (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- [15] Glenn, N. M., Knight, C., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2013). Meanings of play among children. *Childhood*, 20, 185–199.
- [16] Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Retrieved from <https://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf>
- [17] Gunn, A., & Hruska, C. (Eds.) (2017). *Interactions in Early Childhood Education Recent Research and Emergent Concepts*. Springer Singapore.
- [18] Horká, H. (2015). Učitel/ka jako iniciátor rozvoje prožitku, zkušenosti a tvořivosti v mateřské škole. In A. Wiegerová (Ed). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [19] Chlebková, J. (2014). *Rozvoj komunikatívnych kompetencií dieťaťa v spolupráci materskej školy a rodiny*. Retrieved from: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/chlebkova.pdf>
- [20] Kapalková, S. (2008). Gestá v kontexte raného vývinu detí. In Slančová, D. (ed.). *Štúdie o detskej reči : [riešenia projektu VEGA 1/2228/05 Vývin reči slovensky hovoriacich detí]*. Prešov: Prešovská univerzita. Retrieved from: http://laboratorium.detskarec.sk/abstrakt_kapalkova.php
- [21] Kasáčová, B., Cabanová, M., & Babiaková, S. et al. (Eds)(2017). *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: Belianum.
- [22] Kenan, M. (2015). *Play as a context for Early Learning and Development*. Retrieved from: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/1d8f2182-fdb8-4d29-9433-93e13ba27b20/ECSEC05_Exec3_Eng.pdf
- [23] Kemple, K. M., & Hartle, L. (1997). Getting along: How teachers can support children's peer relationships. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 139-146.
- [24] Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 16-23.
- [25] König, A. (2009) Observed classroom interaction processes between pre-school teachers and children: Results of a video study during free-play time in German pre-schools. *Educational & Child Psychology*, 26, 53 – 65.

- [26] Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [27] Kyjonková, H., & Lacinová, L. (2010). Soukromá řeč a typ aktivity u dětí předškolního věku. *Československá psychologie*, 54(4), 342-356.
- [28] Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- [29] Makišová, A. (2010). Verbální a neverbální komunikácia v materskej škole. *Annual Review of the Faculty of Philosophy*, 35(2), 421-428.
- [30] Martin, C. L., Fabes R. A., Hanisha, L. D., & Hollenstein, T. (2005). Social dynamics in the preschool. *Developmental Review*, 25, 299-327.
- [31] Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Psychology*, 80, 1 – 14.
- [32] Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Portál.
- [33] Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- [34] Mize, J. (2005). *Social Skills Intervention and Peer Relationship Difficulties in Early Childhood: Comments on Bierman and Erath, Manz and McWayne, and Odom*. Retrieved from: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/829/social-skills-intervention-and-peer-relationship-difficulties-in-early-childhood-comments-on-bierman-and-erath-manz-and-mewayne-and-odom.pdf>
- [35] MŠMT. (2016). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2015*. Praha: MŠMT.
- [36] Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K.. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154.
- [37] Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21 (1) 19 – 41.
- [38] Navrátilová, H. (2017). Children's Initiations in Communication with Preschool Teachers. *Acta Educationis Generalis*, 7(2), 42 – 55.

- [39] Navrátilová, H., & Petřů Puhrová, B. (2018). *Máme hračku, tak co s ní? Od teorie k verifikaci v prostředí mateřské školy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- [40] Park, M. (2013). Nonverbal communication: A quiet path to children's engagement. *Texas Child Care Quarterly*, 37(3), 18-23.
- [41] Parker-Rees, R., & Leeson, C. (2015). *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. (4th edition). Los Angeles: SAGE.
- [42] Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- [43] Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [44] Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms. *Early Childhood Education*, 43, 385–393.
- [45] Rasku-Puttonen, H., (2012). Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138 – 149.
- [46] Rengel, K. (2014). Research with Children in Kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 34 – 39.
- [47] Rezková, V., & Kleinová, G. (2012). *Hra jako lék. Teorie a praxe nedirektivní psychoterapie hrou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
- [48] Richards, L. (2009). *Handling Qualitative Data. A practical Guide*. London: Sage Publications.
- [49] Rogers, S. (2011). *Rethinking play and pedagogy in early childhood education*. New York: Routledge.
- [50] Rubin, K. H. (1977). Play behaviors of young children. *Young Children*, 32(6), 16 – 24.
- [51] Rubin, K. H., & Ross, H. S. (1982). *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*. New York: Springer-Verlag.
- [52] Rukavishnikova, E. E. (2016). Specific Psychological Characteristics of Interpersonal Relationships in Preschool Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 118-122.

- [53] Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 77 – 94.
- [54] Sendil, C. O., & Erden, F. T. (2012). Preschool teacher's strategies to enhance social interaction skills of children during playtime. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, 918 – 923.
- [55] Stomatoglou, M. (2004). *Listening to young children's voices: an ethnographic study on nursery play*. Retrieved from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003674.htm>
- [56] Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Bridget K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher – child interactions in German pre-schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509 – 519.
- [57] Šepeláková, L. (2017). Gestikulácia a gestá v kontexte predprimárnej edukácie. *Osvita i suspiľstvo [elektronický zdroj] : mižnarodnyj zbirnyk naukovykh prac : vypusk 2*. Retrieved from: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/konferencii/pedagogika/International%20Collection%20of%20Scientific%20Papers_Berdyansk_2017.pdf
- [58] Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [59] Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490-515.
- [60] Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., & Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practise. *Education sciences*. 5, 345-362. Retrieved from [https://eprints.qut.edu.au/90819/1/Theobald%20Danby%20Children%27s%20perspectives%20on%20play_education%20sciences-05-00345%20\(1\).pdf](https://eprints.qut.edu.au/90819/1/Theobald%20Danby%20Children%27s%20perspectives%20on%20play_education%20sciences-05-00345%20(1).pdf)
- [61] Vujičić, L., & Miktek, M. (2014). Children's Perspective in Play: Documenting the Educational Process. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 143 – 159.
- [62] Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy* (2., rev. vyd., 1. v Newton Books). Brno: Newton Books.

- [63] Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma kategorií

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Věk participujících dětí

Tabulka 2 Ukázky konceptů ve vztahu ke kategorii

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE POZOROVÁNÍ

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE POZOROVÁNÍ

Nahrávka č. 2:

9 dětí ve skupině (5 dětí pětiletých, 4 děti čtyřleté; 7 dívek, 2 chlapci)

Hra probíhá v herně jejich kmenové třídy, děti mají k dispozici velký prostor na koberci herny.

Situace č. 6: trojice dívek, proplétací deska, magnetická zvířátka

Dvojice dívek se přidá ke třetí u hračky, kde je možné na hřebíky proplétat různý materiál jako drátky, gumičky, provázky. První dívka si trochu stranou zkouší sama manipulovat s vybraným drátkem.

D1: *Já už to vím. Já jsem si to zapamatovala. Já už jsem to někdy hrála. Dej mi to* (bere druhé dívce drátek z ruky a začíná popisovat, co mají ostatní kam dát).

D2: *Jani, já mám malinkou kuličku* (během organizace D1 si vzala jiný barevný drátek a po chvíli manipulaci vznikla kulička). *Já jsem ji udělala.*

D1 (nevšímá si jí) *No, ale počkejte ale. Já už jsem to někde viděla ale. Takže. Já si vyberu...uděláme kuličku...*

D2: (snaží se hlasitěji, jinak mluví tiše) *Já už mám kuličku.*

D1: *...a budeme si to tady dávat.*

Všechny tři podle ukázaného příkladu vybírají kolíčky a připínají je podle barev.

D1: *Tak. A teď si vybereme...* (přemýšlí a přebírá materiál na desce). *Tady je ještě víc barevných* (překvapený výraz; sundává pytlík, který tam sama předtím pověsila. Vybírá z pytlíku, ostatní dvě dívky jen čekají a rozhlížejí se kolem sebe.)

D1: *Na.* (podává žlutý drátek D3)

Dvě pasivní dívky se ale mezitím posunují každá k jiné hračce.

D3: *Můžu si hrát s tímhle? Já už si s tím nechci hrát, je to* (nesrozumitelné). *Jani, budeme si hrát s tímhle, jo?* (D2 není oslovená, ale posouvá se za ní, zatímco D1 zůstává stále u původní hračky a na výzvu kamarádky nereaguje)

D2: *Pojď si hrát s tímhle.* (natahuje ruku k D1)

D1: *Nee* (vrtí hlavou).

D2: (přesouvá se zpět za D1): *Já si chci hrát s Janičkou. Já si bude hrát s tebou, jo? S čím si chceš hrát? (naléhavěji) S čím si budeš hrát?*

D1: (uklízí zatím drátky u hračky) *Počkej...*

D2 (rozhlíží se, nejbliž je hudební nástroj, vezme ho do ruky, převrací)

D1 (bere D1 nástroj z ruky, otáčí se na mě)

D1: *Co je tohle?*

Já: *Co myslíš?*

D2 (bere si nástroj do ruky, třepa s ním co nejsilněji, obě dívky se zubí)

D2 (důrazně) *Co to je?*

Já: *To já sama nevím.*

Obě dívky nástrojem zase třepou, potom si prohlížejí bílé plastové konce nástroje.

D2: (zase s pohledem na mě) *Funguje to?*

Já: (sedím stále na svém místě opodál na zemi) *Co myslíš, že by to mohlo být? Máš nějaký nápad?*

D2 (pokládá hračku na zem, výraz pochybností) *To se asi...de rozdělat.*

Já: *Fakt? Možná, že to jde rozdělat.*

Obě dívky s novým zájmem zkoušení sundat bílé koncovky, sedí těsně u sebe, pomáhají si. Nejde jim to, podívají se tázavě opět na mě.

Já: *Asi ne...asi to nejde* (vím, že to není možné, koncovky jsou přilepené, aby se sytký materiál uvnitř nástroje nevysypal ven).

Obě dívky v tu chvíli hračku pouští na zem.

D2: *Budem si hrát s něčím jiným.* (posune se ke stolnímu fotbálku, zkouší, jak funguje)

D1: (sklání se nad dřevěnou krabicí se zvířátky a otevírá ji) *Budem si hrát s tímhle, jestli to umíme.*

D2: (okamžitě se přesouvá za ní, nadšený výraz) *Júú. Zvířátka* (bere do ruky návod, který našla v krabici)

Obě dívky se přehrabují v krabici, kde je množství dřevěných figurek zvířat s magnetem na spodní straně. D1 je razantnější, D2 někdy vyčkává, co D1 najde v krabici.

D1: *Já budu mít delfína.* (otáčí magnetkou, nadšeně) *Magnet!* (prohlíží další zvířátka v krabici) *To je magnetka.* (prohlíží si další magnetky, najde i hrací kostku, ale dává ji bez zájmu na zem). *Júú, žirafa.* D2 pasivně přihlíží, zdá se, že ji hra nezaujala.

D1 (dává magnetky k sobě, pak vytahuje první magnetickou desku hry) *To je těžké!*

D2 *A teď já to zkusím.* (vytahuje další desku)

D1 *Já mám vodu* (prohlíží si obrázek na desce)

D2 (dívá se svoji desku) *Já mám zase sucho, takže musím...já tam mám taky vodu!* (Dívka si otočila obrázek, modrá reprezentuje oblohu, vzhledem k celkovému obrazu se dá předpokládat, že by to poznalo každé dítě, přání mít stejnou předlohu jako kamarádka ve hře je ale silnější.)

D2 (otáčí desku, dává ji zpět do krabice) *S tím si nebudeme hrát. To my neumíme.*

D1 (začíná hru uklízet) *J., pojď mi pomoci!* (rozkazovačným hlasem)

D2 si prohlíží knihu položenou vedle, D1 odchází. D2 zavírá krabici se zvířátky, zůstává chvíli sama, sleduje ostatní děti, otáčí se zády a prohlíží si oblékací knihu. U hračky jen vrátí panence šaty, které neměla připevněné a po rozhlédnutí se odchází zase za D1.

Situace č. 7 (paralelně se situací č. 6): dvojice chlapců, překážková dráha

CH1: (lepí překážku na dráhu) *To je most.*

CH2: (snaží se překážku odlepit) *Ne, to je tunel.*

Oba přilepují další překážky na dráhu.

CH1: (dává na dráhu kuličky) *To bude takhle.*

CH2: *Ne, tam musí být ještě stěny.* (lepí stěnu) *Hodně stěn tam bude. A teď zas most.*

CH1: (snaží se vzít most z ruky D2) *Aby to bylo takto.*

CH2: (přilepuje daný díl podle svého plánu) *Tak si to tam postěnujem.*

CH1 se mezitím stahuje, občas se dívá, co dělá trojice dívek u provlékací desky, ale potom pokračuje v nalepování překážek na dráhu.

CH2 *Aby neujelo nám to.*

CH2 (chce nalepit jednu z překážek, D1 mu v tom brání rukou)

CH1 *Ne, ještě nee. Ještě tam musíme dát kus toho.* (dává poslední překážku, spokojeně se zasměje, když si prohlédne celou dráhu, bere dráhu do rukou, což je signál toho, že je podle něj hotovo)

CH2 *Můžu já to vyzkoušet?*

CH1 (kývne)

CH1 (s rukou opřenou o bradu a soustředným výrazem) *To musíš jet tunelem. (2s). Ne, to tě vrací. (2s) Jo, jo, jo. Jo, to se musíš trefit tou kuličkou. (2s) Do dírky! (2s) Joo. A teď já, jo?*

CH2: *Já ti to udělám těžší, jo?* (dává na dráhu ještě jednu překážku, která se tam ale nevejde)

CH1: *To musí být krátká, víš?*

CH2 hledá jinou překážku, ukazuje ji CH1

CH1: *To je moc krátká.* (CH2 ji tam přesto lepí)

CH1: *Tak. A teď to zkusím.*

CH2 ztrácí v tom okamžiku zájem a jde se podívat jinam. CH1 zůstává sám u dráhy, se kterou si dál hraje.

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE

Vážený rodiče,

pracujeme na Ústavu školní pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a momentálně uskutečňujeme v několika mateřských školách výzkum, který je zaměřený na hry a hračky pro předškolní děti. Výstupem tohoto výzkumu je kniha o hře a hračkách, která bude určena především učitelkám mateřských škol a studentům učitelství.

Naše studentky oboru Učitelství pro mateřské školy vyrobily zajímavé hry a hračky. Chtěli bychom si ověřit, jak budou fungovat pro děti v mateřské škole, aby podpořily jejich rozvoj.

Chtěly bychom Vás proto požádat o Váš souhlas s pozorováním Vašeho dítěte při hře s těmito hračkami a následným rozhovorem o tom, zda se mu hračka líbila a proč. Svůj souhlas můžete ještě konkretizovat z hlediska toho, zda bychom mohly pořídit videozáznam, audiozáznam nebo pozorování bez záznamu.

Chceme Vás ubezpečit, že všechny záznamy a informace jsou anonymní a slouží výhradně pro účely výzkumu. Nikde nebude zveřejněno žádné jméno dítěte nebo učitele, ani název školy. Pořízené záznamy jsou po přepisech do textové podoby následně smazány.

Za Vaši ochotu a porozumění předem děkujeme

Mgr. Hana Navrátilová

Mgr. Barbora Petrů Puhrová

Souhlasím s videozáznamem	ano - ne
Souhlasím a audiozáznamem	ano - ne
Souhlasím s pozorováním bez záznamu	ano - ne
Souhlasím s fotografií dítěte s hračkou v knize	ano - ne

Jméno dítěte:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

Datum:

