



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Kooperativní činnosti v mateřské škole

Vypracoval: Veronika Uhlíková

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2019

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích, dne 8.7.2019

.....

Veronika Uhlíková

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych velice ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PaedDr. Aleně Váchové za vynaložený čas, který mi věnovala při psaní mé bakalářské práce . Dále bych chtěla poděkovat učitelkám v mateřské škole za ochotu a cenné rady při spolupráci.

ABSTRAKT

Bakalářská práce, ve své praktické části, obsahuje program kooperativních činností, při kterých děti mezi sebou spolupracují. Předem připravené činnosti byly otestovány ve vybrané mateřské škole a program byl celkově zhodnocen pro jeho další využití. Závěrečné výsledky této práce mohou pedagogům, ale i rodičům dětí předškolního věku posloužit jako inspirace pro dílčí kooperativní činnosti a zvýšit tak zapojení dětí do jednotlivých činností. Předpokladem pro praktickou část této bakalářské práce jsou teoretická východiska, která jsou rozdělena do čtyř oblastí. První z nich se obecně zaměřuje na kooperaci předškolního vzdělávání, její cíle a klíčové kompetence. Druhá část práce obsahuje charakteristiku dítěte předškolního věku z pohledu motoriky, emočního, sociálního a kognitivního vývoje. Třetí oblast seznamuje s možnostmi kooperativních činností a poslední část práce je věnována věkově heterogenním třídám v mateřské škole.

Klíčová slova: kooperace, cíle kooperace, klíčové kompetence, hodnocení kooperace, předškolní dítě, kooperativní činnosti, kooperativní učení, věkově heterogenní třídy

ABSTRACT

The bachelor thesis, in its practical part, contains the program of cooperative activities in which children cooperate. The pre-prepared activities were tested in a selected kindergarten and the program was generally evaluated for its further use. The final results can be a source of inspiration for teachers and parents of pre-schoolers to set cooperative activities and increase kids involvement in individual activities. The prerequisite for the practical part of this bachelor thesis are theoretical basis, which are divided into four areas. The first is generally focused on cooperation of pre-school education, its goals and key competencies. The second part contains characteristics of pre-school child from the perspective of motorics, emotional, social and cognitive development. The third area introduces the possibilities of cooperative activities and the last part is devoted to age heterogeneous classes in kindergarten.

Keywords: cooperation, cooperation goals, key competencies, cooperative evaluation, preschool child, cooperative activities, age heterogeneous class

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	8
1.1 Kooperace v předškolním vzdělávání	8
1.1.1 Cíle předškolního vzdělávání a klíčové kompetence ve vztahu ke kooperaci... 8	
1.1.2 Možnosti pedagogického hodnocení kooperace v mateřské škole	12
1.2 Charakteristika předškolního dítěte	15
1.2.1 Předškolní období.....	15
1.2.2 Vývoj motoriky a pohybových dovedností.....	15
1.2.3 Emoční vývoj.....	16
1.2.4 Sociální vývoj	17
1.2.5 Kognitivní vývoj.....	18
1.3 Kooperativní činnosti v mateřské škole	21
1.3.1 Kooperativní učení.....	21
1.3.2 Kooperativní hra	23
1.3.3 Učební prostředí	23
1.3.4 Učitel v mateřské škole	24
1.4 Utváření skupin ve výuce	25
1.4.1 Věkově heterogenní třídy v mateřské škole	27
1.4.1.1 Nevýhody heterogenní třídy	28
1.4.1.2 Výhody heterogenní třídy	28
2 PRAKTICKÁ ČÁST	29
2.1 Cíl praktické části	29
2.1.1 Otázky vyhodnocení programu.....	29

2.1.3	Realizace a metody hodnocení programu	30
2.2	Program kooperativních činností pro věkově heterogenní třídu	30
2.2.1	Charakteristika programu	30
2.2.2	Program aktivit a jejich hodnocení	31
3	ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ PROGRAMU	40
	ZÁVĚR	42
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	44
	SEZNAM PŘÍLOH.....	47

ÚVOD

„Ten umí to a ten zas tohle a všichni dohromady uděláme moc.“

Jan Werich, pohádka Císařům pekař – Pekařům císař.

Je známo, že společnými silami a za pomoci druhých je možné dosáhnout výsledků, na které by jedinec samostatně velmi těžko dosáhl. Každý jsme v něčem jedineční a ovládáme činnosti, které ostatní zvládají méně dobře nebo vůbec. Právě kooperace je předpokladem k naplnění požadovaných cílů pomocí dílčích činností, a to v minimálním složení dvou lidí. Při úspěšném splnění se nám může dostavit pocit naplněnosti a radost z odvedené práce. V mateřských školách dochází kooperací k prohlubování vztahu mezi učitelem a žákem. Samotný pedagog, který efektivně zvládá kooperativní výuku, rozvíjí svou profesionalitu.

Základní návyky získává člověk již v raném věku, v rodině, která má na jeho plný rozvoj významný vliv, který by neměl být v žádném případě podceňován. Zanedbané návyky kooperovat mohou jedince v dospělosti vystavovat negativní zpětné vazbě, například v pracovních týmech, které budou orientovány na společné plnění úkolů.

Tato bakalářská práce by mohla být přínosem a inspirací pro dílčí kooperativní činnosti pro pedagogy a rodiče dětí předškolního věku.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Kooperace v předškolním vzdělávání

Pojem kooperace pochází z latinského slova cooperare – spolupracovat. Jedná se o složitý společenský jev, který je v zájmu mnoha vědních disciplín, jako je politologie, sociologie, vědy právnické i ekonomické.

Kooperace je vymezována jako společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů (Kasíková, 2001).

V pedagogických souvislostech se vyskytují tři vymezení pojmu kooperace:

- kooperace jako cílová struktura vyučování;
- kooperace jako povahový rys žáka;
- kooperace jako vztah k chování žáků ve školních situacích (Kasíková, 2016).

Autoři (Čáp, Mareš 2007) vymezují kooperaci jako společenský styk, který probíhá ve společné činnosti dvou a více lidí. Zejména se jedná o nejrůznější zájmové aktivity, dětské hry a učení. Díky společné činnosti jedinec dosáhne takových výsledků, které sám nezvládne a začátečník si osvojí nezbytné způsoby práce. Lidé se učí spolupracovat, respektovat společný cíl, pravidla hry a přizpůsobovat se jeden druhému. V dětství, kdy dochází k velkému rozvinutí rysů osobnosti, sociálních dovedností a návyků může nedostatek zkušeností ze společné činnosti vést k jejich neúplnému rozvoji.

S kooperací souvisí také prosociální chování, které se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, díky kterému má jedinec tendenci pomoci druhým (Svobodová, 2017).

1.1.1 Cíle předškolního vzdělávání a klíčové kompetence ve vztahu ke kooperaci

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV se pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, které se navzájem prolínají a navazují na sebe:

- rámcové cíle;
- klíčové kompetence;
- dílčí cíle;
- dílčí výstupy (RVP PV, 2018, s. 9)

Na obecné úrovni hovoříme o rámcových cílech a klíčových kompetencích. Dílčí cíle a dílčí výstupy jsou naopak na úrovni oblastní.

Cíle předškolního vzdělávání rozvíjí dítě po stránce sociální, fyzické i psychické a vedou je k tomu, aby se na konci předškolního období stalo dítě samostatnou osobou, která je schopná zvládat nároky života.

Učitelé předškolního vzdělávání sledují následující rámcové cíle:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;
- osvojení hodnot;
- získání osobnostních postojů (RVP PV, 2018, s. 10).

Rámcové cíle předškolního vzdělávání by měly být přítomné u každé činnosti v mateřské škole a pedagog by měl myslet na jejich naplňování. Posuzování cílů umožňuje učiteli, zda je jeho chování pro děti prospěšné (Svobodová, 2017).

Pro usnadnění a snazší pochopení, zda pedagog pracuje v průběhu dne v souladu s rámcovými cíli, můžeme formulovat následující otázky:

- Co se dítě momentálně učí?
- S jakými hodnotami se dítě setkává?
- Jaké má dítě možnosti pro samostatné jednání a ovlivňování situacích, ve kterých se momentálně nachází? (Svobodová, 2017).

Mezi klíčové kompetence (RVP PV, 2018, s. 11-12) řadíme kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence

činností a občanské. Nyní se zaměříme na kompetence, které jsou klíčové i pro kooperativní učení.

Při kompetenci k učení dítě soustředěně pozoruje, objevuje, zkoumá a učí se hodnotit pokroky své a výkony druhých. Získanou zkušenost uplatňuje v dalším učení, které ho zaujme. Na zajímavé téma klade otázky a hledá odpovědi. Při činnosti se učí nejen spontánně, ale i vědomě, daný postup si dokáže zapamatovat a z dokončené práce, kterou zvládlo samostatně dokáže projevit radost. (RVP PV, 2018, s. 11)

V případě kompetence k řešení problémů si dítě všímá dění i problémů ve svém bezprostředním okolí a řeší pouze takové problémy, na které samo stačí. Známé a opakující se problémy se snaží řešit již samostatně, naopak náročnější problémy řeší za pomoci dospělého. Plně rozumí, že vyhýbání se problémům nevede k cíli, že jejich včasné řešení je výhodou, a že svou aktivitou může danou situaci ovlivnit. Motivací dítěte k řešení dalších problémů a situací je zejména pozitivní odezva na jeho aktivní zájem. (RVP PV, 2018, s. 11)

Komunikativní kompetence umožňuje dítěti se vyjadřovat, sdělovat své prožitky, pocity a nálady řečovými, výtvarnými, hudebními a dramatickými prostředky. V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými a chápe, že být komunikativní a aktivní je výhodou. V předškolním věku má dítě vytvořeny základní předpoklady k učení se cizím jazykům. (RVP PV, 2018, s. 12)

Kompetence sociální a personální se u dítěte v předškolním věku vyznačuje samostatným rozhodováním a vlastními názory, které dokáže plně vyjádřit. Známé jsou již také projevy dětské citlivosti a ohleduplnosti k druhým, přičemž dokáže rozpoznat nevhodné chování, vnímá nespravedlivost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Dítě v tomto věku se také spolupodílí na společných rozhodnutích a dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla. Uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky. V rámci kooperativních činností se ve skupině dokáže nejen prosadit, ale i podřít, domlouvá se a spolupracuje. V běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku a je schopné uzavírat kompromisy.

Velmi významný vliv mají mezilidské vztahy a modely prosociálního chování v blízkém okolí dítěte, které mnohdy napodobuje. (RVP PV, 2018, s. 12)

Při občanské kompetenci a kompetenci činnostní se dítě zajímá nejen o druhé, ale i to, co se kolem něj děje, má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení a k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně a váží si práce a úsilí druhých. Chápe, že zájem o to, co se kolem děje, aktivita a pracovitost jsou přínosem a nesou kladné důsledky. Mezi vrstevníky spoluvytváří pravidla společného soužití, rozumí jejich smyslu a rozumí potřebě pravidla zachovávat. Dítě rozumí tomu, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit. (RVP PV, 2018, s. 13)

Obsah předškolního vzdělávání dětí v mateřské škole je jedním z důležitých prostředků jejich edukace. V RVP PV je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí:

- biologická, dítě a jeho tělo;
- psychologická, dítě a psychika;
- interpersonální, dítě a ten druhý;
- sociálně-kulturní, dítě a společnost;
- environmentální oblast, dítě a svět (RVP PV, 2018, s. 14).

S kooperací se nejvíce setkáváme v oblasti interpersonální a sociálně-kulturní.

Ve vzdělávací nabídce oblasti **interpersonální** jsou uváděny kooperativní činnosti ve dvojicích a ve skupinách (RVP PV, 2018, s. 23). Dále aktivity, které podporují sblížení dětí, naslouchání druhému, běžné verbální i neverbální komunikační aktivity, společenské hry a činnosti, které vedou k porozumění pravidlům vzájemného soužití. Hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit mu hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor. Hry a situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhé.

Ve vzdělávací nabídce oblasti **sociálně-kulturní** dítě poznává a zároveň si osvojuje různé společenské role. V mateřské škole nabízíme činnosti, u kterých se dítě naučí

pravidla slušného chování a mravní výchovy. Podporujeme různé hry seznamující dítě s rozmanitou škálou zaměstnání, s různými pracovními činnostmi a předměty. (RVP PV, 2018, s. 25)

Účelem pedagoga v této oblasti je začlenit dítě do společnosti vrstevníků, pomoc dítěti zvládnout dovednosti a návyky společnosti a vytvářet taková pravidla, která by vedla ke společenské pohodě v sociálním prostředí. Pedagog nabízí společenské aktivity, při kterých se dítě spolupodílí na průběhu a výsledku. Učitelka zajišťuje setkávání se s uměním, ať už se jedná o výtvarné, dramatické, literární nebo pohybové, které je mimo mateřskou školu. Snaží se u dětí rozvíjet tvořivost, smysl pro vkus, připravuje dětem oslavy, sportovní a kulturní akce (Havlíková, 2008).

V očekávaných výstupech soustředíme pozornost na dovednosti, které by dítě mělo na konci předškolního období dokázat. Pohlédneme-li na problematiku, jedná se o výstupy prakticky totožné s definovanými klíčovými kompetencemi. Funkční systém ukazuje sledování a plnění záměrů v každodenní praxi. Průběžné sledování dětí vede k postupnému zdokonalování očekávaných výstupů (Svobodová, 2007).

1.1.2 Možnosti pedagogického hodnocení kooperace v mateřské škole

Každá mateřská škola systematicky hodnotí jednotlivé oblasti, které mají přímou souvislost s předškolním vzděláváním. K procesu hodnocení slouží vnitřní evaluace, neboli autoevaluace, prostřednictvím které se hodnotí vzdělávací nabídka, podmínky a organizace.

Autoevaluace je nezbytnou součástí pedagogické dokumentace třídy a školy, která je vytvářena v rámci tvorby školního vzdělávacího programu, dále jen ŠVP, jež vytváří vlastní systém hodnocení. Autoevaluaci provádí učitel, pedagogický sbor nebo ředitel školy. Kritéria vyhodnocování oblastí jsou odvozena z požadavků na předškolní vzdělávání vyjádřených v RVP PV. Z jednotlivých poznatků hodnotí ředitel vzdělávací výsledky a přijímá konkrétní opatření za zaměstnance i mateřskou školu. Pravidelné, systematické, komplexní hodnocení provádí mateřská škola podle předem

přípraveného plánu, u kterého je důležité sledovat soulad s RVP PV, ŠVP včetně třídního vzdělávacího programu (TVP), způsobu zpracování a realizace obsahu vzdělávání, práci učitelů a jejich sebereflexe a výsledky vzdělávání. Do hodnocení se zapojují všichni zaměstnanci školy, rodiče i partneři vzdělávacího zařízení.

V této oblasti evaluace je důležité posuzování výsledků, které učitel provádí formou metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. Prostřednictvím pedagogické diagnostiky získávají učitelé důležité informace o pokrocích dítěte.

V předškolním vzdělávání se hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě, ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat. Smysluplný, přehledný a účelný systém sledování si vytváří jednotlivý učitel samostatně. Podklady vypovídající o dítěti a jeho pokrocích a písemné záznamy jsou důvěrné a přístupné pouze učitelům mateřské školy, české školní inspekci, popř. rodičům. Hodnocení je nezbytnou součástí každého učení a v případě kooperace je tomu také tak. Učitelé poskytují zpětnou vazbu o kvalitě jeho práce a u jednotlivých žáků si ověří kvalitu jejich silných stránek (Syslová, Žaloudíková, 2018).

Pedagog hodnotí u dětí dosaženou úroveň výstupů RVP PV, které jsou upřesněny v Konkretizovaných očekávaných výstupech RVP PV. Může využít materiálu VÚP Praha Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (2007), které uvádí ke všem dílčím výstupům rámcového programu postup dítěte ve vývoji a zdokonalování. V případě kooperativních dovedností je zde upřesněn například vývoj spolupráce a partnerství při hře v pěti stupních. Nejprve se dítě řídí pouze svými zájmy a není schopno spolupracovat při hře ani po zásahu dospělého, trvá si stále na svém a hraje si samo. Pátý stupeň popisuje úroveň, kdy dítě vyhledává partnera pro hru, dokáže se domlouvat, rozdělovat a měnit si role, v zájmu hry vycházet vstříc přáním a potřebám druhého dítěte. Zároveň materiál uvádí, čeho si má pedagog všimnout (Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, 2007, s. 37). Podobně jsou zde upřesněny výstupy týkající

se komunikace s druhým dítětem nebo schopnosti vyjednávat, dohodnout se. Pedagog musí mít ale vědomosti o tom, kterých výstupů se kooperace týká.

U samotného hodnocení může pedagog využít přímou zpětnou vazbu od předškolních dětí, se kterými se denně setkává na půdě mateřské školy. Děti jsou v tomto věku velmi upřímné a tato poskytnutá zpětná vazba je cenným materiálem pro zamyšlení a případnou změnu (Svobodová, 2017).

Skupinová činnost přináší větší zájem o hodnocení ze strany dětí, které jsou součástí dané skupiny, ve které se hodnotí jedinci, ale i skupina jako celek. Prostřednictvím fáze reflexe jsou žáci zapojeni do hodnocení, o které mají větší zájem a je přirozenou součástí procesu. Možnost hodnocení jedinci umožňuje uvědomit si své chyby, které v průběhu činnosti udělal. Zařazování hodnocení během aktivit (formativní) je lepší než na konci (závěrečné). Povzbuzování dětí k rozboru v okamžiku, kdy je skupina zabraná do vyřešení problému je efektivnější, protože na překážkách při kooperativních činnostech se dítě více naučí (Kasíková, 2016).

Hodnocení během aktivit je možné uskutečnit pouze v závislosti na formě a délce trvání aktivity. Při hodnocení v průběhu aktivity by došlo k jejímu přerušení, což by mohlo být za následek ztrátu zájmu dětí o činnost.

Učitelé se skupinovému hodnocení vyhýbají, protože jim přijde problematičtější, zejména z důvodů:

- efekty skupinové práce jdou obtížně zaznamenat a výsledky se objeví až po delším období;
- komplikovanost osobního a sociálního rozvoje, který je pro práci v kooperativních skupinách důležitý;
- postup, jak správně hodnotit jednotlivce ve skupinové práci (Kasíková, 2005).

Kooperativní učení využívá rozmanitou škálu hodnotících metod a technik. Náleží k nim deníky, pozorování, hodnotící listy „Udělej si sám“, kolující dotazník, hodnocení „po svém“, hodnocení s pomocí videozáznamu apod. U malých dětí v mateřské škole se pro hodnocení doporučuje používat obrázky, na kterých jsou obličejové úsměvy, bez

úsměvu, obrázky které vyjadřují odpovědi ano a ne. Učitel dětem klade otázky typu: pomáhali jsme si, střídali jsme se a podobně (Kasíková, 2016).

1.2 Charakteristika předškolního dítěte

1.2.1 Předškolní období

Vývojové období dítěte v předškolním věku se přirovnává ke „zlaté bráně“, která budoucímu školákovi otevírá cestu k úspěchu, učí ho vhodnému chování a poznávat svět kolem sebe (Třesohlavá a kol., 1990).

Na předškolní věk dítěte je velmi často nahlíženo rozdílně. Někteří autoři na něho nahlíží jako na období od narození dítěte po jeho vstup do školy (Langmeier, Krejčířová, 2006). V mnoha případech se však hovoří o období od tří do šesti až sedmi let (Vágnerová, 2017). Předškolní období v tomto kratším vymezení (od tří do šesti let) bude předmětem této bakalářské práce.

1.2.2 Vývoj motoriky a pohybových dovedností

Motoriku označujeme jako souhrn pohybových dovedností, které nám umožňují samostatné přemísťování v prostoru, zaujímání různých poloh těla a manipulaci s předměty (Kucharská, Švancarová, 2004).

Motorika se dělí na hrubou a jemnou. Celková koordinace, rovnováha těla, běh, chůze, skákání, lezení, házení a hry s míčem jsou typické pro hrubou motoriku. Koordinace paží, rukou a prstů jako je vytrhávání, stříhání, lepení, skládání, modelování, kreslení a cvrnkání kuliček se týká jemné motoriky. Do jemné motoriky řadíme také motoriku mluvidel (Kutálková, 2014).

Během prvních šesti let se dítě musí naučit sedět, plazit se, udržet se vzpřímeně, lézt po čtyřech, kutálet se, chodit, běhat, poskakovat, cválat, tahat a tlačit. Všechny pohyby člověka musí být prováděny koordinovaně, harmonicky a čistě. Hrubá motorika má základní význam pro plný rozvoj dítěte (Doyon, 2003).

Ve vývojovém období od tří do šesti let bychom měli dbát na to, aby dítě dobře uchopovalo předměty a manipulovalo s nimi. Jde například o úchop bez použití palce, jako špetka, palec v opozici, držení tužky nebo lžice. Dále sem patří i souhra oka s rukou a míra obratnosti (Monatová, 2000).

Uvádí se také, že dítě v předškolním věku se rádo zapojuje do společných aktivit s ostatními dětmi. Přesnost pohybů má vliv na běhání, skákaní a hry s míčem. Pokud si je dítě v některých aktivitách nejisté, prozatím je nevyhledává, ať už je to jemná motorika, grafomotorika nebo hrubá motorika (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.2.3 Emoční vývoj

Emoce neboli cit je psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu (Průcha, 2001).

Z pohledu emočního vývoje je pro dítě v předškolním věku velmi důležitý vliv jeho rodiny. Příslušníky rodiny dítě napodobuje, pozoruje, a tím získává vzory chování. Dítě potřebuje vědět, že ho má rodina ráda, podporuje ho a dává mu pocit jistoty a bezpečí. Pokud bude v této době k dítěti okolí emocionálně chladné, tak se nenaučí své emoce a city potlačovat a nedávat najevo. Do šesti let je důležité poskytovat kladné emoční prožitky (Čáp, Mareš, 2007).

V předškolním období sílí také emoční prožívání strachu. Děti se navzájem často straší a tím si vyvolají pocit vzrušení. S rozvojem jazykových kompetencí souvisí i smysl pro humor, který bývá jednoduchý, děti si jím projevují kamarádký vztah. S emočním prožíváním souvisí také rozvoj dětské představivosti, díky které mají schopnost vytvářet si různé imaginární bytosti (Vágnerová, 2017).

Dítě nechápe, proč ostatní nesdílí stejné pocity jako má on sám a spíše je zahleděno samo na sebe (Bacus, 2004).

Při hře se dítě již dokáže vcítit do role druhého, je vybaveno zkušenostmi, které stihlo vypořádat (Koťátková, 2008).

Předškolní věk je klíčovým obdobím pro utváření sebepojetí člověka. Dítě se začíná osamostatňovat, touží po vlastní nezávislosti, což je také důsledkem rozvíjejícího se intelektu a významného rozšíření slovní zásoby, díky které se dítě může přesněji vyjadřovat a komunikovat tak s okolním prostředím (Svobodová, 2015).

Pro dítě v předškolním věku je důležité pronikat do společnosti, uplatňovat se zde a rozvíjet tak své sebepojetí (Vágnerová, 2017).

Předškolní dítě o sobě uvažuje a činí tak způsobem, který odpovídá jeho vývojové úrovni. Přetrvávající egocentrismus mu pomáhá k potvrzení vlastní významnosti. Fenomenismus se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky i v případě vlastní osoby. Odlišení podstatných a nepodstatných znaků je i ve vztahu k sobě v předškolním věku obtížné. Magičnost uvažování a snadné zkreslení skutečnosti dítěti umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může být kýmkoli, získat jakoukoli schopnost či vlastnost ve skutečnosti zcela nedosažitelnou (Vágnerová, 2017).

1.2.4 Sociální vývoj

Socializace dítěte se realizuje u nejbližšího prostředí příbuzných. Tím se dítě připravuje na život ve společnosti. Prostřednictvím rodiny zvládá nové role a lépe se adaptuje na nové prostředí (Vágnerová, 2017).

Na základě vztahu a vazby s matkou si dítě vytváří vztah důvěry či nedůvěry ke světu a k ostatním lidem (Svobodová, 2015).

Na dítěti a jeho projevech se v předškolním období nejvíce odráží sociální prostředí, ve kterém dítě žije. Nepříznivé sociokulturní prostředí nebo prostředí, kde rodina zanedbává výchovu dítěte má na vývoj dítěte negativní vliv. Odhalit a napravit tyto ztráty mohou učitelé v mateřské škole, jejichž vliv je ve vývoji dítěte nezanedbatelný. Učitelé v mateřské škole v rámci svých činností vytváří takové podmínky pro rozvoj dítěte, aby mu usnadnili jeho pozdější zařazení do školní třídy (Havlíková, 2008).

V předškolním období si děti spolu hrají i bez pomoci dospělých. Zaujímají při tom různé role, které trvají jen malou chvíli: Roli soupeře, roli toho, kdo je veden a kdo vede, roli toho, kdo dokáže spolupracovat s druhým (Říčan, 2013).

Děvčata a chlapci si uvědomují svá pohlaví a hrají si odděleně. Na druhou stranu se již také dokáží vcítit do pocitů druhých dětí a podělit se s nimi o hračku (Bacus, 2004).

Z hlediska sociálního styku s vrstevníky se můžeme setkat s definováním dvou typů dětí. Prvním z nich je dítě, které vyžaduje neustálou pozornost a společnost ostatních. Je komunikativní, rádo se seznamuje a navazuje nové kamarádké vztahy a jeho chování působí extrovertně. Druhým typem je dítě spíše introvertní. Nepotřebuje přílišnou pozornost ostatních, při hře si vystačí samo. Tento typ dítěte je však lehce zranitelný, neumí se bránit a nechá si ubližovat od ostatních dětí. V tomto případě je velmi důležitá role rodičů, kteří by dítěti měli vysvětlit přínos kamarádství (Špaňhelová, 2004).

Dítě dokáže vnímat a zareagovat na jednoduchý pokyn a konflikty, které mělo dítě s dospělými z touhy získání nezávislosti, už nejsou tak časté (Allen, Marotz, 2002).

1.2.5 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj v nejširším slova smyslu můžeme označit za veškeré duševní procesy a vlastnosti osobnosti, které se dělí na poznávací schopnosti a poznávací procesy. Prostřednictvím schopností a procesů poznává dítě okolní svět a adaptuje se na prostředí, ve kterém se nachází (Nádvorníková, 2011).

Poznávání je v předškolním věku zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel, která v něm platí (Vágnerová, 2017).

Mezi poznávací procesy patří řadíme:

- čítí a vnímání;
- představivost a fantazie;
- paměť;

- myšlení;
- řeč i jiné formy sdělování (Nádvorníková, 2011).

Proces vnímání má dvě stadia. Prvním je stadium sensorické, nazývané též jako čítí, do kterého jsou zapojeny lidské smyslové orgány. Výsledkem sensorického stadia vnímání jsou nejjednodušší vjemy, počítky, které jsou v následném syntetickém stádiu zpracovány do větších celků, při kterých vnímáme předměty a jejich pohyby. Vnímání je hlavní kognitivní proces, díky kterému jsme v kontaktu se sebou samými i s okolním světem a umožňuje nám účelně jednat (Říčan, 2013).

Vnímání se dělí do několika skupin podle pěti základních smyslů, jedná se o vjemy zrakové, sluchové, čichové, chuťové a hmatové (Šmelová, 2016).

Uvádí se také, že bychom neměli opomenout vjemy polohy, bolesti a další druhy nitrotělních vjemů (Říčan, 2013).

Představivost se výrazně rozvíjí právě v předškolním věku a souvisí to především s velkým nárůstem podnětů, které dítě obklopují. Na rozvoj představivosti má výrazný vliv kvalita paměti dítěte. S představivostí se intenzivně rozvíjí také fantazijské představy, které mají významný vliv pro citovou a rozumovou rovnováhu (Nádvorníková, 2011).

Mezi způsoby, jakým dítě zpracovává informace a následně interpretuje, řadíme magičnost (využití fantazie při interpretaci dění v reálném světě), animismus (přičítání lidských vlastností i neživým objektům), absolutismus (přesvědčení dítěte, že každé poznání musí mít jednoznačnou platnost) a artificialismus (způsob výkladu okolního světa), (Vágnerová, 2017).

Paměť je jedním ze základních psychických předpokladů, jehož úroveň určuje úspěšnost či neúspěšnost ve vzdělávání jedince. Jedná se o komplexní paměťový proces, který dělíme na tři stadia: uložení (vstřípení do paměti), nevědomé podržení v paměti a vybavení (Říčan, 2013).

Paměť je významným činitelem ve všech lidských činnostech a je možné ji celoživotně rozvíjet a trénovat, což je do značné míry spojeno s úrovní kognitivních dovedností.

U předškolního dítěte převládá paměť krátkodobá, která se vyznačuje tím, že dítě si dokáže rychle zapamatovat větší počet podnětů, které však stejně rychle zapomíná. V životě jedince se paměť vyvíjí, nejrychleji mezi třetím a šestým rokem života. Zatímco kolem třetího roku si dítě zážitek pamatuje je jen několik měsíců, na konci předškolního věku to již může být několik let. Vzpomínky spojené se silným prožitkem si dítě může pamatovat i celý život. V počátku předškolního věku převažuje u dítěte paměť neúmyslná, při které si dítě pamatuje to, co ho upoutá. Naopak koncem předškolního věku se u dítěte objevuje paměť úmyslná. Taktéž u dítěte převažuje paměť mechanická, při které například dítě dokáže odvyprávět části pohádek a příběhů. Naopak logická paměť ještě není příliš rozvinutá. Paměti však máme více druhů, například zrakovou, sluchovou, hmatovou, čichovou, chuťovou, ale také pocitovou a pohybovou, která je velmi významná právě u dětí v předškolním věku (Nádvorníková, 2011).

Myšlení je poznávací proces, kterým získáváme zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejich podstatných znaků (Čáp, Mareš, 2007).

Přední švýcarský filozof a vývojový psycholog (Jean Piaget, 2010) označuje fázi kognitivního vývoje v předškolním období podle typického způsobu uvažování jako období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení je v tomto věku nepřesné, má omezení a neuznává zákony logiky.

Úroveň myšlení dítěte se projevuje v jeho činnostech, např. v kreslení či hře. Záměr něco nakreslit souvisí se schopností vytvořit si vnitřní představu zobrazované skutečnosti, přičemž platí pravidlo, že předškolní dítě kresbou vyjadřuje to, co o předmětu ví, nikoliv to, jak předmět vypadá (Šmelová, 2016).

U myšlení předškolního dítěte je typická centrace, při které dítě používá jeden nápadný znak, přičemž ostatní přehlíží, protože ještě nedokáže uvažovat komplexně. Dalším charakteristickým znakem je egocentrismus, fenomenismus, presentismus (Vágnerová, 2017).

Řeč neboli komunikace je procesem vzájemného sdělování, dorozumívání a je významnou součástí všech sociálních procesů. Rozlišujeme verbální a neverbální komunikaci, přičemž neverbální (mimoslovní) komunikace je u dítěte běžně používaná a projevuje se řečí těla, mimikou, polohou a intenzitou hlasu, využitím dechu, tempa a pauz. Neverbální projevy mohou zprostředkovat až 90 % sdělení. Verbální (slovní) komunikace se vyznačuje ústní nebo písemnou formou. Při vývoji řeči dítěte hodnotíme jeho receptivní složku (situace, kdy dítě vnímá, reaguje na mluvenou řeč, ale samo nemluví) a produktivní složku (vlastní jazykový projev dítěte). Řeč se v průběhu života vyvíjí stejně tak, jako je tomu u předešlých kognitivních činností.

V počátku života dochází k dorozumívání pomocí pláče, křiku a dalších zvuků, později dochází k rozvoji hlásek, slabik a smysluplných slov. K velmi intenzivnímu rozvoji řeči dochází ve věku 1,5 až 3 let, kdy přibývá výrazů a rozšiřuje se slovní zásoba. V předškolním věku dítě užívá již všechny slovní druhy, rozlišuje jednotné a množné číslo, jeho slovní zásoba vzrůstá až na 3 000 slov, dítě mluví ve větách a souvětích a osvojuje si gramatická pravidla (Nádvorníková, 2011).

Pokud vývoj dítěte probíhá v pořádku, lze předpokládat, že v šesti letech je dítě zralé pro vstup do školy. Je velmi důležité brát také v úvahu fakt, že do školy vstupují již děti, které mají za sebou složitý vývoj, v něčem příznivý, v něčem zas nepříznivý, a že jsou to již do určité míry zformované individuality (Čáp, Mareš, 2007).

Dítě v předškolním věku touží po vlastní nezávislosti, ale stále hledá oporu u dospělého, který mu dokáže pomoc, když je v nesnázi (Allen a Marotz, 2002).

1.3 Kooperativní činnosti v mateřské škole

1.3.1 Kooperativní učení

Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích na základě pozitivní vzájemné souvislosti (Kasíková, 2016).

V učení se klade důraz na zkoumání, pátrání po smyslu věcí, jevů a vztahů. Zvědavost je v tomto učení jedním základním pojmem. V průběhu učení se děti obohacují, rozšiřují a

doplňují vědomosti. Komunikace mezi vrstevníky slouží k hlubšímu poznání, zkoumání a pochopení světa.

Při efektivní skupinové práci mají děti různorodý pohled na zadaný úkol a tím dochází ke střetu více názorů. Děti tyto různé názory vnímají, jsou vůči nim citlivé a reagují na ně.

Kasíková (2016) vymezuje znaky kooperativního učení následovně:

Pozitivní vzájemná závislost – jestli žáci chtějí být úspěšní, musí vnímat, že jsou mezi sebou propojeni a uspějí pouze tehdy, pokud koordinují své úsilí s úsilím druhého. Určením společného cíle docílí tehdy, když spolupracují všichni žáci ve skupině. Velmi důležitá je podpora ze strany pedagoga a dobře zvolená činnost, při které si děti rozdělí role ve skupině.

Interakce tváří v tvář – tato činnost vyžaduje práci v malých skupinách (obvykle dva až šest 6 členů). Ve skupině děti mezi sebou komunikují tváří k sobě a tato komunikace jim zajišťuje okamžitou zpětnou vazbu, která je podle autorů nutná k efektivnímu způsobu kooperativního vyučování a rozvoje sociálních dovedností

Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů – za svůj výkon je každý jedinec zhodnocen tak, aby z kooperativního učení měla využití celá skupina. Smyslem výuky není posílit skupinu, ale nýbrž jedince, který by dokázal stejné úkoly řešit sám.

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – kooperativní učení funguje jen tehdy, pokud jsou děti vybaveny dovednostmi, které se utvářejí postupně. Nejprve jsou to dovednosti jednodušší a později se naučí složitějším dovednostem. Patří sem např. podpora druhé osoby, jednoznačná komunikace, vzájemná znalost a věření si a řešit konflikty konstruktivním způsobem.

Reflexe skupinové činnosti – pokud je činnost efektivní zajistí skupině reflektovat svoji práci. Reflexe zajistí zvýšení intelektové úrovně, myšlení a dobré vztahy s vrstevníky.

Mezi základní metody kooperativní skupinové činnosti patří: diskuse, řešení problému, práce na produktu, simulace a rolové hry (Cowie, 1988).

1.3.2 Kooperativní hra

Hra je specifickou činností člověka, která jej provází v každém věku a zejména pro formování osobnosti má hluboký význam, jelikož umožňuje poznat okolní svět. Mezi základní znaky a vlastnosti hry patří: spontánnost, pocit svobody, zaujetí, smysluplnost, pravidla, přijetí role, fantazie a nestresující stav mysli. Hra se vyznačuje také tím, že vychází z vnitřní motivace člověka a hluboce ji prožíváme. Samotné období dítěte předškolního věku bývá nazýváno věkem hry (Suchánková, 2014).

Kooperativní hra je strukturovaná tak, že každý vyhrává, nikdo neprohrává, děti si hrají společně, ne proti sobě. Zároveň dochází k dělení sociálních rolí, stanovení pravidel, vzájemné pomoci a řešení situací. Kooperativní hra bývá považována za jednu z vrcholných dětských her, kdy některé mají dokonce původ v lidových hrách. Kooperativní hře předchází hra sdružující, ve které dítě realizuje svou hru a s ostatními dětmi spolupracuje pouze částečně (Suchánková, 2014).

Kooperativní hra má čtyři základní komponenty, které když jsou komplexně dodrženy, tak není zraňováno sebepojetí dítěte, není důvod k obavám z dalších příležitostí k účasti a děti jsou obohaceny o nové zkušenosti. Jedná se o kooperaci, akceptaci, začlenění a legraci, radost, potěšení (Kasíková, 2016).

1.3.3 Učební prostředí

Výstupy z kooperativní hry ovlivňuje zejména učební prostředí, které podporuje úsilí žáků a má tyto rysy: učitel a jeho role, výukové podmínky pro zapojení všech žáků, připravenost žáků myslet nahlas a generovat myšlenky a v neposlední řadě materiální prostředí, které je přizpůsobeno cílům kooperativní činnosti (Kasíková, 2016).

Dobře fungující mateřská škola neorientuje děti na výkon (místo na radost z činnosti a poznávání) a na srovnávání s výsledky ostatních dětí. Dětské hry a spontánnost by měly být součástí jednotlivých činností (Čáp, Mareš, 2007).

Pro vytvoření mateřské školy v zónu bezpečného prostředí jsou s dětmi vytvářena

určitá pravidla, která mají smysl a připravují tak děti na život v demokratické společnosti. Spolu s nastavením pravidel je důležité definovat také důsledky plynoucí z jejich porušení (Svodová, 2010).

V mateřské škole je vhodné využívat prožitkové a kooperativní učení, které se zaměřuje na přímé zážitky dětí a podporuje jejich přirozenou zvědavost, radost z učení, zájem poznávat a získávat zkušenosti. Pro optimální rozvoj osobnosti každého dítěte v předškolním vzdělávání je vhodné uplatňovat odpovídající metody a formy práce (RVP PV, 2018, s. 8).

Prostředí ovlivňuje všechny zúčastněné, má vliv na jejich zdravotní a psychický stav, na jejich chování a prožívání. Mezi zúčastněné nepatří jen děti a učitelé, ale také rodiče, zaměstnanci a další osoby kolem mateřské školy (Havlínová, 2008).

1.3.4 Učitel v mateřské škole

Učitel v mateřské škole je hlavní aktér vzdělávacího procesu dítěte a profesně kvalifikovaný pedagogický odborník, který spoluvytváří edukační prostředí, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Mělo by se jednat o rozvinutou osobu se širokou škálou dovedností, ručními pracemi počínaje a hrou na hudební nástroj či malování obrazů konče (Svobodová, Váchová, Vítečková, 2017).

Děti přicházejí do mateřské školy s odlišnými zkušenostmi a schopnostmi. Každé dítě má své vlastní osobní charakteristické rysy, se kterými musí učitel velmi pečlivě pracovat a zároveň si s dítětem vytvářet individuální vztah (Syslová, Žaloudíková, 2018).

Učitel je jako průvodce dítěte na cestě jeho poznáním, který v něm probouzí aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel, jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak

poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem (RVP PV, 2018, s. 8).

Učitel v mateřské škole je pro dítě jedním z prvních, se kterými se mimo okruh vlastní rodiny setkává. Učitelovo chování, komunikace, názory a návyky jsou pro dítě vzorem, který mu umožňuje vytvářet si hodnotovou orientaci ve světě. Učitel poskytuje dítěti důležitou zpětnou vazbu. Při vysokém počtu dětí se může stát, že učitel poskytuje dětem negativní zpětnou vazbu, jako například „Nedělej to“, „Netrhej to“, „To nesmíte“ (Svobodová, 2017).

Ke správnému rozvoji dítěte přispívá v mateřské škole zejména učitel, který s dítětem správně komunikuje a naplňuje jeho potřeby. K ujasnění základních dětských potřeb lze využít známou Maslowovu pyramidu potřeb, která je tvořena pěti oblastmi potřeb. Pokud nejsou naplněny potřeby nejnižší úrovně pyramidy, tak nelze zákonitě naplnit potřeby vyšší úrovně v pyramidě.

Maslowova pyramida potřeb je tvořena od spodního patra následujícími potřebami:

- fyziologické potřeby;
- potřeba bezpečí;
- potřeba lásky a náležitosti;
- potřeba úcty;
- potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění (Svobodová, 2017).

1.4 Utváření skupin ve výuce

Při kooperativních činnostech dochází zpravidla ve výuce k utváření různých druhů skupin. Dle délky jejich trvání mezi ně patří skupiny dočasné, dlouhodobé a základní. Základní skupiny jsou dlouhodobé, heterogenní se stálým členstvím. Jsou to skupiny, poskytující podporu, pomoc a povzbuzení, které každý člen potřebuje pro pokrok v učení a ke kognitivnímu a sociálnímu rozvoji.

Skupiny lze rozlišovat také podle jejich velikosti, přičemž jako ideální se ukazuje skupina čtyř žáků. Nebezpečí větších skupin je to, že se při práci většinou dále rozdělí na menší skupinky. Dle velikosti skupiny je vhodné pracovat se skupinovými procesy, například rozdělením rolí. Práce ve skupině je rozdělena do několika etap.

- etapa utváření;
- etapa boření;
- etapa vzniku norem;
- etapa výkonnosti (Kasíková, 2016).

V jednotlivých etapách dochází ke změnám potřeb. Zprvu se jedná o potřebu typu „Já“, následně o potřebu typu „My“, která vyústí v etapě výkonnosti na úkolové potřeby. Při řízení skupinové činnosti je nutné počítat s výše uvedenými etapami a dát skupině čas a podmínky, aby se mohla vyrovnat s nároky jednotlivých etap.

Děti ve skupině přebírají jiné než zvykové role, pomocí nichž se učí analyzovat produktivní a neproduktivní role ve skupině. Vše se odehrává v závislosti na typu úkolu a velikosti skupiny. Klíčovými rolemi jsou koordinátor, pracovník s informacemi, sekretář a pozorovatel.

Vzhledem k individualitě každého jedince, lze předpokládat, že výkony jednotlivců ve skupině nebudou rovnoměrné vzhledem k danému úkolu, který je pro každé dítě jiným způsobem zajímavý (Kasíková, 2016).

Úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání dítěte tím, že bude podporován individuální rozvoj dítěte do takové míry, aby dítě mateřskou školu opouštělo na takové úrovni, která je pro něho individuálně dosažitelná (RVP PV, 2018, s. 7).

Samotná třída v mateřské škole je jednou větší skupinou, které jsou součástí děti, různých věkových kategorií, úrovní intelektu a sociálního zázemí, což by měly všichni v rámci skupiny respektovat, případně se to postupně pomocí pedagoga naučit. Na tuto problematiku poukazuje (RVP PV, 2018), které zmiňuje podmínku dětí adaptovat se na

život ve škole, aktivně zvládat její požadavky, brát na zřetel základní pravidla jednání ve skupině, podílet se na nich a řídit se jimi, přizpůsobit se společnému programu a spolupracovat. Respektováním uvedených podmínek dochází k vytváření pohody uvnitř dané skupiny dětí (RVP PV, 2018, s. 26).

1.4.1 Věkově heterogenní třídy v mateřské škole

V mateřské škole se setkáváme s rozdělením dětí do tříd, které mohou být věkově heterogenní (smíšené) nebo věkově homogenní (stejně).

Heterogenní třída je třída složená ze žáků smíšeného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady, tedy třída nediferenciovaná. Naopak do homogenní třídy jsou žáci zařazováni na základě určitého společného kritéria výběru, zpravidla podle schopností, inteligenční úrovně, učebního tempa nebo učebních výsledků (Průcha, 2001).

V heterogenní třídě jsou převážně zařazené předškolní děti všech věkových kategorií a to od tří do šesti až sedmi let s možností zařazení i dětí dvouletých. Třídy, které jsou označeny jako částečně věkově smíšené, jsou například složené z dětí ve věku tří až pěti let nebo ve věku čtyř až šesti let (Havlínová, 2008).

V menších obcích se setkáváme s omezenými prostory, proto jsou zde zřizovány jednotřídní mateřské školy – věkově heterogenní (Špaňhelová, 2004).

Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím bohatší a pestřejší jsou kontakty mezi nimi. Děti mají zároveň možnost si osvojit více sociálních rolí a mají tak více příležitostí k přirozené nápodobě, k rozvoji jazyka a komunikace. Věkově smíšené skupiny jsou přirozeným prostředím v životě člověka, které umožňuje společné činnosti a vzájemné dorozumívání. Věkově smíšená třída v mateřské škole poskytuje přirozené podmínky pro socializaci dítěte, která je hlavním přínosem předškolního období pro celý další život (Havlínová, 2008).

Organizaci smíšených tříd určuje ředitelka mateřské školy, která do jednotlivých tříd rovnoměrně zařazuje přiměřený počet dětí dle věkových skupin, podle pohlaví,

případně do tříd integruje děti postižené a děti vyžadující speciální péči. Respektovány by měly být přání rodičů a návrhy učitelů. Při organizaci věkově smíšených tříd je velmi důležité vytvářet dětem vhodné učební prostředí, například využívat rozdílné velikosti nábytku a uspořádání prostoru (Havlíková, 2008).

1.4.1.1 Nevýhody heterogenní třídy

Na učitele ve věkově smíšené třídě jsou kladeny velké nároky na organizační činnost. Vzhledem k tomu, že ve třídě je mnohdy neúměrný počet dětí, může se stát, že se práce nebude dařit podle představ. Nevhodně zvolená aktivita může zapříčinit, že některé děti mohou být přetíženy a naopak nevytíženy. Mladší děti si mohou zvyknout na pomoc od starších a spoléhat na ni. Starší děti při aktivitě mohou odstrkovat mladší děti a bránit jim v jejich touze zapojit se do hry. Hračky jsou také častěji ničené od mladších dětí (Havlíková, 2008).

1.4.1.2 Výhody heterogenní třídy

Atmosféra ve věkově smíšené třídě je vstřícná, děti se navzájem napodobují a u starších dětí se může objevit ochránářský pud. Svě zkušenosti a poznatky si mohou předávat přirozenou cestou, protože mají k sobě mentálně blíž. Mají možnost sžít se s ostatními dětmi bez ohledu na věkové rozdíly. Mladší děti vedou k odpovědnosti starší děti, a tím si uvědomují svou vyspělost. Jedináčci mohou získat své místo ve skupině a tím získat více sociálních dovedností.

Při hrách zaujímají vedoucí postavení starší děti, především u chlapců se díky tomu zmírňuje snaha o soupeření. Věkově smíšená třída má kladný vliv na rozvoj a bohatost sociálního prostředí, sourozenecké vztahy a tím na rozvoj empatie, tvořivosti, kooperace a smyslového vnímání. Starší děti se učí větší odpovědnosti vůči mladším dětem a uvědomují si svou vyspělost, tím dosahují i většího sebevědomí, protože se stávají inspirací a učí se pomáhat a ochraňovat mladší kamarády. Dítě jedináček má možnost osvojit si sociální zkušenosti a naleznout své místo ve skupině jiných dětí (Havlíková, 2008).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl praktické části

Cílem bakalářské práce v její praktické části je vytvořit program kooperativních činností, při kterých děti spolupracují s ostatními dětmi, v předem vybrané mateřské škole připravené činnosti otestovat. Cílem programu je rozvíjet kooperaci dětí. Dalším krokem je hodnocení programu pro jeho další použití v prostředí mateřské školy, předat případná doporučení pro práci s ním ostatním pedagogům. Pro vyhodnocení programu byly zvoleny konkrétní otázky.

2.1.1 Otázky vyhodnocení programu

Otázka č. 1: *Jak se dařilo dětem provádět jednotlivé činnosti z pohledu kooperace s ohledem na jejich věk?*

- Hledisko pozorování každé činnosti u dětí ve věku 3-4, 4-5, 5-6 let.
- Jak se děti mezi sebou domlouvaly?
- Jak děti spolupracovaly s ostatními na plnění úkolu?
- Jaké konflikty se v průběhu činnosti vyskytly?
- Jak se děti dokázaly rozdělit do skupin?

Otázka č. 2: *Jak děti na činnosti reagovaly?*

Otázka č.3: *K jakým potížím docházelo v zadaných činnostech a jak často?*

Otázka č. 4: *Jak se pedagogovi pracovalo s programem ve věkově smíšené třídě?*

2.1.3 Realizace a metody hodnocení programu

Program probíhal v jedné ze tříd mateřské školy v Lišově v měsíci květnu 2019. Ve třídě je zapsáno 28 dětí, z toho 12 dívek a 16 chlapců ve věku od 3 do 6 let. Prostřední třídy velmi dobře znám, jelikož jsem tuto třídu vedla jako učitelka. Třída poskytuje dostatek prostoru pro práci ve skupinách, které je možné rozdělit. Děti jsou pravidelně rozdělovány na menší skupiny v rámci ranních her, kdy se jednotlivé skupiny zaměřují na něco jiného. V rámci řízené činnosti jedna s učitelek pracuje se staršími dětmi u stolečku a druhá naopak s mladšími dětmi ve skupinách v prostoru herny. Kooperativní činnosti jsou do jednotlivých aktivit zařazovány nepravidelně.

Pro vyhodnocení jsem použila kvalitativní diagnostickou metodu nestrukturovaného pozorování. Jednalo se o přímé pozorování a pozorování videonahrávky. V průběhu činností jsem děti pozorovala a zároveň pořizovala videozáznam, který jsem následně využila pro hlubší zodpovězení evaluačních otázek.

2.2 Program kooperativních činností pro věkově heterogenní třídu

2.2.1 Charakteristika programu

Cílem programu je rozvíjet základy vzájemné spolupráce dětí. Dílčími cíli jsou rozvoj kooperativních dovedností, rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností, vytváření prosociálních postojů.

Program obsahuje celkem deset činností, které jsou zaměřené na kooperaci. Činnosti na sebe navenazují. U každé činnosti je uveden počet dětí, které byly do dané činnosti zapojeny, dále motivace, pomůcky a popis postupu. Některé činnosti jsou tvořené ve dvojicích pro získání potřebných zkušeností v kooperativních činnostech. Popis aktivit je uveden v textu práce v rámci jejich vyhodnocení. Z důvodu přehlednosti je hodnocení uvedeno vždy ihned po popisu aktivit.

2.2.2 Program aktivit a jejich hodnocení

1. Utahování límce a rukávu u krojové halenky

Cíl: učit se správnou techniku utahování límce, spolupracovat ve skupině

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: límec, krojová halenka

Motivace: Takové utahování dá velkou práci a není to vůbec jednoduché. Ukážu vám, jak se správně utahuje a když vidím, kolik nás tu je, tak to společně určitě zvládneme.

Popis: Děti sedí v kruhu a společně se snaží utáhnout límec, aby byl pěkně našasený.

Hodnocení činnosti: Na aktivitě se podílela celá skupina. Na začátku aktivity byl dětem ukázán postup, jak se límec utahuje. V určitých okamžicích jsem dětem pomáhala, některé 4-5, 5-6 leté děti utahovaly límec samostatně. Překvapilo mě, že mladší děti chtěly s nadšením pomáhat starším a do činnosti se více zapojovaly než některé starší děti, které celou činnost jen pozorovaly. Děti si také vyzkoušely, jak se utahuje rukáv u krojové halenky, kterou měla oblečenou paní učitelka, což nebylo úplně jednoduché. Zde bylo možné zapojit dvě dvojice dětí, kdy jedna dvojice utahovala pravý rukáv krojové halenky a druhá dvojice rukáv levý. Spolupráce probíhala bez konfliktů. U dětí v rozmezí 4-5, 5-6 let komunikace probíhala slovně. Činnost byla vhodná i pro mladší děti. Jelikož bylo k dispozici jen pár krojových halenek, všechny dvojice se na dané činnosti nestihly vystřídat. Děti pro danou činnost projevovaly zájem.

Doporučení: Pro danou činnost a její možné další využití doporučuji, aby počet halenek odpovídal počtu skupin, do kterých jsou děti rozděleny.

2. Slepovaná

Cíl: naučit se respektovat pravidla hry, spolupráce ve dvojici

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: dřevěná vařečka, tamburína

Motivace: Nejen, že jsem selka Rozálka, ale také umím čarovat. Podívejte se, jakou mám čarovnou hůlku, která vás dokáže slepit, kde budu chtít. Teď zapnu hudbu a vy budete tančit do rytmu. Jakmile přestane hudba hrát, budu časovat a vy si najdete kamaráda, s kterým se slepíte. *„Čáry máry fuk, ať si holka nebo kluk, slep se nosem k sobě.“*

Popis: Děti v prostoru herny do rytmu písničky pobíhají. Když paní učitelka přestane zpívat, děti se zastaví a ve dvojici se k sobě slepí danou částí těla.

Hodnocení činnosti: Při činnosti se děti libovolně s kamarády slepovaly určenou částí těla. Starší děti ve věku 5-6 let používaly při komunikaci oční kontakt. U 4-5 letých dětí jsem zpozorovala rozpaky když k sobě neměly žádného vrstevníka, tak se spojily s tím, kdo stejně jako on hledal kamaráda. Hra byla pro děti zajímavá a vhodně zvolená i pro mladší děti. Během hry k žádným konfliktům nedocházelo a děti neměly ve spolupráci žádné konflikty. Všechny věkové skupiny hru zvládly.

Doporučení: Další variantou by mohlo být slepování dětí do vícečlenných skupinek. V rámci hry si ve dvojicích nebo trojicích společně zatancovat.

3. Foukání do pírek

Cíl: naučit se střídat při foukání do pírků, spolupracovat při činnosti

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: barevná peříčka

Motivace: Venku začal foukat silný vítr a ten všechny peříčka rozfoukal. Umíte se také hodně nadechnout a silně vyfouknout? Jak vám to půjde si zkusíme na pírkách.

Popis: Dvojice dostane barevná pířka. Při foukání se navzájem střídají.

Hodnocení činnosti: Děti byly rozdělené z předchozí činnosti. Jejich úkolem bylo se s kamarádem střídat při foukání do píruka. Z pozorování dětí jsem zaznamenala, že si navzájem pomáhaly. Když jiné dvojici vlétlo píruko o něco dál, neváhaly a ochotně kamarádovi pomohly. Aktivita byla vhodně zvolena i pro nejmenší děti ve věku 3-4 let. V jedné věkově smíšené dvojici dětí ve věku 3-6 let, odmítl mladší kamarád spolupracovat a raději pozoroval vedlejší dvojici. Starší chlapec se ho snažil do aktivity zapojit, ale on odmítl. Děti ve věku 4-5 let mezi sebou ochotně spolupracovaly. Zájem o aktivitu vyvolal v prostředí třídy veselou atmosféru.

Doporučení: Doporučila bych si předem na koberec nalepit značky, aby děti věděly, kam si mají stoupnout. Zaměřit se na promyšlenější rozdělení do dvojic, podle geometrických tvarů nebo barevnosti pírek.

4. Praní prádla

Cíl: učit se střídat při praní prádla a doplňování vody, spolupracovat při věšení prádla

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: lavor, voda, mýdlo, menší starší košile, provázek a kolíčky

Motivace: Každá selka na vesnici umí prát prádlo a s vaší pomocí vás to také naučím. Někdy se stane, že venku upadneme na zem a maminka to pak musí vyprat, aby oblečení bylo zase čisté. Aby s praním neměla takové starosti, naučím vás to. Když jsou na to dva, práce jde rychleji od ruky. Vyzkoušíme si, jestli to společně dokážeme. Co myslíte, že k praní prádla potřebujeme? (odpovědi)

Popis: Dvojice dostane k dispozici potřebné pomůcky. Nejprve pere jeden a druhý pomáhá. Nakonec se dvojice prohodí. Ten kdo pral bude pomáhat s podáváním mýdla a přiléváním vody, která mácháním vytekla mimo lavor. Dvojice se pokusí společně pověsit vypranou košili na šňůru.

Hodnocení činnosti: Vzhledem k vyšší náročnosti na tuto činnost, při které se významně manipuluje s vodou, se tato činnost uskutečnila ve venkovních prostorech. Praní límečků a košilek nedělalo dětem žádné problémy. Činnost byla zvolena i pro nejmenší děti, které si praní ve dvojici také zkusily. Děti si k sobě vybraly kamaráda, který jim je nejbliž, někteří zůstali ve stejné dvojici, jako byli rozděleny ve hře „Slepovaná“. Během činnosti se u 3-4 letých dětí objevily nepatrné komunikační problémy, jelikož byly zabráný do činnosti, ale nakonec límeček praly společně. U některých 4-5 letých dětí se objevily role koordinátora a pracovníka, ale zprvu se nedokázaly rozhodnout, kdo co bude dělat, i když jim bylo předem vysvětleno, že si role vymění. Podle pozorování kolektivu se mladší děti nechaly vést svým starším kamarádem. Ve dvojicích u 5-6 letých dětí ke konfliktům nedocházelo a děti spolupracovaly. Celkově o činnost děti projevovaly zájem a průběh činnosti hodnotím kladně.

Doporučení: Pro další použití bych se více zaměřila na společné praní ve dvojici. Prát jednotlivé části halenky zvlášť a zkusit si je společně složit dohromady. S nejmladšími dětmi zkusit foukání do bublifuku. Sbírání lučních kytek a následné lepení na nakreslenou lidskou postavu.

5. Žehlení a kropení

Cíl: zafixovat správnou manipulaci s žehličkou, spolupracovat při žehlení

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Motivace: Když nám prádlo uschlo, je zapotřebí ho pořádně vyžehlit, aby nebylo zmačkané. Takové žehlení vyžaduje velkou pomoc a já vidím, že tady takoví pomocníci jsou. Když vám ukážu jak se žehlí, zvládnete to určitě také.

Pomůcky: žehlička, starší košile, prostěradlo, miska s vodou

Popis: Děti se pokusí vyžehlit košili a zmačkaná místa kropit vodou. Nejprve jeden žehlí a druhý popotahuje prostěradlo, poté si role vymění.

Hodnocení činnosti: Tato aktivita byla prováděná opět venku. I když dětem bylo předem vysvětleno, že se každý u aktivity vystřídá, tak 4-5 leté děti ve dvojici pracovaly samostatně a jeden byl v pozici pozorovatele. Jiné dvojice se pěkně u žehlení a kropení vystřídalaly. Až na pár výjimečných situací probíhala spolupráce bezproblémově. V komunikaci se objevily věty typu: „Né, já mám žehlit, ty budeš kropit.“ Podle dotazů dětí si myslím, že aktivita byla dobře zvládnuta.

Doporučení: Zajímavé by bylo vyzkoušet si žehlit opravdovou starodávnou žehličkou. Popřípadě žehlit na menším stole.

6. Oblékání košile a šněrovačky

Cíl: procvičovat manipulaci s knoflíčky a provlékání stuhy očkem, učit se spolupracovat

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: košile, stuha, šněrovačka

Motivace: Takový mládenec, když jde večer k muzice, tak chce pěkně vypadat, aby se líbil dívce. Stejně je to u děvčat, také se chtějí líbit, ale naopak chlapcům. Šněrování a oblékání vůbec není jednoduché. Pojdme si to vyzkoušet.

Popis: Jeden ve dvojici stojí a druhý pomáhá s oblékáním košile, poté si role vymění. Zkusit si také mohou, jak se provléká stuha šněrovačkou.

Hodnocení činnosti: Tuto činnost prováděly pouze 4-6 leté děti. Ze začátku činnosti děti potřebovaly pomoc od paní učitelky, protože jim vestička padala a nebylo jednoduché stuhu uvázat pevně na rameno. Nakonec však vše zvládly. Rozdělení rolí proběhlo bez komplikací a mnohdy se dvojice obešla bez společné komunikace a pokynů kamaráda a vše probíhalo přirozenou spoluprací. Mladší děti pozorovaly jak starší mezi sebou spolupracují a po delší době si činnost přišly také vyzkoušet. V průběhu aktivity se děti různě pohybovaly a vznikala tak vývojová stádia skupiny. Především etapa utváření, kdy jedna z dívek si tuto činnost chtěla provádět sama.

Zbytek dětí kolem ní utvořil kruh a se zájmem ji pozoroval. Takové chování projevovала u každé prováděné činnosti. Nejprve činnost zkusila sama, poté k sobě pustila dalšího kamaráda.

Doporučení: Nejmladší děti by mohly oblékat miminka, pečovat o ně a vozit je v kočárku. Hrát si na maminku a tatínka.

7. Opičí dráha

Cíl: posilování prosociálního chování a důvěry ke kamarádovi, spolupracovat při vedení nevidomého

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6 let

Pomůcky: dlouhé lano, papírové ruličky

Motivace: Cesta lesem je někdy hodně náročná. Plná tajných nástrah, občas narazíme na potůček, jindy narazíme na velké jámy. I takový medvídek má co dělat, aby takovou cestu překonal.

Popis: Jeden z dvojice je v roli navigátora, druhý má zavázané oči. Úkolem je provést kamaráda lesem. Role si poté vymění.

Hodnocení činnosti: Z hlediska organizace a časové náročnosti byla činnost zvolena nešťastně. Rozdělení do dvojic proběhlo pomocí značek, které mají děti nalepené na svých místech v šatně. Chůzi po opičí dráze jsem dětem nejprve názorně předvedla. Starších dětí jsem se zeptala, zda jim nevádí mít zavázané oči. Jeden z dvojice kamaráda držel za ruku a slovně navigoval jakým směrem se má vydat. Poté se dvojice vyměnila. Některé 5-6 leté děti zvládaly kamaráda dobře vést. Jiný stejně starý kamarád nechtěl příliš spolupracovat a v průběhu se činnost rozpadala. S mou pomocí jsem chlapce dovedla do cíle. Vedení si zkusily i mladší 3-4 leté děti, které si za doprovodu kamaráda dráhu pouze prošly. Některé 3-4 leté děti procházely cestu jednotlivě. Ovšem všichni vrstevníci se nezapojovali. Zájem o činnost byl různý.

V průběhu jsem nezaznamenala žádné větší konflikty. Co se týče zpětné vazby, usuzuji, že činnost nebyla pro děti zajímavá a hodnotím ji jako nepříliš zdařilou.

Doporučení: I přes nezdary bych doporučila činnost provádět pouze s jednou dvojicí. Ostatní skupiny bych zaměstnala jinými činnostmi u stolečku a jednotlivé dvojice, bych si k sobě volala. Obohatit aktivitu chůzí po smyslovém chodníčku, kde by děti poznávaly různé druhy povrchů. Aktivita se může obohatit chůzí za zvukem.

8. Třídění a navlékání korálek

Cíl: naučit se manipulovat s drobnými předměty, spolupracovat při navlékání korálek

Počet dětí ve skupině: 2-5

Věk: 3-6

Pomůcky: dřevěné korálky, provázek

Motivace: Jak náročná je cesta lesem jsme si už vyzkoušely. Občas můžeme v lese potkat různá zvířátka. Víte jaká? (Odpovědi) Třeba takový medvídek, když jde na maliny a borůvky, tak je musí nejprve najít. My budeme taky hledat a třídít.

Popis: Děti třídí u stolečku korálky podle barev. Dále si zkusí společné navlékání.

Hodnocení činnosti: Do této aktivity se děti pustily s nadšením. Tříčlennou skupinu si děti vytvořily samy, která se později rozdělila na dvojici a jednotlivce. Další chlapec byl v roli pozorovatele, který činnost pozoroval s takovým zájmem až se k dětem později připojil spolu s dalším chlapcem. V průběhu vznikalo různé rozdělení skupin, kdy jednotlivci přecházeli z jedné menší skupiny ke druhé a zpět. Nakonec vznikla pětičlenná skupina. Komunikace probíhala bez problému, slovní i vizuální. Nejprve si každý sám za sebe řekl, jaké barvy bude třídít a postupně komunikoval každý s každým a spolupracoval. V závěrečné části si měly děti navléknout dřevěné korálky na šňůrku. V počátku navlékal každý sám za sebe. Společnou komunikací a pozorováním si děti při činnosti vytvořily dvojice a společně korálky na šňůru navlékaly. Jeden držel, druhý navlékal. U jedné dvojice jsem vyzobovala, že každý si navlékl jeden korálek

a společně držely šňůru. U dětí ve věku 4-5 a 5-6 let dopadla činnost podle hodnocení dobře. O prováděnou činnost projevovaly děti zájem. Celkově činnost hodnotím kladně.

Doporučení: Další variantou by mohlo být navlékání podle předem připravené předlohy. Mladší 3-4 leté děti by mohly cvrknat kuličky do jamky.

9. Lepení ptáčků

Cíl: ovládat koordinaci ruky při práci s nůžkami, učit se spolupracovat, rozvíjet komunikační dovednosti

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: barevné papíry, lepidlo a nůžky

Motivace: I ptáčkové jsou někdy nemocní a tomu našemu se to také stalo. Chtěl by se vrátit zpátky do hnízda za sourozenci, ale nemůže. Ještě neumí létat. Zkusíte si spolu vyrobit ptáčka, aby mohl v hnízdě vesele prozpěvovat?

Popis: Úkolem dětí je si společně vyrobit jednoho ptáčka. Na stole mají nůžky, lepidlo, proužky barevného papíru s jednotlivými částmi těla.

Hodnocení činnosti: Dvojici chlapců ve věku 5-6 let byl na začátku sdělen postup, ale i tak váhali, jak se s daným úkolem vypořádat. Pouhý jeden pokyn učitelky stačil k tomu, aby se děti do činnosti zapojili. V průběhu činnosti si děti role střídaly, jeden lepil a druhý stříhal. Ve společné komunikaci jsme mohli postřehnout věty typu: „Já budu lepít“, „Tady to nalep“, „Teď to můžeš rozšmiknout“. Pěkný okamžik nastal, když se jim ztratilo křídlo. Jeden z chlapců vzal fixu a na proužek papíru vyznačil půlkruh a druhý chlapec ho na jeho pokyn rozstříhнул. Už od začátku bylo patrné, kdo je koordinátor a kdo pracovník s informacemi. Spolupráce ve dvojici probíhala bez neshod. U mladších dětí ve věku 4-5 let chtěl každý pracovat na svém vlastním ptáčkovi. Celkově tuto činnost hodnotím kladně.

Doporučení: Lepit může větší počet dětí u více stolečků najednou nebo si zkusit vyrobit vlastní hnízdo.

10. Malování jarní louky

Cíl: učit se spolupracovat ve skupině

Počet dětí ve skupině: 5

Věk: 3-6

Pomůcky: tempery, štětce, velký bílý papír

Motivace: Děti víte jak vypadá jarní louka když jdeme na procházku?

Popis: Úkolem dětí ve skupince je namalovat jarní louku.

Hodnocení činnosti: U stolečku se děti rozdělily na menší dvě skupiny, které byly tvořeny z tříčlenné skupiny a dyády. Volně probíhající komunikace byla bezproblémová. Originalitou není činnost něčím výjimečná, ale je zajímavé, jak děti mezi sebou komunikovaly. V počátcích si děti rozdělily role, kdo co bude malovat a jakou barvu si vyberou. „Já namaluju trávu, já sluníčko“. Děti komunikovaly nad tím, co právě malují, budou malovat, jaký prostor na papíře je jejich. Prázdný papír se postupně zaplňoval a jednotlivé úseky děti spojovaly v podobě stromů, kytek, listů a čar. To co tahem štětce namalovaly si také pochválily. Chlapec ve věku 5-6 let si symbol trávy spojil s kombajnem, který seče trávu a vzniká tak bludiště, ve kterém by se mohly děti ztratit. Kladná zpětná vazba od paní učitelky děti potěšila, jeden chlapec chtěl chválit vícekrát. Pokud některý z nich něco potřeboval, neváhal se obrátit na paní učitelku. Ovšem jednotlivé prosby dětí nebyly vždy vyslyšeny. Paní učitelka se k dětem připojila, ovšem pomoc uvítal jen někdo. Ve skupině, která byla tvořena povětšinou chlapci byla jedna dívka, která se do komunikace vůbec nezapojila. Aktivitu dokončili pouze dva chlapci, kteří malovali jako jednotlivci.

Doporučení: Variantou pro starší děti by mohlo být zkusit si namalovat mandalu. Každá dvojice by pracovala na jiné části mandaly, kterou by si děti následně skupinově složily.

3 ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ PROGRAMU

Otázka č. 1: *Jak se dařilo dětem provádět jednotlivé činnosti z pohledu kooperace s ohledem na jejich věk?*

Jednotlivé činnosti byly spíše atraktivnější pro děti ve věku 5-6 let. Mladší 3-4 leté děti činnost neuspokojila v takové míře jak jsem předpokládala. Tento fakt měl za následek, že některé činnosti se rozpadaly a pro mladší děti musel být vymyšlen improvizovaný program. Děti ve věku 4-5 let chtěly převážně na činnosti pracovat nejdříve samostatně, až následně pracovali ve dvojicích, skupinách. Mladší děti ve věku 3-4 let jednotlivé činnosti spíše jen vzdáleně pozorovaly a následně se zapojily nebo se samostatně začali věnovat něčemu jinému. U 3-4 letých dětí se častěji objevovala nesamostatnost, bezradnost v jednotlivých rolích a určitá zmatenost v činnostech, což určitě není nedostatkem ve vývoji jedince, ale spíše je to dáno úrovní jeho vývoje, což je v tomto věku zcela přirozené.

Otázka č. 2: *Jak děti na činnosti reagovaly?*

Reakce dětí byly povětšinou různé, převládaly však reakce pozitivní, u dětí bylo zřejmé zaujetí. V situacích, kdy se činnost probíhala delší dobu se u dětí začal projevovat nezájem o činnost, znučenost, jako případě činnosti „Opičí dráha“. Vliv na reakci dítěte na připravenou činnosti mají také určité osobnostní charakteristiky dítěte, jeho nálady a aktuální potřeby a reakce jednotlivce tak může být na danou činnost v čase odlišná.

Otázka č.3: *K jakým potížím docházelo v zadaných činnostech a jak často?*

U jednotlivých činností z pohledu kooperace se nesnáze objevovaly zřídka. Připravené činnosti zaujaly především starší děti ve věku 4-5 a 5-6 let. Nesnáze se projevovaly u nejmenších dětí, které v danou chvíli zaujalo něco jiného a činnost pro ně v daný moment nebyla zajímavá nebo byla časově náročná.

Otázka č. 4: *Jak se pedagogovi pracovalo s programem ve věkově smíšené třídě?*

Nesmírně složité je připravit činnosti tak, aby se do zaměstnání zapojily i nejmladší děti ve věku od 3-4 let. I když jsem na činnosti byla připravená, v průběhu jsem na připravené pomůcky zapomínala, a tak se stihlo jen menší množství aktivit. Práce s celou skupinou byla pro mě obtížná, protože jsem při některých činnostech nezaujala všechny děti. Naopak, když jsem se skupinkou pracovala individuálně, byla jsem si více jistá. Program by obecně měl být sestaven na základě složení dětí ve třídě a atmosféře uvnitř skupiny. Toto platí nejen pro skupinu dětí, ale také pro samotný kolektiv pedagogů, kteří by měly daný program společně konzultovat a v průběhu činností se podporovat.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá kooperativními činnostmi v mateřské škole. První kapitola je věnována pojmu kooperace, cílům předškolního vzdělávání z pohledu kooperace a vývoje dítěte v předškolním věku. Dále je teoretická část zaměřena na kooperativní učení, utváření skupin ve výuce a věkově heterogenní třídě.

Cílem praktické části bylo vytvořit program činností, které se opírají o spolupráci dětí mezi sebou. Připravené činnosti otestovat a popřípadě předat doporučení dalším pedagogům. Program se skládá z deseti činností, které byly prováděny v jedné ze tříd v mateřské škole. Během realizace byl pořizován videozáznam, který sloužil k následnému vyhodnocování podle předem zvolených výzkumných otázek.

Na základě zpracování této bakalářské práce jsem došla k závěru, že kooperace by pro učitele měla být v mnoha ohledech nosné téma při plánování aktivit dětí v mateřské škole. Je velmi důležité, aby děti již v raném věku byly vybaveny dovednostmi kooperovat, tedy spolupracovat a snažit se pomoci druhým při plnění různých činností. Věřím, že osvojená dovednost kooperovat bude pro dítě přínosem nejen v průběhu jeho dětských let, ale také v dospělosti, kdy zejména v pracovní oblasti života může být na jedince vytvářena potřeba spolupracovat a společně dosahovat vytyčených pracovních cílů.

Vytvářet dětem stále vhodné prostředí, vymýšlet nové aktivity a zaujmout děti v dílčích činnostech je pro pedagoga opravdu nelehká úloha. Zároveň však pro něho může být příjemným zadostiučiněním moment, kdy svého svěřence potká v dospělosti, jako již po všech směrech plně rozvinutou osobu, které prostředí mateřské školy a zejména pedagog vytvořili vhodné podmínky pro úspěšný start do života. Dílčí satisfakcí z odvedené práce pedagoga může být radost dítěte z každého dne stráveného ve společnosti učitele v mateřské škole a vidění jeho postupného rozvoje.

Pomocí správně zvolených kooperativních činností u dětí můžeme dovednost kooperovat významně rozvíjet. Kouzlo práce pedagoga spočívá právě v tom, aby u dětí vzbudil zájem o danou činnost a přirozenou formou tak děti rozvíjel. Lze konstatovat,

že mnou připravené kooperativní činnosti děti zaujaly, nedocházelo k žádným konfliktům a děti mezi sebou kooperovaly. Výjimkou samozřejmě nejsou momenty, kdy povzbuzení dětí pro činnost probíhalo v několika úrovních a u některých dětí se zájem o činnost nedostavil vůbec. Jednalo se však o ojedinělé případy. Nároky dětí jsou velmi individuální, když se činností uspokojí starší děti, tak mladší děti činnost naopak neuspokojila v takové míře, jak jsem předpokládala. Při přípravě programu je velmi důležité zohlednit věkové složení dětí ve třídě. Pro mě samotnou byla práce s dětmi velkým přínosem. Při práci s dětmi jsem musela často improvizovat. Musím přiznat, že ne zcela vždy se mi to dařilo a některé činnosti se tak postupně rozpadávaly. Díky této práci jsem si v průběhu jednotlivých činností uvědomila množství teoretických zajímavostí, kterým jsem v minulosti v praxi nevěnovala přílišnou pozornost, jako např. vývoj skupiny a výměna rolí.

Osobně jsem zpracováním této práce získala cenné zkušenosti a přesvědčila jsem se, že práce ve věkově heterogenní třídě je stále náročná nejen na organizaci, ale také na vytváření různých aktivit, což mě na druhou stranu na této práci stále baví. Již nyní díky této práci inspiraci na provádění kooperativních činností, které velmi ráda v nejbližší možné dobu uplatním v praxi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno, Edika: 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

COWIE, Helen, RUDDUCK Jean, *Co-operative Group Worn. An Overview*. London: Britannic House, 1988.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál: 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOYON-RICHARD, Louise. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Přeložil Miloslava LÁZŇOVSKÁ. Praha: Portál, 2003. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-7178-754-x.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, HAVLOVÁ, Jana a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

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

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

KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 807183291x.

- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2011. ISBN 978-80-86307-87-9.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODOVÁ, Eva, Miroslava HOVJACKÁ, Markéta KUBECOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle : dítě a ten druhý*. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-189-2.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Dotisk 2. vydání. Ilustroval Adéla VOJTĚCHOVÁ. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-87553-64-0.
- SYSLOVÁ, Zora a Iva Žaloudíková. *Využití kooperativních činností při vzdělávání dětí předškolního věku*. Acta Humanica, Žilina: Žilinská univerzita, 2018, roč. 15, č. 2, s.26-43. ISSN 1336-5126.

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

TŘESOHlavÁ, Zdeňka, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. *Dříve než půjde do školy: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Praha: Avicenum, 1990. Rodinný kruh. ISBN 80-201-0015-6.

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

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: úplné znění k 1. lednu 2018. Praha, MŠMT, 2018. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1.7.2007. Praha, MŠMT, 2005. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č.1 Fotografie z činnosti: Utahování límce
- Příloha č.2 Fotografie z činnosti: Utahování rukávu u krojové halenky
- Příloha č.3 Fotografie z činnosti: Slepovaná
- Příloha č.4 Fotografie z činnosti: Foukání pírek
- Příloha č.5 Fotografie z činnosti: Praní prádla
- Příloha č.6 Fotografie z činnosti: Žehlení a kropení
- Příloha č.7 Fotografie z činnosti: Oblékání košile
- Příloha č.8 Fotografie z činnosti: Oblékání šněrovačky
- Příloha č.9 Fotografie z činnosti: Opičí dráha
- Příloha č.10 Fotografie z činnosti: Třídění a navlékání korálek
- Příloha č.11 Fotografie z činnosti: Lepení ptáčků
- Příloha č.12 Fotografie z činnosti: Malování jarní louky