

**Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Dovednost spolupráce u dětí  
předškolního věku**

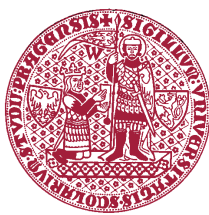
Kateřina Schulmeisterová

Katedra primární pedagogiky

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Voda Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

2018



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

akademický rok 2015/2016

Jméno a příjmení studenta: **Kateřina Schulmeisterová**

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název tématu práce v českém jazyce: **Dovednost spolupráce dětí předškolního věku**

Název tématu práce v anglickém jazyce: **Cooperation skills of pre-school children**

Pokyny pro vypracování:

Práce bude rozdělena do TŘÍ částí. V teoretické části diplomantka provede důkladnou rešerši a kompilaci z odborných zdrojů ve vztahu k ústřednímu tématu práce: spolupráce dětí ve věku 3 - 6 let. Východiskem budou poznatky z vývojové psychologie. Předmětem analytické části bude analýza dílčích výsledků studentských seminárních prací "Od JÁ k MY" zadaných v rámci kurzu Pedagogický výzkum a metodologie v akademickém roce 2015/16. Seminární práce poskytne diplomantce školitel pod podmínkou dodržení veškerých etických zásad vědecké práce (anonymizace, citace). K této podmínce se studentka zavázala. Tato analýza poslouží jako předvýzkum pro vlastní šetření diplomantky v třetí části práce. Empirická část práce se tedy zaměří na ověření těch aspektů spolupráce dětí v předškolním věku, které indikoval předvýzkum. Autorka provede s použitím rigorózních vědeckých metod (zúčastněné pozorování) ověření vybraných fenoménů spolupráce. V závěru práce diplomantka zobecní poznatky o dovednosti spolupráce dětí předškolního věku a uvede, před jaké didaktické výzvy tyto skutečnosti učitelky v mateřských školách staví.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Voda PhD.

Datum zadání práce: **21. 11. 2015**

Předběžný termín odevzdání práce:

V Praze dne:

.....  
vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dovednost spolupráce u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum 18. 4. 2018

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho cenné rady, trpělivost a pomoc při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat spolužačkám, které dovolily poskytnutí seminárních prací pro vypracování analýzy.

Jmenovitě se jedná o Bahníkovou Lucii, Bysterskou Kateřinu, Dragounovou Lucii, Havlíkovou Janu, Holou Michaelu, Holečkovou Janu, Jagošovou Kateřinu, Krischovou Jitku, Kryčovou Martu, Kubecovou Markétu, Loškovou Kristýnu, Martínkovou Janu, Matouškovou Vendulu, Nevoralovou Evu, Oupicovou Janu, Peškovou Janu, Peškovou Zdeňku, Příbramskou Štěpánku, Ristic Petru, Ryklovou Simonu, Smutnou Petru, Švejnohovou Alenu, Traxlovou Martinu, Veselou Veroniku. Poděkování také patří naší úžasné spolužačce a kolegyni Miloslavě Nové in memoriam.

**NÁZEV:**

Dovednost spolupráce dětí předškolního věku

**AUTOR:**

Bc. Kateřina Schulmeisterová

**KATEDRA (ÚSTAV)**

Katedra primární pedagogiky

**VEDOUCÍ PRÁCE:**

PhDr. Jan Voda Ph.D.

**ABSTRAKT:**

Diplomová práce se zabývá dovednostmi spolupráce dětí předškolního věku. Jejím cílem je zjistit, jaké jsou fundamentální problémy dětí při spolupráci a jak je začít spolupraci učit. Práce je rozdělena na část teoretickou, analýzu (předvýzkum) a empirickou část.

Teoretická část nejprve pojednává o charakteristice dítěte v předškolním věku a zaměřuje se především na psychický a sociální vývoj. Stěžejní kapitoly se zaměřují na popis úkolové situace a spolupráce. Popis vychází z analýzy odborné literatury a výsledků dosavadních šetření.

Další částí diplomové práce je analýza, která je předvýzkumem. V této části se práce zabývá analýzou seminárních prací, které byly napsány v roce 2015 studentkami navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika. Závěry analýzy ukazují, na jaké problematické aspekty spolupráce se bude potřeba zaměřit ve vlastním výzkumu.

Praktická část vychází z výsledků zúčastněného pozorování a krátkého strukturovaného rozhovoru. Účastníky pozorování jsou děti ve věku 5-6 let, které navštěvují mateřskou školu. Na základě získaných dat je provedena analýza dovednosti spolupráce dětí předškolního věku. Praktickou část uzavírají didaktické výzvy nejen pro učitelky mateřských škol v oblasti spolupráce.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Spolupráce, předškolní věk, úkolová situace, týmové role

**TITLE:**

Cooperation skills of pre-school children

**AUTHOR:**

Bc. Kateřina Schulmeisterová

**DEPARTMENT:**

Katedra primární pedagogiky

**SUPERVISOR:**

PhDr. Jan Voda Ph.D.

**ABSTRACT:**

This master thesis deals with the issue of cooperative skills of preschool children. Its aim is to find out what are the basic problems of children cooperation and how to teach them cooperative skills. The thesis is divided into the theoretical part, analysis (pre-research) and the practical part.

The theoretical part of the thesis deals with the characteristics of preschool children and it focuses primarily on psychological and social development. The main chapters are focused on the description of the task situation and the children cooperation. The description is based on an analysis of scientific literature and the results of previous research.

Another part of this master thesis is the analysis, which is represented by pre-research. In this part, the work deals with the analysis of the seminar papers written in 2015 by students of postgraduate studies in the field of Preschool Pedagogy. The conclusions of the analysis show the issues of cooperation that will need to be focused on the following research.

The practical part is based on the results of the observations and the short structured interview. The subjects of the research are 5 to 6 years old children who attend kindergarten. The analysis of cooperative skills of preschool children is based on the obtained data.. The practical part is concluded with didactic challenges in the field of cooperation that are intended not only for kindergarten teachers.

**KEYWORDS:**

Cooperation, pre-school age, task situation, team roles



## **OBSAH**

<b>Úvod .....</b>	<b>11</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>13</b>
1 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	13
1.1. Tělesný vývoj.....	13
1.2. Psychický vývoj.....	13
1.3. Sociální vývoj .....	15
1.3.1. Hra jako prostředek ke spolupráci .....	17
2 Úkolová situace.....	19
2.1. Motivace .....	20
3 Vývoj poznávacích procesů dítěte ve věku 5 - 6 let .....	22
4 Spolupráce neboli kooperace .....	25
4.1. Typy chování .....	25
4.2. Spolupráce x soupeření .....	27
4.3. Tým a týmové role ve skupině.....	29
4.3.1. Charakteristika týmů.....	29
4.3.2. Typy týmů.....	30
4.3.3. Týmové role.....	31
4.3.4. Vývojové fáze týmu.....	32
4.3.5. Shrnutí podkapitoly o týmech.....	33
<b>II. Analytická část.....</b>	<b>34</b>
5 Analýza .....	34
5.1. Metodologie předvýzkumu .....	34
5.1.1. Organizace seminárních prací – popis úkolové situace .....	34
5.1.2. Průběh analýzy.....	37
5.2. Závěr analytické části .....	42
<b>III. Empirická část.....</b>	<b>44</b>
6 Vlastní výzkum .....	44
6.1. Metodologie výzkumu .....	44
6.1.1. Zúčastněné pozorování .....	45
6.1.2. Strukturovaný krátký rozhovor .....	45
6.1.3. Výzkumný vzorek.....	46
6.1.4. Organizace výzkumu .....	47
6.2. Popis výzkumu.....	48

6.2.1. Skupina 1 .....	48
6.2.2. Skupina 2 .....	51
6.2.3. Skupina 3 .....	55
6.2.4. Skupina 4 .....	58
6.3. Dětské reflexe .....	62
7 Spolupráce jako součást výukové strategie nejen v MŠ – didaktické výzvy.....	67
<b>Závěr .....</b>	<b>72</b>
<b>Zdroje.....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>80</b>
Příloha č. 1: Fotografie skupiny č. 1 .....	81
Příloha č. 2: Fotografie skupiny č. 2 .....	82
Příloha č. 3: Šablona a podklad panáčka .....	83

## Úvod

*„Pro přežití společnosti je nutná spolupráce mezi jeho příslušníky. Přežití lidské společnosti umožnila schopnost spolupráce jejích členů. Úspěchu nedosáhli tu i onde zvýhodnění jedinci, ale skupina. V lidských společnostech mají největší naději na přežití ti jedinci, kteří jsou nejlépe vybaveni pro spolupráci ve skupině.“ Ashley Montague, 1965*

Problematika metod i forem práce v mateřských školách je v poslední době diskutované téma. Z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR a z Rámcově vzdělávacího programu vyplývají tendence a doporučení využívat moderní pedagogické metody. Jako učitelka ve veřejné mateřské škole se v oblasti vzdělávání pohybuji a zajímám se o to, jakým způsobem učitelky vedou děti k rozvoji spolupráce.

Svět, ve kterém dnes děti žijí a v němž teprve žít budou je stále závislejší na vnitřní provázanosti, propojenosti a na rychlých změnách. Proto je potřeba na změny adekvátně reagovat. V naší práci jsou tyto výzvy věnovány především učitelkám v mateřských školách.

Teoretická část práce obsahuje rešerši a kompilaci českých i zahraničních odborných zdrojů na téma spolupráce a úkolová situace. V celé práci jsem usilovala o maximální provázanost všech tří částí. Proto již v teoretické části poukazuji na aspekty, s nimiž pracuji v navazujícím výzkumu, a zařazuji je do kontextu výzkumu.

Druhá část práce obsahuje analýzu seminárních prací učitelek z mateřských škol, které měly zapsaný předmět Metodologie v pedagogické praxi v roce 2015/2016. Seminární práce s názvem Od JÁ k MY, zkoumaly dovednost spolupráce dětí předškolního věku. Konkrétně se jednalo o spolupráci dětí ve věku 5-6 let v úkolové situaci. Úkolovou situací bylo ve skupině tří až šesti dětí postavit barevného panáčka dle předem určených kritérií, která se týkala barvy. Členové týmu (skupiny) nesměli mít stejně barvené kusy oblečení (například dvě červená trička v jedné skupině). Analýza prací objevila základních pět obecných jevů problematiky spolupráce dětí předškolního věku, které byly východiskem pro třetí část diplomové práce.

Empirickou částí je pozorování kooperace dětí v úkolové situaci, která má za úkol zjistit do jaké míry jsou děti v posledním roce mateřské školy schopné kooperace. Co se podílí na tom, zda skupina uspěje či neuspěje a jaké týmové role mohou v předškolním věku v úkolové situaci vykrystalizovat.

Ve výzkumu používám dále metody zúčastněného pozorování a krátký strukturovaný rozhovor.

V závěru své práce nabízím hry na rozvoj spolupráce již od nástupu do mateřské školy. Hry jsou zaměřené nejen na rozvoj spolupráce v úkolové situaci, ale také na rozvoj spolupráce obecně, protože nejde rozvíjet jednotlivé složky spolupráce osamoceně. Především se ve hrách zaměřím na jevy, které vykrystalizovaly z analýzy seminárních prací.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## **1 Charakteristika dítěte předškolního věku**

Předmětem našeho výzkumu je kooperace dětí předškolního věku. Toto období, jakož i dovednost spolupráce s sebou nese značná vývojová specifika, proto teoretickou část uvádím charakteristikou dítěte ve věku 3-5 let.

Předškolní věk je pro děti stěžejním obdobím. Děti se rozvíjí po fyzické a psychické stránce. V širším slova smyslu označuje (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 87), předškolní věk za období od narození až do vstupu na základní školu. V užším slova smyslu popisuje (Vágnerová 2012, s. 177) předškolní věk jako období, které trvá od 3 let a končí vstupem dětí do povinné školní docházky. Toto období je charakteristické rychlým vývojem jak tělesné, tak i duševní stránky.

### **1.1. Tělesný vývoj**

Dětem v předškolním věku se zpomaluje růst kostry a kosti ještě nejsou plně osifikovány. Už od pěti let mají stejné zakřivení páteře, jako budou mít v dospělosti. Svalstvo se začíná formovat, až když jsou připravené na školu, přibližně okolo šestého roku. Pro předškolní děti je typické, že na konci tohoto období jim začínají vypadávat mléčné zuby.

V šesti letech má mozek asi 90% své konečné hmotnosti a jeho elektrická aktivita se blíží aktivitě dospělého člověka (Říčan 2006, s. 174).

Děti v předškolním věku vyrostou každý rok přibližně o 5 – 7,5 cm a přibudou na váze průměrně o 2 - 3 kg. Před nástupem do školy mají přibližně 20 – 23 kg a měří 115 – 117 cm. Dívky jsou o trochu menší než chlapci (Allen, Marotz, 2000 s. 130).

### **1.2. Psychický vývoj**

Emoční prožívání dětí v předškolním věku je stabilnější a oproti batolecímu věku vyrovnanější (Vágnerová 2012, s. 218). Přesto se nálady dítěte dokáží velmi rychle měnit. Po vzteku přichází radost a pláč střídá smích. Na jeho vyzrálost v emočním prožívání má vliv větší zralost centrální nervové soustavy.

Emoční prožívání dětí ve věku (5-6 let) lze shrnout do několika typických projevů:

Emoce vzteku a zlosti nebývají pro takto staré děti úplně typické. V tomto věku už chápou příčiny vzniku nepříjemných situací a také jejich nezbytnost. Zlostné reakce se objevují především v kontaktu s vrstevníky, kdy jeho zatím nerozvinutá emoční kontrola selže.

Další emocí je strach, který je vázán na dětskou představivost. Děti si v hlavě vytváří různé nadpřirozené bytosti v podobě strašidel, čertů a dalších. V mnoha případech jsou v tom podporováni rodiči a jejich strach se tím utvrzuje.

Typickými pozitivními emocemi je pocit veselosti a rozvíjení smyslu pro humor. Nejlépe je rozvoj této emoce vidět v heterogenních třídách, kdy jsou spolu ve třídách děti od dvou do sedmi let. Děti začínají humor chápat okolo čtvrtého roku. Mezi pátým a šestým rokem se tato emoce více rozvíjí a děti jsou schopny se nejen smát vtipům, ale také je vyprávět (Vágnerová, 2005, s. 197).

Dále Vágnerová také uvádí, že myšlení dítěte předškolního věku nerespektuje zákony logiky. Z čehož vyplývá, že je nepřesné a má mnoho omezení (Vágnerová 2008, s. 59).

Piaget celé toto období nazývá tzv. předoperačním obdobím, kdy dítě ještě nechápe význam jednotlivých operací a teprve se na ně připravuje.

Způsob myšlení dítěte předškolního věku je následující:

- Centrace – dítě ulpívá na jednom znaku a nedokáže jednat komplexně (tato skutečnost se ukázala jako problém v našem výzkumu);
- egocentrismus – dítě ulpívá na svém názoru a opomíjí názory druhých (ve výzkumu typický představitel dětského myšlení);
- absolutismus – přesvědčení dítěte, že je vše jednoznačné a tzv. definitivní;

Výsledky našeho výzkumu v oblasti psychického vývoje vychází převážně z výše uvedeného způsobu myšlení dětí a bude podrobněji vysvětleno v další kapitole.

Vývoj paměti na konci předškolního období probíhá za pomoci explicitní epizodické paměti (dítě si uchovává osobně prožité vzpomínky). Ale v tomto věku nejsou vzpomínky přesné. Pořád zde hraje velkou roli fantazie dětí a také fakt, že děti rychle zapomínají.

### 1.3. Sociální vývoj

Primární socializace dítěte probíhá v rodině, uvádí jej do společenství lidí a je považována za nejvýznamnější. Způsob, jakým dává rodina city najevo, je pro děti modelovou situací. Dětem to utkví v paměti a je zde velká pravděpodobnost, že děti budou v dospělosti jednat stejným či podobným způsobem.

Po primární socializaci vzrůstá potřeba dětí být v sociálním styku s jinými dětmi. Kontakt s vrstevníky se liší od vztahu s dospělým tím, že jde o symetrický vztah, který jim neposkytuje tolik jistoty, jako vztah s dospělým. Aby jej dítě zvládlo, musí dozrát na určitou úroveň stability a osobní vyrovnanosti. Kamaráda získává vlastní volbou. Začínají se dostávat do kontaktu s větším množstvím lidí mimo rodinu a v souvislosti s tím získávají nové role (Vágnerová 2010, s. 279).

*„Ve skupině vrstevníků dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Dítě získává postavení, které odpovídá určité roli, a má určitý status. V dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Učí se uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními.“* (Vágnerová 2010, s. 125)

Dle Mertina a Gilnerové dochází v procesu socializace dítěte předškolního věku ke změnám:

1. Ve vývoji a zkvalitnění sociální reaktivity – v předškolním věku se dítě poprvé setkává s odlišnými vztahy s vrstevníky (mladšími, staršími, s dětmi s opačným pohlavím, šikovnějšími), ale také s cizími rodiči, prarodiči...;
2. Vývoji sociálních kontrol – přijímání norem společensky žádoucího chování, ke kterému jsou i v mateřských školách vedeni;
3. Osvojování sociálních rolí – v rodině nabyté poznatky v podobě rolí chlapce, dívky,

otce, matky, dítě přenáší i do jiných prostředí.

Význam potřeby vrstevníka v předškolním období dítěte nabývá na síle a potřebuje jej ke svým hrám, zkouší s nimi různé role (hra na otce a matku) a také různé formy chování. Důležitý je kontakt s dětmi různých věkových skupin. Na to jsou ideální heterogenní třídy, kde v dnešní době jsou děti od dvou až do sedmi let. Tím se děti učí různé role – pomoci mladšímu, podřídí se staršímu, umět se prosadit ve skupině. Mezi dětmi se učí formovat své vlastní Já – to znamená, že se učí chápat, jak se vidím já x jak mě vidí ostatní. A to je začátek sebehodnocení (Mertin, Gillernová 2010, s. 19-20).

Ve vývoji a zkvalitnění sociální reaktivity je stále častěji vyzdvihován význam mateřských škol. Děti mají snahu o sebeprosazení – nejde realizovat vůči autoritám. Děti se začínají orientovat na skupinu vrstevníků. Ve skupině poté spolupracují, soupeří a začínají si vydobývat i určitá postavení. Tzv. párové koalice, které ale mají například tendenci vylučovat třetího atp. Toto je například typické chování při volných ranních hrách. Pokud mají děti ještě výrazný egocentrismus, je pro ně zpočátku soupeření přirozenější, než spolupráce. (Čačka, 2000, s. 62)

Další činností v mateřské škole je hra. Zvláštní význam dětské hry spočívá v tom, že podporuje kontakt s dalšími dětmi (sociální dimenze hry). Při hře ve skupině vrstevníků dítě přijímá určitou funkci, podřizuje se určitým normám a může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem. (Šikulová 2006, s. 54)

Komunikace v předškolním věku. Přibližně od 4 let dokáže dítě diferencovat způsob komunikace podle osoby, se kterou komunikuje.

Děti ve vztahu s vrstevníky se vyjadřují přímo a používají často specifické výrazy či oslovení, které by bylo pro dospělé nepřijatelné. Například ve hře přechází mnohdy konverzace v monolog. Dítě je zaujaté svou činností a předpokládá u hrového partnera totožný postoj, případně na něj i zcela zapomene.

Gillernová (2010, s. 125) uvádí: „*Děti prožívají mezilidské vztahy intenzivně už od útlého dětství, a jsou tudíž v tomto směru otevřené jak spontánnímu, tak záměrnému a cílevědomému působení. Rozvíjení sociálních dovedností lze proto chápat jako*



*významný stimul socializace dítěte v prostředí a v podmínkách mateřské školy.“*

Obecně je dovednost v andragogickém slovníku definována jako: „*Způsobilst člověka, osobnostní dispozice, které umožňují provádět určité ustálené činnosti (poznávací i výkonové) optimálním (efektivním a racionálním) způsobem. Jevově se projevují pohotovým, pružným a úspěšným řešením praktických činností, jichž jsou součástí i předpokladem.*“

Dovednost je tedy způsobilost člověka, která vyjadřuje jeho schopnosti. Mezi tzv. soft skills se řadí i spolupráce. Peters Kuhlinger ve své knize vysvětluje tyto měkké dovednosti následovně: „*Termín měkké dovednosti znamená, jak dobře se dokážete vypořádat nejen s lidmi a jejich způsoby chování, ale také se sebou samými. Dříve byly měkké dovednosti nazývány sociální kompetence. Tímto pojmem se ještě dnes označují faktory, jako jsou spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty atd.*“

### **1.3.1. Hra jako prostředek ke spolupráci**

V předškolním věku roste potřeba sociálního kontaktu s vrstevníky a ta se realizuje pomocí hry. Hra je dominantní činností předškoláků, při hře jsou děti schopny kooperace, podřídit se pravidlům, navázat nové vztahy s vrstevníky, vytvářet v sobě zdravou soutěživost. Hra umožňuje dítěti prosadit se, tím získávat sebedůvěru ve vlastní schopnosti. Dítě ve skupině vrstevníků začíná zaujímat určité postavení.

Hra je pro děti přípravou pro budoucí spolupráci v pravém slova smyslu. Při hře si děti nacvičují potřebné znalosti a dovednosti, které při spolupráci později využijí.

Košťátková (2005) chápe sociální rozvoj v předškolním období (v souvislosti s docházkou do mateřské školy) jako rozvoj vztahů mezi jedinci a vztahů jedince ke skupině svých vrstevníků. Podle měnící se potřeby hrového partnera dělí vývoj sociální hry do následujících etap:

*Hra samostatná:* mezi 2. a 3. rokem si dítě nejčastěji hraje samostatně, je zcela soustředěné samo na sebe.

*Hra paralelní:* od 3. roku dítě začíná vyhledávat společnost vrstevníka. Spíše však

sleduje, jak si hrají ostatní, a hraje si samo. Objevuje se i silná touha vyzkoušet hračku, se kterou si hraje druhé dítě, což vede ke konfliktům. Dítě však nejedná ze zlého úmyslu, je vedeno vlastním zájmem a celková nezralost mu nedovolí své chování ovládnout a čekat, až si druhý dohraje.

*Hra sdružující:* kolem 4. roku již jsou děti schopné domluvit se na společném námětu, vlastní realizace hry je však zcela individuální. Ve hře může například více dětí hrát stejnou (tedy hlavní) roli. V průběhu hry se ani nepotřebují domlouvat, každý realizuje svou představu hry k vlastní spokojenosti.

*Hra kooperativní:* objevuje se mezi 4. a 5. rokem v okamžiku, kdy schopnosti dítěte komunikovat a porozumět druhému dosáhnou dostatečné úrovně.

Košťátková považuje kooperativní hru za vrchol sociálního učení. Dítě v ní rozvíjí svou dovednost spolupracovat s ostatními, sdílet své názory, naslouchat, argumentovat, přijmout společně stanovená pravidla, ale především potlačit své vlastní zájmy ve prospěch skupiny, cíle a zažít radost z dosažení společného cíle.

Košťátková (2014) popisuje hru ve skupině dětí takto: V pátém a šestém roce je dítě otevřeno lidem – dospělým i vrstevníkům. Rádo navazuje vztahy. Potřeba dětského partnera pro hru se objevuje právě kolem pátého roku. Spoluhrač je nyní cennější než hračka. Spolupracovat ve skupině není snadné v žádném věkovém období. Dítě získává sociální dovednosti pokusem a omylem. Rozvíjejí se dovednosti pro vhodné začleňování do širší společnosti.

Motivace u dětí ve věku 5 – 6 let je spojována s emočním prožitkem dětí. „*Předškoláka lze nejefektivněji motivovat novými podněty ve hře s jeho vrstevníky*“. (Mertin, Gillernová 2010, s. 17)

## 2 Úkolová situace

Úkolová situace má dle Vágnerové pro člověka takový význam, jaký jí jen on sám přičítá. V rámci učení dochází k tzv. rekonstrukci dosavadních znalostí. Každý člověk, tedy i dítě, zpracovává všechny úkolové situace dle toho, jak je sám on chápe a aby pro něj byly zároveň snadno zapamatovatelné. Úkolová situace tedy souvisí s rozvojem poznávacích schopností a dovedností. Děti předškolního věku se s úkolovými situacemi setkávají denně, ale ve většině případů problém zpracovávají samostatně. Nebývají často vyzváni k tomu, aby řešily úkol, který vede ke kooperaci. Ze studie Johnson and Johnson z roku 2005 vyplývá, že zadáme-li dětem úkol ve skupině, nemusí se při řešení úkolu vždy jednat o spolupráci dětí. Proto jsem hledala odpověď na otázku: Jaké podstatné faktory vedou k tomu, že se žáci budou pomoci kooperativních vztahů optimálně učit? Výsledky výzkumů (Hwong et al., 1993; Johnson & Johnson, 2005) vedly k určení pěti základních proměnných.

1. Pozitivní vzájemná závislost – J. a R. Johnsonové (2009). Autoři využili kategorizaci, která je řadí ke třem kategoriím.

a) Výstupy – to je pozitivní vzájemná závislost, která je dána cílem nebo odměnou.

b) Prostředky – mezi prostředky patří například závislost v rolích či úkolech.

c) Hranice – vazby prostřednictvím identity skupiny.

Všechny tři kategorie jsou vzájemně kombinovatelné. Jejich kombinace posiluje vazby mezi členy. Pro děti ve věku 5-6 let je pro výstup úkolové situace potřebná především motivace.

2. Individuální skládání účtu a osobní odpovědnost – obecně se tím myslí, že každá kooperativní činnost jedince ve skupině se hodnotí. Zároveň se hodnotí celek práce, který navazuje na to, jakým způsobem každý člen skupiny přispěl k úspěšnému závěru práce. Individuální odpovědnost je také spojena s emočními i organizačními faktory. (Kasíková 2017, s. 113) V mateřské škole jsou tyto schopnosti na elementární úrovni. Pokud děti nejsou ke kooperaci vedeny učitelkou nebo v domácím prostředí, tak jsou tyto schopnosti nepatrné. Osobní odpovědnost si ve výzkumu uvědomilo málo dětí, a

čím více se skupina rozrůstala, tím se zvětšovala pravděpodobnost, že účastníci výzkumu budou svůj podíl na výzkumu vnímat jako méně důležitý. (Kerr in Kasíková 2017, s. 113) V našem výzkumu se to do určité míry prokázalo tím způsobem, že děti, které byly ve skupince po třech, se dokázaly domluvit. Děti v tomto věku ještě ve většině případů nejsou schopné vzít za své jednání odpovědnost.

3. Podporující interakce – každá úkolová situace, která je kooperativní, vyžaduje interakci mezi účastníky, kteří pomáhají jeden druhému k dokončení úkolu. Děti, které navštěvují mateřskou školu, jsou na interakci mezi sebou zvyklé, ale ve většině případů ještě nedospěly na takovou úroveň, aby se vzájemně povzbuzovaly. Někteří lídři, kteří přebrali iniciativu, tak spíše, než aby ostatní děti podporovali k úspěšnému výsledku, je začali opravdu jen řídit. A to někdy až agresivním způsobem.

4. Vhodné využití sociálních dovedností – kooperace v úkolové situaci také znamená, že děti potřebují určité sociální dovednosti. Kasíková ve svém článku například zmiňuje potřebu přesné komunikace, důvěry v samu sebe a konstruktivní řešení problémů. Jak jsem psala již u podporující interakce, tak děti v tomto věku mají ještě problém řešit problémy konstruktivně, jsou u nich velmi patrné emoce, které ještě nejsou schopné zvládnout. Samozřejmě, pokud jsou k tomu vedeny, tak opět na nějaké elementární úrovni jsou schopné problémy takto řešit.

5. Na skupinu zaměřená reflexe – potřeba zpětné vazby již pronikla i do mateřské školy. Děti si hodnotí práci, jak je bavila nebo naopak nebavila, a snaží se říct, co se jim povedlo či nepovedlo. Samozřejmě záleží na učiteli, jak často do procesu vzdělávání reflexi zapojuje. Proto i v našem výzkumu některé děti vůbec neodpovídaly nebo odpovídaly jednoslovně.

## **2.1. Motivace**

Motivace je pro výstup úkolové situace stěžejní. O to více, když se jedná o děti v mateřské škole, které je důležité motivovat.

Motivace je pojem, který je chápán odborníky odlišně. Proto ho nelze jednoznačně definovat. Dle psychologického slovníku (2001, s. 121), je motivace „*souhrn*

*dynamických faktorů, jež určují chování jedince.“*

Docentka Pavelková uvádí ve své knize Motivace žáků k učení, že „*motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (2002, s. 12).

Motivace žáků v mateřské škole je specifickým odvětvím školní motivace žáků, protože jeden z důležitých faktorů, který motivaci ovlivňuje, je vývojové stádium, ve kterém se dítě nachází. Patří do ní míra rozvoje emocionálních, sociálních, intelektuálních, ale i psychických kompetencí.

K motivaci ke spolupráci dochází v mateřské škole především od paní učitelek / pánů učitelů. Děti sice při hře mají potřebu kontaktu s vrstevníky a okolo pátého roku už spolu děti i rády hrají společenské hry, ale ke spolupráci se musí postupně vést a učit. A proto je důležitá motivace. Vysvětlovat dětem, proč je spolupráce výhodná a k čemu je dobrá. Ideální je motivace nějakým úkolem, který si prvně zkouší vyřešit samy a nejde jim to, poté je vhodné udělat malou skupinku dětí a čekat, zda úkol vyřeší lépe či rychleji. Pokud samy dojdou k závěru, že práce ve skupině byla rychlejší, lepší a pochopí, co je podstatou spolupráce, tak i předškolní děti u společných činnostech pokládají otázky typu: „Máme prospěch ze spolupráce skutečně všichni?“

### 3 Vývoj poznávacích procesů dítěte ve věku 5 - 6 let

Poznávání ve věku 5-6 let je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla. Piaget tuto fázi kognitivního vývoje označil za období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení předškolních dětí je nepřesné, protože nerespektuje zákony logiky a má ještě mnoho omezení.

Typickými znaky, které se objevily v mém výzkumu, jsou:

1. Centrace – je to subjektivní redukce informací. Děti z určitého množství informací mají tendenci ulpívat na jednom nápadném znaku, který ony samy považují za podstatný, a přehlížejí jiné znaky, které jsou pro ně méně výrazné, i když mohou být obecně významnější. Předškolní děti nedokáží uvažovat komplexněji. V našem výzkumu je představitelem této situace individuální preference barev. Děti sice dostaly zadání, že panáček musí mít všechny části oblečení barevně jiné a zároveň se nesmí shodovat s například stejnou barvou kalhot s kamarády. Děti, ale ulpěly někdy jen na slově barva. A buď si postavily celého panáčka z jedné barvy, nebo sice měly správně různobarevného panáčka, ale shodovaly se v barevnosti stejného oblečení s jiným kamarádem ve skupině. Přesto, že se děti ze skupiny snažily svému kamarádovi vysvětlit zadání, tak ještě nebyl na takové úrovni vývoje, aby to pochopil.

2. Egocentrismus – zde se jedná na ulpívání subjektivního názoru a opomíjení jiných, které jsou odlišné. Nejedná se jen o neschopnost dětí nahlížet na věc z různých hledisek, ale také si děti myslí, že jen jejich pohled na věc je správný a platný. Pokud děti ještě nejsou na takové úrovni, aby byl egocentrismus alespoň částečně potlačen impulzem k hledání objektivní pravdy, tak to například v našem výzkumu mělo ten problém, že děti byly přesvědčeny, že jejich panáček je postavený správně a názor ostatních dětí nebo můj neakceptovaly. Na konci předškolního věku by měl do určité části tento typický znak uvažování vymizet.

Pro centrický a egocentrický způsob uvažování je významnější pohled subjektu, než kvalita objektu. V našem výzkumu je tato tendence zřejmá například z preference barev pro subjektivní atraktivitu a tím pádem jsou momentální potřeby dětí uspokojeny. Krásný příklad střetu egocentrického způsobu uvažování s uvažováním, kdy dítě hledá

objektivní pravdu, je věta z mé seminární práce, která také patří do těch, ze kterých čerpám. Chlapec řekl druhému chlapci: „*Ježíši, tady nejde o barvu, ale o to splnit úkol, dej si tam tu oranžovou, já tu svoji vyměním za zelenou*“. Tato věta se odehrála ve chvíli, kdy lídr skupiny se snažil vyřešit problém s barvou hlav, který nastal. Zpětně to vidím jako až překvapující uvědomění si smyslu práce, kterou jsem po nich požadovala.

U dětí předškolního věku je také výběr informací ovlivněn neschopností systematického zkoumání jedné části po druhé, která ve výzkumu byla potřeba. Je to z toho důvodu, že děti ještě nemají rozvinuté všechny potřebné složky pozornosti. Například nedokáží rozdělovat pozornost a zaměřovat ji selektivně (Vágnerová, 2005, s. 180). Nejsou schopné vnímat celek jako soubor detailů (v našem případě je celkem panáček a souborem detailů jednotlivé části oblečení). Používají jednodušší poznávací strategie, které výběr informací nepodřizují logické úvaze. Ale některé děti jsou již schopné alespoň částečně používat vyšší poznávací strategie. Tyto děti se ve většině případů staly lídry skupin.

Jak jsem již zmínila, tak typický způsob uvažování dětí předškolního věku se projevuje také v přístupu řešení různých problémů. Existují dle Vágnerové 2005, s. 181, dvě fáze:

První fáze je vymezení problémů, jeho interpretace. Jak dítě bude řešit problém, závisí na míře pochopení jeho podstaty. Dítě se v této fázi váže na viditelné a někdy i nevýznamné znaky a to potom vede ke špatnému řešení jenom proto, že dítě zadání nepochopilo. Děti si pomáhají tzv. scénáři – nebo-li znalostí obvyklých vztahů a souvislostí. Jenomže náš pokus byl tak osobitý, že děti nemohly použít žádný „scénář“, protože s tímto typem ve většině případů neměly žádné zkušenosti, které jsou pro děti předškolního věku stěžejní. Postup uvažování dětí může být blokován nejen úrovní myšlení, ale také nezralostí CNS. (Vágnerová 2005, s. 181)

Druhou fází je hledání vhodných řešení a jejich realizace. Děti mají se systematizací v tomto věku zatím problémy. Plánování vyžaduje odklad a potlačení aktuálních impulzů a s tím je v tomto věku ještě problém, protože jsou zvyklé ve většině případů reagovat impulzivně a bez rozmyslu. I kdyby jim někdo poradil, jak mají postupovat,

tak děti ve věku pěti let nejsou schopné se takového plánu držet. Je to z toho důvodu, že není dostatečně dozrálá kůra frontálních laloků. K rozvoji dochází až mezi šestým a sedmým rokem (Vágnerová 2005, s. 182).

Proto v mém výzkumu bylo mnoho dětí, které i přes jasně daný postup a rady kamarádů, nebyly schopné úkolovou situaci vyřešit. Dalším důležitým faktorem, který na tom měl podíl, byla interpretace reality. Děti předškolního věku si interpretují realitu tak, aby byla srozumitelná a přijatelná. Objevují se díky tomu tzv. konfabulace, což jsou nepravé lži. Ve výzkumu to bylo vidět skoro ve všech výzkumných skupinách. Děti, které špatně pochopí zadání, a tudíž si ho interpretují dle sebe, tak pokud jim kamarádi řeknou, že to mají špatně, tak tomu nevěří, protože jsou přesvědčené o tom, že to mají správně. Nedokáží být objektivní. Pokud nějaké dítě dokázalo objektivně zhodnotit, že ostatní kamarádi mají pravdu, tak se ve svém vývoji posunulo již na vyšší úroveň a dokázalo přijmout fakt, že špatně pochopilo zadání.

3. Útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. To jsou typické znaky myšlení předškolních dětí. Chybí jim tzv. komplexní přístup - schopnost dívat se na problémy z více hledisek a ty si určitým způsobem porovnávat, nebo do svých úvah nejsou schopny zahrnout více aspektů. Tento znak myšlení byl také typický pro náš výzkum a souvisí také s předchozími znaky, které jsou vzájemně propojené.

*„Děti předškolního věku ještě nedovedou koordinovat pozornost a soustředit se na stejný aspekt problému, přesně vyjádřit navrhovaný postup a přijmout návrh někoho jiného.“ (Siegler, 1998; Power, 2011, in Vágnerová, 2012, s. 234)*



## **4 Spolupráce neboli kooperace**

Spolupráce neboli kooperace je společná činnost směřující ke stejnému cíli. Kooperace je latinského původu (operare – pracovat a ko – více osob). K rozvoji spolupráce dochází především tehdy, když je vztah mezi účastníky rovnocenný. Při řešení problémů a úkolů různého typu, které vyžadují součinnost dvou a více osob, je nezbytná partnerská spolupráce. Cílem je dospět k vyřešení úkolu, ke společnému závěru, konkrétnímu postupu či dohodě. Cílem kooperace je realizovat se ve světě lidí nejen jako já, ale také jako my.

Z hlediska sociální psychologie jde o tzv. pozitivní vzájemnou závislost lidí. Závislost je to z toho důvodu, že v úkolových situacích jsou lidé na sobě závislí v dosahování cíle. Aby toho vytyčeného cíle dosáhli, potřebují pomoc dalšího člověka, který směřuje ke stejnému cíli. Pokud všichni jedinci dosáhnou cíle, dosáhne cíle i skupina. Pokud ale jen jeden jedinec selže, selže i celé skupina. Slovo pozitivní označuje skutečnost, že všichni jedinci, kteří dosáhli cíle a jako skupina byli úspěšní, tak z toho mají prospěch (Kasíková 2005, s. 11).

Pokud děti v mateřské škole vedeme ke spolupráci, můžeme postupem času vidět, že mají radost z tzv. bilaterálních úspěchů. To znamená, že se radují hned dvojím způsobem. Prvním je radost ze sebe, jako jedince, který nezklamal skupinu a udělal vše dobře, a druhá radost je úspěch celé skupiny, která úkolovou situaci zvládla.

V kooperativním učení se také často setkáváme se vzájemnou nápomocí. Tento fakt vyl vidět v mém výzkumu. Děti, které úkol pochopily a staly se lídry skupiny, tak často chtěly vzít situaci do svých rukou a problém vyřešit i za ostatní účastníky. Bohužel v některých případech vzájemná nápomoc selhala na nezkušenosti dítěte s úkolovou situací, nebo na neschopnosti vést celou skupinu.

### **4.1. Typy chování**

Jak jsem již výše zmiňovala, děti se kooperaci musí učit. Pomáhají jim k tomu jak volné, tak kooperativní hry. Charakteristika chování dětí ve skupině při kooperaci je následující.

1. všichni se snaží dosáhnout stejného cíle;
2. postavení všech členů ve skupině je rovnocenné;
3. otevřená a jasná komunikace mezi účastníky;
4. povzbuzování pozitivních vztahů mezi účastníky.

Jelikož děti v mateřské škole ještě nemají velké zkušenosti s kooperací, tak poslední bod při spolupracujících úkolech je spíše delegován směrem k učitelce, která by měla nejen povzbuzovat pozitivní vztahy účastníků, ale v případě nezkušenosti také skupinu nasměrovat tím správným směrem.

Typy chování, které bylo při výzkumu přítomné:

1. Individualistické – pro náš výzkum se jedná především o individuální preference barev a s tím spojený egocentrismus. Kořátková (2014, s. 213) píše, že učitelka v mateřské škole by měla ve věkově smíšené třídě používat takové metody práce, které vedou k respektování dětské individuality. Mezi tyto metody patří také kooperativní učení, ke kterému by děti měly být vedeny od třetího roku. Dříve to není vhodné, protože by učitelky měly dle Kořátkové (2005, s. 28) respektovat individualismus ve hře a neměly by ho omezovat nebo se ho snažit kooperativními hrami odstranit.

*„Spolupráce je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, např. sebeovládání.“ (Vágnerová, 2012, s. 234)*

2. Soutěživé – dnešní děti žijí v soutěživém prostředí. I když si myslím, že soutěživost do mateřské školy nepatří, tak děti jsou prostředím, ve kterém vyrůstají ovlivněné. V našem výzkumu se toto chování objevilo ve více případech. Děti byly přesvědčené, že budou úspěšné jen tehdy, když ostatní budou neúspěšné. A vzhledem k tomu, že vývoj poznávacích procesů nebyl ještě na potřebné úrovni, tak nebyly ani schopné pochopit, že to tak není.

3. Kooperativní – chování, které bylo pro náš výzkum žádoucí, bylo u každé skupiny minimálně u jednoho člena. Bohužel to ale ve většině případů nestačí, protože ideálním

stavem by bylo, kdyby měli snahu dosáhnout společného cíle všichni účastníci výzkumu.

## 4.2. Spolupráce x soupeření

V souvislosti se spoluprací se také často zmiňuje opačný pól a tím je soupeření či soutěžení. Děti jsou ovlivněné médii, kde hrají tyto pojmy jedny z hlavních témat. Existují názory, že je soupeření či soutěžení jedním z motivačních prvků, otázkou pro každého z nás zůstává, jestli je tento typ motivace do mateřské školy vhodný.

Pro srovnání charakteristik spolupráce a soupeření přikládám tabulku J. Křivohlavého, 2008, s. 44

	<b>SOUPEŘENÍ</b>	<b>SPOLUPRÁCE</b>
Jednající osoby	soupeři	partneři, spolupracovníci
Vzájemný vztah	nepřátelský	přátelský
Druh snah	machevolence	benevolence
Vzájemný poměr	nenávisť	prosociální postoj
Oč jde	zvítězit, porazit soupeře	společně dokončit úkol
K čemu spěje interakce	k divergenci	ke konvergenci
Charakter styku	hádky, spor, boj	soulad, mír, spojení
Důvěra k druhému	nesmyslná	zcela samozřejmá
Důvěryhodnost vlastního jednání	velice problematická (není možno mi věřit)	velká (je možno mi věřit)
Vzájemné porozumění	nepatrné	velké

**Tabulka č. 1**

Soutěžení či soupeření v dětech často vyvolává strach z neúspěchu či z porovnávání se s ostatními. Aktivitu, které jsou zaměřené na spolupráci, na děti působí opačně. Podporují v nich pocit síly osobnosti a smysl pro kolektiv.

Her na rozvoj součinnosti existuje mnoho, je ale důležité děti vést ke spolupráci již

od útlého věku. Postupnými fázemi děti na konci předškolní docházky budou schopné týmové spolupráce.

Spolupráci a zvládání úkolových situací můžeme rozvíjet například i příběhy. Kniha: „*O pilné slepičce*“ z cyklu nejkrásnějších pohádek, je určená pro děti od tří let. Je vhodná nejen pro učitelky do mateřských škol, ale také pro rodiče. Je totiž důležité si uvědomit, že my jako učitelky bychom měly učit děti spolupráci, ale tzv. „semínko“ by měli zasít rodiče již před nástupem do mateřské školy, například pomocí takových příběhů či praktického denního života rodiny. Potřebu spolupráce totiž děti odpozorovávají v rodinném prostředí a poté se to v mateřské škole například snaží napodobit při ranních hrách s kamarády. Pokud si doma rodiče pomáhají, tak dítě brzy pochopí, že když práci dělají například dva členové rodiny, tak je činnost rychleji hotová.

Obecně existuje několik základních rad, jakým způsobem rozvíjet u dětí součinnost s ostatními.

1. Předat dětem vlastní zkušenost – Děti mají rády vyprávění o lidech, které znají. Proto je dobré jim vyprávět příběhy z vlastního života, aby pochopily, že je spolupráce výhodná i pro dospělé.
2. Týmová spolupráce – Rodiče by měli dětem vysvětlit, že lidem se nejlépe spolupracuje, když se cítí být součástí celku, který je zaměřený na cíl. Nápady a pocity každého člena jsou pro celek důležité, ale to ještě neznamená, že budou s konečným výsledkem spokojeni všichni.
3. Pracujte dohromady – zde vidím elementární impulz k pochopení významu spolupráce. Děti se nejlépe učí tím, když si něco prožijí.
4. Práce hrou – Kdykoliv to jen trochu jde, tak proměňte práci ve hru. Když je například potřeba sebrat do koše špinavé prádlo, zahrajte si s dětmi košíkovou a jednotlivé kusy oblečení do koše s citem naházejte. Počítejte zásahy a odměňte vítěze nějakou drobností. Pro děti jsou tyto každodenní spolupracující hry velmi zábavné a mají velký význam v budování a rozvoji osobnosti. Je také důležité vést děti k tomu, že chápou

spolupráci jako vzájemnou pomoc.

Je velmi důležité si uvědomit, že spolupráce neleží odděleně od ostatních, ale že je třeba děti učit i sounáležitosti a kamarádství, citlivému jednání nebo přívětivosti. Všechny takto zaměřené hry rozvíjí sociální chování malých dětí. A také pomáhají k tomu, aby děti nebyly v kolektivu soupeřivé.

### **4.3. Tým a týmové role ve skupině**

Každá spolupracující skupina, která má alespoň dva členy, by se dala nazývat také týmem. Někdy je pojem skupina synonymem pro tým, ale v mé práci tento pojem nabývá jiného významu. Skupina lidí se může zdržovat na stejném místě ve stejný čas a dokonce může mít i stejný cíl, ale účastní se například úkolové situace pouze jako jednotlivci. Oproti tomu tým spojuje společný úkol i cíl, a aby ho dosáhli, musí spolupracovat jako tým. Skupině oproti týmu chybí společná vůle něčeho dosáhnout, interakce, společné překonávání překážek a také pocit „My“.

#### **4.3.1. Charakteristika týmů**

1. **Tým má společný účel a společný cíl.** Díky týmové spolupráci jsou schopni toho cíle dosáhnout. V našem výzkumu si tento cíl uvědomovalo jen pár dětí. Ostatní děti jednaly, jako by nebyly tým, ale jen skupina.

2. **Tým participuje spíše společně než individuálně.** Zde je stěžejní ta spolupráce, na které je tým postavený. Ale také se zde skrývají další složky jako je například postoj vůči společnému úkolu, loajalita a vzájemný respekt. U předškolních dětí se musí děti učit nejen spolupráci, ale také dalším složkám, které se pod tímto pojmem schovávají. Předškolní děti mají přirozený respekt před dospělým člověkem, ale tento respekt postrádají mezi sebou navzájem. Je tedy důležité je učit i tomuto respektu. Na toto téma lze vytvořit úkolové situace, u kterých si to děti samy uvědomí a nastane tzv. aha efekt.

3. **Tým se vyznačuje soudržností a sounáležitostí.** Je to jakési pouto, které souvisí se zájmem a zaujetím pro společný cíl. V mateřské škole záleží na mnoha faktorech. Je zde důležitá motivace, především ve fázi učení spolupráce, protože dítě v tomto případě není natolik vyžralé, aby mělo vnitřní motivaci splnit nějaký úkol společně

s kamarádem. Také záleží na velikosti týmu. Pokud bude mít tým tři členy, tak soudržnost a sounáležitost u nich bude na vyšší úrovni, než když jich bude například šest.

**4. Tým se vyznačuje disciplínou.** Každý tým má také týmové role, o kterých píš níže, a každý tým potřebuje svého lídra. V našem výzkumu lídři ze skupiny vykryštovali, ale v jiných situacích se může lídr skupiny zvolit. V tomto případě děti ale musí mít již zkušenosti se spoluprací. I v našem výzkumu byla znatelná týmová spolupráce, ale jednalo se spíše o pár členů ze zkoumaného vzorku.

**5. Tým mívá svoji komunikaci.** Komunikace byla v našem výzkumu stěžejní, protože z jejich komunikace jsem ve své praktické části dělala závěry. Jedná se o specifický typ konverzace, která by se měla vztahovat především k úkolové situaci, kterou tým tvoří.

**6. Tým spojuje společná minulost.** V našem případě je to myšleno tak, že týmy, které jsem ve svém výzkumu sestavila, jsou děti, které se dobře znají a tráví spolu většinou již třetí rok v mateřské škole. (Horváthová 2008, s. 33)

V našem výzkumu se ukázaly v různých „týmech“ všechny charakteristiky, ale neplnili je všichni členové. Proto by se dalo říci, že se nejednalo o týmy, ale spíše o skupiny, které se snažily být týmy. Týmové spolupráci se děti musí učit, proto je potřeba věnovat skupinám čas, než se z nich týmy stanou, a je na tom potřeba začít pracovat již od nástupu dětí do mateřské školy.

#### **4.3.2. Typy týmů**

Existují různé typy týmů, které spadají do různých kategorií, ale také je různá existence týmů. Obecně se týmy dělí na úkolové týmy, dočasné týmy, stálé týmy a náhodně utvořené týmy.

V našem výzkumu jsme pracovali s úkolovým týmem, protože jsme vytvořili úkolovou situaci.

Tento typ týmu je specifický tím, že je zde důležitý úkol, který má za funkci něco analyzovat, realizovat či objevovat. V našem případě výzkum splňoval všechny tři

podmínky. (Horváthová 2008, s. 108)

### 4.3.3. Týmové role

Tým lidí je sestaven z různých rolí, které plní vědomky či nevědomky. Autorem o týmových rolích je dr. Meredith Belbin, který týmovou roli popisuje ve své knize *Team roles at work* jako: „*Tendenci chovat, vstupovat a přispívat do vztahů s ostatními určitým způsobem.*“

Rolí Belbín popisuje celkem devět. Já do své diplomové práce použiji pouze ty, které se v našem výzkumu objevily. A budu se je snažit vztahovat na výzkum, který jsem realizovala.

1. Myslitel (v našem případě je nazývám lídrem skupiny) – jak Belbín tuto týmovou roli nazval, je to myslitel skupiny. V našem případě do určité míry byl myslitel zároveň koordinátor.

2. Koordinátor (v mém výzkumu je to především také lídr skupiny) – je to šéf týmu, který koordinuje úsilí ostatních, aby skupina dosáhla společného cíle. Měl by mít i různé charakterové vlastnosti, jako je například přirozená autorita. V mém výzkumu nemůže koordinátor nebo lídr dosahovat takových kvalit jako dospělý člověk, tudíž mu chyběl především nadhled na věc. Obecně by se mělo jednat o silného jedince, který pocituje silné závazky vůči úkolům a cílům.

3. Kontrolor – v našem výzkumu je to dítě, které úkolovou situaci pochopilo, ale nemá takové povahové rysy, aby převzalo odpovědnost a stalo se lídrem skupiny. Je to pravá ruka lídra, která ho případně upozorňuje.

Další Belbínovy role se v našem výzkumu již neukazují. Je to z toho důvodu, že jeho pojetí rolí je vhodné pro dospělé osoby. V našem výzkumu další role účastníků vykrytalizovaly a jsou následující:

4. Nespolupracující účastník – účastník skupiny, který nerozumí tomu, co je spolupráce. Nechce svoji práci zničit a většinou je přesvědčený, že to má dobře a ostatní to mají špatně.

5. Spolupracující účastník – jedná se o dítě, které spolupracuje se skupinou a poslouchá jejich náměty. Většinou se jedná o dítě, které sice zadání pochopilo, ale není v jeho silách to bez pomoci naplnit.

6. Odevzdaný účastník – tento typ je poměrně vzácný, protože děti jsou zvědavé a chtějí si svého „panáčka“ postavit samy, ale občas pak už nemají sílu nebo argumenty k uhájení své práce, a tak nechají ostatní členy, aby jim panáčka postavili, jak si myslí ony, že je to správně.

7. Neprobuzený lídr – po přečtení seminárních prací se ani v jedné tento specifický druh účastníka neobjevil. Je to dítě, které samozřejmě ví, jak má práce vypadat, ale má ve skupině dalšího lídra, který se to snaží řídit. Když ale tento lídr selhal, tak toto dítě to vzalo do svých rukou a udělalo další správný krok. Nevím, jaké další faktory vedly k tomu, že i když další krok znalo, tak se již nesnažilo úkolovou situaci plnit. Mohl to být například fakt, že tato účastnice poznala „na vlastní kůži“, jak je těžké řídit skupinu, případně na to mohly mít vliv její charakterové vlastnosti.

#### **4.3.4. Vývojové fáze týmu**

Když se skupina přeměňuje na tým, je nejdůležitější proces kterým prochází. Pro učitelky v mateřských školách je velmi důležité tyto fáze nevynechat.

1. Fáze formování – tato fáze v podmínkách mateřských škol je jako příprava na spolupráci. Postupně se tvoří malé skupinky, které mají společně vyřešit nějakou úkolovou situaci, která je postupně ztěžována. V této fázi je důležité, aby si děti uvědomily, co je to spolupráce.

2. Fáze krystalizace – tento proces krystalizuje jednotlivé týmové role. Ve skupinách ještě mohou vznikat konflikty, ale každý člen by měl být schopen uvědomovat si svou roli na úkolové situaci.

3. Fáze normování – tato část je důležitá z toho důvodu, že zde krystalizuje charakteristika týmu a tou je soudržnost a sounáležitost. Tým v této části by si měl uvědomovat potřebu a důležitost spolupráce jako pojícího prvku pro realizaci úkolové situace.



4. Fáze realizace – tým je funkční jednotkou, která splňuje charakteristiky týmu, které jsem výše popsal. Jednotliví členové si uvědomují své funkce na úkolové situaci a společně kooperují, aby došli ke společnému cíli. (Horvathová 2008, s. 135)

#### **4.3.5. Shrnutí podkapitoly o týmech**

Znaky úspěšného týmu jsou následující.

1. Členové týmů se ztotožňují s úkolovou situací a s cíli.
2. Atmosféra by měla být uvolněná a přátelská.
3. Komunikace mezi členy by měla být do určité míry specifická, ale zároveň uvolněná, otevřená a spontánní.
4. Před realizací úkolové situace by měla být jasně zformulovaná pravidla a opatření. V mateřské škole bychom se jako učitelky měly přesvědčit, že jednotliví členové týmů zadání rozumí.
5. Lídr by neměl vládnout skupině, ale měl by ji na základě přirozené autority řídit. Avšak řízení by mělo probíhat přirozeně. Děti, které mají předpoklady pro to být lídry, musíme tomuto jednání učit.
6. Reflexe týmu je velmi důležitá. Měli by se vyjádřit k úkolové situaci všichni členové nebo k tomu dostat alespoň prostor. V mateřské škole se jedná především o to, aby děti byly schopné do určité míry se naučit objektivitě. Samozřejmě je zde egocentrismus dětí, ten se ale postupnými krůčky dá nasměrovat správným směrem. Děti by měly být schopné říci, co jim šlo/nešlo, jak celkově hodnotí spolupráci mezi sebou atp.

## **II. Analytická část**

### **5 Analýza**

Druhou částí diplomové práce je analýza seminárních prací.

Analýza je vědecká metoda pracující se syntézou výsledků studií, které pracovaly na stejné otázce. V pedagogickém výzkumu se jedná o porovnávání, vyhodnocování a integraci výsledků o určitém tématu. Cílem je identifikace a kvantifikace převažujících trendů, nebo zjištění příčin rozdílných závěrů prací. Předmětem této části diplomové práce je analýza studentských seminárních prací „Od JÁ k MY“, které byly zadány v rámci kurzu Pedagogický výzkum a metodologie v akademickém roce 2015/2016. Z těchto prací byla udělána analýza s cílem zpřesnit, na co se má můj výzkum zaměřit.

#### **5.1. Metodologie předvýzkumu**

Prostřednictvím předvýzkumného šetření jsme se pokusili zmapovat, jaké významné skutečnosti, relevantní pro navazující výzkum vyplynuly, ze seminárních prací. Hlavní otázka předvýzkumu zněla: *„Jaké problematické aspekty spolupráce se objevují u dětí předškolního věku?“*

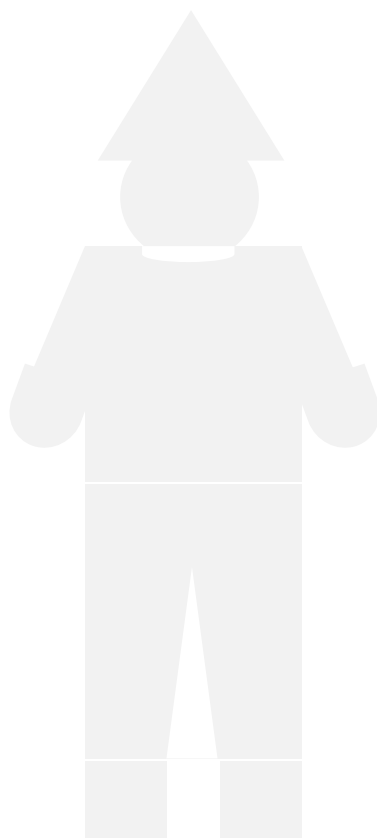
Pro dosažení cíle předvýzkumného šetření byl použit experiment a zúčastněné pozorování.

##### **5.1.1. Organizace seminárních prací – popis úkolové situace**

V rámci kurzu Pedagogický výzkum a metodologie se studentky zabývaly fenoménem spolupráce u dětí v předškolním věku. Za tímto účelem studentky realizovaly ve vybrané mateřské škole šetření (seminární práci), kdy dostaly za úkol zpracovat seminární práce na téma „Od JÁ k MY“. Vzorek tvořilo 120 dětí ve věku 5-6 let, které navštěvovaly mateřskou školu. Děti tvořily skupiny od tří do šesti členů. Všechny 27 studentek a zároveň učitelek v mateřských školách dostalo za úkol udělat s dětmi experiment s barevným panáčkem. Experiment studentky realizovaly, aby zjistily, jaká je míra dovednosti spolupráce dětí v úkolové situaci. Výzkum spočíval v tom, že každá studentka si musela vytisknout (dle počtu dětí v experimentu) šedivý podklad panáčka a k tomu si podle šablony nastříhat různé barvy oblečení a hlavy - čepice, hlavy, trika,

kalhoty, rukavice a boty. Vybrané barvy byly bílá, červená, zelená, modrá, oranžová a žlutá.

Pro lepší představu přikládám zmenšený podklad experimentu – šedivého panáčka a tabulku s barvami a počtem kusů.



Počet dětí ve skupince	Obsah sady	Barvy použité pro každý kus oblečení sady	Celkem kusů v sadě
3	hlava, triko, kalhoty	bílá, červená, zelená	$3 \times 3 = 9$
4	hlava, triko, kalhoty, čepice	bílá, červená, zelená, modrá	$4 \times 4 = 16$
5	hlava, triko, kalhoty, čepice, 2 boty	bílá, červená, zelená, modrá, oranžová	$6 \times 5 = 30$
6	hlava, triko, kalhoty, čepice, 2 boty, 2 rukavice	bílá, červená, zelená, modrá, oranžová, žlutá	$8 \times 6 = 48$

Tabulka č. 2

Příklad: Pokud studentka XY dostala za úkol udělat experiment se čtyřmi dětmi. Musela si připravit čtyři podklady šedivého panáčka a k tomu čtyřikrát sadu - hlav, trik, kalhot a čepic v bílé, červené, zelené a modré barvě. Dohromady tedy měla čtyři sady oblečení po čtyřech barvách pro každé dítě. Tudíž  $16 \times 4 = 64$  kusů. Vše rozdělila tak, aby všechny děti měly všechny barvy a oblečení v sadě stejné.

Studentky měly ve svých seminárních pracích uvést podmínky testování (prostředí a čas, kdy se experiment realizoval), charakteristiku vzorku zkoumaných dětí, popis zadání úkolové situace dětem (motivace). Další částí byl rozhovor a důkladný popis průběhu aktivity. Na konci většina studentek provedla shrnutí a reflexi.

Učitelky dostaly následující instrukce, které dětem měly vysvětlit:

1. Panáček musí být různobarevný. Žádné části oblečení se nesmí barevně opakovat až na boty a rukavice, které tvoří pár.
2. Všichni panáčci ve skupině dětí nesmí mít stejně barevný stejný díl oblečení. (Příklad: Když má Alenka zelenou hlavu, nemůže mít Kubík také zelenou hlavu, ale musí si tam dát jinou barvu).

Po všech potřebných úkonech učitelky děti připravily k práci a zapnuly nenápadně stopky, aby zaznamenaly, jak dlouho jim průběh trval a jaké měl fáze. Vše si nahrávaly na diktafon, nebo zapisovaly. Ale již se do průběhu nijak nevměšovaly, jen pozorovaly,

jak se situace vyvíjí. Maximální čas práce byl stanoven na 15 minut. Po dokončení učitelky s dětmi provedly reflexi, kde se zaměřily na pět hlavních otázek:

1. Zda děti splnily úkol podle zadání.
2. Zda byl pro ně úkol těžký.
3. V čem byl podle nich těžký.
4. Jaký zvolily postup.
5. Co jim při práci pomáhalo.

### **5.1.2. Průběh analýzy**

Jak jsem již výše uvedla, děti byly rozděleny do týmů v počtu od tří do šesti. Tato proměnná se stala společně s věkem dětí (5 - 6 let) klíčovým kritériem experimentu. V tomto období děti mají různé zkušenosti se spoluprací s ostatními dětmi a také z vývojového hlediska prochází určitým obdobím jako je například dětský egocentrismus či nedostatečná výdrž koncentrace.

Výzkumnou otázkou pro nás bylo: „*Jaké druhy problémů budou narušovat spolupráci dětí?*“

Po analýze všech 27 seminárních prací se objevily určité fáze vývoje spolupráce, které byly pro všechny děti identické.

První fáze – tzv. živelná či seznamovací fáze. Trvala maximálně do dvou minut. V této fázi si děti hrály s materiálem, prohlížely si ho, stavěly si panáčka dle svých vlastních preferencí. Neobjevoval se zde nikdo, kdo by se zajímal o ostatní, a plně se zde ukázal dětský egocentrismus. Na konci této fáze mnoho dětí použilo větu typu: „*Já to mám hotový.*“ Do této chvíle se učitelky snažily jen dále pozorovat, jak se situace bude vyvíjet. Ve většině případů si děti samy začaly všimnout toho, že mají komponenty stejné. Především si toho začaly všimnout skupiny, kde byly tři až čtyři děti. Pokud si toho děti nevšimly, tak učitelka je zkusila pobídnout k tomu, aby se podívaly na panáčka ke kamarádům, jestli si opravdu myslí, že ho mají postaveného podle pravidel.

V této fázi se objevily i děti, které nejen, že nepochopily zadání, ale nebyly ani schopny spolupracovat s paní učitelkou a panáčka alespoň zkusit nějak obléci.

Druhá fáze – tzv. fáze uvědomování a řešení. Tato délka fáze se již nedá spolehlivě časově ohraničit, protože zde záleželo především na tom, jak početné týmy děti tvoří.

Zde si děti uvědomily, že jsou vystaveny úkolu, kterým jim byl na začátku zadán, a musely ho začít nějak řešit. V naprosté většině případů děti s nechtutí zjišťovaly, že jejich panáček je shodný s jiným panáčkem a začal problém v tom, kdo si tedy barvu vymění. V této fázi i některé skupiny dětí skončily, protože na tento problém nenašly řešení. A také se v této části objevilo mnoho dalších problémů. Kromě dětského egocentrismu, o kterém jsem se již zmínila výše, byl zde také velký problém například s barevnými preferencemi dětí. Děti si sice uvědomovaly, že jejich panáček není postaven dle pravidel, ale nechtěly to změnit. Dále si svoji výslednou práci nechtěly nijak zbořit či předělat. V této části se objevovaly věty typu: *„Já to mám dobře, on to má špatně, ať si to předělá on.“*

Třetí fáze, kterou nazývám zrození lídra a hledání strategie. V této části našlo svého lídra 19 skupin z 27. Dvě skupiny měly dokonce tři vůdce a čtyři skupiny po dvou lídrech. Lídři převzali vše do svých rukou a ve většině případů systematicky zkoumali, kdo má co špatně a kdo si má co vyměnit. Je velmi zajímavé, že i přesto, že skupiny měly své lídry, tak v mnoha případech se úkol nepodařilo splnit. Bylo zde mnoho důvodů proč.

1. Lídr něco přehlédl.
2. Děti se nechtěly nechat ovlivňovat jiným dítětem – jeho názory neposlouchaly.
3. Někteří dokonce nechápaly, co po nich lídr skupiny chce.
4. Jakmile lídr skupiny začal být nekompromisní a sahat ostatním dětem do práce, tak to dětem taky nebylo příjemné.
5. Více lídrů znamenalo „boj“ mezi nimi.

Mezi časté projevy dětí se řadila komunikace typu:

Dítě 1: „ *Ty máš červenou hlavu, tu má Helenka, musíš tam dát jinou.* “

Dítě 2: „ *Ale já tam nechci dát jinou, já chci tuhle.* “

Dítě 1: „ *Když to tam nedáš, tak to budeme mít špatně.* “

Dítě 2: „ *Tak jo* “.

Nebo podle povahy dítěte to dítě neudělalo.

Tato fáze většinou jen potvrdila to, co se začalo objevovat již ve fázi číslo dvě.

Také tato fáze byla nejpřínosnější pro další výzkumné šetření, protože se z toho dalo kategorizovat několik obecných jevů.

Mezi obecné jevy patří:

1. Neochota či neschopnost rozbít vlastní dokončenou práci.
2. Individuální preference barev.
3. Egocentrismus.
4. Převzetí odpovědnosti – lídr skupiny. Lídr skupiny převzal odpovědnost za děti v týmu tím způsobem, že věděl, jak má problém vyřešit, a začal jednat. Většinou dětem radil, jaké barevné kusy oblečení mají děti vyměnit.
5. Ztráta motivace.

Na těchto pět aspektů jsem se rozhodla zaměřit v rámci vlastního výzkumného šetření, protože se staly výstupem z analýzy. Mezi další obecné jevy by se ještě dalo zařadit genderové rozdíly, ale jelikož se v předvýzkumu neprokázaly, tak jsem se rozhodla nezabývat se jimi.

V poslední části seminární práce měly učitelky za úkol udělat s dětmi reflexi úkolu a odpovědět na pět základních otázek.

1. Zda děti splnily úkol podle zadání.
2. Zda byl pro ně úkol těžký.
3. V čem byl podle nich těžký.
4. Jaký zvolily postup.
5. Co jim při práci pomáhalo.

I v této části jsme se dozvěděli mnoho zajímavých informací. Většina dětí byla přesvědčena, že se jim úkol povedl dobře i přesto, že ho měly špatně. Také tvrdily, že jim nepřišel těžký. Poté byly v předvýzkumu zase opačně smýšlející děti a většinou za ně mluvili lídři skupin a ti tvrdili, že úkol nesplnily, protože byl těžký. A byl těžký z toho důvodu, že děti nespolupracovaly. Například se objevily věty typu: „ *Bylo to těžký, protože Lenička nechtěla dát červené kalhoty.*“ Ale většina dětí nedokázala specifikovat, v čem byl pro ně úkol těžký nebo jaký volily postup.

Na otázku, co jim při práci pomáhalo, měly odpověď, že jim pomáhal podklad panáčka (ten šedivý obrys).

Pro lepší představu výsledků analýzy jsem vypracovala tabulku:



jméno	velikost skupiny	potřebný čas v minutách	spíše ní úkolu	hlavní pozorované skutečnosti	lídr skupiny
Bahnková Lucie	3	5:16	úkoll splněn	děti se vzájemně kontroloují.	ano (1) - chlapec
Bysterská Kateřina	3	8:05	úkoll splněn	Nein zde pravidlo: „čím schopnější a šikovnější dítě, tím schopnější spolupracovat.“	ano (1) - chlapec
Dougovoná Lucie	3	3:00	úkoll splněn	děti preferovaly své zájmy před zájmy druhých.	ne
Havliková Jana	4	7:00	úkoll splněn	děti během testu musely být podporovány, aby úkoll zvládly.	ano (1) - chlapec
Holá Michaela	4	15:00	úkoll nesplněn	děti spolu nedokázaly spolupracovat.	ne
Holečková Jana	4	8:06	úkoll splněn	děti mezi sebou málo komunikovaly. Pokud komunikovaly, tak šeptaly.	ano (1) - dívka
Jagošová Kateřina	4	4:50	úkoll nesplněn	Na učít děti spojíat se na sebe a ne na učítelku.	ne
Kristonová Jitka	4	4:40	úkoll splněn	Národnost a nedostatečná jazyková znalost dětí není ve spolupráci překážkou.	ano (1) - chlapec
Kryčová Marta	4	8:30	úkoll nesplněn	děti, že se dívka jako lídr skupiny zanedbává okolnosti neprojevuje, iniciativu převzala.	ano (1) - dívka
Kupecová Markéta	4	9:56	úkoll splněn	Dívky dvojitým ve skupině, která jsou zvyklá na spolupráci se ráde povedla.	ano (2) - dívky
Lošíková Kristýna	4	10:00	úkoll nesplněn	přesto, že byly ve skupině dvojčata. Jedno z dvojčat nespolupracovalo.	ano (2) - dívky
Marktková Jana	4	15:00	úkoll splněn	úvědomění si, že jedna dívka není schopna se soustředit. Vyplynulo to až u této činnosti.	ano (1) - chlapec
Matoušková Vendula	4	14:00	úkoll nesplněn	děti, že učítelka dětem ukázala chyby nebyly schopny přijmout, že to mají špatně.	ne
Nevořalová Eva	3	2:37	úkoll splněn	děti mezi sebou spolupracovaly a vzájemně si radily. Lídr skupiny pomáhal ostatním, ale svého partnera by neopustavěla.	ano (1) - dívka
Nová Miroslava	5	13:00	úkoll nesplněn	Pokud děti viděly chybu, tak u někomu ostatním, jejich partnerka se jim zdála v pořádku. Pokud děti dělají změny, tak radikální.	ne
Olupcová Jana	5	10:00	úkoll splněn	děti, že dvě děti mají sourozence, nebo dokonce dvojče, tak děti nakonec řekli jedináček.	ano (1) - dívka
Pešková Jana	5	12:16	úkoll nesplněn	Po krátké spolupráci se u dětí objevily role alfa, beta, gamma, omega dle Schindlera. Děti si vzájemně pomáhaly.	ano (3) - dvě dívky a chlapec
Pešková Zdenka	5	15:00	úkoll nesplněn	děti snahu vidět děti se jim nepovedlo přesvědčit ostatní děti, že by to měly předejít.	ano (2) - dívka a chlapec
Přihorná Štěpánka	5	9:54	úkoll splněn	lídr skupiny nejdříve pozoroval jak kdo stává a poté se snažil ostatní řídit ke splnění úkollu. Kooperace ve skupině byla minimální.	ano (1) - chlapec
Risic Petra	5	10:00	úkoll nesplněn	děti po postavení svého partnerka se všichni začali zajímat o ostatní partnerky a hledat chyby.	ne
Rytková Simona	5	17:00	úkoll splněn	děti splnily úkoll, protože byly průběžně povzbuzovány učitelkou, která jim do toho vstupovala.	ano (1) - chlapec
Schulmeisterová Kateřina	5	11:45	úkoll nesplněn	Egocentriismus dětí jim nedovolil přiznat si chyby, že mají špatně postaveného partnerka.	ano (1) - chlapec
Smutná Petra	5	15:00	úkoll nesplněn	děti byly ochotné svého partnerka zkontrolovat ve snaze, že se to povede jako celku, když se domluví.	ne
Švejnholová Alena	5	20:00	úkoll nesplněn	učitelka si kladla otázku, zda byla motivace pro děti dostatečná a informace srozumitelné. Důležitá je spolupráce.	ano (1) - dívka
Tráková Martina	6	10:00	úkoll nesplněn	skupina šesti předscholních dětí nedokáže spolupracovat v jedné skupině.	ne
Veselá Veronika	6	11:45	úkoll nesplněn	Povzdalo se, že děti v předškolním věku mají spolupráci na symbolické úrovni. Snažily se, ale nepodařilo se jim to.	ano (3) - dvě dívky a chlapec
Zlínová Petra	6	15:00	úkoll nesplněn	děti, že učitelka děti zná, nev, jak si úkollu povedou a děti ji mohou překvapit.	ano (2) - chlapci

Tabulka č. 3

Z tabulky se dají vyčíst informace, že všechny děti, které byly v týmech po třech, úkol splnily. Tudíž se jedná o 100% úspěšnost.

Pokud se díváme na skupiny po čtyřech dětech, tak jich bylo celkem 10. Úspěšnost této skupina byla 60%.

Pětičlenných skupin bylo také 10. Úspěšnost však byla pouhých 30% a v jednom případě dokonce z toho důvodu, že paní učitelka dětem poměrně velmi radila, což nebylo v našem případě žádoucí.

Šestičlenné skupiny byly tři. A úspěšnost byla 0 %. Takto velkou skupinu jsem do svého výzkumného šetření nezahrnula. Děti měly velké problémy zorientovat se mezi 48 kousky barevného oblečení.

Proto jsem se rozhodla do svého výzkumného šetření zařadit následující skupiny.

Skupina 1: Tříčlenná skupina dětí – kontrolní skupina 100% úspěšnosti. Zvolila jsem kontrolní skupinu z toho důvodu, abych mohla dělat případné závěry o spolupráci mezi třemi dětmi.

Skupina 2: Čtyřčlenná skupina dětí.

Skupina 3: Čtyřčlenná skupina dětí.

Skupina 4: Pětičlenná skupina dětí.

## **5.2. Závěr analytické části**

V předvýzkumu jsme hledali odpovědi především na otázku.

*„ Jaké problematické aspekty spolupráce se objevují u dětí předškolního věku? “*

Tato otázka nám ukázala pět základních aspektů, na které jsem se ve svém výzkumu zaměřila.

Budu se zaměřovat na těchto pět kategorií:

1. Neochota či neschopnost rozbít vlastní dokončenou práci.

2. Individuální preference barev.
3. Egocentrismus.
4. Převzetí odpovědnosti – lídr skupiny.
5. Ztráta motivace.

### **III. Empirická část**

#### **6 Vlastní výzkum**

Na základě výsledků analýzy, která odhalila pět základních problematických aspektů spolupráce u dětí předškolního věku, jsem udělala vlastní výzkum, který se na těchto pět základních kategorií zaměřil.

##### **6.1. Metodologie výzkumu**

Jak jsem již uvedla v úvodu své práce, prostřednictvím výzkumného šetření jsem se pokusila zjistit, jaké dovednosti děti mají při plnění úkolové situace ve skupinách.

Výzkumné cíle jsem formulovala do tří hlavních otázek.

1. Do jaké míry jsou děti schopné spolupracovat?
2. Co ovlivní, jestli skupina uspěje či neuspěje?
3. Jaké týmové role ve skupinách vykrystalizují?

Pro dosažení cíle své práce jsem zvolila smíšený výzkum. Strukturované zúčastněné pozorování a strukturovaný krátký rozhovor (reflexe). Fáze výzkumu proběhly chronologicky. Fáze strukturovaného rozhovoru navazovala na zúčastněné pozorování. Jednalo se o pět připravených otázek, na které děti odpovídaly.

Míru spolupráce jsem se rozhodla kvantifikovat pomocí škály. Přesněji se jedná o bipolární pětistupňovou škálu, kde každou zkoumanou skupinu ohodnotím jako celek.

Bezproblémová spolupráce 1 2 3 4 5 Bez známek spolupráce

Číslo přiřazuji každé skupině na základě toho, v jaké vývojové fázi spolupráce se nacházejí.

Číslo jedna – Bezproblémová spolupráce, velmi intenzivní interakce k tématu, souhra jednotlivých členů, absolutní pochopení úkolové situace.

Číslo dvě – Spolupracující skupina má jednoho či více členů, kteří jsou tzv. spolupracující účastníci. Interakce je méně intenzivní, ale vztahuje se k tématu. Souhra jednotlivých dětí je velmi dobrá, ale někteří členové nemají tolik vyvinuté dispozice ke spolupráci, aby byli schopni bez pomoci úkolovou situaci splnit.

Číslo tři – Spolupracující skupina má jednoho nebo více členů, kteří jsou tzv. odevzdaní nebo nespolupracující. Interakce již není tak intenzivní a občas se nevztahuje k tématu. Děti místo interakce mezi sebou občas žádají o pomoc učitelku, aby nějakým způsobem zakročila a „zpacifikovala“ nespolupracující účastníky.

Číslo čtyři – Spolupráce je poměrně nepatrná. Děti jako celek mají velký problém se mezi sebou domluvit. Souhra dětí je také velmi malá. Má snahu spolupracovat jeden nebo dva členové. Interakce jednotlivých členů může být až agresivní (lídři například zvyšují hlas na nespolupracující účastníky, protože nedokáží pochopit, proč ten úkol nechápou).

Číslo pět – Spolupráce neexistuje. Každé dítě si staví svého panáčka bez potřebné interakce s ostatními. Ve vývoji spolupráce je to absolutně na tom nejnižším bodě. Kdybych to měla přirovnat ke hře, tak se jedná o paralelní hru. Děti si sebe navzájem nevšímají.

### **6.1.1. Zúčastněné pozorování**

Zúčastněné pozorování se definuje jako systematické, reflexivní sledování probíhajících aktivit ve zkoumaném terénu. (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 144) Zúčastněný pozorovatel zastává dva úkoly. Je účastníkem interakcí (v našem případě interakcí mezi dětmi) a spíše jsem sledovala, než abych do děje vstupovala, a také jsem byla pozorovatelem, který hledá odpověď na otázky, které si stanovil.

Konkrétněji jsem při výzkumu používala zúčastněné strukturované pozorování, které je také charakteristické tím, že jsem hledala odpověď na předem vymezené a určené jevy. (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 145)

### **6.1.2. Strukturovaný krátký rozhovor**

Tento typ rozhovoru je jedna z technik sběru dat v sociálním výzkumu. Použití

strukturovaného rozhovoru je v mateřské škole velmi omezené, protože předškolní děti nemají ještě dostatečně velkou slovní zásobu a mnohdy neznají ani správné odpovědi.

V mém případě se spíše jednalo o reflexi zúčastněného pozorování. Krátký strukturovaný rozhovor se skládal z pěti uzavřených otázek, na které děti odpovídaly.

Otázky byly následující:

1. Zda si myslí, že splnily úkol podle zadání.
2. Zda byl pro ně úkol těžký.
3. V čem byl podle nich těžký.
4. Jaký zvolily postup.
5. Co jim při práci pomáhalo.

### **6.1.3. Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek se sestával z 16 dětí předškolního věku ve věku (5 – 6 let). Všechny děti byly z mateřských škol v Novém Strašecí. Výzkumu se zúčastnilo osm dívek a osm chlapců, kteří byli rozděleni následovně.

Skupina číslo 1: Dva chlapci a jedna dívka.

Skupina číslo 2: Dvě dívky a dva chlapci.

Skupina číslo 3: Dvě dívky a dva chlapci.

Skupina číslo 4: Dva chlapci a tři dívky.

Výzkum probíhal v průběhu dvou týdnů celkem ve čtyřech třídách v mateřských školách v Novém Strašecí. Všechny mateřské školy, kde jsem výzkum dělala, patří pod základní školu v Novém Strašecí. Vzhledem k počtu předškolních dětí v jednotlivých třídách a nemocnosti dětí, které jsem k výzkumu potřebovala, to bohužel nešlo lépe zkombinovat.

#### **6.1.4. Organizace výzkumu**

Snažila jsem se, aby všechny skupiny měly co nejvíce totožné podmínky. I z tohoto důvodu jsem se snažila výzkum udělat v co nejkratším časovém úseku. Výzkum probíhal na přelomu října a listopadu roku 2016. Po telefonické a emailové domluvě s ředitelem a vedoucími učitelkami jsem navštívila mateřské školy v Novém Strašecí. Všechny třídy, ve kterých jsem výzkum dělala, byly heterogenní. Výzkum měl několik fází.

První a zároveň nejtěžší byla domluva. Po domluvě jsem mateřské školy navštívila osobně a byly mi předány všechny potřebné informace o dětech, které byly zahrnuty do výzkumu. Závěrečnou fází byl samotný výzkum, který proběhl v již zmíněném období.

Protože jsem většinu dětí neznala, tak abych je alespoň trochu poznala, tak jsem vždy trávila v mateřské škole celé dopoledne. Bylo to především z toho důvodu, abych pro ně nebyla „úplně cizí“, ale aby se mnou měly možnost navázat nějaký kontakt již před úkolovou situací.

U všech skupin jsem postupovala stejně, sedla jsem si s dětmi ve třídě do kruhu a ukázala jsem jim, co pro ně mám, a vymyslela příběh o tom, jak je panáček popleta a že se neumí sám obléci, protože musí u toho plnit úkoly, které sám nezvládne, tak jestli mu děti pomohou. Prvně jsem jim vysvětlila, co mají dělat, poté jsem si s nimi zopakovala všechny barvy a všechny části oblečení. Předtím, než jsem zmáčkla stopky, tak jsem je vyzkoušela, zda zadání opravdu pochopily.

#### Kdy se výzkum konal:

Po tom, co jsme se s dětmi vrátily z procházky, se děti převlékly a já jsem s nimi šla na koberec, kde jsem jim připravila polštářky do kruhu a vysvětlila, co budeme dělat. Postupovala jsem stejně, jako postupovaly paní učitelky při zpracovávání seminárních prací. Maximální čas, který jsem jim dala na vypracování, byl 15 minut, ale i tento čas byl moc dlouhý a děti stejně skončily dřív, byť byly třeba i neúspěšné.

Obecně by se dalo říci, že výzkum byl prováděn vždy mezi 11:00 – 11:30. Tento čas mi

přišel ideální z toho důvodu, že děti nepřišly o ranní hry, o práci s ostatními dětmi a zároveň byly i na procházce.

## **6.2. Popis výzkumu**

### **6.2.1. Skupina 1**

Charakteristika vzorku zkoumaných dětí

V této skupině byly tři děti, které spolu chodí do jedné třídy, proto se dobře znaly.

Matěj – V době testování měl pět let a dva měsíce. Nejmladší ze tří dětí. Má jednoho staršího bratra, který navštěvuje první třídu, a sestru, která chodí do třetí třídy. Do MŠ chodí od tří let.

Tomáš – V době testování měl pět let a pět měsíců. Má mladší sestru, které je jeden rok. Do MŠ chodí od tří let.

Kačenka – V době testování měla pět let a měsíc. Je to jedináček. Do MŠ chodí od tří let.

Průběh testování + rozbor

Každé dítě mělo k dispozici hlavu, triko a kalhoty v bílé, zelené a červené barvě.

V 11 hodin dopoledne jsme přišly dříve z procházky a já si sedla s dětmi na koberec do kruhu. Děti toto prostředí dobře znaly, takže se zde cítily příjemně.

Na začátku děti jenom seděly. Potom začal Matěj stavět svého panáčka, tak se ostatní přidaly. Tato seznamovací fáze trvala přibližně 45s. Když měly všechny děti svého panáčka postaveného, tak se začaly dívat k ostatním.

Snažila jsem se především pozorovat jevy, které jsem výše kategorizovala. Hned v této skupině se objevily čtyři.

Tomášková a Kačenky neochota rozbít si vlastní práci

0:55 Kačenka řekla Tomáškovi: „*Ty máš stejnou hlavu jako já, to nemůžeš!*“



Nakonec je ale Mát'a přemluvil k tomu, aby své rozhodnutí přehodnotily i přes Mát'ovo nepohodlí rozbít si vlastního panáčka a udělení kompromisu, když Kačenka změnila jednu část, tak ať změnila tu druhou Tomášek.

1:30 Mát'a: „*Tome, dej si bílou hlavu a bude hotovo*“.

1:42 Tomášek přemýšlel a pak řekl: „*Nechci bílou.*“

2:32 Mát'a si ještě prohlíží obrázky panáčků a nakonec řekne: „*Paní učitelko, už to máme splněný.*“

Mát'a se ukázal jako lídr skupiny, který když narazil na problém, snažil se hledat nějaký kompromis a to se mu podařilo.

2:00 Mát'a přemýšlel, jak to tedy udělají, a přišel na to, že když si tam dá bílou on, tak bude problém vyřešen, jen musel donutit Tomáška, ať si tam dá zelenou hlavu. „*A když si tam dám já bílou, dáš tam zelenou?*“

2:14 Tomáše přemýšlí a nakonec řekne: „*Jo.*“

Také bylo zde cítit, že bílá barva není pro děti moc oblíbená a je to pro ně spíše obyčejný papír, ale tato skutečnost se objevila již v předvýzkumu u kolegyň. Co se týče egocentrismu, tak ten zde byl jen okrajově, protože Kačenka i Mát'a věděli, že je nějaká barva špatně, a nakonec se nějakým způsobem domluvili. Kromě lídra skupiny se zde objevila i role, kterou nazývám kontrolor. Byla jí Kačenka a ta po Mát'ovi jeho kroky kontrolovala, ale nebyla tak rychlá jako on. Tomášek je typickým představitelem poměrně spolupracujícího účastníka, který věděl, jak to má správně vypadat, ale už moc nevěděl, jak má cíle dosáhnout, proto potřeboval pomoc a tu pomoc od ostatních ze skupiny přijal.

Následuje reflexe, kde jsem se snažila, aby mi každé dítě řeklo svůj názor.

	1. Splnily děti úkol podle zadání?	2. Byl úkol těžký?	3. V čem byl úkol těžký?	4. Jak jsi postupoval?	5. Co ti pomohlo úkol vyřešit?
<b>Matěj</b>	ano	ne	stejně barvy	bez odpovědi	Koukat na hlavu pak na tričko a nakonec na kalhoty u všech.
<b>Tomáš</b>	ano	trochu ano	bez odpovědi	bez odpovědi	bez odpovědi
<b>Kačenka</b>	ano	ne	-	bez odpovědi	bez odpovědi

Tabulka č. 4

Splnily děti úkol?

Ano.

Proč se Mát'a stal lídrem skupiny?

Pokud vycházím ze získaných informací, že je Mát'a nejmladší ze tří dětí, tak je zde možnost, že je zvyklý doma dělat kompromisy a případně se staršími dětmi spolupracovat. Jak je u dětí běžné napodobování chování starších sourozenců, tak je možné, že si tento vzorec chování přinesl z domova a aplikoval ho do tohoto výzkumu.

Míra spolupráce

Míra spolupráce byla zde na čísle dva. Všichni členové, kteří byli v této výzkumné skupině, zadání pochopili. Všichni spolupracovali a interakce mezi účastníky byla

poměrně intenzivní a k tématu. O moji pomoc děti nepožádaly.

## **6.2.2. Skupina 2**

### Charakteristika vzorku zkoumaných dětí

Tato skupina měla čtyři členy. Byly v ní také děti, které spolu chodí do třídy, takže se dobře znaly a nestyděly se před sebou.

Verunka – V době testování jí bylo pět let a pět měsíců. Má mladší sestru. Do MŠ chodí od tří let.

Jára – V době testování mu bylo pět let a devět měsíců. Má starší sestru. Do MŠ chodí od tří let.

Natálka – V době testování jí bylo pět let a dva měsíce. Má dva dospělé sourozence. Do MŠ chodí od tří let.

Míša – V době testování mu bylo pět a čtyři měsíce. Je to jedináček a MŠ navštěvuje od tří let. Je to cizinec (Rus).

### Průběh testování + rozbor

Každé dítě mělo k dispozici hlavu, triko, kalhoty a čepici v bílé, červené, zelené a modré barvě.

Průběh byl totožný s předešlou skupinou. Opět jsem se s dětmi vrátila dříve z procházky a v 11:00 hodin jsme si sedly do kroužku. Vše jsem vysvětlila stejně jako předchozí skupině.

Děti začaly nezávazně na sobě pracovat a oblékat panáčka, bez jakékoliv komunikace mezi sebou. Přibližně po minutě, kdy dvě děti vystřídaly i více barevných variací, se na mě podívaly s tím, že už mají hotovo. Já chvilku čekala, nic neříkala a pak jsem jim řekla, aby se podívaly ke kamarádům, jestli mají opravdu všechno podle zadání.

Pokud bych měla postupovat podle problémových aspektů, tak se zde objevily všechny.

1. Neochota rozbít si vlastní práci – tu měly skoro všechny děti. Verunka dlouho přemýšlela s červeným trikem, jestli ho vlastně změní i přesto, že by úkol nesplnila.

5:10 Verunka říká Míšovi. „*Mišo, musíš si vyměnit triko, já mám červený a ty taky, ale já chci červený*“.

5:32 Míša si chvilku prohlížel její obrázek a pak ji jen tak ledabyly odpoví. „*Ty to máš špatně, ty tam mít dvě červená*“.

5:50 Verunka se koukala na svého panáčka a jen těžce se jí přiznávalo, že má Míša pravdu. Nakonec si ale triko vyměnila a pozorovala dál.

2. Individuální preference barev – opět by se do určité míry dala zhodnotit u všech dětí. Všichni ale pak přistoupili na to, že si to vymění. Děti mají rády takové ty typicky syté barvy a například bílá barva jim není v mnoha případech sympatická. Napadlo mě, jestli tento fakt nesouvisí i s tím, že s bílou barvou velmi málo pracují. Bílé pastelky, voskovky se vlastně vůbec nepoužívají (občas na černý papír) a v zimě občas jen bílá tempera.

3. Egocentrismus – To se nejvíce v této skupině projevilo u Natálky. Ta si vlastně postavila svého panáčka a dál to neřešila, že mají spolupracovat a nějak udělat to, aby ho každý měl jiného. Byla přesvědčená o tom, že to postavila správně, a vlastně potom se o dění vůbec nezajímala. Potlačení egocentrismu je dle mého názoru jedna ze základních věcí, která poté vede ke spolupráci.

2:04 Míša řekne Natálce, která sedí vedle něho: „*Ty stejný čepice*.“

2:12 Natálka řekne, že to má dobře a že on to má špatně.

4. Lídr skupiny – zde jsem váhala, zda určit jen Verunku, nebo částečně i Míšu. Dospěla jsem k názoru, že kdyby Verunka v této skupině nebyla, a vlastně její povaha a průbojnost ji vyzvedla v tomto úkolu do té míry, že měla hlavní slovo, tak by lídrem skupiny byl Míša. Každý se narodí s jinými povahovými rysy, ale z mého výzkumného šetření vyplynulo, že se stane lídrem spíše ten člověk, který je povahou extrovert. V tomto případě to bylo dobře vidět na tom, že Míša opravil Verunku, když měla

stejnou barvu trika jako on a on byl ten, který to měl dobře. Tudíž pochopil, co má dělat, jak to má vypadat, a zároveň se to nebál říct, ale doslova byl „převálcovaný“ extrovertní povahou Verunky a její potřebou mít vše dobře.

4:26 Verunka si začíná nahlas přeříkávat barvy čepic. „*Ty máš zelenou, já mám červenou, Míša má bílou a Natálka modrou...*“ takto pokračuje dále, až se zastaví u červeného trika, které má jak ona, tak Míša.

6:03 Jára zvolá: „*Hotovo.*“

6:05 Verunka Járovi řekne: „*Co řveš, já to ještě nemám hotový.*“

6:25 Verunka oznámí, že mají již všichni hotovo.

5. Ztráta motivace – Natálka ztratila motivaci ve chvíli, kdy ona sama zhodnotila, že má práci hotovou. V této skupině bylo i velmi zajímavé pozorovat, jak mezi dětmi probíhá debata a jak například Natálce bylo úplně jedno, o čem děti mluví. Natálka nerozuměla požadavkům dětí a nedokázala pochopit, co znamená, že se musí podívat ke kamarádovi, jestli nemají náhodou stejně barevný díl nějakého konkrétního kusu oblečení.

6:10 Natálka ztrácí pozornost, nebaví ji to, protože je přesvědčená, že to má správně.

Kromě lídra i v této skupině vykrytalizovaly další týmové role.

Míša byl kontrolor, kdy ostatním dětem kontroloval, zda to mají dobře. Chápal, jak má práce vypadat, a možná bych řekla, že by byl lepší lídr, než Verunka, protože i jí našel v její práci chyby.

Natálka byla typickým představitelem nespolupracujícího účastníka. Nevěděla, jak má práce vypadat, a byla přesvědčená, že to má dobře.

Jára byl představitelem spolupracujícího účastníka. Chápal, jak má být panáček postavený, ale chyby u ostatních sám neviděl, až když ho Verunka nebo Míša upozornili, tak si vyměnil kusy oblečení za barvu, kterou oni požadovali.

Reflexe:

	<b>1. Splnily děti úkol podle zadání ?</b>	<b>2. Byl úkol těžký ?</b>	<b>3. V čem byl úkol těžký?</b>	<b>4. Jak jsi postupoval/a ?</b>	<b>5. Co ti pomohlo úkol vyřešit?</b>
<b>Verunka</b>	ano	ano	„Bylo toho nějak hodně.“ (problémy s orientací v oblečení )	„Snažila jsem se koukat k ostatním, jak to mají.“	„panáček“
<b>Jára</b>	ano	ano	bez odpovědi	bez odpovědi	Verunka
<b>Natálka</b>	ano	ne	–	bez odpovědi	Verunka
<b>Míša</b>	ano	ne	–	bez odpovědi	Verunka

Tabulka č. 5

Splnily děti úkol?

Ano.

Proč se Verunka stala lídrem skupiny?

Částečně jsem na to odpověděla již v kolonce lídr skupiny. Je to dáno její otevřeností, ale také si myslím, že má na to vliv způsob výchovy. Pokud jsou děti vedeny v demokratickém typu výchovy či v liberálnějších, tak mám pocit, že jsou více otevřené a nebojí se říct cokoliv, i kdyby to bylo špatně. Naopak děti, které mají doma autoritářskou výchovu, a je jim do určité míry znemožněn vlastní úsudek, tak mají

problém s tím, říct svůj názor. Přesto, že to nebylo cílem výzkumu, ukázalo se to jako zajímavý fakt a možná by se do příštího zkoumání dal zařadit nejen povahový rys dítěte, ale také pracovat s proměnnou jako je způsob výchovy, protože si myslím, že to na to vliv má.

### Míra spolupráce

Zde se skupina snažila spolupracovat. Obsahovala jednoho nespolupracujícího člena (Natálku). Ostatní členové skupiny spolu spolupracovali a snažili se společnými silami dojít k cíli. Proto dávám skupině na bipolární škále hodnotu číslo tři.

### **6.2.3. Skupina 3**

#### Charakteristika vzorku zkoumaných dětí

Tato skupina měla čtyři členy. Byly v ní děti, které spolu chodí do třídy, takže se dobře znaly a nestyděly se před sebou.

Zdeněk – V době testování mu bylo pět let a osm měsíců. Do mateřské školy začal chodit až ve 4 letech. Má mladší sestru.

Lukášek – V době testování mu bylo pět let a tři měsíce. Je to jedináček a do MŠ chodí od tří let.

Míša – V době testování jí bylo pět let a deset měsíců. Do MŠ chodí od tří let a má staršího sourozence.

Danielka – V době testování jí bylo čerstvých šest let. Do MŠ chodí od tří let.

#### Průběh testování + rozbor

Každé dítě mělo k dispozici hlavu, triko, kalhoty a čepici v bílé, červené, zelené a modré barvě.

Průběh byl totožný s předešlou skupinou. Opět jsem se s dětmi vrátila dříve z procházky a v 11:00 hodin jsme si sedly do kroužku. Vše jsem vysvětlila identicky stejně jako předchozím skupinám.

Na začátku děti jenom koukaly a vypadalo to, jako by nepochopily, co mají dělat. Pak ale Lukášek začal stavět panáčka a ostatní děti se přidávaly. Teprve v této skupině se mi stalo poprvé, že dva ze čtyř si složily celého panáčka z jedné barvy.

V této skupině děti máme opět klasické jevy, které byly i v předešlých skupinách.

1. Nepochota a neschopnost rozbít svoji práci – zde to byl případ především Danielky, která ani nespolečně pracovala s ostatními dětmi, ale ani nebyla schopna pochopit zadání, i přesto, že se na úkol moc těšila.

3:41 Míša říká Danielce: „*Hele, máš to špatně, má být ten panáček různobarevný, chápeš to? Jako různé barvy.*“

3:46 Danielka říká: „*Mně se to ale takhle líbí.*“

2. Individuální preference barev – tyto tendence se ukazují u všech dětí, každému se nějaká barva líbí víc a nějaká méně, ale většinou jsou schopny přehodnotit svou potřebu a chápat potřebu skupiny za důležitější. Bohužel Danielka zůstala u své preference červené barvy.

4:12 Lukášek říká: „*Paní učitelko, co máme udělat, když si ho nechce předělat?*“

3. Egocentrismus – opět v tomto případě tři děti ze čtyř byly schopné vnímat vyřešení problému za důležitější, než mít postaveného panáčka dle svých preferencí.
4. Lídr skupiny – v tomto případě zde nebyl vyloženě žádný lídr. Nejvíce se angažoval Lukášek, ale nedalo by se s jasností říct, že se jednalo o lídra, protože Míša do toho vstupovala přibližně stejně. Zde bych hodnotila spíše příkladnou spolupráci dětí bez potřeby, aby jeden vedl.
5. Ztráta motivace – jak jsem již říkala, Danielka se na plnění úkolu těšila. Bohužel ale nepochopila pravidla a motivaci ztratila hned potom, co si postavila panáčka dle svých vlastních potřeb. Ostatní děti byly motivované s tím něco udělat, ale bohužel se to nevyvíjelo tím správným směrem, a nechtěla jsem, aby byl někdo kvůli takové věci smutný, tak jsem to ukončila.

2:00 Danielka ztrácí pozornost, chce jít na toaletu i přesto, že na ní byla před pěti minutami.

V této skupince dětí se projevila další důležitá vlastnost, kterou by měl lídr mít, a to je určitý druh inteligence. Nemyslím, že by se muselo jednat o člověka (dítě), které je



nadprůměrně inteligentní, ale musí se jednat o někoho, kdo je organizačně schopný a má alespoň průměrnou inteligenci.

V této skupině se nenašel nikdo, o kom by se dalo říci, že je opravdu lídr. Ale další týmové role zde byly.

Mezi kontrolory bych zařadila všechny kromě Danielky. Všichni si to navzájem kontrolovali, neměli problém, když tam měl někdo chybu, tak si to předělal. Tudíž byli všichni zároveň spolupracujícími účastníky. Danielka byla nespolupracující účastník.

	<b>1. Splnily děti úkol podle zadání?</b>	<b>2. Byl úkol těžký?</b>	<b>4. Jak jsi postupoval/a?</b>	<b>5. Co ti pomohlo úkol vyřešit?</b>
<b>Zdeněk</b>	ne	ne	„Dělal jsem to jako Lukášek.“	Přidal se k Lukáškovi.
<b>Lukášek</b>	ne	ne	„Postavil jsem panáčka a potom se koukal k ostatním.“	Ukázal na šedivý podklad panáčka a řekl: „Tohle“.
<b>Míša</b>	ne	ne	„Dělala jsem to taky stejně.“	Přidala se k Lukáškovi.
<b>Danielka</b>	„Mám to hezké“.	ne	„Složila jsem si červeného panáčka.“	Přidala se k Lukáškovi.

Tabulka č. 6

### Splnily děti úkol?

Nesplnily. Kdybych je ale nechala rozbořit Danielky panáčka, tak věřím, že by úkol splnily.

### Proč se neobjevil mezi dětmi lídr skupiny?

Možným vysvětlením je, že se jednalo o tři velmi dobré kamarády, kteří si spolu pravidelně hrají při ranních hrách. Proto je zde možnost, že spíše, než nějaký lídr skupiny zavládla spolupráce tří těchto členů. Všichni tři jsou šikovní i v jiných činnostech, jsou i inteligenčně vyrovnaní. Otázkou zůstává, kdyby tyto tři děti byly například s někým jiným ve skupince, zda by se lídry nestaly.

### Míra spolupráce

Tato skupina byla krásným příkladem, co to znamená, když někdo netáhne za jeden provaz. Tři děti ze čtyř chápaly úkol, spolupracovaly spolu bez problémů a stačí jeden nespolupracující účastník a vše je jinak. Tato skupina se snažila i o interakci se mnou, protože nastalá situace se jim zdála bezvýhodná. Ale vzhledem k tomu, že tři děti se opravdu snažily úkolovou situaci splnit, tak dávám dětem na bipolární škále hodnotu tři.

## **6.2.4. Skupina 4**

### Charakteristika vzorku zkoumaných dětí

Tato skupina měla pět členů. Všechny děti spolu chodily do třídy.

Anička – V době testování jí bylo pět let a šest měsíců. Do této mateřské školy začala chodit teprve od září, protože se sem rodiče přistěhovali, jinak instituci navštěvuje od tří let.

Kubík – V době testování měl pět let a pět měsíců. Má starší sestru. MŠ navštěvuje od tří let.

Havlík – V době testování mu bylo pět let a tři měsíce. Je z dvojčat. Má sestru, se kterou v této skupince také byl. MŠ navštěvuje od tří let.

Tonička – V době testování měla pět let a tři měsíce. Je to sestra Havlíka. MŠ navštěvuje od tří let.

Terezka – V době testování měla pět let a šest měsíců. Má mladší sestru. MŠ navštěvuje od tří let.

#### Průběh testování + rozbor

Každé dítě mělo k dispozici hlavu, triko, kalhoty a čepici a dvě boty v bílé, červené, zelené, modré a oranžové barvě.

Průběh byl totožný s předešlou skupinou. Opět jsem se s dětmi vrátila dříve z procházky a v 11:00 hodin jsme si sedly do kroužku. Vše jsem vysvětlila stejně jako předchozím skupinám.

Všechny děti začaly svého panáčka hned stavět a zároveň pokukovaly ve svém zorném úhlu po panáčcích vedle sebe. To trvalo přibližně necelé dvě minuty.

Problémové aspekty:

1. Neochota či neschopnost rozbít svou vlastní práci – Děti se k tomu úkolu postavily zodpovědně. Přesto, že všechny děti začaly stavět dle svých preferencí, tak si bez problémů měnily barvy podle toho, kdo co měl stejné.
2. Individuální preference barev – Tak samozřejmě na začátku každého oblékání panáčka jsou tyto preference zřetelné, ale postupem času se děti dokáží domluvit.

4:22 Kuba se kouká okolo a říká: „*Má někdo ještě zelené kalhoty?*“

Nastává problém, který se pro ně zdá být neřešitelný. Kuba si vezme do ruky všechny ostatní barvy trik, které mu zbyly, a říká. „*Má někdo oranžové triko?*“ Anička řekne, že má. A tak to jde dál, než vystřídá všechny barvy. Zatím se zdá být všechno dobré, protože se zatím na stejné barvě neshodly.

3. Egocentrismus – Toho jsem si v této skupině ani moc nevšimla, což mě samotnou překvapilo, že v pěti dětech se mezi sebou dokázaly docela domluvit nebo se o to alespoň snažily (především Kuba).

4. Lídr skupiny – Ten se zde objevil v podobě Kuby. Ale od té doby, co nedokázal sám nebo spíše tak rychle reagovat jako Terezka, tak se zřejmě urazil a dále již moc nekomunikoval.

2:41 Kubík řekne Aničce: „*Dej si tam jiné boty, tyhle má vedle mě Tóňa.*“

5. Ztráta motivace – Ta zavládla okolo desáté minuty, kdy jsem nakonec testování ukončila. Bylo to pro děti už moc dlouhé a nevěděly si samy rady, jak problém vyřešit. Víím, že asi jak Terezka, tak Kuba by panáčky sestavily, ale Kuba se urazil a Terezka se toho ujmout nechtěla.

5:16 Tonička si začala sama od sebe stavět panáčka dle svého vlastního výběru.

9:19 Kubu to přestalo bavit řešit, nebo možná byl nešťastný z toho, že tento problém nevyřešil sám, a dál se již nijak neangažoval.

10:00 Děti přestaly mít o panáčka zájem, už je to nebavilo. Ztrácely pozornost. Terezka se slova ujmout nechtěla, i když bylo vidět, že ví, že všechno není tak, jak by mělo být. Tento stav jsem nazvala „neprobuzený lídr“, protože bylo vidět, že ví, jak situaci vyřešit. V tento čas jsem jejich stavění ukončila a přišla reflexe.

Velmi mne překvapilo, jak spolu děti hezky spolupracovaly. Jediné, co pro ně bylo velmi těžké, bylo zorientovat se v tolika barevných kusech oblečení. V této skupině nebyl takový problém s těmi aspekty, které jsem uváděla v předchozích skupinách.

V této skupině byl i problém s tím, že jak bylo více dětí vedle sebe, neměly vše v jednom zorném úhlu a to jim způsobovalo problémy s orientací.

Další týmové role, kromě lídra zde byla koordinátorka a kontrolorka, které se chopila Terezka. Dokonce jsem ji výše nazvala „neprobuzeným lídrem“. Měla schopnosti lídra, chvílku se tak dokonce projevovala, ale dále ty schopnosti nechtěla používat a raději pak nedělala nic. Dále se zde objevili spolupracující účastníci, což byli do určité doby všichni tři ostatní. Ale poté, když se začala ztrácet motivace, tak se Tonička přibližně po páté minutě stala nespolečným účastníkem a bylo jí už jedno, jestli to má nebo nemá správně. Havlík byl takový odevzdaný účastník. Bylo mu to jedno, jestli to má nebo nemá dobře, a nevadilo mu, když mu někdo na jeho panáčka sahal.

Reflexe:

	<b>1. Splnily děti úkol podle zadání?</b>	<b>2. Byl úkol těžký?</b>	<b>3. V čem byl úkol těžký?</b>	<b>4. Jak jsi postupoval/a?</b>	<b>5. Co ti pomohlo úkol vyřešit?</b>
<b>Anička</b>	ano	ne	bez odpovědi	bez odpovědi	bez odpovědi
<b>Kubík</b>	bez odpovědi	ne	bez odpovědi	bez odpovědi	bez odpovědi
<b>Havlík</b>	ano	ne	bez odpovědi	bez odpovědi	bez odpovědi
<b>Tonička</b>	ano	ne	bez odpovědi	bez odpovědi	„Pomohl mi panáček Terezky.“
<b>Terezka</b>	Ano – „Nikdo jiný nemá stejného panáčka.“	Trochu ano.	„Protože jsme měly hodně papírků.“	bez odpovědi	„Hodně pomáhal Kuba, protože se ptal na barvy.“

Tabulka č. 7

Splnily děti úkol?

Děti úkol nesplnily. Tři děti byly bezradné. Jedno dítě se urazilo a Terezka se asi nechtěla stát lídrem skupiny.

Proč se Kuba stal lídrem skupiny?

Kuba je velmi komunikativní typ dítěte. Hned na začátku pochopil, o co v úkolu jde, a měl cíl ho splnit. Poznal, že ostatní si nejsou tak jisti, a začal je úkolovat. Jenomže v jednu chvíli začal i on lehce tápat a z toho mu pomohla Terezka, která problém za něj

vyřešila. Po tom, co to Terezka vyřešila, už Kuba skoro vůbec nemluvil a přestal se o panáčka zajímat. Terezku jsem označila termínem „neprobuzený lídr“, protože dokud viděla, že Kuba řeší panáčka za ní a ona mohla jen pomoci, tak se angažovala. Jak viděla, že je Kuba až apatický, tak se role ujmout nechtěla, i když bylo vidět, že ví, jak problém vyřešit.

### Míra spolupráce

V této skupině překvapivě nebyl problém v tom, že by děti měly nějaké výraznější problémy se domluvit, ale největším problémem bylo hodně kusů oblečení, ve kterém se začaly ztrácet, a nezkušenost dětem nedovolila dotáhnout spolupráci do zdárného konce. Nejzajímavější na této skupině byl Kuba, kde byla vidět jeho nevyspělost. Z lídra se stal odevzdaný účastník, který nekomunikuje. Tato skupina se o spolupráci snažila. Členové měli navzájem poměrně intenzivní interakci. Do jisté míry by se dalo říci, že se jednalo o souhru, takže děti měly zkušenosti ze spolupracujících her, ale již ne z podobných úkolových situací. Proto na bipolární škále hodnotím tuto skupiny číslem tři.

### **6.3. Dětské reflexe**

Dětskou reflexi jsem zařadila z toho důvodu, abych pochopila, jak to vidí ony. Jestli dokáží popsat problém, který jim znemožnil dokončit práci. Níže uvádím tabulku, jak jednotlivé otázky dopadly.

Děti versus realita:

1. otázka: Byl úkol splněn dle zadání?

Skupina číslo 1

Odpověď	Realita
3x ano	3x ano

Skupina číslo 2

Odpověď	Realita
4x ano	4x ano

#### Skupina číslo 3

Odpověď	Realita
3x ne	4x ne
1x mám to hezké	

#### Skupina číslo 4

Odpověď	Realita
4x ano	5x ne
1x bez odpovědi	

Zde byl velmi zajímavý rozdíl mezi těmi, kteří úkol splnili a těmi dětmi, které byly neúspěšné. Děti, které úkol splnily, tak viděly nedostatky u ostatních dětí a měly určitou míru objektivitu, kdy uznaly, že ony sice úkol splnily, ale protože pracovaly jako tým, tak volily odpověď ne. Oproti tomu děti, které byly egocentrické a myslely si, že to mají správně, i když to měly špatně, tak volily odpověď ano. A ani se nezajímaly o to, jak panáčky postavily ostatní děti ve skupině.

2. otázka: „Byl úkol pro vás těžký?“

Děti versus realita

Skupina číslo 1:

Odpověď	Realita
2x ne	Děti úkol splnily.
1x ano	

Skupina číslo 2:

Odpověď	Realita
2x ano	Děti úkol splnily díky lídrům skupiny.
2x ne	

Skupina číslo 3:

Odpověď	Realita
4x ne	Vzhledem k nesplnění úkolu si troufám hodnotit, že ano.

Skupina číslo 4:

Odpověď	Realita
4x ne	Vzhledem k nesplnění úkolu si troufám hodnotit, že ano.
1x ano	

V této otázce mě opět zajímala objektivita dětí, ale také jakou dokáží dát zpětnou vazbu



na práci, která již proběhla. Ve většině případů děti, které úkol splnily dobře a viděly, kolik je to stojí námahy, aby například ostatní děti zkorigovaly, tak odpovídaly kladně. Děti, které neporozuměly zadání nebo byly neschopné spolupracovat, většinou odpovídaly, že pro ně úkol těžký nebyl.

Ostatní dvě otázky jsou již v tabulkách výše.

### Závěr dětské reflexe

Slovní zásoba dítěte ve věku 5-6 let obsahuje průměrně 2500-3000 slov (Allen, Marotz 2005, s. 116). Děti nejsou zvyklé mluvit celými větami. I děti, kde je paní učitelky k tomu vedou, tak s tím mají potíže. Pokud děti nějaké věty vůbec vytvořily, tak byly krátké a obtížně hledaly slova. Také často byly dysgramatické. Obecně velmi málo dětí dokázalo odpovědět na otevřené otázky. Za nejtěžší otázku považuji: „Jaký zvolily postup.“ I přesto, že jsem se vždy snažila slovo postup vysvětlit, tak jen někdo to správně pochopil. A pokud na to jedno dítě odpovědělo, tak se strhla „lavina“ stejných odpovědí. Některé děti (například Danielka) nepochopila vůbec otázku a odpověděla mi na to: „*Postavila jsem si červeného panáčka.*“ Velmi mne překvapila extrémní nezralost nejen v řeči, ale také v ostatních sférách, které se z toho daly vyčíst. Především nepochopila ani základní otázky, a pokud odpovídala, tak odpovídala na něco úplně jiného.

Podobná situace byla, když jsem se jich zeptala na otázku: „V čem se jim úkol zdál těžký.“ Pokud dokázaly být objektivní a připustily, že úkol byl pro ně těžký, tak velmi těžce hledaly slova, kterými by vyjádřily tu „těžkost“. Pokud ale byly odpovědi, většinou se vztahovaly na kvantitu oblečení. Například: „*Bylo toho nějak hodně.*“ Nebo odpověď na vyšší úrovni: „*Protože jsme měly hodně papírků.*“ Obě odpovědi se mi velmi líbily. Byly jasné, stručné, objektivní a pravdivé. Ale bohužel tuto sebereflexi dokázalo ze všech účastníků výzkumu jen pár dětí. Ve většině případů si děti nepřipustily, že by úkol byl pro ně těžký. Obecně, jak jsem již psala v teoretické části diplomové práce, tak mají děti pocit, že zvládnou více, než jsou schopné.

Poslední otevřená otázka: „Co jim při práci pomáhalo.“ Byla pro ně také těžká. Většina dětí ani nevěděla, jak odpovědět. Pokud děti odpovídaly, tak nejčastější reakcí bylo, že

pomáhal nějaký kamarád ze skupiny (lídr skupiny), jen ho děti takto nenazývaly. Ale celkově takto odpovídaly ty děti, které si byly vědomy pomoci od kamaráda. Některé si pomoc neuvědomovaly, nebo ji dokonce braly negativně a měly pocit, že jim kamarád jejich práci boří.

Děti mají uzavřené otázky rády. Odpovídat ano nebo ne je pro ně nejlehčí a vlastně se nad odpověďmi nemusí ani zamýšlet. Ale zároveň jsou jejich odpovědi velmi zkreslené tím, na jakém vývojovém stupni se nacházejí. Proto nehodnotím tuto část záporně či kladně. Většina dětí, které odpovídaly, že pro ně byl úkol lehký a zároveň nesplnily zadání, tak si neuvědomovaly, že zadání nesplnily a v jejich dětském světě vlastně nelhaly. Je to ale zajímavé zamyšlení pro nás, abychom si uvědomily, jakým způsobem přemýšlejí, a dokázaly se do jejich světa více vžít, protože i já jako učitelka v mateřské škole s tím mám občas problém. Je důležité chápat, že lpět na pravdě, jakou známe my, je v určitých oblastech zbytečné a ty děti to stejně jako pravdu nevezmou, protože pokud si myslí, že mají pravdu a nedokáží přijmout jiný názor, tak je u nich pořád silně vyvinutý egocentrismus, proto ta „naše“ pravda zůstane nepochopena, i kdybychom je o tom například přesvědčily názornou ukázkou.

Dětská reflexe byla další přidanou hodnotou výzkumu. Přesto, že děti neměly ve většině případů dostatečnou slovní zásobu a schopnost sebereflexe, tak se vysvětlily některé situace, které se nám mohly zdát nepochopitelné. Především se vysvětlilo chování Danielky během výzkumu. Její odpovědi se ztotožňovaly s mírou dovednosti spolupráce, kterou disponuje. Bohužel dětská reflexe nepřinesla žádné nové výsledky, pouze prohloubila vhled do problematiky.

## **7 Spolupráce jako součást výukové strategie nejen v MŠ – didaktické výzvy**

Reflexe v mateřských školách bývá často opomíjena. Přitom je velmi důležité mít zpětnou vazbu od dětí, jak se jim například pracovalo ve skupině, jestli je úkol bavil nebo se jich ptát na to, co by v tom úkolu udělaly jinak a proč. Časem se děti rozmluví a dokáží zhodnotit svoji práci a uvést klady a zápory.

Dalším z úkolů učitelek v mateřské škole je naučit děti jednat v součinnosti s druhými. Probudit v dětech vědomí toho, že chtějí s ostatními spolupracovat a dosahovat tak společných cílů. Mezi další dílčí cíl patří naučit děti pokojně řešit konflikty. Děti, které se již od mateřské školy učí chápat své osobní schopnosti a limity ve společenském kontextu vzájemné spolupráce, tak se v pozdějším věku ukáže jejich ochota jednat v souladu s ostatními a ne proti jejím zájmům.

Spolupráci lze u dětí v mateřské škole rozvíjet hned od jejich nástupu a to pomocí různých her.

První projevy spolupráce u dětí začínají tím, že dospělý například podává hračky dítěti a bere si je od něj nazpět nebo jim je naopak vrací – tuto součinnost lze učit i děti mladší tří let. Od tří let lze děti učit například i tomu, jak si najít spolupracujícího partnera. Všechny děti, které dostanou na výběr zvolit si hrového partnera, tak si vždy vyberou svého kamaráda, tudíž mají omezenou příležitost stýkat se i s ostatními. Jednou z her může být například jen to, si toho partnera najít zábavným způsobem (a to je ten cíl).

Hra:

Dětem připravíme delší kusy provázků (alespoň 1,5m). Každé dítě si vybere jeden konec provázku a mají za úkol si najít kamaráda na druhém konci. Může se to například trochu ztížit tím, že provázky zamotáme. Tato jednoduchá hra může mít za cíl pouze to, že děti okolo tří let toho svého kamaráda na druhé straně najdou. V pozdějším věku lze touto hrou další spolupráci odstartovat. Protože tím učitelka docílí, že si děti nebudou pořád vybírat jen své kamarády, ale naučí se spolupracovat i s ostatními dětmi.

Každá učitelka, která chce vést děti ke spolupráci, si musí uvědomit, že se dítě potřebuje

cítit silným jedincem. Rozvíjení spolupráce není jen o samotné spolupráci dětí, ale také je třeba dětem pomoci naučit se orientovat vlastní sílu osobnosti na vytváření harmonických vztahů. Učitelé by dětem neměli hry představovat jako proces, kde musí někdo vyhrát a někdo prohrát, protože to v nich podněcuje soutěživost. Ve spolupracujících hrách nikdo neprohrává ani nevyhrává, tudíž není nikdo vyřazen z kolektivu nebo odmítán. O odpovědnost se dělí všichni. Přemírou soutěživých her dochází v dětech k potlačení prožívané radosti z vlastního dosaženého výkonu. Dětem potom více „leží v hlavě“ jejich úspěchy či neúspěchy. (Smith 2011, s. 115)

Průkopníkem her zaměřených na spolupráci je Terry Orlick. Ten se ve své knize (2006, s. 15) zmiňuje, že u dětí od tří let až po druhý stupeň základní školy je pravděpodobnost, že si budou umět samy od sebe součinně hrát, tři až čtyřikrát větší, jestliže již nabyly zkušenosti s hraním her, které byly zaměřené na spolupráci. Děti, které naopak tyto zkušenosti postrádají, se stávají rok od roku více soutěživými.

Terry Orlick také ve své knize uvádí, že jsou děti spokojenější při hraní her zaměřených na spolupráci než při hrách založených na soutěživosti. Pokud dáte dětem, které jsou zvyklé spolupracovat, na výběr, tak si vyberou kooperující hru.

Spolupracující úkolová situace pro děti ve věku 5-6 let, kde se objevují podobné aspekty spolupráce jako v mém výzkumu (egocentrismus, barevná preference barev) je například vzájemný diktát dětí s 3D předměty. Pro nacvičování spolupráce je vhodné, aby „tým“ dětí začínal na dvou členech a postupně se rozšiřoval.

S dětmi můžeme například probírat téma Velikonoc a máme k dispozici mnoho různobarevných vajíček a košíků. Po sestavení týmů dáme každému členovi týmu vypracovaný pracovní list. V každém řádku na pracovním listu budou tři informace, které jeden člen bude „číst“ a bude je reprodukovat druhému členovi, který je bude plnit. První informace bude kolik kusů vajíček má předškolák vybrat. Druhá informace bude obsahovat počet vajíček (ten můžeme například znázornit tečkami). Poslední informací bude do jakého košíku má dítě vajíčka dát.

Při této hře si děti procvičí mnohem více, než jen spolupráci mezi sebou, ale také například předmatematické činnosti či schopnost orientace v prostoru. Barvy už ani

nezmiňují, protože v tomto věku by to mělo být již samozřejmostí.

Některé děti mohou mít problémy s tím, že jim úkol zadává kamarád, který pro ně například nemusí být autoritou. Především tento problém může nastat, pokud se se spoluprací v úkolové situaci teprve začíná. Je důležité, aby se děti vždy prostřídaly mezi sebou a zkusily si obě role. Je možné, že některé děti budou mít problém s tím odnést vajíčka například do „bílého košíku“, protože se jim ten košík nelíbí nebo je třeba potrháný.

I při základní spolupráci v úkolové situaci učitel může poznat, do jaké míry dítě je ještě egocentrické a sociálně vyspělé.

S velmi zajímavou myšlenkou přichází ve svých knihách Margaret Maedová, která v nich popisuje kultury, které soutěživost ani neznají a spolupráci povyšují na základní princip. Dochází proto k závěrům, že soutěživost je podmíněná kulturou prostředí a není tedy vlastní lidské přirozenosti. V dnešní době médií je soutěživost na každém kroku, proto si myslím, že do mateřské školy soupeřivost, rivalita a agresivita okolního světa nepatří. Je důležité vést i k pomáhání a důvěře mezi dětmi.

Pro děti starší pěti let jsou vhodné spolupracující hry, které jsou zaměřené na vzájemnou důvěru, a každý přispěje podle svých možností. Jednotlivci ve skupině vzájemně spoléhají jeden na druhého.

Hru můžeme pojmenovat „Letící koráb“. Tato hra je ideální k upevňování důvěry mezi dětmi. V této hře může být překážkou egocentrismus dětí. Ve většině případů chtějí všichni sedět na korábu a letět do Vesmíru, ale není v silách učitelky vystřídat všechny děti. Proto je důležité, aby si děti uvědomily, že nemůžou mít všechno hned a aby zároveň neztratily motivaci a i když učitelka například předem určí tři děti, které se dneska na korábu povevou, tak měly dále radost z toho, že ten koráb oni ponosou a budou součástí celku.

Hra může být například využita, pokud s dětmi zrovna probíráme téma Vesmír. Děti nejdříve motivujeme tím, že si povídáme o tom, jestli už někdy viděly v televizi, jak letí raketa do vesmíru. Pokud ne, můžeme jim to ukázat. Poté uděláme s dětmi kruh a

doprostřed dáme židličku. Na židličku můžeme posadit nějakého dobrovolníka. A zahrajeme si na letící raketu. Každé dítě si chytne židličku, aby se mu držela co nejpohodlněji, a společně odpočítáváme od 10 k 0, kde číslo nula bude představovat slovo start. Při slově start budou mít všichni za úkol židličku nadzvednout. Může se i uspořádat let v herně a přistát zpět na místě, odkud dobrovolník v raketě vylétěl.

Děti budou překvapeny z toho, že když všechny děti držely židli, tak se nemusely namáhat a židle byla naopak lehká. Samy tím pádem dojdou při závěrečné zpětné vazbě k závěru, že spolupráce byla potřebná a byla pozitivní.

Porovnávání dětí mezi sebou je v dnešní společnosti bohužel považováno za normu. Rodiče porovnávají obrázky dětí na nástěnkách a některé učitelky, které nerespektují individuální přístup k dětem, tak srovnávají stejně staré děti mezi sebou. Na druhou stranu, pokud se porovnávají samy děti, jedná se o přirozenou součást osobního růstu a hodnocení svých schopností. Každý, kdo byl k tomu vedený, by měl na konci předškolního věku být schopen jednak dosáhnout svého vlastního cíle, ale na cestě k cíli pomáhat také ostatním. Úspěch jednoho nemusí být podmíněn neúspěchem druhého. Naopak úspěch jednoho může ostatní děti inspirovat k úspěchu. (Smith 2011, s. 146)

Jako příklad dám hru, která je velmi podobná úkolové situaci v mém výzkumu. Jen je náročnější a představuje maximální schopnost spolupráce dětí ve věku 5-6 let, pokud k tomu budou systematicky vedené a zároveň budou také vedené ve schopnosti orientace na papíře a předmatematických činností.

### Barevný hrad (zřícenina)

Jako předlohu jsem si vybrala hrad Krakovec.

Motivační složka: Puštění části filmu (cca 10 minut) Ať žijí duchové! A poté následné povídání o hradu. Jestli si děti například všimly, jaký měl hrad tvar oken a obecně třeba celý tvar hradu. Potom jim ukážu hrad na papíře, který má tři zajímavě tvarovaná okna a kolem prostor na sedm velkých cihel.

Děti dostanou sedm různých barev vystříhaných cihel. Trojice dětí dostane k tomu tři různé barvy (shodují se s barvami cihel) oken. Čtveřice čtyři...

Děti budou mít za úkol ve skupině se domluvit na tom, aby nikdo z dětí neměl u sebe na papíře dvě stejné cihly a zároveň s ostatními dětmi neměl barevné cihly na stejném místě. To samé platí pro barvu oken.

V této úkolové situaci by měly opět vykrystalizovat všechny výše zmíněné role dětí a obecné jevy, které jsem definovala.

Na první pohled se možná zdá úkol lehčí, než úkol s panáčkem, ale mnoha dětem umístění cihel na papíře splývá, protože se jedná o sedm stejně velkých jen různobarevných obdélníků, které jsou naskládány všechny kolem sebe. U výzkumu panáčka děti měly jasně zadané oblečení, a tudíž jim umístění na papíře nesplývalo.

Pokud si paní učitelky nevymýšlí spolupracující hry „na míru“, tak mohou využít literaturu, kterou mám uvedenou ve zdrojích. Z českých odborníků se o spolupracující hry zabývá například doc. Kořátková.

## **Závěr**

Diplomová práce si kladla za cíl zjistit fundamentální problémy spolupráce dětí předškolního věku. Data byla získaná pomocí analýzy a následně zkoumána pomocí zúčastněného pozorování v úkolové situaci a krátkého strukturovaného rozhovoru.

Položili jsme si celkem tři základní otázky:

1. Do jaké míry jsou děti schopné spolupracovat?
2. Co ovlivní, jestli skupina uspěje či neuspěje?
3. Jaké týmové role ve skupinách vykrytalizují?

Na základě analýzy seminárních prací bylo zjištěno, že mezi základní problémy spolupráce patří tyto kategorie:

1. Neochota či neschopnost rozbít vlastní dokončenou práci.
2. Individuální preference barev.
3. Egocentrismus.
4. Převzetí odpovědnosti – najít lídra skupiny.
5. Ztráta motivace.

Jednotlivé aspekty spolupráce jsou složeny z různých problémových skupin. Egocentrismus, ztráta motivace a neochota rozbít si vlastní práci se řadí mezi vývojový znak. Preference barev se řadí do sociálního kontextu a lídr skupiny je o určité míry charakterová vlastnost.

Ve vlastním výzkumném šetření jsem se zaměřovala na zkoumání těchto kategorií a na základě odborné literatury především z psychologie, sociálního a psychického vývoje dítěte, jsem se snažila přijít na to, jestli jsou děti v tomto věku schopné spolupráce a společně zvládat úkolové situace ve skupině (týmu) a blíže se zaměřit na problémové aspekty, které se již ukázaly ve výsledcích analýzy.



Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že všechny skupiny, kde byly čtyři a více dětí, obsahovaly všechny kategorie problémů spolupráce, které byly zkoumány. U tříčlenné skupiny se všechny problémy neukázaly.

Z předvýzkumu vyplývá, že všechny tříčlenné skupiny byly 100% úspěšné. Já jsem zvolila jednu tříčlennou skupinu z toho důvodu, abych měla jednu kontrolní skupinu. I když nebylo cílem zjistit, zda jsou skupiny úspěšné či neúspěšné, ale jakým způsobem spolupracují a co spolupráci ovlivňuje, tak můžeme říci, že dovednost spolupráce u tříčlenné skupiny se potvrdila. Bohužel jsem neměla reprezentativní vzorek a nemohu to generalizovat na celou populaci, ale bylo by zajímavé sestavit reprezentativní vzorek a ověřit si, zda mají tříčlenné skupiny dětí ve věku 5-6 let při plnění úkolové situace opravdu takové dovednosti spolupráce. V předvýzkumu to potvrdily čtyři učitelky na vzorku dvanácti dětí. A mně se to v kontrolní skupině potvrdilo také. Jediná tříčlenná skupina neobsahovala všechny charakteristické rysy týkající se spolupráce předškolních dětí, které jsem zkoumala. Důvody, které k tomu vedly, byly, že jsou děti, v takto malé skupině, schopné se domluvit, mají do určité míry vše v jednom zorném poli a nemusí „těkat“ očima do velké vzdálenosti na ostatní práce. Také dohromady měly jen devět kusů oblečení, takže orientace nebyla náročná.

Míru spolupráce jsem na bipolární škále určila číslem 2. Děti byly schopné se domluvit, spolupracovaly, chápaly problém, který musí vyřešit, ale spolupráce nebyla tak dokonalá, jako by byla, kdyby byly k tomu systematicky vedeny. Například Tomášek vedl „vnitřní boj“ s preferencí barev.

Poté jsem pracovala se dvěma čtyřčlennými a jednou pětičlennou skupinou. U čtyřčlenných skupin se více či méně objevily všechny výše uvedené kategorie aspektů spolupráce. V příloze na druhé fotografii můžeme vidět, že děti kromě navýšení počtu o jednoho člena měly také více věcí. Přidala se modrá barva a jeden kus oblečení (čepice), tudíž děti pracovaly již se 16 kusy oblečení v sadě. Děti již neměly vše v jednom zorném úhlu, měly také problém s orientací a trvalo déle, než se v tolika kusech zorientovaly. Ukázal se egocentrismus dětí, kdy nechtěly svého panáčka přestavět, protože měly pocit, že ho mají správně. Také se v těchto skupinách projevilo, že čím je více dětí, tím je větší problém domluvy. A také mají děti pocit, že na výsledku

jejich práce nezáleží, protože jsou tam další děti, které tu svou práci nějakým způsobem dokončí. Často nechápaly, že tato úkolová situace je postavená na spolupráci, kde každý z nich musí přispět stejnou měrou. V těchto větších skupinách také často vykryštovalo více rolí, než ve tříčlenné. Role, která se neukázala v předvýzkumu, ale až v samotném výzkumu, byla role, kterou jsem nazvala „neprobuzený lídr“. Tato role byla velmi zajímavá z toho důvodu, že zde dívka vedla boj mezi svou dovedností dotáhnout úkol do konce a do určité míry svou klidnou a tichou povahou, kdy nebyla zvyklá řídit děti ve smyslu spolupráce a dokončení činnosti. V teoretické části jsou popsány všechny role, které se ve výzkumu ukázaly.

Všem ostatním skupinám jsem na bipolární škále míry spolupráce dala číslo tři. Bylo to z toho důvodu, že jsem hodnotila vždy celou skupinu jako celek a ne jednotlivce. Kdybych hodnotila jednotlivce, tak by se ukázala ve výsledcích všechna čísla. Například lídr skupiny by měl jedničku, ale nespolupracující účastník číslo pět. Protože se jednalo o skupinové hodnocení, tak i přesto, že úkol nebyl ve dvou případech splněn, tak se většina dětí snažila úkol vyřešit a jen malý počet dětí dělalo problémy.

*„Co ovlivní, jestli skupina uspěje či neuspěje?“*

Na tuto otázku neexistuje jednotná odpověď.

Především ovlivňují úspěch skupiny jednotliví účastníci. I přesto, že se ve výzkumu jednalo o stejně starou skupinu dětí, které bylo mezi 5-6 lety, tak mezi jednotlivými účastníky byl velký rozdíl jak v sociálních dovednostech, tak v psychickém vývoji. Otázkou zůstává, jak velkou roli hrají tyto dovednosti a do jaké míry to může ovlivnit učitelka, když bude děti vést ke spolupráci od tří let. Na toto téma by bylo zajímavé zpracovat longitudinální studii.

Z výzkumných šetření a odborné literatury, ze které vycházím v teoretické části, je zřejmé, že děti v tomto věku jsou schopny do určité míry spolupracovat. Kořátková (2008, s. 35) se zmiňuje o tom, že ve věku 5-6 let se začíná objevovat spolupracující hra, která se uplatňuje tehdy, když jsou děti na dobré komunikační, zkušenostní a sociální úrovni. Proto je důležité děti k těmto hrám a úkolovým situacím vést a to nejen v mateřské škole.

*„Jaké týmové role ve skupinách vykrystalizují?“*

Na tuto otázku jsem již odpověděla v teoretické části diplomové práce, kde jsem je podrobněji popsala.

Spolupráci dětí předškolního věku je velmi náročné zkoumat, protože každé dítě přichází do mateřské školy s jinými zkušenostmi. Zároveň jsou učitelky v mateřských školách, které mají různý názor na spolupracující hry a neuvědomují si důležitost úkolových situací, které mohou děti plnit ve skupinách. Je velmi důležité děti vést ke spolupráci mezi sebou. Mezi největší přínos spolupráce řadím harmonické vztahy mezi dětmi. Pokud jsou děti systematicky vedeny ke spolupráci, tak nemají ani potřebu si jeden před druhým dokazovat, že mají lepší hračku, hezčí tričko nebo třeba kreslí lépe, než ti ostatní. Naopak je to ani nenapadne se ve třídě na takové věci zaměřovat. Pokud splní práci ve skupině, je jejich radost sdílená. Tudíž se neraduje jen jedinec, ale každý k cíli přispěl svým dílem. Také je spolupráce výborná na kázeňské problémy ve třídě. Pokud děti pochopí, že jsou tým a všichni patří do jednoho velkého týmu, tak se snaží ostatním ve většině případů něco nepokazit.

Tato práce mi pomohla si uvědomit, jak je spolupráce jedním ze základních pilířů, na kterých se později staví.

## Zdroje

ADAIR, John Eric. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-85603-70-5.

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2005, c2002, 187 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-055-0.

BELBIN, R. M. *Team roles at work*. Amsterdam: Elsevier, 2003. ISBN 0-7506-2675-5.

BEZECNÝ, Dalibor. *Týmová spolupráce, krize, konflikty a jejich řešení*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45, 2010. ISBN 978-80-904576-3-8.

C Hwong, N & Caswell, Arnold & Johnson, David & Johnson, Tangmit. (1993). Effects of Cooperative and Individualistic Learning on Prospective Elementary Teachers' Music Achievement and Attitudes. *The Journal of social psychology*. 133. 53-64.

CIOVACCO, Justine. *O pilné slepičce: příběh o spolupráci*. Ilustroval Loretta LUSTIG. Praha: Reader's Digest Výběr, 2009. Nejkrásnější pohádky (Reader's Digest Výběr). ISBN 978-80-7406-057-1.

ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3., opr. Brno: Doplněk, 2002, 382 s. ISBN 80-7239-107-0.

Dovednosti. *Andromedia* [online]. Praha: Grada, 2017 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/dovednosti>

HORVÁTHOVÁ, Petra. *Týmy a týmová spolupráce*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-390-4.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1997). *Learning to lead teams: Developing leadership skills*. Edina, MN: Interaction Book Company.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita*.

*Pedagogika* [online]. 2017, **2017**(2), 106-125 [cit. 2018-03-14]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733&lang=cs>

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. Dokážu to?. ISBN 80-239-4668-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. *Pedagogika* (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. *Psyché*. ISBN 80-247-1284-9.

MEAD, Margaret. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Most (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-036-0.

ORLICK, Terry. *Cooperative games and sports: joyful activities for everyone*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, c2006. ISBN 9780736057974.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. s. 12. ISBN 80-7290-092-7.

PETERS-KÜHLINGER, Gabriele a Friedel JOHN. *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada, 2007. *Poradce pro praxi*. ISBN 978-80-247-2145-3.

*Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Václav MERTIN, editor Ilona GILLERNOVÁ. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-

627-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. 1. české vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. s. 121. ISBN 80-244-0249-1

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Vyd. 4. Přeložil Jiří BUMBÁLEK. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-903-3.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-825-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1.....	27
Tabulka č. 2.....	36
Tabulka č. 3.....	41
Tabulka č. 4.....	50
Tabulka č. 5.....	54
Tabulka č. 6.....	57
Tabulka č. 7.....	61

## **Seznam příloh**

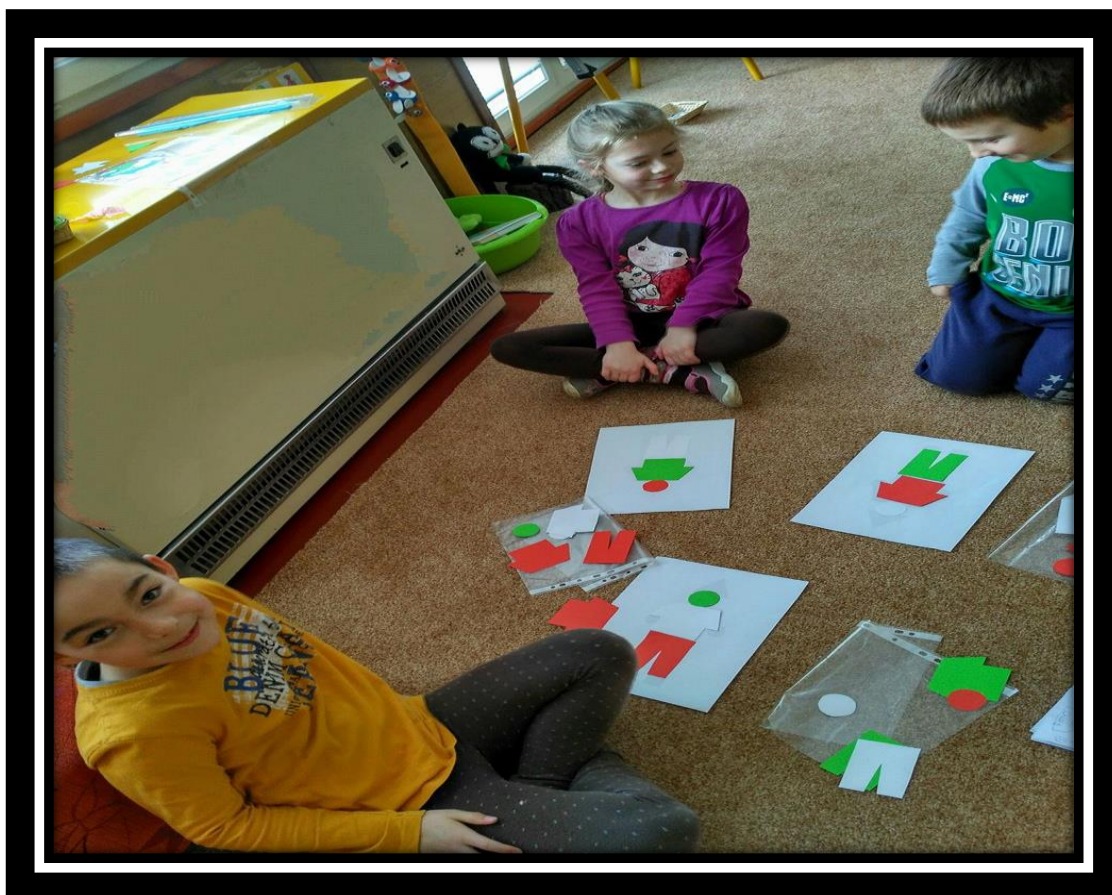
Příloha č. 1: Fotografie skupiny č. 1

Příloha č. 2: Fotografie skupiny č. 2

Příloha č. 3: Šablona a podklad panáčka



**Příloha č. 1: Fotografie skupiny č. 1**



**Příloha č. 2: Fotografie skupiny č. 2**



**Příloha č. 3: Šablona a podklad panáčka**

