

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Magdaléna Rausová

**Rozdíly mezi interakcí dítěte se sourozenci a
s vrstevníky při hře předškolních dětí**

**Differences between interaction of a child
with siblings and with peer group in early
childhood play**

Praha, 2019

Vedoucí práce: prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce paní profesorce PhDr. Lence Šulové, CSc. za její vstřícné vedení a konzultace nad nelehkými tématy. Také bych ráda poděkovala svým přátelům a rodině, kteří mi byli velkou oporou.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 7. 2019

.....
Magdaléna Rausová

Abstrakt

Bakalářská práce je věnována interakcím předškolních dětí se sourozenci nebo s vrstevníky a jejich porovnání při volné hře. Práce shrnuje a kriticky hodnotí dosavadní poznatky na téma volné hry, sourozeneckých a vrstevnických interakcí v předškolním věku dětí. Na sourozenecké a vrstevnické interakce se tato práce soustředí hlavně z hlediska jejich působení ve vývoji jedince a vzájemného působení těchto vztahů na chování jedince a jeho vrstevníka či sourozence. V druhé části práce je navržen výzkumný projekt, který si klade za cíl porovnání sourozenecké a vrstevnické dyády v interakci při volné hře a řízené aktivitě. Projevy dítěte by byly získávány ve dvou situacích – volná hra a řízená aktivita a ve dvou dyádách – sourozenecká a vrstevnická. Takto získaná data by byla kvalitativně zpracována a výsledky by přispěly k otázce podobnosti či odlišnosti sourozeneckých a vrstevnických interakcí. Zjištěné poznatky by mohly přispět ke zkoumání sourozenců a vrstevníků jako činitelů psychosociálního vývoje jedince a jejich vlivu na chování jedince.

Klíčová slova

Volná hra, předškolní děti, sourozenecké interakce, vrstevnické interakce

Abstract

Bachelor thesis gives attention to preschool children interaction with siblings or with peers during free play. This thesis sums up and critically evaluates up to date knowledge on the topics of free play, sibling interactions and peer interactions of preschool aged children. Sibling and peer interactions are here mainly seen from the point of view of their effect on the development of a person and effect of those relationships on one's behaviour and his peer or sibling. In the second part of the thesis a research project is designed. Its goal is to compare sibling and peer dyadic interactions in free play and controlled situation. Actions of a child would be obtained in two situations – free play and controlled activity and two dyads – sibling and peer dyad. Data obtained this way would be qualitatively processed and results could contribute to the question of similarity and differences of sibling and peer relationships. Findings made in this thesis might contribute to further research on siblings and peers as factors of psychosocial development of a person and their influence on one's behaviour.

Keywords

Free play, preschool children, sibling interactions, peer interactions

Obsah

Úvod	8
Literárně přehledová část.....	10
1. Předškolní období.....	10
1.1 Vymezení období.....	10
1.2 Myšlení a vnímání dětí předškolního věku.....	10
1.3 Sebepojetí a sebehodnocení.....	11
1.4 Socializace	11
2. Volná hra	13
2.1 Definice volné hry	13
2.2 Dělení her a specifika hry u dětí předškolního věku	14
2.3 Hra a její místo ve vývoji předškolního dítěte.....	16
2.3.1 Nedostatek hry a výskyt psychopatologických jevů	16
2.3.2 Způsob hry a sociální schopnosti	17
3. Sourozenské vztahy a interakce.....	19
3.1 Role sourozenských charakteristik v sociálním a kognitivním vývoji	19
3.2 Sociální podpora sourozenců.....	21
3.3 Možnosti predikce chování sourozenců a jejich vzájemných interakcí	22
4. Vrstevnické vztahy a interakce.....	24
4.1 Principy utváření vrstevnických vztahů u předškolních dětí.....	24
4.2 Rozdíly v interakcích mezi spřátelenými a známými vrstevníky.....	25
4.3 Role vrstevníků ve vývoji a chování předškolního dítěte.....	26
4.3.1 Vzájemné vrstevnické interakce	26
4.3.2 Vrstevnické vztahy a jejich působení na školní připravenost	27
5. Shrnutí literárně přehledové části	29
Návrh výzkumného projektu	31
6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	31

7.	Design výzkumného projektu.....	32
7.1	Typ výzkumu.....	32
7.1.1	Volná hra	32
7.1.2	Řízená aktivita	32
7.2	Metody získávání dat.....	33
7.3	Metody zpracování a analýzy dat	34
7.4	Etika výzkumu.....	35
8.	Výzkumný soubor	36
9.	Diskuse	37
	Závěr.....	40
	Seznam použité literatury	41
	Příloha 1.....	I
	Příloha 2.....	II

Úvod

V předškolním období se pro děti stávají sourozenci a vrstevnická skupina důležitými činiteli socializace a psychosociálního vývoje (Matějček, 2017; Vágnerová, 2012). Právě v tomto období dítě často nastupuje do předškolní instituce a také dobrovolně začíná trávit více času mezi svými vrstevníky (Matějček, 2003). Vrstevníci mohou také částečně nahrazovat sourozenecké vztahy v sociálním vývoji dítěte, pokud dítě se svými vrstevníky tráví více času než se svými sourozenci (Howes, Rubin, Ross & French, 1988). Sourozenci však ze života předškolního dítěte nemizí a mohou mít na jeho život vliv v mnoha možných směrech. Vzhledem k důležitosti jak vrstevnických, tak sourozeneckých interakcí v průběhu dětství a dospívání jedince považují za vhodné věnovat tomuto tématu bakalářskou práci a přispět tak k osvětlování mechanismů vývoje předškolního dítěte.

Literárně přehledová část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola je věnována vymezení předškolního věku a krátkému popsání vybraných charakteristik dítěte v tomto období, pro tuto práci byly zvoleny oblasti vývojového stupně dětského myšlení, sebepojetí a sebehodnocení a socializace. Druhá kapitola se zabývá tématem volné hry, nejprve definuje hru a volnou hru a poté představuje několik možných rozlišení druhů her podle různých kritérií. Za nejdůležitější způsoby hry jsou v této práci považovány sociální a symbolická či námětová hra, které se v předškolním období objevují nejčastěji, a právě při těchto způsobech hry dítě interaguje se svými vrstevníky a sourozenci a má možnost získávat a procvičovat důležité životní schopnosti a dovednosti. Na konci druhé kapitoly jsou představeny některé výzkumy, které se zabývají rolí volné hry ve vývoji předškolního dítěte. Třetí kapitola se zabývá sourozeneckými vztahy předškolního dítěte. V této kapitole jsou představeny způsoby, jak na sebe sourozenci mohou vzájemně působit a jakou roli ve vývoji dítěte mohou zastávat. Poslední kapitola je věnována vrstevnickým interakcím. První část kapitoly je znovu věnována obecné charakteristice těchto vztahů a poté jsou uvedeny různé formy vrstevnických vztahů a jejich role v psychosociálním vývoji jedince. Na konec literárně přehledové části je připojeno shrnutí, které rekapituluje předešlé kapitoly, aby bylo možné uchopit všechna zpracovaná témata v jednom celku před přechodem k druhé části práce – návrh výzkumného projektu.

Jako výzkumný projekt je proponováno kvalitativní pozorování, které se soustředí na rozdíly v interakci mezi sourozenci a vrstevníky. Kvalitativní výzkumný projekt byl zvolen z důvodu malého množství publikací na toto konkrétní téma v České republice.

Sourozenecké a vrstevnické dyády budou pozorovány ve dvou různých situacích, při volné hře a při plnění zadaného úkolu. Interakce mezi dvojicemi budou zaznamenávány a poté hodnoceny z hlediska kvalitativních rozdílů mezi nimi. Zde navržený projekt si klade za cíl osvětlit odpověď na otázky podobnosti a odlišnosti sourozeneckých a vrstevnických interakcí u dětí předškolního věku, tedy jak se projevují předškolní děti při interakci se svými sourozenci a vrstevníky a zda mezi těmito projevy existují rozdíly.

Tato bakalářská práce se snaží shrnout poznatky jak české, tak zahraniční literatury posledních let na vybraná témata. Jména zahraničních autorek jsou uváděna v českém přechýleném tvaru a citace jsou uváděné podle normy APA (2010).

Literárně přehledová část

1. Předškolní období

1.1 Vymezení období

Předškolní období dítěte je v české literatuře tradičně vymezováno jako období mezi třetím a šestým rokem života (Matějček, 2003; Šulová, 2010; Vágnerová, 2012). Toto období je charakteristické pro dítě docházením do mateřské školy či jiné předškolní instituce (Matějček, 2003) a na konci čeká dítě velký životní mezník, nástup povinné školní docházky. Dalšími typickými znaky tohoto období je rozvoj dětské fantazie (Matějček, 2003; Vágnerová, 2012), hra jako hlavní dětská činnost (Šulová, 2010; Oerter & Montada, 2002) a živý zájem o kontakty se svými vrstevníky (Matějček, 2003; Šulová, 2010; Vágnerová, 2012). Volná hra a vrstevníci se stanou pro toto období důležitými elementy z vývojového hlediska, protože právě tyto činitelé dítě formují v dalším vývoji a dávají dítěti prostor pro získání dovedností nezbytných pro další úspěšný život ve společnosti (Matějček, 2017; Šulová 2010; Vágnerová, 2012) Pro detailnější charakterizaci předškolního období jsem vybrala několik oblastí, které se pojí k tématu této práce, jedná se o okruhy vztahující se k dětskému pojetí okolního světa, sebe sama a k socializaci.

1.2 Myšlení a vnímání dětí předškolního věku

Dětské myšlení je v předškolním období silně tvořeno několika principy. Vágnerová (2012) k tomuto tématu uvádí následující skutečnosti. Dítě klade samo sebe do středu všeho dění a svět kolem sebe si vykládá ve vztahu k sobě samému, jedná se o takzvaný „poznávací egocentrismus“ (Vágnerová, 2012, s. 178). Právě v předškolním období děti začínají být konfrontovány s tím, že jejich způsob myšlení není jediný, díky kontaktům se svými vrstevníky se děti začínají učit, že lidé okolo nich mají jiný náhled na svět a na tomto podkladě se mohou začít tvořit také sociální emoce jako je například soucit či láska. Také vnímání okolního světa u předškolních dětí zatím nepodléhá zákonům logiky. Vágnerová (2012, s. 178) mluví o tzv. „magičnosti“ myšlení. Děti si v tomto věku ještě neumí vyložit veškeré dění kolem sebe, realitu si tedy dotváří vlastními fantaziemi, která jim pomáhá utvořit si pro sebe svět tak, aby byl pro ně samotné pochopitelný, a tedy i bezpečný. O bohatém rozvoji fantazie píše také Šulová (2010), dítě si dotváří realitu vlastními fantaziemi a vznikají tak tzv. „dětské konfabulace“ (Šulová, 2010, s. 69), kdy dítě při interpretaci světa někdy nerozlišuje vlastní fantazii a realitu a je důležité v tomto věku neklást na dítě přehnané

požadavky interpretace objektivní reality. Podle Matějčka (2017) jsou však děti v tomto věku schopny rozlišit nápadné nesrovnalosti mezi předkládanými fakty a svojí vlastní zkušeností, což je baví a takové hry s dospělými jim dávají možnost se tvořivě vyjádřit.

1.3 Sebepojetí a sebehodnocení

Při popisování sebe sama se děti nejčastěji zaměřují na výrazné fyzické znaky, aktivity, které jsou již schopné zvládnout a které poukazují na jejich samostatnost, a sociální vztahy mezi dětmi a pro ně důležitými osobami (Oerter & Montada, 2002; Šulová & Morgensternová, 2008). Ve shodě s tím uvádí Kellerová, Ford, & Meacham (1978), že děti používají k popisu sebe samých hlavně fyzické aktivity, které vykonávají a spontánně neužívají psychologické charakteristiky. Studie Browna, Mangelsdorfové, Agathenové, & Ho (2008) však ukazuje, že již pětileté děti jsou schopné popsat samy sebe psychologickými charakteristikami (emoce, osobnostní rysy), pokud je pro ně upraven dotazník tak, aby mu porozuměly. Stejně tak na sebehodnocení dítěte jsou názory v literatuře odlišné. Tradiční pohled na sebehodnocení dětí v předškolním věku, který zastává například Vágnerová (2012) nebo Harterová (2012), uvádí, že děti v předškolním věku ještě neumí samy sebe objektivně hodnotit, hodnocení jich samých bývá přehnaně optimistické a mají tendenci nadhodnocovat své schopnosti. Novější studie (Cimpian, Hammond, Mazza, & Corry, 2017) naznačuje, že již čtyřleté děti jsou schopné upravovat hodnocení sebe samých v závislosti na kontextu a situaci. Tento výzkum však nepopírá, že děti používají při svém hodnocení fantazii – zvláště co se obsahu týče, stále ještě uvádějí schopnosti, které si přejí mít nebo mají pocit, že je jednou nabydou, avšak pokud se ocitnou v kontextu reálné situace, jsou schopny ohodnotit samy sebe a své schopnosti reálněji, než se v dřívějších letech předpokládalo.

1.4 Socializace

Vágnerová (2012) uvádí, že důležité dvě dovednosti, které se dítě naučilo v batolecím období, jsou separace od matky a schopnost uvědomovat si sám sebe a s tím i schopnost projevit svou vlastní vůli. Tímto vybavené děti by měly vstupovat do předškolního období, kde se jim tyto schopnosti stanou základem pro vstup do kolektivu vrstevníků. Okolo třetího roku života se dítě začne zajímat o své vrstevníky a začne projevovat potřebu trávit s nimi čas (Matějček, 2017). Ačkoliv dítě ještě stále potřebuje bezpečnou rodinnou základnu (Vágnerová, 2012), stává se kolektiv ostatních dětí pro vývoj předškolního dítěte důležitým činitelem nejen po sociální, ale také po kognitivní a motorické stránce (Šulová, 2010). V kolektivu vrstevníků se již v předškolním věku začínají tvořit základy pro důležité vztahy,

keré dítě bude navazovat později. Nejedná se pouze o partnerské vztahy, ale také o přátelství, která člověka provází po celý život (Matějček, 2003). Dítě v předškolním věku si také začíná uvědomovat různé sociální role, které v různých prostředích zastává, a učí se přizpůsobit jim své chování. Tyto sociální role se vztahují nejen k tomu, v jakém prostředí se dítě pohybuje, ale také k jeho nově nabytým dovednostem. Takové role se také mohou stát součástí sebepojetí dítěte (Vágnerová, 2012). Učení se dovednosti měnit své chování na základě momentální sociální role zmiňuje také Šulová (2010) a poukazuje na důležitost věkově různého kolektivu, který dítě nutí přizpůsobovat se různým rolím v kolektivu. Šulová (2010) i Vágnerová (2012) zmiňují další benefity, které pro dítě kolektiv má: rozvoj komunikace, potřebný k úspěchu v lidské společnosti, dále již výše zmiňovaná změna úhlu pohledu a s tím spojené altruistické chování, kognitivní vývoj a další schopnosti a dovednosti zvláště v sociální oblasti. Tématu sociálních dovedností a schopností se dotýká mnoho výzkumů citovaných v této bakalářské práci. Výzkumy pracující s tematikou sociálních dovedností, schopností či kompetencí předškolních dětí se většinou zmiňují o jeho úspěchu v kolektivu (Downey, Codron & Yucel, 2015), pochopení druhého dítěte a empatie (Sang & Nelson, 2017) či pochopení a adekvátní vyjádření emocí (Lindsey & Colwell, 2013).

2. Volná hra

2.1 Definice volné hry

Jak již uvedlo mnoho autorů (Lester & Russel, 2010; Pellegrini, 2009; Smith, Smees & Pellegrini, 2004), hru a volnou hru není jednoduché jasně definovat, je proto nejprve uvedeno několik kritérií hry a poté až definice volné hry, tak aby byla představa o tomto konceptu komplexnější, jasněji vymezená a dobře pochopitelná.

Jako východisko pro definování volné hry uvádím Burghardtových (2010) pět kritérií pro rozpoznání herního chování obecně, jak u člověka, tak u zvířat. První z těchto kritérií je, že hra neslouží jako funkční odpověď na podněty z prostředí, nejedná se tedy o chování, které by explicitně sloužilo k přežití druhu. Druhým kritériem je, že toto chování se objevuje spontánně, dobrovolně, záměrně, samo přináší aktérovi radost a uspokojení a je prováděno pro sebe samo. Třetí kritérium říká, že se herní chování liší od funkčních projevů organismu, toto chování bývá nedokončené, přehnané, neobvyklé a je nějakým způsobem změněno od původního, funkčního vzorce chování. Čtvrté kritérium herního chování uvádí, že herní chování se opakuje, avšak v pozměněných formách a poslední kritérium vymezuje výskyt herního chování pouze na chvíli, kdy jedinec není ve stresu a jsou zajištěny jeho základní potřeby (například zdraví, bezpečí, potrava) (Burghardt, 2010).

Volnou hru jako samostatný koncept pak definují zahraniční autoři pomocí několika kritérií, které odrážejí i Burghardtova (2010) kritéria pro hru obecně, jako aktivitu prováděnou pro sebe samu, tedy bez momentálního vědomého cíle (Gray, 2011; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983), zdůrazňují vlastní výběr a vnitřní motivaci pro hru (Gray, 2011; Lester & Russel, 2010; Pellegrini, 2009) a Veigaová et al. (2017a) dodává, že volná hra je aktivita dítěte, která není navržena a kontrolována dospělou osobou nebo jinou autoritou.

V české literatuře se definování volné hry věnuje například Kořátková (2005) ve své publikaci:

„Volná hra je taková činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.“ (Kořátková, 2005, s. 16-17)

2.2 Dělení her a specifika hry u dětí předškolního věku

Jako první dělení her na různé typy je uvedeno dělení podle Partenové (1932), která popisuje šest úrovní zapojení se předškolních dětí do společné hry podle úrovně vzájemné interakce.

- Nezaujaté chování: dítě si samo nehraje, ale zabaví se pozorováním dění v okolí.
- Přihlížení: dítě tráví většinu času pozorováním hry ostatních dětí, s ostatními dětmi interaguje, ale plně se nezapojuje do jejich aktivity.
- Osamocená nezávislá hra: dítě si hraje samo a nezávisle na ostatních dětech s jinými hračkami a s ostatními dětmi vůbec nebo pouze minimálně interaguje.
- Paralelní skupinová hra: dítě si sice hraje samostatně, ale ve fyzické blízkosti ostatních dětí. Děti si ještě nehrají spolu, spíše jen vedle sebe a nesnaží se vzájemně zasahovat do hry ostatních dětí.
- Asociativní skupinová hra: děti si hrají společně, podílí se na jedné aktivitě, ale jejich činnosti nejsou nijak rozdělené a skupina není nijak organizovaná.
- Organizovaná kooperativní hra: toto je nejvyšší forma hry. Děti tvoří organizovanou skupinu a podílí se na společném dosažení nějakého cíle. Jasně jsou odděleny děti, které do organizované skupiny patří a které do ní nepatří.

Nezaujaté chování, přihlížení a osamocenou nezávislou hru řadí Partenová (1932) do nesociálních způsobů herního chování, paralelní hru vnímá jako mezistupeň mezi nesociálním a sociálním způsobem herního chování a do sociálního herního chování zařazuje dva poslední způsoby hry, asociativní skupinovou a organizovanou kooperativní hru. V předškolním období se podle Partenové (1932) mění frekvence upřednostňovaného herního chování od nesociálního v batolecím období až po organizovanou kooperativní hru při nástupu dítěte do školy. Také počet členů hrající si skupiny se během předškolního období mění. Mladší děti si spíše hrají v dyádách (Ladd, Price & Hart, 1990), kdežto děti ve věku zhruba čtyř let pozvolna přecházejí na hru ve větších skupinách (Benenson, Apostoleris & Parnass, 1997).

V některých zahraničních studiích zabývajících se tematikou hry u předškolních dětí (Lindsey & Colwell, 2013; Veiga et al., 2017a) je sociální hra rozdělována na symbolickou a fyzickou hru. Symbolickou hru popisuje Feinová (1989) jako herní chování, při kterém se s předmětem hry zachází, jako by to bylo něco jiného. Feinová ve své dřívější práci popisuje také fantazijní hru (Fein, 1981) a uvádí, že tento způsob hry se začíná u dětí objevovat po druhém roce života, s nejvyšší frekvencí se objevuje právě v předškolním období a postupně

ustupuje až mizí v období mladšího školního věku. Lindsey a Colwellová (2013) a Veigaová et al. (2017a) rozlišují mezi fantazijní hrou dětí, která zahrnuje hraní si s předměty, jako by představovaly něco jiného, než jsou ve skutečnosti, a sociodramatickou nebo také námětovou hru, kdy se děti samy vžívají do role někoho nebo něčeho jiného. Podobné rozdělení symbolické hry popisují také Pellegrini a Smith (1998) a Howesová a Mathesonová (1992), kteří uvádějí, že právě symbolická hra se objevuje v největší intenzitě v předškolním období v souladu s tím, co uvádí o hrách v předškolním období Feinová (1981, 1989). Fyzickou hru rozdělují Lindsey a Colwellová (2013) na pohybovou hru, do které zahrnují všechny hravé pohybové aktivity dítěte vyjma bojového chování, které tvoří druhou skupinu fyzických her. Bojové hry obsahují agresivní prvky, které jsou však prezentovány s hravými prvky (Pellegrini, 2009) a jejich využití podléhá nepsaným pravidlům tak, aby si děti navzájem neublížily (Gray, 2011).

V české literatuře se rozdělení her věnuje ve své práci Příhoda (1977) a dělí hry tak, aby bylo možné je porovnat v jednotlivých vývojových fázích člověka i napříč živočišnými druhy. Jeho rozdělení her však nevěnuje pozornost sociálnímu aspektu hry, v návrhu výzkumného projektu proto upřednostňuje rozdělení podle Partenové (1932). Příhodovo (1977) dělení obsahuje hry:

- Nepodmíněně reflexní (instinktivní): experimentační, lokomoční, lovecké, agresivní a obranné, sexuální a sběratelské
- Hry senzomotorické: dotykové a haptivní, motorické, sluchové, zrakové
- Hry intelektuální: funkční, námětové, napodobivé, fantastické, konstruktivní, hlavolamné a skládací, kombinační
- Hry kolektivní: soutěživé, pospolité, rodinné, stolní.

(Příhoda, 1977, s. 229-230)

Mezi intelektuální hry, jak o nich mluví Příhoda (1977) by bylo možné zařadit výše symbolické hry, jak je popisují Lindsey a Colwellová (2013) nebo Veigaová et al. (2017a). Symbolická hra, jak již bylo výše popsáno, dominuje období předškolního věku, Piaget (1962) klade tento způsob hry mezi druhý a šestý rok života jako součást předoperačního stádia, tedy do podobného životního období, ve kterém tento způsob hry zmiňují také ostatní autoři (Fein, 1981, 1989; Howes & Matheson, 1992). Shodně s tím píše Příhoda (1977), že v předškolním období ustupují senzomotorické hry do pozadí, ačkoliv se stále objevují, ale oproti předchozímu období obsahují prvky plánovitosti a bývají obsahově zaměřené. Hlavní

herní náplní dětí v předškolním věku se stávají intelektuální hry, jmenovitě námětové, napodobivé a konstruktivní a kolektivní hry, které však předškolní děti ještě nejsou schopné zorganizovat. Pokud jsou však tyto hry zorganizovány staršími dětmi, jsou je schopné i předškolní děti hrát.

2.3 Hra a její místo ve vývoji předškolního dítěte

Dva hlavní teoretikové dětského vývoje Vygotský a Piaget se také zabývali teorií dětské hry. Vygotský (1978) vyzdvihuje důležitost hry jako pojítka pro děti mezi realitou a představami. Ve hře se dítě učí oprostit se při svém jednání od reality a přikládat objektům jiné charakteristiky než ty, které objektu náleží fyzicky. Podle Vygotského (1978) je tedy hra důležitou přípravou na abstraktní myšlení a schopnosti porozumět slovům a obsahům nezávisle na viděném. V předškolním věku si však dítě ještě není schopno objekty představit naprosto nezávisle na fyzických atributech, potřebuje tedy, aby fyzické objekty alespoň částečně připomínaly to, co si dítě představuje. Dalším důležitým přínosem hry pro vývoj dítěte je podle Vygotského (1978) nutnost dítěte podřídit se v rámci hry pravidlům. Dítě se učí v rámci hry odložit svoje aktuální uspokojení a soustředit se na vzdálenější cíl, což mu pomáhá v morálním a společenském vývoji (Vygotsky, 1978).

V citování Piagetových myšlenek týkajících se hry panuje mezi některými autory neshoda. Například Singerová, Singer, D'Agostinová a DeLongová (2009) uvádí, že Piaget vidí hru jako nezbytnou pro intelektuální a sociální vývoj jedince. Naproti tomu však Lillardová, Lerner, Hopkinsová, Doreová, Smith a Palmquistová (2013) prezentují názor, že Piaget považuje hru spíše jako ukazatel dosaženého psychosociálního vývojového stupně. Piaget (1962) popisuje předškolní věk jako předoperační stadium, ve kterém podle něj nabývá na významu symbolická hra. Tato hra pomáhá dítěti prožít si situace, které ještě nemůže prožít v realitě, anebo znovu prožít a zpracovat situace, které dítě již zažilo (Piaget, 1962). Společná symbolická hra pak podle Piageta (1962) dává dítěti příležitost uvědomit si pohnutky a pohledy ostatních a pomáhá mu tak opustit egoistické stanovisko. Volné hře a jejímu dopadu na vývoj člověka je i dnes věnována velká pozornost. V další části uvádím několik výzkumů týkajících se role volné hry v psychosociálním vývoji jedince.

2.3.1 Nedostatek hry a výskyt psychopatologických jevů

Studie Graye (2011) a Veigaové, Neta a Rieffeové (2016) ukazují na spojitost mezi snižováním času, který děti tráví volnou hrou, a přibývání psychopatologických jevů u dětí

a mladistvých. Gray (2011) ve své studii porovnává zvýšený výskyt psychopatologických jevů u mladistvých, konkrétně zvýšený výskyt úzkosti, deprese, pocitu bezmocnosti a narcismu a snížení volné hry jako aktivity dítěte v posledních šedesáti letech. Ačkoliv Twengeová, Gentileová, DeWall, Maová, Lacefieldová a Schurtz (2010) navrhuji jako možnou příčinu zvýšeného výskytu psychopatologických jevů odklon od vnitřních cílů a hodnot, například smysl života či společenství, k vnějším, materialistickým hodnotám a cílům. Gray (2011) však argumentuje, že model posunutí hodnot, který představila zde zmíněná skupina autorů, je možné také vysvětlit pomocí poklesu volné hry u dětí. Na základě zjištěných fakt a logické úvahy Gray (2011) dokonce vyslovuje možnost kauzálního spojení mezi zvýšeným výskytem psychopatologických jevů a úbytkem volné hry u dětí. K podobným výsledkům jako Gray (2011) dochází také Veigaová, Neto a Rieffeová (2016). Jejich výzkum ukazuje na negativní spojitost mezi časem, který děti mohou využít k volné hře, a zvýšenému výskytu rušivého chování. Jako možný důvod pro spojitost mezi časem věnovaným volné hře a výskytem rušivého chování uvádí autoři možnost, kterou dětem volná hra poskytuje pro vyjádření a zpracování jinak společensky nepřijatelných negativních impulzů. Autoři však upozorňují na nutnost dalšího, longitudinálního výzkumu, který by jejich závěr podpořil. Tato studie také nezohledňuje sociální aspekt volné hry a zaměřuje se pouze na čas strávený volnou hrou, ne na typ volné hry, do herního času tedy započítávají jak hru dítěte s ostatními dětmi, tak jeho osamělou hru.

2.3.2 Způsob hry a sociální schopnosti

Způsob hry dětí berou do úvahy některé další studie, například studie Choové, Xua a Haronové (2011) a Veigaové et al. (2017b). Autoři se v těchto studiích zaměřují na osamělou hru a její souvislost s nedostatkem sociálních schopností, či s výskytem sociální nepřizpůsobivosti. Děti, které byly častěji pozorovány při osamělé hře, byly častěji hodnoceny jako sociálně nepřizpůsobivé, popřípadě byly častěji vyloučeny z kolektivu. Při zkoumání dopadu volné hry na sociální schopnosti dítěte je tedy důležité vzít v potaz způsob hry.

Lindsey a Colwellová (2013) porovnávali jednotlivé způsoby herního chování a jejich působení na afektivní sociální kompetence, které jsou spojovány s lepším porozuměním emocím a sociálním přizpůsobením se (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003; Dunsmore, Noguchi, Garner, Casey, & Bhullar, 2008). Výsledky této studie ukazují, že námětová hra

je nejméně spojena celkově s lepšími afektivními sociálními kompetencemi, tedy děti, které se častěji zapojují do námětové hry, vyjadřují méně negativních a více pozitivních emocí a dosahují lepších výsledků při hodnocení porozumění emocím. Naproti tomu přispívala fantazijní hra pouze k porozumění emocím a obě formy fyzické hry, tedy pohybová a bojová přispívaly u dětí k lepší emoční regulaci, nebyly ale spojeny s lepším porozuměním emocí. Lindsey a Colwellová (2013) svými výsledky demonstrují, že na poli sociálních kompetencí mohou předškolní děti profitovat z různých herních typů, nejméně jsou však afektivní sociální kompetence spojeny s námětovou hrou. Podobné tématice se své práci věnují Veigaová et al. (2017a), kteří sledují dopad různých druhů hry předškolních dětí na jejich sociální schopnosti, zaměřují se také na vyjadřování emocí a porozumění jim. Podle pozorování autorů je se sociálními schopnostmi pozitivně spojena pohybová hra, bojová a fantazijní s nimi není statisticky významně spojena a námětová hra dokonce se sociálními schopnostmi koreluje negativně. Jako sociálně kompetentnější však v této studii byly hodnoceny děti, které si hrály v menších skupinách a déle interagovaly se svými vrstevníky. Veigaová et al. (2017a) však na rozdíl od Lindseyho a Colwellové (2013) neprovádí longitudinální výzkum a děti pozorují na rozdíl od dalších studií, které vyzdvihují korelaci sociálních schopností s námětovou hrou (Connolly & Doyle, 1984; Connolly, Doyle, & Reznick, 1988) ve venkovním prostředí. Rozdílné výsledky mohou být tedy i podle samotných autorů způsobeny rozdíly v metodologii výzkumů. Vnitřní prostředí, ve kterém prováděly svá pozorování Connollyová a Doyleová (1984) a Connollyová, Doyleová a Reznicková (1988) může být lépe uzpůsobeno pro symbolickou hru a venkovní prostředí, které využívají Veigaová et al. (2017a), více stimulující pro pohybové a bojové hry. Z těchto poznatků vyvozují autoři závěr, že sociální kompetence dětí jsou spojené nejen se způsobem hry dětí, ale i se schopností přizpůsobit způsob hry momentálnímu prostředí, a tak ho co nejlépe využít.

3. Sourozenské vztahy a interakce

Sourozenské interakce zaujímají v životě jedince unikátní místo, protože jsou jedinečné z několika hledisek. Sourozence si, na rozdíl od vrstevníků, nemůže člověk zvolit (Novák, 2007) a zároveň se většinou jedná o vztahy, které člověka provázejí celý život. Dalším charakteristickým prvkem sourozenských vztahů je, že v nich lze nalézt jak komplementární, tak reciproční prvky (Dunn, 1983, 2007; East, 2009; McHale, Kim, & Whiteman, 2006). Podle Piageta (1965) jsou komplementární vztahy charakterizovány nerovnoměrným rozložením vztahů mezi aktéry, typicky se jedná o vztah rodiče a dítěte. Naproti tomu reciproční vztahy jsou vztahy na stejné úrovni, interakce mezi vrstevníky jsou vyrovnané, účastníci jsou na stejné úrovni. Sourozenské vztahy jsou proto tak charakteristické, píše Dunnová (1983), protože sourozenci tvoří v rodině podskupinu, která se vymezuje proti rodičovské dyádě a ocitají se tak v porovnání s rodičovskou dyádou na stejné úrovni, vztahy tedy mají reciproční charakter. Na druhou stranu však děti zaujímají v rodinném systému rozdílnou roli a většinou se liší věkem, což způsobuje nerovnoměrnost jejich společného vztahu a jejich vztah obsahuje tedy komplementární prvky.

Brody (1998), Dunnová (1983) a Whiteman, McHaleová a Soliová (2011) upozorňují na komplexnost sourozenských vztahů a interakcí a na mnoho faktorů a intervenujících proměnných, které do sourozenských vztahů vstupují. Zdůrazňují také, že je důležité vnímat sourozenskou skupinu jako součást nejen rodinného systému, ale také širšího okruhu sociálních činitelů jako je například socioekonomický status či kultura. Jako nejčastější intervenující proměnné bývají ve výzkumech zařazovány pohlaví sourozenců, věk, pořadí narození a věkový rozdíl mezi sourozenci (Downey, Codron & Yucel, 2015; Sang & Nelson, 2017; Schachter, Shore, Feldman-Rotman, Marquis, & Campbell 1976; Whiteman, Becerra & Killoren, 2009). I přes komplexnost a složitost sourozenských vztahů a obtížnosti určení jasných příčin a důsledků vývojových ukazatelů jedince se odborníci shodují na důležitosti sourozenských vztahů a interakcí ve vývoji jedince (Brody, 1998; Dunn, 1983; Leman, 2016; Novák, 2007; Šulová, 2010; Vágnerová, 2012).

3.1 Role sourozenských charakteristik v sociálním a kognitivním vývoji

Studie zabývající se souvislostí mezi počtem sourozenců a kognitivními schopnostmi dítěte přinášejí nejednoznačné výsledky. Například některé publikace Blakeové (1981, 1989) a dalších (Downey, 2001; Steelman, Powell, Werum, & Carter, 2002) ukazují na negativní souvislost mezi počtem sourozenců a výškou dosaženého vzdělání. Jedinci, kteří pocházejí z větších rodin, dosahují častěji nižšího vzdělání než jedináčci nebo děti s jedním

sourozencem. Faktor vlivu sourozenců byl shrnut jako takzvaný model rozdělení rodičovských zdrojů (Blake, 1981). V tomto modelu jsou zdroje rodičů popsány jako konečné, a tedy méně dostupné pro jednotlivé děti z vícečetných rodin. Tento model je však kritizován, protože prokázat kauzální vztah mezi počtem sourozenců a dosaženým vzděláním není jednoduché. Guo a VanWeyová (1999) upozorňují, že do souvislosti počtu sourozenců a vzdělání vstupují další faktory, mezi nejvýraznější patří nejvyšší dosažené vzdělání otce. Downey a Codron (2004) a Downey, Codron a Yucel (2015) kritizují studie Blakeové (1981, 1989) a dalších (Conley & Glauber, 2006; Lee, 2008) zabývajících se modelem rozdělení rodičovských zdrojů, protože se tyto studie soustřeďují pouze na dosažené vzdělání a na kognitivní schopnosti dětí a opomíjejí jiné oblasti schopností dětí, ve kterých by vyšší počet sourozenců mohl pro dítě ziskem, například oblast sociálních schopností.

Downey a Codron (2004) se snažili ve své studii přispět k rozřešení otázky zisků či ztrát vyrůstání se sourozenci. V ohledu kognitivních schopností dětí došli k podobnému závěru jako Blakeová (1981, 1989). Děti s jedním nebo žádným sourozencem předčily v matematických testech a testech čtení děti s více než jedním sourozencem. Na druhou stranu děti s jedním a více sourozencem byly hodnoceny jako sociálně zdatnější a vykazovali lepší sociální schopnosti než jedináčci. Downey, Codron a Yucel (2015) zopakovali měření sociálních schopností u stejných dětí v páté třídě a argumentovali tím, že pokud nemají sourozenci žádný vliv na sociální schopnosti dítěte, mohli jedináčci svůj deficit zmiňovaný v předchozí studii dohnat. Autoři však docházejí k závěru, že i v páté třídě byly děti s minimálně jedním sourozencem hodnoceny jako sociálně zdatnější svými učiteli a byly oblíbenější u svých spolužáků. Autoři tedy dochází k závěru, že sourozenci hrají důležitou roli v socializaci jedince. Podobně Klitzmanová, Cohen a Lockwoodová (2002) zkoumali rozdíly mezi jedináčky, prvorozenými dětmi s jedním sourozencem a druhorozenými dětmi s jedním sourozencem zjistili, že ačkoliv se jedináčci od dětí se sourozencem nelišili v počtu a kvalitě blízkých přátelství, děti se sourozencem byly oblíbenější ve vrstevnické skupině a jedináčci měli větší problémy ve zvládnání konfliktů – častěji se stávali obětí a byli agresorem v konfliktních situacích. I tato studie tedy ukazuje na lepší sociální schopnosti dítěte, které má alespoň jednoho sourozence.

Oproti předchozím studiím došly Sangová a Nelsonová (2017) ohledně k méně souvislosti počtu sourozenců a sociálních schopností k méně jednoznačným výsledkům. Nelsonová a Sangová charakterizovaly sociální schopnosti jako schopnost převzetí

perspektivy, tedy schopnosti rozumět myšlenkám, motivům a pocitům druhého (Iannotti, 1985). Na tuto schopnost neměly charakteristiky sourozeneckých konstelací signifikantní vliv a studie dokonce ukázala, že mladší sestry starších bratrů měly nižší schopnosti převzetí perspektivy než dívky bez sourozence, naopak mladší bratři těžili z přítomnosti staršího bratra. Děti s mladší sestrou vykazovaly lepší převzetí perspektivy než jedináčci. Podobně s těmito výsledky podotýká Greshamová (1988), že mladší sestry dávají svým sourozencům více příležitostí na procvičování sociálních schopností.

Výše zmíněné studie ukazují, jak komplexní sourozenecké vztahy jsou a že přítomnost více dětí v rodině může hrát ve vývoji jedince jak pozitivní, tak negativní roli. Výše zmíněné výzkumy ukazují, že děti z vícečetných rodin si obvykle vedou hůře v některých kognitivních dovednostech (Downey & Codron, 2004), naopak vývoj sociálních schopností může být podpořen skrze vyšší počet sourozenců (Downey, Codron & Yucel, 2015).

3.2 Sociální podpora sourozenců

Kromě přímého působení sourozenců na některé vlastnosti dítěte mohou jedinci profitovat ze sourozeneckých vztahů i díky jejich sociální opoře v některých životních událostech. Jenkinsová (1992) popisuje, že pokud je rodina nefunkční a vytváří pro dítě nepříznivou atmosféru, může se starší sourozenec postavit do role ochránce a snažit se pomáhat svým mladším sourozencům vyrovnat se s těžkostmi jejich rodinné situace a působí tak jako ochrana proti stresu. I v nepatologických rodinných situacích může přítomnost staršího sourozence působit jako sociální opora. Bowesová, Maughanová, Caspi, Moffitt, and Arseneaultová (2010) uvádějí ve své studii, že pozitivní domácí prostředí a kvalitní vztahy s rodiči a sourozenci mohou poskytnout šikanovanému dítěti důležité zázemí. Studie ukazuje, že kvalitní vztahy v rodině pomáhají dítěti vyrovnat se se šikanou a jsou spojeny s vyšší resiliencí u šikanovaných dětí. Studie Grahamové a Coplana (2012) se zaměřuje na schopnost dětí adaptovat se na novou situaci, na vstup do mateřské školy a zjišťuje, že kvalita sourozeneckého vztahu a stydlivost dítěte jsou velmi spolehlivé prediktory jeho sociálního zařazení se do mateřské školy. Pozitivní vztah se sourozencem pomáhá dítěti při adaptaci v nové sociální situaci, stydlivost naopak dítě inhibuje a stydlivé dítě má větší problémy zařadit se do kolektivu. Pozitivní vztah se sourozencem může však stydlivému dítěti pomoci zařadit se do kolektivu i přes jeho stydlivost. Rindošová (2012) se ve své diplomové práci zabývala podobným tématem a provedla šetření na téma přizpůsobení se sourozencům v mateřské škole, dochází však k jiným výsledkům a píše, že v jejím vzorku respondentů

probíhala lépe adaptace na mateřskou školu u staršího ze dvou sourozenců. Mladší dítě, ačkoliv mělo již v kolektivu mateřské školy oporu staršího sourozence, většinou ve vzorku Rindošové vykazovalo horší známky adaptace na docházku do mateřské školy.

3.3 Možnosti predikce chování sourozenců a jejich vzájemných interakcí

Jasnou roli sourozeneckých vztahů ve vývoji jedince není snadné určit, vzájemné působení sourozenců na své chování může být jednodušším tématem na zkoumání. Jedna ze základních teorií zabývajících se vzájemným působením sourozenců na své chování je takzvaná hypotéza tréninku sourozenců (Patterson, 1986). Tato hypotéza říká, že mladší sourozenec se od svého staršího učí negativním vzorcům chování. Pokud probíhají interakce mezi sourozenci negativně a dochází k agresivnímu či rušivému chování, mohou sourozenci vzájemně své negativní chování stupňovat, což postupně vede ke zvýšení pravděpodobnosti agresivního či rušivého chování sourozenců v budoucnosti. Tato hypotéza se shoduje s Bandurovou (1977) hypotézou sociálního observačního učení. Bandura uvádí, že pro sociální učení jsou zvláště vhodné vzory, se kterými má jedinec pozitivní vztahy, mají podle jedince vysoký sociální status a jsou mu podobné. Sourozenci a další členové rodiny splňují tato kritéria a jsou tedy pro děti ideálními modely pro observační učení. Tato hypotéza byla podrobena zkoumání v několika studiích zabývajících se problémovým chováním adolescentů. Defoeová et al. (2013) ve své studii došli k závěrům, že adolescenti se navzájem podporují v problémovém chování a učí se od sebe navzájem maladaptivní vzorce chování. Obdobné výsledky ze zkoumání adolescentní populace uvádějí i další studie (Natsuaki, Ge, Reiss & Neiderhiser, 2009; Slomkowski, Rende, Conger, Simons, & Conger, 2001).

Danielová, Plamondon, a Jenkinsová (2018) testovali hypotézu tréninku, vyslovenou Pattersonem, na vzorku předškolních dětí a nebyli schopni tuto hypotézu tréninku sourozenců podpořit. Agresivní chování mladšího ze sourozenců predikovalo snížení agresivity staršího dítěte, a naopak méně agresivní chování mladšího sourozence predikovalo agresivnější chování staršího. Důvodem pro upravení chování staršího sourozence může být sociální učení. Starší sourozenec vidí negativní reakci okolí na agresivní chování mladšího sourozence a rozhodne se upravit své chování (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). Starší sourozenci však mohou své chování změnit i na základě snahy pomoci zvládnout negativní chování mladšího dítěte (Lamorey, 1999). Tento mechanismus vzájemně působící na chování sourozenců nazývají Danielová, Plamondon a Jenkinsová (2018) jako proces diferenciacce. Proces diferenciacce popisují také další autoři. Feinberg, McHaleová, Crouterová a Cumsille (2003) popisují proces

diferenciace mezi adolescentními sourozenci, kteří si každý volí jiné zájmy a jinou životní cestu, tak aby se vyhnuli sociálnímu srovnávání. Tento proces popsali také další autoři jako proces, při kterém negativní chování jednoho ze sourozenců ústí v pozitivní chování druhého, který vidí, že se jemu staršímu sourozenci negativní vzorce chování ve společnosti nevyplácí a nejsou odměňovány (Whiteman, Jensen, & Maggs, 2014; Whiteman, McHale, & Crouter, 2007).

Harristová, Achacoso, Johnová, Pettit, Bates a Dodge (2014) se zajímali o sourozenecké interakce v úplných a neúplných rodinách a rozdělili je, podobně jako Dunnová (1983), na reciproční a komplementární. Z jejich výsledků vyplývá, že se v sourozeneckých interakcích mezi sourozenci s větším věkových odstupem, objevuje více komplementárních prvků. Komplementarita ve vztazích byla prediktorem pro nižší internalizaci problémů u dětí z úplných rodin. Stejně tak sociální status dítěte souvisel s komplementaritou vztahů. U dětí, které byly mezi vrstevníky opomíjené, bylo zjištěno méně komplementárních prvků v sourozeneckých vztazích. Naopak reciprocita ve vztazích byla u dětí vyrůstajících pouze s jedním rodičem spojena s lepšími sociálními schopnosti. Tato studie ukazuje, že sociální interakce dětí s jejich sourozenci mohou být důležitým nástrojem pro rozvoj sociálních schopností dětí z neúplných nebo rozvádějících se rodin.

4. Vrstevnícké vztahy a interakce

V předškolním období se většina dětí začne zajímat o své vrstevníky a začne si s nimi utvářet přátelství (Vágnerová, 2012). V tomto věku se pozitivní interakce nejčastěji projevují v malých skupinách nebo ve dvojicích a jsou nejlépe pozorovatelné při hře, která bývá energická, koordinovaná a často fantazijní (Parker & Gottman, 1989). Předškolní děti samy charakterizují svoje přátele jako ty vrstevníky, se kterými si hrají, na rozdíl od dalších vývojových období, kde začne být důležitá emocionalita vztahu (Bigelow, 1977). Dětské vrstevnícké skupiny jsou i v předškolním věku hierarchizované (Beazidou & Botsoglou, 2016) a pozice dítěte ve skupině se odráží na tom, jak bude oblíbené a přijímané svými vrstevníky a jaký bude mít sociální status (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Ladd (2005) uvádí, že právě postavení dítěte ve skupině je důležitých ukazatelem jeho pozdějšího sociálního přizpůsobení se, popřípadě výskytu sociálně patologických jevů. Tato kapitola tedy bude věnována utváření vztahů ve skupinách a v dyádách a jejich roli ve vývoji předškolního dítěte.

4.1 Principy utváření vrstevníckých vztahů u předškolních dětí

Děti přicházející do mateřské školy často ještě nikdy nenavázaly vztahy se svými vrstevníky, nemají s těmito vztahy zkušenosti ani žádná očekávání a tyto vztahy a zkušenosti si teprve zde začnou utvářet. Díky tomu je možné tento proces sledovat neovlivněný mnoha činiteli, které působí na formování vztahů v pozdějším životě (Schaefer, Light, Fabes, Hanish & Martin 2010).

Autoři některých studií se zaměřili právě na utváření vztahů v této vývojové periodě a zjistili několik principů utváření vztahů, tak jak je možné je pozorovat i v pozdějších obdobích, v adolescenci či dospělosti (Block, 2015; Schaefer, Light, Fabes, Hanish & Martin 2010; Vaughn, Krzysik, Santos, Daniel, Pinto, Monteiro & Shin, 2016). První princip, důležitý zejména ze začátku formování kolektivu, je princip reciprocity. Pokud se dítě začne zajímat o další dítě, je pravděpodobné, že se druhé dítě začne o to první také zajímat a že vzájemný zájem přeroste v přátelství. Dalším principem, který je výrazný hlavně v pozdějších fázích vzniku kolektivu, je princip popularity. Pokud má některé dítě více vazeb na ostatní děti, bude mezi ostatními dětmi oblíbenější a naopak, pokud je dítě méně oblíbené, bude mít užší síť vztahů ve skupině. Poslední princip je princip triadického vytváření vztahů. Tento princip říká, že se dítě spíše začne přátelit s kamarádem svého kamaráda než s cizím dítětem. Tyto výsledky ukazují, že děti své vztahy formují podobně jako adolescenti či dospělí, a to tak brzo, jak to jen dovoluje kognitivní zralost dětí (Schaefer, Light, Fabes,

Hanish & Martin 2010). Někteří autoři přidávají k těmto obecným principům utváření vztahů princip, který je specifitější pro děti předškolního věku: předškolní děti mají tendenci utvářet a udržovat vztahy s partnery, kteří jsou jim samotným podobní (Coplan & Arbeau 2009; Howes 2009). Předškolní děti většinou interagují s vrstevníky stejného pohlaví (Daniel, Santos, Fernandes & Vaughn 2019) a s vrstevníky, kteří mají podobnou úroveň kognitivních a sociálních schopností (DeLay, Hanish, Martin & Fabes, 2016). Kromě těchto principů utváření vztahů hrají při jejich formování roli také osobní charakteristiky dítěte jako je jeho temperament, oblíbenost a sociální schopnosti (Coplan & Arbeau, 2009; Eivers, Brendgen, Vitaro, & Borge, 2012).

4.2 Rozdíly v interakcích mezi spřátelenými a známými vrstevníky

V minulé části je popsáno, jakým způsobem vznikají vztahy předškolních dětí, tato část je věnována popisu vztahů mezi vrstevníky z pohledu délky vztahu, tedy zda se jedná o děti, které se přátelí, nebo o děti, které se pouze znají, ale nepřátelí se. Na rozdíl od předešlých vývojových stádií, kdy děti tvoří přátelské vztahy spíše sporadicky a krátkodobě, v předškolním věku jsou dostatečně vyspělé na to, aby jejich přátelství měla delší trvání a větší hloubku (Howes, 1983). Výzkumy také ukazují na to, že v předškolním věku je možné pozorovat rozdíly mezi interakcemi dětí s přáteli a s pouze známými dětmi. V roce 1994 se této problematice věnovaly Howesová, Droegová a Mathesonová (1994) a zjistily, že předškolní děti se svými dlouhodobými přáteli více komunikují a jejich komunikace zahrnuje složitější komunikační prostředky. Složitější komunikační prostředky popisují jako souhlas dítěte s herním návrhem partnera a okomentování partnerova chování. Komunikativní chování dětí hrajících si společně rozšiřovalo způsob jejich hry. Děti si hrály se svými blízkými přáteli častěji komplexněji než pouze se známými dětmi. Další studie, zabývající se tímto tématem, docházejí k obdobným výsledkům. S blízkými přáteli využívají děti více prosociálních způsobů chování, a ačkoliv bývají jejich interakce více konfliktní než se známými dětmi, tyto konflikty bývají častěji řešeny oběma partnery společně (Howes 2009; Rubin, Bukowski & Parker 2006). Mezi známými a přáteli se mezi předškolními dětmi dají pozorovat rozdíly také ve vyjadřování emocí. Lindsey (2019) popisuje že děti, vyjadřují emoce jinak, když si hrají s přítelem a se známým. Výsledky studie naznačují, že děti vyjadřují svoje emoce v závislosti na sociálních skupinách a na blízkosti dítěte, se kterým si hrají. Jak kolektiv známých dětí, tak kolektiv přátel poskytují dítěti důležitý kontext na procvičování různé úrovně vyjadřování emocí. Rozdíly mezi interakcemi se spřátelenými a známými vrstevníky ukazují na to, že oba dva herní kontexty poskytují předškolním dětem

rozdílné možnosti na procvičování svých sociálních, komunikativních a emočních schopností.

4.3 Role vrstevníků ve vývoji a chování předškolního dítěte

Vývojoví psychologové se obecně shodují, že vrstevnické vztahy jsou pro vývoj dítěte velmi podstatné a děti v tomto věku profitují z kolektivních vztahů hned několika způsoby. Harrisová (2009) dokonce uvádí, že vrstevnické vztahy jsou u předškolních dětí stejně důležitými vývojovými činiteli jako rodina a rodinní příslušníci.

4.3.1 Vzájemné vrstevnické interakce

Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, předškolní děti tvoří hierarchizované skupiny a postavení dítěte ve vrstevnické skupině se odráží v jeho dalším vývoji. Skupina vrstevníků předškolních dětí se, stejně jako později ve vývoji jednice, podílí na utváření norem chování dítěte, skupina určuje, které chování bude vrstevníky odměněno a které bude odmítnuto (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Rubin, Bukowski a Parker (2006) dokonce uvádějí, že se děti, které jsou v kolektivu oblíbené, tedy vysoko ve skupinové hierarchii, častěji projevují kooperativně, častěji si hrají s ostatními dětmi a málokdy je u nich pozorováno rušivé chování.

Coelhová, Torres, Fernandesová a Santos (2017) ve své studii zjistili, že děti, u kterých bylo pozorováno rušivé a izolační chování, byly v kolektivu méně oblíbené, tedy byly méně přijímány svými vrstevníky a také měly se svými vrstevníky navázaný menší počet recipročních přátelství. Podobně také Santos, Vaughn, Peceguinaová Daniel a Shinová (2014) objevili při zkoumání stability sociálních dovedností předškolních dětí souvislost mezi tím, jakou má dítě úroveň sociálních schopností ve čtyřech letech a pravděpodobností, že bude mít vytvořená stabilní přátelství v pěti letech. Výsledky výzkumu také ukazují souvislost mezi sociometrickým statusem dítěte – jak je oblíbené nebo odmítané ostatními spolužáky, a sociálními kompetencemi.

Dalším důležitým poznatkem je výsledek studie Eiversové, Brendgenové, Vitara a Borgeové (2012). Autoři se zaměřili na míru antisociálního nebo prosociálního chování jedince a jím vybraného nejlepšího přítele. Pokud vybraný nejlepší přítel vykazoval vyšší míru antisociálního chování a malou míru prosociálního chování, bylo možné pozorovat zvýšení antisociálního – agresivního chování u chlapce, který si ho vybral za nejlepšího přítele. Naopak vysoká míra prosociálního chování u vybraného nejlepšího přítele souvisela s vyšší mírou prosociálního chování jak u dívek, tak u chlapců. Mezi tímto vztahem však

nebylo možné určit kauzalitu a autoři také nezjistili dlouhodobou změnu chování u pozorovaných dětí. Tyto výsledky však naznačují, že přátelství předškolních dětí může souviset s tím, jak velkou míru prosociálního nebo antisociálního chování je u nich možné pozorovat.

Některé studie (Asendorpf, 1991; Black & Hazen, 1990; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1993) se zaměřují na souvislost mezi interakcemi dítěte s různými vrstevníky a s některými jeho schopnostmi a vlastnostmi. Tyto studie ukazují, že děti, které si hrají nejen se spřátelenými, ale i jen známými dětmi, je možné pozorovat lepší schopnosti přizpůsobit se situaci, tyto děti bývají sebevědomější a častěji přebírají iniciativu, naopak děti, které jsou při hraní v kolektivu dětí méně aktivní, vykazují častěji známky úzkosti a nejistoty. Podobné výsledky popisují i Zhang, Zhaová, Liang, Liová, Chen a Chen (2015) ve svém výzkumu a přidávají k tomu, že děti, které si častěji hrají s různě známými dětmi, uvádí lepší sebehodnocení, větší spokojenost a vyšší sociální a školní zdatnost. Autoři však zdůrazňují, že se nejedná o kauzální vztah a že je možné vysvětlit výsledky jejich studie oběma směry. Tedy že děti, které jsou sebevědomější, si častěji hrají i s méně známými dětmi a rozhodněji se zapojují do interakcí mezi svými vrstevníky, ale i že častější interakce s více vrstevníky, kteří jsou pro dítě méně známí, může zvednout jeho sebevědomí.

4.3.2 Vrstevnické vztahy a jejich působení na školní připravenost

Předešlý odstavec se věnuje souvislostem mezi interakcemi, chováním a sociometrickým statutem dítěte, tedy jeho postavení v kolektivu a povahu jeho vztahů v něm. Tento odstavec je věnován možnostem, který vrstevnický kontext dítěti může nabídnout v problematice školní zralosti a nástupu povinné školní docházky. Vrstevnický kontext může být pro vývoj dítěte důležitým polem pro procvičování schopností, které děti nemohou získat jinde (Schaefer, Light, Fabes, Hanish & Martin 2010). Například děti ze sociálně znevýhodněných rodin bývají hůře připraveny na nástup povinné školní docházky – chybí jim potřebné sociální a kognitivní schopnosti (Bradley & Corwyn, 2002; Stipek & Ryan, 1997). Henry a Rickman (2007) se proto zaměřili na vliv vrstevníků na kognitivní, předčtenářské a vyjadřovací jazykové schopnosti. Výsledky jejich studie ukazují, že schopnosti spolužáků mohou mít na schopnosti dítěte pozitivní vliv a statisticky významně zvýšit jeho schopnosti v těchto oblastech. DeLay, Hanishová, Martinová a Fabes (2016) se ve své studii také věnovali kontextu znevýhodněných dětí a snaže zvýšit jejich připravenost na školní docházku pomocí vrstevnického kontextu, zjistili však, že tento systém může obsahovat určité mezery, výsledky jejich studie totiž ukazují, že děti mají tendenci vytvářet

vztahy v kolektivu s dětmi, které mají podobnou úroveň sociálních a kognitivních schopností jako ony samy. Děti se tedy skrze vzájemné interakce zlepšují ve svých schopnostech, avšak pokud společně interagují hlavně děti, které jsou poměrně dobře připravené na školní docházku a ty, které mají problémy s nedostatečnou úrovní potřebných schopností, požadovaný efekt na úpravu školní zdatnosti znevýhodněných dětí tak ztrácí na své maximální účinnosti (DeLay, Hanish, Martin & Fabes, 2016). Autoři proto ve své studii navrhuji různé intervence, jak tuto situaci vyřešit – například upravení kontaktu vrstevníků ve skupině skrze zavedení určitých pravidel nebo zásah dospělé osoby.

5. Shrnutí literárně přehledové části

Literárně přehledová část ukazuje na důležitost volné hry a vrstevnických a sourozeneckých interakcí v psychosociálním vývoji jedince. Úbytek času věnovaného volné hře je spojován se zvýšeným výskytem psychopatologických jevů (Gray, 2011; Veiga, Neto & Reiffe, 2016), jiní psychologové vyzdvihují důležitost volné hry, zvláště námětové, pro kognitivní vývoj (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978) a vývoj sociálních schopností (Lindsey & Colwell, 2013; Veiga et al. 2017a). Stejně tak jsou vrstevnické a sourozenecké interakce spojovány se sociálními schopnostmi.

Sourozenecké vztahy a interakce však nejsou vnímány jen jako pozitivní činitelé na vývoj dítěte. Diskutována je přítomnost vyššího počtu sourozenců a souvislost s výškou dosaženého vzdělání jedince (Blake, 1981; Downey, 2001), Downey a Codron (2004) Downey Codron a Yucel (2015) dochází k závěru, že co se týče kognitivních schopností, konkrétně matematických a čtecích, děti z vícečetných rodin opravdu zaostávají za jedináčky a dětmi s jedním sourozencem, na druhou stranu mají děti s více sourozenci lepší sociální schopnosti – jsou hodnoceny jako oblíbenější a sociální zdatnější. Také vliv sourozenců na negativní chování jedince je diskutována, Pattersonova (1986) hypotéza tréninku sourozenců, která říká, že dítě se může od sourozence učit negativním vzorcům chování, na druhou stranu uvádějí někteří autoři, že díky procesu diferenciacce může dítě vedle rušivě se chovajícího sourozence vylepšit svoje chování, tak aby se vyhnulo společenské sankci, která jeho sourozence potkala (Daniel, Plamondon & Jenkins, 2018; Feinberg, McHale, Crouter & Cumsille, 2003).

Zhang, Zhaová, Liang, Liová, Chen a Chen (2015) a další zdůrazňují důležitost různých vztahů pro předškolní dítě tak, aby mělo možnost získat širokou paletu rolí a interakcí v kolektivu. Někteří autoři však také upozorňují na dvojakost interakcí mezi vrstevníky. Pokud se u dobrého kamaráda dítěte vyskytuje ve větší míře rušivé chování, může se zvýšit pravděpodobnost, že se toto rušivé chování vyskytne i u dítěte (Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012). Pozitivní účinek vrstevnických interakcí na školní zralost dítěte byl také podroben zkoumání, ačkoliv výzkum Henryho a Rickmana (2007) ukazuje, že by pozitivní vrstevnické interakce dětí ze sociálně znevýhodněných rodin a ostatních dětí mohly dětem pomoci v přípravě na školní docházku, studie DeLaye, Hanishové, Martinové a Fabese (2016) však upozorňuje na to, že si děti spíše hrají se sobě podobnými vrstevníky a tím pádem si nadanější děti hrají mezi sebou a děti, které potřebují pomoc v přípravě na

školní zralost, také mezi sebou a nedochází tak k předávání dovedností mezi jednotlivými skupinami.

Zde představené poznatky demonstrují, že jak vrstevnické, tak sourozenecké interakce mohou mít mnoho podob a není jednoduché určit, jakým způsobem se děti k sobě navzájem budou chovat. Studie však také upozorňují na různé dopady vrstevnických a sourozeneckých vztahů na kognitivní či sociální schopnosti dítěte a důležitost těchto vztahů v předškolním období dítěte. Považuji proto za důležité dále prozkoumávat tuto oblast a snažit se vrhnout více světla právě na tyto interakce i kvůli možnosti jejich využití při úpravě chování problémových dětí či intervenci v nelehkých životních situacích dítěte.

Návrh výzkumného projektu

Následující část bakalářské práce je věnována návrhu výzkumného šetření, které se opírá o poznatky popsané v literárně přehledové části. Zde navrhovaný výzkumný projekt je koncipován jako kvalitativní pozorování rozdílů v interakcích sourozeneckých a vrstevnických dyád při volné hře. Navržené šetření si klade za cíl vyslovení hypotézy, která by mohla být následně ověřena kvantitativním výzkumem.

6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je rozšířit poznatky o chování předškolních dětí při volné hře a o interakcích mezi předškolními dětmi a jejich sourozenci či vrstevníky.

Samotné téma volné hry je v České republice zpracováno v několika diplomových (například Cysařová, 2017; Kázmerová, 2015; Petráňová, 2012) a bakalářských (například Domkářová, 2014; Kdýřová, 2004; Sechovcová, 2014) pracích. Účelem této práce je navázat na již publikované práce a propojit téma volné hry s vrstevnickými a sourozeneckými interakcemi. Vzhledem ke skutečnosti, že téma rozdílů interakcí předškolních dětí s jejich vrstevníky a sourozenci je v české literatuře málo zpracované, navrhuji kvalitativní výzkum, který si klade za cíl zjistit, zda existují kvalitativní rozdíly mezi interakcí předškolních dětí s vrstevníkem a se sourozencem. Konkrétně jsou pro výzkumné šetření stanoveny tyto otázky:

- Jakým způsobem si hrají předškolní děti se svým sourozencem?
- Jakým způsobem si hrají předškolní děti se svým vrstevníkem?
- Jaké podobnosti se objevují mezi interakcí dítěte s vrstevníkem a se sourozencem?
- Jaké rozdíly se objevují mezi interakcí dítěte s vrstevníkem a se sourozencem?

7. Design výzkumného projektu

7.1 Typ výzkumu

Výzkum bude probíhat jako nezúčastněné kvalitativní pozorování. Pozorované dětské interakce se uskuteční v laboratorním prostředí tak, aby bylo možné zaměřit se pouze na hrající si dvojici dětí a pořídit videozáznam interakce dětí. Herní místnost bude vybavena standardně pro všechny dvojice adekvátními hračkami pro věk předškolních dětí, které budou stejné pro všechny dyády, aby byly podmínky stejné při všech pozorováních. Coplan (2000) a Kaugarsová s Russovou (2009) upozorňují, že dětská hra se liší v návaznosti na prostředí, je tedy žádoucí zajistit shodné podmínky pro obě návštěvy dětí tak, aby se projevíly rozdíly na základě různých herních partnerů, nikoliv na základě rozdílného prostředí.

7.1.1 Volná hra

První část pozorování bude zaměřena na volnou hru dětí. Dvojice dětí bude ponechána samostatně v laboratoři a děti budou instruovány, aby si hrály až do opětovného příchodu výzkumníka či asistenta. Dětem bude dán prostor, aby se rozhodly, jak a s čím si chtějí hrát. Budou tak mít možnost se samy rozhodnout, zda spolu během první části pozorování chtějí interagovat, či zda si chtějí hrát samostatně. Pro účely tohoto výzkumu by bylo přínosnější, kdyby si děti hrály společně, ale aby interakce probíhaly pokud možno co nejpřirozeněji, nebudou děti instruovány, aby si hrály společně a zda si společně budou hrát, bude na nich.

7.1.2 Řízená aktivita

Druhá část herního sezení bude věnována strukturovanému úkolu. Děti budou požádány, aby splnily jednoduchý úkol. Bude jim předloženo omezené liché množství hraček – například 9 stavebních kostek Lego, a děti dostanou instrukce, aby kostky mezi sebe rozdělily. Tato část úkolu bude také časově omezená, a to na pět minut, aby děti nebyly případné konfliktní situaci vystaveny dlouhodobě.

Některé výzkumy ukazují, že sdílení zdrojů s protějškem se vyvíjí právě v předškolním věku. Thompsonová, Barresi a Moore (1997) ve svém výzkumu popisují, že předškolní děti teprve okolo pátého roku života sdílí spravedlivě zdroje se svým protějškem i v případě, že to znamená ztrátu pro ně samé. Podobně zjistil Moore (2009), že čestné chování dětí závisí v předškolním věku na vztahu k jejich hernímu partnerovi. Děti se se svým herním partnerem spravedlivě dělí i za cenu vlastní ztráty pouze v případě, že se jedná

o blízkého přítele. Fehr, Bernhardová, & Rockenbachová (2008) došli k podobným výsledkům a dodávají, že spravedlivé dělení se nezávisle na vztahu k partnerovi děti naučí až mezi sedmým a osmým rokem života. Smith, Blake a Harris (2013) uvádějí, že ačkoliv se předškolní děti ještě nemusí dělit spravedlivě, vědí už, jaká je sociální norma a očekávají od ostatních, že se s nimi budou dělit spravedlivě – již tříleté děti byly schopné uvést, že by se měly dělit spravedlivě a rozpoznat, pokud s nimi bylo sdíleno nespravedlivě. Pokud tedy dětem bude nabídnut lichý počet kostiček, nebude jim umožněno, aby mezi sebe kostičky rozdělili spravedlivě a může dojít ke konfliktní situaci, kdy obě děti budou chtít poslední kostičku. Lu a Chang (2018) porovnávali dělení se dětmi se sourozenci a s vrstevníky u dětí mezi čtvrtým a šestým rokem v případě, že jejich partner – sourozenec nebo vrstevník – se s nimi rozdělil. V případě, že se s dětmi jejich herní partner rozdělil, byly děti ochotné sdílet se s ním i na úkor ztráty, nezávisle na tom, jestli se jednalo o vrstevníka nebo o sourozence. Pokud se však partner s dítětem předem nerozdělil, bylo dítě ochotné dělit se ztrátově pouze se sourozencem. Avšak tato studie se soustředila pouze na reciproční sdílení, proto bych ve své práci chtěla zjistit, jakým způsobem se bude lišit dělení se se sourozencem a s vrstevníkem v případě, že se dítě musí rozhodnout, zda se zachová sobecky – bude mít o kostičku víc než jeho partner – nebo altruisticky – přenechá lichou kostičku svému partnerovi.

7.2 Metody získávání dat

Interakce dětí budou probíhat vždy ve dvou sezeních. Jednou děti přijdou do laboratoře se sourozencem a podruhé s vrstevníkem. V obou případech budou děti pozorovány ve dvou situacích. První situace bude věnována pozorování volné hry dětí a druhá řízenému úkolu zaměřenému na dělení se dětmi o zdroje. Polovina vzorku dětí přijde nejprve se svým sourozencem a druhá nejprve s vrstevníkem tak, aby bylo možné pozorovat, zda rozdíly v interakcích mezi sourozenci a vrstevníky nejsou způsobené pouze rozdílným pořadím sezení. Jako doplněk k audiovizuálnímu materiálu bude zákonný zástupce požádán o vyplnění krátkého dotazníku na rodinnou a sociodemografickou situaci dítěte. Dotazník bude zachycovat následující skutečnosti: věk dítěte, počet a pohlaví sourozenců a věkový odstup mezi nimi, socioekonomickou situaci rodiny a velikost místa bydliště. Pro dyády vrstevníků také bude připojena později zmiňovaná otázka na blízkost vztahu mezi dětmi, na délku trvání jejich vztahu a četnost setkání dětí. Návrh dotazníku je k dispozici v příloze.

7.3 Metody zpracování a analýzy dat

Nahrávky budou zpracovávány po ukončení nahrávání obou herních sezení s jedním dítětem, tak aby mohlo proběhnout porovnání nahrávek mezi sebou. Pozorovatel si prohlédne každou nahrávku zvlášť – za každé dítě tedy čtyři nahrávky: nahrávky se sourozencem a s vrstevníkem a nahrávky z volné hry a ze strukturovaného úkolu. Videozáznamy bude možné zastavovat a pouštět znovu po částech, tak aby byly interakce správně zařazeny do předpřipravených kategorií.

Úkolem pozorovatele bude zaznamenávat kvalitativní projevy chování dětí v interakci mezi sebou do již připravených kategorií. Bude se jednat o reduktivní deskripci záznamu pozorování (Ferjenčík, 2010). Připravené kategorie budou podobné jako v již zmiňované studii McElwainové a Vollingové (2005), a to: symetrie či asymetrie vztahu v interakci – tato kategorie se zaměřuje na celkovou atmosféru situace a na chování, kterým se děti vzájemně snaží ovlivnit – tedy na projevy řízení a kontroly chování druhého dítěte; dále bude využita kategorie spolupráce - interakce dětí probíhá bez problémů a společně; další kategorií je konfliktní chování – děti nemají stejný cíl hry a interakce neprobíhá bez problémů; poslední kategorií je samotné herní chování – tedy o jaký typ hry se v interakci jedná, zda se jedná o sociální, paralelní či nesociální formy hry, tak jak jsou zde uvedené podle Partenové (1932). Kategorie herní chování dětí by také mohla být posouzena podle Rubinovy škály pozorování hry (2001), tato škála však zahrnuje pouze druh hry dítěte, ne interakci s ostatními herními partnery, nehodila by se tedy pro vyhodnocení ostatních kategorií. Mezi připravenými kategoriemi bude také místo pro zaznamenání chování dítěte, které se do žádné předchozí kategorie nebude hodit.

Poté, co budou nahrávky takto přepsány a zpracovány může dojít k porovnání jednotlivých herních situací. Mezi sebou budou porovnány situace volné hry dítěte jednou se sourozencem a jednou s vrstevníkem a obdobně také řízený úkol. Dále bude také porovnána situace volné hry a řízeného úkolu dítěte se stejným herním partnerem – jednou tedy dyáda dítě – sourozenec a jednou dyáda dítě – vrstevník ve dvou různých situacích. Pro porovnání dat navrhuji využít otevřené a axiální kódování (Corbin & Strauss, 1990). Otevřené kódování zahrnuje shlukování dat do kategorií, tato část tedy bude provedena v předchozí části zpracování dat. Kromě kategorií, do kterých bude chování přiřazeno již při zpracování dat, zde mohou být použity kategorie různých verbálních, neverbálních a parajazykových projevů.

Axiální kódování se zaměřuje na vzájemné porovnání jednotlivých kategorií, vytvořených v předešlém, otevřeném kódování, pozorovatelé porovnávají podobnosti v jednotlivých pozorováních a srovnávají, zda si data vzájemně odporují, či zda do sebe zapadají a směřují ke stejnému závěru (Richards & Hemphill, 2018). Na základě axiálního kódování je možné vytvořit hypotézu, která bude dále podrobena zkoumání v kvantitativním výzkumu. Výzkumné šetření zde navrhnuté si klade za cíl právě navrhnout hypotézu vycházející ze zpracovaných dat, takzvaně zakotvenou hypotézu (Corbin & Strauss, 1990; Ferjenčík, 2010).

Kromě videozáznamů obsahujících materiál o chování děti by měla být také zpracována demografická data získaná od rodičů dětí. Tato data by měla být zpracována pomocí metod deskriptivní statistiky a mohla by být využita pro další kvantitativní zpracování výsledků. Případně vytvořená hypotéza by měla být s demografickými údaji konfrontována, aby bylo vyloučeno, že nalezené rozdíly či podobnosti jsou způsobeny jinými charakteristikami dítěte, a ne interakcí mezi ním a jeho herním partnerem.

7.4 Etika výzkumu

Děti budou pozvány do laboratoře společně s jejich zákonným zástupcem, který by měl být osloven již při inzerování výzkumu v mateřských školách. Zákonnému zástupci budou po příchodu do laboratoře a před začátkem pozorování předloženy dokumenty informovaného souhlasu s nahráváním dítěte, s anonymizovaným zpracováním audiovizuálního záznamu a osobních demografických údajů a s případným anonymizovaným zveřejněním dat pro výzkumné účely. Pokud zákonný zástupce dítěte odmítne souhlasit s některým z výše uvedených bodů, bude s ním a s jeho dítětem ukončena spolupráce a nebudou zařazeni do výzkumného souboru. Jak dítě, tak jeho zákonný zástupce budou před začátkem výzkumu upozorněni na možnost od spolupráce kdykoliv odstoupit bez jakékoliv penalizace. Pokud by k této situaci došlo, sebraná data o dítěti nebudou dále zpracovávána. Aby byla zajištěna anonymizace a ochrana osobních údajů, bude sebranému materiálu od jednoho dítěte přiřazen specifický kód, pod kterým budou data dále ukládána a zpracovávána, tak aby bylo možné porovnávat jednotlivá sezení jednoho dítěte mezi sebou, ale aby byla zajištěna ochrana jeho osobních údajů. Stejně tak při případném zveřejňování audiovizuálního materiálu bude zajištěno, aby ze záznamu nebylo možné dítě identifikovat a byla zachována jeho anonymita. Návrh informovaného souhlasu je připojen v příloze.

8. Výzkumný soubor

Rodiny budou osloveny skrze české státní a soukromé mateřské školy celoplošně po celé České republice. Mateřské školy budou požádány o spolupráci a v těchto mateřských školách budou osloveni rodiče dětí s nabídkou spolupráce na probíhající studii. Zkoumané děti by měly být ve věku mez třemi a šesti lety a měly by mít sourozence s maximálním věkovým rozdílem pěti let, protože jak popisuje Leman (2016) a Čapek a Čapková (2010), pokud mají sourozenci mezi sebou větší věkový rozdíl než pět let, jejich vztah se může změnit z typicky sourozeneckého na dva jedináčky vyrůstající vedle sebe, což může ovlivnit jejich vzájemné interakce. Oba sourozenci ani jiný člen rodiny by neměl trpět závažnými fyzickými nebo psychickými obtížemi a mělo by se jednat o úplné rodiny, aby bylo alespoň formálně zajištěno, že děti nepochází z dysfunkční rodiny, což by se mohlo projevit na jeho interakcích.

Výběr vrstevníka dítěte bude probíhat podobně, jako jej ve své studii popisují McElwainové a Vollingové (2005). Matka pozorovaného dítěte bude požádána, aby uvedla jeho blízkého kamaráda, pokud možno stejného věku a stejného pohlaví jako je sourozenec pozorovaného dítěte. Matka uvedeného kamaráda pozorovaného dítěte bude požádána, aby ohodnotila vztah mezi jejím a pozorovaným dítětem na škále od 1 (velmi dobří přátelé) po 4 (známí) obdobně, jako ve svých výzkumech uvádí Park a Waters (1989) či Youngbladeová a Belsky (1992), a k tomu bude připojen dotaz na to, jak dlouho se děti již znají, jak dlouho se přátelí a jak často se setkávají. Návrh dotazníku je připojen v příloze.

9. Diskuse

Výsledkem zde proponovaného projektu by měla být hypotéza týkající se podobnosti a rozdílností vrstevnických a sourozeneckých interakcí. Podle výsledků McElwainové a Vollingové (2005) je možné předpokládat, že vrstevnická interakce bude oproti té sourozenecké obsahovat více prvků symetrie interakce, sociální hry a konfliktů. Naproti tomu lze u sourozenecké interakce očekávat častější projevy řízení a kontroly na straně staršího sourozence. McElwainová a Vollingová (2005) také uvádějí, že výsledky pozorování vrstevníků a sourozenců byly na sobě nezávislé, tedy že dítě se v jedné dyádě chovalo nezávisle na svém chování s druhým herním partnerem. Z této informace je možné usuzovat na to, že i jednotlivá pozorování navržená v této práci bude možné mezi sebou porovnat a získat tak zajímavé výsledky. Hypotéza, která by měla z projektu vycházet, však musí vzít do úvahy metodologická omezení navrženého šetření.

Zde navržený výzkum je umístěn do laboratorního prostředí, tak aby byla situace standardní pro všechny dyády a nedocházelo k odlišnostem v interakcích na základě jiných vnějších činitelů, například prostředí. Laboratorní prostředí však na děti může působit nepřírodně a nemusí je stimulovat k interakcím, ke kterým by docházelo v pro děti důvěrně známém prostředí. Interakce dětí je také omezena na deset minut, za tuto dobu se však děti nemusí stihnout seznámit se s prostředím a začít si hrát s druhým dítětem. Takto krátký čas byl zvolen, aby dítě nebylo dlouho stresováno v novém prostředí bez matky a také aby nebylo vyhodnocování získaného materiálu zbytečně časově náročné na úkor efektivity a správnosti zpracování dat.

Podobně také to, že je dětem dán volný prostor k tomu, aby si hrály dohromady nebo samy, podle toho, jak se jim samotným bude chtít, může být problematické. Pokud by děti byly instruovány, aby si hrály dohromady, mohla by být jejich interakce nepřírodná, avšak bez této instrukce může dojít k situaci, že si děti z větší části budou hrát samostatně a nebude tak možné hodnotit interakce mezi nimi. To, zda si dítě hraje samo, či se svým partnerem, může být zajímavým údajem k vyhodnocení a porovnání rozdílných dyád, pokud by si však většina dyád hrála samostatně, nebylo by možné hodnotit další aspekty jejich vzájemné interakce. Do interakce mezi jednotlivými dětmi mohou také vstupovat další faktory, které není možné ošetřit designem výzkumu – například momentální psychické rozpoložení dítěte či aktuální stav vztahu s jeho herním partnerem. Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu je vytvoření hypotézy, a ne její ověření, nejsou tyto neznámé v designu nijak ošetřeny, ve

vyhodnocování výsledků by však možnost vlivu takovýchto intervenujících proměnných měla být vzata do úvahy.

Dalším problémem může také být rozdílná úroveň vztahu mezi sourozencem a vrstevníkem. Tento výzkum je navržen tak, aby si sourozenec a vrstevník byly co nejvíce podobní v některých charakteristikách – pohlaví a věk, to však může způsobit, že povaha vrstevnického vztahu se bude příliš lišit od vztahu se sourozencem. Tento výběr vrstevníka byl však zvolen záměrně, tak aby bylo možné porovnávat sourozenecké a vrstevnické interakce nezávisle na věku a pohlaví pozorovaných dětí. Ačkoliv se sourozenec a vrstevník pozorovaného dítěte nebudou lišit v těchto charakteristikách, mohou se lišit v mnoha dalších, které není možné ovlivnit, jako je například rozdílná délka obou vztahů a míra času, který děti společně tráví, což se může na jejich vzájemné interakci také projevit. Údaje o délce a povaze vztahu vrstevníků budou získány od rodiče dětí, tyto údaje tedy mohou být vzaty do úvahy při zpracování a vyhodnocování dat.

Jiné nesnáze může nastat během řízené aktivity. Tato aktivita je již primárně navržena způsobem, který může vyústit v konflikt dětí. Interakce dětí během plnění zadaného úkolu mohou být zajímavé, protože lze předpokládat, že se děti během plnění úkolu budou moci projevit v jiné situaci oproti volné hře, která nebude nijak instruována. Tato interakce může však vyvolat mezi dětmi konflikt. Pokud by došlo k vážnému konfliktu mezi dětmi, muselo by být pozorování ukončeno a muselo by proběhnout rozřešení konfliktu mezi dětmi některým z přítomných výzkumníků nebo rodičů.

Také výběr výzkumného souboru může být problematický. Ačkoliv bude osloveno velké množství rodin po celé České republice, vzhledem k dobrovolnosti účasti na výzkumu není možné zajistit reprezentativní vzorek obyvatelstva. Pro mnoho rodin může být účast na výzkumu časově i jinak náročné a do výzkumu se pravděpodobně přihlásí hlavně rodiny, které mají o danou tematiku zájem, což nemusí být reprezentativní vzorek obyvatelstva. Výzkum je však navržen kvalitativně, více než populační reprezentativita je tedy důležitá „teoretická nasycenost“ (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013, s. 72), tedy stav, kdy analýza dat nepřináší nové informace (Řiháček, Čermák & Hytych 2013).

Do interakce sourozeneckých a vrstevnických dyád a do výsledků proponovaného projektu může vstupovat řada dalších faktorů, které tento design nebere do úvahy a nijak je tedy neošetřuje, při vyhodnocování výsledků a vytváření konečné hypotézy by měla být zahrnuta možnost, že zjištěné výsledky mají jiné příčiny, než jaké očekává design výzkumu. Aby se závěry vyslovené na základě tohoto výzkumu podpořily, bylo by vhodné navázat na

kvalitativní výzkum také kvantitativním výzkumem, který by alespoň částečně ověřil výsledky získané v kvalitativním šetření. Také data sebraná v tomto výzkumu by mohla být vyhodnocena nejen kvalitativně, ale i kvantitativně. Ke kvantitativnímu vyhodnocení dat by bylo možné použít například ANOVU či ANCOVU, tak jak ji ve svém výzkumu používají McElwainová a Vollingová (2005).

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo představit sourozenecké a vrstevnické interakce v kontextu volné hry předškolních dětí. V práci jsou uvedeny výzkumy, které se zabývají tímto tématem, zvláště ty, které hodnotí roli volné hry, sourozenců a vrstevníků ve vývoji předškolních dětí. Práce se snaží předložit ucelený pohled na témata volné hry, sourozenců a vrstevníků a poukázat na důležitost těchto vztahů v předškolním období z hlediska psychosociálního vývoje. Na místo hry a volné hry ve vývoji dítěte poukázaly již Piaget (1962) a Vygotský (1978) a mnoho dalších autorů v současnosti stále upozorňuje na důležitost času dítěte stráveného aktivitou, kterou si vybralo ono samo a pro kterou si ono samo volí pravidla (Veiga, Neto & Reiffe, 2016). Interakce sourozenců a vrstevníků ve chvílích, které společně tráví, však není jednoduché předvídat. Některé výzkumy uvádějí, že sourozenci se od sebe navzájem mohou učit rušivému chování (například Defoe et al., 2013), jiné ukazují, že pokud se jeden ze sourozenců chová rušivým způsobem, u druhého se toto chování vyskytuje s menší intenzitou (Daniel, Plamondon & Jenkins, 2018). Stejně tak vrstevnické interakce není snadné předvídat. Mnoho autorů také upozorňuje na nemožnost prokázání kauzality jejich výzkumem, tedy ačkoliv přinášejí poznatky o vrstevnických či sourozeneckých interakcích, upozorňují na to, že není možné z výsledků jejich studie usuzovat na kauzální vztah mezi zkoumaným činitelem a chováním dítěte (Coelho, Torres, Fernandes & Santos, 2017; Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012; Zhang, Zhao, Liang, Li, Chen & Chen, 2015).

Navrženým výzkumným projektem se tato práce pokouší přinést nové poznatky ohledně interakcí mezi sourozenci a vrstevníky a rozdílů mezi nimi. Vzhledem k poměrně nízké probádanosti tohoto tématu byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který by měl odpovědět na otázky, jak předškolní děti interagují se svými vrstevníky a se svými sourozenci, zda mezi těmito interakcemi existují rozdíly a jaké to jsou.

Na tuto práci by bylo možné navázat kvantitativním výzkumem, který by poznatky získané z tohoto kvalitativního pozorování ověřil a kvantifikoval. Tyto poznatky by bylo možné využít k dalšímu rozšiřování vědění o psychosociálním vývoji dětí v předškolním věku a jeho souvislosti se sourozeneckými a vrstevnickými interakcemi. Tyto vědomosti by bylo v budoucnu také možné využít při plánování intervence v některých problematických situacích předškolního dítěte, například v problematice školní připravenosti či ve zmírňování dopadů nelehkých rodinných situací na dítě.

Seznam použité literatury

APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, *36*(4), 438–448.

Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, *62*(6), 1460–1474.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Peer Acceptance and Friendship in Early Childhood: The Conceptual Distinctions between Them. *Early Child Development and Care*, *186*(10), 1615–1631.

Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, *33*(3), 538-543.

Bigelow, B. J. (1977). Childrens friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, *48* (1), 246–253.

Black, B., & Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, *26*(3), 379–387.

Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, *18*(4), 421-442.

Blake, J. (1989). *Family size and achievement*. Berkeley: University of California Press.

Block, P. (2015). Reciprocity, transitivity, and the mysterious three-cycle. *Social Networks*, *40*(1), 163–173.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(7), 809–817.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 371–399.

- Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 1–24.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Agathen, J. M., & Ho, M. (2008). Young children's psychological selves: Convergence with maternal reports of child personality. *Social Development, 17*, 161–182
- Burghardt, G. M. (2010). Defining and Recognizing Play. In A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford Book of the Development of Play* (p.9-18). New York: Oxford University Press.
- Cimpian, A., Hammond, M. D., Mazza, G., & Corry, G. (2017). Young Children's Self-Concepts Include Representations of Abstract Traits and the Global Self. *Child Development, 88*(6), 1786–1798.
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(6), 812-823.
- Conley, D., & Glauber, R. (2006). Parental educational investment and children's academic risk: Estimates of the impact of sibship size and birth order from exogenous variation in fertility. *Journal of Human Resources, 41*(4), 722-737.
- Connolly, J. A., & Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology, 20*(5), 797–806.
- Connolly, J. A., Doyle, A. B., & Reznick, E. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 9*(3), 301–313.
- Coplan, R. J. (2000). Assessing nonsocial play in early childhood: Conceptual and methodological approaches. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & D. R. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment, 2nd ed.* (p. 563–598), New York: Wiley.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 143-161). New York: The Guilford Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift Für Soziologie, 19*(6), 418–427.

- Cysařová, T. (2017). *Fenomén volné hry u dětí předškolního věku*.
- Čapek J. & Čapková M. (2010) *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Praha: Portál.
- Daniel, E., Plamondon, A., & Jenkins, J. M. (2018). An Examination of the Sibling Training Hypothesis for Disruptive Behavior in Early Childhood. *Child Development*, 89(1), 235–247.
- Daniel, J. R., Santos, A. J., Fernandes, C., & Vaughn, B. E. (2019). Network dynamics of affiliative ties in preschool peer groups. *Social Networks*, 57, 63–69.
- Defoe, I. N., Keijsers, L., Hawk, S. T., Branje, S., Dubas, J. S., Buist, K., . . . Meeus, W. (2013). Siblings versus parents and friends: Longitudinal linkages to adolescent externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(8) 881–889.
- DeLay, D., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2016). Peer Effects on Head Start Children's Preschool Competency. *Developmental Psychology*, 52(1), 58–70.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Domkářová, L. (2014). *Význam hry předškolního dítěte pro jeho psychický vývoj*.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development. The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6-7), 497-504.
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefits of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350.
- Downey, D. B., Condrón, D. J., & Yucel, D. (2015). Number of Siblings and Social Skills Revisited Among American Fifth Graders. *Journal of Family Issues*, 36(2), 273–296.
- Dunn J. (2007) Siblings and socialization. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 309–327). New York: Guilford Press.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54(4), 787–811.

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, Ch., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352.
- Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J. P., Garner, P. W., Casey, E. C., & Bhullar, N. (2008). Gender-specific linkages of affective social competence with peer relations in preschool children. *Early Education & Development*, 19(2), 211–237
- East, P. L. (2009). Adolescents' relationships with siblings. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 2. Contextual influences on adolescent development* (p. 43–73). Hoboken: Wiley.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F., & Borge, A. I. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137–146.
- Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454(7208), 1079–1083.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 52(4), 1095–1118.
- Fein, G. G. (1989). Mind, meaning and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9(4), 345–363.
- Feinberg M. E., McHale S. M., Crouter A. C., & Cumsille, P. (2003). Sibling Differentiation: Sibling and Parent Relationship Trajectories in Adolescence. *Child Development*, 74(5), 1261-1274.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Graham, A. A., & Coplan, R. J. (2012). Shyness, Sibling Relationships, and Young Children's Socioemotional Adjustment at Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 435–449.
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In J.C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (p. 523–546). New York: Plenum.
- Guo, G., & VanWey, L. K. (1999). Sibship size and intellectual development: Is the relationship causal? *American Sociological Review*, *64*(2), 169-187.
- Harris, J. R. (2009). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do* (2nd ed.). New York, NY: Free Press.
- Harrist, A. W., Achacoso, J. A., John, A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Reciprocal and Complementary Sibling Interactions: Relations with Socialization Outcomes in the Kindergarten Classroom. *Early Education and Development*, *25*(2), 202–222.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Henry, G. T., & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, *26*(1), 100–112.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, *54*(4), 1041-1053.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 180–194). New York: Guilford Press.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, *28*(5), 961–974.
- Howes, C., Droege K., & Matheson C. C. (1994). Play and communicative processes within long – and short – term friendship dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, *11*, 401–410.
- Howes, C., Rubin, K., Ross, H., & French, D. (1988). Peer Interaction of Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *53*(1), 1-92.
- Choo, M. S., Xu, Y., & Haron, P. F. (2011). Subtypes of nonsocial play and psychosocial adjustment in Malaysian preschool children. *Social Development*, *21*(2), 294-312.

- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology, 21*(1), 46–55.
- Jenkins, J. M. (1992). Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In F. Boer, & J. Dunn (Eds.), *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues* (p. 125–138). Hillsdale: Erlbaum.
- Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing Preschool Children's Pretend Play: Preliminary Validation of the Affect in Play Scale-Preschool Version. *Early Education and Development, 20*(5), 733–755.
- Kázmerová, J. (2015). *Volná a řízená hra a činnosti v předškolním vzdělávání z hlediska učitelek*.
- Kdýrová P. (2004). *Volná Hra a Výběr Hračky*.
- Keller, A., Ford, L. M., & Meacham, J. A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology, 14*(5), 483-489.
- Kitzmann, K. M., Cohen, R., & Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*(3), 299–316.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood* (p. 90-115). New York: Cambridge University Press.
- Lamorey, S. (1999). Parentification of siblings of children with disability or chronic disease. In N. D. Chase (Ed.), *Burdened children: Theory, research and treatment of parentification*, (p.75–91), California: Thousand Oaks.

Lee, J. (2008). Sibling size and investment in children's education: An Asian instrument. *Journal of Population Economics*, 21(4), 855-875.

Leman, K. (2016). *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál.

Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide Working Paper No. 57*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.

Lindsey, E. W. (2019). Emotions expressed with friends and acquaintances and preschool children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(1), 373-384.

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360.

Lu, H. J., & Chang, L. (2018). Reciprocity Among Preschoolers in Relation to Resource Allocation Toward Siblings, Friends, and Strangers. *Evolutionary Psychology: An International Journal Of Evolutionary Approaches To Psychology And Behavior*, 16(3).

Matějček, Z. (2003). Jeden pohled na vztahy v předškolním věku. In: Šulová, L., & Ch. Zouche-Gaudrout (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět/ L'enfant d'âge préscolaire et son monde* (s. 454-461). Praha: Karolinum.

Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad.

McElwain, N. L. & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: Relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 486–496.

McHale, S. M., Kim, J., & Whiteman, S. D. (2006). Sibling relationships in childhood and adolescence. In P. Noller, & J. A. Feeney (Eds.), *Close relationships: Functions, forms and processes* (p. 127–150). New York: Psychology Press.

Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20(8), 944–948.

- Natsuaki, M. N., Ge, X., Reiss, D., & Neiderhiser, J. M. (2009). Aggressive behavior between siblings and the development of externalizing problems: Evidence from a genetically sensitive study. *Developmental Psychology*, *45*(4), 1009–1018.
- Novák, T. (2007). *Sourozenecké vztahy*. Praha: Grada.
- Oerter, R., & Montada, L. (2002) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlage.
- Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, *60*(5), 1076–1081.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (p. 95–131). New York: Wiley.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *27*(3), 243-269.
- Patterson, G. R. (1986). The contribution of siblings to training for fighting: A microsocial analysis. In D. Olewus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior: Research, theories, and issues*, (p. 235–261). New York: Academic Press.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, *3*(2), 51–57.
- Petráňová, T. (2012). *Analýza herní interakce dítěte batolecího věku v jeselském zařízení*.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton Company.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Richards, K. A. R., & Hemphill, M. A. (2018). A Practical Guide to Collaborative Qualitative Data Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(2), 225–231.
- Rindošová, M. (2012). *Sourozenci v předškolním věku v mateřské škole*.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.) *Social, emotional, and personality development. Volume 3 of the Handbook of child psychology* (6th ed., p. 571–645) (6th ed.), New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development, Vol IV* (p. 693–774). New York: Wiley.
- Rubin, K. H. (2001) *The Play Observation Scale (POS)*. Ontario: University of Waterloo.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sang, S. A., & Nelson, J. A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development*, 26(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2023>
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R., & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85(5), 2062–2073.
- Sechovcová, E. (2014). *Význam hry pro psychický vývoj dítěte*.
- Schaefer, D. R., Light, J. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2010). Fundamental principles of network formation among preschool children. *Social Networks*, 32(1), 61–71.
- Schachter, F. F., Shore, E., Feldman-Rotman, S., Marquis, R. E., & Campbell, S. (1976). Sibling deidentification. *Developmental Psychology*, 12(5), 418–427.
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agnostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283–312.
- Slomkowski, C., Rende, R., Conger, K. J., Simons, R. L., & Conger, R. D. (2001). Sisters, brothers, and delinquency: Evaluating social influence during early and middle adolescence. *Child Development*, 72(1), 271–283.

- Smith, C. E., Blake, P. R., & Harris, P. L. (2013). I Should but I Won't: Why Young Children Endorse Norms of Fair Sharing but Do Not Follow Them. *PLOS ONE*, 8(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059510>
- Smith, P. K., Smees, R., & Pellegrini, A. D. (2004). Play fighting and real fighting: Using video playback methodology with young children. *Aggressive Behavior*, 30(2), 164–173.
- Steelman, L. C., Powell, B., Werum, R., & Carter, S. (2002). Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent Advances and Challenges. *Annual Review of Sociology*, 28, 243–269.
- Stevenson-Hinde, J., & Shouldice, A. (1993). Wariness to strangers: A behavior systems perspective revisited. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorpf, (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (p. 101–116). Hillsdale: Erlbaum.
- Stipek, D. J., & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711–723.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L., & Morgensternová, M. (2008). Rozvoj emoční inteligence a podpora zdravého sebepojetí u dítěte. In L. Šulová (Eds.), *Problémové dítě a hra* (s. 1-20). Praha: Raabe.
- Thompson, C., Barresi, J., & Moore, C. (1997). The Development of Future-Oriented Prudence and Altruism in Preschoolers. *Cognitive Development*, 12(2), 199–212.
- Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 145–154.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vaughn, B. E., Krzysik, L., Santos, A. J., Daniel, J. R., Pinto, A., Monteiro, L., & Shin, N. (2016). Social Engagement And Adaptive Functioning During Early Childhood: Identifying and distinguishing among subgroups differing with regard to social engagement. *Developmental Psychology*, 52(9), 1422–1434.

- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., ... Rieffe, C. (2017a). Social Competence at the Playground: Preschoolers during Recess. *Infant and Child Development, 26*(1).
- Veiga, G., Ketelaar, L., De Leng, W., Cachucho, R., Kok, J. N., Knobbe, A., ... Rieffe, C. (2017b). Alone at the playground. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(1), 44–61.
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play – connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education, 8*(1), 48-62.
- Vygotsky, L. S. (1978). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. In J.S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play; its role in development and evolution* (p. 863-895). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Whiteman, S. D., Becerra, J. M., & Killoren, S. E. (2009). Mechanisms of sibling socialization in normative family development. *New Directions For Child And Adolescent Development, 2009*(126), 29–43.
- Whiteman, S. D., Jensen, A. C., & Maggs, J. L. (2014). Similarities and differences in adolescent siblings' alcohol-related attitudes, use, and delinquency: evidence for convergent and divergent influence processes. *Journal Of Youth And Adolescence, 43*(5), 687–697.
- Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Explaining sibling similarities: Perceptions of sibling influences. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(7), 963–972.
- Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Soli, A. (2011). Theoretical perspectives on sibling relationships. *Journal of Family Theory & Review, 3*(2), 124–139.
- Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent–child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology, 28*(4), 700–713.
- Zhang, G., Zhao, S., Liang, Z., Li, D., Chen, H., & Chen, X. (2015). Social interactions with familiar and unfamiliar peers in Chinese children: Relations with social, school, and psychological adjustment. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 4*(4), 239-253

Příloha 1.

Dotazník o dítěti

Děkujeme, že jste se rozhodli účastnit se této studie. Vyplňte prosím uvedené demografické údaje svého dítěte. Tyto údaje budou použity pouze pro účely tohoto výzkumu a budou zveřejněny tak, aby nebyla ohrožena Vaše anonymita ani anonymita Vašeho dítěte.

Demografické údaje

Přiřazený kód dítěte: _____

Jméno dítěte: _____

Věk dítěte (v měsících): _____

Pohlaví dítěte: _____

Počet a pohlaví sourozenců a věkový rozestup mezi nimi:

Socioekonomický status rodiny: nízký střední vyšší

Velikost místa bydliště: vesnice malé město velké město

Vztah s vrstevníkem

(vyplňujte pouze v případě, že Vaše dítě se účastní výzkumu v doprovodu vrstevníka)

Ohodnoťte prosím vztah Vašeho dítěte a jeho vrstevníka podle toho, do jaké míry se přátelí.

(velmi dobří přátelé) 1 2 3 4 (známí)

Jak dlouho se Vaše dítě zná se svým vrstevníkem?

Jak dlouho se Vaše dítě přátelí se svým vrstevníkem?

Jak často se Vaše dítě setkává se svým vrstevníkem?

Příloha 2.

Informovaný souhlas

Souhlasím s anonymizovaným zpracováním osobních demografických údajů mého dítěte:
_____ (jméno, příjmení, datum narození).

Souhlasím také s pořízením a se zpracováním videozáznamu dítěte, a s jeho případnou publikací. V případě publikace jakýchkoli dat dítěte bude dbáno na zachování jeho anonymity a na ochranu jeho osobních údajů.

V _____, dne _____

Jméno, podpis: _____