



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Třída mateřské školy jako sociální skupina

Vypracovala: Šárka Řežábová
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, PhD.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Martě Franclové, Ph.D. za obětavý přístup, cenné připomínky, rady a metodické vedení práce.

Dále děkuji Radkovi, Ivaně, Adéle, Lucii a Ladě.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na třídu mateřské školy a její fungování jako sociální skupiny. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá tématem socializace a dalšími aspekty, které k ní náleží, jako jsou sociální skupiny, sociální normy, komunikace a postoje. Dále popisuje základní charakteristiky vývoje dítěte předškolního věku v různých oblastech a v poslední části definuje pojetí socializace v rámci předškolního vzdělávání. V praktické části je pomocí pozorování zkoumána konkrétní třída mateřské školy, dále jsou shromážděny informace o rolích, vztazích a normách této třídy a podle nich posouzeno její fungování jako sociální skupiny.

Klíčová slova:

socializace – sociální skupina – dítě předškolního věku – mateřská škola – předškolní vzdělávání

Abstract

This bachelor thesis is focused on a class from a kindergarten and its function as a social group. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part deals mainly with subjects connected with socialization and its aspects like social groups, standards, communication and attitudes. Other parts of this section describe characteristics of preschool children's development. The last chapter defines the socialization in connection with preschool education. The practical part is realised by an observation of the class in one unnamed kindergarten, summarizes all information about roles, relationships and standards in this class and according to this information evaluates its function as a regular social group.

Key words:

socialization – social group – pre-school children – kindergarten – pre-school education

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOCIALIZACE.....	10
1.1 Proces socializace	11
1.2 Sociální skupiny.....	13
1.2.1 Malá sociální skupina	15
1.3 Struktura malé sociální skupiny	16
1.4 Sociální normy	17
1.5 Sankce a kontrola.....	19
1.6 Komunikace	19
1.7 Postoje a hodnoty	21
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
2.1 Kognitivní vývoj	23
2.2 Vývoj řeči	24
2.3 Vývoj motoriky	25
2.4 Emoční vývoj	26
2.5 Vývoj sociálních vlastností a dovedností.....	27
2.6 Rozvoj hry.....	29
3 POJETÍ SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.1 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání.....	31
3.2 Cíle předškolního vzdělávání podle RVP PV	32
3.2.1 Rámcové cíle	32
3.2.2 Klíčové kompetence	32
3.3 Vzdělávací oblasti	34
3.3.1 Dítě a ten druhý	34
3.3.2 Dítě a společnost	37

3.4	Role učitele.....	42
3.5	Prosociální činnosti v mateřské škole	43
PRAKTICKÁ ČÁST.....		46
4	Výzkum.....	46
4.1	Realizace výzkumu.....	46
5	Výzkumný vzorek.....	48
5.1	Seznam dětí ve třídě:	48
5.2	Pravidla třídy.....	49
6	Pozorování	51
6.1	Poznatky z pozorování jednotlivých členů třídy	51
6.2	Pozorování řízené činnosti	55
6.3	Pozorování spontánní činnosti.....	55
6.4	Pozorování při pobytu venku.....	56
6.5	Pozorování dětí při volbě kamarádů při hře.....	57
6.6	Celkové zhodnocení pozorování skupiny.....	59
7	Rozhovory s dětmi	60
ZÁVĚR.....		63
SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY		65

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá dětmi mateřské školy a jedním z jejich prvních kontaktů s jinou sociální skupinou, než je jejich rodina. Toto setkání, ač se to nezdá, je pro budoucí vývoj v prosociální oblasti pro děti velmi důležité a není radno ho podceňovat. Do mateřské školy přicházejí děti z různých sociálních poměrů a s odlišnými kulturními zvyklostmi. V dnešní době není výjimkou, že do školky přicházejí také děti jiné než české národnosti, různé barvy pleti nebo jiného náboženského vyznání, než je u nás zvykem. Je důležité, aby se děti už v předškolním období učily, že tyto rozdíly neznamenaají pro tyto odlišné členy nějaké indispozice či méněcennost. V dětech je potřeba pěstovat empatii a respektování pocitů a postojů ostatních, přestože se třeba od těch našich liší. A právě mateřská škola a skupina, kterou v ní děti utvoří, má na prosociální schopnosti velký vliv. Správným vedením a vhodnými činnostmi tak může období předškolního vzdělávání dát dětem v tomto ohledu skvělý základ pro budoucí život.

Téma jsem si vybrala, protože již pár let pracuji v mateřské škole jako učitelka a socializace a prosociální chování mi připadá jako velmi důležitá součást předškolního vzdělávání. Lidé mezi sebou přestávají komunikovat tváří v tvář a čím dál více se začínají schovávat za obrazovku počítače či telefonu, což má podle mého názoru na rozvoj prosociálního chování značný vliv. Nerespektují navzájem své pocity a názory a také neumí rozumně řešit konflikty, které mezi nimi vznikají. Děti tyto vzory chování mají denně na očích a bohužel je často přebírají za své. Podle mého názoru je právě docházka do mateřské školy vhodným prostředkem pro odbourávání tohoto nevhodného chování a příležitost ukázat dětem, že ne všechno, co je jiné, je špatné.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. První se zabývá socializací a jejími prvky jako jsou socializační procesy, sociální skupina, sociální normy, komunikace ad. Druhá kapitola popisuje různé oblasti vývoje dítěte předškolního věku (kognitivní, emoční, sociální apod.). Ve třetí kapitole je přiblíženo pojetí socializace v předškolním vzdělávání.

Praktická část seznamuje s výsledky pozorování a rozhovorů v heterogenní třídě mateřské školy. Daná třída byla pozorována v průběhu školního roku 2018/2019.

V závěru jsou shrnuty nejdůležitější poznatky z celé práce a zhodnocení fungování heterogenní třídy mateřské školy jako sociální skupiny.

TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části práce je popis problematiky socializace a také pojetí socializace v předškolním vzdělávání. Jednotlivé kapitoly popisují dílčí prvky socializace, jako jsou sociální role, normy a další. Dále se zabývají vývojem dítěte předškolního věku (kognitivní, emoční, sociální aj.) a v poslední části teoretické části se věnují zahrnutí socializace do rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání v podobě dílčích cílů, klíčových kompetencí a vzdělávacích oblastí.

1 SOCIALIZACE

Jedinec je průsečíkem působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů. Svět, který je kolem nás interpretujeme, reagujeme na něj. Každý z nás je jedinečnou bytostí, ale každý je také ovlivňován procesy, které probíhají v našem prostředí. Díky tomu je i přes veškerou originalitu chování předvídatelné, a díky tomu je život ve společnosti možný. A právě socializace je zprostředkujícím nástrojem mezi jedincem a společností. (Havlík, Kořa, 2002)

Publikace *Kapitoly ze sociální psychologie* uvádí jako hlavní myšlenky socializace tyto:

- *„V průběhu socializace se z jedince stává součást společensko-kulturního systému; proces socializace je celoživotní, protože jedinec se díky měnícím se podmínkám, novým statusům a rolím dostává do nových situací, které nemá dosud zvládnuty ve svém chování a musí se s nimi vyrovnat.*
- *Výsledkem socializace je jedinec, začleněný do skupiny, schopný plnit očekávání skupiny, nebo společnosti.*
- *V určité fázi socializace se jedinec sám zmocňuje norem, které mu slouží jako nástroje v sociální situaci, později je předává dál a sám socializuje druhé.“*

(Lašek, 2003, str. 58)

Na socializaci lze nahlížet i z pohledu činitelů, kteří ji ovlivňují. V tomto směru hovoříme o socializaci primární, sekundární a terciální. **Primární** socializace začíná narozením a trvá většinou až do nástupu dítěte do školky. Tento druh socializace zajišťuje hlavně rodina. Důležité je zde především poskytování

láskyplného prostředí, aby se dítě cítilo v bezpečí a zároveň je potřeba dodržovat určitý řád pro pocit bezpečí. Vliv menších sociálních skupin jako je např. školní třída, je řazen do **sekundární** socializace. Dítě opouští rodinné prostředí a v nové instituci se setkává s novými nároky. **Terciální** socializací je myšleno působení široké společnosti, ve které jedinec žije. Zde se učí být za sebe zodpovědný v nejrůznějších situacích a poznává nové druhy interpersonálních vztahů (intimní, manželské, rodičovské). Dále může být socializace **řízená** (metodická) a **neřízená**. První z uvedených typů je realizován odborníky podle daných plánů, které zahrnují doporučené postupy a podléhají kontrole orgánů k tomu určených. U druhého typu socializace převažuje naopak spontánnost a živelnost. Socializace v rámci rodiny by měla ideálně spojovat oba tyto druhy socializace. (Helus, 2015)

Když se zaměříme na socializaci dětí předškolního věku, můžeme toto období označit jako fázi přesahu rodiny (přechodné období mezi rodinou a institucí). Dítě nástupem do mateřské školy získává nové kontakty s dětmi i dospělými mimo svou rodinu, a tím i nové zkušenosti. V této fázi socializace se mohou měnit vnější projevy (chování) a rozvíjí se také sebepojetí a sebehodnocení. Dítě si osvojuje nové sociální dovednosti a postupně je schopno odlišit triádu oblastí:

- **Rodina** – základní sociální skupina, zdroj jistoty, bezpečí, vlastní zázemí dítěte
- **Vrstevníci** – rovnocenní jedinci, diferenciací vztahů, osamostatňování, místo dítěte není stabilně vyčleněno
- **Mateřská škola** – vstup do společnosti, nové zkušenosti, dovednosti, chybí zde intimní subteritorium

Při překročení hranice mezi rodinou a institucí je důležité, aby mělo dítě v rodině pocit jistoty a bezpečí, protože při jeho nedostatku by nebylo schopno odpovídajícím způsobem navazovat vztahy s novými lidmi a učit se novým sociálním dovednostem. (Vágnerová, 2017)

1.1 Proces socializace

Samotná socializace probíhá formou procesu. Člověk se nerodí jako hotová společenská bytost, ale celý život se jí učí být. Cílem tohoto procesu je stát se

plnohodnotným členem dané společnosti, který je schopný orientovat se v normách a zvyklostech prostředí, ve kterém žije. V dnešní době je tento proces o to těžší, že doba běží kupředu zrychleným tempem. Je tedy potřeba se neustále adaptovat na rychle se měnící podmínky okolo nás, což na mnoho lidí vyvíjí psychický tlak, se kterým se mnohdy těžce srovnávají. Bez procesu nemůže proběhnout socializace a bez socializace nemůže být člověk plnohodnotným členem společnosti.

Helus (2015) pracuje s pojmy **sociální zrcadlo** a **identifikace** jako se dvěma důležitými procesy pro vývoj sebepojetí. Pojem sociální zrcadlo znamená, že dítě z reakcí (pro něj) důležitých osob usuzuje, jaké je (šikovné/nešikovné, chytré/hloupé, hodné/zlobivé). Pojem identifikace rozumíme přijetí pohledu druhé (dítětem přijaté) osoby na určité situace za svůj (zvnitřnění). Předpokladem k identifikaci je buď láska (k dané osobě), nebo strach z trestu. Každý z těchto činitelů má rozdílný dopad na vývoj osobnosti. V prvním případě se rozvíjí lidskost a morálka, ve druhém spíše touha nedostat se do potíží.

Co se týče fází a etap socializace, existuje zde několik základních vymezení a rozdělení. Dana Knotová (2014) zmiňuje například rozdělení podle Ondrejkooviče definující tyto tři fáze:

- sociabilizace a začínající individualizace,
- individualizace a personalizace,
- enkulturalizace a societizace.

Dalšími klíčovými autory fází socializace jsou například Geist nebo Kraus. Asi tím nejznámějším je členění podle Havlíka (2002), který popisuje čtyři hlavní fáze z pohledu vlastního já:

- **já – problém pro ostatní:** týká se malých dětí do pěti let věku, které jsou ve všech ohledech závislé na svém okolí, hlavně rodině,
- **já – problém pro sebe:** toto období zahrnuje mladší školní věk a pubertu, formují se zde vztahy mezi vrstevníky a pohlavími doprovázené konflikty a problémy se sociální identitou,
- **ostatní – problém pro Já:** období začínající dospíváním a končící ve věku kolem padesáti let, které je charakteristické osamostatněním

se, založením vlastní rodiny, učení se novým sociálním rolím, budování kariéry a ekonomické a sociální samostatnosti završené krizí středního věku, popřípadě přijetím nové role prarodiče,

- **já se stává problémem pro ostatní:** je obdobím od (před)důchodového věku, až do stařeckého věku, kdy člověk ukončuje profesní život a odchází do důchodu. Hlavním cílem tohoto období je klidné prožití podzimu svého života.

Proces socializace je z velké části realizován prostřednictvím sociálního učení. Lašek (2003) blíže popisuje tři jeho nejběžnější podoby. První z nich je **imitace (nápodoba)**, jejíž podstatou je, že dítě dělá to, co vidí u ostatních. Dále autor zmiňuje **identifikaci (ztotožnění)**, kdy se jedinec chová tak, jak by se v dané situaci choval jeho vzor. Třetí podobou je tzv. **internalizace (zvnitřnění)**, během které se stírají rozdíly mezi jednáním napodobeným a vlastním.

Proces socializace sumarizuje Dana Knotová v knize *Úvod do sociální pedagogiky* následovně:

„Shrneme-li znaky procesu socializace, pak můžeme konstatovat, že proces socializace je celoživotní (vzniká narozením a končí smrtí), oboustranný (je interakcí mezi prostředím a člověkem), hodnotově normativní (jeho součástí je osvojování a utváření vlastních hodnot a učení se normám), plánovitý (např. vzdělávání, výchova v rodině), ale i nahodilý (mj. prostřednictvím každodenních aktivit).“

(Knotová, 2014, str. 23)

1.2 Sociální skupiny

Sociální skupina, jak už název napovídá, je sdružení dvou a více jedinců. Knotová (2014) ve své publikaci uvádí jako hlavní body spojující členy skupiny vzájemnou komunikaci, skupinové normy, očekávání a společnou činnost. Sociální skupiny také rozděluje z pohledu různých kritérií, do několika typů následovně:

podle velikosti:

- **malé** – jsou charakteristické vztahy mezi všemi členy skupiny (rodina, oddíl, kroužek),

- **velké** – členy skupiny většinou spojuje společný cíl, či ideologie, vzájemně se ale většinou neznají.

Podle povahy vazby mezi členy:

- **primární** – osobní kontakt členů skupiny, důležitost vztahů mezi členy, výrazně motivující chování a jeho změnu,
- **sekundární** – nejsou zde důležité vztahy mezi členy, ale dosahování společných cílů.

Podle vzniku, pozic, práv a povinností členů:

- **formální** – jsou vytvořené záměrně s jasným cílem, určenými vazbami a povinnostmi,
- **neformální** – tvořeny spontánně.

Podle přesvědčení o členství:

- **členské** – jedinec se považuje za člena (my),
- **nečlenské** - jedinec se necítí členem (oni),
- **referenční** – jedinec přijímá a respektuje normy skupiny (identifikace se skupinou).

Často zmiňované je také rozdělení skupin podle jejich složení (homogenní, heterogenní), podle exkluzivity (otevřené, uzavřené), nebo podle způsobu zrušení členství (zrušitelné, nezrušitelné).

Sociální skupina bývá v některých publikacích srovnávána s organismem. Není to sice úplně přesné, ale dosti výstižné, protože každá skupina má svojí dynamiku a vyvíjí se stejně jako organismus. Prochází fázemi vzniku, vývoje, udržování, rozpadu a zániku. (Hrabal, 2003)

Hlavní znaky sociálních skupin rozdělil Helus (2015) ve své publikaci takto:

- skupina klade na své členy nároky a vymezuje pro ně určité sociální pozice, role, statusy, sociální prestiž a oblibu,
- součástí každé skupiny jsou podskupiny členů (ve třídě například seskupování kolem dominantních členů),

- každá skupina má své cíle a pravidla,
- členové skupiny sdílí určité tradice a zvyklosti, které poskytují pocit sounáležitosti,
- skupina společně vnímá nebezpečí (kterému je potřeba čelit), nebo šance (které je potřeba využít),
- ve skupině převládá určitá atmosféra, která může být jak pozitivní (přátelství, důvěra, pohoda) tak negativní (nedůvěra, konkurence),
- dalším znakem skupiny je také tzv. koheze (soudržnost),
- každá skupina se také dá charakterizovat stylem řízení, které může být autoritářské, nebo demokratické a zároveň také silné nebo slabé,
- posledním znakem je efektivnost vnitroskupinové komunikace.

1.2.1 Malá sociální skupina

„Malé skupiny tvoří osoby, které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně, nebo neformálně integrovány nějakým společným cílem. Příkladem takových malých formálních skupin jsou osazenstva dílen a kanceláří, žáci školní třídy, vojáci tvořící pěší družstvo nebo čet; příkladem malé neformální skupiny je rodina.“ (Nakonečný, 1999, str. 215)

Malou sociální skupinu, jak už její název napovídá, tvoří menší množství členů. Počet není přesně definován a v různých publikacích se uvádí různé údaje o počtu členů malé skupiny. Nejčastěji se uvádí počet od tří do dvaceti, někdy až čtyřiceti členů. Podle Jandourka (2003) ovlivňuje velikost skupiny charakter vztahů uvnitř skupiny. Například společenství tří členů podle něj umožňuje vznik paktu dvou proti jednomu, nebo v případě nepřátelství dvou, třetí převezme roli prostředníka. Ideální je podle jeho publikace *Úvod do sociologie* skupina pěti členů, která je dost malá na vzájemné vnímání členů a zároveň dost velká, aby se členové mohli svobodně vyjádřit.

Nakonečný (1999) ve své publikaci *Sociální psychologie* popisuje funkce malých sociálních skupin. Podle něj je příslušnost ke skupinám v životě nutná. Nejprve se člověk narodí a přichází do rodiny. Zde se učí (řeč, návyky, hodnoty), seznamuje se s prostředím, ve kterém žije a v neposlední řadě by se mu v rodině mělo dostat ochranného zázemí. Poté se jedinec stává členem školní třídy, pracovní skupiny, či zájmového kroužku, později navazuje partnerství, zakládá manželství a svou

vlastní rodinu. Příslušnost v těchto skupinách je zdrojem pro celoživotní vazby, a determinace sociálních vlivů. Jedinec se musí přizpůsobit standardům skupiny, chce-li v ní setrvat. Jestliže mu takové podmínky nevyhovují, musí skupinu opustit a najít si jinou. Základní funkcí skupiny je uspokojení sociálních potřeb jedince, uvádí ho také do sociálních rolí a utváří pojetí sociální reality – tuto funkci nazývají odborníci jako afektivní a instrumentální funkci skupiny. Členství ve skupině zároveň umožňuje sebereflexi jedince, protože je mu poskytnuta zpětná vazba na jeho chování. Nakonečný (1999) také uvádí dimenze charakteristiky malých skupin na základě výzkumu J. K. Hemphilla např. autonomie (fungování nazávisle na jiných), „hédonický tón“ (spíše příjemné, než nepříjemné prožitky), homogenita (podobnost členů z na základě sociálně relevantních znaků), intimita (osobní vztahy), polarizace (orientace na skupinový cíl), stabilita (znaky jsou stabilní po delší dobu), stratifikace (pozice členů).

1.3 Struktura malé sociální skupiny

U skupin, které se pravidelně schází, se začnou vytvářet určité vzájemné vztahy a zvyklosti. Nakonečný (1999) uvádí jako příklad družstvo vojenské jednotky. Stejně jako u vojenského družstva, je i třída mateřské školy sestavena z jedinců, kteří se většinou předtím neznali. Některé děti jsou zdrženlivé a nenápadné, jiné naopak mají rády, když mohou ostatní organizovat. V takové skupině se postupem času začnou vytvářet vzájemné sympatie a antipatie, případně také lhostejnost a začnou se vytvářet sociometrické pozice. Pozorováním vztahů uvnitř skupiny se zabývá sociometrie, kterou vytvořil americký psycholog Jacob L. Moreno. Tento psycholog také zavedl sociometrický test (Morenův test), při kterém jsou členům skupiny kladeny otázky typu, které členy mají ze skupiny nejraději, které naopak rádi nemají, se kterými by rádi bydleli, či strávili dovolenou. Cílem testů je změření rozdílů mezi strukturou oficiální a strukturou vyjádřenou odpověďmi členů skupiny, které mohou být vyjádřeny sociogramem, sociomatricí. Z tohoto testu vychází sociometrický status (postavení) jedince z pohledu oblíbenosti u ostatních, který je výsledkem počtu obdržovaných voleb, vydělených počtem členů skupiny, mínus jedna. (Jandourek, 2003)

Když se zaměříme na postavení jedince ve školním (předškolním) kolektivu, je zde několik faktorů, které tuto pozici ovlivňují. Faktory mohou být vnější (doba

členství, postoj učitele k žákovi, absence docházky, rodina jedince a také fyzický vzhled), nebo vnitřní (emoční inteligence, kreativita, sebedůvěra, aktivita, adaptabilita, komunikace, aj.). Pro rozdělení pozic ve třídě se používá mimo jiné také tzv. Schindlerův model hierarchických rolí. Podle něj se pozice ve skupině dělí následovně:

- **alfa** – pozice neformálního vůdce skupiny, je velice aktivní a rád organizuje chod skupiny (třídy), ostatní ho obdivují pro vůdcovské chování a osobnostní kvality, obvykle jsou ve třídě dva až tři členové v této pozici,
- **beta** – jedinec v pozici beta je kolektivem třídy tolerován pro své schopnosti a znalosti, nemá ale zdaleka takový sociální vliv, jako alfa a někdy má horší komunikativní dovednosti,
- **gama** – přizpůsobiví a pasivní jedinci, obdivující a ztotožňující se s jedincem alfa, je to většina třídy, někdy mají ovšem tendence žárlit na žáky v pozici alfa,
- **omega** – nedostatečná identifikace se třídou, jedinci zůstávají stranou ostatních žáků a jejich chování je často ovlivněno strachem.

(Braun, Marková, Nováčková, 2014)

Nakonečný (1999) zmiňuje také typy sociálního chování, které podle něj může být egocentrické, což znamená zaměřené na plnění osobních cílů, nebo na skupinu a dosahování společných cílů, nebo může být cílené na vytvoření a následné udržování pozitivních vztahů uvnitř skupiny.

1.4 Sociální normy

V různých publikacích můžeme najít mnoho definic sociálních norem a ze všech shodně vyplývá, že sociální normy jsou vlastně soubory pravidel, která vymezují vhodnost (nevhodnost) chování členů skupiny. Žádná společnost by bez těchto pravidel nemohla správně fungovat. Podle Laška (2003) jsou normy definovány tím, co společnost očekává od jedinců v ní. Jsou to vlastně kulturně hodnotové vzorce, které se při ztotožnění jedince s nimi stávají součástí osobnosti a vymezují tak člověku jeho závazky a povinnosti. Chce-li jedinec ve společnosti správně fungovat, musí se normám podřídit a respektovat je.

Existuje několik druhů sociálních norem členěných buď horizontálně (stojící vedle sebe), nebo vertikálně (stupňovitě uspořádané). **Horizontální** normy mohou být formální (přesně formulované), nebo neformální (nekodifikované). Mezi **formální** normy patří hlavně právní normy, což jsou závazná pravidla chování, která jsou kontrolována státem, můžeme je tedy považovat za model přikázaného chování vynuceného sankcemi. Dále se mezi formální normy řadí předpisy, řády (i školní) a úřední instrukce. **Neformální** normy můžeme dále rozdělit následovně:

- **morální** – nejsou vyjádřeny formálně, hodnotí se v rozmezí mravný/nemravný, mohou a nemusí být v souladu s právními normami,
- **obyčejové** – patří sem zvyky a tradice (svatební, sváteční), upevňují vzorce chování vzniklé v minulosti, jejich význam je spíše symbolický, přesto mohou být přesně popsány,
- **náboženské** – vychází z víry v bohy, magii, nebo v nadpřirozené síly, hodnocení zbožné/hříšné, v moderní společnosti ztrácí univerzalitu,
- **estetické** – velmi subjektivní a rychle se měnící, představy o tom co je hezké/ošklivé.

Z hlediska shody napříč skupinami a společenstvími hodnotíme normy také jako **vysokokonsensuální**, týkající se základních společenských hodnot (zákaz incestu), nebo **nížkokonsensuální**, které se vztahují k potřebám, které nejsou tolik významné (způsob oblékání). **Vertikálním** členěním sociálních norem se rozumí členění např. podle věku, pohlaví, nebo příslušnosti k různým subkulturám. (Knotová, 2014)

„Normy mají ve skupině jak sjednocovací funkci (viz normy, které platí shodně pro všechny členy skupiny), tak i funkci specializační (pro různé role a pozice platí odlišné normy – předpisy chování).“ (Hrabal, 2003, str. 14)

U dětí předškolního věku jsou stěžejní normy chování, které jim předávají dospělí, a ti také dohlížejí na jejich dodržování. Pro děti jsou tyto normy konformní a nepřemýšlejí nad tím, zda jsou správné nebo špatné. Předškoláci chápou normy jako nástroj pro rozlišení hodných a zlobivých dětí. Hlavní pro ně je vědomí, že je

potřeba poslouchat dospělé. Normy a jejich internalizace jsou důležité pro rozvoj sebezpečení a vymezení obsahu správného chování. Ke konci předškolního období se již nežádoucí chování spojuje s pocitem viny, což znamená, že vnější regulace (od dospělých) je také doplňována regulací vnitřní. (Vágnerová, 2017)

1.5 Sankce a kontrola

Pravidla skupin a společenství by asi jen zřídka byla dodržována, kdyby neexistovaly jak pozitivní, tak negativní sankce. Sankce jsou formou vnější kontroly dodržování norem. Vnitřní kontrolu norem může provádět každý jedinec sám svou vlastní sebereflexí. V publikaci *Úvod do sociální pedagogiky* je sociální kontrola definována takto: „*Sociální kontrola je souhrnný termín, označující všechny mechanismy, které mají zajišťovat řád, stabilitu a dodržování norem.*“ (Knotová, 2014, str. 52). Kontrola dodržování norem má ve společnosti několik následujících funkcí:

- **protektivní** – ochrana jedinců i společnosti,
- **represivní** – trest za porušení normy,
- **motivační** – motivuje k dodržování norem,
- **formativní** – formování sociálních norem (vzděláváním).

Na dodržování norem ve společnosti dohlíží tzv. **agenti sociální kontroly**, kteří mohou být buď oficiální (policisté, učitelé, soudci, sociální pracovníci), nebo neoficiální (především rodiče). Ti oficiální užívají formální sankce tj. odnětí svobody (v případě vážného porušení zákona), nebo třeba poznámka v žákovské knížce (ve školním prostředí). Neoficiální agenti používají sankce neformální, jako jsou ignorace, či verbální napomenutí. (Knotová, 2014). Důležitým faktorem sociální kontroly jsou také **sankce veřejného mínění** (jedinec se obává, co si ostatní pomyslí, nebo má strach z posměchu). Sankce působí na jedince buď okamžitě (trest – zpětná vazba), nebo perspektivně (obava z trestu, při porušení norem, sebevýchova). (Lašek, 2003)

1.6 Komunikace

„Je základní sociální interakcí. Komunikujeme s druhými nebo od nich přijímáme zprávy řečí, písmem, ale také pomocí řady neverbálních signálů. Reagujeme také na obecné formy sdělení, které se týkají nás všech a které mají

společenský původ.“ (Lašek, 2003, str. 29). Komunikace může být jednostranná, která probíhá prostřednictvím zprávy, sdělení (například televizní zprávy, nebo noviny), nebo oboustranná – probíhá interakce. (Lašek, 2003). Komunikace je tvořena třemi činiteli:

- **komunikátor** – sděluje informace,
- **komunikant** – přijímá sdělení,
- **komuniké** – obsah sdělení.

Při interakci se role komunikátora a komunikanta střídají a obsah sdělení se odvíjí od konkrétní situace, přičemž první zmíněný kóduje své sdělení a druhý ho dekóduje. Komunikace má několik forem, které jsou v publikaci *Sociální psychologie* rozděleny následovně:

Z hlediska sdílených znaků:

- **verbální** – mluvená řeč, psaná řeč,
- **meta – nebo paralingvistické znaky** – intonace, akcent hlasu,
- **nonverbální** – mimika obličeje, pohyby těla, gesta, pohledy aj.

Z hlediska vztahového:

- **intrapersonální** – získání informací z archivu, nebo počítače,
- **interpersonální** – vzájemná komunikace dvou a více jedinců,
- **masová komunikace** – zprostředkovaná televizí, rozhlasem, tiskem a jinými masmédi.

(Nakonečný, 1999)

Děti předškolního věku jsou již ve většině případů schopné vyjádřit srozumitelně své potřeby a respektovat velkou část pravidel komunikace. Někdy se u mladších předškoláků v komunikaci projevuje dětský egocentrismus. Proto v komunikaci opomíjejí zmiňovat některé informace a jejich sdělení mohou někdy působit neúplně. Kolem čtvrtého roku děti dokáží rozlišit způsob komunikace podle toho, s kým komunikují. Při komunikaci s dospělým jsou zdvořilejší a lépe formulují, naopak při komunikaci s vrstevníky jsou stručnější a používají odvážnější výrazy a oslovení, které by v přítomnosti dospělého nepoužily. Děti předškolního věku mohou mít problém s koordinací dílčích komunikačních

dovedností (vybírají si z informací jen ty, které je zaujmou, neumí se vžít do role komunikačního partnera), a proto ještě nejsou schopné je naplno využívat. Navíc má často komunikační projev předškolních dětí jisté nedostatky, jako jsou nepřesné vyslovování hlásek, nezralá motorika mluvidel, malá jazyková zkušenost, nebo nedostatek korekce od dospělých. Tyto nedostatky mohou mít sociální význam, protože dítě, které neumí správně vyslovovat, může být považováno za méně schopné. (Vágnerová, 2017)

1.7 Postoje a hodnoty

„Člověk je tvor organizující a konzervující. Vytváří si v průběhu života (nebo přejímá v procesu socializace) celou škálu názorů, citů a reakcí ke svému nejširšímu okolí. Vytváří si postoje.“ (Lašek, 2003, str. 50)

Nakonečný (1999) uvádí ve své publikaci několik definic postojů. Shrnuje je jako trvalou soustavu hodnocení (pozitivních i negativních), cítění a jednání (pro i proti) vůči nějakému objektu (událost, jedinec, věc aj.). K těmto objektům zaujímá jedinec hodnotící vztahy (žádoucí/nežádoucí) a tím si vytváří hodnoty. Postoj tedy vždy obsahuje nějaké hodnocení. Postoj se skládá ze tří dimenzí:

- **kognitivní** (poznávací) – názory, informace a myšlenky o objektu,
- **afektivní** (citová) – emocionální vyhodnocení citů k objektu, může být pozitivní i negativní,
- **behaviorální** (konativní) – chování a jednání k objektu.

Postoje se vytvářejí uspokojováním potřeb a mohou být příznivé (k objektům zajišťujícím saturaci potřeb), nebo negativní (k objektům bránícím saturaci potřeb). Mohou být izolované, nebo součástí hodnotového systému. Čím více se do tohoto systému včleňují, tím jsou trvalejší. Podle postojů se člověk přidružuje k různým sociálním skupinám složených z jedinců, kteří smýšlejí stejně, nebo podobně. Čím je skupina svým hodnotovým systémem blíže postojům jedince, tím více ji jedinec vyhledává a vytváří si sociální identitu.

Postoje se mohou v průběhu života měnit, protože se mění svět kolem nás. Přizpůsobení se těmto změnám závisí na inteligenci, adaptabilitě a senzitivitě jedince, ale také na kvalitě hodnotového systému a dalších faktorech. (Lašek, 2003)

Děti v předškolním věku jsou ještě citově a rozumově nezralé a přejímají postoje od rodičů. Hodnocení rodičů (nebo jiných autorit) je tedy velmi důležité z hlediska sebehodnocení a sebevědomí dítěte. (Vágnerová, 2017)

2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole jsou popsány důležité body v oblasti vývoje dítěte předškolního věku. Konkrétně je zde stručně charakterizován kognitivní a řečový, hrubá a jemná motorika dítěte, oblast emoční a sociální a také rozvoj dětské hry v předškolním období. Předškolní období zakončuje etapu raného dětství. Dále zraje centrální nervová soustava a rozvíjí se hlavně hrubá motorika, což se projevuje větší obratností, rychlostí a šikovností. Předškolní období je fází aktivity a iniciativy. (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2000)

2.1 Kognitivní vývoj

Kolem čtvrtého roku se inteligenční vývoj posouvá ze symbolické úrovně na úroveň názorového, neboli intuitivního myšlení. Symbolické myšlení znamená, že dítě užívá slova (nebo jiné symboly) jako předpojmy. Na intuitivní úrovni již bere v potaz celostní pojmy vznikající na základě vypořádání podobnosti. (Langmajer, Krejčíková, 1998)

Vágnerová (2017) rozděluje typické znaky uvažování dítěte v předškolním věku následovně:

Způsob dětského pohledu na svět

- **Centrace** – dítě ulpívá na nejnápadnějším znaku a ostatní přehlíží, egocentrické uvažování zde způsobuje pocit, že úsudek dítěte je jediný správný.
- **Fenomenismus** – pro dítě je podstatné jeho vlastní pojetí situace, ztotožňuje se se znaky, které může vidět.
- **Prezentismus** – dítě váže své vnímání na přítomnost, protože pro něj představuje subjektivní jistotu.

Způsob zpracování informací a interpretace

- **Magičnost** – zkreslování reálného světa pomocí fantazie, chybí zde rozlišení mezi fantazií a skutečností.
- **Animismus** – vlastnosti živých bytostí jsou přisuzovány neživým věcem (slunce jde po obloze), pro dítě je pak pochopení světa snazší.

- **Arteficialismus** – představa o tom, že okolní svět někdo udělal (dal měsíc na oblohu).
- **Absolutismus** – přesvědčení o definitivní platnosti zjištěného, nepochopení relativity názorů u dospělého.

V předškolním věku děti vytěsňují informace, které narušují jejich úvahy o pohledu na svět. Nepřipouštějí si třeba skutečnost, že nic nepřibýlo ani neubýlo, protože vidí-li změnu ve vizuální podobě, předpokládají i změnu množství bez ohledu na další vlastnosti (korálky přesypeme z široké sklenice do užší - sloupec korálků je vyšší a proto jich musí být víc). Výběr těchto informací je ovlivněn tím, že dítě předškolního věku není schopno systematické aktivní explorační (zkoumání po částech) a neumí vnímat souvislosti a vztahy mezi částmi celku. **Způsob uvažování předškolního dítěte může být:**

- **induktivní** - založený na podobnosti, zobecnění na základě jednotlivých informací,
- **kauzální** – porozumění jednotlivým kategoriím pomocí příčinných vztahů a souvislostí,
- **deduktivní** – rozvíjí se hrou, díky které je jednodušší porozumět konkrétní realitě.

(Vágnerová, 2017)

„Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup. Děti už umějí správně vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout víc aspektů, znalostí či různorodé pohledy.“ (Vágnerová, 2017, str. 185)

2.2 Vývoj řeči

Proč? Co to máš? Co je to? To jsou jen příklady otázek, které jsou u předškolních dětí na denním pořádku, a kdejaká maminka by jistě potvrdila, že odpovídáním na ně stráví dost velkou část dne. Řeč je pro děti nástrojem poznávání okolního světa.

Verbální kompetence v předškolním věku se vyvíjejí v oblasti formy i obsahu. Dětský slovník se obohacuje o nová slova, zlepšuje se používání složitějších slovních druhů (příslovce, spojky, předložky) a upřesňuje se platnost

gramatických pravidel. Vývoj řeči je úzce spjat s vývojem myšlení a správné užití slov je často závislé na pochopení skutečnosti (použití výrazů označující čas jako je: včera, zítra aj.). Děti v tomto období napodobují řečový projev dospělých. Ne vždy ale používají odposlechnutá slova správným způsobem, a také mají tendenci s osvojenými výrazy experimentovat a různě je přetvářet. (Vágnerová, 2017)

„Řeč je více monologická než dialogická. Dítě si povídá samo pro sebe a samo si odpovídá. To je tzv. egocentrická řeč, např. sluníčko už svítí, abych si mohla jít hrát ven... Řečový rozvoj je závislý na účinné stimulaci a je podporován i hravými aktivitami.“ (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004, str. 49)

V publikaci *Testujme a rozvíjejme svoje dítě*, je vývoj řeči popsán podle věku dítěte:

- **2 roky** – slovní zásoba zahrnuje zhruba kolem 200-300 slov, časté použití vlastního jména (Honzík má hlad), tvoření jednoduchých vět o třech až čtyřech slovech,
- **3 roky** – věty tvořené z osmi až devíti slov, reakce na jednoduché příkazy, sebeuvědomění (já, moje), vyprávění zážitků dva až tři dny zpět,
- **4 roky** – použití řeči k regulaci chování, plynulejší a strukturovanější vyjadřování, spojení informací do celků,
- **5 let** – zapojení fantazie, zlepšuje se výslovnost, počátek chápání časového rámce, často kladena otázka „proč?“,
- **6 let** – používání souvětí ve správném časovém sledu, gramatická správnost, velké zlepšení artikulace a výslovnosti.

(Tóthová Šimčáková, Arslan Šinková, Antošová, Klapková, 2016)

Předškolní děti jsou již schopny fungovat jako vypravěč i posluchač. Učí se respektovat pravidla komunikace a rozlišovat, zda mluví s dospělými či vrstevníky. Komunikačním partnerem pro stimulaci rozvoje řeči může být i zvíře, hračka nebo imaginární kamarád. (Vágnerová, 2017)

2.3 Vývoj motoriky

Motorika je označení pro pohybové schopnosti jedince. Rozdělujeme ji na hrubou a jemnou motoriku. Hrubou motoriku zajišťují velké svaly a její fungování může pocítit žena již během těhotenství, když ucítí první pohyby plodu. Mezi projevy

hrubé motoriky patří schopnost držení těla, sed, chůze a další. Jemná motorika je zprostředkována menšími svaly na rukách, nohách a ve tváři. Díky ní máme schopnost psát, jíst, kreslit, nebo projevovat své emoce pomocí mimiky. Správný vývoj hrubé i jemné motoriky je velmi důležitý a úzce souvisí s dalšími stránkami vývoje jedince. Každý jedinec má však své tempo a není tak vhodné porovnávat dva různé jedince mezi sebou. Důležité je poskytování vhodných podmínek pro tento vývoj.

Rozvoj **hrubé** motoriky podle věku:

- **2,5 – 3 roky** – dítě umí krátkou chvíli udržet rovnováhu na jedné noze, zvládá malé žebříky, cíleně napodobuje pohyby, vzhůru po schodech střídá nohy,
- **4 roky** – délka kroku se prodlužuje, při chůzi do schodů i ze schodů střídá nohy, učí se sladit pohyb s rytmem hudby, zvládá rychlejší běh,
- **5 let** – chůze po čáře, zvládá skoky do výšky, dálky i přes předměty, učí se házet a chytat míč,
- **6 let** – dokáže skákat na jedné noze víckrát za sebou, zvládá házet i chytat míč, zlepšuje se celková koordinace rukou a nohou.

Rozvoj **jemné** motoriky podle věku:

- **2,5 – 3 roky** – dítě zkouší kreslit na papír, umí postavit několik kostek na sebe, zvládne se vyzout, sundat si čepici nebo ponožky,
- **4 roky** – při kreslení používá ruku i s ramenem, tužku drží v pěsti, učí se jemnější a přesnější pohyby,
- **5 let** – dominance pravé, či levé ruky, zlepšuje se držení tužky, při vybarvování už tolik nepřetahuje, začíná správně používat nůžky,
- **6 let** – zvládne zavázat tkaničky, umí se podepsat, při hře s konstruktivními stavebnicemi se již obejde bez pomoci dospělých.
(Tóthová Šimčáková, Arslan Šinková, Antošová, Klapková, 2016)

2.4 Emoční vývoj

„Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná diferenciací a regulace vlastního emočního prožívání a

vyjadřování emocí a dále vývoj emočního porozumění druhým.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 93)

Langmeier (1998) uvádí, že malé děti velmi dobře vnímají pocity a emoce druhých lidí. Kolem druhého roku, zvládají emoce označit slovy a při negativních pocitech druhých se u nich projevuje prosociální chování (utěšování, snaha pomoci). Rozumět emocím začíná dítě až mezi třetím až pátým rokem. V tomto období již dokáže i předpovědět jakou emoční reakci situace nejspíš vyvolá. Publikace *Vývojová psychologie* popisuje emoční prožívání v předškolním věku jako více stabilní a vyrovnané. Ubývá negativních emocí a převládají ty pozitivní. Emoce jsou velmi intenzivní a mají tendenci se často střídat (smích, pláč). Emoční prožívání souvisí s psychickým vývojem. U předškolních dětí je méně častý **vztek a zlost**, protože už jsou schopné lépe chápat příčiny negativních situací. **Projevy strachu** závisí na představitosti dítěte. Některé děti jsou bázlivější a plašší a podle toho se liší intenzita prožívání strachu. Předškoláci mají i **smysl pro humor** odpovídající jejich uvažování. Vtipy a žerty v tomto období mohou spočívat například v opakování nesmyslných slov. V tomto období dítě vnímá nejbližší budoucnost a dokáže se tedy na něco **těšit**, nebo se něčeho **obávat**.

Porozumění svým pocitům a pocitům druhých říkáme **emoční inteligence**. Tohoto porozumění je každý jedinec schopen v jiné míře a právě v předškolním období lze rozpoznat, kdo by mohl mít v budoucnosti problémy s regulací emocí a s porozuměním jim. (Vágnerová, 2017)

„Porozumění myšlení a cítění druhých v průběhu celého předškolního věku tedy rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru. Dítě již ví, co druzí pokládají za směšné. Od předškolního věku také hraje humor ve vztazích dítěte velmi důležitou roli, i když většina psychologů ho dosud spíše podceňuje.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 95)

2.5 Vývoj sociálních vlastností a dovedností

Prosociální chování můžeme definovat jako kladné chování, respekt k ostatním lidem a ochotu pomoci v případě nouze. Předškolní věk je v tomto

ohledu zlomový, protože dítě poprvé vstupuje do širší společnosti a dostává tedy příležitost se v prosociálních vlastnostech více rozvíjet.

Rozvoj prosociálního chování závisí na několika dalších kritériích, jako je emoční zralost, schopnost empatie, ovládnutí agrese a vlastních potřeb (ve smyslu oddálení uspokojení) a také na úrovni kognitivních kompetencí. Rozvoj prosociálního chování probíhá na základě identifikace, vysvětlování a podmiňování (odměny, tresty). Dítě tedy potřebuje v rodině vhodný vzor a důslednost ze strany dospělého. (Vágnerová, 2017)

Jako příklad prosociálního chování uvádí Svobodová (2010) ve své publikaci Chování malé Aničky v mateřské školce. Do školky přichází uplakaná Kačenka, které se nechce do školky a ráda by se vrátila domů s maminkou. Anička, která si hraje s kočárkem a panenkami přichází ke Kačence s nabídkou společné hry. Kačenka po chvíli plakat přestává a holčičky si společně spokojeně hrají. Aniččino chování může být pro příště pro Kačenku vzorem.

Sociální vývoj podle věku:

- **3 roky** – menší závislost na rodičích, dítě rádo vyhledává společnost vrstevníků, nebojí se komunikovat i s jinými dospělými než s rodiči, napodobuje ostatní děti i dospělé ve svém okolí,
- **4 roky** – dítě si rádo hraje s kamarády i samo, lépe chápe pocity ostatních, zvládá role ve společné hře,
- **5 let** – při hře začíná respektovat zásady fair play, rádo těší a chrání své blízké, povídá si, vytváří se první dětská přátelství,
- **6 let** – dítě začíná v různých situacích jednat strategicky, uznává autority, zkouší hranice, začíná se projevovat ctižádostivost a soutěživost.

(Tóthová Šimčáková, Arslan Šinková, Antošová, Klapková, 2016)

Dítě v předškolním věku dělá bezesporu v oblasti sociálního vývoje velké pokroky, přesto jsou pro něj rodiče stále nejdůležitějším bodem. Styk s vrstevníky ale nelze podceňovat a každé dítě by se mělo v tomto věku dostat do kontaktu s ostatními dětmi, aby se naučilo pomáhat ostatním, spolupracovat a řešit problémy v kolektivu vrstevníků vznikající. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

2.6 Rozvoj hry

„Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře. Kdybychom vůbec chtěli celé období předškolního období jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 97)

Děti si pomocí her upevňují řadu životních zkušeností a mohou s nimi experimentovat. Nemohou ale představovat měřítko schopností dětí. Mají jim pomáhat v podpoře sebeúcty a dávat prostor pro vypořádání se s problémy, případně těmto problémům předcházet. (Plummer, 2013)

Vágnerová (2017) odlišuje ve své publikaci dva různé typy her. Jsou to hry **tematické** hry neboli hry na něco. Děti si při nich procvičují chování při řešení nastalých situací a vžívají se do budoucích rolí. Nejčastějším příkladem jsou hry na školu, na rodinu, nebo třeba dnes velmi oblíbená hra na zločince a policisty. Role v těchto hrách mohou být pozitivní i negativní, tím se dítě učí vnímat a rozlišovat, co je špatné, a co je naopak správné. Druhým typem jsou hry **symbolické**, které slouží k vyrovnání se se zatěžující realitou. Pomocí této hry dítě symbolicky uspokojuje nespelnitelná přání. Symbolická hra dává možnost přizpůsobit si realitu podle svého a svobodně řešit nastalé situace. V publikaci *Psychologie dítěte* je tento typ označován jako vrchol dětské hry. Dítě si asimiluje svět kolem sebe k vlastnímu „já“. Tato hra se může týkat i nevědomých konfliktů jako jsou sexuální zájmy, strachy, fobie apod. (Piaget, Inhelderová, 2007)

V publikaci *Sociální psychologie pro pedagogy* je ještě zmíněná **hra na přesuny sociálních perspektiv**, což znamená pohled na něco (někoho) očima někoho jiného. Příkladem je, že si dítě hraje na paní učitelku a sourozenci, nebo hračky mu představují jeho samotného a ostatní spolužáky. Touto hrou dítě zlepšuje sebeovládání a autoregulaci. (Helus, 2015)

Hra je tedy, jak už bylo řečeno, v dětském věku nejdůležitější činností. Prostřednictvím hry dítě rozvíjí fantazii, tvořivost, řečové schopnosti a další. U batolat převládá paralelní hra (vedle sebe). Naopak předškolní děti si nejraději hrají společně s vrstevníky, případně s dospělými. Mezi základní znaky her v předškolním období patří spontánnost, radost ze hry, tvořivost (fantazie),

symbolismus (použití větvičky místo meče) ad. Děti nelze v těchto činnostech omezovat, protože hrozí vážné poškození vývoje.

(Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004)

Hra je podle Langmeiera (1998) jedinou formou psychoterapie, kterou lze aplikovat na malé dítě. Pomáhá jim překonat úzkosti, které nemohou zatím pochopit rozumem. Velkým pomocníkem je v tomto ohledu hra například pro nemocné děti, které tráví hodně času na vyšetřeních a ve zdravotnických zařízeních. Hru si musí dítě samo iniciovat, aby neztratila svojí podstatu. Dospělý může pouze vhodným způsobem hru rozvíjet a obohacovat. Jen tak můžeme správně pochopit radosti i starosti dětského světa.

3 POJETÍ SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Jak už bylo v textu několikrát zmíněno, je socializace pro dítě v předškolním věku velice důležitá a neměla by se podceňovat. Nástupem do mateřské školky přichází většinou jedinec poprvé do kontaktu s větší sociální skupinou a na určitý čas opouští bezpečí a jistotu rodiny. Je tedy vhodné dítěti toto opuštění známého teritoria co nejvíce usnadnit a vhodně ho připravit na situace, které ho čekají.

3.1 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

Vzdělávání dětí předškolního věku vedené institucionálně má určitá pravidla, podmínky a požadavky. Tyto požadavky jsou u nás vymezeny rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání (dále RVP PV). (Svobodová, 2010)

Publikace *Dítě a mateřská škola* přibližuje **hlavní principy vzdělávací práce** v mateřských školách obsažené v RVP PV:

- přijetí vývojových specifik předškolních dětí a přihlížet k nim při výběru činností,
- respektování individuality každého člena třídy,
- zaměření se na zkvalitňování schopností a dovedností, vedoucích k bezproblémové komunikaci, řešení problémů a tvorbu kvalitních vzájemných vztahů,
- zajištění stejně kvalitní vzdělávací program všem dětem,
- prostor pro využití různých forem práce, dle regionálních podmínek.

Nabídka předškolního vzdělávání by měla obsahovat:

- vzdělávací prostředí, které je vhodné a podnětné pro dítě předškolního věku,
- přístupy vhodně uzpůsobené individuálním a specifickým potřebám,
- podpora společného soužití i přes rozdílnost schopností, využití těchto rozdílů k podpoře rozvoje kvalit jako je pomoc, tolerance, porozumění,
- vzdělávání pomocí ucelených témat,

- použití prožitkových a aktivizujících metod (radost z učení a poznávání),
- poskytnutí prostoru pro vlastní seberealizaci a výběr řešení podle svého uvážení,
- podpora aktivní účasti,
- navozování situací vhodných pro zlepšování sociálních dovedností.

3.2 Cíle předškolního vzdělávání podle RVP PV¹

Předškolní vzdělávání má za úkol doplňovat rodinnou péči a obohacovat denní program dítěte předškolního věku. Zajišťuje dítěti přiměřené podněty pro jeho rozvoj a učení se novým věcem. Dítě by mělo mít z pobytu v předškolním zařízení příjemné zkušenosti a dobrý základ pro budoucí život.

3.2.1 Rámcové cíle

V RVP PV jsou uvedeny tři rámcové cíle:

- 1. rozvíjení dítěte a jeho poznání,**
- 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,**
- 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.**

Tyto rámcové cíle ve svém celku vyjadřují základní orientaci pro předškolní vzdělávání i každodenní práci učitele. Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější.

3.2.2 Klíčové kompetence

Definice klíčových kompetencí převzata z RVP PV zní takto:

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází

¹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

z hodnot přijímaných společností a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.

V RVP PV je uvedeno těchto pět typů klíčových kompetencí:

- 1. Kompetence k učení**
- 2. Kompetence k řešení problémů**
- 3. Kompetence komunikativní**
- 4. Kompetence sociální a personální**
- 5. Kompetence činnostní a občanské**

Pro tuto bakalářskou práci jsou nejdůležitější **kompetence sociální a personální**:

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej,*
- *si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky,*
- *projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost,*
- *se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy,*
- *napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí,*
- *se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim,*
- *se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout,*

- *je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným,*
- *chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte ponižování a ubližování.*

3.3 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět). Tyto oblasti by však měly být co nejvíce propojené a tak je jejich rozdělení potřeba vnímat pouze jako orientační. Každá z oblastí obsahuje **dílčí cíle** (to, co by měl pedagog u dětí při vzdělávání sledovat a podporovat), **vzdělávací nabídku** (činnosti vhodné k naplňování cílů) a **očekávané výstupy** (individuální způsobilost v jednotlivých schopnostech, dovednostech atd.) Zahrnuta jsou také **rizika**, tedy komplikace, kterých by se měl učitel vyvarovat.

Vzhledem k tématu bakalářské práce podrobněji popíšu dvě vzdělávací oblasti, které jsou opět převzaté z RVP PV

3.3.1 Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- *Seznamování se s pravidly chování ve vztahu k druhému*
- *Osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem*
- *Posilování prosociálního chování ve vztahu k druhým lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)*
- *Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)*

- *Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních*
- *Rozvoj kooperativních dovedností*
- *Ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi a dospělými*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- *běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým*
- *sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry a etudy*
- *společenské hry, společné aktivity nejrůznějšího zaměření*
- *kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách*
- *společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému*
- *aktivity podporující sbližování dětí*
- *aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.)*
- *hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého*
- *činnosti zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování, spolupodílení se na jejich tvorbě*
- *hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.*
- *činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije – rodina (funkce rodiny, členové rodiny a vztahy mezi nimi, život v rodině, rodina ve světě zvířat) – mateřská škola (prostředí, vztahy mezi dětmi i dospělými, kamarádi)*
- *hry a situace, kde se dítě učí chránit soukromí a bezpečí své i druhých*
- *četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- *navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho*
- *porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad*
- *přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství*
- *odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná*
- *uvědomovat si svá práva ve vztahu ke druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je*
- *chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.)*
- *uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou*
- *spolupracovat s ostatními*
- *dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla*
- *respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.*
- *vnímat co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)*
- *bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.*
- *chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe i pro jiné dítě)*

Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

- *Nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem*

- *Nedostatečně psychosociálně „bezpečné“ prostředí, neautentické, s nedostatkem porozumění a tolerance*
- *Nedostatek empatie, neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte*
- *Příliš ochránářské či příliš nevšímavé prostředí*
- *Autoritativní vedení, direktivní zacházení s dítětem*
- *Manipulace dítěte tzv. pozitivními prostředky (citovými prostředky, chválením bez opodstatnění)*
- *Nedůstojné jednání, zesměšňování, ponižování*
- *Prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým*
- *Časté organizování soutěživých činností a podporování nezdravé soutěživosti*
- *Nejednoznačně formulovaná pravidla chování ve vztahu ke druhému, nedodržování přijatých pravidel, špatný vzor*
- *Nemožnost spolupodílet se na volbě činností a témat, které se v mateřské škole realizují*
- *Nedostatečná pozornost tomu, jak dítě řeší své spory a konflikty s druhým dítětem*
- *Příliš časté vystupování pedagoga v roli soudce*
- *Nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství*
- *Soustředění pozornosti pouze na verbální formy komunikace*

3.3.2 Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- *Poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí*
- *Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané*
- *Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny*
- *Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách*
- *Seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije*
- *Vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností*
- *Vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat*
- *Rozvoj společenského i estetického vkusu*

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- *Běžné každodenní setkávání s pozitivními vzory vztahů a chování*
- *Aktivity vhodné pro přirozenou adaptaci dítěte v prostředí mateřské školy*
- *Spoluvytváření přiměřeného množství jasných a smysluplných pravidel soužití ve třídě*
- *Různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích*
- *Přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslavy výročí, slavnosti v rámci zvyků a tradic, sportovní akce, kulturní programy apod.)*

- *Tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu*
- *Receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladem a písní, sledování dramatisací, divadelních scének)*
- *Setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě*
- *Hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává*
- *Aktivita přibližující dítěti pravidla vzájemného styku (zdvořilost, ohleduplnost, tolerance, spolupráce) a mravní hodnoty (dobro, zlo, spravedlnost, pravda, upřímnost, otevřenost apod.) v jednání lidí*
- *Hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce (využívání praktických ukázek z okolí dítěte, tematické hry seznamující dítě s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty, praktická manipulace s některými pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních úkonů a činností apod.)*
- *Aktivita přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur (výtvarné, hudební a dramatické činnosti, sportovní aktivity, zábavy, účast dětí na kulturních akcích, návštěvy výstav, divadelních a filmových představení, využívání příležitostí seznamujících dítě přirozeným způsobem s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí apod.)*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- *Uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (zdravit známé děti i dospělé, rozloučit se,*

poprosit, poděkovat, vzít si slovo až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení, uposlechnout pokyn apod.)

- *Pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat*
- *Chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé*
- *Začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti*
- *Porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých*
- *Adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn (vnímat základní pravidla jednání ve skupině, podílet se na nich a řídit se jimi, podřídit se rozhodnutí skupiny, přizpůsobit se společenskému programu, spolupracovat, přijímat autoritu) a spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody*
- *Vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí)*
- *Utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat (doma, v mateřské škole i na veřejnosti)*
- *Chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí*
- *Dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát fair*
- *Uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; odmítat společensky nežádoucí chování (např. lež, nespravedlnost, ubližování, lhostejnost či agresivitu), chránit se před ním a v rámci svých možností se bránit jeho důsledkům (vyhýbat se komunikaci s lidmi, kteří se takto chovají)*

- *Zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod.*
- *Vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)*
- *Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.)*
- *Vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zazpívat píseň, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)*

Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

- *Nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření*
- *Přítomnost nevhodných, podbízivých a nevkusných podnětů*
- *Nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nespravedlivého, nezdvorného, hrubého, ironického, popř. agresivního chování, netolerantních, necitlivých či nevšímavých postojů apod.) včetně nevhodných vzorů v médiích*
- *Příliš mnoho nefunkčních pravidel ve skupině, děti se nepodílejí na jejich vytváření, ne všichni je dodržují (např. někteří dospělí)*
- *Zvýhodňování a znevýhodňování některých dětí ve skupině*
- *Schématické mravní hodnocení bez možnosti dítěte vyjádřit vlastní úsudek*
- *Nedostatek příležitostí k nápravě jednání, které bylo proti pravidlům*
- *Ironizování a znevažování úsilí dítěte*

- *Potlačování autonomního chování dítěte v zájmu zkratkovitého dosažení vnější disciplíny a poslušnosti*
- *Nevšímovost k nevhodné komunikaci a jednání mezi dětmi, přehlížení nežádoucího chování některých dětí, schématické řešení konfliktů bez zjišťování příčin jejich vzniku*
- *Chybějící informace o tom, jak se chránit před nebezpečím hrozícím od neznámých lidí*
- *Nedostatek příležitostí k rozvoji uměleckých dovedností dítěte a k vytváření jeho estetického vztahu k prostředí, ke kultuře a umění*

3.4 Role učitele

Učitel v mateřské škole musí při své práci vycházet z rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. V něm jsou uvedeny všechny cíle, které je žádoucí před ukončením předškolní docházky naplnit. Kromě těchto cílů je důležité sledovat také individuální potřeby dětí a každému jedinci umožňovat dosahování těchto cílů dle vlastních možností. (Svobodová, 2010)

Důležitým úkolem pedagoga je vytváření správného klimatu ve třídě. Tím poskytuje dětem možnost získání pozitivních sociálních a morálních zkušeností. V publikaci *Předškolní a primární pedagogika* je uvedeno několik faktorů, podle kterých lze hodnotit klima třídy:

- vztah učitele s dětmi,
- podmínky školy pro plnění jejích cílů,
- vztah mezi vedením školy a pedagogickými i nepedagogickými pracovníky,
- vztah mezi rodiči a učiteli.

Ve třídě kde panuje optimální klima, se děti nebojí a mají prostor bez obav a strachu poznávat nové věci a osvojovat si nové dovednosti. Atmosféra ve třídě je složená ze sítě sociálních interakcí a jednání jednotlivých členů skupiny. Učitel by měl být permanentním vzorem pro sociální učení dětí a jeho úkoly při vytváření pozitivní sociomorální atmosféry shrnuje výše zmíněná publikace takto:

- minimalizovat svou autoritu a spolupracovat s dětmi,
- podporovat účast všech dětí na dění ve třídě,

- podporovat vzájemnou spolupráci dětí,
- podporovat vytváření vzájemných vztahů mezi dětmi,
- stimulovat u dětí schopnost řešit sociální problémy,
- podporovat myšlení dětí a používání kognitivních procesů na vyšší úrovni,
- podporovat emocionální rovnováhu,
- ulehčovat poznávání okolního světa,
- být partnerem pro všechny děti ve třídě,
- hodnotit spravedlivě a objektivně.

(Kolláriková, Pupala, 2001)

V minulosti byla výchovná a vzdělávací péče v mateřských školách založena na autoritě učitele, řízení dětí zvenku a manipulace s nimi. Dnes je nahrazena vstřícností a partnerským vztahem pedagoga s dítětem, přičemž v tomto vztahu převažuje náklonost a důvěra k individuálním schopnostem každého jedince. (Kolláriková, Pupala, 2001). Publikace *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* však upozorňuje na nedostatečný důraz na tyto důležité body ve vzdělávacích programech pro učitele mateřských škol. Často není zdůrazněna právě důležitost důvěry a respektujícího vztahu mezi dítětem a pedagogem. (Eurydice, 2009)

3.5 Prosociální činnosti v mateřské škole

„V mateřské škole je základní formou vzdělávání interakce učitelky s dítětem či dětmi v průběhu celého dne. Vše co se v mateřské škole děje, slouží jako prostředek vzdělávání, den není rozdělen na vyučovací jednotky a přestávky. Dítě je vzděláváno stále a průběžně, učitelka je s ním neustále v interakci a právě v situacích, které jsou přirozené (volná hra, řešení konfliktu, jídlo atd.), má největší prostor k jeho dalšímu posunu a vzdělávání.“ (Svobodová, 2010, str. 63)

Prostor pro rozvoj prosociálních dovedností lze najít v průběhu celého dne. Při volné hře, řízené činnosti, stravování, odpočinku a hygieně, pobytu venku, rituálech, cvičení, kroužcích a nadstandartních činnostech, i při nepravidelných činnostech.

Volná hra – jejím prostřednictvím se děti učí navazovat kontakty s vrstevníky, poznávají pocity ostatních a seznamují se s pravidly skupiny. Také trénují empatické schopnosti a morální úsudky. Učitelka může do hry zasáhnout jako spoluhráč a vhodným způsobem děti motivovat, měla by ale respektovat dětské volby a nevnucovat dětem své názory.

Řízená činnost – tuto činnost by měla učitelka vést tak, aby vytvářela dostatek příležitostí pro trénink empatie, morálního úsudku a spoluvytváření skupinových norem a pravidel.

Stravování – Prosociálnost při stravování spočívá v respektování samostatného rozhodování dětí o tom, co budou, nebo nebudou jíst. Děti by si v rámci stravování měly osvojit úctu k jídlu, ale také možnost odmítnout jídlo, které mu druhý nabízí.

Odpočinek a hygiena – Zde by opět měla učitelka respektovat individuální potřeby dětí a projevit empatii. Děti potřebují pro nové činnosti nabrat další síly. Potřeba odpočinku je ale u každého jedince jiná.

Pobyt venku – K prosociálním činnostem lze využít jak pobyt na školních zahradách, tak i procházky po okolí školek. Na školní zahradě mají děti opět prostor pro výběr činností i partnerů ke hře. Vycházku zase mohou pedagogové využít k poznávání a upevňování některých sociálních norem.

Rituály – jsou to činnosti, které s dětmi pravidelně opakujeme. Můžeme sem zařadit např. ranní pozdrav, komunitní kruh, říkadla pro různé příležitosti. Tyto rituály dávají dětem pocit sounáležitosti, přijetí a jistoty. Pomocí nich se také ukotvují některé ze sociálních norem.

Cvičení – vzhledem k tomu, že všechny pohybové hry mají nějaká pravidla, nabízejí velký prostor pro prosociální činnost. Při porušování těchto pravidel by se hra měla přerušit, nebo zcela zastavit. Tyto pohybové činnosti by měly poskytovat dostatečný prostor pro vzájemnou empatii, spolupráci a možnost pomoci ostatním.

Kroužky a „nadstandardní činnosti“ – tyto činnosti by měly být dostupné pro všechny děti ve třídě a neměly by být výsadou pouze pro talentované, nebo movité jedince.

Nepravidelné činnosti – Jsou to činnosti, které jsou organizovány při výjimečných příležitostech. Patří sem různé oslavy, besídky, návštěvy kulturních akcí, nebo třeba plavecké kurzy apod. Absolvováním těchto akcí děti dostávají příležitost k rozvoji důvěry ke světu a lidem. Vytváří si morální úsudek a poznává nové sociální normy a pravidla. (Svobodová, 2010)

„Vychovat prosociálně myslícího a konajícího člověka, je běh na dlouhou trať, úkol pro všechny stupně škol a druhy vzdělávání, ale základ úspěchu či neúspěchu se pokládá právě v období mateřské školy.“ (Svobodová, 2010, str. 131)

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem této části je, seznámit se s výsledky výzkumu v heterogenní třídě mateřské školy a posoudit její fungování jako sociální skupiny. Zaměřila jsem se na pozorování vztahů mezi dětmi, rozdělení rolí, vytváření a dodržování norem skupiny, vytváření hodnot. Pozorovala jsem také hru dětí (ve třídě i na zahradě). Sledovala jsem, kdo si s kým hraje (kluci/holky, věk atd.), ale také způsob domluvy a komunikace při hře.

4 Výzkum

Jako metody svého **kvalitativního** výzkumu jsem použila **pozorování** dané skupiny a **částečně strukturovaný rozhovor** s dětmi ve třídě. Metody jsem zvolila proto, že mi v tomto případě připadají nejvíce vypovídající. Při pozorování jsem se opírala o poznatky, které jsem získala z literatury během zpracovávání teoretické části bakalářské práce. S popisem jednotlivých dětí mi poradila jejich třídní učitelka, která je zná o něco lépe než já. Některé z dětí vedla už v loňském roce a tak mi její rady a názory velmi pomohly k lepšímu posouzení jednotlivých členů třídy.

4.1 Realizace výzkumu

Pozorování jsem prováděla průběžně po celý školní rok 2018/2019. Navštěvovala jsem třídu během řízené činnosti, volné hry a pobytu venku. Ke třídě jsem se vždy nenápadně připojila, abych příliš nenarušovala přirozené prostředí pozorovaných dětí. Dále jsem se již jen snažila zachytit konkrétní situace, které jsem podle použitých zdrojů v teoretické části vyhodnotila pro práci jako stěžejní. Zároveň jsem měla možnost sledovat děti například i při kulturně vzdělávacích akcích, kterých se celá školka zúčastňuje společně. Díky tomu, že jsem děti pozorovala v průběhu celého školního roku, jsem mohla posoudit rozdíly ve fungování třídy na začátku a na konci roku.

Částečně strukturovaný rozhovor jsem s dětmi vedla individuálně podle situace ve třídě. Otázky jsem dětem kladla během dubna 2019, tedy v době, kdy už byla skupina docela stabilní. Dávala jsem dětem tři stejné otázky týkající se jejich kamarádů ve skupině. Rozhovor mi poskytl reálný pohled dětí na jejich třídu a

pomohl mi objasnit jejich priority při fungování v rámci skupiny. Otázky zněly následovně:

- 1. S kterým kamarádem ve třídě si nejraději hraješ a proč?**
- 2. S kterým kamarádem si ve třídě nejméně rozumíš a proč?**
- 3. Když budeš mít nějaký problém (s oblékáním, úklidem atd.), koho z kamarádů požádáš o pomoc?**

Některé děti na otázky odpovídaly bez většího rozmýšlení, některé jsem musela pomocnými otázkami trochu navést. Ve třídě jsou děti, které mají menší problémy s řečovým projevem, i tak se mi nakonec podařilo získat odpovědi od všech dětí ve třídě.

Ve zvolené školce pracuji jako učitelka ve vedlejší třídě a ve zkoumané třídě jsem byla přítomna v roli pozorovatele. Protože naše škola je docela malá instituce, tak mě většina dětí dobře zná. I přesto, že nejsem učitelkou v dané třídě, chovaly se děti přede mnou přirozeně a moje přítomnost tak výzkum nijak zvlášť neovlivnila. Cílem mého výzkumu bylo poskytnout vhled do problematiky fungování třídy mateřské školy jako sociální skupiny.

5 Výzkumný vzorek

Pozorovaným vzorkem je heterogenní třída mateřské školy v Českých Budějovicích. Třída je složena z dětí od dvou let a deseti měsíců do šesti let a čtyřech měsíců. Třidu navštěvuje celkem 22 dětí z toho 14 dívek a 8 chlapců. Jedna dívka je vietnamské národnosti. Tato třída funguje druhým rokem a některé děti již třídu navštěvovaly v loňském roce. Některé děti sem byly přeřazeny z ostatních tříd mateřské školy a některé jsou ve třídě (školce) úplně nové. Třidu vede paní učitelka, která již třídu vedla v loňském roce.

5.1 Seznam dětí ve třídě:

Jiří – 4 roky a 5 měsíců

Tereza – 6 let a 3 měsíce

Svatopluk – 4 roky a 1 měsíc

Filip – 4 roky a 11 měsíců

Karolína – 3 roky a 8 měsíců

Adéla H. – 3 roky a 9 měsíců

Adéla K. – 2 roky a 11 měsíců

Ema – 5 let a 5 měsíců

Robert – 4 roky a 10 měsíců

Jindřiška – 5 let a 7 měsíců

Veronika – 6 let a 2 měsíce

Berenika – 4 roky a 10 měsíců

Mikuláš – 4 roky a 10 měsíců

Dominik – 6 let a 4 měsíce

Alex – 4 roky a 6 měsíců

Kateřina – 4 roky a 10 měsíců

Magda – 4 roky a 7 měsíců

Ella – 5 let a 1 měsíc

Matylda – 6 let a 2 měsíce

Vanesa – 5 let a 11 měsíců

Vojtěch – 4 roky a 2 měsíce

Kristýna – 5 let a 5 měsíců

Pozn. Kristýna a Adéla K. jsou sestry, Tereza a Jiří jsou sourozenci, Berenika a Mikuláš jsou dvojčata.

5.2 Pravidla třídy

Pozorovaná třída se nazývá Duhová. V duhové třídě jsou nastavená pravidla (normy), kterými se děti snaží řídit. Základní pravidla jsou rozdělena do šesti skupin.

1. Srdíčkové
2. Pusinkové
3. Ouškové
4. Košťátkové
5. Dárečkové
6. Želvičkové

Srdíčkové:

- Máme se rádi
- Kamarádíme spolu
- Chováme se k sobě hezky
- Pomáháme si

Pusinkové:

- Používáme hezká slova
- Pozdravíme
- Poprosíme
- Poděkujeme

Ouškové:

- Nasloucháme si
- Když někdo mluví, neskáčeme mu do řeči
- Nekřičíme

Košťátkové:

- Vždy si po sobě uklízíme
- Udržujeme pořádek ve třídě
- Skládáme a uklízíme si své věci v šatně

Dárečkové:

- Přejeme si k narozeninám, svátkům a dalším významným událostem

Želvičkové:

- Po třídě se pohybujeme pomalu a opatrně
- Neběháme, neskáčíme
- Nestrkáme do ostatních
- Dbáme na bezpečné chování
- Při vycházce jdeme pomalu a dáváme pozor na sebe i na ostatní

S těmito pravidly byly děti postupně seznámeny během prvních společných dní ve třídě. Paní učitelka zařadila popis a vysvětlení jednotlivých pravidel do svého týdenního plánu a hravou formou při řízené a volné činnosti i pobytu venku je dětem podle situace pravidelně opakovala, aby si je co nejvíce osvojily. Lépe se dětem pravidla zapamatují, když jsou doprovázeny například nějakou básničkou, písničkou či pohybem, což paní učitelka také hojně využívala. Při dodržování těchto pravidel třídy mají občas děti větší či menší problémy. Děti o pravidlech vědí a znají je. V zápalu hry je však mají tendence porušovat. Největší problém, bývá s dodržováním tzv. želvičkových pravidel. Je tak samozřejmě nutný dospělý dozor, aby se tato pravidla porušovala co nejméně. Je potřeba důslednost a v krajním případě i drobné sankce v podobě například chvilkového oddělení od kolektivu ke klidovější činnosti. Děti se od začátku roku velmi zlepšily, co se týká pravidel slušného chování (pusinková). Celkově se dá říct, že děti pravidla skupiny přijaly a snaží se podle nich řídit. Některé děti si také všímají, když pravidla porušují kamarádi a snaží se s nimi problém vyřešit sami. Poté, když není zbytlí, kontaktují paní učitelku, že kamarád pravidla porušuje. Paní učitelka podle závažnosti situaci řeší.

6 Pozorování

Pozorování jsem prováděla průběžně během školního roku 2018/2019 a to během řízené činnosti, volné hry i pobytu venku. U jednotlivých dětí jsem se při pozorování zaměřila na to, s kým si nejčastěji hrají, jaké činnosti si vybírají, jaké jsou jejich povahové vlastnosti a jak jsou nebo nejsou v kolektivu oblíbení. Také jsem se snažila posoudit, jak skupina funguje jako celek a jsou-li si děti vědomy pravidel skupiny, svého členství ve skupině a zda respektují ostatní členy skupiny.

6.1 Poznatky z pozorování jednotlivých členů třídy

Jiří: Po příchodu do mateřské školy (říjen 2018) byl hodně bázlivý a velmi závislý na své starší sestře Tereze. Po pár týdnech v kolektivu se od sestry více odpoutal. Je tišší povahy a ve skupině se nijak výrazněji neprojevuje. Při hře stále často vyhledává svojí sestru Terezu, nebo děti, které jsou podobně povahově založené. Sebeobsluhu zvládá bez problémů.

Tereza: Tereza je předškolačka. Je velmi aktivní a má skvělé organizační schopnosti, které také ráda využívá. Je ochotná, veselá a často pomáhá ostatním dětem. V kolektivu dětí je velice oblíbená. Při hře ráda uplatňuje svoje vůdčí schopnosti a ostatní se při hře snaží hodně organizovat. Nejvíce si rozumí s Emou. Při řízené činnosti je soustředěná a pečlivá.

Svatopluk: Má dva o dost starší sourozence (o 10+) a tak je v rodině takovým benjamínkem, o kterého se všichni doma starají. Ve školce spoléhá, že za něj vše obstarají ostatní děti, nebo paní učitelka. Při hře si vystačí i sám, když se ale připojí ke hře ostatních (většinou hochů), nechá se snadno strhnout ostatními. Vyhledává hlavně chlapeckou společnost. Nejvíce si hraje s Alexem. Někdy má trochu problém s respektováním pokynů paní učitelky a norem skupiny. Sebeobsluha je trochu horší, ale základní věci zvládá.

Filip: Je klidné submisivní povahy. Jeví se mi spíše jako pozorovatel, ale se zapojením do kolektivu nemá větší problémy. Je tichý a vyhledává společnost podobně založených dětí. Při sebeobsluze se spoléhá sám na sebe, nečeká, co za něj udělají ostatní. Při řízené činnosti se aktivně zapojuje.

Karolína: Do mateřské školy nastoupila ve 2,5 letech a navštěvuje ji druhým rokem. Při nástupu jí s adaptací hodně pomohla plyšová kočička, na kterou je dodnes velmi fixovaná. Karolínka je veselá a nekonfliktní povahy a mezi dětmi je oblíbená. Vyhledává spíše klidnější hry ve společnosti stejně založených dětí – spíše dívek.

Adéla H.: Žije s tatínkem, který se o ni sám stará. Nastoupila do školky ve 2,5 letech. Má více omezený řečový projev, přesto je v kolektivu celkem oblíbená. Ostatní děti mají tendenci o ni pečovat a ochraňovat ji. Je otevřená a impulzivní povahy. Při hře vyhledává spíše holčičky podobného věku. Sebeobsluha jí zatím dělá trochu problémy a hlavně s oblékáním jí musí často pomáhat paní učitelka, nebo ostatní děti. Řízených činností se zúčastní, ale spíše pasivně.

Adéla K.: Nastoupila do mateřské školy společně se starší sestrou v lednu 2019. S adaptací i přes svůj nižší věk a nástup do zjetého kolektivu neměla větší problémy. V kolektivu je oblíbená a při hře často vyhledává starší sestru Kristýnku. Je veselá a klidná povahy. Na svůj věk je velmi šikovná a sebeobsluhu zvládá s menší dopomocí sestry, nebo paní učitelky

Robert: Pochází z bilingvní rodiny a tatínek tráví hodně času pracovně mimo republiku. Adaptace byla u něj obtížnější, protože je hodně náladový a labilní. Byl zvyklý na to, že je doma středem pozornosti a totéž očekával i ve školce. Dnes navštěvuje školku druhým rokem a až nyní si našel kamarády a dá se říct, že mu to hodně prospělo. Už není tolik sebestředný a umí se při hře občas i podřídit, raději má ale dominantní role. Přetrvávají u něj občasné výbuchy vzteku a agrese, přesto ho kolektiv přijal a je v něm oblíbený. Někdy zapomíná respektovat pravidla skupiny. Jejich porušení si bývá vědom, ale sankce z jeho strany bývají špatně akceptovány. Nejvíce si rozumí s Magdou a dvojčaty Berenikou a Mikulášem. Při řízené činnosti bývá méně soustředěný.

Emma: Nastoupila do školky s mladší sestrou, která však navštěvuje jinou třídu. Je veselá a nekonfliktní povahy, velice chytrá a šikovná. V kolektivu dětí je oblíbená a při hře vyhledává spíše vrstevníky. Nejčastěji si hraje s Terezou a volí hry na rodinu, školu apod.

Jindřiška: Jindřiška patří ke starším dětem ve třídě, je však uzavřenější a stydlivá. Je bázlivá ve styku a komunikaci s dospělým. V posledním půlroce začala trochu více komunikovat. Ve skupině není nijak výrazná a spíše submisivní. Při hře se ráda nechává vést, nebo si hraje sama. Sebeobsluhu zvládá bez problémů a do řízených činností se zapojuje.

Veronika: Je předškolačka. Je uzavřenější tiché povahy a na prováděné činnosti potřebuje svůj čas. Má dva mladší sourozence (dvojčata), kteří v březnu 2019 začali také navštěvovat školku (jinou třídu). Je zvyklá doma mamince s dětmi pomáhat, a tak i ve školce vyhledává společnost mladších dětí, se kterými si více rozumí. Při hře se staršími dětmi je submisivní. Ráda si hraje i sama. U sebeobsluhy má na svůj věk rezervy, ale základní věci zvládá bez problémů.

Berenika: Je vyrovnané a veselé povahy. Na svůj věk má velmi dobré organizační schopnosti a v kolektivu je velmi oblíbená a ostatními dětmi vyhledávaná. Ráda pomáhá ostatním kamarádům i dospělým. Při hře má ráda, když může ostatní organizovat. Při řízené činnosti ráda vyniká a je velmi aktivní.

Mikuláš: Je dvojče Bereniky. Je malinko pomalejší než sestra, ale jinak jsou si povahově hodně podobní. Mikuláš má trochu větší problém udržet pozornost. Při hře vyhledává hlavně chlapce, nebo svojí sestru. Má radši dynamičtější hry, u klidových činností dlouho nevydrží. V kolektivu je oblíbený.

Dominik: Nejstarší člen třídy. Je předškolák a spoustu věcí ví a zná. Je velice upovídaný a rád by řídil činnosti i hru ostatních, není pro ně ale takovou vůdčí autoritou, jako třeba Tereza. Je to veselý chlapec, který rád pomáhá mladším dětem i dospělým. Někdy má trochu sklony k trucovitosti a sebelítosti. Při hře si rád hraje s chlapci i dívkami. Při řízené činnosti velmi pečlivý a aktivní.

Alex: Je bázlivý a samotářský introvert. Chodí do školky druhým rokem a teprve letos našel kamaráda ve Svatoplukovi, se kterým svůj čas a hru tráví nejraději. Když není Svatopluk v dosahu, raději si hraje sám a vyhledává klidnější činnosti. Je hodně stydlivý a má problém se samostatně vyjadřovat před ostatními kamarády. Největší motivací je pro něj pochvala. V kolektivu není příliš vyhledávaný. Sebeobsluhu zvládá s malou dopomocí

Kateřina: Nastoupila až v letošním školním roce, během listopadu. Je Klidná, veselá, vyrovnaná a soběstačná. Ráda všem pomáhá a vysvětluje, ale nemá zatím nějaký výraznější pevný kamarádký vztah, i když se všemi dětmi vychází dobře. Při hře většinou vyhledává holčičky přibližně stejného věku a založení. Jinou třídu školky navštěvuje její mladší bratr. Když se při sloučení tříd spolu sejdou, tak si rádi hrají spolu.

Magda: Mateřskou školu navštěvovala už v loňském roce a od té doby udělala veliký pokrok. V době nástupu byla velmi uzavřená a bázlivá. V letošním roce je naopak velmi otevřená a veselá. Mezi dětmi je velmi oblíbená a vyjde se všemi bez rozdílu. Na svůj věk je mentálně i růstově vyspělá. Při hře vyhledává chlapce i děvčata podobného založení. Hry volí spíše aktivnější.

Ella: Je trochu plašší povahy, občas bývá přecitlivělá. Do školky nechodí tak často, takže jí děti tolik neznají, ale nedá se říci, že by byla neoblíbená. Při hře si vystačí sama, případně se ve společné hře nechá od ostatních organizovat. Má raději klidové činnosti.

Matylda: Mezi svými vrstevníky je oblíbená. Je veselé povahy a má tak trošku svůj svět. Maminka pracuje jako veterinářka, takže má Matylda vřelý vztah ke zvířátkům. Při hře se nevyhýbá chlapcům ani děvčatům a je spíše submisivní.

Vanesa: Holčička vietnamské národnosti. Je předškolák, ale vzhledem k jazykové bariéře, která je zatím pořád ještě dost velká bude mít odklad školní docházky. Je spíše tišší a nijak z kolektivu nevyčnívá. Kamarádí se hlavně s holčičkami všeho věku. Přítomnost chlapců nevyhledává. Při hře se nechává vést.

Vojtěch: Je veselý a často neposedný, občas má sklony k trucovitosti. Ve společnosti ostatních se nechává často strhnout k nekázní. Ke společné hře vyhledává děti podobného věku. V kolektivu dětí je trochu výraznější. Mívá problémy s respektováním pravidel skupiny a dětem provádí věci, které jim nejsou příjemné. Hraje si většinou s chlapci, nebo sám. Problémy s kázní se u něj zvýraznily hlavně v druhém pololetí, kdy došlo k dočasnému rozchodu rodičů.

6.2 Pozorování řízené činnosti

Řízenou činnost jsem pozorovala v průběhu týdne, kdy si paní učitelka zvolila jako téma přicházející jaro. S dětmi si během týdne paní učitelka povídala o změnách v přírodě, o jarních květinách, probouzení zvířátek a o tom, co nás s přicházejícím jarem čeká. Toto povídání doplnila o ukázky obrázků s jarní tematikou, které mohly děti různě komentovat, přiřazovat a podobně. Při pohybových činnostech byly využity různé pomůcky, jako například: stuhy, obruče, komponenty překážkové dráhy. Během hudebních chvil si děti opakovaly veselé jarní písničky a básničky, které už znaly a také se naučily novou písničku o střídání ročních období s názvem „Jaro, léto, podzim, zima“. Při hudebních chvilkách paní učitelka využívala klávesy, což se dětem velmi líbilo. Při výtvarných činnostech děti pracovaly hlavně s pastelkami a fixami. Vybarvovaly omalovánky s kytičkami, kuřátky a jinými jarními obrázky.

Řízené činnosti se každý den zúčastnily všechny děti a žádné nemělo se zapojením se do ní žádný problém. Starší děti jako Tereza, Dominik či Kristýna často pomáhaly mladším dětem, když měly s něčím problém. Během prováděné činnosti se děti snažily respektovat pokyny paní učitelky. Starší děti pozorně naslouchaly a snažily se úkoly splnit co nejlépe a zasloužit si tak pochvalu od paní učitelky. Mladší děti na tom byly s pozorností o něco hůře. Po cca deseti až patnácti minutách začaly pozornost ztrácet a chod činnosti začaly více narušovat. Paní učitelka však chvilkovou změnou činnosti předešla větším komplikacím. Při skupinových činnostech děti hezky spolupracovaly a při některých drobných neshodách se dokázaly mezi sebou domluvit, případně domluvu mezi dětmi zkorigovala paní učitelka.

6.3 Pozorování spontánní činnosti

Třídu jsem při volné hře pozorovala průběžně od začátku školního roku 2018/2019. Některé děti nastupovaly do třídy až během školního roku, některé naopak chodily do třídy už v roce minulém. Z počátku bylo velmi patrné, které děti se už z minulého roku znají. Ve volné hře se vzájemně vyhledávaly děti, které spolu třídu již navštěvovaly a nové děti byly nejdřív trochu stydlivé, co se týká zapojení se. Během prvních dvou měsíců se však tyto rozdíly víceméně vytratily. Stále sice

fungují zaběhnutá přátelství původních členů kolektivu, ale nové děti se výborně začlenily a nikdo nemá výraznější problém s fungováním ve skupině.

Při volné hře jsem vyzorovala, že děti převážně vyhledávají kamarády, kteří jsou stejné, nebo podobné povahy. Tvoří se skupinky po dvou, třech, nebo čtyřech dětech. Většina dětí vyhledává při hře děti stejného pohlaví a podobného věku. Jsou tady však některé výjimky. Například Veronika se cítí mnohem lépe v přítomnosti mladších dětí. Matylda, Dominik, nebo Berenika u hry příliš neřeší pohlaví svých spoluhrajících. Holčičky při volné hře často vyhledávají hru v kuchyňce, s panenkami, či miminky. Rády hrají takzvané námětové hry, kdy si rozdělují role a ty ve vybrané hře ztvárňují. Často také dívky volí při spontánní činnosti kreslení, nebo vybarvování. Chlapci si rádi hrají s různými konstruktivními stavebnicemi, jako je Lego, nebo si také často půjčují různé autodráhy a vláčkodráhy. Velmi oblíbené jsou u chlapců i dívek také puzzle a dřevěné skládky. Při hře se spolu děti většinou snaží komunikovat a konflikty řešit domluvou, v případě, že se nedomluví, vyhledávají pomoc dospělého. Občas se stane, že některé z dětí použije k řešení konfliktu fyzickou sílu, to se paní učitelka snaží vždy řešit domluvou provinilci, případně drobnou sankcí. Pravidla pro volnou hru jsou ve třídě často opakována a děti jsou si jich vědomy. Tato pravidla nejsou porušována nějak moc často, když už k porušení dojde, děti jsou si toho vědomy a umí projevit lítost a omluvit se za své chování.

6.4 Pozorování při pobytu venku

Pobyt venku jsem taktéž pozorovala průběžně od začátku školního roku 2018/2019. Děti se buď pohybovaly na školní zahradě, nebo chodily na procházky po okolí školy a do přilehlého parku. Na zahradě jsou k dispozici dvě pískoviště, dvě pružinová houpadla a velká prolézačka ve tvaru lodi se skluzavkou a dalšími komponenty. Děti si také mohou na zahradě zapůjčit odrážedla, nebo koloběžky a také jsou jim k dispozici míče obruče a další hračky k zahradnímu využití.

Na zahradě mají děti větší sklony k nekázni, přece jen větší prostor a možnost vyběhání k tomu svádí více, než v uzavřené třídě. Na zahradě se při hře tvoří početnější skupiny a více se ztrácí rozdíly v pohlaví i věku. Do venkovní hry se více zapojují i děti, které se ve třídě drží spíše stranou. Na zahradě nejčastěji děti hrají hru „na zloděje a policisty“, nebo „na piráty“ (využívají prolézačku ve tvaru

lodi). Tyto hry se občas vymykají kontrole dětí a je tak potřeba ze strany paní učitelky korigovat a usměrňovat chování dětí, aby nedocházelo k slzám a zraněním. Klidnější děti, které nevyhledávají velkou fyzickou aktivitu, volí buď konstruktivní činnosti v písku, nebo třeba kreslení křídami na dlažbu, která je před školkou. Hojně využívaná jsou také odrážedla a koloběžky, kterých je ale omezený počet a děti se tak musí vystřídat. Většinou se mezi sebou na výměně dokáží domluvit, nebo případně požádají o pomoc paní učitelku.

Při procházce po okolí školky paní učitelka přiřazuje do dvojice (nebo trojice) ke staršímu kamarádovi mladšího, aby mohl starší vést, případně pomoci tomu mladšímu. Starší děti se tohoto úkolu rády zhostí a o mladšího se hezky postarají. Před procházkou paní učitelka zopakuje pravidla pobytu mimo školní pozemky a důsledně dohlíží na jejich dodržování. V okolí školky jezdí hodně aut a také vlaky, takže je potřeba dbát opravdu velké opatrnosti.

6.5 Pozorování dětí při volbě kamarádů při hře

V rámci pozorování jsem také sledovala, koho si jednotlivé děti volí jako spoluhráče ke své hře. Pozorovala jsem, jestli upřednostňují spíše kamarády stejného pohlaví či opačného a také jestli si raději hrají s mladšími či staršími kamarády.

Tabulka volby kamaráda ke hře podle pohlaví:

	Stejně pohlaví	Opačné pohlaví	Nerozlišuje
Jiří	x		
Tereza			x
Svatopluk	x		
Filip	x		
Karolína	x		
Adéla H.			x
Adéla K.	x		
Kristýna	x		
Robert			x
Ema	x		
Jindřiška			x
Veronika	x		

Berenika			x
Mikuláš			x
Dominik			x
Alex	x		
Kateřina	x		
Magda			x
Ella	x		
Matylda			x
Vanesa	x		
Vojtěch	x		

Tabulka volby kamaráda ke hře podle věku:

	Mladší	Starší	Stejně staří
Jiří			x
Tereza			x
Svatopluk			x
Filip			x
Karolína			x
Adéla H.		x	
Adéla K.		x	
Kristýna			x
Robert			x
Ema			x
Jindřiška			x
Veronika	x		
Berenika			x
Mikuláš			x
Dominik	x		
Alex			x
Kateřina			x
Magda			x
Ella			x
Matylda			x
Vanesa			x

Vojtěch			x
---------	--	--	---

Z tabulek vyplývá, že nejčastěji si děti volí ke hře jako spoluhráče kamaráda stejného pohlaví a stejného věku. Konkrétně třináct dětí si nejraději hraje s kamarádem stejného pohlaví. Devět dětí při hře neřeší pohlaví spoluhráče a ve skupině jsem nepozorovala žádného člena, který by upřednostňoval ke hře kamaráda opačného pohlaví. Drtivá většina dětí si při hře vybírá děti přibližně stejně staré. Dvě děti upřednostňují přítomnost mladších členů skupiny a dvě děti naopak dávají přednost starším kamarádům.

6.6 Celkové zhodnocení pozorování skupiny

Skupina byla na začátku roku 2018/2019 sestavena s dětí různého věku, povahy a každé z dětí bylo z domova zvyklé na trochu jiný styl výchovy. Některé děti mají sourozence, někteří například vyrůstají pouze s jedním z rodičů. Zkrátka každé je z jiného těsta a z odlišného prostředí. Po příchodu do třídy si děti postupně začaly osvojovat, jak to ve třídě chodí a jaká jsou pravidla soužití. Učily se vycházet s novým kolektivem, některé děti se seznamovaly i s paní učitelkou. Jak školní rok plynul, čím dál tím víc se děti ztotožňovaly jak s pravidly třídy, tak i se svými kamarády. Dnes jsou si již vědomy, kteří kamarádi náleží ke skupině a všímají si, když třeba někdo do školky nepřejde. Snaží se tolerovat pocity a názory ostatních dětí a i když ještě u některých členů ovlivňuje jejich chování dětský egocentrismus, řekla bych, že jsou všichni schopni společnými silami dosahovat společných cílů. Skupina tedy prošla velkým vývojem, který se mi jeví jako pozitivní a pevně věřím, že bude tato zkušenost pro děti dobrým základem pro navazování dalších vztahů.

7 Rozhovory s dětmi

V průběhu dubna 2019 jsem položila postupně všem dětem tři stejné otázky, týkající jejich vztahů k ostatním spolužákům ve třídě. V následující části budu interpretovat výsledky rozhovorů s dětmi.

Otázky rozhovoru:

1. S kterým kamarádem ve třídě si nejraději hraješ a proč?
2. S kterým kamarádem si ve třídě nejméně rozumíš a proč?
3. Když budeš mít nějaký problém (s oblékáním, úklidem atd.), koho z kamarádů požádáš o pomoc?

Tabulka odpovědí dětí:

	1.	2.	3.
Jiří	Mikuláš	Vojtěch	Tereza
Tereza	Berenika	Vojtěch	Matylida
Svatopluk	Alex	Mikuláš	Tereza
Filip	Mikuláš	Vojtěch	Dominik
Karolína	Adéla H.	nikdo	Dominik
Adéla H.	Dominik	nikdo	Tereza
Adéla K.	Kristýna	nikdo	Kristýna
Kristýna	Tereza	nikdo	Ema
Robert	Mikuláš	Vojtěch	Magda
Ema	Matylida	nikdo	Tereza
Jindřiška	Vanesa	Vojtěch	Vanesa
Veronika	Vanesa	Vojtěch	Kateřina
Berenika	Robert	Vojtěch	Tereza
Mikuláš	Magda	Vojtěch	Robert
Dominik	Adéla H.	Vojtěch	Alex
Alex	Svatopluk	Vojtěch	Dominik
Kateřina	Berenika	Svatopluk	Veronika
Magda	Filip	nikdo	Berenika
Ella	Dominik	nikdo	Berenika
Matylida	Ema	nikdo	Tereza
Vanesa	Jindřiška	Svatopluk	Jindřiška

Vojtěch	Mikuláš	Alex	Dominik
---------	---------	------	---------

U první otázky byly ostatními kamarády zmiňovány tyto děti:

- 4x Mikuláš
- 2x Berenika, Vanesa, Dominik, Adéla H.
- 1x Jindřiška, Filip, Alex, Svatopluk, Ema, Magda, Robert, Kristýna, Matylda, Tereza

U druhé otázky zmiňovaly děti kamarády takto:

- 10x Vojtěch
- 2x Svatopluk
- 1x Mikuláš a Alex

Pozn. Osm z dotazovaných dětí nevedlo u této otázky žádného z kamarádů.

U třetí otázky byly kamarády zmíněny tyto děti:

- 6x Tereza
- 4x Dominik
- 2x Berenika
- 1x Jindřiška, Veronika, Alex, Robert, Kateřina, Magda, Ema, Kristýna, Matylda, Vanesa

Z odpovědí dětí ve třídě vyplývá, že mezi nejoblíbenější děti ve třídě patří Mikuláš, Berenika, Vanesa, Dominik a Adéla H. Důvodem jsou podle mého pozorování u Bereniky a Mikuláše jejich živé a veselé povahy a schopnost zaujmout ostatní svými nápady a u Vanesy, Dominika a Adély H. jejich nekonfliktní povahy. Roli alfa ve skupině zastupují hlavně Mikuláš a Berenika, kteří jsou ostatními dětmi opravdu hojně vyhledávaní ke společné hře. Na otázku proč si děti nejvíce rozumí se jmenovaným kamarádem, většinou děti odpovídaly:

- „je hodný/hodná“
- „je s ní/ním sranda“
- „mám ho/jí ráda“

Naopak jako nejméně oblíbeného člena skupiny děti ve velké převaze jmenovaly Vojtěcha (celkem desetkrát). Vojtěch se bohužel ke kamarádům ne vždy chová pěkně a často bývá agresivní, když se mu něco znelíbí. Často porušuje skupinová pravidla a ostatní si toho všímají. Výrazné zhoršení u něho nastalo ve druhém pololetí v době, kdy byly v rodině vztahové problémy mezi rodiči. Podle odpovědí dětí lze tedy Vojtěcha označit jako omegu skupiny. Děti ho ke společné hře nevyhledávají, často na něj žalují a společné prohřešky mají tendenci svalovat právě na něj. Na doplňující otázku proč si se jmenovaným kamarádem nejméně rozumí, odpovídaly děti nejčastěji takto:

- „protože mě zlobí“
- „protože mě bouchá“
- „protože mi bere hračky“

Mezi členy skupiny, kteří jsou nejvíce ceněni pro své schopnosti a vědomosti, tedy členy beta, patří podle nejčastějších odpovědí Tereza, Dominik a Berenika. Jsou to děti velice schopné a empatické. Spoustu toho umí a znají, a když mají svojí činnost hotovou, neváhají pomoci ostatním dětem i paní učitelce. Nejvíce aktivní v pomoci ostatním je podle mého pozorování Dominik, který často ani nečeká na výzvu a pomáhá sám od sebe mladším či méně zkušeným dětem.

ZÁVĚR

Cílem praktické části bylo pomocí pozorování a rozhovoru s dětmi poskytnout pohled na heterogenní třídu mateřské školy a její fungování jako sociální skupiny. Ke zhodnocení byly použity jak informace z teoretické části bakalářské práce, tak i poznatky z praxe při práci s dětmi.

Pozorování, které proběhlo během školního roku 2018/2019 potvrdilo, že děti ve třídě jsou schopny z větší části jako skupina fungovat. Velkou roli hraje podle mého názoru právě heterogenost třídy, kdy mladší děti mají možnost učit se novým věcem od těch starších a naopak ti starší mají prostor pro rozvoj empatie a prosociálního chování tím, že menším dětem mohou nabídnout pomocnou ruku, nebo je třeba i utěšit, když se jim stýská, jsou smutné apod. Dalším faktorem, který je pro fungování skupiny velice důležitý, ne-li nejdůležitější je vedení třídy pedagogem, bez kterého by skupina pravděpodobně zanikla. Když jsou děti vhodně motivované, dokáží spolu ve velké míře spolupracovat a brát ohledy jeden na druhého.

Od začátku pozorování v září 2018 v této třídě došlo k mnoha pokrokům právě v prosociální oblasti. Děti přicházející v září se teprve seznamovaly jak s kamarády a paní učitelkou, tak i s pravidly a fungováním třídy. Častěji tedy docházelo k porušování pravidel a tím pádem i ke konfliktům mezi dětmi. Postupem času si ale děti pravidla čím dál tím víc osvojovaly, čemuž napomáhaly i různé společné rituály, třídní akce k různým příležitostem a skupinová práce na společných projektech. Upevňovaly se také vztahy mezi dětmi. Vznikala první přátelství trvalejšího charakteru, která mohou při troše snahy trvat i nadále. Děti jsou si již vědomy své sounáležitosti ke skupině a také si uvědomují, že i ostatní spolužáci jsou rovnocennými členy a mají právo na svůj názor a svoje pocity, aniž by za to byli skupinou odsouzeni.

Jak už bylo mnohokrát zmíněno, jsou kontakty s vrstevníky v předškolním věku velmi důležité. Je ale také potřeba si uvědomit, že každé dítě má jiné schopnosti a jinou povahu a ne pro každé z nich je takový kontakt jednoduchý. Proto je potřeba, aby dospělí (učitelky, rodiče) byli v tomto ohledu maximálně ohleduplní, dbali na individuální potřeby jednotlivých dětí a jejich přechod z bezpečného rodinného hnízdečka do velkého světa jim co nejvíce usnadnili.

Z mého pohledu je prosociální oblast důležitou součástí předškolního vzdělávání a bývá pedagogy trochu podceňována. Bylo by vhodné dát učitelům možnost, se o této problematice dozvědět více například organizací školení či workshopů na toto téma. Poznatky z průběhu pozorování pro mě osobně byly velmi zajímavé a cenné. Věřím, že je dokáži ve své další práci s dětmi využít a pomoci tak dalším, z větší části neposkvrněným, dětským dušičkám k jejich rozletu a pozitivnímu přijetí okolního světa.

SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY

KNIŽNÍ PUBLIKACE:

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities. Brussels: Eurydice, c2009. ISBN 978-92-9201-007-2.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. 2. vyd.* Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele. 2. vyd.* Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-X.

LAŠEK, Jan. *Kapitoly ze sociální psychologie I.: pracovní texty pro studenty Doplnkového pedagogického studia č. 3*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-533-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-281-0.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0467-1.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Dotisk 2. vydání. Ilustroval Adéla VOJTĚCHOVÁ. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-87553-64-0.

TÓTHOVÁ-ŠIMČÁKOVÁ, Mária, Petra ARSLAN-ŠINKOVÁ, Monika ANTOŠOVÁ a Monika KLAPKOVÁ. *Testujme a rozvíjejme svoje dítě*. Přeložil Dagmar PILAŘOVÁ. Praha: Fortuna Libri, [2017]. ISBN 978-80-7546-129-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/file/696/>