

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

Katedra primární pedagogiky

**Sociální interakce ve věkově heterogenní skupině
v mateřské škole a školní družině základní školy**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Koťátková, PhD.

Autorka diplomové práce: Iva Barancová

Nová 264

273 45 Hřebeč

Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: 11 / 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
pod vedením PaedDr. Soni Koťátkové, PhD. V práci jsem použila
odborné zdroje uvedené v seznamu.

Praha, 29. listopadu 2006



Za pomoc a cenné rady děkuji vedoucí mé diplomové práce
PaedDr. Soně Kořátkové, PhD.

Dále bych chtěla poděkovat paním učitelkám a ředitelkám
mateřské a základní školy z obce na Kladensku.

Také děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH:

Úvod	6
------------	---

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika dítěte předškolního věku	8
1.1 Tělesný vývoj	9
1.2 Rozumový vývoj	10
1.2.1 Rozvoj řeči a komunikace	12
1.3 Sociální vývoj	14
1.4 Hra a její význam	16
1.5 Vstup do základní školy	18
1.5.1 Školní zralost	19
1.5.2 Školní připravenost	22
2. Charakteristika dítěte mladšího školního věku	25
2.1 Tělesný vývoj	26
2.2 Rozvoj poznávacích procesů	27
2.3 Sociální úroveň školáka	29
2.3.1 Role školáka	31
2.3.2 Komunikace	32
2.3.3 Normy a pravidla chování	33
2.3.4 Role spolužáka	35
3. Sociální interakce a její vymezení	37
3.1 Normy chování	37
3.2 Rozvoj dětské identity	40
3.3 Rozvoj sociálních dovedností	42
3.4 Vrstevnické vztahy a role	45
3.5 Tolerance a altruismus	48
4. Věkově heterogenní skupiny ve výchově	51
4.1 Pojetí Marie Montessoriové	53

4.2	Věkově smíšené skupiny v mateřské škole	55
4.3	Věkově smíšené skupiny ve školní družině základní školy	57

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl a metody	60
6. Hypotézy	62
7. Vlastní realizace průzkumu	63
7.1 Analýza sledované skupiny (mateřská škola)	63
7.2 Analýza sledované skupiny (školní družina základní školy)	65
7.3 Realizační fáze průzkumu	67
7.3.1 Skupina dětí v mateřské škole	67
7.3.2 Skupina dětí ve školní družině	80
8. Shrnutí výsledků a diskuze	93
Závěr	99
Použitá literatura	101
Přílohy	103
Příloha č.1	104

Úvod

Než jsem začala psát svou diplomovou práci, položila jsem si otázku, co mne nejvíce zajímá vzhledem k mé práci vychovatelky. S čím se vlastně denně setkávám, když se mezi dětmi rozdílného věku pohybuji, jaké děti chci vychovávat, jak je mohu svým přístupem ovlivnit, co považuji ve výchově za důležité. Hledala jsem téma, které by mi umožnilo do této problematiky proniknout.

Cílem mé práce je nahlédnout blíže, co přináší dětem vzájemné ovlivňování mladších a starších dětí při hře i při řízené činnosti, jaké vztahy se mezi těmito dětmi utvářejí, jaké postavení dítě ve skupině svým chováním a jednáním získává a také jak se umí k případným problémům samo postavit.

Se sociální interakcí se člověk potýká celý život, protože bývá odmalička v kontaktu s lidmi, nejdříve jemu blízkými, poté s vrstevníky a učiteli, pak v partě mladých lidí a nakonec jako dospělý v běžném či pracovním životě.

Uvědomuji si, jak je důležité pro úspěšný start dítěte do života obecně a do dětského kolektivu konkrétně jeho kladné přijetí rodinou a jakým příkladem jsou mu jeho rodiče.

Po získání pocitu jistoty a bezpečí v rodině se dítě postupně osamostatňuje a je schopné navazovat kontakty s dalšími lidmi mimo rodinu, především s vrstevníky. Velmi tedy záleží na úrovni stability a osobní vyrovnanosti každého jedince.

Po úvaze nad položenými otázkami jsem dospěla k názoru, že bych měla vychovávat především děti ohleduplné, citlivé, které budou schopny spolupracovat, budou se umět prosadit či přizpůsobit. Míra úspěšnosti dítěte se stává součástí osobní identity a ovlivňuje dětské prožívání i chování.

Dnešní doba si žádá průbojně, flexibilní typy lidí, které umí rychle a správně jednat a umí se dobře vyrovnat se stresem a tlakem okolí.

Domnívám se, že téma mé diplomové práce mi poskytne dostatek podnětů k zamyšlení, prohloubí mé vědomosti a zkvalitní se moje práce s dětmi.

V teoretické části se budu zabývat charakteristikou osobnosti dítěte předškolního a mladšího školního věku z fyzické a psychické stránky, sociální interakcí a pojetím věkově heterogenní skupiny.

V praktické části po stanovení cíle a hypotéz provedu v mateřské škole šetření pomocí metod pedagogického výzkumu a posléze, až tyto děti odejdou do základní

školy a budou ze skupiny dětí nejmladší, budu pozorovat jejich adaptaci a uplatnění sociálních dovedností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika dítěte předškolního věku

Období předškolního věku trvá úže pojato od tří do šesti let, přesněji končí nástupem do školy. Během tohoto období dochází k pokrokům v pohybových, rozumových i sociálních schopnostech. Probíhají spíše změny kvalitativní a týkají se celé dětské osobnosti.

Dle M. Nakonečného období předškolního věku představuje dovršení typického dětství. V tomto období je dítě hravé, sugestibilní, sdílné, napodobivé, pohybově velmi čilé až neposedné, emocionální (jeho emoce mají výraznou expresivitu, ale jsou povrchní a labilní, snadno přecházejí v protiklad, např. smích v pláč a naopak) a vykazuje vyvinutou představivost, kromě jiného v charakteristických kresbách a malbách a především ve hrách, v nichž se již objevují typické rozdíly mezi chlapečky a děvčátky. Dětskou představivost podporují pohádky, které mu dospělí vyprávějí a které vidí v televizi. Velmi se zdokonaluje vývoj mluvené řeči (dítě má již slovní zásobu 5 až 6 tisíc slov, vyjadřuje se v rozvitých větách s relativně správným ohýbáním slov). Myšlení je obrazově-názorné a umožňuje dítěti správně řešit řadu praktických úkolů. (Nakonečný, M., 2003)

Období předškolního věku je Eriksonem (1963) označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení. Základním úkolem je ovšem rozvíjení účelné aktivity, která musí být nějakým způsobem regulována.

(In: Vágnerová, M., 1999)

Většina předškoláků navštěvuje mateřskou školu, která je pro ně zdrojem sociálních zkušeností. Tyto zkušenosti se týkají interakce a komunikace s vrstevníky i dospělými lidmi. Dítě se učí přijímat názory vrstevníků a učitelů, a to i odlišné.

1.1 Tělesný vývoj

V období od tří do šesti let se podstatně mění celkový vzhled dítěte. Postava se protahuje, prodlužují se horní i dolní končetiny a dítě ztrácí charakteristickou zaoblenost a buclatost, typickou pro batolecí věk.

Dítě během předškolního období povyroste v průměru o 20 cm. Ve třech letech měří přibližně 95 cm a na konci předškolního období, přesněji v šesti letech měří kolem 115 cm. I hmotnost dítěte se zvýší, a to z 15 kg na 20-22 kg. Dětem v tomto období přibývá hlavně svalová hmota. Váhový i výškový přírůstek bývá u chlapců vyšší než u dívek.

Jak dětem přibývá svalová hmota, tak se i jejich organismus stává výkonnějším. Srdce i plíce pracují na vyšší výkon. Dýchání je pomalejší a hlubší a tepová frekvence se mění ze 100 tepů za minutu ve třech letech na 90-95 tepů za minutu v šesti letech.

(Lisá, L. – Kňourková, M., 1986)

Ke konci předškolního období se začínají dětem prořezávat první zuby stálého chrupu, který postupně nahrazuje chrup mléčný. Výměna mléčného chrupu za stálý je jedním z ukazatelů školní zralosti. V předškolním období se také dovršuje růst mozkové kůry, která stále více zasahuje do řízení pohybů. To se projevuje v tom, že pohyby dítěte se dále zdokonalují, jsou účelnější a závisí na vědomí. Dítě si osvojí mnohem náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnou pozornost, vysoký stupeň koordinace rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. V této etapě se rozvíjí hlavně jemná motorika, tedy pohyby zaměřené na velmi jemnou svalovou koordinaci, zejména souhru drobného svalstva prstů.

„Dítě se naučí manipulovat s tužkou, nůžkami i jinými nástroji. Kreslí, maluje, vystřihuje, modeluje, lepí, skládá z papíru různé skládačky, obratně zachází s kostkami i jinými hračkami a drobnými předměty. Rozvoj manuální zručnosti úzce souvisí s hrou, která bývá hlavní činností dítěte.“

(Trpišovská, D., 1998, s. 31)

Rozvinutější pohyblivostí dítě dobře zvládá úkony sebeobsluhy i jednodušší pracovní činnosti, což má mimořádný význam pro jeho osamostatňování. Většina dětí už od pěti let také zvládá základy některých sportovních činností: jako například jízdu na kole, kopání s míčem, házení. Zvládne i základy lyžování a bruslení. Jsou zde ovšem individuální rozdíly. Není ale vhodné děti přetěžovat kvůli již zmíněným ortopedickým poruchám, ani je do něčeho nutit.

Dítě se tělesně rozvíjí nestejně, někdy jsou mezi dětmi srovnatelného věku rozdíly ve fyzické vyspělosti způsobené dědičnými dispozicemi a úrovní fyzické zralosti. Ze svých zkušeností vím, že to může ve skupině dětí vyvolávat různé tlaky a nesrovnalosti, které mohou ovlivňovat sebepřijetí a způsoby sebeprosazení.

Dítě viditelně fyzicky málo vyspělé může ve skupině věkově heterogenní nacházet uspokojivé vztahy a vážnost u dětí mladších a i jiné odchylky se v takové skupině dokáží dobře kompenzovat.

1.2 Rozumový vývoj

Předškolní dítě je velmi zvědavé na svět kolem něho. „Přesto v poznávacích procesech není ještě na úrovni dospělého člověka, charakteristické odlišnosti odpovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte. Vývojové zvláštnosti jsou ve vnímání prostoru i času, paměti, obrazotvornosti i myšlení.“

(Trpišovská, D., 1998, s. 31)

V předškolním věku se kvalitativně mění poznávací procesy. Především vnímání, které bylo u batolat ještě značně ovlivňováno city, se nyní od nich odděluje. Výrazně se rozvíjí zrakové i sluchové vnímání. Od původních čtyř základních barev, které dítě rozlišovalo ve 3 letech, se nyní učí rozlišovat různé odstíny barev. Mění se i rozsah a intenzita sluchového vnímání, dítě rozliší i polohu a výšku tónů, některé děti i správně intonují.

Děti mají zkreslené vnímání prostoru. Prostory i vzdálenosti vidí dítě větší než dospělý člověk, nevnímá ještě hloubku. Začíná vnímat rozdíl v pojmech blízkost-vzdálenost, vně-uvnitř, uzavřený-otevřený, ale myslet v geometrických a prostorových rozměrech je schopno až později.

„I vnímání času je zpočátku v tomto věku obtížné. Dítě nevnímá časové úseky reálně, má sklon je přeceňovat a zdají se mu delší než dospělému člověku. Špatně se orientuje v minulosti i budoucnosti.“

(Trpišovská, D., 1998, s. 32)

Ke konci předškolního období se vnímání dítěte zdokonalí. Některé jevy umí dítě chápat analyticko-syntetickým způsobem. Vlastnosti předmětu umí dítě vyčlenit a spojit je znovu do jednoho celku a uvědomuje si vztahy mezi jednotlivými částmi, ze kterých se celek skládá.

Dítě mladšího předškolního věku se ještě nedokáže příliš soustředit a pozornost je povrchní a krátkodobá. Lze pozorovat, že dítě u jedné činnosti dlouho nevydrží a přebíhá k jiné. V průběhu tohoto období se ale soustředění pozornosti postupně prohlubuje a prodlužuje.

Také paměť se v tomto období zdokonaluje. Mezi 5. a 6. rokem se rozvíjí trvalost paměti, rozvíjí se záměrná a logická paměť. (Vágnerová, M. – Valentová, L., 1991)

Fantazie je v tomto věku velmi živá. Projevuje se především v dětských hrách, v zálibě v pohádkách, v konfabulacích, neboli smyšlenkách. Konfabulace se mylně považuje za lhaní. Dítě však nemá úmysl klamat, je přesvědčeno o tom, že mluví pravdu. Přes velké pokroky v poznávání dítě mnoha jevům nerozumí. Vidí následky, ale nezná příčiny nebo mu je dospělí nedokážou přiměřeně vysvětlit. Dítě je tak přiváděno k tomu, že za takovými jevy vidí jako příčinu působení tajemných, nadpřirozených bytostí. Proto se mluví v tomto věku o magickém myšlení.

Ve čtvrtém roce života si dítě různé jevy vysvětluje magicky a ožívuje si neživý svět. Dítě v tomto věku ještě nechápe např. přírodní síly a různé zákonitosti, a tak pomocí magického myšlení, konkrétně dosazením tajemných bytostí, usiluje o úplnost svých představ o světě. Mezi 5.-7. rokem ustupuje magicko-animistické pojetí více reálnému.

Předškolní věk je obdobím velmi intenzivního rozvoje myšlení. V předcházejícím období se rychleji rozvíjela řeč, v této etapě dochází k většímu pokroku ve všech formách myšlení, v pojmech, soudech i úsudcích, protože se stále zdokonaluje práce mozkové kůry i všech poznávacích procesů. Zdokonalují se myšlenkové operace: analýza, syntéza, srovnávání, třídění, zobecňování.

Do tří let věku se dítě zaměřovalo hlavně na poznávání věcí, předškolák zkoumá a objevuje vztahy a vzájemné souvislosti mezi věcmi. Zajímá se o jejich původ, příčinu, účel, význam. I když se myšlení zaměřuje na poznávání souvislostí a vztahů mezi věcmi, je jeho charakteristickým znakem i nadále výrazná konkrétnost, názornost, dítě nedokáže myšlením zpracovat něco, k čemu nemá dostatek smyslových údajů. Dítě myslí útržkovitě, nepropojeně. Myšlení chybí komplexní přístup, dítě si zpravidla všimne jen jedné vlastnosti objektu a při uvažování je dosti rigidní. Realitu si upravuje tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, jeho myšlení je egocentrické.

Při tvorbě pojmů neumí předškolní dítě postihnout nejdůležitější vlastnosti předmětů, nedokáže rozlišit to, co je hlavní, co je vedlejší, co je podstatné a co ne, a proto často tvoří pojmy na základě vedlejších a náhodných znaků. Protože nechápe podstatu, rozsah pojmu buď příliš zužuje (př. maminka je jenom jedna) nebo rozšiřuje (každý, kdo má uniformu, je voják).

Jen zpřesňováním a rozšiřováním každodenní zkušenosti se dítě naučí chápat, co je všeobecné a co jednotlivé, co podstatné a co nepodstatné a naučí se zařazovat konkrétní druhové pojmy do širších souvislostí, utvářet jednotlivé třídy jevů.

V tomto období se již objevují i vyhraněné oblasti zájmů a děti se ve skupině svými často specifickými poznatky obohacují navzájem. Dítě, které dovede dobře sdělovat oblast svého zájmu, pozitivně ovlivňuje i děti ostatní.

1.2.1 Rozvoj řeči a komunikace

„Řeč se rozvíjí v těsné spojitosti s myšlením. Není to však jednoduchý a mechanický vztah. Oba procesy se navzájem doplňují, ale v každém se uplatňují i vlastní zákonitosti. Myšlení vzniká u dítěte i dříve než řeč (při experimentaci a manipulaci s předměty nezávisí vývoj myšlení na řeči). Řeč pak urychluje a zkracuje proces poznávání, neboť člověk v ní může přebírat i hotové poznatky od jiných osob. V poznávání dítěte má však řeč význam jen tehdy, spojuje-li se s dostatečnou zásobou smyslové zkušenosti, kterou pomáhá třídit a zobecňovat. Řeč pomáhá tvořit pojmy a ostatní logické formy myšlení.“ (Trpišovská, D., 1998, s. 34)

Na počátku předškolního období se děti úrovní řeči mohou velmi lišit. Slovní zásoba je ovlivňována individuálními rozdíly ve vývoji dětí, dále kulturou výchovného prostředí dětí. Ve čtyřech letech používá dítě asi 1 200 slov, z nichž vytváří čtyřslovné věty a popisuje obrázky. V pěti letech se rozroste slovní zásoba na 2 000 slov a před nástupem do školy dítě ovládá asi 3 500 slov.

Během předškolního období se nerozvíjí jen slovní zásoba, ale děti vytváří složitější věty, zlepšují se po stránce gramatické. Charakteristickým rysem předškolní řeči jsou neologismy. Děti je tvoří analogicky podle slov, které už znají.

Na počátku předškolního období má dítě ještě značně nedokonalou výslovnost. Mnohé hlásky děti nahrazují jinými nebo je zkomolí. Příčinou může být dle

Vágnerové (1996) nezralost v oblasti motoriky mluvidel, nezralost v oblasti sluchové diferenciacie, nedostatečná jazyková zkušenost a snižená korekce chyb ze strany dospelých. Tyto nedostatky u väčšiny detí pred nástupem do školy spontánne vymizí alebo prípadne s logopedickou péčou.

„Prudký rozvoj reči, charakteristický v podstate pro celý predškolský vek, se u dieťaťa prejavuje veľkým zájmom o rečové formy, neobyčejným smyslom pro osvojovanie a tvoření jazykových útvarů.

Toto obdobie býva označované jako senzitivní (citlivá) perioda z hľadiska rozvíjenia reči; perioda, ktorá poskytuje neopakovateľné predpoklady k co najúčinnějšímu výchovnému využitiu. Do vstupu do školy by dieťa malo zvládnuť reč po stránke obsahovej i formálnej tak, aby mu sloužila jako skutečný nástroj dorozumění, komunikace i poznávání.“ (Trpišovská, D., 1998, s. 34)

„Jak se rečové dovednosti v průběhu predškolského období zdokonalují, tak se rozvíjí i komunikační kompetence. Dieťa dovede vyjadřit, co chce druhému sdělit, a to jak dieťaťi tak dospelému. V komunikaci s vrstevníky, např. ve hře, přechází mnohdy konverzace v monolog.“ (Vágnerová, M., 1999, s. 141-142)

„Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospelých lidí (eventuálně starších detí), se kterými žijí a komunikují. Avšak nápodoba reči má selektivní charakter. Predškolské deti nenapodobují všechno co slyší. Napodobovaná slova a formy slovního sdělení se později objevují také v dětském spontánním projevu. Nápodobou se deti učí i gramatická pravidla. Predškolskáci užívají gramatická pravidla rigidně, dělají v nich chyby, které svědčí pro nezralý jazykový cit.“ (Vágnerová, M., 1999, s.143)

„Z hľadiska poznávania je významnou súčasťou rečového vývoje tzv. egocentrická reč, ktorá není primárně určena pro jinou osobu a býva spojená s myšlením. Egocentrická reč později přechází na úroveň vnitřní reči. Reč určená pro sebe začne mít jiný strukturální charakter než sociální reč, jejímž cílem je komunikace. Egocentrická reč je v interakci s myšlením, které komentuje, doprovází, doplňuje, hodnotí, a tím napomáhá jeho průběhu. Uvažování predškolského dieťaťa probíhá verbálně, na úrovni jakéhosi komentáře, kterým si dieťať usnadňuje a hledá řešení.“

(Vágnerová, M., 1999, s. 143-144)

V závěru bych chtěla dodat, že ve věkově smíšených skupinách je reč velmi důležitým faktorem pro interakci. Deti mladší se rychleji učí od dětských mluvčích,

starší děti zpřesňují svoje vyjadřování vždy při vysvětlování situací a svých zkušeností mladším dětem.

1.3 Sociální vývoj

V předškolním věku dítě získává spoustu sociálních zkušeností a osvojuje si mnoho užitečných sociálních dovedností. Učí se žádoucím vzorům chování.

„Jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj spočívá v kontrole agresivity, v rozvoji schopnosti empatie a s tím souvisí i nutnost potlačení vlastních aktuálních potřeb. Pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování má uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí v rodině.“

(Vágnerová, M., 1999, s. 119-120)

Rodina působí na dítě jako vzor. Záleží velmi na chování jednotlivých členů rodiny, zda je jejich chování pozitivní či nikoli. Pokud dítě získá základní pocit jistoty a bezpečí, dokáže na svět nahlížet jako na relativně bezpečný, umí dávat i brát, umí respektovat také potřeby jiných lidí, respektive dětí. Pokud se rodiče chovají asociálně, nelze očekávat od dítěte, které je napodobuje, že se bude chovat jinak. Takové děti se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně a nejsou v kolektivu oblíbené.

Zralost osobnosti předškolního dítěte se projeví také vznikem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky. Prvními vrstevníky, které dítě získá bez jakékoli možnosti výběru, jsou sourozenci. Sourozenecké vztahy se liší v závislosti na věku a na rozdílu vývojové úrovně dětí. Děti jsou v této roli zároveň soupeři i spojenci.

Kamaráda získá předškolní dítě na rozdíl od sourozence vlastní volbou. Předškolní dítě si vybírá kamaráda egocentricky, ono samo je modelem, podle kterého se výběr řídí. Panuje zde shoda v oblasti motivace.

Ve vrstevnické skupině se dítě učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek úrovně úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování. (Vágnerová, M., 1999, s. 125)

„Vztahy k dětem jsou v tomto věku již poměrně četné, ale jsou vesměs nahodilé, krátkodobé, přelétavé. Pro rozvoj sociálních rolí jsou však naprosto nezbytné, dítě si ve skupině vrstevníků osvojuje takové způsoby chování, které by se nikdy nemohlo

naučit mezi dospělými. Vztahy na stejné úrovni mají stejný význam jako kontakt s dospělými, a jestliže v tomto věku chybí, mohou ve vztahu k vrstevníkům dlouhodobě přetrvávat určité problémy jako je neschopnost navázat kontakt, nejistota a obtíže v diferenciaci sociálního chování.

V dětské skupině dochází k další trochu odlišné diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Dítě začíná ve skupině zaujímat určité postavení, to znamená, že získává roli hvězdy, vedoucího, je oblíbené, je odmítavé atd. Ve vztazích mezi dětmi tohoto věku se uplatňuje jak spolupráce, tak soupeřivost. Stablnější dětská skupina – např. v mateřské škole, začíná mít určitou sociální strukturu, která se po určité době příliš nemění.“ (Vágnerová, M. – Valentová, L., 1991, s. 67)

Důležitý pokrok v osvojování rolí je v tomto období v diferenciaci ženské a mužské role. Osvojování této role se projevuje v zájmech a chování dítěte. Velký vliv na osvojení této role má u chlapce vztah ke svému otci a u děvčete k matce. Rodiče tvoří vzory chování pro dítě.

Určitým způsobem se na rozvoji prosociálního chování podílejí i kognitivní kompetence. Ke konci předškolního věku je dítě schopné uvažovat z pohledu jiného člověka a tím se zvětšuje schopnost chápat potřeby jiných lidí než jenom své vlastní. Decentrace dětského hodnocení představuje pozitivní základ pro rozvoj sociálně žádoucího chování, protože dítě lépe chápe jeho smysl.“

(Vágnerová, M., 1999, s. 120)

Rozvoj sociálního chování je tedy spojen s kontrolou a ovládním agresivních tendencí. Mladší předškolní děti projevují více fyzickou agresivitu, u starších převažuje agresivita verbální.

(Vágnerová, M., 1999, s. 121)

Základním úkolem tohoto období je rozvíjení účelné aktivity, ale iniciativa dítěte musí být adekvátním způsobem regulována. Dítěti musí být jasné normy jeho chování, musí vědět co smí a co nesmí. Pochopení životního řádu a jeho akceptace bývá dosaženo v předškolním období. Přijetí a zvnitřnění těchto norem je zřejmé z existence pocitů viny, které dítě prožívá, když normy překročí. Přiměřený vývoj norem a adekvátních pocitů viny je důležitý pro rozvoj lidského svědomí. Dynamickou složkou tohoto období je potenciální konflikt mezi vlastní iniciativou a pocity viny, spojenými s důsledky vlastní činnosti nebo jen s touto činností.

(Vágnerová, M. – Valentová, L., 1991, s. 59)

Věkově smíšené skupiny dávají dětem možnost přirozeněji a jednodušeji si předávat poznatky a zkušenosti, jelikož k sobě děti mají blíž. Starší děti pomáhají mladším s počáteční adaptací do kolektivu, řadu činností mohou mladším samy ukázat a naučit je tomu, snaží se mladším dětem pomáhat i je chránit, upevňují si sebevědomí a uvědomují si svoji odpovědnost ve vztahu k mladším. Starší jsou mladším vzorem, ti je napodobují a inspirují k činnostem i k jednání. Zároveň starší děti usměrňují chování mladších dětí svým vedoucím postavením ve skupině. Vznikají přátelství bez ohledu na věkový rozdíl.

1.4 Hra a její význam

Charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra, která je zároveň jeho hlavní a nejoblíbenější činností. Hra má velmi mnoho podob a přináší dítěti nejen emocionální uspokojení, ale má velký význam pro jeho další vývoj. Hra dává dítěti příležitost navázat na osobní zážitek, dítě v ní uplatňuje své zkušenosti a zájmy a vyjadřuje vlastní představu o světě i osobitý vztah k němu.

Při hře dochází k rozvoji celé dětské osobnosti – rozumové, citové, sociální i tělesné včetně hrubé i jemné motoriky. Při hře se také rozvíjí řeč, tím že dítě komunikuje s vrstevníky i dospělými. Hra je přirozenou náplní dětství, děti se do ní dokáží zcela ponořit, nevnímají čas.

Není vhodné, aby dospělí při hře s dítětem manipulovali či do dětské hry vstupovali s tím, že ji přeorganizují nebo předčasně ukončí. Také by dětem měl být ponechán dostatek času a prostoru pro spontánní hru. Místo ke hře by mělo být bezpečné, ale zároveň podnětné s dostatkem estetických hraček, předmětů a materiálů ke hraní.

M. Havlínová a kolektiv ve své publikaci *Zdravá mateřská škola* (1995) popisuje hru jako výraznou seberozvíjející činnost pro svoji spontánnost a intenzitu. Hra je pro dítě činností vážnou i plnou radosti. Vážnou je proto, že naplňuje významný cíl: uspokojuje v předškolním věku potřebu vývoje člověka v dospělého jedince. Pro dítě až do mladšího školního věku je hra potvrzením a naplněním jeho lidské existence. Dále uvádí: „Bez možnosti věnovat se hře by dítě mohlo být silně frustrováno až deprivováno. Proces spontánního učení by se tím podvázal a

v celkovém vývoji by došlo k nenapravitelné stagnaci a zaostávání. Jedinec, který si nemohl podle svých potřeb hrát, není později schopen samostatně pracovat.“ (Havlíková, M., 1995)

Autorky knihy *Léto v mateřské škole* E. Opravilová a V. Gebhartová (1998, s. 25) uvádějí: „Hra může poměrně přesně ukázat stupeň rozvoje dítěte. Jsme-li ke hře dítěte dostatečně vnímaví, prozradí nám, jaká je jeho pozornost, do jaké míry se dovede soustředit, jak dovede samostatně využít vlastní zkušenosti, zda je nápadité a tvořivé i jak pohotově a spolehlivě reaguje na pravidla a pokyny, které je třeba při hře dodržet. Hra ukáže, jak rychle se dítě umí rozhodnout a předvídat důsledky svého rozhodnutí, jak dovede hodnotit své vlastní chyby a případně se z nich i poučit. Ze hry poznáme, jak dovede být dítě důsledné při realizaci svých záměrů, jak snáší neúspěch a nezdar a samozřejmě jak se dovede celkově vyjadřovat – slovem, gestem, pohybem, kresbou.“ (Opravilová, E., Gebhartová, V., 1998, s. 25)

Učení ve hře probíhá spontánně formou nápodoby, není to pouze aktivita přinášející relaxaci a emocionální uspokojení. Hra má vývojový i relaxační smysl a uspokojuje komplex základních potřeb dítěte. Hry předškolních dětí jsou ve srovnání s batolecím obdobím složitější, obsahově bohatší a organizovanější, sociální aspekt hry má čím dál větší význam. (Vágnerová, M. – Valentová, L., 1991)

Dětské hry mají různou podobu. Některé hry jsou přirozené, jiné s pravidly. Do her přirozených jsou řazeny hry námětové, konstruktivní a dramatizující, mezi hry s pravidly patří pohybové, didaktické a společenské. Pro předškolní věk jsou typické námětové, konstruktivní a pohybové hry.

V předškolním věku začíná převažovat společná, asociativní hra a společenská, kooperativní hra, kde si hraje více dětí spolu. S touto formou hry se setkáváme u 4-5 letých dětí. (Vágnerová, M. – Valentová, L., 1991)

Hra rozvíjí pozornost dítěte. Při hře se také děti učí dodržovat pravidla, někde jsou již daná, jinde si je děti vytvářejí samy. Dodržováním pravidel hry se děti učí respektovat určité normy chování a řídit se jimi.

Ve věkově smíšených skupinách, ale samozřejmě i obecně míněno, děti rády hrají námětové hry, které hrají s velkou vážností, ale i svobodou v jednání. Starší děti si obvykle rozdělují role dospělých a vkládají do nich své zážitky i zkušenosti,

často napodobují chování a reakce svých rodičů, jakožto vzorů. Mladším dětem nabízejí dětské role. Každé dítě do hry přináší více či méně svých zkušeností a tak se učí společně řešit různé situace, vzájemně se respektovat, chápat jeden druhého, učí se novým způsobům chování i řešení konfliktů. Mladší děti respektují starší, kteří jim jsou vzorem, dostávají příležitost být pochopeni staršími dětmi a zvyšují si sebevědomí. Starší děti se učí chápat myšlenkové pochody mladších dětí, učí se trpělivosti a toleranci vůči mladším dětem. Mladší děti také rády sledují hru starších a učí se hrát složitější hry a poté se mezi starší zapojují.

1.5 Vstup do základní školy

Vstup do školy znamená výraznou změnu v životě dítěte a předpokládá určitou úroveň jeho rozvoje po stránce fyzické i psychické. Dítě získává novou sociální roli, roli školáka, která je již vymezena pevnými normovanými požadavky. „Hry a zaměstnání podle vlastního přání v mateřské škole vystřídá soustavná práce, uložená a kontrolovaná autoritou, s cílem a významem, který si dítě ne vždy plně uvědomuje. Ovšem přechod od hry k pravidelnému učení a k celkové změně životního rytmu nemusí být vždy bezproblémový.“

(Vágnerová, M. – Valentová L., 1991, s. 74)

Dále M. Vágnerová (1999, s. 146) uvádí: „Role školáka může mít pro osobní identitu dítěte různý význam. Její pojetí i hodnota obvykle závisí na informacích a postojích rodičů, kteří dítě významně ovlivňují. V tomto smyslu může být i různě stylizována (pozitivně i negativně). V této době bývá škola rodiči prezentována jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, případně jako zátěž nebo dokonce potenciální zdroj olrožení, kterému se nelze vyhnout.“

S nástupem dítěte do školy přizpůsobují svoji roli i rodiče. Ve vztahu ke škole se stávají podřízenými a to může u některých rodičů vyvolávat pocity nejistoty, rivality a žárlivosti na učitele nebo obavy, že škola bude mít vysoké nároky či tendence dítě chránit. Tyto záporné pocity ke škole pak mnohdy přenesou na své děti, které pak mají ambivalentní až negativní postoj ke škole již od počátku školní docházky.

M. Vágnerová (1999) uvádí, jaké různé významy může mít samotná škola pro dítě a jakým různým způsobem může rozvíjet dětskou osobnost. Škola je zaprvé

místem učení a výkonu (dítě se zde učí a je hodnocen výsledek jeho učení, tj. výkon). Také je místem socializace (to znamená sociálního rozvoje na jiné úrovni než v rodině, realizace jiných sociálních rolí, spojených s určitým sociálním statutem). Škola může být i místem konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti (kterou škola reprezentuje).

Z toho tedy vyplývá, že ne všechny děti budou úspěšné z hlediska výkonu i dobré socializace ve třídě zároveň. Některé děti se mohou dobře učit, ale v kolektivu budou neoblíbené nebo naopak.

Myslím si také, že zde hraje velkou roli motivace a podpora rodiny i v době drobných a větších neúspěchů, které tak dítě může lehčeji překonat. Určitou pozici zde hrají i starší děti, např. v družině, které s větším nadhledem dokáží uklidnit dítě, které se bojí následků neúspěchu.

1.5.1 Školní zralost

Nástupem dítěte do školy se uzavřelo období spontánních her, kdy se dítě řídilo převážně svými přáními. Škola vnáší do života dítěte soustavnou pracovní činnost, nároky na disciplinované chování, ale také nové sociální kontakty, zájmy a radost z nových poznatků.

Určení stupně zralosti pro školu nezávisí pouze na dosažení věku šesti let, ale též na splnění celého komplexu měnících se podmínek.

(Lisá, L. – Kňourková, M., 1986, s. 188)

Autorky Lisá a Kňourková (1986) zahrnují do školní zralosti:

1. Zralost tělesnou – dítě odpovídá růstem i fyzickými dispozicemi přiměřeným nárokům na věk šesti let. Tuto zralost posuzuje lékař.
2. Zralost rozumovou – jde především o mentální vyspělost projevující se ve verbálním vyjadřování, počátku přechodu od konkrétního myšlení k myšlení pojmovému, dále v analyticko-syntetické činnosti v uvažování a chápání. Dítě spolehlivě počítá do deseti. Vývoj diferencovaného vnímání se projevuje v grafomotorických činnostech, ve spontánní kresbě s detaily. Dítě má prokazovat přiměřené znalosti v obecné informovanosti a

praktické orientaci. Také záměrná pozornost by měla být stabilnější než dříve.

3. Zralost citovou a sociální – založenou na přiměřené kontrole citových projevů a určité míře sociální stability, která přispívá k sebekontrolě a ovládnutí impulzivních projevů chování. S citovou a sociální zralostí souvisí schopnost dítěte soustředit se na samostatnou práci a cílevědomou činnost, přijímat a umět se podřídit autoritě učitele, osvojovat si nové návyky.
4. Schopnost nápodoby písma a sestavy teček. Jde o vyšetření „Orientačním testem školní zralosti“, modifikace podle Jiráska.

Pokud dítě nespĺňuje požadavky školní zralosti, je navrhován odklad školní docházky o jeden rok, nejde-li o závažné postižení vyžadující specializované vyšetření, případně změnu ve školním zařazení.

J. Průcha, E. Walterová, Mareš (2003, s. 243) definují školní zralost z pedagogicko-psychologického pojetí jako stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní zralosti (u nás hojně používaný Jiráskův „Orientační test školní zralosti“ z r. 1963).

Z oblasti školské legislativy je školní zralost dítěte chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě „tělesně i duševně přiměřeně vyspělé“. Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může mu být začátek povinné školní docházky odložen o jeden rok, na základě odborného posouzení lékaře, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Vágnerová (1999, s. 155) hovoří o školní zralosti jako o jednom z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Dítě se zralou CNS může lépe využít své schopnosti, je pozornější, snadněji se soustředí a déle vydrží pracovat. Výkon školáka je tak kvalitnější i jeho následné hodnocení a on sám se sebou může být spokojenější.

Dítě se zralejší CNS se také přijatelněji adaptuje na školní režim, je vyrovnanější, odolnější a lépe zvládá školní zátěž.

Zráním CNS je podmíněna lateralizace ruky, zlepšení veškeré motorické a senzomotorické koordinace i manuální zručnosti.

Zrání CNS je také předpokladem k rozvoji v oblasti vnímání, jako součástí poznávacích procesů. Zrakové vnímání dozrává na konci předškolního věku na úroveň, která je přijatelným předpokladem pro učení čtení a psaní. Školní zralost je spojena s rozvojem schopnosti snadnějšího vidění na blízkou vzdálenost a tím i vnímání detailů. Dítě tak dovede lépe rozlišovat písmena, ale zároveň je poskládat do celku, vytvořit slovo. Je tedy schopné určité analýzy, tj. uvědomění z jakých částí se skládá celek a opačně.

Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zraková percepce, ale určité procento dětí trpí percepční neobratností. To znamená, že vnímají nepřesně a nedovedou zvuky řeči přesně rozlišovat.

Centrum percepce je uloženo v levé mozkové hemisféře, která ale dozrává o něco později než pravá. Pro úspěšnost ve škole je potřebná kooperace obou hemisfér. Zejména při počáteční výuce čtení a psaní. Proto je důležité, aby obě hemisféry zrály rovnoměrně.

Vnímání nelze oddělit od celkového rozvoje poznávacích procesů. Dítě se postupně zbavuje poznávacího fenomenismu a egocentrismu a začíná se řídit jednoduchou logikou. Výsledkem je vzájemná interakce zrání a učení potřebná pro školní připravenost.

Rozvoj poznávacích procesů závisí nejenom na dědičných dispozicích, ale i na jejich adekvátní stimulaci, ani učení zde není bez významu. Aby dítě dobře zvládlo roli školáka, musí přejít z předškolní úrovně prelogického myšlení do stadia konkrétních logických operací. Nezralé dítě uvažující prelogicky se řídí vlastním pohledem na skutečnost a jiné aspekty pro ně nehrají větší roli. Tak bude přistupovat i k obsahu výuky. Nepřesnosti budou pro něho bezvýznamné.

Dítě vstupující do školy by mělo být i emočně zralé, samostatné, mělo by si uvědomovat, že je odpovědné za své chování a mělo by respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost před aktuálním uspokojením svých potřeb.

(Vágnerová, M., 1999, s. 149 – 155)

1.5.2 Školní připravenost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka je zapotřebí, aby bylo dítě dobře pro školu připraveno, aby bylo vybaveno potřebnými kompetencemi, které jsou vázané na učení a závislé na specifickém působení sociálního prostředí. Jsou základem školní připravenosti.

Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování (které by mělo být schopné reálně respektovat). V socializačním procesu hraje nejdůležitější roli rodina, ovlivněná dalšími sociálními skupinami jako je např. církev nebo sociální vrstvou do níž patří, etnickou skupinou atd. (Vágnerová, M., 1999, s. 162)

Připravenost pro školu je dána určitou vývojovou úrovní v oblasti tělesné, pracovní, rozumové, citové a sociální.

Dětský lékař posoudí, zda dítě odpovídá růstem a fyzicky přiměřeným nárokům na věk šesti let.

Pracovní připraveností se rozumí umět pracovat podle pokynů učitele, soustředit se na výuku, umět dokončit započatou práci, ovládat své bezprostřední reakce.

Po rozumové stránce by dítě mělo být schopné získávat nové poznatky, umět je třídit podle základních společných znaků. Mělo by mít základní početní znalosti, umět rozlišovat pojmy hodně, málo, trochu, více, atd., chápat časové termíny jako ráno, poledne, odpoledne, večer, den, týden, apod. Také kresba by měla být přiměřená.

Po stránce citové a sociální by se dítě mělo na část dne umět odpoutat od matky nebo jiné blízké osoby, od svých her a naopak umět přijmout povinnosti školou dané. Mělo by tak bez potíží přijmout roli žáka a v pohodě se zařadit mezi vrstevníky – spolužáky.

Vágnerová (1999) vyzdvihuje pro školní připravenost hodnotu a smysl školního vzdělání. Dítě si z rodiny přináší určité životní hodnoty a strategie chování, které dítěti lépe či hůře pomohou ve školní adaptaci tj. pro zvládnutí role školáka. Na motivaci dítěte ke škole mají zásadní vliv názory, postoje a životní styl rodičů.

Nestačí význam školy a hodnotu školního vzdělání dětem jen verbálně zdůrazňovat. Dítě lépe pochopí smysl a hodnotu vzdělání, pokud vidí, že se jeho rodiče sami dále vzdělávají, doma si čtou nebo navštěvují kulturní akce apod.

Chápání smyslu školy se odrazí i v rozvoji vytrvalosti, sebeovládání a pomáhá dítěti v překonávání překážek.

Rodiny z nižších sociálních vrstev obyčejně o hodnotě a významu vzdělávání jen hovoří před dětmi, ale sami uznávají jiné hodnoty. Dítě zde cítí určitý rozpor a přiklání se více ke stylu života rodičů. Škola pro něj nemá takový význam, je pro něho zbytečnou povinností a respektuje ji pouze formálně.

Do školní připravenosti patří i schopnost rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je k těmto rolím žádoucí.

Dítě by mělo chápat rozdíl mezi rolí učitele a jiného dospělého, chápat vztah učitele a žáka a jak se k učiteli chovat. Některé nezralé nebo infantilní děti se chovají k učiteli příliš familiárně, jiné se autority bojí a dostávají se u dítěte obranné mechanismy. Dítě s učitelem verbálně nekomunikuje.

Verbální komunikace je také velmi důležitá pro dobrou adaptaci na roli školáka. Pokud dítě špatně rozumí sdělení učitele, hůře se v situaci orientuje, tak se i neadekvátně chová. Tím se hůře cítí, je nejisté, někdy se bojí. Je tak narušen vztah žáka a učitele a dítě je postupně izolováno, stává se méně úspěšným i v kolektivu, protože raději nemluví, aby se mu někdo nevysmíval. Tak dochází u některých dětí k neurotickým poruchám řeči, hlavně koktavosti.

Orientace v hodnotovém systému a normách chování je pro školní připravenost také důležitá. Normy chování rodiny a společnosti mohou být někdy v rozporu a dítě neví, jak se má vlastně chovat. Nebo se stává, že normy dané rodinou jsou v pořádku, ale dítě je nemá dostatečně zafixované a tudíž se podle nich nechová. Takové dítě se špatně adaptuje ve škole a školní hodnoty a normy pro něj nové většinou nerespektuje. Nejde tedy jen o to, aby dítě přijalo a identifikovalo se s příslušnými normami, ale aby podle nich řídilo svoje chování.

(Vágnerová, M., 1999, s. 155-161)

Do sociální připravenosti patří i zkušenosti s řešením konfliktů, schopnost spolupráce, vzájemné pomoci a tolerance.

Úroveň sociálních zkušeností ovlivňuje rodina dítěte. Mnoho sociálních zkušeností získává dítě mezi vrstevníky v mateřské škole i v okolí svého bydliště.

Také skupiny dětí věkově smíšené tvoří zdroj zkušeností sociálního typu a dovednosti jednat, domluvit se, řešit konflikty a spolupracovat. Dobrá úroveň těchto dovedností pomáhá dítěti se bez větších stresů adaptovat na novou školní vrstevnickou skupinu.

2. Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku v našich podmínkách zahrnuje dobu přibližně od šesti až sedmi let do jedenácti až dvanácti let. Začíná vstupem do školy, kdy dochází k ukončení první tvarové přeměny postavy, a končí začátkem prepuberty, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy.

Matějček (1994) člení školní věk na:

- a) Ranný školní věk, který trvá dva roky a je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu, dále
- b) Střední školní věk, kdy dochází k dalším změnám daným sociálně i biologicky. Je to období přípravy na dospívání. Trvá asi 3 roky, od osmi až devíti do jedenácti až dvanácti let.
- c) Starší školní věk, neboli puberta, je ze školského hlediska dobou 2. stupně základní školy.

V době kolem nástupu do školy organismus dítěte sílí, vyvíjejí se harmoničtější pohyby těla, zvyšuje se spontánní pohybová aktivita. Ukončení tvarové přeměny bývá často i ukazatelem duševní vyspělosti dítěte potřebné pro vstup do školy. Mezi dětmi existují individuální rozdíly a fyzický a psychický vývoj nemusí vždy probíhat harmonicky a souběžně.

Nástupem dítěte do školy se zásadně mění celkový způsob života dítěte. Hry ustupují do pozadí a hlavní činností se stává činnost učební. Kromě množství školních povinností ale dítěti přibývá i více práv, mění se jeho postavení v rodině, respektuje se jeho role žáka a vytvářejí se podmínky pro plnění ukládaných povinností.

V době školního dětství postupně dochází k důležitým pokrokům v rozvoji osobnosti žáka, zejména v jeho mravním chování, v zájmové sféře, v rozvoji poznávacích procesů a v rozvoji citů a vůle.

Ke změnám dochází i v socializaci žáka, v rozvoji jeho sociálních citů a vztahů k okolnímu prostředí. V prvních dvou letech školní docházky má sociální adaptace dítěte své zvláštnosti, které vyplývají z jeho značné nekritičnosti a nestálosti, v rozporech a pomalu se vytváří smysl pro jednání a chování prospěšné celku třídy. Učitel je nová autorita a je na něm, jak usměrní složité a protichůdné chování žáků,

kteří jsou společníky i konkurenty zároveň v úsilí o získání dobrého postavení a obliby vyučujících.

V druhé etapě školního dětství se zlepšují sociální vazby mezi žáky, stávají se kvalitnějšími a pevnějšími. Rozvíjí se osobnost žáka v oblasti vědomostí, zkušeností, vnímavosti a formování různých postojů.

Ke konci školního dětství se chování žáka začíná měnit, postoje k sociálnímu okolí i k sobě samému pomalu přecházejí na jinou kvalitativní úroveň. Žáci začínají postupně být kritičtí vůči dospělým, zdráhají se jednoznačně respektovat požadavky a příkazy, objevují se verbální výhrady, uplatňování vlastní vůle. Změny signalizují brzký začátek puberty. (Kuric, J., 2000)

2.1 Tělesný vývoj

V tomto věku je pro dítě charakteristický intenzivní růst do výšky, ročně o 6-8 centimetrů. Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími. Objem srdce se zvyšuje, vegetativní regulace se zdokonaluje. U chlapců začíná převažovat hrudní dýchání, u děvčat je hlavním typem břišní dýchání. Hmotnost mozku vzrůstá, v sedmi letech dosahuje 90% celkové hmotnosti v dospělosti.

(Vágnerová, M., Valentová, L., 1991, s. 81)

Přestože tělo dítěte sílí, je třeba v této oblasti respektovat určitou vývojovou nezralost. Zakřiveniny páteře nejsou ještě trvalé a při přetěžování, například dlouhodobém a nesprávném sezení ve školních lavicích, může docházet k deformacím různého druhu (skoliózy, kyfózy).

Životní pochody dítěte jako dýchání, činnost krevního oběhu, metabolismus jsou rychlejší a prudší než u dospělých. Je třeba proto dbát na správnou výživu ovlivňující tělesný i duševní stav dítěte.

Nesmíme zapomínat ani na oddechové chvílky během vyučování, protože se děti snadno unaví. Důležitý je i dostatečný spánek.

Změnou v tomto věku je i vývoj dentice. Trvalé zuby začínají nahrazovat mléčný chrup. (Trpišovská, D., 1998, s. 45)

Kolem sedmého roku se u dítěte zvyšuje rozsah pohybů v kloubech. Motorický vývoj se postupně zklidňuje, pohyby se stávají účelnější, přesnější a úspornější.

Zdokonalují se jemné pohyby prstů a součinnost motoriky a činnosti smyslů, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Pohybová aktivita dítěte však trvá. Kolem 9. roku vzrůstá zájem o diferencované pohybové činnosti, o jednotlivé druhy sportu.

(Vágnerová, M. – Valentová, L., 1991)

2.2 Rozvoj poznávacích procesů

Myšlení dítěte mladšího školního věku nevzniká naráz, ale je výsledkem vrozených schopností i usilovné práce mnoha měsíců, je silně ovlivněno nutností samostatné práce.

Lisá a Kňourková (1986, s. 196) uvádí:

„Proces vývoje myšlení postupuje od konkrétního, názorného myšlení, uvažování, přes vztahovou abstrakci k nenázorné abstrakci, která umožňuje logické soudy mimo spojení se skutečností, s reálným předmětem. Dítě se učí myslet tím, že samostatně řeší otázky, o nichž musí přemýšlet, učí se chápat příčinné vztahy, aby na kladené otázky mohlo správně odpovědět. Až do věku deseti let převládá operační myšlení, vztahující se k předmětům, jež si lze názorně představit.“

„Školní výuka se významně podílí na obohacování slovníku a zdokonalování vyjadřování, a to v návaznosti na řeč psanou. Při nástupu do školy byla základem řeč mluvená, s osvojením písma se zpětně projevuje vliv psané řeči na rozvíjení vlastního verbálního sdělení. Vazba mezi vývojem myšlení a řeči je velmi těsná: vzájemně se ovlivňují a tvoří základ, jenž se projevuje na úrovni a struktuře rozumové vyspělosti. Myšlení v prvních třech letech školní docházky je ovlivněno rozsahem záměrné pozornosti a kvalitou paměti. Na počátku školní docházky je pozornost u dětí ještě značně rozptýlená. Systematická a podnětově bohatá výuka může významně podpořit vývoj záměrné pozornosti, která je nezbytná jak pro osvojování nových vědomostí, jejich vstřípení v paměti, tak i pro rozvíjení myšlení.“

(Lisá, L. – Kňourková, M., 1986, s. 197)

Vágnerová (1999) hovoří o tom, že školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, v němž se mohou svou vlastní činností přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Proto jejich uvažování na počátku školní

docházky pomáhají názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad učitele prakticky, na nějakém konkrétním příkladu.

Dále Vágnerová (1999) uvádí, že dětské poznávání se stává objektivnější a přesnější než bylo v předškolním věku. Vývojový pokrok není jen projevem zrání, rozvoj logických operací může být ovlivněn a podpořen učením. Nová úroveň myšlení je podmíněna třemi základními změnami:

1. Školní dítě je ve svém poznávání schopné decentrace. To znamená, že dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek najednou. Během poznávání reality dítě používá různé typy logických operací jako např. klasifikaci a třídění, zahrnutí neboli inkluzi a také řazení objektů podle více kritérií, tj. podle nějakého pravidla.
2. Dítě je schopné pochopit podstatu určité skutečnosti a rozeznat její totožnost za různých okolností, přestože se mu může jevit jinak. Konkrétní logické operace jsou charakteristické chápáním proměnlivosti jeho základní vlastnosti reality.
3. Významným znakem logického myšlení je jeho reverzibilita: to znamená, že logické operace jsou vratné. Změna není chápána jako definitivní, dítě ví, že opačná operace by znamenala návrat do původního stavu.

Dítě také jinak manipuluje se znaky a symboly. Chápe vztah mezi písmeny a zvukovou podobou jednotlivých hlásek. Člení slovo na hlásky a slabiky, chápe jejich posloupnost, umí je řadit.

Rozvíjí se i pojem čísla. Dítě si musí uvědomit, že počet něčeho je stejný, i když jsou jednotky uspořádány různým způsobem, a také, že vyšší číslo následuje po nižším a vždycky v sobě zahrnuje tato nižší čísla.

Užíváním různých konkrétních logických operací začíná dítě lépe chápat pojem času. Umí řadit různé události, chápe střídání ročních období, rytmus dne, týdne, měsíce, učí se rozlišovat délku trvání nějakého dění, které probíhá v čase, učí se znát i hodiny. Děti tak postupně pochopí, že čas je nevratný. (Vágnerová, M., 1999)

J. Langmeier (1991) charakterizuje celý mladší školní věk jako období střízlivého realismu. Dítě uvažuje na této úrovni i o sobě, ve vztahu ke konkrétním situacím, do kterých se dostává. Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost, kde ani nepředpokládá nějakou změnu a v této formě ji dokáže snáze přijmout. Dítě přijímá novou roli i její obsah tak, jak je

mu dospělými prezentována a i jejich názory na sebe sama, na svoji školní práci, chování apod. O autoritě nepochybuje, až v době puberty. (In: Vágnerová, M., 1999)

Při vyučování se učením rozvíjejí logické operace. Výuka se zaměřuje na chápání souvislostí a vztahů mezi objekty, to znamená, že se ve škole rozvíjí logika.

Výuka se v menší míře zaměřuje i na schopnost používat při řešení problémů určitá pravidla, rozvíjí se tak strategie uvažování.

Děti se učí řešit problémy různým způsobem:

- a) učení pokusem a omylem
- b) logické odvození, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti (tj. dedukce)
- c) učení nápodobou

Ve školní práci se uplatní především konvergentní myšlení, kdy dítě hledá jednu správnou odpověď na daný problém. Divergentní myšlení se ve škole tolik neuplatní, jde o hledání více přijatelných řešení problému.

Dítě školního věku je schopné uvažovat i o vlastním poznávání, respektive myšlení, tzv. metakognice, kdy užívá zpětnou vazbu, která mu pomáhá ocenit jeho vlastní možnosti a řešit problémy výhodněji. (Vágnerová, M., 1999)

2.3 Sociální úroveň školáka

Vstupem do školy se od základu mění životní styl dítěte. Škola působí jako autoritativní instituce, která vyvolává změnu v sociální roli dítěte, v režimu dne, přináší mnoho nových poznatků, ale i skrývá určitá nebezpečí. Způsob, jakým se dítě vyrovnává s touto skutečností, jak se umí adaptovat na nové a náročnější podmínky, závisí na jeho celkovém duševním vývoji, zdravotním stavu, na stupni školní zralosti. Ne všechny děti se adaptují na školu v pohodě. Velmi záleží na způsobu výchovy v předškolním období, především na výchově v rodině. Zda bylo dítě kladně přijato do rodiny a získalo v ní pocit bezpečí a jistoty a tím i první stabilní vztah ve společnosti. Poté nastává období osamostatňování a hledání svého místa ve složité síti sociálních vztahů. Dále navazuje identifikace do sociálních rolí

v různých skupinách, v mateřské škole, v základní škole, v partě vrstevníků, na střední a vysoké škole, či v zaměstnání nebo mezi přáteli.

Jozef Kuric (2000) hovoří o měnícím se charakteru sociálního chování školáka. V předškolním věku byla motivem sociálního kontaktu především hra, ve školním věku ke hře přibýlo sociální soužití a soutěžení.

Kuric také popisuje, jak se dítě ve školním období postupně vymaňuje ze sociálních vazeb a vztahů vázaných na rodinu, jak své sociální chování přenáší do kolektivu třídy a do malých neformálních společenských skupin, vytvářejících se na základě přátelství, zájmů a vědomí příslušnosti k stejné společenské úrovni.

Dále se Kuric zmiňuje o vlivu rodičů na sociální chování dítěte, i o tom jak může pohoda v rodině ovlivnit školní úspěšnost či neúspěšnost žáka.

Zvláštní pozornost Kuric věnuje vztahu žáka k učiteli a naopak. Pro žáky je učitel zpočátku autoritou, o kterou všichni bojují i za cenu žalování. Od třetího ročníku se už děti snaží hodnotit práci učitele. Ve čtvrtém a hlavně v pátém ročníku si žáci výrazně všímají práce a kladných a záporných vlastností učitele. Pokud jsou s učitelem nespokojeni, dávají to najevo tím, že například vyrušují, předstírají hloupost, schovávají učební pomůcky, vědomě klamou apod. V tomto období přesto vztahy žáků k učiteli nejsou otevřeně negativní nebo nepřátelské. Pozitivně je hodnocen učitel, který je přiměřeně přísný, ale spravedlivý, veselý, trpělivý, nekřičí a neupřednostňuje některé žáky.

Své zvláštnosti má i sociální chování mezi vrstevníky ve školním prostředí i mimo školu. Třídní kolektiv má charakter formální skupiny.

V prvním a druhém ročníku se ještě kolektivní cítění nevytváří, vzniká postupně ve třetím ročníku a výrazné je ve čtvrtém ročníku. Také mladší žáci, hlavně chlapci, se často hádají a rvou. Děvčata to řeší obyčejně jen hádkami.

Společné hry chlapců a dívek dříve běžné ustupují a začíná sdružování podle pohlaví. Obě pohlaví stojí v tomto období nejvíce proti sobě. „Existuje více toho, co je od sebe vzdaluje, než co by je k sobě přitahovalo.“ (Kuric, 2000, s. 92)

2.3.1 Role školáka

Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž, ale také různé zátěžové situace. Má velmi přesná pravidla i způsob, jakým ji dítě získává. Každé dítě k této roli přistupuje individuálně s určitým postojem. Identifikace s touto rolí je různá, záleží, jak ji dítě přijme. Pokud mu přináší jen negativní zkušenosti, nemůže se s ní identifikovat.

Také se musí dítě vzdát svého egocentrismu a vzít v úvahu fakt, že je jedním z mnoha dětí. Vstupem do školy ztrácí dítě v souvislosti s novou rolí částečně jistotu a bezpečí. V rodině bylo dítě středem pozornosti, ale s nástupem do školy se dítěti rozpadá i představa o všemocnosti rodičů. I rodiče se musí podřídit řádu školy.

Učitel se pro žáka stává autoritou, mnohdy větší než rodiče, alespoň zpočátku. Dítě jej obdivuje, respektuje ho a snaží se mu zaimponovat. Také žákovi více záleží na přízni učitele než na přízni spolužáků. S narůstáním samostatnějšího kritického myšlení však autorita učitele v jeho očích postupně klesá a udržet si ji může jen výborný učitel.

Ve škole žák získává dvě nové role a záleží na tom, jak je zvládne. Budou totiž významné nejen pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho pozdější role v životě a míru jejich sociální prestiže. Jedná se o

- a) podřízenou roli žáka
- b) souřadnou roli spolužáka.

Role žáka je předepsána řádem školy, není to role svobodná, je rolí podřízenou. Tato role má svůj socializační význam, předurčuje totiž budoucí uplatnění jedince ve společnosti, v jeho profesní roli.

Role spolužáka je rolí souřadnou, která se postupně rozvíjí. Děti získávají ve třídě specifické role, které mohou být různě ceněny a mohou zaujímat rozdílnou prestiž. Je to role svobodnější s možností různých řešení situací.

(Vágnerová, M., 1999)

Pro formování osobnosti dítěte je velmi důležitý rozvoj sebevědomí. Dítě potřebuje být kladně hodnoceno nejenom učitelem, ale i vrstevníky, kterým by se mělo svými výkony vyrovnat nejen při výuce, ale i při hrách a jiných činnostech.

(Trpišovská, D., 1998)

2.3.2 Komunikace

Komunikací se rozumí dorozumívání mezi lidmi, které může být a) verbální, slovní, b) neverbální, mimoslovní.

Procesem komunikačním je označován proces tvořený řetězcem: a) odesílatel informace, komunikátor, b) příjemce, komunikant, c) obsah sdělení, komuniké, d) účinek, může být a) jednocestný – monolog, b) dvoucestný – dialog.

(Hartl, P., Hartlová, H., 2000)

V období mladšího školního věku dítě dovede komunikovat na různé úrovni. Zatímco v předškolním období je konverzace dítěte typická obtížemi v koordinaci všech dílčích dovedností, dítě je zpočátku příliš egocentricky zaměřeno, mluví si pro sebe, nepotřebuje posluchače. Postupně se ale řečové dovednosti v průběhu předškolního období zdokonalí ve všech svých složkách, rozvíjí se komunikační kompetence. Dítě už dovede vyjádřit, co chce druhému sdělit, svá sdělení umí do určité míry přizpůsobit úrovni posluchače. Mluví jinak s dospělým a jinak například s dvouletým dítětem. Stále více u něho sílí potřeba být v kontaktu s vrstevníky, hrát si s ostatními ve skupince. Děti, které neumějí dobře komunikovat, se špatně včleňují do kolektivních her a činností a samotné děti takové jedince nechtějí přijímat.

Děti s nižší úrovní mentálního vývoje a některé děti ještě nezralé pro nástup do školy neumí rozlišit, jak s kým mají komunikovat.

Dítě v době prvního roku školní docházky dospívá k nové samostatnosti v myšlení i jednání. Na svět i na lidi se začíná dívat s rostoucí logikou a realismem. Osamostatňuje se z úzké závislosti na rodičích a začíná občas chodit z domova samo. Je to období citové nestálosti a zvýšeného napětí v jeho duševním vývoji. Výslovnost šestiletého dítěte je většinou správná, užívá i složených vět, ve vyprávění dítě ještě často řadí své myšlenky bez logického spojování. Slovní zásoba se týká převážně světa konkrétních věcí a dějů.

Rozumový vývoj postupuje úměrně s růstem nervové soustavy. Důležité jsou však společenské podněty. Škola má značný vliv na rozumový vývoj dítěte. Při společných hrách nyní děti opravdu spolupracují. K tomu je zapotřebí se dohodnout, což nutí děti k objektivnímu myšlení. Ve školním věku nestačí hodně křičet

k obhájení vlastního stanoviska, je třeba svou věc logicky zdůvodnit. Roste také zájem o názor druhého, patrný z rozhovorů, které děti vedou mezi sebou. Ještě v sedmi letech je rozhovor jen z malé části výměna myšlenek o téže věci: každé dítě přichází se svým nápadem bez ohledu na to, co jiný právě řekl. V devíti letech navazuje jedno dítě na myšlenku druhého nebo alespoň mluví o něčem podobném. Rozhovory dětí v tomto období bývají i značně přibarvené. (Kubička, L., 1963)

Přibližně od třetího ročníku se začíná u dětí rozvíjet citění pro třídní kolektiv či pro menší skupinky mimo školu. Děti mezi sebou komunikují specifickým způsobem. V této komunikaci převažuje slang, značné užití citoslovců, určité zjednodušení řeči, větší hlučnost, ale vyjadřují se často i neverbálně. Děti vědí, že takto mohou komunikovat mezi sebou. Pokud dítě nestačí nebo se projevuje odlišně, dětská skupina je nepřijme, dokud se nepřizpůsobí. Tlak na dítě bývá velmi účinný, děti se tak rychle naučí potřebným dovednostem verbální komunikace. S dospělými už musí hovořit jinak.

Komunikace žáka s učitelem je výrazně jiná, má přesná pravidla a žák je v jednoznačně podřízené roli. Dítě ví, kdy smí a nesmí mluvit a co smí a nesmí říkat. Tato pravidla má dítě respektovat a je za to i různě hodnoceno.

(Vágnerová, M., 1999)

2.3.3 Normy a pravidla chování

Jednou z podmínek školní připravenosti je zvládnutí základních norem chování. Dítě by mělo takové normy respektovat a mělo by být schopné naučit se i dalším normám regulujícím život ve škole.

Dítě se však nerodí s hotovými mravními vlastnostmi, ale musí si je postupně osvojovat. Po vstupu do školy nemohou být měřítkem správnosti chování pouze emoce, ale morální uvědomělost, dítě postupně zvnitřňuje systém mravních norem, vytváří si kladné mravní vlastnosti. O obsahu jednotlivých norem dítě v tomto věku neuvažuje, přijímá je takové, jaké jsou ve společenství, ve kterém žije, od lidí, kteří jsou mu vzorem. (Trpišovská, D., 1998)

L.Kubička (1963) poukazuje na to, že školní dítě téměř vždy ví, co by mělo a co by nemělo dělat, ale tím že není dobré chování zaručeno. Záleží na tom, zda dítě cítí nutnost zachovat se podle těchto pravidel, rozhoduje jeho mravní cítění, které se vytváří v předškolním věku, kdy se dítě vyhýbá některým činům ze strachu před potrestáním. Zároveň vyhlídka na odměnu či pochvalu jej vede k dobrému chování. Vypočítavá mravnost, založená na strachu a touze po odměně se silně uplatňuje i v mladším školním věku – a do jisté míry doprovází člověka po celý život, někoho více a někoho méně.

Kubička se zabývá také otázkou svědomí. Kolem šestého roku začíná dítě pociťovat vinu, jestliže provede něco nedovoleného. Stává se samo sobě mravním soudcem. Svědomí sedmiletého dítěte je ještě nevypělé a závislé na názoru a podpoře dospělých. Dítě mívá v tomto věku opravdovou, i když ne vytrvalou snahu být hodné. Špatnost nalézá častěji u druhých dětí než u sebe sama. Kritizování druhých dětí má ale svůj význam v mravním vývoji dítěte, jelikož si takto ujasňuje, jaké chce a jaké nechce samo být. Připustit vlastní chybu je jedním z nejtěžších mravních výkonů i pro dospělé. Žáci čtvrtých a pátých tříd už nejsou tak naivně konkrétní ve svých mravních názorech. Chápu již, že určité činy jsou špatné bez ohledu na to, zda a jak byl viník potrestán. Umí vysvětlit, že krást a lhát se nemá, protože je to „nesprávné“ nebo „nečestné“. V tomto věku však neuvažuje o zdůvodnění mravních příkazů, jsou pro ně prostě dány. Později pochopí, že mravnost vyplývá ze vzájemných ohledů mezi lidmi.

Mravní vývoj dítěte je do značné míry nezávislý na jeho rozumovém vývoji. Mnohem více záleží na výchově, na vlivu kamarádských skupin. Mravní vyspělost závisí hodně na tom, zda je okolí hodnotí podle úmyslu. (Kubička, L., 1963)

Ve středním školním věku si začíná vytvářet svoje vlastní normy i dětská skupina, např. školní třída. Tyto normy mají velký význam pro děti. Řídí se jimi členové v dětské skupině. M. Vágnerová říká, že objevení vlastních norem dětské skupiny představuje jeden z mezníků rozvoje dětské osobnosti a hodnocení ve vrstevnické skupině se stává poprvé stejně významné jako hodnocení dospělými.

(Vágnerová, M., 1999)

2.3.4 Role spolužáka

Škola je místem se specifickým sociálním prostředím, s tradičním složením a hierarchií rolí. Role učitele a spolužáků jsou poměrně přesně vymezeny. Učitel je autorita představující symbol sociokulturního působení společnosti.

Spolužáci jsou vrstevníci přibližně stejného věku v rovnocenném partnerském vztahu vytvářející zpočátku nepřilíš diferencovanou skupinu, školní třídu. Z pohledu dítěte je složení třídy náhodné bez možnosti výběru spolužáků a žáci do ní nemohou libovolně přicházet a odcházet. Na počátku školní docházky mají spolužáci mnohem menší subjektivní význam než učitel, ale přibližně od 3. ročníku je tomu naopak.

(Vágnerová, M., 1999)

Vstupem do školy se dítě stává členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi, musí respektovat obecně platné normy a potlačit své ego, což u některých dětí může vyvolat úzkost nebo únik z kolektivu k jedné osobě, nejčastěji dospělému.

Ve třídě může dítě uspokojovat svou potřebu úspěchu a sebeprosazení. Obvykle již na počátku školní docházky se ukáže, jak které dítě je do kolektivu přijato, jaké postavení se snaží získat v relativně uzavřené sociální skupině.

K diferenciaci a hierarchii rolí jednotlivých členů dochází ve třídě postupně. Dítě se zde učí navazovat kontakt a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. Procvičuje si různé formy soupeření i způsoby spolupráce, učí se být solidární a navazuje vztahy, postupně i přátelské. V každé třídě se však najde nějaký jedinec, který neumí navázat správně kontakt se spolužáky a snaží se o to nevhodným způsobem a tím se ještě více vyčleňuje z kolektivu.

Pro dítě je velmi pozitivní, pokud je svými spolužáky akceptováno, může zde uspokojit svou potřebu jistoty a bezpečí i potřebu seberealizace. Zároveň získává lepší sebehodnocení, které se stává součástí jeho identity.

Dítě své spolužáky také hodnotí. Uvažuje o nich ze svého subjektivního hlediska, hlavně na počátku školní docházky. Všimá si nápadných znaků, jako například, jak je oblečeno, učesáno, jakou má školní aktovku apod., dále zda je dítě akceptováno a jak jej hodnotí samotný učitel.

Ve vztahu ke spolužákům jsou pro dítě velkým přínosem zkušenosti v oblasti komunikace. Pokud dítě ví, s kým, kdy a jak má mluvit, co komu říkat a jakým

způsobem, bude se umět obhajovat, ve třídě bude mít dobré postavení i okruh sympatizujících spolužáků.

Jak už jsem se zmínila v úvodu, potřeba kontaktu s vrstevníky, se stupňuje ve středním školním věku a naopak slábne vliv učitele jako autority. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků v socializaci. Dosud převládala identifikace s rodiči a učitelem.

Dítě středního školního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno, potřebuje mít úspěch nejenom ve škole, ale i mezi dětmi. Také se v tomto období dítě více identifikuje se skupinou dětí stejného pohlaví. Skupina poskytuje dítěti pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže, dané příslušenstvím ke skupině. Zároveň žádá po svých členech dodržování norem a řádu, které si vytvořily. V rámci skupinového působení se uplatňuje i spolupráce a sociální cítění. Děti, které skupina mezi sebe nepřijme, na tento prožitek nedokáží velmi dlouhou dobu zapomenout.

Vztahy mezi dětmi jsou nesmírně důležité pro jejich sociální interakci. Dítě by mělo patřit do skupiny, ve které by se cítilo dobře a kde by se pozitivně rozvíjelo jeho sociální chování.

3. Sociální interakce a její vymezení

Sociální interakci osobně chápu jako vzájemné ovlivňování a působení jedinců i skupin. V případě tématu mé diplomové práce jde o vzájemné ovlivňování různě věkově starých dětí v mateřské škole a ve školní družině základní školy.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 89) definují interakci jako základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Jde o vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem. Interakce je úzce spojena s komunikací a vzhledem k sociální povaze interakce mezi lidmi se interakce chápe v české sociální psychologii jakožto „sociální styk“. Zdůrazňuje se přitom role sociální percepce (vnímání) a společné činnosti (kooperace).

Interakce se aktivně rozvíjí už po porodu při kojení a blízkém kontaktu s matkou. Poté ji prohlubuje i ústní komunikace mezi kojencem a dospělým. Zvyšováním pohyblivosti dítě navazuje kontakt s ostatními členy domácnosti. Rozvíjí se jeho řeč, která je značně egocentrická až do nástupu do školy. Během batolecího a předškolního období dítě navazuje kontakt s jinými dětmi a dochází ke konfliktům i ke spolupráci a k funkčnímu dialogu. Děti školou povinné navazují kamarádské vztahy, vytváří skupiny a interakce stále pokračuje.

Prostřednictvím sociální komunikace a s tím spojenými vytvářejícími sociálními dovednostmi se dítě orientuje a postupně se začleňuje do společnosti. Dítě v rodině se takto primárně socializuje, mateřská škola a následně škola mu takto pomáhá porozumět pravidlům a spolužití v širší společnosti.

3.1 Normy chování

V této části třetí kapitoly se zaměřím na normy chování dětí v předškolním a školním věku. Budu sledovat vývoj těchto norem, rozdíly, pokrok a celkově tyto normy chování z obou věkových období porovnám.

Dítě předškolního věku dosahuje dle L. Kohlberga tzv. premorální úrovně. Chová se tak, jak by si přáli dospělí a co by jim přineslo odměnu. Dítě se potřebuje identifikovat s názorem autority. Špatné chování je takové, za které by bylo potrestáno. Významné autority musí dětem žádoucí chování opakovaně potvrzovat.

Pro předškoláka jsou normy důležité pro snadnější orientaci v sociálním prostředí i pro rozvoj osobní identity.

Ke konci předškolního věku dochází u dítěte k přijetí a zvnitřnění norem chování, dostávají se pocity viny při porušení nějakého pravidla. Pocity viny jsou významným vývojovým mezníkem. Dítě se umí samo negativně ohodnotit, akceptovalo určité omezení a ví, že se tak musí chovat, i když se na něj nikdo nedívá. Vnější regulace se stala autoregulací.

V rodině byl předškolák individualitou a středem pozornosti. Ke změně dochází s nástupem do školy, kdy se dítě musí osamostatnit, přijmout zodpovědnost za vlastní jednání a jeho následky. (In: Vágnerová, M., 1999)

Hodnotová orientace šestiletého dítěte je ještě labilní a závisí na aktuálních potřebách dítěte, na postojích dospělých a na situaci. Dítě se stále víceméně váže na přítomnost (realitu), často myslí egocentricky a fenomenisticky. Jakmile začne chápat pojem času, rozšíří se tím osobní perspektiva a dítě může interpretovat některé hodnoty a normy ve vztahu k budoucnosti. Důležité je, aby dítě porozumělo významu obecných mravních norem a aby bylo schopné řídit podle nich své chování. To ale do značné míry souvisí s emoční stabilitou a dosaženou úrovní celkové zralosti osobnosti. Dítě proto v tomto období často vede konflikt mezi motivem osobního uspokojení a tím, co je hodnotnější obecně. Je ještě nezralé v oblasti reálné regulace chování. Dětská vůle se s nástupem do školy teprve rozvíjí. Počátek školní docházky nazval L. Kohlberg (1976) stádiem „hodného dítěte“. Důraz je kladen na splnění sociálního očekávání. (In: Vágnerová, M., 1999)

Školní dítě se už dovede vzdát subjektivního egocentrického pohledu na svět a umí zaujmout objektivnější, decentrovaný postoj. Dívá se na tutéž skutečnost z různého pohledu. I roli školáka tak chápe a mění se jeho pohled na lidi. Už chápe, že každý člověk má více rolí, různě se chová, protože pro to má různé důvody. Nevnučuje již ostatním něco, co samo považuje za nejlepší. Zde vidíme určitý posun v dětském myšlení oproti předškolnímu období.

Dle R. Selmana (1971) dovede školák odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem.

Ve škole se dítě musí naučit normám, které v ní regulují život. Musí umět přijmout autoritu učitele.

Dětská morálka se stává autonomní, to znamená, že nezávisí na bezprostředním vlivu dospělého, znamená přijetí běžných sociálních norem jako svého vnitřního regulativu. Dítě i v této době chce být pozitivně hodnoceno a akceptováno.

(In: Vágnerová, M., 1999)

Dítě přijímá normy takové, jaké jsou, o jejich obsahu neuvažuje, jsou prezentovány společností, ve které žije, a lidmi, kteří jsou pro něho autoritou. Jsou chápány jako dané, o nichž se nepochybuje.

V sedmi až osmi letech se dítě nechová dobře jen kvůli odměně, ale jde mu o udržení přízně dospělého a jeho názor na něj. Pokud dítě udělá něco špatného a záleží mu na tom člověku, bude se snažit napravit svoji chybu, aby si zase obnovilo přízeň dospělého. Dítě pochopilo princip vratnosti a využilo této schopnosti k řešení svého vlastního chování. Zde vidíme také pokrok oproti školnímu věku.

Další významný mezník nastává v období středního školního věku, kdy si začíná vytvářet své vlastní normy i dětská skupina, např. školní třída. Děti se ve skupině učí jiným způsobům chování než doma, řídí se svými normami a záleží jim na tom, jak jsou hodnoceni jejich vrstevníky. Doposud jim záleželo jen na hodnocení dospělými.

V období středního školního věku, zhruba mezi 8. a 12. rokem, se obsah role žáka pomalu mění. Dítě ví, jakého výkonu může dosáhnout a s jakým by dospělí mohli být spokojeni. Po adaptaci na školu a po dosažení určité socializační úrovně se mění i postoj žáka k učiteli, stává se neutrálnějším. Nejde už o emocionální vztah mezi nimi. Dítě nepotřebuje takovou podporu, respektuje už nějaké sociální normy, jejichž garantem je autorita učitele. Pro děti je nejdůležitější, aby požadavek učitele odpovídal předem stanoveným pravidlům. V tomto období se názor dítěte stává stabilnějším, méně závislým na okamžitém výsledku a i vazba na cizí názor bude slábnout.

V dětské skupině se za důležitou normu považuje požadavek férovosti, spravedlnosti, rovnosti. Školák je méně egocentrický než předškolák. Umí se rozdělit, sdílet, ale potřebuje mít jistotu, že nebude nějak znevýhodněn a že budou všichni dodržovat pravidla a předpisy. Pokud se někdo chová jinak, ostatní jej odmítají.

Tím, že stoupá význam třídy jako normativní skupiny a její autority pro děti, se mění chování dětí ve škole. Děti přestávají žalovat, stávají se solidárními se

spolužáky a hodnota prezentovaná učitelem ustupuje významu normy prezentované třídou.

3.2 Rozvoj dětské identity

Než začnu porovnávat dětskou identitu předškolního, mladšího a středního školního věku, měla bych osvětlit, co tento pojem znamená.

P. Hartl a H. Hartlová (2000, s. 221) definují identitu jako totožnost. Jde o vztah mezi dvěma nebo více předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech. Také se tím rozumí prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Identita je i souborem rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině.

Pojem identifikace P. a H. Hartlovi (2000) definují jako určení ztotožnění. Jde o nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou, organizací, které mu imponují. Identifikace znamená také ztotožnění se s vlastní matriční sexuální rolí.

M. Vágnerová říká, že dětská identita má svůj zdroj především v postojích a chování rodičů a předškolní dítě přijímá názor dospělých nekriticky tak, jak mu je prezentován. Dále hovoří o tom, že děti předškolního věku jsou nezralé zejména v citové složce, v prožívání a emočním hodnocení vlastní identity. Často se to projevuje egocentrismem a majetnickými sklony. Předškolní děti uspokojují svou potřebu být jako rodiče, především ve hře.

E. Erikson (1963) charakterizoval předškolní období také jako období „anticipace rolí“, což znamená, že se děti na symbolické úrovni (ve hře) učí zvládnout role dospělých, které by měly v budoucnosti získat. (In: Vágnerová, M., 1999)

Předškoláci v tomto období prochází důležitou fází procesu své pohlavní identifikace, jsou pozitivně hodnoceny za chování určitého typu a také se učí nápodobou, respektive identifikací s rodičem stejného pohlaví.

(Vágnerová, M., 1999)

Identitu dítěte předškolního věku ovlivňuje to, jak je přijímáno, zda pozitivně či negativně, zda je chtěné či nechtěné. Do své identity dítě přejímá veškeré postoje,

hodnoty a projevy chování rodičů v hotové podobě, tedy se vším všudy. Dítě se stává obrazem svých rodičů.

Nástup do školy přináší dítěti dvě nové role – roli žáka, která je podřízená a souřadnou roli spolužáka (vrstevníka, kamaráda). Míra zvládnutí těchto rolí bude významná nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i pojetí jeho pozdějších rolí a míru sociální prestiže, kterou získá.

Školák se musí smířit s tím, že je jen jedním z mnoha dětí a musí přijmout i autoritu učitele. Mění se také to, že dítě není v roli žáka akceptováno učitelem automaticky, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem. Tím se mění sebepojetí a dochází k proměně vlastní identity. Dítě už částečně umí posoudit své chování ve vztahu k daným normám a usměrňovat ho.

S rolí školáka ztratilo dítě zpočátku částečně jistotu a bezpečí, kterou hledá u učitele, který by mu měl pomoci překonat počáteční nejistotu a umožnit lepší a rychlejší adaptaci ve školním systému. Názor učitele má pro děti první třídy větší význam než názory spolužáků. Na počátku školního věku je potřeba identifikace s rodiči i s učitelem značná.

Jsem toho názoru, že především na počátku školní docházky, ale samozřejmě i později, je důležité děti chválit i za drobné úspěchy a neustále je povzbuzovat. Děti potřebují být dobře hodnoceny nejenom proto, aby vyhovely sociálnímu očekávání, ale uspokojuje se tím zároveň i několik dětských potřeb. Tím, že dítě chválíme, upevňujeme jeho potřebu jistoty a citového vztahu. Ta je prvotní a od ní se odvíjejí další potřeby. Úspěch uspokojuje potřebu seberealizace. Každé naše hodnocení ovlivňuje sebehodnocení dítěte a pokud je kladné, tak se zvyšuje i jeho sebevědomí. Dítě cítí, že něco znamená, že něčím je, může se na sebe spolehnout. Zároveň mu naše hodnocení pomáhá v orientaci a výběru toho, co je žádoucí a co nežádoucí a můžeme tak dítě motivovat pro budoucnost.

Také jsem si jistá, že pokud bychom dítě neoceňovali za dobré výkony, ztrácelo by dítě chuť do práce, bylo by bez motivace. Na počátku školní docházky má naše ocenění větší prestiž než samotný výsledek.

Ve středním školním věku se hodnocení školní práce stává součástí dětské identity. Mění se vztah k učiteli, stává se neutrálnějším. Žák respektuje (většinou) nějaké sociální normy, jejichž garantem je autorita učitele. Názor učitele má význam

informace a jeho požadavky jsou srovnávány se stanovenými pravidly. Dítě středního školního věku získává určitou autonomii v sebehodnocení i hodnocení ostatních lidí.

Dítě potřebuje být kladně přijímáno i svými spolužáky a vrstevníky, aby si potvrdilo pozitivní hodnotu vlastní osoby, získalo lepší sebehodnocení, které se stává součástí jeho identity.

Školní třída či jiná vrstevnická skupina se tak postupně stává stále důležitějším sociálním teritoriem, ke kterému se dítě vnitřně přičleňuje a značně roste potřeba úspěšnosti ve skupině.

V tomto období, tedy ke konci mladšího školního věku se uvolňuje emoční závislost na dospělých, rozvíjí se dětské uvažování a děti se stávají kritičtějšími.

3.3 Rozvoj sociálních dovedností

Jak jsem se již dříve zmínila, v předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování. Jde o rozvoj prosociálního chování, jež má být pozitivně zaměřeno a má respektovat ostatní.

Do základních sociálních dovedností v oblasti prosociálního chování patří spolupráce, přátelství, dělení se, pomoc, darování. Z. Matějček k tomu ještě přiřazuje odpovědnost, toleranci, soucit, solidaritu, družnost.

Na rozvoj prosociálního chování má pozitivní vliv kladné rodinné prostředí, ve kterém je plně uspokojována potřeba jistoty a bezpečí. Děti se prosociálnímu chování učí nápodobou neboli identifikací. Jeho nejbližší se stávají vzorem v chování, a proto i jejich pozitivní či negativní chování se odráží v chování dítěte. Na dítěti, které vyrůstá v nevhodném rodinném prostředí, můžeme pozorovat, jak si ve svém jednání počíná velmi nejistě, cítí se ohrožené, neumí si s ostatními pěkně hrát, hru dětem spíše kazí, a tak je i ostatními negativně přijímáno a vnímáno.

Rozvoj prosociálního chování je ovlivňován i úrovní myšlení dítěte. Ke konci předškolního období je dítě schopné dívat se na různé situace i z pohledu jiného člověka. Dítě se už nezaměřuje jen na své vlastní potřeby, ale zvětšuje se u něho schopnost chápat i potřeby jiných lidí.

Prosociální chování je spojeno s kontrolou a ovládním agresivity. Fyzická agresivita u mladších předškoláků postupně slábne a je nahrazována agresivitou verbální nebo si případné rozpory některé děti umí vyřídit i jiným způsobem.

V předškolním věku je dítě obvykle spokojené v dětském kolektivu, ale často při hře i činnosti dochází mezi dětmi ke konfliktu. Mladší předškolák ještě nechápe, že druhý uvažuje jinak a naopak, že druzí nevědí, na co ono myslí. A tak lze říci, že vznikající přátelství jsou v těchto letech většinou krátkodobá. Během tohoto období se vyvíjí i rozhovor dětí. Od egocentrické řeči, kdy na sebe děti vzájemně neberou ohled a každý mluví o něčem jiném, až do začátku funkčního dialogu.

Komunikace obecně slouží nejen k dorozumívání, ale je i předpokladem spolupráce. Z paralelní hry, kdy si děti zpočátku hrají vedle sebe, se pomocí komunikace a vzájemné interakce dětí a učitelky začíná rozvíjet jednoduchá kooperace. Dítě předškolního věku spolupracuje nejlépe, pracuje-li s představou konkrétního cíle. Děti mají v tomto období také potřebu vést s někým rozhovor, potřebu sdělování, chtějí komunikovat s okolím a učit se od druhých.

Než dítě zaktivuje své sociální schopnosti a promění je v dovednosti, musí projít náročným procesem socializace, postupného sociálního učení. Jednotlivé dovednosti budou těmito procesy kultivovány a zdokonalovány. Předškolní věk hraje právě důležitou roli v tom, jak bude proces úspěšný. Rodina zůstává nejvýznamnějším prostředím primární socializace. V předškolním období pak významnou úlohu v socializaci dítěte hraje vedle rodiny i mateřská škola.

S nástupem dítěte do školy ustupuje egocentrické uvažování a mění se i pohled na jiné lidi. Dítě chápe, že každý člověk má více rolí a dovede se různě chovat a má k takovému chování i různé důvody. Decentrace v uvažování se projeví v uvědomění odlišnosti potřeb jiných lidí a také tím, že dítě už nevnucuje ostatním svůj názor. Uvědomuje si, že co se líbí jemu, nemusí se líbit druhému.

Dle R. Selmana (1971) „dítě školního věku dovede odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem.“ Nejprve si dítě začne uvědomovat fakt, že lidé si mohou danou situaci vysvětlit jinak, než ono samo. Mezi 9. a 10. rokem dítě přijímá i to, že ostatní lidé také vědí o jeho odlišném názoru na tu samou situaci.

Dle mého názoru tady dochází k výraznému posunu v dětském myšlení a vnímání, protože mezi dítětem a dospělým probíhá zpětná vazba, která vede

k lepšímu porozumění a vzájemnému pochopení, tak důležitému pro sociální adaptaci nejen ve vztahu k dospělým, ale i v dětské společnosti.

(In: Vágnerová, M., 1999)

Role žáka staví dítě do podřízeného poměru k učiteli a souřadného poměru k vrstevníkům, kamarádům. Žák se učí správné komunikaci s autoritou, např. kdy může s učitelem mluvit a kdy ne, jak a o čem s ním může hovořit apod. Z vlastní zkušenosti mohou potvrdit, že nezralé děti či jinak hendikepované mají k učiteli příliš osobní vztah. Neuvědomují si nebo to není ani v jejich silách, jak mají správně s autoritou jednat a jak se k ní chovat. Projevuje se to například tím, že prakticky pořád učiteli tykají, nedodržují určitou vzdálenost při hovoru, někteří se chtějí mazlit nebo alespoň dotýkat učitele. Takové děti má učitel stále na očích a patrně ony samy se necítí v kolektivu nejlépe.

Dále se dítě učí samostatnosti, odpovědnosti za své chování, musí se naučit nést případné následky a potlačit individuální potřeby. Dítě je už také částečně schopné posoudit svoje chování ve vztahu k daným normám a regulovat ho.

Symetrická vrstevnická role umožní dítěti zařadit se do dětské party, kde se jedinec učí zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce i formy soupeření, solidarity, vyvažování dominance, tlumení agresivity, způsobům specifické komunikace dětské skupiny i pokroku v této komunikaci. V kolektivu musí děti umět podřídit své egocentrické tendence společným normám, které přijímají, musí řešit společné problémy, učí se naslouchat ostatním a chápat na určité úrovni obsah i motiv sdělení. Také se mezi vrstevníky učí prosadit se, získávat různé role a přijatelnou prestiž, učí se rozdělit se, vzájemně se podporovat i pomáhat si. Vznikají zde první dětské vztahy a přátelství.

Závěrem bych chtěla říci, že jak u předškoláků, tak u dětí mladšího školního věku, velmi záleží na tom, do jakého sociálního prostředí je dítě začleněno, jak kvalitní výchovy se mu dostane a nakonec, co ono samo pro rozvoj svých schopností udělá.

3.4 Vrstevnícké vztahy

První vrstevnícké vztahy v předškolním věku navazuje dítě v době, kdy už došlo na určitou úroveň stability a osobní vyrovnanosti, jelikož vrstevnícký vztah je symetrický a neposkytuje žádnou ochranu ani jistotu. Na kamaráda se dítě v této době ještě příliš spolehnout nemůže. Potřeba sociálního kontaktu s vrstevníky je také známkou zralosti předškoláka.

V rámci rodiny se vytváří vztahy sourozenecké, které se liší v závislosti na věku a na rozdílu vývojové úrovně dětí. Vztah mezi sourozenci předškolního věku je nejednoznačný, kolísavý, protože děti jsou zároveň soupeři i spojenci. Jako soupeři se chovají, když se dělí o rodičovskou lásku, o různá privilegia a materiální výhody a jako spojenci působí při hře a při společném ohrožení, například ze strany rodičů. Takto se vyvíjí vztah, který se příliš neliší věkem a vývojovou úrovní. Při vyšším věkovém rozdílu je starší ze sourozenců vzorem a mladší se s ním ztotožňuje a často ho napodobuje. Mladší se od staršího učí sociálním dovednostem, lépe od svého sourozence chápe rodičovská očekávání a zároveň během jejich interakce se rozvíjí sociální porozumění. Velmi přínosné bývají sourozenecké rozhovory. Starší sourozenec obvykle mladšího chrání, mnohému ho učí, je zdrojem jistoty, ale je na něj i náročný. Očekává od něj zralejší chování než jakého je často mladší sourozenec schopen. I pro staršího sourozence je vztah přínosem. Je v této roli nadřazen a učí se nezneužívat svého postavení.

Kamaráda si předškolák vybírá podle sebe (egocentricky), podle svých zájmů, potřeb, dle stejného pohlaví, všímá si jak vypadá, jestli vlastní něco zajímavého a také, jak se chová. Dítě si hraje s tím, kdo s ním bude ochotně stavět autodráhu či si hrát s legem, kdo si bude hrát v „kuchyňce“ nebo s panenkami. Chlapci vyhledávají ke hře chlapce, děvčátka pro svoji hru spíše dívky, ale tu a tam přiberou i chlapce, když potřebují ve hře roli „otce, syna, strýce nebo dědu“. Ke své hře si děti přibírají ty jedince, kteří jsou zevnějškem atraktivní, jsou například moderně oblečení, mají upravené vlasy apod. Děti již mají představu, jak má správný chlapec či děvče vypadat. Kdo vybočuje z normy, to obvykle nemá jednoduché. Pokud ale vlastní nějakou zajímavou hračku nebo např. zvíře, jeho prestiž stoupne. Děti si také hrají a baví se s vrstevníky, kteří se chovají přátelsky, jsou veselí, tedy dobře ladění, jsou sociálně zdatní, umí dobře udržovat rozhovor a hlavně dodržovat pravidla hry.

V předškolním období se vytváří základ budoucích sociálních rolí a jejich statusu. Dobře disponované děti s potřebnou sociální zkušeností získávají dobrou sociální roli s vyšším statutem. Jednak se tím potvrzuje sociální hodnota dítěte a akceptace jinými a také dobrá role představuje určitou sociální zkušenost umožňující dále rozvíjet své chování a chovat se tak i do budoucna.

Odmítány bývají děti, kterým je špatně rozumět, které ruší a kazí hru ostatním, jsou agresivní a zkrátka neumí respektovat pravidla hry.

Dítě předškolního věku se potřebuje mezi vrstevníky prosadit, ostatně mezi staršími dětmi a dospělými to ani nejde. Vztahy mezi vrstevníky jsou rovnocenné, ale již v této době se začínají projevovat individuální rozdíly mezi dětskými osobnostmi a jejich specifickými zkušenostmi. Každé dítě získává ve skupině nějaké postavení odpovídající určité roli s určitým statutem. Ve skupině se rozvíjí také schopnost soupeřit i spolupracovat. Děti se snaží své schopnosti používat a prosadit se mezi ostatními. Míra jejich úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje tím dětské prožívání i chování. Sami dospělí se svou účastí a hodnocením dětského výkonu do značné míry podílejí na jejich prožitku z úspěchu. Často ženou děti už v tak v brzkém věku k podávání nepřiměřených výkonů. A tak se děti učí vlastní hodnotu spojovat s výkonem a vytvářet si co nejlepší pozici uvnitř skupiny vrstevníků. I v oblasti sebeprosazování tedy přejímá dítě názory dospělého, identifikuje se s ním a jeho uznání bude určovat míru uspokojení této potřeby. Potřeba sebeprosazení se v tomto období stává trvalejším rysem osobnosti a bude důležitá do budoucna.

Pokud bych měla porovnat role soupeře a spolupracovníka, je určitě role soupeře jednodušší a zároveň zajímavější především pro děti s dobrou komunikací a ty, kteří chtějí ovládat druhé. Role spolupracovníka je těžší, protože si žádá míru sebeovládání, potlačení egocentrického pohledu na danou situaci i svých potřeb a naopak umět sdílet uspokojení s ostatními.

Děti předškolního věku získávají i další role, které se učí ovládat, které se stávají součástí jejich identity. Je důležité, aby se dítě naučilo rozlišovat své chování podle situace, ve které se nachází a podle role, kterou zaujímá. Děti, které tyto role nezvládají, se chovají nepřiměřeně a bez respektu, jak k dětem, tak k dospělým. I okolí však na tyto jedince reaguje odmítavě, což u nich vede ke vzniku obranných reakcí.

Vrstevnická role je souřadná, má značný socializační význam. Dítě může více uplatnit svoji aktivitu a svobodněji řešit různé úkoly a situace. Ve skupině vrstevníků dítě získává specifickou roli s různou intenzitou prestiže, kterou se více či méně snaží vydobýt.

Dle Vágnerové (1999) je mezi spolužáky na počátku školní docházky vztah formální rovnosti, jsou si partnery. Dítě spolužáky získává, nemůže si je vybrat. Ve třídě se dítě stává členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi.

V. Hrabal (2002) uvádí, že jak předškoláci, tak děti na počátku mladšího školního věku nejsou schopny vytvořit trvalou skupinu ve vlastním slova smyslu. Vytvářejí přechodná, hlavně hrová seskupení. V první a druhé třídě závisí vztahy mezi žáky a struktura skupiny intenzivně na učiteli jako autoritativním a spontánně přijímaném dospělém. Ve třídě převažují – zvláště při postoji učitelky zdůrazňující hierarchii – vztahy podřazenosti a nadřazenosti, a to i vůči vrstevníkům. Objevují se základní prvky skupinové struktury: normy, pravidla, „zákony“, zatím dané shora. Spolužáci jsou nejen hodnoceni, ale také přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel.

Hrabal dále uvádí, že i při silné závislosti třídy na učiteli se postupně rozvíjejí a diferencují skupinové aktivity, které mají ale ještě převážně „paralelní“ charakter s prvky nápodoby a silně emocionálně zabarveného, „hromadného chování“. Spontánně pozitivní mohou být meziosobní vrstevnické vztahy, pokud sám učitel zaujímá ke všem chápající postoj a rozvíjí příznivou emocionální atmosféru třídy.

Potvrzují názor V. Hrabala, že dětská třída dovede být i tvrdá a bezohledná vůči jednotlivcům, kteří působí „jinak“, liší se od „normy, například vnějším vzezřením, svým chováním či neúspěchy v učení, vadami řeči nebo se chovají doslovně jako „mimina“. Negativní skupinové postoje posiluje velmi záhy napětí mezi chlapci a děvčaty. Nejde však o primárně sexuální rozdíly, ale o odlišné adaptability chlapců a děvčat. Ztotožňuji se i s názorem o nebezpečnosti zdůrazňování nedostatků některých žáků nebo favorizování jiných před kolektivem samotným učitelem hlavně na počátku školní docházky při vytváření kolektivu na základní škole.

(Hrabal, V., 2002)

V kolektivu, ve kterém dochází postupně k diferenciaci a hierarchii rolí jednotlivých členů, se dítě učí kontaktu a komunikaci na úrovni rovnocenných partnerů, ale i soupeří a spolupracuje. Setkává se s třídní solidaritou a začínají se

prohlubovat např. dyadické kamarádské vztahy do stejné skupiny dle pohlaví. Napětí mezi chlapci a dívkami se spíše prohlubuje. Osmi až desetileté děti vytvářejí party, kde členství v nich je většinou přechodné. Děti přicházejí do skupiny, když je to pro ně výhodné, a odcházejí, když je činnost omrzí, nebo když jsou partou pro nesprávné chování vyloučeni.

Z praxe bych chtěla potvrdit, že ke konci 1. stupně základní školy se snižuje hodnota prezentovaná učitelem na úkor významu normy prezentované třídou. Přesto pocit sounáležitosti ještě není tak silný jako v třídních kolektivech na druhém stupni.

3.5 Tolerance a altruismus

V úvodu této podkapitoly bych nejdříve měla ozřejmit, co se tolerancí a altruismem míní, jak tyto pojmy definují někteří autoři.

P. Hartl a H. Hartlová (2000, s. 622) definují toleranci jako postoj snášenlivosti k chování, přesvědčení, víře a postojům druhých lidí.

Altruismus definují ti samí autoři jako nesobecký charakter mezilidských vztahů, jako lásku pro blaho druhých. Altruismus se projevuje myšlením, cítěním a jednáním, které bere ohled na ostatní lidi. Poprvé tento výraz použil A. Comte (1853).

(Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s. 33)

Tolerance a altruismus se řadí do tzv. prosociálního chování, které člověku umožňuje se začlenit do různých lidských skupin, být těmito skupinami přijat a uplatnit se v nich.

Pro základy v citových vztazích je dobře, aby rodiče pro své děti vytvořili takové prostředí, které by bylo citově vřelé a pokud možno stálé. Dítě je schopno citového vztahu asi od 7. měsíce života. Nejdříve se citová vazba vytváří mezi dítětem a „mateřskou osobou“, tedy člověkem, který se k dítěti mateřsky chová, který mu je především dárcem citové jistoty a opory, kdo mu pomáhá překonávat úzkost, ke které dospělo. Citovou vázaností k nějaké blízké osobě dítě nabývá citovou jistotu a oporu, která je důležitá pro budoucí postupné uvolňování a osamostatňování. Během poslední čtvrtiny prvního roku života se u dítěte vytváří základní a zásadní důvěra v lidi a poté i v sebe. Pokud tedy toto vývojové období

dítě neprožije dobře, stane se do budoucna nedůvěřivé. Patrně také v kojeneckém a batolivém věku se rozhoduje o tom, jaké toto dítě bude mít jednou vztahy k druhým lidem – vztahy přátelské, milenecké, manželské, rodičovské.

Rodiče si často pokládají otázku, co by mohli pro dobrou citovou výchovu dítěte udělat, aby z dítěte nevyrostl sobec, ale naopak, aby jejich dítě "bylo citlivé vůči potřebám druhých, aby dávalo své city najevo a umělo je od druhých přijímat. Zároveň nechtějí, aby bylo přecitlivělé, jen zdravě citové. Chtěli by, aby vyrůstalo v člověka odpovědného, který se dovede ovládat a mezi druhými uplatnit. Dítě by se mělo umět smát a mít radost z radosti druhých a prožívat smutek, bolest i strach, když je pro to důvod.

Každé dítě je individualitou, osobitým vydáním lidské bytosti a individualitami jsou i rodiče a ostatní vychovatelé. Souhlasím s názorem Z. Matějčka (1998, s. 61), že „dítě je vlastně vychovááno denním životem, aniž si to uvědomujeme, že jej nejvíce vychováváme tehdy, když se sami chováme citlivě a citově, a to bezprostředně a upřímně“.

Předškolní dítě je velmi vnímavé vůči atmosféře domova a svému okolí, tedy i atmosféře, která panuje v mateřské škole, kterou ve většině případů navštěvuje. Dítě přijímá za své normy společenských vztahů v rodině, přejímá výrazy a postoje lidí, kteří jsou mu blízcí, a třeba také, jak se chovají členové rodiny nejen k sobě, ale i k lidem z okolního světa, a vnímá i chování lidí, s kterými se náhodně setkává.

Ve třech letech, kdy je dítě už zpravidla vyspělé, aby mohlo navštěvovat mateřskou školu, začíná jeho sociální začleňování do kolektivu a vytváření postojů spolupráce.

Dítě do třech let je přirozeně sobecké, nedovede se něčeho milého vzdát, myslí si, že to ztratí navždy. Je ještě nezralé k souhře, ke spolupráci a pochopení toho druhého jako plnoprávního partnera. Vývojem obvykle dospěje k lepší představě o věcech, o čase a o vztahu lidí k němu samotnému.

Předškolní věk je ta správná doba, kdy je dobře učit děti přijímat a dávat a rozdělit se o to, co máme. Můžeme začít i dříve, ale rozhodně bychom to neměli promeškat. Bohužel sami rodiče a prarodiče nabádají děti, aby své hračky nikomu nepůjčovaly, že by je mohly jiné děti rozbít nebo jim je sebrat. Nebo je například nutíme, aby rychle jedly, jinak, že jim to někdo sní. A tak samotní rodiče mnohdy zaujímají svými průpovídkami sobecký postoj a vedou k sobeckosti své děti.

V mateřské škole je však dítě v kolektivu dětí, s kterými se musí o hračky a předměty dělit, jinak by brzy poznalo, že tak kamarády pro hru nezíská. Také pani učitelky vedou své svěřence k nesobeckosti, k tomu, udělat někomu radost, něco vymyslet, vytvořit, připravit, tak, aby druhý měl radost a projevil uznání.

Předškolní období je vhodné i pro výchovu k toleranci. V mateřské škole například děti bez velkých rozpaků přijímají druhé dítě jakkoli postižené. Chvíli se pozastaví nad jeho zjevem, zvláštní řečí, budou se ptát, proč divně chodí, proč slyší špatně či vůbec nebo proč nevidí, ale stačí jim jednoduché vysvětlení a dál se na ono postižení dívají jako na přírodní jev, který je zajímavý, ale ne odpudivý.

Do školy už si děti, které se setkaly s nějakým hendikepovaným jedincem, přinášejí schopnost přijímat jakékoliv postižené dítě a chovat se k němu přirozeně jako ke každému jinému. Ti ostatní bez zkušeností se toleranci a pomoci těmto dětem budou učit.

Ze školního prostředí mohu uvést příklad, jak jsou naopak některé děti svými rodiči vychovávány k netoleranci či dokonce k nesnášenlivosti k národnostním menšinám. Když doma některé dítě čas od času zaslechne z úst svých rodičů, že většina našich romských spoluobčanů nepracuje a jen krade, děti tyto názory automaticky přejímají za své a takové spolužáky často z kolektivu vyčleňují a chovají se k nim nepřátelsky.

Ve školním prostředí i sobecké děti záhy poznají, že svým chováním ztrácí na prestiži, že se od něho odvrací spolužáci nebo si o něm za zády povídají. Obyčejně to pak jedinec špatně nese a je na něm, do jaké míry své chování přehodnotí.

Závěrem bych chtěla říci, že rodiče i ostatní vychovatelé mají každodenní odpovědnost svým chováním za citovou výchovu dětí a s rostoucím věkem dítěte i ono samo by mělo mít zájem na tom, že pokud chce být ostatními respektováno, musí respektovat ostatní i s jejich případnými odlišnostmi.

4. Věkově heterogenní skupiny ve výchově

Dospělí i děti se v normálním životě setkávají s různými věkovými skupinami. Je to jejich přirozené prostředí, v kterém spolu komunikují, spolupracují i soupeří, vytvářejí hodnoty, ale také je ničí.

J Havlová (2004, s. 82 – 83) uvádí: „Dnešní děti žijí a rostou do společnosti, která je postavena na jiných hodnotách než společnost jejich rodičů a prarodičů. K plnohodnotnému životu budou potřebovat umět se a chtít se učit přijímat změnu, řešit problémy, rozhodovat se, domluvit se s vrstevníky, ale i s ostatními věkovými skupinami.“ Pokud si lidé budou chtít zachovat současný svět, musí ustoupit od neustálého soupeření a zaměřit se na domluvu a spolupráci. Každý si musí najít svůj vztah k demokracii, k občanským hodnotám a naučit se žít sebevědomě. Demokracii se člověk učí a její výchova je možná v bezpečném prostředí za pomoci aktivního dialogu mezi vychovatelem a dítětem. Právě prostředí mateřské školy, které je místem prvního společenství dětí a dospělých mimo okruh rodiny, je vhodné pro rozvoj socializace a sociálního učení dětí. (In: Spilková, V. a kol., 2004)

Věkově smíšené třídy tomuto záměru vyhovují nejlépe. Zde se také během předškolního období formují základy společensky významných postojů a také schopnosti jako spolupráce, solidarita, tolerance, souhra, soucit, soustrast a jiné, které se často projeví až v dospělosti. (Havlíková, M. a kol., 2006)

Za věkově smíšenou třídu je považována taková třída, v které jsou zařazeny děti všech věkových skupin. Tedy úžeji pojato – děti od tří do šesti let. Systém věkově smíšených skupin se opírá o princip svobody a samostatnosti, kde pedagog působí jako spolupracovník, pomocník dítěte a organizátor práce. Je respektováno individuální tempo dětí, kladen důraz na rozvoj schopností, důležitá je příznivá atmosféra ve třídě a dobré klima školy. Do kolektivu jsou integrovány děti s různými poruchami a vadami. Je kladen důraz na podnětné prostředí s řadou didaktických pomůcek a materiálů a také je dán větší prostor pro kooperaci.

Ve smíšených skupinách se setkávají děti nadané i průměrné, pomalejší i bystřejší, zdravé i postižené a i děti z národnostních menšin a přistěhovalé. Děti se učí komunikaci a spolupráci jak s mladšími, tak i se staršími dětmi, učí se vzájemnému respektu a toleranci, předávají i zkušenosti a dovednosti tím, že mladší pozorují starší při činnostech a napodobují je a naopak starší poučují mladší děti

nebo jim pomáhají, a tím si posilují sebedůvěru a upevňují své dovednosti a schopnosti. Ve věkově smíšených skupinách probíhá poznávací rozvoj dítěte rychleji, neboť zde děti nezískávají informace jen od dospělých, nýbrž se učí navzájem způsobem sobě blízkým. Mladší děti se učí od starších rychleji, protože k sobě mají věkově blíže a tím je to pro ně efektivnější. Jinak řečeno, starší děti předávají informace mladším srozumitelnější formou než jak je získávají od dospělých.

S věkově smíšenými skupinami se můžeme setkat převážně na málotřídních školách nebo na některých školách alternativního typu. Například na málotřídních školách mohou jednu třídu tvořit dva až tři ročníky. Záleží na počtu dětí v jednotlivých ročnících v daném roce a na příslušném zákonném ustanovení.

Školní družiny především málotřídních škol jsou často vytvářeny žáky několika ročníků I. stupně základní školy. I zde záleží na počtu přihlášených dětí z jednotlivých ročníků v příslušném roce, dále na tom, kolik oddělení si může škola dovolit otevřít a opět na normě, kterou stanovuje Školský zákon.

V ranní i odpolední družině se tak v jednom oddělení mohou setkat žáci prvního až pátého ročníku. I zde se během spontánních a řízených činností děti učí vzájemnému respektu, spolupráci a toleranci. Mladší děti zpočátku sledují hru starších, přebírají postupně pravidla různých her od starších dětí a zařazují se mezi ně nebo si hrají se stejně starými dětmi. I školní družina se stává místem vzájemného soužití dětí mladšího školního věku a přispívá tak k upevňování sociálních kompetencí dětí.

Závěrem bych chtěla citovat J. Havlovou (2004, s. 84 – 85), která uvádí: „Význam věkově smíšených skupin pro sociální rozvoj není u nás zatím ani pedagogy, ani veřejností plně docenován. Příprava budoucích učitelů mateřských škol by se měla zaměřit na pochopení významu věkově smíšených skupin pro rozvoj dítěte, na znalost a respektování vývojových zvláštností každé věkové skupiny, na podporu spontánních činností a nepodporování soutěživosti a soupeření, na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, na dovednost spolupracovat s rodiči ...“

(In : Spilková, V. a kol., 2004)

4.1 Pojetí Marie Montessoriové

Počátkem 20. století se šíří Evropou v oblasti školství reformní hnutí nové výchovy, které kritizovalo tradiční školství 19. století. Staré škole bylo vytýkáno, že nebere ohled na osobnost dítěte a neuznává jeho přirozenost, zájmy ani potřeby, které se mění s věkem a individualitou dítěte. Děti se učily mechanicky a učivo si děti vštěpovaly do paměti jen pasivně. K udržení kázně a pořádku ve třídě užívali učitelé a vychovatelé autoritativní a donucovací metody, tresty a hrozby. Hnutí nové výchovy v sobě zahrnovalo řadu dílčích směrů, např. waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, jenský plán Petra Petersona, francouzská moderní škola Celestina Freineta a také pedagogický systém Marie Montessori.

Nová škola prosazuje nový přístup k dítěti, probíhá humanizace výchovy, jejímž subjektem se stává dítě. Pojetí pedagogické práce je komunikativní a vytvářejí se partnerské vztahy mezi učitelem a dítětem. Učitel volí výchovný styl a způsob práce s dítětem, poskytuje dítěti důvěru a prostor pro jeho vývoj a zrání. Je propagován naturalismus, kde úspěšnost jedince je podmíněna přirozeným způsobem života, jeho potřebami, instinkty a přírodou.

„Základní „princip aktivity“ je spojen s problematikou spontánních zájmů žáka. Celá pedagogika je nazývána „pedagogikou zájmů“.“

(Šebestová, V. – Švarcová, J., 1996, s. 5)

Maria Montessori jako představitelka reformní pedagogiky a zakladatelka individuálního systému svobodné výchovy předškolních dětí do centra pedagogického procesu postavila dítě, určila podmínky pro jeho svobodný rozvoj, sebevýchovu a sebezodělávání. Respektovala individualitu a samostatnost dítěte.

Byla příznavcem pedocentrismu, což je směr stavící do středu zájmu dítě a výchova je zaměřena na dětskou osobnost, na svobodu a rozvoj smyslů dětí. M. Montessori vytvořila speciální pedagogický materiál. Žádala a propagovala svobodu a spontánní vývoj duševních a mravních sil dítěte. Kritizovala dosavadní způsob výchovy, zásadu podřízenosti. Ve svém systému vidí Montessori roli učitelky v nenápadném vedení a taktní pomoci. Její vědecká pedagogika je založena na úplném a svobodném výběru konkrétní činnosti a prostředí, na volných a přirozených projevech dětí. M. Montessori odmítá přímé zasahování do dětské činnosti, uznává svobodu pohybu, slušné chování a pořádek. Svoboda neznamená,

že člověk může dělat, co chce, nýbrž že následuje svůj vnitřní zákon. Dítě nechane svobodně bez činnosti, by bylo ztraceno. Dítě si má volit takovou činnost, kterou chce provádět. Děti si mají především hrát, bez konfliktů a v klidu a drobné konflikty si řešit samy. Konflikty sociální poskytují dětem příležitost pro rozvoj sociálních dovedností. Vedou je k převzetí zodpovědnosti v jednání samy za sebe.

„Maria Montessori hledala kořeny pro svoji pedagogiku v návaznosti na staré tradice evropské antropologie, především v tělesném, duševním a psychickém vývoji a v orientaci na individuální učební potřeby dětí. Zde je odlišnost na Montessori pedagogice ve srovnání s běžnou normální školou, která vidí svůj cíl a hlavní úkol ve zvládnutí státního učebního plánu, postaveného na předepsaném výchovném a vzdělávacím obsahu, povinném pro nastupující generace.“

(Rýdl, K., 2006, s.13)

Jednotlivé děti jsou s porozuměním a velmi přesně pozorovány a diagnostikovány. Jak daleko jsou ve vývoji, kam a k čemu směřují jeho aktivity, jaké nabídky či pomoc nyní potřebuje. Zůstává pozadu, pokud se projevují nějaké poruchy a je vpředu a potřebuje podporu pro svá nadání. Nejdříve tedy přichází diagnóza. Jednou ze zásad Montessori pedagogiky tedy je: „Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.“

M. Montessori poukazuje na to, že dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně jako pomoc v pedagogicky připraveném a uspořádaném prostředí. Tam může nalézt orientaci k tomu, aby mohlo jít vlastní cestou. Další zásada tedy je: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

„V Montessori pedagogice, a nejen v ní, platí zásada, že se dítě nejlépe učí to, co se chce právě nyní učit. Příležitosti k tomu poskytuje volná práce. Od dítěte samotného, zevnitř přichází podnět k vyrovnávání se se světem, ke zpracování podnětů z okolního světa a k jeho dalšímu porozumění. Dítěti tak musí být poskytnut čas a prostor, aby mohlo samostatně řídit a usměrňovat zvolenou práci a v klidu ji dovést do konce. Pomocí vlastního dosaženého výsledku si pocituje zvyšování vlastní kompetentnosti a dovednosti výkonu.“ (In: Rýdl, K., 2006, s. 13)

Mezi cíle Montessori pedagogiky patří také dnes nazývané tzv. sociální dovednosti v jejich pestrých projevech, připravenost pomoci a převzetí odpovědnosti vůči člověku, stejně jako péče o zachování přírody.

V současné době existuje nejvíce Montessori škol (zejména předškolní a primární stupeň) v Nizozemí, Německu, Rakousku, Indii, USA a Finsku.

V České republice existuje 15 předškolních Montessori zařízení, 3 základní školy a několik desítek pedagogických zařízení na úrovni předškolní a primární úrovně s prvky Montessori. Činnost a rozvoj Montessori pedagogiky je u nás koordinována dvěma sdruženími (Asociace Montessori a Společnost Montessori).

Osobně vidím přínos pedagogiky Marie Montessori v prosazování svobodné a spontánní aktivity dětí, v respektu učitelky k osobnosti dítěte, v respektování senzitivních období, kdy je potřeba využít dobu, kdy je dítě citlivé a dychtící po získání určitých dovedností. Přínosem se mi jeví i nepodceňování přípravy podnětného prostředí ve formě uspořádání nábytku, pracovního místa, pomůcek a materiálů, které vedou dítě k osvojování poznatků samostatně.

4.2 Věkově smíšené skupiny v mateřské škole

Přirozeným prostředím v životě člověka je věkově smíšená skupina umožňující vzájemné dorozumívání a vytváření společných hodnot a činností.

(Havlíková, M. a kol., 2006)

V období tří let dítě začíná zpravidla překračovat úzké hranice rodiny a snaží se dostat do kontaktu s dalšími osobami, především s dětmi přibližného věku. Nástupem do mateřské školy tato socializace dále pokračuje. Uskutečňuje se prostřednictvím sociálního učení. Protože mateřské školy podporující zdraví ve svém programu zdůrazňují přínos věkově smíšených skupin, zaměřím se na tento program a zkušenosti, se kterými jsem se setkala.

Za věkově smíšenou třídu je považována třída, do níž jsou zařazeny děti všech věkových skupin, tj. úžeji pojato, od tří do šesti (respektive od dvou do sedmi let).

Kontakty mezi dětmi jsou bohatší a pestřejší, čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím také více sociálních rolí a strategií si mohou děti osvojit. Získávají tak více příležitostí k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a komunikace. Děti se učí vstupovat do hry, prosazovat se a uplatňovat, navazovat kontakt i ho odmítat, učí se pomáhat mladším a slabším dětem, sdělovat svá přání i soucítit. Také se učí podřizovat se nebo naopak vést, učí se ovládat agresi. Dítě v té době značně

egocentrické se učí poznávat druhé, hodnotit své i jejich projevy, nacházet svoji identitu a rozlišovat mužskou a ženskou roli. Děti během několikaletého pobytu v mateřské škole si vyzkouší vystřídat věkové role. V tomto věku se utváří základy společensky významných postojů a také schopnosti jako souhra, spolupráce, soucit, soustrast, altruismus, solidarita, vzájemnost tak důležité pro život. Vznikají první kamarádské vztahy a vytváří se základy přátelství.

Na vzdělávání a výchovu dítěte nepůsobí jen vytvoření věkově smíšených skupin, ale i cílevědomá práce učitelky, respektování ostatních podmínek a zásad kurikula mateřské školy podporující zdraví. (Havlínová, M. a kol., 2006)

V mateřských školách podporujících zdraví jsou děti rozdělovány do tříd rovnoměrně, dle věkových skupin, v přiměřeném počtu. Jsou zde zařazovány děti postižené a vyžadující zvýšenou nebo speciální péči. Ředitelka školy respektuje i přání rodičů a využívá možností zlepšujících celkovou organizaci školy, která je ku prospěchu všech.

Pedagogický sbor využívá věkově smíšených skupin dětí pro zdravý průběh adaptace nově příchozích dětí. Dbá na vyhovující prostory, na vhodné zařízení a jejich uspořádání, na vybavenost tříd dostatečným množstvím hraček, materiálu a pomůcek pro všechny věkové kategorie. Také je zajišťována postupnost a plynulost spontánních i řízených činností v průběhu dne. Je vedena spolupráce s rodiči při zajišťování akcí pro děti.

Učitelka by měla především akceptovat přirozené učení dětí mezi sebou navzájem, i předávání zkušeností a dovedností. Měla by respektovat vývojové a individuální zvláštnosti dětí, sledovat, jak se dítě vyvíjí a na tom stavět další práci. Vzdělávací činnost by měla plánovat pružně s možností různých variant, klást na děti přiměřené nároky podle jejich schopností a individuálního tempa zrání. Učitelka by měla vytvářet prostor a příležitost pro spolupráci mezi dětmi, vést starší děti k pomoci mladším a dát důvěru v učení mladších staršími dětmi, které si tak ověřují a upevňují své již získané dovednosti. (Havlínová, M. a kol., 2006)

Názory a zkušenosti učitelek, s kterými jsem v průběhu své pedagogické praxe i studia konzultovala, se shodují v tom, že pro dítě je pobyt ve věkově smíšené skupině značným přínosem. Například starší děti mohou své nabyté zkušenosti a poznatky předávat mladším dětem, mohou jim daný problém vysvětlit jednodušeji

tak, aby to mladší děti snadněji a rychleji pochopily a zároveň si tak starší děti zvyšují sebevědomí a uvědomují si svoji odpovědnost k dětem mladším. Mladší děti často pozorují hru a činnost starších dětí, jsou tak staršími dětmi motivovány a buď se přidávají ke starším do hry nebo si podobně začnou hrát mezi stejně starými dětmi. Velmi pozitivně je ve smíšených skupinách ovlivňován rozvoj řeči, kdy prostřednictvím přirozené nápodoby starších dětí, které jsou mladším dětem bližší než mluvní vzory dospělých, se rozšiřuje slovní zásoba dětí, jejich komunikativní dovednosti důležité pro další dorozumění a získávání vědomostí. Také v sociální oblasti se zavedená pravidla skupinového soužití přijímají mladším dětem lépe, když je po nich nevyžaduje dospělý, ale starší děti.

Vzájemným ovlivňováním starších a mladších dětí při hře se rozvíjejí spontánní aktivity. Her dětem přibývá a stávají se i pestřejšími. Také bohaté a pestré sociální prostředí ovlivňuje rozvoj schopností empatie, spolupráce, smyslového vnímání, tvořivosti, fantazie i koordinace pohybů. Tím, že si děti více spolu vyhrají, více se tolerují, tak se také zlepšují vztahy mezi dětmi a ubývá agresivity, především mezi chlapci ve věku 5 – 7 let se soupeření oslabuje, jelikož starší děti se stávají vedoucími skupiny. Děti jsou také vedeny k vzájemné pomoci např. starší pomáhají nejmladším s oblékáním, se zavazováním tkaniček. Nesmí se ale mladším dětem příliš podstrojovat, neboť by si na to rychle zvykly a začaly by zneužívat svého postavení. Učitelka ve věkově smíšené skupině by měla mít zafixované potřeby dětí, měla by být empatická k dětem, flexibilní a tvořivá. Měla by mít určená pravidla. Neměla by podporovat soutěživost, neboť ne všechny děti mají v té době vybudované sebevědomí. (Havlíková, M. a kol., 2006)

4.3 Věkově smíšené skupiny ve školní družině základní školy

Jak jsem již dříve zmínila, s věkově smíšenými skupinami se můžeme setkat ve školních družinách především málotřídních škol.

V městských školách bývá obvykle otevřeno několik oddělení školní družiny. Oddělení jsou však naplňována především žáky 1. a 2. ročníku a doplňována několika staršími žáky. Záleží na počtu přihlášených žáků jednotlivých ročníků a počtu otevřených oddělení.

Naproti tomu na málotřídních školách bývá často otevřeno jen jedno oddělení školní družiny, v kterém se setkávají žáci 1.-5. ročníku. Zase opět záleží na počtu přihlášených žáků z jednotlivých ročníků a na počtu otevřených oddělení. Kapacita oddělení školní družiny je 30 žáků. Provoz probíhá jak ráno před začátkem školního vyučování, tak převážně v odpoledních hodinách. Délku provozu odpolední družiny si upravuje každá škola podle potřeb a zájmu rodičů o ni.

Děti zde odpoledne tráví svůj volný čas mimo přímý a bezprostřední vliv rodiny. O navštěvování školní družiny a o účasti na její činnosti po vyučování samy děti často nerozhodují, většinou tam chodí na přání rodičů.

Výchova mimo vyučování je v novém pojetí pedagogické práce chápána jako relativně samostatná oblast výchovně vzdělávací činnosti, která navazuje na výchovné působení v rodině a na povinné školní vyučování. Družina je především místem pro kulturní využívání volného času, také pro relaxaci, odpočinek a společné zájmové činnosti.

Školní družina má vytvořený svůj celoroční plán, dále plány měsíční a týdenní. Děti mají svá práva a povinnosti zahrnuté ve vnitřním řádu školní družiny.

Jak jsem se již v úvodu zmínila, setkávají se zde děti různého věku. Ze své zkušenosti z práce ve školní družině vím, že děti se svým společným kontaktem vzájemně ovlivňují a zažívají, stejně jako v předškolním věku, řadu nových rolí. Čerství prvňáčci se rázem ve skupině starších dětí ocitají jako ti nejmladší a zpočátku jsou převážně v roli pozorovatelů. Ti sociálně zdatnější se dříve zapojují při spontánní hře mezi děti starší. Někteří prvňáčci se ale do hry se staršími dětmi nepouštějí, vyhledávají ke hře jen své vrstevníky nebo si raději hrají sami. Starší zkušenější děti do své hry přijímají především vrstevníky, nebo děti mladší, které ale umí dobře komunikovat, jsou přátelské, přizpůsobivé a nekonfliktní.

Při vzájemném kontaktu dochází k rozvoji jazyka a komunikace hlavně u mladších dětí, které také rychleji přejímají některé slovní výrazy starších dětí a snaží se jím vyrovnat a obstát mezi nimi.

Ve školní družině se mohou děti ve volném čase věnovat hře podle vlastního zájmu. Družiny obvykle bývají vybaveny řadou deskových her a hraček, stavebnicemi, sportovním náčiním. Děti si mohou samy také malovat, kreslit a věnovat se pracovním činnostem. Rády také naslouchají a čtou z knih, které si samy k četbě vybírají, hrají společně divadlo, různé interaktivní hry v místnosti i při

pobytu venku. Nedílnou součástí jsou i řízené činnosti, dále sportovní a kulturní akce připravované na základě celoročního družinového plánu.

Školní družiny s věkově smíšenými skupinami mají nesporný význam pro děti. Především pro děti, které se hůře adaptovaly do školního kolektivu. Mají tak možnost získávat a posilovat své sociální zkušenosti. Děti se učí respektovat jeden druhého, učí se vyzkoušet si různé věkové role a vztahy, pokud dítě navštěvuje školní družinu od 1. ročníku a dále. Děti pod pohledem vychovatelky pozitivně vyplní část dne a rozvíjí se tak proces formování správné hodnotové orientace, rozvíjí se kladné mezilidské vztahy, formují se dovednosti správné strategie jednání a chování, posiluje se sebevědomí dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl a metody

V praktické části mé diplomové práce se zaměřím na sledování vztahů mezi dětmi ve věkově smíšené skupině v mateřské škole a poté ve školní družině základní školy.

Chtěla bych zjistit, co přináší dětem vzájemné ovlivňování mladších a starších dětí. Pozorováním těchto dětí při spontánní hře a řízené činnosti budu sledovat jejich chování. Kdo ve hře přejímá roli vůdce, kdo se umí přizpůsobit a kdo se raději podřizuje nebo které dítě si hraje převážně samo či nejvýše s jedním kamarádem.

Pozorováním v mateřské a základní škole budu zjišťovat, jak děti mladší a starší spolu vzájemně vycházejí.

Budu sledovat:

- jak děti mladší a starší aktivně komunikují mezi sebou i s
- koho žádají o pomoc s problémem
- jak jsou děti ochotny pomoci učitelce nebo spolužákovi
- jakým způsobem řeší konflikt
- jaké jsou vztahy mezi mladšími a staršími dětmi při hře

Dále je mým cílem zjistit, jak se tito předškoláci z věkově smíšené skupiny adaptují ve školním prostředí, přesněji ve školní družině, kde budou v kolektivu nejmladší, a jak je starší děti přijmou.

Převážně použité metody se zaměřují na dotazování prostřednictvím dotazníku a rozhovoru.

Formou dotazníku a rozhovoru se seznámím s názorem (náhledem) rodičů a učitelky mateřské školy na děti v oblasti sociální interakce a porovnáím ho s pohledem mým.

Formou rozhovoru se seznámím s názorem vychovatelky a dítěte v oblasti sociální interakce a porovnáím ho s pohledem mým.

V závěru porovnáám názory na děti v roli nejstarších během pobytu v mateřské škole s názory na děti v roli nejmladších ve školní družině.

6. Hypotézy

1. Předpokládám, že rodiče vnímají své děti jako sociálně aktivní a citlivé k druhým dětem.
2. Předpokládám, že učitelka mateřské školy ve věkově smíšené skupině oceňuje u dětí jejich otevřenost v komunikaci, důvěru v autoritu, ochotu pomáhat, nasazení při plnění úkolů. Dále oceňuje postupné osamostatňování dětí a ochotu spolupracovat.
3. Předpokládám dále, že většina starších dětí v mateřské škole má kladný vztah a přístup k dětem mladším, dokáže s nimi i s učitelkou dobře komunikovat, s dětmi i kamarádít, dokáže jim poradit, pomoci i si s nimi hrát a naopak pro mladší děti jsou starší děti určitým vzorem a vzhlíží k nim s respektem
4. Předpokládám, že vychovatelka školní družiny zvolí děti z věkově smíšené skupiny mateřské školy jako sociálně zdatnější.
5. Předpokládám, že děti se sociálními zkušenostmi z věkově smíšené skupiny mateřské školy se lépe začlení do kolektivu školní družiny, že si budou nadále hrát své hry, budou se chovat ke starším s respektem. Na druhou stranu si nejsem jistá, zda děti ze školní družiny budou chtít mladším pomáhat, zda je budou tolerovat a zařazovat do svých her.

7. Vlastní realizace průzkumu

7.1 Analýza sledované skupiny (mateřská škola)

Skupina dětí, ve které jsem realizovala svůj průzkum, navštěvovala věkově smíšenou skupinu mateřské školy. Dvanáct dětí z této skupiny nastupovalo v září 2006 do 1. třídy základní školy. Jedno dítě mělo odklad školní docházky.

Věkově smíšenou skupinu navštěvovalo celkem 25 dětí. Ze sledované skupiny, kterou tvořilo 13, včetně jednoho chlapce, který měl odklad, bylo 6 děvčat a 7 chlapců.

V mateřské škole jsou dvě oddělení. V každém oddělení pracují 2 učitelky, které se u dětí během dne střídají.

Stručná charakteristika dětí, které jsem sledovala jak v mateřské škole, tak ve školní družině základní školy:

ANIČKA H.

Aničce bylo v červnu 6 let a 3 měsíce. Žije s matkou, otcem a 17 letým bratrem. Rodiče mají středoškolské vzdělání.

NATÁLIE

Natálce bylo v červnu 5 let a 10 měsíců. Žije s matkou, otcem a o 3 roky starší sestrou. Matka má středoškolské vzdělání, otec je vyučen.

ANIČKA K.

Anička žije s otcem a babičkou. Sourozence nemá. Matka tragicky zahynula. Aničce bylo v červnu 6 let a 4 měsíce. Otec má středoškolské vzdělání.

KAROLÍNA

Karolíně bylo v červnu 5 let a 10 měsíců. Žije s matkou, otcem a roční sestrou. Rodiče mají středoškolské vzdělání.

ANETA

Aneta žije s matkou, otcem a dvěma bratry (starší 17 let, mladší 1,5 roku). V červnu jí bylo 6 let a 4 měsíce. Matka má středoškolské vzdělání a otec vysokoškolské vzdělání.

PAVLA

Pavle bylo v červnu 6 let a 3 měsíce. Žije s matkou, otcem a o tři roky mladší sestrou. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání.

DOMINIK

Dominikovi bylo v červnu 6 let a 10 měsíců. Žije s matkou, otcem a o 3 roky mladším bratrem. Rodiče jsou vyučení.

VOJTĚCH

Vojtovy bylo v červnu 5 let a 10 měsíců. Sourozence nemá. Žije s matkou a otcem. Rodiče jsou vyučení.

MIKULÁŠ

Mikuláš má 2 sourozence, straší sestru – 15 let a staršího bratra – 12 let. Rodiče jsou rozvedeni. Chlapec má střídavou péči. Matka má středoškolské, otec vysokoškolské vzdělání. Mikulášovi bylo v červnu 6 let a 1 měsíc.

MARTIN

Martinovi bylo v červnu 6 let a 9 měsíců. Žije s matkou a otcem, bez sourozenců. Matka má středoškolské, otec vysokoškolské vzdělání.

TOMÁŠ

Tomáš žije s otcem, matkou a o 2 roky mladším bratrem. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Tomášovi bylo v červnu 6 let a 1 měsíc.

PAVEL

Pavlovi bylo v červnu 6,5 roku. Žije s matkou, otcem a dvěma staršími bratry (vyšší věkový rozdíl). Matka má středoškolské, otec vysokoškolské vzdělání.

KRYŠTOF

Kryštof žije s matkou, otcem a o 3 roky starší sestrou. Matka má středoškolské vzdělání, otec je vyučen. Kryštofovi bylo v červnu 6 let a 5 měsíců.

7.2 Analýza sledované skupiny (školní družina)

Do školní družiny základní školy, kde jsem dále realizovala svůj průzkum, je od září 2006 zapsáno 30 dětí. Školní družinu v tomto roce navštěvují žáci 1. – 4. ročníku, z toho je 11 žáků 1. ročníku, 9 žáků 2. ročníku, 8. žáků 3. ročníku a 2 žáci 4. ročníku. Z 12 dětí sledované skupiny z věkově smíšené třídy mateřské školy, které v září 2006 nastoupily do 1. ročníku, navštěvuje školní družinu 11 dětí.

Adaptace na prostředí školní družiny

Osobně jsem měla obavu o dva chlapce, Mikuláše a Pavla, kteří se mi ještě v červnu zdáli nevyzrálí na vstup do školy. Dále mi Anička K. připadala více úzkostlivá v mateřské škole a Anička H. nebyla dívkami příliš oblíbená, hrála si často sama nebo s chlapci. Ostatní děti se mi jevily bez problémů.

Paní vychovatelka mi k adaptaci jednotlivých dětí řekla stručně následující:

ANIČKA H.

Anička se adaptovala dobře, je komunikativní, ale děti ji moc nepřijímají.

NATÁLIE

Natálka se adaptovala v pohodě. (Jen dodávám, že je mladší dcerou paní vychovatelky.)

ANIČKA K.

Paní vychovatelka ji vidí jako často žalující, ale osobně je nekonfliktní a hraje si ponejvíc s Natálkou.

KAROLÍNA

Karolína je velmi oblíbená dívka v kolektivu. Adaptovala se dobře.

ANETA

Aneta se adaptovala také velmi dobře, často si hraje s chlapci. Je typem rošťandy, vůdčí, hádavá. Kamarádí se ponejvíc s Karolínou.

PAVLA

Pavla se adaptovala poměrně dobře, ale působí a chová se jako vetřelec, není vůdčí typ, je přizpůsobivá v kolektivu. Nejvíc si hraje s Karolínou a Anetou, s kterými si hraje i mimo mateřskou školu.

DOMINIK

Nenavštěvuje družinu. Byl ve školní družině jen jednou na žádost matky.

MIKULÁŠ

Mikuláš je tichý chlapec, ale je celkem v pohodě. Je oblíbený i mezi staršími chlapci. Je sportovně zaměřený.

MARTIN

Martinova adaptace byla dobrá. Je komunikativní ve vztahu k dětem, s vychovatelkou ale moc nekomunikuje, takový vědátor. V družině ale nerad pobývá.

TOMÁŠ

Tomáš je také chlapec nekonfliktní a adaptoval se dobře. Jeho kamarády jsou Kryštof, Mikuláš a Pavel.

PAVEL

Pavlova adaptace byla také dobrá, je společenský. Hodně si vyhraje i s dívkami. Je familiární, má problém v rozeznání dospělého od dítěte. Učitelky jsou pro něj „tety“ jako v mateřské škole. Z ničeho si také nic nedělá, ale pokud se mu něco nechce hrát, tak nehraje. Je stále silně sebestředný.

KRYŠTOF

Kryštof se adaptoval dobře, je hravý. Umí se ozvat, když cítí nějaké bezpráví. Hraje si s Tomášem a Mikulášem. Se svým bratrancem o rok starším, který také navštěvuje školní družinu, se příliš nebaví.

Celkově vnímá vychovatelka děti 1. ročníku jako kamarádské, komunikativní a nekonfliktní, které si hrají převážně spolu. Prvňáčkům ve většině případů nedělá problém hrát si a komunikovat s dětmi staršími, především s žáky druhého ročníku. Děti se do prostředí školní družiny adaptovaly dobře.

7.3 Realizační fáze průzkumu

Průzkum se své diplomové práci jsem zahájila v červnu 2006. Vzhledem k tématu své práce jsem jej začala návštěvou mateřské školy. Paní ředitelka mi vyšla velice vstříc a mateřskou školu mi pro moje šetření „propůjčila“. V mateřské škole jsem uskutečnila první tři postupné kroky: prvním krokem byl dotazník pro rodiče dětí ze sledované skupiny, druhým rozhovor s učitelkou mateřské školy a třetím krokem bylo mé vlastní pozorování sledované skupiny. Za možnost realizace této části výzkumu vděčím paní učitelce i rodičům za jejich ochotu a spolupráci.

Dotazník, rozhovor i mé pozorování zjišťovaly v podstatě totéž – otázky byly zaměřeny na sociální interakci dětí ve věkově smíšené skupině, ale pokaždé byly položeny jinak, aby byly blízké respondentovi.

Další kroky průzkumu jsem uskutečnila v družině základní školy, kde jsem provedla rozhovor s vychovatelkou, který byl zaměřen také na sociální interakci dětí a uskutečnila jsem své vlastní pozorování, abych zjistila, jak se děti z mateřské školy

po vstupu do školní družiny adaptovaly, jak byly staršími dětmi přijaty a jak spolu dále vycházejí.

7.3.1 Skupina dětí v mateřské škole

Nejprve jsem vytvořila dotazník pro rodiče sledované skupiny. Jeho znění je přiloženo v příloze č.1.

Otázky jsou zaměřeny na kontakty s vrstevníky, na komunikační dovednosti a řešení konfliktů, na pomoc druhému. Cílem bylo zjistit, jak své dítě v těchto situacích rodiče vidí, jak se jim jeví sociálně aktivní a jak jsou citliví k druhým dětem. Tyto otázky jsou doplněny o základní informace týkající se rodiny dítěte.

O vyplnění dotazníku jsem požádala rodiče během červnového průzkumu v mateřské škole. Dotazníky jsem předávala rodičům jak osobně, tak s pomocí paní učitelky mateřské školy a rodiče ujistila, že získané informace jsou pouze pro účely mé práce a nebudou nijak zneužity. Ze 13 dotazníků, které jsem rodičům předala, se mi vrátilo vyplněných 12. Zbývající jeden dotazník jsem nezískala.

Návratnost dotazníků byla 92%.

Analýza odpovědí v dotaznících pro rodiče

1. Má Vaše dítě v mateřské škole kamarády?

- a) jednoho nejlepšího kamaráda – 5 rodičů
- b) dva – tři dobré kamarády – 6 rodičů
- c) více kamarádů
- d) je samotář
- e) nevím – 1 rodič

2. Hraje si Vaše dítě převážně s dětmi stejného pohlaví?

- a) ano – jedině - 1 rodič
- b) nevadí mu hrát si s dětmi opačného pohlaví - 10 rodičů
- c) hraje si více s dětmi opačného pohlaví - 1 rodič

3. Jak se dítě projevuje ve známé skupině?

- a) jeho chování je autoritativní, vůdčí - 2 rodiče
- b) umí přijmout vedlejší roli (podřít se) - 2 rodiče
- c) umí se rychle přizpůsobit jakékoliv hře - 5 rodičů
- d) je středem pozornosti – je oblíbený - 1 rodič
- e) je bavičem
- f) raději si hraje samo
- g) je v roli pozorovatele – vyčkává - 2 rodiče

4. Jak se chová Vaše dítě k neznámému dítěti?

- a) dá se s ním hned do hovoru - 6 rodičů
- b) čeká na výzvu, pak komunikuje - 5 rodičů
- c) musíte ho sám(a) seznámit s dítětem - 1 rodič
- d) chová se odtažitě, jen pozoruje

5. Jak Vaše dítě komunikuje?

- a) komunikuje dobře, vše si samo vyřídí - 7 rodičů
- b) komunikuje přiměřeně - 5 rodičů
- c) když nemusí, nekomunikuje
- d) komunikuje málo

6. Pozorujete u dítěte obavy z něčeho a strach?

- a) ne
- b) často
- c) občas - 6 rodičů
- d) výjimečně - 6 rodičů

7. Je ochotné Vaše dítě pomoci jinému v nesnázích?

- a) ano, snaží se hned pomoci, jak umí - 8 rodičů
- b) neřeší to a nepomůže
- c) přivolá pomoc dospělého - 4 rodiče

8. Jak řeší konflikt s ostatními dětmi?

- a) řeší jej domluvou - 5 rodičů
- b) hledá pomoc u dospělého - 5 rodičů
- c) ustoupí - 1 rodič
- d) začne se prát - 1 rodič

9. S kým si hraje Vaše dítě, pokud není ve školce. Má kamarády v okolí bydliště?

- a) ano, hraje si s vrstevníky - 7 rodičů
- b) hraje si se staršími dětmi - 3 rodiče
- c) hraje si nejraději samo - 2 rodiče
- d) hraje si s mladšími dětmi
- e) hraje si jen se sourozenci

10. Pokud dítě něco provede, někomu ublíží, vyjádří lítost:

- a) omluvou - 9 rodičů
- b) neřeší to
- c) snaží se situaci vysvětlit - 2 rodiče
- d) je z toho smutné, uzavře se do sebe
- e) chce se pomazlit - 1 rodič

Některé odpovědi rodičů v dotazníku mě zaujaly odlišnostmi vnímání chlapců a dívek rodiči.

Tak například na 1. otázku dotazníku rodiče dívek odpověděli 4 z 5, že jejich dítě má ve školce více kamarádů. Rodiče jedné dívky odpověděli, že jejich dítě má dva-tři dobré kamarády ve školce. Naproti tomu rodiče chlapců 4 ze 7 odpověděli, že jejich dítě má v mateřské škole dva-tři dobré kamarády. Více kamarádů mají dle rodičů 2 chlapci. Rodiče jednoho chlapce odpověděli, že nevědí, zda má jejich dítě v mateřské škole kamarády. Tato odpověď mě překvapila nejvíce.

Na odpovědi na druhou otázku se shodlo 10 z 12 rodičů, že jejich dítěti nevádí si hrát s dětmi opačného pohlaví.

U třetí otázky rodiče dívek odpovídali 4 z 5, že děti se umí rychle přizpůsobit jakékoliv hře. Jedny rodiče dívky prohlašovali, že jejich dítě je vůdčí typ. Rodiče chlapců se u této otázky v odpovědi moc neshodli. Dva rodiče chlapců napsali, že jejich dítě vyčkává. Jen jednou rodiče odpověděli, že se jejich chlapec umí přizpůsobit, a jednou, že je středem pozornosti v kolektivu.

U čtvrté otázky mne rodiče dívek a chlapců poměrně překvapili, neboť jen jedny rodiče uvedli, že musí své dítě s druhým (neznámým) dítětem seznámit sami.

Na pátou otázku 4 z 5 rodičů dívek odpovídali, že jejich děti komunikují dobře a že si samy vše vyřídí. Jedny rodiče dívky napsali, že dítě komunikuje přiměřeně. Naproti tomu rodiče chlapců dali do odpovědi komunikaci přiměřenou, a to ve 4 případech ze 7. Rodiče 3 chlapců uvedli, že dítě komunikuje dobře, což jsem měla možnost vyzporovat a tak potvrdit.

Na šestou otázku se rodiče dívek v odpovědi téměř shodli. Čtyři z pěti rodičů odpověděli, že jejich děti mají obavy a strach výjimečně. Otec jedné dívky odpověděl, že dcera má občas strach a obavy z něčeho. Naproti tomu rodiče chlapců více připouštěli, že jejich děti mají občas strach a obavy z něčeho, konkrétně 5 ze 7 rodičů se tak vyjádřilo.

U sedmé otázky rodiče dívek uvedli (4 z 5), že jejich dítě pomůže v nesnázích jinému samo. Jedna dívka by podle rodičů pomoc přivolala. Rodiče chlapců uvedli 2 odpovědi, jednak že děti pomohou samy (4 ze 7), nebo že pomoc přivolají (3 ze 7).

U osmé otázky týkající se způsobu řešení konfliktu rodiče dívek dva z pěti uvedli, že by je dítě řešilo domluvou, 3 z 5 rodičů odpovědělo, že by dítě hledalo pomoc u dospělého. Rodiče chlapců označili u této otázky více odpovědí. Tři ze sedmi se domnívají, že by dítě řešilo konflikt domluvou, dva by hledali pomoc u dospělého, jedno dítě by ustoupilo a rodiče jednoho chlapce připustili, že jejich dítě řeší často konflikty tím, že se popere.

Na devátou otázku rodiče dívek i chlapců odpovídali podobně. Tři z pěti dívek si dle rodičů hrají v okolí bydliště s vrstevníky, jedna dívka se staršími dětmi a jedna si hraje nejraději sama. U chlapců se rodiče vyjádřili tak, že čtyři chlapci si hrají s vrstevníky, dva se staršími dětmi a jeden sám. Děti tedy většinou mají v okolí bydliště vrstevníky, s kterými si hrají.

U desáté otázky, jak děti vyjadřují lítost, se odpovědi rodičů dívek úplně shodly. Dívky vyjadřují lítost omluvou nebo snad rodiče ani jinou možnou odpověď nepřipouští. Rodiče chlapců odpovídali, že jejich děti se ponejvíce omluví (4 ze 7) nebo situaci dítě vysvětlí (2 ze 7), rodiče jednoho chlapce připustili, že se dítě přijde pomazlit.

Myslím si, že tento dotazník vyplňovaly převážně maminky (nebo rodiče společně), a tak se mi maminky chlapců v odpovědích jevily více otevřené, připouštěly také větší svéráznost svých dětí. Dívky se zdají být dle odpovědí rodičů kultivované, vědí si rady, své emoce více ovládají, jsou přizpůsobivé, kamarádké.

Rozhovor s učitelkou mateřské školy

Druhým krokem mého šetření byl rozhovor s učitelkou mateřské školy z věkově smíšené skupiny, který jsem uskutečnila také v červnu 2006. Položila jsem jí několik otázek týkajících se sociální interakce ve věkově smíšené skupině. Otázky v rozhovoru jsem volila otevřené, aby mohla učitelka odpovědět podle vlastního uvážení a svých zkušeností.

Struktura rozhovoru

1. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují mezi sebou?
2. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují s učitelkou?
3. Koho požádají o pomoc s problémem?
4. Jak jsou děti ochotny pomoci učitelce nebo spolužákovi?
5. Jakým způsobem řeší konflikt?
6. Jaké jsou vztahy mezi mladšími a staršími dětmi?

Průběh rozhovoru

1. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují mezi sebou?

Hned v úvodu této otázky mi paní učitelka řekla, že mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi je poměrně velká věková bariéra, takže ve všech vývojových oblastech, tedy i v oblasti komunikace vzniká mezi mladšími a staršími dětmi řečová bariéra, a tak to nejsou partneři na stejné úrovni.

Malé děti neumí tak dobře navázat rozhovor, jejich komunikační schopnosti jsou jednoduššího typu, a tak se lépe domluví s dětmi stejně starými, a ty také vyhledávají, nebo s dětmi čtyřletými, eventuálně pětiletými. Nicméně od všech starších dětí se rychleji učí, ať již aktivně nebo pasivně, novým slovům a i gramatická stránka řeči se vyvíjí rychleji.

Pětileté až šestileté děti se mezi sebou domluví již dobře, neboť jsou na sebe více zvyklé, ale záleží také na typu dětí.

Některé mladší děti komunikují se staršími poměrně dobře. Je to velmi individuální.

2. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují s učitelkou?

Jak děti mladší, tak děti starší, zkrátka téměř všechny, rády sdělují své pocity, dojmy, nestydí se o něčem hovořit, ale samozřejmě každé na jiné řečové úrovni. Paní učitelka mi sdělila, že mladší děti při počáteční adaptaci v mateřské škole moc nekomunikují ani s dětmi ani s učitelkou. Jednak mají malou slovní zásobu, ale hlavně se stydí, jsou bázlivé, mají špatnou výslovnost, často jim není rozumět a ani se některé neumí správně vyjádřit. Učitelka odhaduje, že z malých dětí mají tento problém tři čtvrtiny dětí na počátku nástupu do mateřské školy. Adaptace je u každého dítěte jiná.

Starší děti už většinou žádné problémy v komunikaci s učitelkou nemají. Jen některé, a to jak mladší tak starší, komunikují s učitelkou přirozeně méně než jiné děti.

Dále mi sdělila, že samozřejmě záleží také velice na přístupu učitelky k dětem, jak s nimi komunikuje, na její vlídnosti, ochotě vyslechnout dítě, když přijde s problémem nebo chce jen něco vyprávět, vyjádřit své pocity, postoje a názory. „Komunikace u dětí je u nás podporována tzv. „komunitním kruhem“, kdy jednotlivé děti vypráví zážitky z minulého dne, z víkendu, z nějaké akce a zároveň ostatní děti naslouchají.“ Děti se tak učí hovořit před ostatními dětmi, vyjadřovat své pocity, učí se naslouchat druhým, poslouchat názory druhých a čekat na slovo. Dětem úzkostným a bázlivým, které se vyhýbají komunikaci s učitelkou, je potřeba nenásilnou formou pomoci k rozvíjení řeči, rozhovoru a spolupráce.

Paní učitelka mi dále řekla, že děti u nich mají možnost získávat zkušenost z komunikace s věkově různorodou skupinou, že se učí rozvíjet rozhovor, učí se různým modelům chování. Dítě má možnost napodobovat, učí se reagovat na podněty druhých, spolupracovat, učí se společnému soužití. Posiluje si tak sebevědomí, uvědomuje si, že někam patří. Pomocí kooperativních her, her společných i volnou hrou, dále pak společnou kresbou a malbou se děti učí komunikaci a spolupráci mezi sebou, učí se řešit problémy, respektovat druhé a pomáhat jim.

3. Koho požádají o pomoc s problémem?

Paní učitelka mi sdělila, že záleží na druhu problému, ale samozřejmě děti jdou za autoritou. Mladší děti jdou s problémem za učitelkou téměř pokaždé. Starší děti někdy osloví kamaráda, ale i ony jdou často za paní učitelkou.

Pokud jde o nějaký problém týkající se sebeobsluhy, tak mladším dětem občas pomohou starší děti.

4. Jak jsou děti ochotny pomoci učitelce nebo spolužákovi?

K této otázce mi učitelka řekla, že jak mladší, tak převážně starší děti rády paní učitelce pomáhají, že mají ve školce zavedené různé služby, např. na svačiny, na obědy, v šatně a snaží se zadané úkoly plnit co nejlépe. Úkoly ale musí být přiměřené věku dítěte.

Zde platí, že pokud paní učitelka dobře namotivuje zadaný úkol, který je třeba i méně atraktivní, jako například uklízení hraček, děti se jej snaží splnit, jak nejlépe umí.

Jak mladší, tak především starší děti rády vyřizují drobné vzkazy. Starším dětem může učitelka zadat i tři úkoly najednou, které má vyřídit, mladším dětem zadává jeden úkol.

Mladší děti se od starších učí nápodobou tím, že sledují, co starší vykonávají.

Pokud se učitelka zaměří na správnou motivaci dítěte a vyzdvihne slovně důležitost úkolu a podpoří dítě v tom, že ho zvládne, může takový úkol splnit i dítě, které si příliš nevěří.

Starší děti jsou vedeny k pomoci mladším. Obvykle starší dívky na požádání učitelky pomohou mladším dětem s oblékáním, obouváním apod.

5. Jakým způsobem řeší konflikt?

Děti jsou od počátku navštěvování mateřské školy vedeny k tomu, aby se uměly domluvit a rozdělit se mezi sebou o hračky, učí se samostatnosti v jednání. Pokud dojde mezi dětmi k nějakým nesrovnalostem, ke konfliktu jednoduššího typu, umí si starší děti slovně vyřešit spor samy. S větším problémem přijdou za učitelkou. Děti se učí při nějakém konfliktu vzájemně si vyřikat pocity, aby se k problému vyjádřily obě děti a sdělily si, co jim je nepříjemné. Učitelka se také snaží vést děti ke společnému řešení konfliktů.

Mladší děti si převážně nedovedou poradit samy, řeší to pláčem, vztekem, jdou za učitelkou.

Při konfliktech se mezi sebou spíš domluví chlapci. Starší chlapci ve skupině si uvědomují své postavení, a tak nedochází příliš ke konfliktům a k soupeřivosti mezi chlapci 5-7 letými.

Paní učitelka řekla, že více než spory mezi chlapci řeší nesrovnalosti mezi staršími dívkami, které jsou dominantní a nechtějí někdy ustoupit jedna druhé. Také mi sdělila, že agrese vůči malým u nich není. Starší jsou mladším pomocníky.

6. Jaké jsou vztahy mezi mladšími a staršími dětmi?

Vztahy mezi mladšími a staršími dětmi jsou poměrně přátelské a vstřícné. Starší děti si uvědomují svoji roli, svoji důležitost ve skupině a nesnaží se vyhledávat konflikty.

Ke spontánní hře dětí mi paní učitelka řekla, že starší děti hru obvykle řídí, jsou jejími tvůrci a vůdci. Starší děti jsou ale vedeny k tomu, aby mladší kamarády přibíraly do hry. Přiřazují jim však méně významnou roli, např. roli dítěte, zvířete atd. Děti mladší ve hře poučují a radí jim, jak mají hrát, ale i tak děti mladší vnáší do hry svůj individuální přístup. Většinou si však hrají spolu děti věkem blíže k sobě.

Starší děti si vytvářejí skupinky, mladší dvojice nebo si hrají ti nejmladší samy.

Starší chlapci upřednostňují konstruktivní hry a nevdají jim ani stavět si s mladšími chlapci, pokud hru nekazí. Dívky se do konstruktivních her víceméně nepouštějí. Naopak povahově „jemnější“ typy chlapců si rády hrají s děvčaty námětové hry, například v kuchyňce, „na obchod“, „na rodinu“, kde zastupují mužské role. Pokud se ve hře sejde více dominantních dívek, stává se, že jedna druhé nechce ustoupit, dochází ke slovnímu střetu.

Mladší děti si často hrají ve dvojicích s mladším kamarádem nebo samy a hru starších jen sledují a napodobují.

Ve věkově smíšené skupině si vyhraji spolu i děti povahově stejného typu, ale rozdílného věku.

Třetím krokem mého šetření v mateřské škole bylo mé vlastní pozorování mladších a starších dětí v oblasti sociální interakce ve věkově smíšené skupině. Tuto část výzkumu jsem prováděla také v červnu 2006.

Při pozorování jsem se zaměřila na stejné okruhy otázek, jaké jsem pokládala v rozhovoru učitelce mateřské školy. Zajímalo mě, jak se děti mladší a starší vzájemně při hře a činnosti ovlivňují, jak spolu komunikují, jak komunikují s učitelkou, koho žádají o pomoc, když mají nějaký problém, zda jsou ochotny pomáhat ostatním dětem a paní učitelce. Dále mě zajímalo, jakým způsobem umí vyřešit konflikt a celkově jaké vztahy mezi mladšími a staršími dětmi probíhají a jak je to ovlivňuje.

Své pozorování jsem nejdříve zaměřila na komunikaci mezi dětmi a mezi dětmi a učitelkou při volné hře.

Mladší děti mezi sebou příliš verbálně nekomunikují, tím, že si jako tříleté zpočátku hrají své hry „vedle sebe“, nemají takovou potřebu vést rozhovor a komunikovat s druhými dětmi. Komunikují mezi sebou pomocí neverbální komunikace, slovy a jednoduchými větami.

Tříleté děti postupně upouštějí od paralelní hry, chtějí být v kontaktu s dalšími dětmi, zařazují se mezi děti starší a jejich komunikace s ostatními se dále rozvíjí. Mají už větší potřebu mluvit s druhým dítětem, učit se od starších, přejímat jejich výrazy. Jazykové dovednosti tří a čtyřletých dětí se postupně rozvíjejí, zatímco ustupuje jejich sebestřednost.

Čtyř až pětileté děti už mezi sebou komunikují ve složitějších větách, užívají souřadné a podřadné souvětí a zájem o řeč roste dále. Děti se také navzájem více poslouchají a rozšiřují si svoji slovní zásobu o výrazy druhých dětí, vyprávějí si zážitky a vyjadřují své postoje a prožitky. Děti čtyř až pětileté využívají i „vnitřní řeči“ k regulaci svého chování.

Starší děti už se mezi sebou domluví velice dobře, jsou už na sebe zvyklé.

Děti mladší se tak přirozenou nápodobou starších dětí obohacují po stránce řečové i komunikační. Starší děti naopak mladším mohou spoustu věcí vysvětlit pro ně srozumitelnější a jednodušší formou.

Pozorováním jsem sledovala i komunikaci dětí s učitelkou. I zde platí, že děti napodobují komunikační vzorce dospělých, proto by měla být každodenní komunikace učitelky i ostatních dospělých mezi sebou i s dítětem, založena na respektu vůči základním potřebám druhého člověka.

Pokud učitelka svým chováním a jednáním nevyvolává u dětí strach a úzkost, neodmítá děti, když s ní chtějí hovořit, nepodkopává sebedůvěru dětí, nezesměšňuje je a nemanipuluje s nimi, může očekávat, že děti s ní budou rády komunikovat, nebudou se stydět o něčem hovořit, budou k ní mít důvěru a bude jim i oporou.

Pozorováním jsem zjistila, že převážně mladší děti s učitelkou komunikují málo, jsou uzavřenější, stydlivé. U malých dětí jde především o jazykový problém, často i o špatnou výslovnost a slabou slovní zásobu. Čtyřleté a pětileté děti již komunikují

lépe, rády vyprávějí paní učitelce různé zážitky z domova, přijdou si k ní pro radu, mají k ní důvěru, jsou zvyklé požádat učitelku o dovolení dojit si na toaletu, jsou vstřícné, nestydí se, důvěřují učitelce jako nejvyšší autoritě.

V komunikaci dětí s učitelkou jsem pozorovala vzájemné sledování, jak učitelka, tak děti se sobě vzájemně přizpůsobovali. Všimla jsem si také, že učitelka opakovala, co dítě řeklo, dávala mu tak najevo, že ho pochopila. Snažila se s dětmi komunikovat pomalu, protože děti potřebují více času k přijmutí i k předání informace.

Dále jsem sledovala, jak učitelka rozdělovala pozornost na celou skupinu, když k nim promlouvala, jak probíhalo střídání a předávání řady, které děti učí, že v daný moment hovoří jen jeden. Některé děti, zvláště ty mladší, to ještě neuměly vycítit, a tak druhým zasahovaly do řeči.

Myslím si, že nácvik střídání a předávání řady je předpokladem vzájemné spolupráce – kooperace ve skupině dětí. Dále si myslím, že úspěšná interakce ve skupině do značné míry souvisí s osobností učitelky a s její dovedností naladěného empatického vedení.

Dále jsem si všimla, koho žádají děti o pomoc s problémem. Pozorováním jsem zjistila, že starší děti si umí většinou vyřešit drobné problémy vzniklé při hře samy. Proto mě překvapilo, že například v jedné skupince hrajících si dětí s větší dřevěnou stavebnicí měl jeden starší chlapec problém s chybějícím dílem stavebnice. Chlapec se postupně zeptal všech dětí, které si se stavebnicí hrály, jestli by mu jeden díl nedaly, ale po jejich odmítnutí chlapec brzy vzdal možnost dalšího vyjednávání a odešel žádat o pomoc učitelku. Ze skupinky hrajících si dětí se stavebnicí Lego odchází také jeden mladší chlapec pro pomoc k učitelce. Všimla jsem si, že často chtěl ty samé legové díly, které měl jiný chlapec. Nedokázal si poradit a nahradit tak jednotlivé díly, které měl kamarád, jinými.

Při oblékání a obouvání pomohou starší dívky menším dětem převážně na požádání učitelky, někdy intuitivně samy od sebe.

Mladší děti si přijdou pro pomoc k paní učitelce, nebo některé dokáží oslovit i starší děti ve skupině, ostýchavější děti na pomoc čekají.

Při sledování, jak jsou děti ochotny pomoci učitelce nebo spolužákovi, jsem byla velmi překvapena. Pokud paní učitelka požádala sama o pomoc, doslova přiběhlo

hned několik dětí, převážně starších dívek a chlapců. Děti, které měly službu v jídelně, odcházely na výzvu (paní kuchařky) spontánně, bez odmítnutí.

Děti také vyřizovaly různé vzkazy ostatním učitelkám a pomáhaly při běžných činnostech. Mladší děti pomáhaly s úklidem hraček starším dětem a myslím si, že vnímaly i to, jak hodně starších dětí je ochotno paní učitelce na požádání pomoci. V mateřské škole pomáhají děti učitelce rády, ale po předchozí výzvě, kterou musí dětem opakovaně připomínat.

Při volné hře jsem dále sledovala, jak děti řeší konflikty. Viděla jsem, že starší děti už umí většinu svých občasných konfliktů vyřešit domluvou, vyjednáváním, umí se po dohodě s dětmi rozdělit o hračky a o předměty, umí ovládat i způsob vyčkávání. Děti se učí vyřešit si problémy samostatně. Všimla jsem si, že ve skupině ze 7 starších chlapců dva chlapci tyto způsoby řešení konfliktů ještě neovládají a chodí žádat o pomoc paní učitelku.

Mladší děti se obvykle během nějakého konfliktu začaly o hračku tahat, vztekat se nebo plakat a s pláčem také odcházely k paní učitelce.

Starší dívky většinou řešily spory mezi sebou domluvou nebo odešly za paní učitelkou spor vylíčit a poprosit o radu.

Starší děti s nejmenšími dětmi konflikty většinou neměly, protože si příliš společně nehrály nebo se snažily mladším dětem domluvit, vysvětlit jim, že si nebudou společně hrát, pokud budou hru kazit.

Posledním mým okruhem, na který jsem se zaměřila v mateřské škole, bylo sledování vztahů mezi mladšími a staršími dětmi.

Při volné hře jsem pozorovala, že starší děti jsou ochotny přijmout do své hry děti mladší. Samy hru řídí, po domluvě přidělují mladším dětem méně významnou roli, poučují je, jak se mají chovat a co mají vykonávat. Starší děti jsou učitelkami vedeny k zařazování mladších dětí do svých her.

Pozorovala jsem například skupinku chlapců při stavbě autodráhy, při které dva až tři nejstarší chlapci zadávali úkoly mladším chlapcům, jako například jak mají dráhu stavět, kterým směrem, jaké „stavební materiály“ mají na stavbu použít. Starší

chlapci působili při hře velmi sebevědomě, mladší byli naopak rádi, že si mohli se staršími hrát a že byli užiteční.

I starší dívky do svých her přijímají mladší děvčátka, především při spontánních hrách, jako například „na rodinu“, „na doktorku“, „na školu“. I ony však staví mladší děti do rolí „podřadnějších“.

Pozorovala jsem také skupinku starších dívek, jak si v koutku třídy postupně rozehrávají hru v kuchyňce „na rodinu“. Starší dívky (šestileté) si rozdělily hlavní role (rolí matky, tety, babičky). Do hry dále přibraly dvě mladší děvčátka (čtyřletá) jako děti a pětiletého chlapce, který hrál roli staršího bratra, a šestiletého chlapce, který se těšil na roli otce. Hru brali všichni velice vážně, každý do své role vkládal všechny zažité zkušenosti ze svého domova. Děti se při hře identifikovaly se svými rodiči, napodobovaly jejich chování, jejich kladné i záporné vlastnosti. Tak jsem mohla sledovat, jak chlapec v roli otce ráno odchází do práce, malé děti ve stejnojmenné roli si hrají, starší chlapec v roli bratra jde do školy a starší dívka (v roli maminky) uklízí, vaří, napomíná své děti. K večeru se chlapec (otec) vrátil z práce, pohrál si s dětmi, navečeřel se a pustil se do žehlení. Občas přijde na návštěvu „teta a babička“ a v rodinném kruhu popíjejí dospělí kávu a vyprávějí si, co je nového. Děti si tak hrály asi půl hodiny a během celé té doby nedošlo k žádnému sporu. Paní učitelka jejich poklidnou hru zpozvzdání sledovala.

Dále jsem měla možnost sledovat kooperativní hru. Učitelka na začátku hry navodila téma zoologické zahrady. Vybrala jednu pětiletou dívku a šestiletého chlapce jako vedoucí dvou týmů. Ti postupně sestavovali své týmy. Všechny děti se hry zúčastnily, nikdo neodmítl. Týmy měly za úkol vytvořit zoologickou zahradu, každá skupina však z jiného druhu stavebnice, z dřevěné a z Lega a doplněné pryžovými zvířátky a zvířátky z Lega.

Pozorovala jsem, jak se téměř všichni zapojili do stavby, jak se cítil každý zodpovědný za svoji práci, jak si děti radily, doplňovaly se a případně opravují, co se jim na stavbě nelíbilo. Spolupracovaly mladší i starší děti, pouze jeden čtyřletý chlapec, který navštěvoval mateřskou školu krátce, si nevěděl příliš rady při kolektivní hře. Nakonec se se stavebnicovým dílkem v ruce rozplakal, protože sice měl v úmyslu dílek někam přidat, ale neuměl se mezi děti vmísit a prosadit se. Po dokončení proběhla „návštěva zahrad“. Děti okomentovaly, jak rozmístily jednotlivé druhy zvířat, společně si ověřovaly, podle svých dosavadních zkušeností, zda

neudělaly nějaké chyby, a společně také vzniklé chyby odstraňovaly a napravovaly. Myslím si, že hra se dětem líbila a měly z ní celou řadu pocitů (pocit sounáležitosti, bezpečí, pocit vlastního uplatnění i pocit zdraví) a zároveň si své poznatky ověřily prakticky a nové získaly.

Děti komunikovaly slovy, pohyby, mimikou. Některé děti více dominovaly, jiné se v týmu přizpůsobovaly. Mírné názorové rozdíly řešily děti domluvou.

7.3.2 Skupina dětí ve školní družině

Následující formu mého šetření jsem zahájila v polovině září 2006 návštěvou školní družiny.

Rozhovor s vychovatelkou školní družiny

Ve školní družině jsem kromě úvodní zjištěné adaptace dále provedla rozhovor s vychovatelkou, který jsem také zaměřila na otázky sociální interakce. I tyto otázky jsem volila otevřené a nechala vychovatelku volně odpovídat.

Průběh rozhovoru

1. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují mezi sebou?

Paní vychovatelka mi sdělila, že po úvodní krátkodobé adaptaci prvňáčků se všechny tyto děti rychle zapojily do chodu družiny. Adaptace již nebyla pro mnohé tak bolestná, jako při nástupu do mateřské školy, a zrovna tak ani komunikace mezi nimi a staršími dětmi nebyla tak propastná. Tím, že se sešlo hodně komunikativních jedinců v 1. ročníku, tak vytvořili poměrně silnou skupinu, která si umí případně vystačit v mnohém sama.

Mladší dívky komunikují mezi sebou tak, jak na sebe byly zvyklé už z mateřské školy. Umí však docela dobře komunikovat i s dívkami druhého ročníku. Problém nastává až ve vztahu k dívkám 3. ročníku, není však ze strany dívek mladších. Dívky 3. ročníku, až na některé výjimky, se tváří tajemně až povýšeně a

nechtějí se s mladšími dívkami příliš bavit. Dvě nejstarší děvčata ze čtvrtého ročníku se už takto neprojevují, naopak se snaží s nejmladšími dívkami zůstat v kontaktu.

Nejmladší chlapci mezi sebou komunikují také velmi dobře a nestrání se v hovoru ani žákům druhého a třetího ročníku.

V komunikaci chlapců 1.-3. ročníku vychovatelka žádné problémy nevidí, naopak se jí nejmladší chlapci v komunikaci jeví zdatnější než někteří třetíáci.

2. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují s vychovatelkou?

Na tuto otázku mi paní vychovatelka odpověděla poměrně krátce. Sdělila mi, že téměř všechny děti s ní komunikují dobře. Jen jeden žák 1. ročníku se vyhýbá komunikaci s ní, s dětmi se ale baví. Poslední dobou ji však překvapují žáci a žákyně 3. ročníku, ke kterým musí opakovaně promlouvat, pokud od nich něco žádá. Případá jí, jakoby měli „svůj svět“. Jen na ni nepřítomně hledí a odpovídají stroze.

3. Koho požádají o pomoc s problémem?

K této otázce mi vychovatelka sdělila, že pokud se jedná o nějaký problém fyzického rázu mezi chlapci, vyřídí si jej chlapci 2. a 3. ročníku poměrně rychle mezi sebou sami, často dříve než stačí vychovatelka zareagovat. Druhý ročník je složen ze ¾ chlapci a také ve družině mají silné zastoupení, proto, když se nepohodnou, jednájí rychle. Ne všechny problémy ale řeší takto, umí i vyjednávat a domluvit se, případně ustoupit.

Mladší chlapci jednájí uváženěji, většinou se domluví i si poradí a pokud nějaký ten problém mají, např. kde najít některé hračky, zeptají se starších chlapců či dívek. Při různých pracovních činnostech, pokud si neví rady, poradí se s kamarádem stejně starým nebo osloví starší chlapce či dívky. Pokud mu ani oni neporadí, jdou žádat o pomoc vychovatelku.

Mladší dívky se radí mezi sebou nebo s dívkami druhého ročníku nebo odchází pro radu k paní vychovatelce.

Starší dívky se radí také mezi sebou nebo s vychovatelkou nebo se stává, že problém přestanou řešit a vzdávají ho.

Nejstarší dívky se snaží řešit problémy samy, pokud si ale opravdu neví rady, zeptají se samozřejmě paní vychovatelky.

4. Jak jsou děti ochotny pomoci vychovatelce nebo spolužákovi?

Starší i mladší děti svému spolužákovi většinou pomohou, pokud si vědí rady a není to složitý problém. Paní vychovatelka mi dále sdělila, že pokud ale mají pomoci děti jí osobně, tak to že už je horší. Řekla mi, že ze všech dětí v družině, jen jedna dívka (z 3. ročníku) jí pomůže, aniž by o to byla žádána. Přijde sama a zeptá se, chce-li s něčím pomoci. Sama dobrovolně také spoustu činností vykoná ku prospěchu všech. Dívka ji svou ochotou až překvapuje.

Na požádání vychovatelky jsou ještě poměrně ochotné pomoci nejmladší děti, které jsou k vychovatelce více upřímné.

Starší děti už vychovatelka o pomoc musí žádat, některé i několikrát, musí konkrétně žáka oslovit, aby daný úkol splnil. Jedná se například o zvedání židlí a úklid hraček před koncem provozu školní družin. Pokud vychovatelka žádá někoho, aby pomohl jinému spolužákovi, dotyčný jde a pomůže.

Při vyřizování nějakého vzkazu dospělým jsou děti na požádání ochotnější.

5. Jakým způsobem řeší konflikt?

K této otázce mi paní vychovatelka řekla, že děti z věkově smíšené skupiny, nyní první ročníci, jsou děti velmi rozumné, které se umí při nějakém sporu mezi sebou domluvit, umí řešit spor kompromisem, jsou skoro všechny uváženější, dokáží ve většině případů i ustoupit. Konflikt tedy mladší dívky a chlapci řeší nenásilnou formou. Ve vztahu ke starším se snaží situaci nejprve řešit domluvou, snaží se uhájit svůj názor, pokud si ale nejsou jisté svojí pravdou, raději ustoupí. Rozhodně spor nechtějí řešit fyzicky.

Naproti tomu chlapci 2. ročníku jednají méně uváženě, někteří jsou více temperamentní, hned se do sebe při konfliktu pustí. Neumí tolik ovládat svoje emoce, svoji agresivitu. Někdy vychovatelce připadá, že mají i chuť si takto spory řešit, ukázat, kdo je ve skupině silnější. Vychovatelka ale podotýká, že tomu pokaždé tak není, záleží, jakou kdo má náladu a také, jaké je složení skupiny v ten

den. Některé děti nenavštěvují družinu pravidelně a pokud se sejde ve skupině méně konfliktních dětí, je průběh odpoledne poklidný. Samozřejmě, jak mi vychovatelka sdělila, snaží se chlapce zaměstnat činnostmi pro ně zajímavou a významnou, aby neměli mnoho času na takové jednání.

Dívky druhého a třetího ročníku řeší spory domluvou, jestliže si neví rady, odcházejí dívky 2. ročníku za vychovatelkou. Dívky 3. ročníku nerady v jednání ustupují, jsou hádavé a pokud ve sporu nezvítězí, uzavírají se do sebe.

Chlapci 3. ročníku ve vztahu k mladším chlapcům jednají při konfliktu také příliš neuváženě, jsou schopni se s mladšími poprat místo toho, aby spor řešili rozumně.

Dívky 4. ročníku žádné spory nevyhledávají a ve vztahu k mladším dětem ve skupině vše řeší rozvážností a domluvou.

6. Jaké jsou vztahy mezi mladšími s staršími dětmi?

Paní vychovatelka mi na tu otázku odpověděla, že vcelku dobré. Konflikty sice občas jsou, ale děti se zase rychle usmíří a dají dohromady, spor rychle zapomenou.

Starší chlapci nemají problém přibrat do hry chlapce mladší, především při pohybových činnostech si raději vyberou sportovnějšího prvňáka než nespportovního chlapce z druhého či třetího ročníku. Při hrách na hřišti, pokud nejde zrovna o fotbal, který hrají téměř všichni chlapci, si hrají temperamentnější chlapci spolu a chlapci povahově „jemnější“ hrají pohybové hry buď sami nebo s dívkami stejného věku.

Vztahy mezi chlapci 1. ročníku jsou na dobré úrovni, děti jsou si kamarády, partnery nebo se jeden druhému podřizuje, a tak si vzájemně vyhoví při hře i činnostech výtvarného a pracovního směru. Vztahy chlapců 1. ročníku jsou z jejich strany vůči starším respektující, ale nejsou jimi zase tak ovlivňovány, především se to týká jejich někdy nevhodného chování. Chlapci 1. ročníku nemají sklony se chovat podobně.

Vztah mladších dívek mezi sebou je také dobrý, dívky se znaly dlouhou dobu z mateřské školy. Jen, jak mi sdělila vychovatelka, pokud jich je ten den v družině více, nerady přijímají mezi sebe Aničku H. Pokud je dívek méně, hrají si obě Aničky spolu. Paní vychovatelka mi řekla, že z chování Aničky H. pozoruje, že už

se jakoby smířila s tím, že ji dívky tolik nepřijímají a hraje si často sama, nevtírá se mezi ostatní.

Dívky druhého ročníku mají dobré vztahy, jak s dívkami o rok mladšími, tak se staršími, ale raději si hrají s mladšími děvčaty.

U dívek 3. ročníku vychovatelka pozoruje, že už se mladším děvčatům při hře straní, více si samy povídají, mají svá tajemství a nechtějí mladší dívky, hlavně děvčata z 1. ročníku, do svých her přijímat.

Při hrách společných, řízených se situace samozřejmě mění, hrají všichni. Chlapci i dívky dohromady, mladší i starší.

Dívky mají pěkné vztahy i s některými chlapci mladšími i staršími. Dokáží si hrát některé volné hry společně, aniž by docházelo ke konfliktům, vzájemně se doplňují, vesele komunikují.

Paní vychovatelka mi řekla, že některé děti vytvářejí mezi sebou již pěkné kamarádské vztahy, a to jak ve vztahu ke stejnému pohlaví, tak i k opačnému.

Své vlastní pozorování ve školní družině základní školy jsem uskutečnila během podzimu 2006. Nejdříve jsem se zaměřila na adaptaci dětí z věkově smíšené skupiny mateřské školy do kolektivu starších dětí. Zajímalo mě, jak si děti na prostředí zvykly a jak jako nejmladší děti budou staršími dětmi přijaty.

Z mého pozorování jsem usoudila, že adaptace dětí z věkově smíšené skupiny mateřské školy do školní družiny proběhla úspěšně. Děti se velice brzy zapojily mezi ostatní starší děti a ty je přijaly bez problémů. Tvoří vlastně třetinu všech dětí školní družiny. Dokonce i děti, o které jsem měla trochu obavu, jak se adaptují a jak budou přijaty, se jeví jako spokojené. Dívka, která v mateřské škole nebyla příliš ostatními děvčaty přijímána, si ve školní družině více rozumí s některými děvčaty z druhého ročníku. Téměř všemi dívkami stejného věku je i nadále víceméně přehlížena.

Pozorováním dětí ve školní družině jsem chtěla zjistit, jak děti mladší a starší spolu vzájemně vycházejí, jak si děti z věkově smíšené skupiny mateřské školy, předtím nejstarší v kolektivu, počínají v roli nejmladších ve školní družině.

Pozorováním jsem se zaměřila i na okruh otázek, které jsem pokládala již učitelce mateřské školy a vychovatelce školní družiny, abych tak mohla porovnat jejich názory s pohledem mým na děti.

1. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují mezi sebou?

Mladší děti, jelikož jsou na sebe už pár let zvyklé, nemají problém v komunikaci mezi sebou. Chlapci komunikují hlavně s chlapci při hrách a činnostech o technických záležitostech spojených s konstruováním aut, letadel, lodí. Sdružují se a baví se tedy podle společných zájmů. Je až překvapivé, kolik různých informací z určitých oborů děti znají. Poslouchala jsem hovor dvou chlapců z 1. třídy, kdy jeden hovořil o typech letadel a co všechno je uloženo v palubní desce v kabině letadla a druhý mu vyprávěl, jak tátovi pomáhá při údržbě auta.

Mladší dívky mají také své okruhy zájmů a vyhledávají se v komunikaci podle nich. Dívky stejně jako chlapci mají rády sportovní činnosti a mnohé se baví mezi sebou velice odborně, například z oblasti aerobiku. Z dívek 1. ročníku 3 navštěvují tuto sportovní činnost, a tak mají k sobě velmi blízko, dokonce si v družině i samy zacvičí a učí odborným výrazům i jiné dívky.

Rozhovory jak mladších dětí, tak starších jsou již mnohdy na odborné úrovni, starší dívky se baví mezi sebou o hudebních skupinách, o oblečení, o filmech. Rády si ale také vyprávějí různé zážitky z letních táborů, z různých tajemných výprav a často tato vyprávění přibarvují.

Měla jsem tak možnost vyslechnout rozhovor dvou dívek z druhé třídy, které se bavily o tom, jaké měly na táboře „Bobříky odvahy“, jak se strašně bály podepsat se na konci trasy u rozsvícené lebky. Vyprávění velmi barvitě příkrášlené poslouchaly i dívky nejmladší, které pak mezi sebou vyvolaly takovou paniku, až příběhly k paní vychovatelce s tím, že se bojí jít na toaletu, že je tam ukrytá lebka. Dívky ze třetího a čtvrtého ročníku však projevily s malými děvčaty soucit, vysvětlily jim, že to byla jen táborová hra a když pak některá potřebovala na toaletu, odešla vždy jedna starší dívka s mladší jako doprovod, aby se nebála a ujistit ji, že je vše v pořádku.

Velmi mě zaujalo a v podstatě překvapilo, že v tento moment se starší dívky mladších ujaly bez nějaké předchozí výzvy paní vychovatelky a že jim byly

nápomocny ve chvílích nejistoty. Většinou jsem totiž pozorovala, že starší dívky ze 3. ročníku menší moc k sobě nepřijímají.

Více si také spolu rozumí žáci 2. a 3. ročníku a žáci 3. a 4. ročníku k sobě mají také blíže, ti jsou již druhým rokem spojeni v jedné třídě.

2. Jak děti mladší a starší aktivně komunikují s vychovatelkou?

Děti z věkově smíšené skupiny z mateřské školy – nynější prvňáčci komunikují s paní vychovatelkou dobře, často a velice upřímně. Stále za ní přicházejí jako za nejvyšší autoritou, když potřebují poradit a pomoci hlavně při výtvarných a pracovních činnostech. Rády ale také, stejně jako v mateřské škole, vyprávějí různé zážitky ze všedního dne z rodinného prostředí, o výletech, o svém domácím zvířátku, co by chtěly najít pod vánočním stromkem apod. Komunikace s vychovatelkou se nebojí, nejvíc však s paní vychovatelkou promlouvají tři děti, které potřebu komunikace s dospělým mají větší. Jedná se o Pavlíka, jelikož přítulné chování je paní vychovatelce až nepříjemné. Často se také zapomíná a oslovuje ji „teto“, hlavně z počátku školního roku, a snaží se je neustále něčím zavděčit. Anička K. si také často s paní vychovatelkou povídá a hledá v ní oporu. Již v mateřské škole jsem takovéto chování u ní vyzorovala. Povahově je více úzkostlivá, jinak však komunikuje velmi dobře, jak s dívkami stejného ročníku, tak i se staršími dívkami. Často se s vychovatelkou baví i Anička H., která je velmi komunikativní, ale děti stejného věku ji příliš nepřijímají. Větší zastání má u některých dívek druhého ročníku.

Děvčata a chlapci z druhého ročníku komunikují s vychovatelkou také dobře, jen někteří chlapci už nejsou tak upřímní, začínají svým chováním chytat tzv. „manýry“ a někdy neumí včas uposlechnout, oč jsou žádáni.

Žáci třetího a čtvrtého ročníku již nemají tak silnou potřebu komunikovat často s vychovatelkou, své dojmy a zážitky vyprávějí svým kamarádům. S vychovatelkou komunikují přiměřeně, podle situace, když něco potřebují nebo jsou tázáni.

3. Koho žádají o pomoc s problémem?

Menší děti, tedy děti prvního a druhého ročníku, jak jsem vyzorovala, žádají o pomoc převážně paní vychovatelku, pokud potřebují například poradit, když něco tvoří a neví si rady, nebo poprosí děti z druhého, třetího či čtvrtého ročníku.

Starší děti ve většině případů jsou ochotny mladším pomoci a poradit jim. O pomoc starší děti žádají vychovatelku již minimálně, snaží se daný problém vyřešit po svém nebo řeší problém společně s vrstevníky.

Na počátku školního roku starší žáci pomáhali nejmladším zorientovat se v množství her, které děti ve školní družině mají, protože se mladším často stávalo, že nějakou hru chtěly hrát, ale nevěděly, kde ji hledat.

Vyzorovala jsem také, jak se mladším dětem hodněkrát stává, že si vezmou ze skříně nějakou stolní hru a v momentě, kdy začnou hrát, si uvědomí, že neznají pravidla. Na požádání jsou většinou starší děti ochotny pravidla mladším vysvětlit. Návod jim však nečtou, nýbrž jej vysvětlí pro ně jednoduchou a srozumitelnou formou tak, že jsou děti schopné hru okamžitě hrát.

4. Jak jsou děti ochotny pomoci vychovatelce a spolužákovi?

Pozorováním jsem zjistila, jak jsou na tom děti s ochotou si pomáhat. Sledovala jsem dva chlapce z druhého ročníku, jak na lavici hrají šachy. Jeden z nich se při hře dostal do nesnází a potřeboval poradit a jelikož věděl, že šachy v družině umí hrát akorát jeho protihráč, s kterým zrovna hrál, a jeho bratr – dvojče, který uměl hrát šachy ještě lépe než on sám, tak ho pěkně poprosil o radu. Bratr se zvedl od rozestavěné legové stavebnice a přispěchal poradit.

Tři starší dívky se domluvily, že si zahrají karty – kvarteta. Potřebovaly ale do hry ještě jednoho hráče, hráčku. Tak se zeptaly, kdo s nimi chce hrát. Nabídla se dívka z první třídy, ale neuměla pravidla hry. Děvčata jí srozumitelnou formou vysvětlila, jak hrát, akorát si neuvědomily, že dívka ještě neumí číst a tak si nemůže přečíst, co má na kartách napsáno a kterou další kartu má žádat od spoluhráček. Nabídla se dívka ze 4. třídy a v karetní hře jí pomáhala a radila, jak má postupovat, aby měla kvartet co nejvíce. Starší spoluhráčky tolerovaly pomalé reakce dívky, která se hru teprve učila chápat, a zároveň si posilovaly svou trpělivost.

Už během podzimu se škola chystá na vánoční výstavu. Děti mají možnost vyrobit drobné dárečky. Děti, které chtějí drobnost vyrobit i domů, si sedají do lavic. Na čtvrtku si mají obkreslit podle šablony stromek. Méně zručným dětem, především dětem 1. ročníku, to obkreslování stále moc nejde. Pořád jim šablona ujíždí a stromek nemá pěkný tvar. Šikovné dívky se mladším nabízejí, že jim to obkreslí lépe a vystříhnou.

Po této pracovní činnosti bylo třeba uklidit, zamést napadané odstřížky, uklidit pastelky a nůžky a umýt lavice od lepidla. Jedna dívenka se pustila bez řečí do zametání podlahy. Všem ostatním to musela vychovatelka několikrát zopakovat, než se pustili do úklidu.

Ke konci provozu školní družiny je třeba uklidit také hračky a zvednout židličky. Je to práce, která se vykonává denně a děti to vědí. Přesto musí vychovatelka žádat děti, aby se do úklidu pustily, musí je konkrétně oslovit, protože některé děti na normální výzvu nereagují. Prvňáčci začnou zvedat židličky jako první. Až později se k nim přidávají děti starší.

Z pozorování jsem zjistila, že děti dětem, starší mladším, pomohou docela ochotně, ale už ne tak ochotně paní vychovatelce. Děti pomáhají vychovatelce na požádání, samy od sebe téměř ne. Jen jedna dívenka pomáhá bez předchozí výzvy.

5. Jakým způsobem řeší konflikt?

Pozorovala jsem nejmladší chlapce, jak se domluvili, že si postaví autodráhu a budou jezdit s auty. Chlapci se dohadovali, z jakého materiálu dráhu postaví, jak bude tvarově vypadat, kolik aut tam bude jezdit atd. Každý řekl nejdříve svůj názor, který se snažil prosadit, dva chlapci se pořád nemohli domluvit, z čeho dráhu postaví, zatímco tři další už po vyjednávání ustoupili. Nakonec se i bez nadávání domluvili, že použijí oba druhy stavebnic, dřevěnou i umělou. Chlapci se dokázali postupně domluvit dohodou, někteří volili cestu ústupu, na konec kompromis.

Dva chlapci druhého ročníku si vzali ze skříně stolní fotbal. Domluvili se, jakou barvu týmu budou mít, a začali hrát. Chvilí hráli poměrně v klidu, hra byla vyrovnaná. Po nějaké době padla trochu sporná branka a chlapci se začali hádat, zda branka bude platit nebo. Každý chlapec si stál za svojí pravdou, spor se začal po chvíli stávat vážným. Chlapci se začali pošťuchovat, nadávat si a začali být příliš

hluční. Poté už zasáhla paní vychovatelka, chlapci uklidili hru do skříně, všichni si šli sednout na koberec a chlapci znovu přede všemi vyprávěli, jak to všechno začalo a kdo za to může. Ostatní děti se mohli přidat s názorem, jak se konflikt měl řešit. Tito chlapci se domluvit nedokázali, začali se obviňovat, nedokázali konflikt urovnat dohodou. Patrně by následovalo fyzické napadení.

Dále jsem také sledovala, jak řeší konflikty dívky. Nejmladší dívky rády kreslí a malují. Domluvily se s paní vychovatelkou, že by chtěly malovat podzimní strom s barevnými listy. Připravily si tempery, kartony a začaly. Jedné dívce se nechtěně povedlo převrhnout kelímek s vodou a ta následně polila druhé dívce malbu stromu. Dívka se rozplakala, ostatní dívky ji ale hned utěšovaly a říkaly, že to může zkusit namalovat ještě jednou, že je dost času, než bude konec družiny. Dívka, která převrhla kelímek, se spolužačce omluvila.

Myslím si, že děvčata tuto nehodu s vodou a zničenou prací dívky vyřešila v klidu, jen bylo více lítosti nad zničeným obrázkem.

Dívky třetího ročníku si společně vyprávěly nějaké zážitky, když k nim přišla dívka prvního ročníku a sedla si mezi ně, ztichly a řekly jí, co poslouchá, že to není „pro mimina“. Dívka tedy odešla a starší si povídaly dále. Paní vychovatelka situaci viděla a odebrala se k nim a řekla, že takové jednání se jí od nich nelíbí, že neznamena, že když jsou v družině nejstarší, že se takto budou chovat k mladším. Dívky se zarděly, ale bylo na nich vidět, že se i urazily a poměrně dlouho jen tak posedávaly.

6. Jaké jsou vztahy mezi mladšími a staršími dětmi?

V prostředí školní družiny a při pobytu na dětském hřišti jsem měla možnost pozorovat řadu situací, jak se k sobě děti mladší a starší chovají, jak spolu vycházejí a komunikují, mezi kým se vytváří pěkné kamarádské vztahy.

Tak například při pobytu na hřišti mě zaujalo, jak žáci třetího ročníku dokázali bez problémů zařadit chlapce mladší i nejmladší mezi sebe, když si chtěli zahrát fotbal. Všichni mladší chlapci měli stejnou šanci prosadit se mezi staršími. Mladší si této nabídky samozřejmě vážili, měli respekt ke starším, i když tedy doslova při zápase se na nějaký ten kopanec nehledělo, a ani starší to v průběhu hry nebrali jinak.

Dívky během pobytu venku už tak pospolu nedržely. Nejmladší děvčata si hrála ponejvíce sama nebo s dívkami ze druhé třídy na „sportovní gymnastiku“. Vytvořila sportovní oddíl, který měl svou vedoucí – předcvičující a ostatní cvičily podle ní. Tady mě zaujalo, že roli vůdce převzala mladší dívka a starší se ve hře dokázaly v pohodě přizpůsobit a ještě se naučily nové cviky, které by samy od sebe určitě nezkoušely.

Dívky ze třetí a čtvrté třídy už tak aktivní nebyly, sedly si na prolézačku a povídaly si a občas pohlédly na mladší dívky, jak se snaží svědomitě cvičit. Myslím si, že své mladší spolužačky občas kritizovaly svým pohledem, ale nedovolily si v přítomnosti vychovatelky i mé je slovně napadat.

Při odchodu ze hřiště se mi líbilo, jak vychovatelka zadala dětem úkol, aby utvořily dvojice dívka – chlapec. Dívky šly až ke škole po pravici chlapců a některým dvojicím to činilo menší či větší obtíže. Téměř všechny dvojice dětí se dokázaly držet za ruce po celou desetiminutovou chůzi až ke škole. Myslím si, že to bylo pro děti velmi podnětné a pro diváky v obci zajímavá podívaná. Vedle sebe kráčela dívka ze 4. ročníku spolu s chlapcem z 1. ročníku, třeták si vedl žákyni 1. třídy apod. Děti pak ještě ve třídě vyprávěly své pocity z chůze.

Svým pozorováním jsem měla možnost zjistit, že vztahy mezi dětmi 1. ročníku jsou velmi přátelské a ve hře jsou si děti partnery, ne protivníky. Žáci 1. ročníku umí respektovat starší děti. Při pobytu v místnosti družiny mě překvapilo, že při volné hře jsem prvňáky neviděla zase tak často hrát si. Děti 1. ročníku měly větší potřebu kreslit si a malovat nebo si chtěly něco vyrábět.

Vztah mladších dívek ke starším dívkám je také respektující. Mladší dívky si ponejvíce hrají spolu, taktéž i mladší chlapci. Dívky však méně mezi sebe přijímají jednu dívenku. Jak jsem vypožorovala, hrála si většinou sama, ale nevydržela dlouho prakticky u žádné činnosti. Často hru ostatních pozorovala, snažila se jim radit a občas přišla i vychovatelce žalovat. Občas jsem ji viděla pohrát si s dívkami 2. ročníku.

Dále jsem vypožorovala, že žákyně 2. třídy se v podstatě shodnou jak s mladšími, tak se staršími dívkami. Naproti tomu žákyně 3. třídy už mají ve vztahu k dívkám 1. třídy odstup, považují je za „malé holky“.

Dívky 4. ročníku mají kladný vztah ke všem mladším dětem, ale nejvíce si rozumí mezi sebou nebo s dívkami 3. ročníku.

Chlapci 2. ročníku si rozumí jak s mladšími, tak s chlapci o rok staršími.

Během mého průzkumu jsem pozorovala i velmi pěkné kamarádské vztahy a nejenom mezi dětmi stejného věku.

8. Shrnutí výsledků a diskuse

Na počátku praktické části jsem vyslovila hypotézy, které jsem se pokusila průzkumným šetřením ověřit. Musím předeslat v úvodu, že zde nejde o obecně platná tvrzení, ale o tvrzení týkající se malého vzorku počtu dětí.

1. Můj první předpoklad se vztahoval ke vnímání dítěte svými rodiči jako sociálně aktivními a citlivými k druhým dětem.

Na otázku, kolik má jejich dítě kamarádů v mateřské škole, se 50% rodičů vyjádřilo, že jejich dítě má 2-3 kamarády a 42% jednoho nejlepšího kamaráda. Z mého pohledu s rodiči souhlasím, děti si obvykle hrály spolu dvě až tři, někdy jen ve dvojici, starší děti si ale hrály i ve skupinkách, jak se v rozhovoru vyjádřila paní učitelka. V tomto věku je dítěti kamarádem ten, kdo si s ním hraje, kdo má společné zájmy.

Jak se dítě projevuje ve známé skupině, odpovědělo 42%, že se jejich dítě umí přizpůsobit jakékoli hře, 17% si myslí, že chování dětí je autoritativní a stejný počet (17%) se vyjádřilo, že jejich dítě umí přijmout vedlejší roli. Také dalších 17% si myslí, že dítě bývá v roli pozorovatele ve známé skupině. Pozorováním jsem si ověřila, že děti se většinou umí ve hře přizpůsobit. Ve skupinkách hrajících si děti vždy nějaké starší dítě dominovalo a ostatní buď byly partnery, hlavně chlapci u konstruktivních her se tak chovali nebo děti přijímaly role vedlejší. Ve sledované skupině se našly i děti, které hru ostatních jen pozorovaly.

K otázce komunikace dětí, která je z mého pohledu u dětí sledované skupiny velice dobrá a i učitelka mateřské školy se takto vyjádřila, se rodiče z 58% shodli, že jejich dítě komunikuje dobře a umí si vyřídit, co potřebuje. Jako komunikaci dítěte přiměřenou označilo 42% rodičů.

Starší děti jsou ve věkově smíšené skupině vedeny k pomoci ostatním a osobně jsem také vysledovala, že děti jsou schopné pomoci kamarádovi, ale často po předchozí výzvě učitelky. K této otázce se 66% vyjádřilo, že jejich dítě se snaží pomoci druhému podle svých možností a 33% rodičů si myslí, že by děti přivolaly pomoc dospělého.

Rodiče se vyjadřovali i k otázce, jak jejich dítě umí řešit konflikt s ostatními. Řešit konflikt domluvou umí již většina starších dětí, jak jsem měla možnost zjistit. I učitelka na tuto otázku odpovídala, že děti jsou vedeny řešit konflikty domluvou,

vyjednáváním. Rodiče se ve 42% shodli, že jejich děti řeší konflikty domluvou a dalších 42% odpovědělo, že děti hledají pomoc u dospělého.

K otázce citlivosti k druhým dětem se převážná část rodičů, tedy 75% vyjádřilo, že děti při ublížení druhému dítěti vyjádří lítost omluvou, 17% by situaci vysvětlilo. Děti se v mateřské škole učí citlivému přístupu k druhým dětem, to znamená se i omluvit.

Rodiče tedy vnímají své děti jako kamarádké, přizpůsobivé, které umí přijmout vedlejší roli. Jsou komunikativní, konflikty obvykle řeší domluvou nebo s pomocí dospělého a ve vztahu k druhým dětem jsou citlivé.

2. Můj předpoklad, že učitelka mateřské školy věkově smíšené skupiny oceňuje u dětí jejich otevřenost v komunikaci, důvěru v autoritu, ochotu pomáhat, nasazení při plnění úkolů, jejich postupné osamostatňování a ochotu spolupracovat, se splnil na základě jejich odpovědí na otázky z oblasti sociální interakce. Také jsem měla možnost porovnat její názory s názory z mého pozorování a konstatovat v mnohém shodu.

V oblasti komunikace jsem se shodla s učitelkou v názoru, že děti jsou sdílné, převážná většina dětí chce komunikovat s učitelkou, ale každé na jiné řečové úrovni. Děti, které jsem měla možnost sledovat, mají důvěru v autoritu a tak to cítí i učitelka. Záleží ale velmi na jejím přístupu k dětem.

Svým pozorováním i rozhovorem s učitelkou jsem se přesvědčila, že děti jsou ochotné pomáhat učitelce i dětem, pokud jsou vhodně motivovány, pokud jsou opakovaně vyzývány k pomoci druhým dětem nebo dospělému. Samy od sebe to většina dětí ještě neumí. Děti jsou ale ochotné plnit řadu úkolů, pokud jsou o to požádány, obvykle pak s velkým nasazením vyřizují různé vzkazy. Méně atraktivní úkoly děti plní ochotně, jen pokud jim předchází již zmíněná vhodná motivace.

Děti se s rostoucím věkem postupně osamostatňují, řeší si různé drobné spory a záležitosti ve hře i při plnění úkolů samy. Ochotě spolupracovat se děti učí zařazováním kooperativních her i při volné hře, kdy si uvědomují, že svým jednáním a chováním přispívají k vytváření společného díla, uvědomují si svoji zodpovědnost ve vztahu k ostatním. V kooperativních hrách jednájí děti jak starší, tak mladší podle svých schopností a zažívají pocit vlastního uplatnění.

3. Další můj předpoklad, že většina dětí starších má v mateřské škole kladný vztah a přístup k dětem mladším, dokáže s nimi i s učitelkou dobře komunikovat, s dětmi i kamarádit, dokáže jim poradit, pomoci i si s nimi hrát a naopak pro mladší děti, že jsou starší děti určitým vzorem a vzhlíží k nim s respektem, jsem si ověřila a splnil se mi můj vlastním pozorováním v mateřské škole ve věkově smíšené skupině.

Zjistila jsem, že děti komunikují převážně se stejně starými dětmi, ale mladší se od starších navíc rychleji učí nápodobou v oblasti řečové a komunikační, a tak se mohou i rychleji zařadit mezi ostatní. Starší děti jsou taky schopné řadu věcí mladším vysvětlit jim přijatelnou formou.

V oblasti řešení problémů i práce s nasazením jsem se s učitelkou ztotožnila.

Starší děti řeší konflikty domluvou, vyjednáváním, mladší je řešit neumí a odchází pro pomoc k učitelce. Starší děti s mladšími konflikty neměly, protože si většinou hrály děti věkem blíže k sobě.

V oblasti vztahů jsem se na základě svého pozorování s učitelkou také shodla v tom, že jsou přátelské, že starší děti nemají problém přijmout mladší děti mezi sebe, pokud jim hru nekazí. Ve věkově smíšených skupinách se mladší děti učí hrát od starších složitější hry, starší se jim stávají vzorem a mladší se je snaží napodobovat a vyrovnat se jim. Naopak starší se při hře učí trpělivosti, toleranci, akceptovat názory mladších a učí se jim i ustoupit. Při společné hře se mladším obohacuje slovní zásoba a zlepšuje se jejich komunikace.

S vychovatelkou školní družiny jsem se shodla v otázce adaptace dětí z věkově smíšené skupiny mateřské školy do školní družiny základní školy, která u všech dětí proběhla v pořádku. Děti se do kolektivu zapojily rychle a vzhledem k tomu, že prvňáčci tvoří silnou skupinu, jsou kamarádští, umí se tolerovat, vyhovět si, tak se dobře zapojily i děti, o které jsem měla osobně obavu již v červnu při pozorování dětí v mateřské škole.

4. Dalším mým předpokladem bylo, že vychovatelka školní družiny zvolí děti z věkově smíšené skupiny mateřské školy jako sociálně zdatnější.

Tento předpoklad se mi splnil na základě odpovědí vychovatelky na otázky z oblasti sociálních dovedností.

Děti 1. třídy se vychovatelce opravdu jeví jako sociálně zdatnější v mnoha oblastech. Jsou velmi komunikativní, dokáží se domluvit i se staršími dětmi ve školní družině. Problémy nemají ani s chlapci 2. a 3. ročníku, ač by se to dalo předpokládat. Jsou kamarádští, lépe spolupracují než starší děti, ve hře umí ustoupit, podřídit se a respektovat starší. Konflikty nevyhledávají, raději volí vyjednávání a kompromis. Jsou rozumní, ale umí si prosadit i svůj názor.

5. Posledním mým předpokladem bylo, že děti se sociálními zkušenostmi z věkově smíšené skupiny mateřské školy se lépe začlení do kolektivu školní družiny, že si dokáží prosadit potřebu hrát si své hry, budou se chovat ke starším s respektem. Na druhou stranu jsem si nebyla jistá, zda starší děti ze školní družiny budou chtít mladším pomáhat, zda je budou tolerovat a zařazovat do svých her.

Během mého pozorování jsem se přesvědčila, že děti z věkově smíšené skupiny mateřské školy se zařadily do kolektivu školní družiny bez problémů. Překvapilo mě ale, že děti velmi často po vstupu do odpolední družiny místo hraní volily raději možnost kreslení, malování a vyrábění různých drobností a dárečků, mnohdy pro své kamarády nebo paní vychovatelku. Neviděla jsem dívky hrát si například s „nádobíčkem“, chlapci u stavebnice také dlouho nepobývali, i stolní hry prvňáčci často nehráli. Ke starším dětem se však chovali žáci 1. ročníku s respektem.

Pozorováním jsem vysledovala, že starší děti pomohly mladším jen někdy. V otázce tolerance mladších staršími se mi potvrdilo, že starší chlapci z 2. a 3. ročníku své mladší spolužáky tolerovali i je zařazovali do svých her. Dívky z 2. a 4. ročníku také neměly problém mladší děti přijímat do her a byly schopné mladší tolerovat. Problém a neochotu jsem viděla jen v dívkách 3. ročníku, ty do svých her mladší děti moc nepřijímaly, byly pro ně ještě „předškoláky“.

V závěru shrnutí bych chtěla vyslovit názor, jak se mi jevíly děti z věkově smíšené skupiny mateřské školy z pozice nejstarších v mateřské škole a nejmladších ve školní družině.

Jako děti nejstarší v mateřské škole na mne působily dojmem zkušených, vyrovnaných, sebevědomých a odpovědných dětí, které respektují děti mladší, umí s nimi jednat, přijímat je do svých složitějších her, komunikovat s nimi a dávat jim tak šanci zařadit je mezi sebe.

Z pozice nejmladších se mi tyto děti jeví jako děti upřímné, vstřícné v jednání s druhými dětmi i s vychovatelkou, které jsou na požádání ochotné pomoci dětem i dospělým. Jako nejmladší v kolektivu jsou schopné rychle se přizpůsobit dětem starším, ale umí se i domluvit a prosadit si své zájmy a zároveň přitom respektovat starší spolužáky ve skupině. Myslím si, že děti nebudou mít nějaké výrazné problémy se svým zařazením a uplatněním v dalším školním období.

Diskuze

Některé výsledky mého šetření mne více či méně zaujaly a mnohé značně překvapily. Především některé odpovědi rodičů v dotazníku mě zaujaly odlišnostmi vnímání chlapců a dívek rodiči. Myslím si, že dotazníky, které jsem rodičům zadávala, vyplňovaly především maminky nebo rodiče společně, a tak maminky chlapců byly v odpovědích více kritické, ale i opatrné, otevřené a upřímnější než maminky (rodiče) dívek. Možná, kdyby měli vyplňovat dotazník jen tatínkové samotní, mohly by odpovědi být jiné. Dívky se tak rodičům jeví více kamarádké, rychleji přizpůsobivé, komunikativní, které nemají ostych se seznámit s cizím dítětem, také jako nebojácné, které pomohou v nesnázích samy, konflikty řeší domluvou a zásadně se omluví, pokud někomu ublíží.

Dále bych chtěla trochu pouvažovat nad adaptací dětí z věkově smíšené skupiny mateřské školy do školní družiny základní školy. Adaptace i přijetí dětí proběhly bez problémů nejen proto, že děti mají bohaté sociální zkušenosti z věkově smíšené skupiny a jsou velmi sebevědomé, ale možná také ze strany starších dětí jim nejsou mladší konkurenty.

Zajímavé pro mne bylo i zjištění, že děti 1. ročníku si už v družině tolik spontánně nehrají, tedy při pobytu v místnosti, že dávají přednost různým výtvarným a pracovním činnostem, i když mají v místnosti spoustu her a hraček. Překvapilo mě, že po dopoledním vyučování, které děti strávily v lavicích, si v družině zase sedají ke stolkům a věnují se činnostem s minimální pohybem. Možná je to proto, že s nástupem do školy mají potřebu více manuálně tvořit, více si ověřovat své zkušenosti nabyté ve škole. Možná je už činnosti spojené se školou naplňují více než samotná hra a třeba si i říkají, že když už jsou školáky, tak si přece nebudou hrát na koberci jako malé děti. Napadla mě také možnost, a ta je určitě

reálná, že s nástupem do 1. třídy sílí vliv paní učitelky na děti. Děti se chtějí předvést v očích paní učitelky co možná nejlépe, a tak se snaží co nejvíce zdokonalovat a na sobě pracovat. Udivuje mě to proto, že jsem se s takovou situací z mé dřívější praxe nesetkala nebo alespoň ne v takové míře. Nejmladší děti po dopoledním vyučování doposud nejraději relaxovaly formou spontánních námětových a pohybových her. Současné prvňáčky více uspokojuje činnost tvořivá a dobře si odpočinou a uvolní se i kresbou či malbou.

Málotřídní školy jsou školami rodinného typu. V jedné třídě se dopoledne setkávají a učí žáci i z více ročníků. Ve školní družině se také schází děti různého věku. Děti se učí vzájemně spolu vycházet, spolupracovat, učí se toleranci, pomoci slabšímu a mladšímu a jsou si více kamarády.

V městských školách, kde je vysoký počet žáků, nejen ve třídách, ale i celkově, si myslím, že děti různého věku nemají tolik příležitostí a možností se vzájemně poznávat a nejsou proto k sobě tolik ohleduplné. Dochází více ke kázeňským problémům mezi staršími a mladšími dětmi, nevzniká tam obyčejně ani taková soudržnost jako na školách menšího typu s věkově smíšenými třídami i školní družinou.

Jako další problém přímo pro školní družiny městských škol se jeví množství zavedených zájmových kroužků v době provozu družin. Rodiče přihlásí dítě do zájmových kroužků, ale zároveň chtějí, aby dítě navštěvovalo školní družinu. Dochází tak k nemilé „přetahované“ o děti a k narušování programu družiny. Je to ale samozřejmě v lidech, jak jsou schopni se domluvit a na profesionalitě vychovatelek, jaký program dětem nabídnou, aby byly v družině spokojené a aby družina nesloužila jen jako „čekárna“ na kroužek a na odchod domů.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo především sledování vztahů mezi dětmi ve věkově smíšené skupině v mateřské škole a poté ve školní družině základní školy při volné hře a řízené činnosti.

Cíle, které jsem si na počátku práce stanovila, jsem mohla na zvoleném vzorku dětí pozorovat, popsat a získané údaje srovnávat a potvrdit si některá svá očekávání. Starší děti byly ve věkově smíšené skupině mateřské školy vůči mladším zkušenější a poměrně vyrovnané, sebevědomé i odpovědné, uměly s mladšími jednat, respektovaly je a zařazovaly mezi sebe do svých her. Mladší děti se mnohému od starších učily. Děti z věkově smíšené skupiny mateřské školy se v roli nynějších prvňáčků cítí ve školní družině mezi staršími dětmi dobře, umí se domluvit, ustoupit i naopak prosadit své zájmy a své starší spolužáky respektují.

Ve vztahu k hypotéze číslo 1 se potvrdilo, že rodiče skutečně vnímají své děti jako sociálně aktivní v mnoha směrech.

Ve vztahu k hypotéze číslo 2 se mi na základě rozhovoru s učitelkou věkově smíšené skupiny mateřské školy a mého pozorování splnil předpoklad, že učitelka u dětí oceňuje jejich nabyté sociální zkušenosti.

Můj další předpoklad ve vztahu k hypotéze číslo 3 se mi potvrdil na základě mého vlastního pozorování. Většina starších dětí má ve věkově smíšené skupině mateřské školy kladný vztah a přístup k dětem mladším a jsou jim v mnohém přínosem.

Ve vztahu k hypotéze číslo 4 se potvrdilo, že vychovatelka opravdu vnímá děti z věkově smíšené skupiny mateřské školy jako sociálně zdatnější ve všech případech.

Výsledky, které jsem získala šetřením ověřující hypotézu číslo 5, tuto hypotézu zcela nepotvrdily, ale neztrácejí pro mne svůj význam. To, že žáci 1. ročníku už nemají takovou potřebu ve školní družině hrát své hry, jak jsem předpokládala, mě

překvapilo. Děti měly podle vlastní volby větší potřebu si kreslit, malovat a zabývat se pracovními činnostmi. Jednoznačně se mi nepotvrdilo ani to, že starší děti budou ve školní družině zařazovat mladší do svých her.

Díky této práci a uvedeným šetřením jsem měla možnost seznámit se s provozem mateřské školy, konkrétně s věkově smíšenou skupinou a zároveň zde sledovat chování nejstarších dětí ve vztahu k dětem mladším.

Myslím si, že poznání povahových vlastností dětí a jejich chování ještě před vstupem do základní školy a následně do školní družiny by bylo pro vychovatelku školní družiny značným přínosem, protože by mohla od počátku ke každému dítěti přistupovat citlivě a s větším pochopením.

Použitá literatura

- Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000.
- Havlíňová, M., Vencálková, E.: Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Praha: Portál, 2006.
- Havlíňová, M. a kol.: Zdravá mateřská škola. Praha: Portál, 1995.
- Havlová, J.: Příprava studentů na práci s věkově smíšenými skupinami. In: Spilková, V. a kol.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004.
- Hrabal, V.: Sociální psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2002.
- Kubička, L.: Psychologie školního dítěte a jeho výchova. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1963.
- Kuric, J. a kol.: Ontogenetická psychologie. Praha: SPN, 1986.
- Lisá, L., Kňourková, M.: Vývoj dítěte a jeho úskalí. Praha: Avicenum, 1986.
- Matějček, Z., Pokorná, M.: Radosti a strasti. Jinočany: H+H, 1998.
- Nakonečný, M.: Úvod do psychologie. Praha: Academia, 2003.
- Opravilová, E., Gebhartová, V.: Léto v mateřské škole. Praha: Portál, 1998.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003.
- Rýdl, K.: Metoda Montessori pro naše dítě. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006.

Šebestová, V., Švarcová, J.: Marie Montessori – aktuálně. Praha: Vyšší pedagogická a střední škola, 1996.

Trpišovská, D.: Vývojová psychologie pro studenty učitelství. Ústí nad Labem: PF UJEP, 1998.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999.

Vágnerová, M., Valentová, L.: Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha: Karolinum, 1991.

Zelinková, O.: Pomoz mi, abych to dokázal. Praha: Portál, 1997.

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník zaměřený na sociální interakci ve věkově smíšené skupině v mateřské škole

(Iva Barancová, PF UK v Praze, 2006)

Vážení rodiče,

Chtěla bych Vás požádat o zodpovězení několika otázek, které se týkají sociální interakce ve věkově smíšené skupině, konkrétně jde o vzájemné dorozumívání dětí mladších a starších.

Dotazník slouží pro účely mé diplomové práce o sociální interakci ve věkově smíšené skupině v mateřské škole a ve školní družině základní školy. Odpovídejte prosím pravdivě. Nejvhodnější odpověď označte viditelným způsobem (pouze jednu z možností).

Předem děkuji za Vaši ochotu při vyplňování dotazníku.

Doplňte prosím základní potřebné informace:

Křesní jméno dítěte:

Věk dítěte (rok a měsíc – k červnu 2006):

Počet dětí v rodině:

Vzdělání rodičů - matka:

- otec:

Má dítě odklad: ano

ne

Dítě žije s těmito členy rodiny:

1. Má Vaše dítě v mateřské škole kamarády?

- a) jednoho nejlepšího kamaráda
- b) dva – tři dobré kamarády
- d) více kamarádů
- b) je samotář
- e) nevím

2. Hraje si Vaše dítě převážně s dětmi stejného pohlaví?

- a) ano – jedině
- b) nevdí mu hrát si s dětmi opačného pohlaví
- c) hraje si více s dětmi opačného pohlaví

3. Jak se dítě projevuje ve známé skupině?

- a) jeho chování je autoritativní, vůdčí
- b) umí přijmout vedlejší roli (podřídit se)
- c) umí se rychle přizpůsobit jakékoliv hře
- d) je středem pozornosti – je oblíbený
- e) je bavičem
- f) raději si hraje samo
- g) je v roli pozorovatele – vyčkává

4. Jak se chová Vaše dítě k neznámému dítěti?

- a) dá se s ním hned do hovoru
- b) čeká na výzvu, pak komunikuje
- c) musíte ho sám(a) seznámit s dítětem
- d) chová se odtažitě, jen pozoruje

5. Jak Vaše dítě komunikuje?

- a) komunikuje dobře, vše si samo vyřídí
- b) komunikuje přiměřeně
- c) když nemusí, nekomunikuje
- d) komunikuje málo

6. Pozorujete u dítěte obavy z něčeho a strach?

- a) ne
- b) často
- c) občas
- d) výjimečně

7. Je ochotné Vaše dítě pomoci jinému v nesnázích?

- a) ano, snaží se hned pomoci, jak umí
- b) neřeší to a nepomůže
- c) přivolá pomoc dospělého

8. Jak řeší konflikt s ostatními dětmi?

- a) řeší jej domluvou
- b) hledá pomoc u dospělého
- c) ustoupí
- d) začne se prát

9. S kým si hraje Vaše dítě, pokud není ve školce. Má kamarády v okolí bydliště?

- a) ano, hraje si s vrstevníky
- b) hraje si se staršími dětmi
- c) hraje si nejraději samo
- d) hraje si s mladšími dětmi
- e) hraje si jen se sourozenci

10. Pokud dítě něco provede, někomu ublíží, vyjádří lítost:

- a) omluvou
- b) neřeší to
- c) snaží se situaci vysvětlit
- d) je z toho smutné, uzavře se do sebe
- d) chce se pomazlit

Ústřední knih.Pedf UK



2592083103