



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

Vzory nápodoby u dětí předškolního věku

Vypracovala: Jaroslava Bednářová Hopová

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce 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 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.

V Českých Budějovicích dne 27. 3. 2015

Bednářová Hopová Jaroslava

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Martě Franclové, PhD. za odborné vedení, cenné připomínky a rady při zpracování této práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá významem správného vzoru a jeho souvislosti s nápodobou u dětí předškolního věku. V teoretické části jsou blíže definovány základní pojmy k tématu, jako je socializace a sociální učení. Seznamuje nás se socializačními mechanismy a činiteli a jejich vlivem na nápodobu. Snaží se poukázat na důležitost správného modelu a naznačit oblasti a způsoby možného působení. V praktické části je využita forma kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo popsat a následně analyzovat takové situace, v nichž se vyskytla nápodoba chování či jednání předškolního pedagoga. Zúčastněným pozorováním byla zaznamenávána především pozitivní nápodoba ve smyslu socializace.

KLÍČOVÁ SLOVA

socializace, sociální učení, nápodoba, vzor, pedagog

ABSTRAKT

This Bachelor's thesis deals with meaning of the the right model and its connection with imitation by children at the preschool age. In the theoretical part are defined basic conceptions as sociology and social learning. It's shown the social mechanism and factors and their effect to imitation. It describes the importance of the right model and suggests the spheres and methods of possible influence. In practical part is profited the form of qualitative research, which aim was to describe and then analyse such situations, which there are behaviour imitation and action of the preschool teacher in. With taking part in examination was noticed especially positive imitation of socialisation.

KEY WORDS

sociology, social learning, imitation, model, teacher

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. SOCIALIZACE JAKO UČENÍ.....	10
2. SOCIALIZACE.....	11
3. SOCIALIZAČNÍ MECHANIZMY.....	13
3.1. Raná symbiotická vazba (attachment).....	13
3.2. Kognitivně sociální učení.....	14
3.3. Učení zpevnováním - odměny a tresty.....	17
3.4. Socializace vyplývající z komplexní životní situace.....	18
4. SOCIALIZAČNÍ ČINITELÉ JAKO MODELY CHOVÁNÍ.....	18
4.1. Rodina.....	19
4.2. Mateřská škola.....	20
5. PEDAGOG JAKO VZOR NÁPODOBY (IDENTIFIKACE).....	23
5.1. Komunikace jako klíčový prostředek působení na dítě.....	25
6. OČEKÁVÁNÍ A PŘEDPOKLÁDÁNÍ V SOCIALIZACI.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
7. PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	31
7.1. Výzkumný vzorek.....	31
7.2. Metodologie.....	33
8. PRŮBĚH VÝZKUMU.....	34
9. VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ.....	36
9.1. Každodenní návyky.....	36
9.1.1. Hygiena.....	36
9.1.2. Úklid.....	37
9.1.3. Oblékání.....	38
9.2. Komunikace.....	40
9.2.1. Řešení problémů a konfliktů.....	40
9.2.2. Sdělení požadavku.....	41
9.3. Vztah ke svému okolí.....	43
9.3.1. Ke kamarádům.....	43
9.3.2. K přírodě.....	44

10. DISKUZE.....	45
ZÁVĚR.....	47
POUŽITÉ ZDROJE.....	49

ÚVOD

Jako téma své BP jsem si vybrala Vzory nápodoby u dětí předškolního věku. Hlavním důvodem, který ovlivnil můj výběr, je má osobní zkušenost s významem přijímaného vzoru chování a jednání, které dítě mimoděk přebírá ze svého okolí. Důraz je často kladen na verbální sdělení, při němž skryté emoce bývají opomíjeny. Za modelové situace pokládáme ty, které máme pod kontrolou. Přesto se stáváme pro naše děti vzory ve chvílích, kdy bychom si to ani nepřáli. Celkový kontext situací běžného života si mnozí neuvědomujeme. Naše výchovné působení tak získává trhliny, jež mnohdy vyplňují námi přehlížené skutečnosti.

Působení vnějších vlivů má veliký podíl na utváření vzorců chování v sociální oblasti i na přijetí vhodných modelů chování z každodenního života dítěte. Ovlivňují tak celkový rozvoj jeho osobnosti. Mohou mít negativní dopad na sebepojetí i sebehodnocení dítěte a jeho následnou socializaci. Cílem práce je zaznamenat vliv vzoru v tomto citlivém období vývoje, zaměřit se na efektivní formy a metody učení a jejich využití při práci s dětmi. Tato práce je tedy směřována k nám dospělým. My bychom měli být pro děti tím správným vzorem ve všech okamžicích.

V teoretické části se budu zabývat socializací, která je klíčová v ovlivňování chování. Popíši mechanismy socializace a přiblížím jednotlivé socializační činitele. Cílem je prozkoumat kontext sociálního učení a socializace u dětí předškolního věku. Souvislost jejich působení na přijímání prosociálního modelu chování a vliv na soužití s ostatními. Blíže se budu zabývat sociálním učením a imitací, které jsou uváděny také v RVP PV jako metody a formy práce. V závěru práce se pokusím nastínit možnosti ovlivňující kvalitu dětmi přijímaného vzoru v oblasti komunikace, dramatických činností i každodenních aktivit.

Pro praktickou část jsem zvolila kvalitativní výzkum, jehož cílem bude rozkrýt souvislost mezi chováním pedagogického pracovníka a chováním dětí. Z přístupů kvalitativního výzkumu jsem zvolila případovou studii, která zaručuje detailní popis případu.

Metodou sběru dat bude zúčastněné pozorování s popisem a analýzou konkrétních situací. Cílovými oblastmi pozorování budou: každodenní návyky (hygiena, úklid, oblékání), komunikace dětí (řešení konfliktů a problémů, sdělení požadavku) a vztah ke svému okolí (ke kamarádům, k přírodě). Sledování bude zaměřeno na situace, při nichž je nápodoba pedagoga, jako vzoru, pozitivní a prosociální.

TEORETICKÁ ČÁST

1. SOCIALIZACE JAKO UČENÍ

„V životě učení probíhá jako mnohoúrovňový, mnohodimenzionální proces zespolečenšťování naší osobnosti.“ (Helus, 1995, s.75) Probíhá za pomoci interakce, komunikace a začleňování se do společnosti a je ovlivněno po celý náš život zpětnou vazbou našeho okolí. (Helus, 1995)

Naše okolí je plné informací, jež vstřebáváme **nezáměrně** (random/incidental learning), jen tak mimoděk. Tvoří podstatnou část sociálně-emocionálního vývoje. Může mít charakter učení latentního (latent learning) bez upevňování odměnou nebo může probíhat během jiné činnosti či učení. (Helus, 1995)

Na to, že v raném věku probíhá učení často nezáměrně a je projevem spontaneity dítěte, upozorňuje i Matějček (2000). S učením se dítě setkává od samého počátku svého života, a to v nejrůznějších souvislostech a podobách. Nedocenitelným prostředkem výchovy je včasná interakce rodiče a dítěte. Dítě například již v prvních měsících života dovede napodobit některé mimické pohyby.

Učení záměrné (intencional learning), plně řízené, plánované a systematické s představou cíle, je také součástí získávání nových poznatků. Avšak dětem v raném období dětství je předkládáno přirozenou a hravou formou. Převahu získává tento druh učení na základní škole. (Helus, 1995)

Nakonečný (2009) ve své knize uvádí, že během života dochází ke složitým procesům proměn, kdy se jedinec stává společenskou bytostí se specifickou lidskou psychikou. Naše biologické předpoklady jsou dotvářeny kulturními činiteli. Toto osvojování kulturních vzorců a norem je procesem učení, které vychází ze sociální interakce. Počínaje kulturními návyky, rozvojem řeči, přijetím genderové role, osvojováním kulturních hodnot a jejich interiorizací. Chování má být v souladu se standardy skupin, k nimž jedinec přísluší. Hodnoty skupin se liší ve vztahu ke kultuře. Fungují tedy jako regulátor života v sociálním prostředí. Tento proces učení se uskutečňuje od nejútlejšího věku a je ovlivněn vlohami, dědičností či vrozenou konstitucí.

Podle Heluse (2004) je patrná vzájemná souvislost mezi tělesným, duševním a sociálním působením. Vývoj psychický a tělesný se oboustranně prolínají a ovlivňují vývoj sociální, který se vztahuje k vzájemnému soužití ve společnosti. Právě dostatečná podnětnost prostředí má rozhodující význam v učení, a to v oblasti citové a sociální, senzomotorické či činnostní. Chybí-li aktivizující podněty, nedochází k získávání zkušeností a může dojít k deprivaci v některé z oblastí. Učení je tedy „hybatelem vývoje osobnosti“ . Tento vývoj osobnosti se člení na stádia. Každé má svou charakteristickou zvláštnost a jednotlivé periody na sebe navazují. Správně zvolený přístup a vzor v senzitivním období napomáhá dítěti ke správnému zvládnutí této zvýšeně citlivé fáze. Dětství je nejdůležitějším obdobím, neboť se utváří základ osobnosti.

2. SOCIALIZACE

Jak psychologové shodně uvádí, proces utváření osobnosti tzv. **socializace** je celoživotní záležitostí, ale hlavní období tohoto formování je v dětství. V průběhu života se však musíme učit stále nové vzorce chování odpovídající různým zdrojům sociálních interakcí. Socializací se tedy rozumí proces utváření a vývoje osobnosti.

Socializace a rozvoj osobnosti jedince (individuace) jsou v předškolním věku závislé na interakci s jinými lidmi. Vágnerová toto období označuje jako „fázi přesahu rodiny“ a přípravou na život ve společnosti. Sociální adaptace je však ovlivněná temperamentem, který je biologickým základem osobnosti. (Vágnerová, 2012)

Zespolečňování není myšleno pouhé přizpůsobení, ale přetvoření. Jde o „transformaci biopsychické podstaty na sociokulturní bytost“, jelikož kultura je pro člověka „druhou vytvořenou a naučenou přirozeností“ (Helus, 2007, s.30). Původní primární biologicky daná přirozenost se postupně propojuje a adaptuje na kulturní svět. Dochází tak k přetváření osobnosti jedince. Socializace je proto socializací osobnosti a odráží se i v jeho tělesnosti a rozhodujícím způsobem ovlivňuje seberealizaci a sebepojetí jedince. Vše závisí na míře a úspěšnosti začleňování se do společnosti.

Úkolem socializace je začleňování se do společnosti, do mezilidských vztahů. Týká se jeho vlastností a směřování jeho životní cesty. Jedinec **interaguje** (srovnává, ztotožňuje se, spolupracuje nebo soutěží apod.) na své okolí. Dochází tak k zformování tzv. **modální osobnosti** - jedince, který odpovídá charakteristikám daného společenství. Normalita se projevuje například v oblasti pravidel soužití, v pracovních dovednostech a návycích, v oblákání, ve zvycích a tradicích apod. Významným projevem modálnosti jsou **sociální hodiny**. Ty jsou nastaveny společensko-kulturně ustáleným uspořádáním jednotlivých fází v životě, jejich posloupností a časovým rozvržením. (Helus, 2007)

Socializace je formována vnějšími vlivy a podmínkami. Tyto události jsou u každého jedince individuální a zcela konkrétní. Tato interakce je proto vždy jedinečná a vytváří **osobní biografii**. Velký podíl na zpracování a zvládnutí životních zkušeností mají vulnerabilní (zranitelnost) a resilientní (přizpůsobivost) vlastnosti. Volbou adekvátního socializačního přístupu můžeme projevy zranitelnosti minimalizovat či naopak využít a dále rozvíjet vlastnosti s přizpůsobivými projevy. Pedagog by měl mít dostatečné znalosti v těchto oblastech, aby včas rozpoznal důvod a podstatu projevů dítěte. Také zlomové životní události ať individuálního či společenského charakteru a jejich zvládnutí, mají podstatný vliv na další vývoj osobnosti. (Helus, 2007)

Nakonečný (2009) k tomuto píše, že sociální chování je funkcí interakce mezi vnější situací a vnitřním psychickým uspořádáním osobnosti. Proto na stejnou situaci reaguje každý jinak a je tedy subjektivní. Strukturování lidské psychiky se utváří v referenčním rámci, který zahrnuje působící faktory, na něž osobnost reaguje určitým chováním. Znamená to, že velkou roli zde hraje stav osobnosti, jako jsou aktuální nálady, potřeby a zkušenosti a jak na situaci dítě nahlíží. Subjektivní posuzování významu situací a chování vede hlavně k uspokojování vlastních potřeb a potvrzování sebepojetí a sebehodnocení.

Helus (2007) popisuje dva cíle socializace. První je zaměřen na osobnostní růst každého jedince jako individuality a dochází k němu právě reagováním na přijaté výzvy. Ten nazývá „individualizačně autonomizujícím cílovým aspektem socializace osobnosti“. Druhý cíl se projevuje potlačováním vlastních potřeb ve prospěch společnosti. Významná je zde mezilidská sounáležitost. Jde o „sociálně integrativní cílový aspekt

socializace osobnosti" (Helus, 2007, s.84) Tyto dva cíle působí společně, ale většinou jeden převažuje. Přílišné omezení některého z cílů má negativní důsledky na rozvoj osobnosti a společnosti. Musíme tedy dbát na jejich vzájemnou rovnováhu a vyváženost. Hovoříme tak o **personalizaci** - funkční socializaci. Výsledkem by měl být člověk, jenž akceptuje úkoly a povinnosti vedoucí k zlepšení společnosti a zároveň má možnost se rozvíjet a osobnostně růst.

3. SOCIALIZAČNÍ MECHANIZMY

Socializace se uskutečňuje prostřednictvím **socializačních mechanismů**, kterými jsou procesy vedoucí k vývoji osobnosti sociálními vlivy. Ty vedou ke změnám postojů, názorů, vlastností i činností. Mezi faktory sociálních vlivů podle Heluse patří - druzí lidé, sociální skupiny, společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry, zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby. (Helus, 2004 , s.172)

Psychické procesy přetváří vnější socializační působení v socializovanou osobnost. Helus (2007) popisuje čtyři základní mechanismy:

3.1. Raná symbiotická vazba (attachment)

Jde o citové připoutání k matce, se kterou si dítě v prvních měsících života vytvoří specifický vztah. Společně tvoří psychosociální jednotu, umožňující dítěti nejelementárnější orientaci. Podle Spitze je matka prostředníkem, pomocným já, skrze kterého dítě realizuje svůj základní růst, uspokojení a orientaci (in Helus, 2007, s.108). Matka vytváří příznivé emoční klima a v optimálním případě je vůči potřebám dítěte empatická a vstřícná. Tato raná interakce tak dává novorozenci pocit bezpečí, jistoty a lásky. Díky této symbiotické vazbě má možnost pozvolna poznávat, chápat a zapojovat se do okolního světa.

3.2. Kognitivně sociální učení

Významnou roli v období dětství sehrává **učení zástupné** nebo též **učení observační (pozorování)**, které zkoumal A. Bandura. Jsou významnými specifickými podobami sociálního učení. Jedinec se učí sledováním zpevňovaného modelu, mluvíme tedy o učení zástupném. Rozhodující roli zde hrají poznávací procesy, proto kognitivní a vstupují do něj druhé osoby v roli modelů nápodoby, z tohoto důvodu sociální. (Helus, 2007)

K sociálnímu učení (social learning) dochází prostřednictvím nepřetržitých a vzájemných interakcí. Reakce a postoje okolí mohou být motivující a stávají se sociálními operanty. Dochází k vývoji bazálních (základních) osobnostních charakteristik, k hledání vlastního sociálního postavení, uvědomění si pravidel, k budování a rozvoji kognitivních schopností. Ty slouží k začlenění se do skupiny a do společnosti. V neposlední řadě sociální interakce rozhodují o utváření intimních vztahů, které mají svůj základ právě v získaných zkušenostech v předškolním věku. Vliv sociálního okolí je podpořen zvýšenou empatií a citlivostí. Úzká vazba a závislost na rodičích a dalších socializujících činitelích jen tento vliv umocňují. (Helus, 1995)

Při sociálním učení získáváme zkušenosti, podle kterých si vytváříme orientační systém. Ten nám umožňuje analyzovat významy situací. Utváříme si tzv. systém sociální kognice (Nakonečný, 2009, s.166), který odpovídá sociálnímu chování a vychází ze sebepojetí a sebehodnocení. Jde o zjednodušené životní reality, tedy o vytváření obrazu světa.

Současná kognitivní teorie sociálního učení uvádí, že morální vývoj je ovlivněn vztahem mezi poznávacími procesy a mezi vnějšími vlivy prostředí. Dítě může napodobovat nejrůznější modelové situace, přijímá mnoho informací o možnostech chování, je korigováno odměnami a tresty, které utváří jejich sebehodnocení. „Morální a prosociální fungování tak úzce odráží interakci vlivů prostředí a autoregulačních procesů osobnosti.“ (Mlčák, 2010, s.48)

Mezi popisované formy sociálního učení patří **identifikace** a **imitace**. Imitací druhého přejímáme odpozorovaný způsob chování, vciťujeme se do druhého. Druzí fungují jako pozitivní a negativní modely apetenčního a averzivního chování. Dochází tak k

zástupnému zpevnění formou učení na základě pozorování a následného vyhodnocování. Imitace může mít negativní i pozitivní důsledky. Může tak jedince posunout dál směrem k aktivitě a k samostatnosti nebo naopak jeho vývoj zpomalit či navodit vývojovou regresi. (Helus, 2004)

Nakonečný (2009) popisuje tuto formu učení takto: Při identifikaci jde o hluboké ztotožnění a srovnávání se s někým a je provázen introjekcí. Pojem označuje nevědomý nejranější vztah dítěte a zavedl jej S. Freud. (in Nakonečný, 2009, s.115) Existuje také obranná identifikace, jejímž důvodem je obrana před trestem. V případě imitace se jedná o přesnou nápodobu dílčích projevů chování bez ohledu na vztahové a časové okolnosti.

Ztotožnění a nápodoba jsou hlavním zdrojem vývoje. Mají velký význam při vývoji dítěte zejména v oblasti sociální a duševní. Jejich prostřednictvím si dítě osvojuje komplexní formy chování, postoje a vlastnosti. Významnou podmínkou je však model, od kterého dítě přejímá vzorce pro budoucí život. Vzorem (modelem) bývá osoba, se kterou se chce dítě ztotožnit. „Mít vzor ,s nímž by se mohli identifikovat, patří mezi důležité potřeby dětí i dospívajících.“ (Heluz, 2004, s.178)

Modelem nemusí být přítomná živá osoba, ale třeba knižní hrdina, významná osobnost minulosti i současnosti. Z toho vyplývá, že vzor může být přímý, nezprostředkovaný nebo zprostředkovaný. (Helus, 1973)

Ani imitace modelu nemusí být celková. Pokud se dítě zhlédne v charakterových vlastnostech či v mravní pozici druhého člověka, stává se pro něj vzorem, a to například svým životním stylem, jednáním nebo svou osobností. (Helus, 2004)

Helus (2004) udává tři důvody, které zvyšují tendenci k imitaci:

1. atraktivita a úspěšnost
2. „osoba, ke které máme citový vztah nebo které se bojíme či ji obdivujeme, pro něco, co bychom sami chtěli mít“
3. „chování modelu, kterým kompenzujeme nějaký svůj nedostatek nebo nám slouží k odreagování“

Nápodobu též ovlivňuje situace, v níž se imitátor nachází a ve které sám vyrůstá. Roli zde sehrává i životní a hodnotová orientace. Ideálem je vytyčený cíl, ke kterému směřuje. Ten nemusí být dosažitelný ani plně reálný. Napomáhá k cílevědomému a smysluplnému postupu, je motivací do budoucna, určuje přesný směr snažení. (Helus, 2004)

Touha po činnosti a zvědavost jsou projevem zdravého dítěte. Napodobování je jeho přirozeností. Význam nápodoby a její umožnění, prosazoval také Jan Amos Komenský: „Kdykoli tedy děti od jiných něco vidouc, téhož dělati se pokoušejí, přáti jim toho.“ Nápodoba ve výchově však vyžaduje pouze kladný příklad a musí být brána v celé pospolitosti. Poučování ke správnému chování má být pouze doprovodem příkladu dospělého. (Jurkovič, 1992)

Vhodný příklad a vzor napomáhají k dalšímu pozitivnímu rozvoji osobnosti dítěte, poukazují na požadované chování, názorně demonstrují cíl výchovného působení. Měly by dítě zaujmout a vést k opakování vhodného modelu. Negativní příklady mohou odradit, ale také mohou přitahovat. Jejich využití musí být tedy uvážené a individuální. (Heluz, 2004)

Nápodoba může být **záměrná a vědomě kontrolovaná** nebo **nezáměrná a neuvědomělá**. Zdeněk Helus uvádí, že: „Nápodoba je výběrovým, diferencovaným procesem.“ (Helus, 1973, s. 114) Je proto ovlivněna podmínkami a odlišný je způsob, doba i oblast napodobování modelu.

Helus uvádí čtyři základní druhy fungování mechanismů nápodoby (Helus, 2004, s.176-177):

1. **Regresivní napodobování** - projevující se návratem k nižší úrovni chování, způsobeným touhou získat ztracenou pozornost a výhody. Vzorem se zde stává převážně mladší sourozenec.

2. **Závislé připodobňování** - kdy se vzorem stává někdo starší, vyspělejší, jehož jednání a chování mu přináší úspěch a pozitivní zpětnou vazbu. Nápodoba je v tomto případě spojena s kopírováním reakcí a jednání a vylučuje tak dítěti hledat vlastní řešení životních situací.

3. **Odreagovávající napodobování** - jde o nápodobu agresivního chování v situacích strádání, vedoucí k odreagování napětí.

4. **Kompenzační napodobování** - v tomto případě bývá modelem člověk, jenž vyniká v oblasti, v níž dítě zaostává, ale je pro něj cílová. Často k tomu postačí jen získání stejného charakteristického znaku, který idol má př. účes jaký má herec.

3.3. Učení zpevňováním - odměny a tresty

Mezi psychické procesy socializace patří kladné zpevňování odměnami nebo negativní zpevňování tresty, kterými jsou reakce okolí na chování dítěte. Dítě se tak učí rozpoznávat a přiřazovat emoční reakce a současně rozvíjet chování vedoucí k cíli i své sebevědomí. (Helus, 2007)

Působení formou **informování a poučování** má kognitivní charakter a není proto tak účinné. Jde o záměrné učení žádoucího a nežádoucího chování či jednání. Záleží tedy na schopnosti vychovávajícího. Ta určuje, do jaké míry se mu podaří dítě zaujmout a zda pochopí smysl sdělení. Chybí zde citové zaujetí, je pevně stanoven cíl a je nutná pozornost a uvědomění dítěte. (Helus, 2004)

Cílem socializačního procesu je přijetí požadavků za své. Úspěch našeho snažení se odráží v chování a jednání dítěte. Přijme-li socializační cíle a začne-li je uplatňovat v běžném životě, je to důkaz, že došlo k **interiorizaci a následné exteriorizaci**. Jedinec tedy myslí i jedná v souladu s požadavky výchovného působení. Dosažení zvnitřňování záleží na morálním vývoji. (Helus, 2004)

Nakonečný (2009) uvádí, že cílem sociálního vývoje jedince je posun od vnější kontroly chování prostřednictvím příkazů a zákazů ke kontrole vnitřní. Děti tedy posouváme k autoregulaci, která odpovídá stupni osobní morálky související s interiorizací morálních hodnot a standardů. Seberegulativní chování je v přímém vztahu se vzory osob.

Ke zvnitřňování na základě identifikace dochází, podle Heluse (2007), v období dvou let dítěte a mezníkem je uvědomění si vlastního já. Jde o první pokus separace, tedy

překonání symbiotického vztahu. Touha zkoušet vlastní samostatnost bývá často vzdorovitá a naráží proto na korekce ze strany okolí. Cílem je postupné přijetí vnějších požadavků za své a jejich zvnitřnění (interiorizace). Může se tak stát na základě identifikace se vzory z okolí, kdy jedinec z vlastní potřeby zvnitřňuje požadavky svého vzoru. Vytváří se základ morálních hodnot, postojů i svědomí.

3.4. Socializace vyplývající z komplexní životní situace

Tento socializační mechanismus zahrnuje celkové životní okolnosti a z nich plynoucí zkušenosti ovlivňující osobnost dítěte. Podmínky, ve kterých jedinec vyrůstá, a významné ekonomické, politické, ekologické či kulturní události působí na jednotlivé generace způsobem odpovídajícím jejich věku. Doba a okolnosti, ve kterých jedinec vyrůstá, tak může působit na jeho postoje a vlastnosti v dospělosti. (Helus, 2004)

4. SOCIALIZAČNÍ ČINITELÉ JAKO MODELY CHOVÁNÍ

Pomocnou rukou při zdolávání jednotlivých úkolů je nám naše okolí počínaje primárním prostředím, kterým je rodina a následována vzdělávacími institucemi, vrstevníky, společnostmi. To, v jakém prostředí vyrůstáme, se stává základní devizou do budoucna. O tom, zda bude tento vklad přínosný z hlediska budoucího začleňování se, rozhoduje úroveň a kvalita vztahů, vzájemná komunikace a uvědomění si důležitosti správného modelu chování. (Helus, 1995)

Tyto vnější faktory vytvářejí vzájemnou interakci. Znamená to, že sociální situace jsou stimulační pro utváření chování. Sociální stimulace může být „přímo sociální“ (význam slov, gesta, mimika, vzhled druhé osoby, její chování) nebo „nepřímo sociální“ (sociální symboly charakteristické pro určité sociální vrstvy). Na všechny tyto stimuly reagujeme subjektivně smysluplným chováním. Existuje tedy vzájemná vnitřní propojenost k sociálním stimulům. (Nakonečný, 2009)

Matějček (2000) uvádí, že biologické zrcadlo je jednou z prvních forem, jak dítěti pomáháme s učením. Nastavujeme mu sami v sobě odraz toho, co chceme naučit.

Prvotním edukačním prostředím je tedy rodina. Nástup do výchovně vzdělávacích institucí poskytuje dětem rozvíjení všech stránek osobnosti. Význam pedagoga jako vzoru je velice důležitý. Může svým chováním a jednáním cíleně působit a pomáhat tak dítěti přijímat pozitivní model pro začleňování se do společnosti.

4.1. Rodina

Socializace je formována sociálními vztahy a podněty. Jde tedy o sociální učení vedoucí k převzetí určitých sociálních rolí. Kontakt s ostatními lidmi je rozhodujícím činitelem, aby mohlo dojít k realizaci druhotných vlastností člověka. Pilířem **primární socializace** je rodinná výchova. Matka i otec poskytují základní impulzy pro rozvinutí individuality. Počíná se tu vzájemné porozumění, společné soužití. Interakce rodičů, nejbližší rodiny a dítěte je cenným výchovným prostředkem, který rozvíjí jeho vlastní „já“. Právě vědomí vlastní existence a společné hodnoty utváří identitu dítěte. Stanovení a dodržování pravidel dodává pocit jistoty a pevného řádu. Rodina je proto nenahraditelným životním prostředím a předpokladem žádoucího sociálního chování. Dítě je v tomto učení aktivní, ale současně závislé na jeho úrovni. Utváří si tak obraz světa, postoje a instrumentální vzorce chování. Ty se dále rozvíjí. (Nakonečný, 2009)

První a základní sociální vztah se vytváří v prvních dnech po narození. Vytváří se mezi matkou a dítětem. Další psychosociální vývoj probíhá ve fázích, které se vzájemně prolínají. Vývoj osobnosti je nejmarkantnější právě v oblasti sociální a je výrazně ovlivněn úrovní působícího prostředí i množstvím a kvalitou podnětů. (Vojtík, 1990)

V prvních měsících života se stává modelem chování matka, potom otec, sourozenci, prarodiče a známí. Síla socializačního činitele je v umění a odhodlání předávat zkušenosti, ale také ve schopnosti předávat a určovat socializační cíl. Záleží na způsobu naplňování tohoto cíle, kterým by měla být zodpovědnost a respekt. Jelikož socializace probíhá záměrně, ale i bezděčně, závisí na míře uvědomění si tohoto faktu. Mimoděčným napodobováním imponujících vzorů a mimoděčným učením může dojít k převzetí nesprávných modelů jednání, chování a postojů, které se pak později těžko přeučují. (Helus, 1995)

Vágnerová (2012) uvádí, že identifikace s rodiči obohacuje sebepojetí dítěte a posiluje jeho sebevědomí. Napomáhá dětem orientovat se v žádoucím a nežádoucím chování, neboť předškolák je stále velice závislý na hodnocení ostatních. Názor na sebe sama přijímá tak, jak je mu podáván.

Úroveň modelů chování vytváří základ pro budoucí vztahy a to jak přátelské, partnerské tak i sexuální. Připravují dítě na život ve společnosti, na život mezi ostatními. Úkolem tohoto procesu výchovy je jeho seznámení a orientace s kulturním prostředím, různorodostí mezilidských vztahů a jeho společenskými standardy. Ale ne vždy má dítě to štěstí, že vyrůstá ve funkční rodině. (Nakonečný, 2009)

Matějček často ve svých knihách připomíná, že: „ Nejvíce vychováváme, když se nijak nestylizujeme, když nic nehrajeme, ale chováme se upřímně.“ (Matějček, 2000, s.92) Pokud dítě vidí, že si rodiče vzájemně pomáhají, projevují si vzájemnou úctu, ohled i cit, dostává do života to nejlepší. Pocit vzájemnosti a radosti, že jsme spolu, společně strávené chvíle naplněné láskou, vřelostí a respektem, dává dítěti tolik potřebný pocit jistoty a bezpečí. Teprve potom se u dítěte může plně rozvinout chuť učit se a poznávat nové. K tomu nám napomůže také vytvoření řádu a pořádku. Vytváříme tak smysluplný svět, který je pro dítě uchopitelnější. Slova a poučení jsou pak jen upřesněním či vysvětlením. Realita všedního dne vydá za tisíc slov.

4.2. Mateřská škola

Mezi prostředky socializace patří po rodině vzdělávací instituce, kde je uskutečňována tzv. **socializace sekundární**. S dalšími sociálními interakcemi se dítě setkává i za účasti prostředků hromadné komunikace a v dyadických vztazích. (Nakonečný, 2009)

RVP PV je kurikulární dokument, který stanovuje elementární vzdělanostní základ a určuje rámec vzdělávání dětí předškolního věku. Vymezuje také hlavní podmínky, požadavky a pravidla, jež by měly být při výchovně vzdělávací činnosti dodržovány. Mezi ty patří právě i již zmiňovaný správný vzor. Spontánní sociální učení je založené na principu přirozené nápodoby, a proto by měl pedagog poskytovat vhodné vzory chování a postojů. Tak děti postupně získávají klíčové kompetence k učení, k řešení

problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a v neposlední řadě kompetence činnostní a občanské. (RVP PV, 2004)

Mateřská škola má funkci vzdělávací i funkčně stimulační, ale nejvýznamnější je funkce socializační. Je ideálním místem pro upevňování společenských návyků a utváření prosociálních vlastností, které umožňují začleňování se do společnosti. Kontakt s vrstevníky děti nutí vnímat potřeby a pocity ostatních. Prožívají nové pocity sounáležitosti a soucítění s vrstevníky. Objevují výhody a principy spolupráce. Setkávají se s emocemi druhých a sdílejí společně radost. Vznikají první přátelství. Interakce pramenící z těchto kontaktů rozšiřuje spektrum emocí a napomáhá tak k vlastnímu sebepoznání. Děti mají možnost okusit nové prožitky při společných hrách i činnostech. Při hře jde o první pokusy spolupracovat s ostatními dětmi. Utváří se sebepojetí ve vztahu k ostatním a první přátelství. Rozvíjí se samostatnost a odpovědnost jeden za druhého, které následně podpoří sebevědomí a sebedůvěru. (Matějček, 2000)

Podmínky, do nichž dítě přichází, by proto měly podporovat přirozený vývoj dítěte. Nervový systém dítěte déle zraje a toto období je ideální pro učení kulturních návyků a prosociálních vlastností, které se stanou pilířem morálních hodnot. V tomto období dítě již chápe, co se má a nemá a je ochotno tyto zásady dodržovat. (Matějček, 2000)

Ke ztotožnění se základními normami chování a k jejich zvnitřnění dochází až ke konci předškolního věku. Projevem akceptování pravidel je pocit viny, který je důkazem vývoje vnitřní regulace a rozvoje svědomí. (Vágnerová, 2012)

Z psychologického hlediska je období konce třetího roku velkým vývojovým předělem. Jeho stěžejním znakem je snaha zapadnout mezi vrstevníky, vypadat a chovat se jako ostatní. Jedinec chce být součástí skupiny. Důvodem takového chování je nástup období konformity. Vstup do nového prostředí tak napomáhá k rozvoji „kulturního a civilizovaného lidství“. Psychologové o této etapě života tvrdí, že dítě „otiskuje své okolí“. Lze podle toho také vysledovat úroveň kulturních zvyků v rodině, vedení a výchovný styl, hygienické návyky, režim a společné trávení času, či různé zvláštnosti v životě rodiny. Předškolní věk je kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností. (Matějček, 2000)

Aby došlo k jejich rozvoji, musí dítě dosáhnout určité emoční zralosti a mít uspokojenou potřebu bezpečí a jistoty. To je předpokladem respektu k potřebám druhých a k získání pocitu důvěry ve vlastní schopnosti. Také úroveň kognitivních kompetencí je podstatná pro pochopení smyslu chování. (Vágnerová, 2012)

Jak potvrzuje Piaget (1997), jednání dětí předškolního věku postupuje kupředu a stává se socializovanějším. Tříleté děti jsou značně sociálně podmíněné. Jejich jednání je dosud nedostatečně strukturalizované a odpovídá poznávacímu a citovému vývoji. Také řeč dokazuje, že děti mezi 4-6 rokem používají převážně monology, tedy řeč egocentrickou. Socializovaná řeč klade otázky a poskytuje informace a je důkazem úspěšné interakce i sociální vnímavosti.

Přechod z intimního rodinného prostředí je velikým obratem v životě dítěte. V mateřské škole jsou jasně stanovená kritéria, normy a pravidla platná pro všechny stejně. Setkávají se zde s novými požadavky, týkající se denního režimu. Variabilita a poznávání vzájemných odlišností napomáhá k rozvoji tolerance, k většímu rozhledu, k vnímání alternativ. Dítě jakoby vcházelo do jiného světa. Úspěšné začleňování se do kolektivu dává pocit kompetentnosti a schopnosti přizpůsobit se. Následná socializace se tak posiluje. (Helus, 1995)

První týdny v mateřské škole jsou pro dítě nejzásadnější. Je zahlceno množstvím nových podnětů, které zkoumá a zpracovává. Stává se nejčastěji pozorovatelem a snaží se pochopit fungování nového prostředí. Poté následuje navazování prvních kontaktů a pokusy o začlenění. Toto období je pro dítě velmi psychicky náročné, neboť již v prvních týdnech svými postoji buduje určitou roli v novém kolektivu. V této fázi adaptace dochází k nápodobě oblíbených dětí v kolektivu, které jsou jim vzorem. Ve čtvrtém týdnu se v celkovém chování začínají objevovat normalizační procesy. Dokáží již odhadnout pravidla v MŠ, znají její prostory, vrstevníky a pedagogy. Chování nově příchozích dětí však také závisí na reakcích skupiny a pedagogů. Důsledkem vstupu do mateřské školy je i změna chování doma. (Haefele, 1993)

Jak uvádí Kramulová (2013), adaptace dětí probíhá jinak ve třídě věkově heterogenní a ve třídě homogenní. Smíšená třída v podstatě napodobuje rodinné prostředí a dává nejmenším možnost naučit si hrát se staršími dětmi. Starší děti zase mohou rozvíjet své

sociální dovednosti, zodpovědnost a emocionalitu. Musí být však pevně stanoven rámec vzájemné pomoci, aby neomezoval rozvíjení dětské osobnosti.

Jasně stanovená pravidla a respektující přístup nám v tomto věku napomůžou v nastavení správných hranic konformity. Násilné a nátlakové vedení jen spustí obranné reakce, počínaje vzdorem a odporem nebo nenápadnější, ale mnohem nebezpečnější neurotické, úzkostné a útlumové reakce. Je proto velice důležité posilovat dobré návyky a naprogramovat tak správný vzorec do dalšího života. Nemusíme pak složitě a hlavně zdlouhavě odbourávat nesprávné návyky a dovednosti. (Matějček, 2000)

5. PEDAGOG JAKO VZOR NÁPODOBY (IDENTIFIKACE)

Být bez svých nejbližších je obrovský úkol, jenž by měl dítě posunout blíže okolnímu světu. Pedagog by měl být tím, kdo při této nelehké cestě bude dělat průvodce. Nabídne pomoc a svým přístupem a celkovým chováním ukáže možnosti, které dítě má. (Haefele et. al., 1993)

Normy chování dítěti předávají dospělí. Zároveň také musí kontrolovat jejich dodržování. Dítě dosud nemá vlastní názor a identifikace s dospělým napomáhá k osvojení těchto norem. Tuto fázi morálního vývoje označil Piaget jako heteronomní, kdy je pro dítě správné to, co považují za správné dospělí. Morálním realizmem zase Piaget označil takové chování, kdy jsou pro dítě pravidla jasně daná neměnná. Kohlberg pojmenoval tuto fázi jako premorální a je pro ni typická vazba na konkrétní situaci, hodnocení samotného chování bez ohledu na úmysl a chápání norem ve vztahu k sobě samým. (in Vágnerová, 2012, s.242)

Podstatou úspěšné práce učitele by proto měla být znalost psychologie i pedagogiky a jejich maximální využití ve výchovně vzdělávacím procesu. Tato pedagogická kompetence je jednou se základních. Nerozeznání či nepochopení chování a jednání dítěte může mít negativní důsledky na jeho další rozvoj. Může docházet ke špatnému vyhodnocení projevů dítěte a k následnému nesprávně zvolenému přístupu. Důsledkem pak bývá nedostatečné využití potenciálu aktuálních životních situací nebo vlastností jedince. Již výše zmíněná biografie osobnosti (viz kapitola Socializace) nám

tak nechává široké pole působnosti. Umožňuje nám plně využít události populační kohorty, čili formování společným silným zážitkem (in Helus, 2007, s.80) nebo čistě individuálních zlomových životních událostí i vlastností jedince. V takovém případě mluvíme o kladném vlivu podporujícího (suportivního, protektivního) prostředí, které posiluje individualitu každého jedince.

Učitel působí na dítě ve smyslu zpevnování, podmiňování, ale také svou osobností a z toho plynoucího chování a jednání. Má vůči dítěti pozici autority, která má vyšší sociální status a vede je k nápodobě. Měl by dětem projevovat skutečný osobní zájem, být empatický, chápat jejich individuální potřeby a podporovat je v jejich snažení pozitivní zpětnou vazbou a oceněním jejich úsilí. Jeho nadšení pro společnou práci je motivací pro ostatní. Důvěra, kterou jim dává, se pak odráží v sebepojetí a sebehodnocení dítěte. (Helus, 2007)

Emocionální vztah ke svému vzoru usnadňuje rozumové přijetí požadavku. Oblíbenost učitele proto usnadňuje předávání praktických úkonů vedoucích k vnitřnímu přesvědčení snadnější. Osobní příklad oblíbeného pedagoga učí děti snadněji skupinovým pravidlům. Ta musí být jasně daná a smysluplná. Jedině tak mohou přinášet pocit bezpečí a jistoty. Samotná nálada učitele ovlivňuje atmosféru v celé třídě. Může motivovat ke společným činnostem a k vzájemnému respektu a pochopení. (Deissler, 1994)

Radost ze vzdělávání a poznání napomáhá v orientaci v získaných zkušenostech a ve vztazích k druhým lidem. Jde o seberealizační potřeby, které jsou na samém vrcholku pyramidy potřeb. Jsou důkazem osobního růstu a základem pro další výchovně vzdělávací činnost dítěte. Jde o určitý egoistický přesah zájmů jedince, přinášející mu pocit štěstí. (Říčan, 1989)

Ego-vtažné učení je přímo propojeno s obranou nebo podporou ega a je podle Nakonečného (2009), rozhodujícím aspektem sociálního učení. Znamená to, že přístup a kvalita vnímaného vzoru může přímo ovlivnit přijetí nebo odmítnutí zpracovávaných podnětů. Volbou správného jednání či komunikace tak můžeme podpořit motivaci dítěte.

Socializace je ovlivňována i prostředky masové komunikace. Tato prostředí se mohou vzájemně doplňovat a sledovat podobné cíle nebo může docházet k rozdílným socializačním záměrům. Jsou tedy v různých vztazích vůči sobě navzájem a mohou vést ke vzájemným konfliktům. Pedagog by měl znát prostředí, ze kterého dítě přichází. Jen tak může správně volit účinné výchovné postupy. (Helus, 2007)

5.1. Komunikace jako klíčový prostředek působení na dítě

Důležitým aspektem sociálních interakcí je komunikace. Při komunikaci neustále reagujeme na druhého, a to na sluchové, zrakové, čichové a dotykové stimuly. Interaktivnost je proto přítomna v každém rozhovoru. Vzájemně odpovídáme na sdělované informace a jen výjimečně se jedná o komunikaci jednosměrnou. Mezilidské vztahy a přímý sociální styk utváří náš vnitřní sociální svět, naše sociální citění. „Jsou tedy základním způsobem uskutečňování naší mezilidské vzájemnosti.“ (Helus, 1995, s.85)

Sociální komunikace je specificky lidským znakem a zahrnuje tři základní stránky společenského styku - „společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy“ a v každé z nich můžeme rozlišit tři druhy komunikace: **1) neverbální, 2) verbální, 3) komunikace činem.** (Zelinková, 2001)

1) Neustále vnímáme, co se kolem nás děje. Zaznamenáváme nesčetně vizuálních vjemů. Jde o **neverbální (mimoslovní, nonverbální) komunikaci**, která prozrazuje naše city a leckdy zastírané postoje. Neverbální komunikace je přítomna v každé situaci lidské komunikace. Nevědomky a automaticky ji využíváme ke zdůraznění řečeného či k vyjádření ironie. Dovedou tak prozradit mnohé, poodhalit vnitřní svět a naše myšlenky. Tato skrytá poselství mají vliv na postoje druhých i na jejich city. Empatie nám umožní intereagovat na přijímané informace a následně tak volit nejefektivnější přístup. (Helus, 1995)

Ve své knize uvádí Nakonečný (2009) tyto prostředky neverbální komunikace:

- mimika - výrazy tváře, její změny (kombinace hlavně obočí a úst)
- posturika- pozice a držení těla - zachycuje sebevědomí

- kinezika - „řeč těla", bezděčné pohyby těla signalizující nevědomé reakce
- proxemika - prostorové vztahy při komunikaci (ovlivněny kulturou, etnikem, sociálním postavením, aktuální situací a věkem)
- haptika - tělesný kontakt př. síla stisku, pohlazení
- hestika - pohyby paží, rukou, prstů a hlavy (utvářené kulturou)
- gestika - pohyby ruky plnící sdělovací funkci, zdůrazňují slova
- pohledy - zrakový kontakt
- paralingvistika - - hlas a jeho síla, tempo, frázování, hloubka, intonace, akcenty, pauzy

Právě děti do šesti let jsou vůči těmto signálům velmi citlivé. Mluvíme o senzitivním období, kdy je člověk maximálně vnímavý k emocím druhých. Proto před dětmi jen těžko utajíme vlastní pocity. Ony je prostě „vidí". (Matějček, 2000)

2) Řeč je hlavní součástí sdělování informací. Pomocí slovních prostředků vyjadřujeme naše požadavky, argumentujeme, ptáme se, vysvětlujeme. Jedná se o **verbální komunikaci. Verbalizace poskytuje věcný obsah informací, ale neverbální projevy mohou odvádět pozornost od podstatného. Vždy jeden z prostředků převládá. (Helus, 1995)**

Vágnerová (2012) píše, že z hlediska vývojové psychologie se v předškolním věku rozvíjí verbální dovednosti v obsahu i ve formě. Je zde úzká spojitost mezi řečí a myšlením. Díky vnějším podnětům se zlepšuje chápání kontextu, slovní zásoba, zdokonaluje se gramatika. Děti napodobují projev dospělých i vrstevníků. Jde o nápodobu selektivní. To znamená, že nepřejímají vše co slyší, ale použijí jen určitou část. Se slovy také experimentují.

Autoři knihy Respektovat a být respektován se podrobně věnovali správné, čili efektivní komunikaci. Jejím používáním lze děti vhodně motivovat a směřovat je požadovaným cílem. Nevyvolává pocit ohrožení, umožňuje dítěti reagovat bez zbytečných emocí a pod tlakem. Naopak používání neefektivní komunikace vede k primární aktivaci emočního centra mozku a odpovědí tedy bývá obrana. Důvod sdělení se v tomto případě vytrácí, a proto ani nemůže dojít k zvážení a následnému

rozumnému řešení požadavku. Dalším kritériem pro zpracování informace je její smysluplnost. (Kopřiva, 2012)

Účinným nástrojem pedagoga je používání zmíněné **efektivní komunikace**. Mezi uváděné efektivní postupy a dovednosti přitom patří (Kopřiva, 2012):

- **popis a konstatování**, které konstatují vnímanou skutečnost a dítě nehodnotí
- **informace a sdělení**, která jsou smysluplná, zprostředkovávají dané zákonitosti a dávají prostor pro vlastní zvážení (formulovány v 1. a 3.os.)
- **vyjádření vlastních potřeb a očekávání** jsou sdělení našich smysluplných přání v 1.os. j. č.
- **možnost volby** podněcující mentální procesy, vnitřní motivaci, zodpovědnost a sebepojetí
- **dvě slova** věcně upozorňují na to, co je potřeba udělat, prvním slovem je oslovení
- **prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí** napomáhá k samostatnému řešení situací, motivuje k činnosti a dodává pocit kompetentnosti

Komunikační styl se tedy přímo promítá do osobnosti člověka. Umění pedagoga aktivizovat dítě k účasti na spoluvytváření, má být jednou ze základních dovedností. Sociální zrcadlo zprostředkovává informace o jedinci a utváří tak jeho vlastní pohled na sebe sama. Právě v raném dětství je tento mechanismus nejsilnější a stává se základem sebepojetí. (Helus, 2004)

V předškolním věku by se děti měly setkávat s dobrým vzorem komunikace, neboť mají v tomto věku výraznou schopnost napodobovat. Pedagogův mluvený projev by proto měl být kultivovaný, se správnou výslovností a dikcí. Učitel se tak stává modelem správné komunikace, artikulace, správného tempa řeči i tvoření hlasu. Logopedickou prevencí je potřeba rozvíjet i vhodnými cvičeními, jako je fonemické uvědomování (dělení slov na slabiky, rozlišování hlásek ve slově, rýmování aj.), procvičování paměti, logického úsudku a pozornosti. (Těthalová, 2014)

3) Nesmíme zapomenou na komunikaci činem. Chování a jednání odráží naše postoje a hodnoty. Proto je ke správnému porozumění nutné uvědomit si kontext, znát situaci a vzájemné vztahy. Pouhá změna zevnějšku nám něco vypovídá. (Zelinková, 2001)

Každodenní realita:

Dítě přirozeně přijímá modely chování nejbližších lidí. Vnímá jejich postoje a reakce v běžném životě. Objevuje svět vzájemných vztahů a učí se, jak se chovat v nejrůznějších situacích, jak řešit problémy, překonávat překážky. Ty pak poslouží jako základ v budoucích vztazích a role, které na sebe děti vezmou. Budou odrazem toho, co viděly, slyšely a vnímaly. (Matějček, 2000)

Možnosti při hře:

Příklady vhodného působení učitele při hře uvádí Eva Svobodová. Pedagog může sehrávat během hry odlišné role (Svobodová, 2010) :

Role pozorovatele umožňuje dětem volně rozvíjet hru svými nápady a učitel tak může sledovat schopnosti, dovednosti a vztahy dětí. Takto získané informace pak využívá pro cílenou individuální přípravu výchovně vzdělávacích činností reflektující jejich zájmy a potřeby.

V **roli iniciátora** hru podnítl přinesením pomůcek, ale nijak nenarušuje z toho vyplývající volnou a neproduktivní aktivitu dětí. Má tedy určitý vzdělávací záměr, ten však děti nemají postřehnout.

Využitím **vedoucí role** sleduje pedagog určitý cíl. Vedení ovšem nesmí být direktivní, ale respektujícím přístupem k dítěti jako k partnerovi s využitím efektivní komunikace.

Být součástí hry, přináší rovnocenné postavení oběma stranám. Stane-li se učitel hráčem, má možnost poznávat hru „zevnitř“. Posilují se při ní vzájemné vztahy a dávají dětem možnost zažít si nové postavení ve skupině.

Poslední rolí je **facilitátor**. Zde je pedagog průvodcem hry. Je při ní nejbližší osobnostnímu pojetí vzdělávání, jelikož svým přispěním směřuje vzdělávání k požadovanému cíli a současně naplňuje potřeby dítěte. Neodmyslitelnou podmínkou této role je empatie a umění improvizace. Učitel tak předkládá dětem model, kterak se zachovat v konkrétních situacích a názorně demonstrovat formy zvládnutí nejrůznějších situací.

Důležitost využívání kompetence facilitátora zdůrazňuje i Helus (2004). Tento přístup podle něj usnadňuje a podporuje učení a vytváří podnětné prostředí stimulující aktivitu dětí. Vytvořením vhodných podmínek tak dává možnost realizaci jejich aktivity.

Uplatnění dramatické výchovy:

J. Valenta chápe dramatickou výchovu jako „systém osobnostního a sociálního učení vedený uměleckými prostředky“, avšak podle Švejdové se jedná „o specifický vzdělávací proces využívající prvky a prostředky dramatu a divadla a jde o tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.“ (in Svobodová, 2011, s.46). Tento způsob přijímání nových informací odpovídá předškolnímu vzdělávání, neboť je integrovaný a umožňuje tak dítěti uchopit informace globálně a smysluplně. Získává tak cenné zkušenosti, které jsou použitelné v běžném životě.

V pozici učitel v roli můžeme být dětem blíž, být jedním z nich, a to nám umožňuje, stát se přirozeným vzorem v dané situaci. Stačí jen zvolit si potřebný záměr, to v jaké oblasti chceme působit nebo jaký konkrétní problém chceme řešit. K tomu využijeme žádoucí komunikaci i přístup a můžeme tak cíleně formovat požadované jednání či chování. (Svobodová, 2011)

6. OČEKÁVÁNÍ A PŘEDPOKLÁDÁNÍ V SOCIALIZACI

Naše neverbální projevy ovlivňují chování i jednání druhých a vypovídají o určitém očekávání či předpokládání jejich reakcí a vývoje v nejrůznějších situacích. Můžeme tak dítě neuvědoměle nasměrovat k chování, které jsem předpokládali. Tato projekce osobních představ o průběhu nebo výsledku může mít vážný socializační účinek. Takzvaná kauzální atribuce (připisování příčin jevům) působí na výchovně vzdělávací proces a má přímý vliv na výkon a vývoj jedince. Dochází tak ke změně sebepojetí dítěte, a to podle toho zda byla atribuce ofenzivní (šťastná) či defenzivní (nešťastná). (Helus, 2004)

V případě šťastné atribuce je neúspěch připisován variabilním činitelům např. náhoda a vnitřní schopnosti dítěte jsou zárukou pro možné zlepšení. Při nešťastné atribuci je neúspěch přisuzován stálým činitelům, jako je nedostatek schopností. Vnější příčiny jen napomáhají k lepšímu výsledku. Sebevědomí dítěte je v tomto případě nedostatečné a snaha okolí pomoci mu, zde chybí. Zpětná pozitivní vazba je proto důležitou motivací budoucího odhodlání a nastavené sociální zrcadlo tak odráží očekávání našeho okolí. (Helus, 2004)

Svobodová (2010) ve své knize uvádí, že právě sociální zrcadlo je odrazem osobnosti dítěte z pohledu druhých. Představu sebe samého si dítě vytváří díky naší komunikaci. Pouhé nálepkování vede k chování, které našemu přirovnání odpovídá. Výsledkem je pak nedostatečná snaha dítěte něco změnit. Proč také? Vždyť je vše předem naplánováno. To, co si o nás myslí druzí, se může stát směrodatnou informací pro budoucnost.

Narušená interakce mezi individuálním chováním dítěte a jeho vnějším prostředím může mít za následek různé psychosociální poruchy. Ty se mohou projevat únikovými reakcemi nebo v pozdějším dětství agresí. V předškolním věku je však můžeme snáze usměrnit, nežli v pozdějších fázích vývoje dítěte. (Vojtík, 1990)

PRAKTICKÁ ČÁST

Cíl praktické části

Cílem praktické části této práce je popsat a analyzovat takové situace, ve kterých se u dětí předškolního věku vyskytla nápodoba jednání či chování vnímaného vzoru, v tomto případě předškolního pedagoga, a to především ve smyslu pozitivní socializace.

7. PŘÍPADOVÁ STUDIE

Základní výzkumné otázky:

Jaký je vliv předškolního pedagoga na vývoj prosociálního chování v souvislosti s nápodobou dítěte předškolního věku?

Jaké jsou možnosti pro zvýšení míry působení vnímaného vzoru?

7.1. Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pro tuto práci byla heterogenní třída v Mateřské škole Svatá Maří. Pracuji zde třetím rokem jako učitelka a také jako vychovatelka ve ŠD. Děti jsou přijímány ve věku 2 až 6 let. Tento školní rok 2014/2015 máme přihlášeno 26 dětí, z toho je 5 dětí dvouletých a 5 dětí předškolních. Ostatní děti jsou v rozmezí 3 až 5 let. Svým složením je třída převážně chlapecká (viz Tab.1).

Tab. 1: Rozdělení dětí podle pohlaví

Rozdělení dětí podle pohlaví	
POHLAVÍ	POČET
chlapci	16
dívky	10

Jednotřídní smíšená MŠ má svá pozitiva i negativa. Podle mé vlastní dosavadní zkušenosti pozitiva převažují. Nápodoba je v heterogenní třídě velikým zdrojem získaných dovedností, zkušeností i vědomostí. Mladší děti mají možnost sledovat starší kamarády při řešení problémů i při každodenních návycích. Naslouchají jejich komunikaci, vnímají jejich postoje a reakce, setkávají se s různými alternativami a získávají větší rozhled. Právě nejmenší děti jsou svými staršími kamarády velice ovlivněny, a dochází tak k imitaci oblíbených starších kamarádů. Výše zmíněné období konformity pak k nápodobě jen přispívá. Starší děti zase mohou být soužitím v jednom kolektivu s mladšími dětmi motivovány k toleranci, zodpovědnosti a sociální vnímavosti.

Naše MŠ sídlí ve společné budově se ZŠ, která zde funguje do 5.třídy (celkový počet žáků je 26). Provoz MŠ je propojen s fungováním ŠD. Vždy v ranních hodinách (6 - 7.45 hod) a poté odpoledne (14.15 - 16.00 hod) je provoz obou zařízení spojený z důvodu společné třídy MŠ a ŠD. Při této organizaci se děti ze školky stále setkávají se svými staršími kamarády, kteří již nastoupili do školy, a nedochází tak k přetřhání kamarádkých vztahů. Pozitivně je také ovlivněna prevence šikany, neboť děti si zde spolu hrají a pracují po celý rok bez rozdílů věku, a proto jejich vzájemné vztahy jsou bližší. Každodenní setkávání přináší mnohé situace, které vyžadují vzájemnou pomoc a respekt. Vesnické prostředí s nízkým počtem žáků též eliminuje nátlak konzumních vymožeností a dětem se tak prodlužuje bezstarostné dětství.

Ve spojení s tématem mé bakalářské práce má tato organizace dva protipóly. Z jedné strany se od sebe děti při vzájemném setkávání učí novým postupům a řešením různých problémů, a to prostřednictvím pozorování i bezděčného vnímání starších kamarádů a též vzájemnou pomocí. Na druhé straně jsou svědky leckdy nevhodného vyjadřování, jednání i chování. Všechny tyto podněty mohou být prostředkem imitace a právě pedagog by měl korigovat a usměrňovat nápodobu těchto negativních podnětů. Měl by být dětem vhodným modelem v situacích, které by mohly být ovlivněny nesprávnou nápodobou starších kamarádů, a udávat tak pevný směr pro získávání požadovaných prosociálních návyků. Také účelné využívání situací běžného dne, dává dětem možnost prakticky zažívat a poznávat klady i zápory jednotlivých řešení.

7.2. Metodologie

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, při kterém vystupuje do popředí podrobná analýza dat. Umožňuje vytyčit si určité téma a podrobně prozkoumat určitý definovaný jev. Také pomáhá objasnit chování v dané situaci a v přirozeném prostředí. Využila jsem mnohonásobnou případovou studii nazývanou též studií kolektivní. Dochází při ni k pozorování výsledků, z nichž vzniká závěrečná zpráva, která shrnuje závěry ze všech pozorovaných případů. „Závěrem pak je popis a objasnění souvislostí v širším teoretickém rámci výzkumného problému.“ (Švaříček, 2007, s.108)

Případová studie je vhodná pro zkoumání různých sociálních jevů, napomáhá k odhalení skrytých aspektů problému a vysvětluje vzájemné příčinné vazby. Její výhodou bývá srozumitelnost v širším spektru lidí, schopnost zachytit jedinečné okolnosti a faktory, které mohou být podstatné pro další porozumění. Umožňuje zkoumat reálný život ve všech jeho situacích.

Třída nebo skupina žáků může být vhodným objektem šetření, a to vzhledem k možnosti poznání vzájemných vztahů a interakcí. (Švaříček, 2007) V případě mého výzkumu je cílem prozkoumat působení pedagogického pracovníka jako vzoru pro děti předškolního věku.

Zúčastněným pozorováním jsem zkoumala každodenní aktivity v MŠ, při kterých se vyskytla nápodoba mého chování či jednání. Pro snadnější pozorování a záznam jsem výzkum nápodoby vzoru rozdělila do tří okruhů a ty následně do menších a cílenějších skupin. Kritériem pro nápodobu byla:

1) v oblasti každodenních návyků

- **hygiena:** nápodoba postupu mytí rukou
- **úklid:** nabídnutí pomoci při úklidu, vzájemná pomoc
- **oblékání:** nápodoba postupu při oblékání

2) v oblasti komunikace

- **řešení problémů a konfliktů:** použití jazykových obrátů, které používám při podobných situacích = efektivní komunikace
- **sdělení požadavku :** používání slova prosím, vyjádření požadavku bez použití pláče a vzteku

3) ve vztahu ke svému okolí

- **ke kamarádům:** projevy ohleduplnosti, ochoty, respektu k potřebám druhých
- **k přírodě:** třídění odpadu, ochrana přírody při pobytu venku

8. PRŮBĚH VÝZKUMU

S výzkumem jsem začala na počátku školního roku 2014/2015. V září přišly do třídy 3 nové dvouleté děti a během října další 2. Předpokládala jsem, že na těchto nově přichozících dětech bude vliv nápodoby nejvíce markantní. Chtěla jsem zaznamenat průběh nápodoby od samého začátku mého působení. Ostatní děti již měly zkušenost s docházkou do mateřské školy. Znaly režim dne, základní návyky i ustálené rituály. Získaly určité dovednosti v oblasti komunikace a sociálních vztahů. U těchto dětí není tak patrný posun, ale mohla jsem naopak sledovat vliv efektivní komunikace a její následné uplatnění nebo využití poznatků a prožitků z dramatických činností v běžných situacích.

Již druhým rokem se snažím používat efektivní komunikaci. Aplikuji ji při řešení konfliktů, při sdělení požadavků a informací. Potěšil mne efekt, který její používání má, a hlavně reakce dětí na ni. Proto jsem se v této práci také zaměřila na její následnou nápodobu dětmi, neboť příznivě působí na vzájemné vztahy a klima ve třídě. V průběhu výzkumu jsem zaznamenávala nápodobu mého vyjadřování, používání stejných slovních obrátů, které napomáhají k předcházení negativních emocí.

Také využívání dramatických činností s osobním citovým prožitkem pozitivně ovlivňuje řešení každodenních situací a pokud činnost doprovázíme říkadly a básničkami, je

zapamatování si i následné zvnitřnění snadnější. Propojení slova a pohybu je pro děti přirozené, dobře působí na nácvik ve skupině, a proto je tento způsob učení pro předškolní děti vhodný.

Při všech jmenovaných možnostech se osoba pedagoga stává modelem jak v komunikaci, tak i ve skutečném jednání. Je pro děti předškolního věku vzorem a současně člověkem, jenž má vytvářet pocit jistoty, bezpečí a pracovat na klidné a přátelské atmosféře plné vzájemného respektu.

Používání efektivních forem komunikace i dramatických činností provází veškerou činnost počínaje hygienou, řešením problémů a konče předáváním poznatků a vědomostí dětem. Každým svým rozhodnutím, skutkem a činem se učitel stává vzorem.

9. VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

9.1. Každodenní návyky

První oblastí sledování nápodoby vzoru jsou každodenní návyky. Patří mezi socializační cíle a můžeme je tak pokládat za základní návyky potřebné do budoucího života. Jejich zvnitřňování je otázkou mravního vývoje, ale my je můžeme podpořit vhodnou motivací. Do popředí se zde dostala komunikace činem a pro zesílení mého působení v této oblasti jsem jako motivaci využívala prostředky dramatické výchovy, zpěv, poezii a hru. Jejich používáním se učení návyků a dovedností stalo pro děti přirozenější a já jsem byla, coby model chování a jednání, pro děti přitažlivější.

9.1.1. Hygiena

Kritériem pro nápodobu vzoru bylo využití správného postupu po použití WC a před jídlem. Pravidelné a zažité mytí rukou patří k základním hygienickým návykům. Osobním vzorem se snažím vést děti k tomuto důležitému návyku. Vzhledem k druhu podlahové krytiny na našich toaletách, která je po navlhčení velice kluzká, si děti musí nechat po umytí ruce okapat a k ručníkům přecházet, aby nebylo na podlaze příliš vody. Neustálé upozorňování by vedlo ke špatnému postupu. Také spěch dětí při mytí rukou zkracuje nebo vede k vynechání jejich osušení. Proto jsem při umývání rukou začala společně s dětmi používat písničku, která celou očistu doprovází. Tento způsob napomohl k zpříjemnění opakující se činnosti a motivuje děti k provedení celého postupu.

Nejdřív levý potom pravý vyhrneme rukávek,

navlhčíme obě ruce a pak mýdlo přidáme.

Čistá voda všechno spravý od palce po malíček,

okapeme obě ruce a nakonec ručníček. (vlastní text i melodie)

Zpočátku jsem si během umývání začala písničku zpívat sama. Děti ji postupně začaly zaznamenávat a dívaly se, co při ní dělám. Doprovázení jakékoliv činnosti rytmizovaným textem či písni je pro děti vždy lákavé. I v tomto případě se děti přidávaly a napodobovaly píseň i pohyb. Nenásilnou formou a zcela spontánně tak začaly píseň využívat během umývání. Jelikož je popisná, vede děti během činnosti k přesnému a celému dodržování správného postupu.

Nápodoba, mé původně drobné a nenápadné ukázky, se tak rozšířila v průběhu jednoho týdne mezi všechny děti. Stačilo jen s dětmi při mytí rukou text s úsměvem a v pohodové atmosféře pokaždé opakovat.

9.1.2. Úklid

Kritériem pro nápodobu vzoru byl jakýkoliv projev prosociálního chování při úklidu. Vzájemná pomoc nebo její nabídka měla být dobrovolná a vycházet z vlastní iniciativy dítěte. Mělo jít o nápodobu mého chování ve stejných situacích.

Komunikaci činem pokládám za důležitou formu předávání informací. Napomáhá k vytváření hodnot a rozvíjí morální stránku osobnosti. Proto se snažím po celou dobu působení v mateřské škole projevovat respekt, ochotu a vnímavost k potřebám dětí. Dětem pomůžu vždy, když je to potřeba a když mne o pomoc požádají.

A) Dvouletá Adélka se pokouší zandat krabičku s korálky do skříně. Krabičku však špatně dovřela, ta se jí vysmekla při úklidu z ruky a korálky se rozsypaly po podlaze. Děti zůstaly stát a dívaly se na rozsypané korálky. Po prvotním překvapení jako první zareagoval čtyřletý Patrik a začal korálky sbírat. Postupně se přidávaly další děti. Ze sbírání se ve chvíli stala zábavná hra. Ke hledání korálků jsem se beze slov připojila také. Jediná Adélka zůstala stát a vše jen sledovala. Než se stačila zorientovat v nové situaci, děti již měly posbíráno. Příhodu jsem uzavřela slovy: „Adélko, podívej, jak ti kamarádi pomohli. Už tu nezůstal ani jeden korálek. To se mi moc líbí, že si umíte pomáhat.“

B) Při úklidu nesl Davídek krabici s kostkami do skříně, která však byla zavřená. Honzík ve chvíli přiskočil a povídá: „ Já ti otevřu, Davídku." Davídek tak nemusel krabici pokládat a chlapci ji pak společně zandali do skříně.

C) Ve třídě máme velkou plastovou stavebnici. Skládáme ji hned vedle psacího stolu u dveří. Je nutné, aby se do daného prostoru vešla a zároveň stavba držela pohromadě. Děti často pospíchají a v závěru práce jim kostky spadnou. Do úklidu jsem se proto několikrát zapojila v roli stavbyvedoucího a při skládání kostek jsem nahlas popisovala, co dělám a jak. „Tak tady to musím spojit a ty dvojité kostky si nechám nakonec. Tak všechno propojím, aby nám stavba nespadla." Děti velice rády pomáhají, a tak vozily jednu kostku za druhou, podávaly potřebné kusy a sledovaly mou práci. V příštích dnech jsem při úklidu této stavebnice zaznamenala mou přesnou nápodobu. Čenda se ujal role stavbyvedoucího a posílal děti pro kostky, které potřeboval. Skládání doprovázel stejnými slovy jako já. V roli stavbyvedoucího se cítil důležitý. Když měli vše hotovo, uzavřel vše slovy: „Tak a teď sem to udělal stejně jako pani učitelka." Tato situace pro mne byla velice úsměvná. Role stavbyvedoucího se pak na dlouhou dobu stala populární a děti se v ní postupně střídaly.

9.1.3. Oblékání

V tomto případě bylo kritériem pro nápodobu vzoru využívání správného postupu při oblékání. Zaměřila jsem se na oblékání před odchodem ven. Hlavním problémem, který opakovaně řešíme, je nesprávný postup při oblékání. Děti často zapomenou na některou část oděvu nebo si první oblečou jeho nesprávnou část. V době, kdy je venku sníh a mokro, pak šlapou po mokré podlaze bez bačkorek. Každá z těchto situací nám komplikuje a hlavně prodlužuje odchod ven.

D) Pro lepší zapamatování si postupu oblékání, zpíváme píseň:

Kalhoty, boty, svetr, bunda, čepice, rukavice. (melodie písně Hlava, ramena, kolena, palce)

Píseň se pro svou jednoduchou melodii a neustálé opakování dětem líbí a pokud zrychlujeme její tempo, užijeme si i spoustu legrace. Píseň jsem děti učila nejprve v

rámci řízené činnosti formou hry, kdy jsem dětem předváděla a ukazovala správný postup při oblékání. Při předvádění jsem úmyslně přeháněla a snažila se učení této dovednosti propojit s humorem a nadsázkou. Další dny jsme píseň vždy opakovali a postupem času jsme ji použili jen jako připomínku při chybném oblékání.

E) Dvouleté děti ještě potřebují pomoc při oblékání. Jelikož jsme smíšená třída, vedeme děti ke vzájemné pomoci. Starší děti tak pomáhají mladším. Ze zkušenosti již vědí, že pokud pomohou s oblékáním mladším kamarádům, trvá nám činnost kratší dobu. V době učení písničky měly děti ještě v živé paměti můj „výstup“ a starší děti rády napodobovaly mé chování. Jejich přehánění upoutávalo pozornost nejmladších dětí a řetězovou reakcí se tak postup oblékání předával dál.

F) Dvouletá Anetka si zapomněla vzít boty a chodí po zemi v ponožkách. Vedle sedící Radek jí říká: „Nemáš boty. Víš, jak pani učitelka skákala, jak si je zapomněla vzít.“

G) Oblékala jsem se jako poslední. Děti čekaly u vchodu vedle mne. Ve spěchu jsem si nasadila čepici dříve než bundu. Čtyřletý Vítek ihned podotkl: „Napřed bundu, pani učitelko.“

Shrnutí výsledků pozorování

Využití písničky **při hygieně** velice napomohlo k poctivějšímu mytí a eliminovalo chvat a spěch, který vedl k nedostatečnému mytí a k riziku úrazu na kluzké podlaze. Stačilo jen občas připomenout a znovu předvést. Písnička se stala součástí našich každodenních rituálů a postupně jsem zaznamenávala děti, které během dne chodily na toaletu a samy si ji zpívaly. Model chování, zesílený využitím melodie a textu, se osvědčil a propojil jinak stereotypní činnost se zábavou.

Stejný princip byl účinný i **u oblékání**. Slovní doprovod činnosti, v tomto případě zpěv písničky, napomohl k používání správného postupu oblékání. Přidáním humoru se učení stalo zábavou. To, že si ze sebe dovedu udělat legraci, si děti dlouho pamatují. Informace se jim spojí s něčím příjemným nebo naopak jim informaci mohou díky pozitivnímu zážitku připomenout. V těchto případech byla podpůrným prostředkem

nápodoby také neverbální komunikace. Má tu moc, že změní atmosféru chvíle a dlouhodobě ovlivní celkové klima ve třídě.

Na nápodobu mého vzoru **při úklidu** měl nejvíce pozitivní vliv osobní příklad podpořený efektivní komunikací. Na úklidu se podílím společně s dětmi a ráda ocením snahu dětí pomoci kamarádům či dospělým. Konkrétní ocenění a přesné pojmenování toho, co bylo správné a hezké, dává dětem okamžitou pozitivní zpětnou vazbu. Tímto způsobem také upozorním na prosociální chování.

9.2. Komunikace

Druhou oblastí při sledování nápodoby je verbální komunikace. Používání efektivních forem komunikace se mi velice osvědčilo. Proto jsem ráda, když dochází k její nápodobě. Pro děti je asi nejuchopitelnější použití sdělení, kterým jasně vyjádříme svůj postoj. Ve třídě dochází ke konfliktům a neshodám. Nejčastěji se vede spor o hračku, o to, že si někdo nechce s někým hrát nebo o konflikt provázený hrubým chováním. Nechci, aby děti chodily žalovat. Vedu je k vlastnímu vyřešení situace a snažím se do těchto sporů nezasahovat. Pokud to však situace vyžaduje, používám efektivní komunikaci a nejčastějšími prvky jsou: informace a sdělení, vyjádření vlastního očekávání, využití aktivity dětí a já výrok. Osobním příkladem tak dětem ukazuji možné východisko a efektivnější řešení, které nikomu neublíží.

9.2.1. Řešení problémů a konfliktů

Konflikty jsou běžnou součástí společného soužití. Cílem je naučit děti vnímat další alternativy a používat takové východisko, které problém funkčně řeší, neomezuje druhého a vyhýbá se fyzickému násilí a ničení. Učíme tak děti přemýšlet o problému, vnímat emoce druhého a udělat radost nebo nabídnout pomoc. Musíme přihlížet k věku dítěte, ale pravidla i podmínky slušného chování by měly být jasně stanoveny.

A) „Pani učitelko, Jára mi říká, že sem blbej.“ „ To od Járy není hezké, měl by vědět, že ti to vadí.“ Honzík odchází za Járou : „ Járo, mně se nelíbí, když mi říkáš, že sem blbej.“ Jára se raději schová do domečku.

B) Dvouletá Anetka štípe děti. Čtyřletá Anička jí říká: „ Mě to bolí! Nedělej mi to!“

C) V rámci integrovaného celku Řemeslníci jsme si hráli na různá řemesla. Činnosti jsme doprovázeli lidovými písněmi. S jejich texty jsme následně pracovali. Při písničky Pec nám spadla jsme formou improvizace hledali důsledky vzniklého problému (zbořená pec) a možná řešení. Děti jsem motivovala pro hledání dalších možností. Často jsem používala věty typu: „Já se nevzdám!“, „Ještě to zkusím takhle...“, „To bych mohla vyzkoušet.“ apod. Při následném pobytu venku se kluci pustili do stavby pece z přírodních materiálů. Vršek pece jim však stále padal. Z hloučku se postupně začalo ozývat: „Přece to nevzdáme.“, „Zkusíme to ještě takhle.“, „Mám nápad. Co když tam dáme dlouhý klacky.“ Pec nakonec stála a radost dětí z toho, že to zvládly, byla veliká. Kluci se vzájemně poplácávali po ramenech a tvářili se ohromně důležitě.

9.2.2. Sdělení požadavku

Používání kouzelných slovíček - prosím , děkuji - vyžadujeme od dětí od doby, kdy se učí mluvit. I v mateřské škole jsou nedílnou součástí naší komunikace. Sama je vždy používám. Jsou výrazem respektu k druhému. V období jáství a v době předškolního věku je egocentrismus dětí přirozený. Měl by se však utlumovat a požadavek by neměl vést k agresivitě. Toho lze dosáhnout jasným vyjádřením a používáním slova prosím. Otevírá prostor dalším možnostem a umění kompromisu.

D) Čtyřletý Patrik a stejně starý Vítek se dostali do sporu o auto. Chtějí ho oba. Patrik prosí Vítku: „Pučíš mi, prosím, to auto?“ Vítek mívá sklon k ubližování a bývá tvrdohlavý. Proto situaci sleduji, kdyby bylo třeba zasáhnout. Tentokrát mě však poprvé překvapil svou reakcí. „Tak se budeme střídat. Já objednu jedno kolo a pak ty.“ Patrik souhlasí a dohodu skutečně dodržují.

E) Hrajeme si na obchod. Z dřevěné stavebnice je postaven parádní prodejní pult. Dva chlapci jsou prodavači a každému rozdali peníze. Jdu nakupovat první a říkám: „Dobrý

den, prosila bych dvě jablka.... Děkuji, to bude všechno. Zaplatím." Ráďa odpovídá: „Deset korun." Dávám mu peníze se slovy: „Děkuji a nashledanou." Děti, které šly po mne, se chovaly podobně jako já. Mnohdy napodobovaly i intonaci.

Shrnutí výsledků pozorování

Volba správných slov má klíčový vliv na průběh a výsledek komunikace. Také vyjádření vlastních přání a postojů jsou důležitou komunikační dovedností potřebnou v budoucím životě. Pomocí námětových her, osobního příkladu a dramatických činností děti získaly nové dovednosti a nápodoba se uplatnila v oblasti komunikace a mezilidských vztahů.

ad A) Jaroušek je předškolák, kterému však chybí důsledné vedení a negativně ho ovlivňuje komunikace z domova. Ve školce bývá na děti zlý, hrubý, ale velice rád poukazuje na nevhodné chování druhých. Znamená to, že ví, co je špatné a dobré, ale pro něj to neplatí. Ve školce však platí společná pravidla pro všechny. Nátlakové vedení by ho jen více vyprovokovalo. Proto používám jasná sdělení a snažím se o vyjádření vlastních pocitů. K tomu také vedu všechny děti. Jelikož je Jára citlivý kluk, je efektivní komunikace důležitá, i když nepřináší ovoce v krátké době. Toto působení musí být setrvačné a důsledné. Po použití efektivní komunikace mu odpadne vztek, ale zatvrzelost mnohdy zůstává. Její používání však podkrývá jeho vnímavost a dává mu poznat pocit respektu k jemu samotnému.

ad B) Dvouleté děti dosud nerozeznávají a neřeší míru následku svého chování. Vedu je k tomu, aby se nebály říci, co jim vadí a že je něco bolí. Vysvětluji jim, že musíme nejmenší kamarády teprve vlastním příkladem naučit, co je správné, a proto je potřeba to pojmenovat. Umět vyjádřit svůj postoj se učíme pomocí hry Škrhola, kde se děti pomocí postoje a slov učí vyjádřit své stanovisko.

ad C) Za pomoci prvků dramatické výchovy, které jsem doplnila názornou komunikací, se děti učily hledat další možnosti a alternativy při řešení problému. Modelové situace děti motivovaly k nápodobě jednání při hledání řešení. Práci nevzdaly a dokončily.

ad D) V případě Vítka a Páti šlo o hledání alternativy přijatelné pro oba. Byl zde patrný posun Vítkovy jednání. Rvačky se začaly postupně omezovat. Vítek byl již přístupnější dohodě a kompromisu.

ad E) Využitím hry v roli jsem mohla z pozice rovnocenného hráče ovlivňovat vývoj hry. Děti takového vedení, tzv. boční vedení, nevnímají jako nátlakové a mnohdy si ani neuvědomují, že je jejich hra korigována. Stávám se tak přirozeným vzorem chování i jednání.

9.3. Vztah ke svému okolí

Třetí oblastí výzkumu je vztah dětí ke svému okolí. Sledovala jsem jejich chování vůči ostatním kamarádům a projevy týkající se vztahu k přírodě. Modelem se v těchto chvílích stává mé jednání, komunikuji tedy činem. Můžu ho podpořit slovy, ale významnou stránkou mého chování je zde i komunikace neverbální. Reakce má být empatická a opravdová. Projevený zájem má být motivován nezištnou chutí pomoci a vyjadřuje náš vztah ke vnějšímu okolí. Děti jsou v tomto věku velice vnímavé a citlivé a dobře zaznamenávají emoce. Je proto důležité tuto stránku jejich osobnosti rozvíjet a učit je ohleduplnosti, otevřenosti a respektu ke svému okolí.

9.3.1. Ke kamarádům

Vzájemné vztahy mezi dětmi jsou proměnlivé a počátky kamarádství a přátelství se teprve budují. Děti jsou neustále pod vlivem emocí a reagují mnohdy ihned a bez rozmyšlení. Pomocí námětových her, improvizace a kolektivních činností učím děti novým scénářům. Vytvářím příležitosti, v nichž si mohou zkoušet a prožívat nejrůznější situace i pracovat na vytváření pozitivních vztahů. Při nich se stylizují do různých rolí. Spontánní hra a každodenní povinnosti dětem zase umožňují zažívat odlišné situace a reagovat na ně. K potřebám dětí se snažím být vstřícná a jejich prožívání nezlehčuji.

A) Tříletý Maty je velice citlivý. Jeho adaptace na prostředí mateřské školy byla velmi dlouhá, jelikož dochází nepravidelně a málo. Bývá neprůbojný a pláčem reaguje na

vlastní pocit nejistoty. Často potřeboval podporu, a tak jsme mnohokrátě během hry pracovali společně. Stalo se, že nově příchozí dvouletý Vojtík od rána plakal. Musela jsem se mu tedy více věnovat. Hráli jsem hru, kdy děti hledaly předměty podle nápovědy. Maty byl bezradný a já nemohla být u něho. Předškolák Honzík si toho všiml a přišel k Matymu, vzal ho za ruku a úkoly pak plnili spolu.

B) Na chodbě máme tři schody, u kterých se vždy řadíme při odchodu na jídlo. Děti často chvátají, ale nejmladší dvouleté ještě neumí chodit po schodech tak rychle a při spěchu hrozí, že spadnou. Proto jim pomáhám a přidržuji je. Po nějaké době jsem si všimla, že se děti samy ujaly této role a o dvouleté kamarády se dokonce dohadují. Tato pomoc se stala samozřejmou součástí každého dne.

C) Nejrůznější auta a traktory máme umístěné na skříňce. Menší děti na ni však nedosáhnou. Vždy jim hračku podávám. Buď si všimnu sama, nebo mi přijdou poprosit o pomoc. Velmi často se mi stává, že dříve než k nim dojdu, podá jim auto někdo vyšší se slovy: „Počkej, Terezko, já ti to podám.“

9.3.2. K přírodě

Naše školka se nachází v malé obci na Šumavě. Hned vedle mateřské školy máme lesík, kam děti rády chodí. Mezi hlavní cíle našeho TVP patří prohlubování vztahu k přírodě a maximální využívání dostupných možností, související s ochranou přírody a jejího poznávání. V základní i mateřské škole třídíme odpad a zapojujeme se do nejrůznějších projektů a akcí enviromentálního charakteru. Chlapeckému složení třídy také odpovídají praktické činnosti, které je velice baví. Dívky rozhodně nezůstávají pozadu.

D) Při řízené činnosti jsme si vyprávěli příběh o zvířátkách a jejich přípravě na zimu. Na procházce do přírody jsem si začala stavět domeček z přírodnin. Děti si po chvíli všimly, že něco dělám a přišly okukovat. Pověděla jsem jim, že stavím domeček pro myšku z pohádky. Dál už nebylo třeba nijak děti pobízet. Ve dvojicích nebo samy vystavěly další domky i pro jiná zvířátka.

E) Šli jsme do blízkého lesíka. Po nedávné kalamitě způsobené námrazou a silným větrem bylo v lesíku na zemi mnoho větví. Měla jsem strach, aby děti o větve

nezakoply, a tak jsem některé odhodila stranou na hromadu. Připojil se Ráďa, Šimon a Čenda, kteří rádi pracují. Během chvíle se procházka změnila v brigádu na úklid lesíka. Při práci jsme si povídali, jak to lesu a zvířátkům prospěje. Práce děti natolik bavila, že jsme šli druhý den znova.

F) Pro děti je již samozřejmostí třídění odpadu. Sama vždy odnáším odpad do příslušných nádob a třídění jsem motivovala i pohádkou, kterou jsem dětem hrála. S nově přichozími dětmi zpočátku chodím a společně odpad odnášíme na vyhrazené místo.

Shrnutí výsledků pozorování

V průběhu každodenních činností se nápodoba mého modelu **v oblasti vztahu ke kamarádům** objevovala v nejrůznějších situacích. Společným jmenovatelem těchto situací však byla emocionalita, vnímavost a všímavost dětí. Ta se projevila nápodobou mého jednání. Důležitý byl vždy první moment nápodoby a jeho ocenění. Ne však formou chvály a odměn, ale jasným konkrétním pojmenováním či „já výrokem“. Pozitivní zpětná vazba měla okamžitý efekt a napomáhala k upřesňování pravidel slušného chování. Zároveň děti motivovala k opakování. Děti si měly možnost uvědomit vlastní kompetentnost i kvalitu a zažít tak pocit uspokojení a radosti ze sebeuplatnění.

Jelikož se naše školka nachází v krásné přírodě, je soužití s ní pro děti přirozené. Enviromentální výchova je trvalou součástí našeho programu a pobyt venku v přírodě maximálně využíváme. Nápodoba vzoru je **v oblasti vztahu k přírodě** posílena vnímavostí a citlivostí dětí. Také osobní zkušenost dětí a blízkost přírody napomáhá ke kladnému vztahu ke svému okolí, čehož jsou dokladem všechny modelové situace.

10. DISKUZE

Heterogenní složení třídy mělo na průběh výzkumu veliký vliv. Soužití dětí různého předškolního věku s sebou přináší specifické situace. Pedagog není v této třídě jediným

vzorem chování. Pro mladší děti se přirozeným a bezděčným vzorem nápodoby často stává starší kamarád. Nápodoba jeho chování i komunikace bývá mnohdy lákavější. Nahrává tomu i zmiňované období konformity. Nejinak je tomu i v naší školce. Často jsem se setkala s odůvodněním nevhodného chování, že takhle to přece dělá Mirečka, Jára... Mladší děti na jejich nápodobě nespatořovaly nic zvláštního ani špatného. Vysvětlování by nemělo požadovaný efekt, a tak jsem starší děti využila jako zástupné modely. Snažila jsem se o to, aby právě nejstarší předškolní děti převzaly co nejvíce pozitivních návyků a dovedností a posílily tak působení požadovaného vzoru chování. Tento krok mnohdy podpořil požadovanou nápodobu a posílil míru ovlivnění.

Ne vždy se tento záměr ale vydařil, jelikož z šestiletých dětí jsou tento školní rok 2 děti s problémy v chování. Jára, má sklony projevovat se agresivně a vulgárně. Chybí mu pevné vedení a o práci nemá příliš zájem. Mirka měla odklad školní docházky z důvodu nedostatečné odolnosti vůči zátěži a dosud částečně nezvládnutým ovládním svých emocí. Tyto děti se tak pro ostatní stávají vzorem nežádoucího chování.

Předškolní věk s sebou přináší v oblasti vztahů a komunikace četné rozepře a neshody. Úsudek a odložení vlastního přání odpovídají morálnímu vývoji daného věku, a proto i působení na děti v tomto směru přinášelo odpovídající výsledky. Nejmladší dvouleté děti jednájí okamžitě a bez rozmyšlení a také tříleté děti jsou dosud hodně egocentrické a vzdorovité. Vliv vzoru zde neměl v oblasti sebeovládání veliký efekt. Úspěchem bylo i odložení vlastního přání bez pláče a v průběhu výzkumu jisté snížení vzájemných útoků. Naproti tomu dobré výsledky se dostavily v oblasti hygieny a v oblékání. Pravidelnost a úspěšná adaptace napomohla k zafixování a jistému stereotypu.

U starších dětí byl znatelný posun v komunikaci i ve vztahu k okolí. Přirozená chuť po aktivitě přispívala k osvojování vztahu k přírodě a vnímání emocí kamarádů napomohlo k vzájemné pomoci. Ochota pomáhat nejmladším se nejvíce projevila i u Járy, který si vzal pod ochranná křídla dvouletou Anetku. Téměř každý den jí staví domeček, při hře se o ni stará a pomáhá při zdolávání schodů. Dobře si uvědomuji, že přesně ví, co se má a co nemá, ale nemá chuť se těmto pravidlům podřídit. Proto každé jeho prosociální jednání oceňuji a snažím se mu nastavovat pozitivní sociální zrcadlo.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo rozkrytí souvislostí nápodoby pedagogického pracovníka, coby modelu, a předškolních dětí. Popisem a následnou analýzou konkrétních situací, v nichž se objevila nápodoba tohoto vzoru, jsem dokazovala úzkou propojenost a interakci dětí se svým učitelem. Nápodoba chování i jednání a imitace modelu má zásadní vliv na socializaci dítěte a rozvoj jeho prosociálních vlastností v tomto citlivém období.

Tuto provázanost jsem popsala také v teoretické části. Zde najdeme vysvětleny základní pojmy, jako je socializace a sociální učení. Spektrum socializačních mechanismů a činitelů zase poukázaly na možnosti, které při učení máme a na jejich využití.

Z mého pozorování vyplynulo, že vhodným a přiměřeným využitím různých forem a metod učení, má předškolní pedagog široké pole působnosti. Svým vystupováním je pro děti vzorem a jeho následná nápodoba tak pozitivně zasahuje do citového i rozumového vývoje. Pedagog se tak stává důležitou částí řetězce, který vede k celkovému rozvoji osobnosti dítěte. Extrémní vnímavost a citlivost dětí v tomto věku mi umožňuje maximálně využít potenciál výchovného působení i vzdělávacích možností. Vždy však s ohledem na zralost dětí i jejich schopnosti, které však lze vhodně stimulovat. Znalost dětí a kolektivu jako celku mi pak umožnila cíleněji směřovat výchovné působení a využívat tak i potenciál každého dítěte ve prospěch celé třídy.

Právě cílené a individuální užití různých forem a metod učení se mi osvědčilo. Vzhledem k velikému věkovému rozpětí v naší třídě se pro nápodobu stal podstatný správně zvolený postup.

Efektivní komunikace vedla děti k orientaci v pocitech svých i druhých. Nabízela jasný pohled na okolnosti, a to bez náznaku osobního útoku. Otevřela tak možnost pro vlastní úvahy i vlastní řešení a podněcovala ke vnímavosti a respektu. Samy na sobě děti pocítily vliv této komunikace, která nevede do opozice. Naopak dává prostor pro

vlastní volbu a následnou nápravu. Staly se tak partnery v diskuzi, která obohacovala obě strany, při níž se nikdo necítil být ponižován ani shazován.

Velice často jsem využívala literární texty v podobě básní, příběhů i pohádek a také písně. Jejich využití zvyšovalo motivaci, rytmičnost napomáhala k zapamatování. Přirozená chuť dětí si propěvovat a opakovat oblíbené texty mi umožnila spojit příjemné s užitečným. Díky propojení slova s pohybem bylo učení efektivnější a uspokojilo děti i po stránce aktivity. Zapojením více smyslů se nová dovednost či zkušenost fixovala lehčeji a jejich opětovné využití pak bylo snazší.

Prvky dramatické výchovy jako je hra v roli nebo improvizace, které mi daly možnost být při nich vzorem, umožnily dětem zažít mnohé situace imaginárně, ale se skutečným prožitkem. Osobním prožitkem tak děti pochopily mnohem více, nežli dlouhým vysvětlováním a k nápodobě tak docházelo spontánně a přirozeně. Bezbřehá fantazie dala prostor k poznání a prožití nových zkušeností.

Avšak suché a nezáživné memorování veršů a písní i sebelepší námět pro hru by postrádal jiskru, kdyby chyběla legrace. Následná nápodoba je podřízená potřebám dětí a upoutání pozornosti je zase závislé na přitažlivosti modelu. Osobně se mi pro zvýšení přitažlivosti vzoru velice osvědčil humor a pozitivní přístup. Dobrá nálada, upřímný zájem a nadšení pro práci, úsměv a pozitivní empatická zpětná vazba proto přinášely největší ovoce. Uspokojovaly potřebu přijetí a navozovaly pocit bezpečí a jistoty. Schopnost dětí odhalovat naše emoce a jejich citlivost vůči emocím druhých se tak stala klíčovou pro následnou nápodobu.

Výzkum tak prokázal vliv osobnosti předškolního pedagoga na nápodobu. Také poukázal na možnosti, které pedagog má pro zvýšení motivace dětí jej napodobovat a potvrdil, že role učitele v mateřské škole s sebou přináší i velikou odpovědnost za vlastní chování a jednání. Nesmíme však zapomenout na lidskost a upřímnost, které je provází.

POUŽITÉ ZDROJE

- DEISSLER, Herbert, Hans. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- HAEFELE, Bettina., WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.
- HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973. ISBN 14-261-73.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-245-4.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- JURKOVIČ, Pavel., KORBEL, Václav. *Nové informatorium (školy mateřské)*. Praha: Česká hudební společnost, Brno: Moravské hudební nakladatelství, 1992.
- KOPŘIVA, Pavel., NOVÁČKOVÁ, Jana., NEVOLOVÁ, Dobromila., KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice nad Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KRAMULOVÁ, Daniela. *Rozvíjíme lidské vztahy: Pláč na krajíčku. Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ*. 2013, roč. 20, č. 7, s.16-17, DOI: 1210-7506.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
- MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PIAGET, Jean., INHELDEROVÁ, Barbel. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem.* Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-078-0.

SVOBODOVÁ , Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman., ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TĚTHALOVÁ, Marie. Chceme žít zdravě: Mateřská škola je ideální místo pro rozvoj komunikace. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ.* 2014, roč. 21, č. 2, s. 20-21. DOI: 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* 2.vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOJTÍK, Vladimír., MACHOVÁ, Jitka., BŘICHÁČEK, Václav. *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24650-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

