

Anotace

Práce shrnuje informace o oblíbených aktivitách dětí při nástupu do MŠ.

V teoretické části shrnuje psychické vývojové charakteristiky typické pro předškolní věk a s nimi související aktivity obecně.

Zjištění skutečných aktivit dětí, jak se projevují při nástupu do předškolního zařízení mapuje provedená sondáž na vzorku 21 dětí. Aktivity dětí byly zjišťovány metodou pozorování, rozhovoru s dětmi a na základě sdělení rodičů.

Zjištěné závěry ukazují, že aktivity dětí jsou v tomto věku značné, liší se v závislosti na pohlaví a převažují hry pohybové a námětové.

Abstrakt

The work summarizes information of the favorite activities performed by children entering the nursery schools.

The theoretical part includes psychical evolutionary characteristics typical for preschool age and related activities in general.

There has been a probe done on a group of 21 children giving the picture of their real activities and how they express themselves while entering the preschool establishment. Children's activities were found out the Method of observing, by a dialogue and also from parent's information.

Found conclusions show that children's activities at this age are rather natural and they differ according to gender. Most of the activities are motoric and thematic ones.

OBSAH

Úvod.....	4
------------------	----------

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Předškolní věk a jeho důležitost.....	5
1.2 Specifikace vývojových charakteristik tříletého dítěte.....	6
1.3 Kognitivní vývoj.....	8
1.4 Řečový vývoj.....	10
1.5 Rozvoj dětské identity	11
1.6 Sociální a emoční vývoj.....	14

2. Hra a zaměstnání.....	17
---------------------------------	-----------

3. Formativní vlivy rodiny a širšího prostředí.....	21
--	-----------

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíle.....	27
2.2 Ověřované předpoklady.....	27
2.3 Užití metody.....	28
2.4 Modelování očekávaných aktivit.....	30
2.5 Soubor respondentů.....	31
2.6 Zjištěné skutečnosti.....	39
2.7 Záznamy hodnocení daných aktivit.....	40
2.8 Sumarizace údajů.....	43

Závěr.....	46
-------------------	-----------

Seznam použité a citované literatury.....	48
--	-----------

Úvod

Předškolní věk je charakteristický velkými změnami v životě dítěte. Učí se lépe komunikovat, vnímat, jednat s druhými a také objevovat samo sebe.

Jako učitelka mateřské školy mám zkušenost se všemi věkovými skupinami, ovšem největší část své dosavadní praxe jsem strávila u dětí tříletých a to mě motivovalo pro výběr dané práce na téma „Oblíbené aktivity dětí nastupujících do MŠ.“

Tříleté děti přicházejí do mateřské školy, seznamují se s novým prostředím, kolektivem i novou autoritou. Jakým způsobem adaptace probíhá záleží na mnoha podmínkách, které dítě obklopují a také na dítěti samotném. S jakou výbavou po psychické i sociální stránce do mateřské školy přichází. Každá dětská osobnost je jedinečná a výjimečná, a proto ani jejich socializace neprobíhá vždy stejným způsobem. Záleží na dosavadních zkušenostech a možnostech setkávat se s jinými dětmi a dospělými.

Pozorování a pomoc těmto dětem, pomáhat jim na začátku jejich pobytu pro ně v dosud neznámém prostředí pro mne bylo něčím výjimečným. Byla jsem ráda v jejich přítomnosti a jejich zvolené aktivity, které svou dětskou fantazií a bezprostředností oživovaly, mě mnohdy velmi pobavily.

Tříleté děti jsou velmi energické, jejich hra je velmi bezprostřední a zajímavá, i když u některých dětí mnohdy paralelní. Tyto děti mě stále něčím překvapují.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Předškolní věk a jeho důležitost

Předškolní věk je v širším slova smyslu označováno obdobím od narození až do vstupu do školy. V užším slova smyslu toto období je „věkem mateřské školy“. I když není správné chápat je pouze z tohoto hlediska. Jednak některé děti do školy nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Není třeba podotýkat, že předškolní období je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní i čas velkého zájmu o okolní jevy. Je to doba, která je nazývána obdobím hry.

Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje a je nutné mít vždy na zřeteli, že rozdíly mezi dětmi jsou značné.

Dalším charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná. Umožňuje například dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. Dítě během tohoto období si osvojuje běžné normy chování, přijímá určité role. Na druhé straně je myšlení dítěte v tomto věku stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situaci. V tomto období také dochází ke zkvalitňování řečových projevů, k formování základních citových projevů. Zdokonalují se i motorické dovednosti.

Konec třetího roku znamená pro dítě z psychologického hlediska velký vývojový předěl. Loučí se se svým časným dětstvím, kdy žilo pod ochrannými křídly „svých lidí“, v ochranných zdech svého domova. Nyní tyto hranice překračuje a jde na svou životní výpravu do světa. Je už pro to také vývojově vybaveno. Vstupuje do vývojové etapy, kdy se bude rozvíjet jeho lidství kulturní a civilizované (Matějček, 1996).

Září je pro děti významným obdobím jejich života. Nastupují totiž do mateřské školy, a to přináší velké změny nejen dítěti ale i rodičům. Děti si musí zvyknout na

nové děti a dospělé, kteří svou přítomností zvětšují dobu oddělení od důvěrně blízkých osob, musí se přizpůsobit jinému prostoru než byly doposud zvyklé a vyrovnávat se svými potřebami ve velkém počtu jiných dětí. Vzhledem k těmto změnám se mění i nazírání dítěte na hru a hračku jako takovou. Vlivem okolí se mění jeho způsob poznávání, uvědomování a celková volba spontánních činností a aktivity samotné.

Předškolní dítě po třetím roce za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího kruhu a k vědomí vlastního „já“, tj. k své identitě, přidává *vztah k druhým dětem*, k svým vrstevníkům. V tomto věku naprostá většina dětí touží po společnosti ostatních dětí. Jsou celé šťastné, když se jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry, když se před nimi samy mohou nějakým způsobem předvést a vytáhnout, a nejvíc snad, když mohou svou novou kamarádku či kamaráda přivést k sobě domů a ukázat je svým rodičům. Druhé děti vstoupí do života našeho dítěte a už z něj neodejdou. Jejich vztahy se budou rozvíjet, prohlubovat, rozšiřovat i měnit (Matějček, 1996).

V předškolním věku to začíná a mateřská škola je vhodnou příležitostí. Ve vztahu k druhým dětem se tu rozvíjí důležité vlastnosti jako je schopnost spolupráce - napřed jen ve hře a třeba jen na krátkou dobu, ale později čím dál vydatněji a déle, až jsou z toho velká společná díla.

1.2 Specifikace charakteristik tříletého dítěte

Jak již bylo zmíněno, konec třetího roku znamená pro dítě z psychologického hlediska **velký vývojový předěl**. *Překračuje hranice* a jde na svou další životní etapu do světa.

Podívejme se tedy nejprve, co vše umí. Stojí vzpřímeně na dvou končetinách, dovede chodit, běhat, skákat - a právě teď dospělo tak daleko, že je schopno ovládat první pohybové stroje (trojkolky a pak i koloběžky). Jeho jemná pohybová

koordinace vyspěla natolik, že dovede nejen sbírat drobné předměty ze země, ale že dovede ovládat tužku. Začíná kreslit, tedy spíše něco zobrazovat a projevovat se tedy výtvarně. Svým výtvorům dovede dávat jména. A i když všechno vypadá ještě dosti neuměle, je to nepochybně dílo.

V jednom roce dítě říkalo první slova, ve dvou první věty a nyní ve třech letech už mluví řečí rozvinutou prakticky ve všech gramatických formách a má zájem o říkanky, básničky, písničky a podobné výtvary lidského ducha. V jednom roce si hrálo samo nebo s někým dospělým, kdo mu pomáhal a „nahrával“. Ve dvou letech mají děti zpravidla rády dětskou společnost, ale jenom potud, pokud jim někdo do jejich vlastní hry nezasahuje. Říkáme tomu „hra paralelní“ čili vedle sebe - každý na svém písečku! Nyní ve třech letech dospívá však již do stádia, kdy bude schopno s druhými dětmi ve hře spolupracovat.

Tříleté dítě zakončilo etapu, kdy se naučilo chodit a pohybovat se už zcela po způsobu dospělých. Chodí i běhá po rovině stejně dobře jako po nerovném terénu. Chodí do schodů i ze schodů bez držení. Motorický vývoj dítěte se stále zdokonaluje, roste kvalita pohybové koordinace - pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Přichází období, ve kterém jsou změny méně nápadné, neboť se již netýkají tolik „kritických“ dovedností. Tak tedy, nejen že tříleté dítě dobře utíká ale i skáče, hopsá, seskočí z nízké lavičky, umí házet míč. Větší zručnost vidíme v rychle narůstající soběstačnosti. To znamená že dovede samostatně jíst (lžící), samo se svlékne i oblékne, i když ještě potřebuje menší pomoc nebo alespoň vhodnou přípravu částí oděvu. Cvičí svou zručnost v mnohých hrách s pískem, kostkami, s plastelínou a zejména při kresbě. S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby. Pro tříleté dítě je charakteristické čarání. Čára nebo kolečko, kterou dítě vytvoří bývá mnohoznačné a často dítětem popisované pokaždé jinak. Svým výtvorům dovede dávat jména. Dítě při nástupu do školky zvládne i kresbu křížku. Kresba člověka, téma pro dítě nejzajímavější, začíná hrubým znázorněním hlavy, nohou a hlavních částí obličeje (oči, ústa) – tzv. hlavonožce. I když konečný výtvor bývá pojmenován úplně jinak. A i když všechno vypadá ještě dosti neuměle, je to nepochybně dílo (Mertin, Gillernová,

2003).

1.3 Kognitivní vývoj

„Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget nazval za typický způsob uvažování předškolních dětí *názorné, intuitivní myšlení* (Vágnerová, 2000).“ Toto myšlení je prelogické (to znamená, že nerespektuje zákony logiky), nepřesné a málo flexibilní. Typickými znaky takového myšlení jsou:

1. *Egocentrismus*, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. Právě v důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání.
2. *Fenomenismus*, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro dítě takový, jak vypadá.
3. *Magičnost*, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.
4. *Absolutismus*, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě získává schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Vnímání dětí předškolního věku je charakteristické neschopností systematické aktivní explorační (tj. systematického prohlížení jedné části po druhé). Dítě neumí vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi. Pro egocentrický způsob vnímání je důležitý pohled subjektu než kvalita objektu (jako je například křiklavá barva) a dále těch podnětů, které jsou pro dítě nějak atraktivní a mají nějaký význam pro uspokojení jeho momentální potřeby (Vágnerová, 2000).

Předškolní děti nejsou schopné uvažovat komplexněji, například o více než jednom aspektu situace. Neberou v úvahu možnost, že nové uspořádání může být navráceno do původního stavu.

Malé děti spouště věcí nerozumí, ale dokáží si tyto rozpory vyřešit jednoduše: vysvětlí si je tak, jak umí, respektive jak se jim to hodí. Příliš je netrápí, že je to ve skutečnosti jinak. Jiné možnosti si ani nepřipouští. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná. Tento přístup se projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulací, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijskými představami (ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním). Pro dítě ale představují skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno. Fantazie má v tomto období harmonizující význam, je důležitá pro citovou i rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. J. Piaget nazývá tento způsob *asimilací*. Pro malé dítě je nejsnážší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie, která má relaxační a emocionálně příznivý účinek. Dětská fantazie se projevuje také *animismem*, *antropomorfismem* a *arteficialismem*. Dítě lépe dokáže porozumět světu, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě lidské. Sice už umí odlišit živé bytosti od neživých objektů, ale stále je schopné tyto rozdíly přehlížet a přiřítat neživým věcem vlastnosti živých. Arteficialistický pohled vysvětluje vnější svět jednoduše, někdo jej udělal, hvězdy někdo na oblohu dal apod.

K dalším znakům myšlení předškolních dětí patří útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost.

Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru. Dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají veliké a naopak podceňuje vzdálenější, protože je vidí malé. Neumí dobře odhadovat prostorové vztahy. Hodnotí je podle toho, jak je vnímá, tj. jak se mu jeví. V závislosti na egocentrickém a názorovém konkrétismu poznávacích procesů se pojem času rozvíjí pomalu. Dítě měří čas prostřednictvím událostí a opakujících se jevů. Čas není pro

děti důležitý a mnohdy je spíše obtěžuje. Děti nespěchají, protože je pro ně významnější přítomnost než budoucnost. Na počátku předškolního věku děti znají názvy čísel, ale chybí jim porozumění podstatě číselného pojmu. Tříleté dítě dokáže rozlišit počet například, když vidí na jedné kartičce jedno zvířátko a druhé nápadně větší počet, třeba zvířátek šest. Děti si nejprve osvojují obecný pojem změny množství, respektive počtu. Vědí, když něco přidáme, počet se zvýší a pokud něco naopak ubereme, tak se sníží (Vágnerová, 2000).

1.4 Řečový vývoj

Kolem dvou let vznikají první věty a slovník dítěte obsahuje asi 200 slov. Ve třech letech dítě začíná klást otázky (kdy, kde) a tvoří gramaticky správné věty. Dramaticky se v tomto období rozvíjí slovní zásoba. Řeč předškolního dítěte se zdokonaluje v obsahu i ve formě. Děti ji rozvíjejí především v komunikaci s dospělými a s vrstevníky. Otázky typu „Proč?“ jsou pro toto období důležité a to nejenom pro obohacení znalostí, ale i pro rozvoj správného vyjadřování.

„Děti se především učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí (případně starších dětí), s nimiž žijí a komunikují (Vágnerová, 2000).“ Nápodobou se děti učí také gramatická pravidla. I když malé předškolní děti ještě v nich dělají chyby, které svědčí pro relativně pomalý rozvoj jazykového citu. Od čtyř let už děti začínají mluvit v delších i složitějších větách, později i v souvětích. K dalším charakteristickým znakům, které jsou příznačné pro dětské vyprávění jsou nepřesnosti a agramatismy.

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje takzvaná *egocentrická řeč*, která bývá spojena s myšlením dítěte. Tato řeč později přechází na úroveň vnitřní řeči. „V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve mnohem později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura (Vágnerová, 2000).“

Egocentrická řeč je řečí pro sebe. Nepotřebuje ani nehledá partnera či posluchače. Dítě si tedy povídá samo pro sebe, bez ohledu na jiné. Taková forma řeči může mít různé varianty (Vágnerová, 2000):

1. *Expresivní* - kdy dítě hovoří o svých pocitech bez ohledu na potenciálního posluchače.
2. *Regulační* - předškolní dítě řídí slovními pokyny své vlastní jednání. Dělá to podobně, jako by to dělali jeho rodiče. Připomíná si například určité normy chování a dává si tak pokyny co má či nemá dělat. Například " Ted' nemůžu papat bonbony, maminka by se zlobila."
3. Egocentrická řeč může fungovat také jako *prostředek myšlení*.

Egocentrická řeč doprovází různé aktivity dětí. Dítě si vlastně verbálním projevem pomáhá při různých činnostech a hrách.

1.5 Rozvoj dětské identity

V tomto období dítě o sobě začíná uvažovat a začíná si také uvědomovat svou jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Základ takového pojetí sebe sama můžeme najít již na konci batolecího věku. V předškolním věku děti začínají chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity.

„*Tělové schéma*, tj. obraz vlastního těla, má převážně vizuální charakter. Dítě ví jak vypadá, orientuje se ve svém těle, pozná se v zrcadle (Vágnerová 2000).“

Tělesná identita má svoji funkční složku, která je dána schopností vlastní tělo nejenom pociťovat ale i ovládat. V tomto se projevuje rozvoj sebepojetí.

Vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku je *sebehodnocení* stále jednoznačně *závislé na názoru jiných osob, především rodičů*. Rodiče své děti ovlivňují svou citovou vřelostí, svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění a svým chováním, zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.

Předškolní děti uvažují o sobě takovým způsobem, který odpovídá jejich vývojové

úrovni (Vágnerová, 2000):

1. *Egocentrismus* jim pomáhá potvrdit vlastní významnost.
2. *Magičnost uvažování* jim umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii mohou děti získávat cokoli, co je jinak pro ně nedosažitelné.

Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevovat různými sklony. Například některé děti dost často nechťejí své hračky nikomu půjčit, zdůrazňují, co je jen jejich. Takto se dítě projevuje majetnickými sklony.

Dalším znakem nezralosti je nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama. Typickým projevem takového postoje bývá sklon k vychloubání. Malé dítě se dokáže vytahovat se vším možným, i s člověkem, s nímž se ztotožnilo, a považuje ho za součást sebe sama. Slouží mu jako zdroj jistoty.

Jako obohacení dětské identity slouží ztotožnění se s rodiči, to posiluje především jeho sebevědomí. Zároveň také pomáhá diferencovat žádoucí či nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo dítě osvojit. Součástí identity se stává v tomto věku cokoli, co k dítěti nějakým způsobem patří, tj. jeho *osobní teritorium*. Například věci, které dítě vlastní nebo osoby, ke kterým má dítě nějaký vztah (rodiče, sourozenci) a v neposlední řadě i prostředí, v němž dítě žije.

Dětská identita má jednu důležitou složku a tou je vlastnictví, které se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu. Jako je: „*moje maminka, můj pes, moje autíčko*.“ *Moje* je součástí já. Malé dítě má úplně jiný vztah ke své hračce, která je jeho majetkem, než k té, kterou sice může užívat, ale která mu nepatří.

Součástí identity předškolního dítěte jsou i sociální role, které má.

V tomto období jsou důležité především ty, které přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, jako je například role dítěte v mateřské škole nebo role v dětské skupině. Právě takové role nám potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví v sebepojetí.

Klíčová je také i takzvaná *gender role*. Je třeba rozlišovat biologickou pohlavní roli, která je dána pouhým pohlavím, a gender roli, která zahrnuje sociální pojetí mužské a ženské role, vymezuje její obsah, s nímž se dítě pod tlakem sociokulturních

vlivů postupně ztotožňuje. Můžeme ji tedy označit jako sociální pohlavní roli (Vágnerová, 2000).

Rozdíl obsahu ženské a mužské role není dán pouze biologicky, ale má i své sociální vymezení. To znamená, že každá společnost si vytváří určité stereotypy, které fungují jako určitá sociální očekávání. Vymezují pro chlapce a pro dívky přijatelné chování i úpravu zevnějšku. Chlapci a dívky jsou od narození posuzováni jinak a rodiče k nim mají různá očekávání. Zdůrazňují rozdíl v úpravě zevnějšku, nabídce hraček a her, způsobů chování, verbálního vyjadřování i emočních projevů.

„Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví. Znaří i obsah chlapecké a dívčí role (Vágnerová, 2000).“ Vědí, jak vypadá a jak se chová chlapec nebo holčička. Podle toho se orientují. Děti však dávají přednost hře s dětmi stejného pohlaví, se kterými se ztotožňují. K rozvoji této složky identity přispívají sociokulturní vlivy a v neposlední řadě má značný význam působení médií - dětských knih, pořadů v televizi, filmů, divadelních představeních, ve kterých jsou určitým, obvykle dost rozdílným způsobem prezentovány děti i dospělí obou pohlaví.

V předškolním věku pokračuje proces diferenciacce chlapecké a dívčí role, i když své pohlaví znaří již děti v batolecím věku (jsem kluk nebo holka). Rozvoj této role je výsledkem sociálního učení.

Existují čtyři procesy, kterými jsou děti vpravovány do svého genderu (Helus, 2004):

- a) *Formování či manipulace* – obvykle u ročních až pětiletých dětí. Maminka například dceru obléká do šatů, češe ji jako princeznu, říká jak je hezká atd.. U chlapce zvýrazňuje spíše sílu, nebojácnost.
- b) *Systematické zaměřování pozornosti dítěte* na určité předměty. Např. pozornost děvčátka je orientována více na panenky, kočárky, ozdoby. Pozornost chlapce je převážně orientována na autíčka, zbraně, techniku, stavebnice....
- c) *Verbální (jazykové) pojmenování*. Pojmenování jako „šikovný chlapec“, „hodné děvče“, „chytrá holka“ výrazně napomáhají uvědomování si, že „patřím mezi děvčata/chlapce“.
- d) *Aktivizace*. Matky a otcové, učitelky v mateřské škole předpokládají, že

chlapci a děvčata se budou chovat generově specifickým způsobem. To je patrné u domácích prací, do nichž děti bývají zapojovány kolem pěti let častěji, kdy se začíná hovořit o pomoci v domácnosti. K úkolům dívek patří mýt nádobí, prostírat stůl. Chlapci častěji než dívky vynášejí odpadky, pomáhají otci při opravách, čistí auto apod.

Ve třech letech si děti myslí, že by se snadno mohly stát dítětem opačného pohlaví, kdyby se třeba stejně oblékly nebo měly stejný účes. Ve čtvrtém roce už ví, že jejich pohlavní identita je trvalým znakem a že se nikdy nezmění (Vágnerová, 2000).

1.6 Sociální a emoční vývoj

Rodina je obvykle uváděna jako přirozené prostředí, které má na výchovu dítěte největší vliv. Její výchovná role je pokládána za nezastupitelnou. Rodina stále zůstává primární sociální skupinou v procesu socializace dítěte. Základní role rodiny je dvoustranná - všímáme si jejího společenského významu a zároveň její vnitřní intimity a citovosti, která je velmi důležitá pro prvotní výchovné formování dětí. Rodinu lze označit jako přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné. Z tohoto prostředí pak přejímá to, co mu bylo připraveno rodiči. Především v období raného dětství nemůže kvalitní působení rodiny nahradit žádná jiná instituce. Rodinné prostředí je ideálním místem pro stimulaci příznivého rozvoje dětí, zázemím, v němž prožívají pocity přátelství, sympatie, lásky, bezpečí. Je to především sociální prostředí plné důvěrných vztahů lidí, kteří jsou si nejbližší.

Období předškolního věku je označováno věkem *iniciativy*, kde hlavní potřebou je **aktivita**, kterou je nutno rozvíjet. Na počátku této vývojové fáze dítě uspokojí mnohé činnosti samy o sobě.

Aktivita předškolního dítěte mívá zpravidla nějaký cíl. Volba určité činnosti je stále ovládána emocemi a aktuální potřebou dítěte. V tomto období nabývají na

významu nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k určitému cíli. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace. Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se může dítě prosadit. I v této oblasti mají důležitý význam názory rodičů, dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba (Vágnerová, 2000).

Emocionálně významnou autoritou pro předškolní dítě jsou rodiče. Jsou ideálem, jemuž se chtějí podobat, s nimiž se ztotožňují. Pro děti v tomto věku jsou rodiče téměř všemocní. Děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře, kde získávají roli dospělého.

„E. Erikson charakterizoval fázi předškolního věku jako *období anticipace rolí* (Vágnerová, 2000).“ Děti si zkouší ve svých hrách různé role, čímž se je učí na symbolické úrovni zvládnout. A právě takovým způsobem se děti učí přijímat určitý řád a platné normy ve světě dospělých. Rodičovské role jsou pro děti velmi atraktivní. Motivují je pozitivním způsobem i k přijetí pravidel chování, které taková role zahrnuje. Tento způsob sociálního učení je pro předškolní věk typický.

Od vztahů s dospělými se liší vztahy s vrstevníky. Na rozdíl od vztahu s dospělým, vztah s vrstevníkem poskytuje méně jistoty.

Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny věkem a vývojovou úrovní dětí. Starší sourozenec pomáhá předškolnímu dítěti v učení sociálních dovedností a v pochopení rodičovských očekávání. Může sloužit i jako zdroj jistoty a bezpečí. Poskytuje mladšímu dítěti ochranu, mnohému je učí a zároveň se touto zkušeností sám rozvíjí. (Učí se zvládat nadřazenou roli, učí se i prostřednictvím poučování mladšího sourozence, vysvětluje, musí srozumitelně formulovat atd.) Rozhovor mezi sourozenci je typický tím, že obě děti mluví o svých potřebách, pocitech a zájmech. Dospělí něco takového nesdělují, zaměřují se většinou na dítě. Je na rodičích jaký vzájemný vztah mezi sebou sourozenci mají, jak se dovedou vcítit a jak umí prezentovat své názory. Mnohdy se v předškolním věku stává, že dítě nechce přijmout dalšího sourozence. Bojí se o svou pozici v rodině, o lásku, pozornost. Starší

sourozenci mohou reagovat regresí v chování (mají potřebu stát se opět malým a milovaným), eventuelně i neurotickými projevy.

Předškolní dítě si kamaráda vybírá (narozdíl od sourozence). Preferuje takového kamaráda, který by mu byl podobný, měl stejné potřeby i zájmy.

Výběr kamaráda v předškolní věku ovlivňují hlavně zjevné znaky a situační faktory (Vágnerová, 2000):

- významným kritériem pro výběr kamaráda je *pohlaví* (identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí, určitý způsob chování, hry)
- děti přitahuje to, když jiný *vlastní zajímavý předmět* (např. hračky nebo jiné věci, zvířátko). Děti chtějí získat účast na této výhodě, popřípadě i část prestiže, kterou přináší, a zároveň s ní akceptují i dítě - majitele.
- dalším viditelným znakem je zevnějšek dítěte a chování. Populární děti bývají přátelské, dobře laděné a sociálně zdatnější. Dovedou snadno navázat kontakt, vést rozhovor. Kamarádství s nimi je snadné a příjemné. I zde se vytváří základ budoucích sociálních rolí a určitého sociálního statutu.

2. Hra a zaměstnání

Předškolní období je obdobím hlavně hry. Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte. Dítě hru nerealizuje vědomě proto, aby se něco naučilo, aby si zkoušelo určité role, ale činí to, protože ho to zajímá, těší a chce něco konkrétního prozkoumat. V naší společnosti je zakořeněn názor, že hra či činnost má vést jasně a zřetelně k nějakému výsledku, který hodnotíme z hlediska užitku.

Umožnit dítěti si hrát je podmínkou pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, jevy, předměty a osoby.

V období 2 až 7 let má myšlení „předoperační“ podobu, kde probíhají procesy rozhodování a volby a dítě se nachází ve stádiu symbolické hry. Dítě si stále více dokáže vybavit a představit si předměty, situace ze svého okolí a hrou je prozkoumává. Začíná uplatňovat obecněji přijaté znaky, jako je například řeč, která již není pouze orientační, ale je stále více propojena s myšlením (Koťátková, 2005).

Jak jsem již uvedla na začátku práce, pro stav kognitivní sféry je charakteristický egocentrismus, který se vyznačuje tím, že dítě vnímá veškeré dění kolem sebe přes svůj zájem a přání. Ve hrách můžeme také sledovat, že dítě vnímá situaci nejen z pozice svého zájmu, ale jeho pozornost je soustředěna na jeden pro dítě významný znak, i když nemusí být z hlediska celku nejdůležitější.

Sociální rozvoj zde chápeme jako rozvoj vztahů mezi jedinci. Přítomnost sociálních (vztahových) znaků se ve hře proměňuje, vyvíjí se a děti v souvislosti se svým individuálním rozvojem se stále více zajímají o druhé děti a vyhledávají je ke hře. To pak následně ovlivňuje, zkvalitňuje a upravuje jejich sociální chování - vnímání, přijímání a respektování druhého. Děti během předškolního věku touží postupně stále více po dětském partnerovi ve hře. Ale neznamená to, že když se děti ke hře sejdou, jsou mezi nimi ideální vztahy a sympatie. Proces hry ve skupině dětí je velmi dynamický. Dětská hra je stejně opravdová a významně přínosná činnost, jako práce dospělých. Na základě reakcí dětí ve skupinové hře se jednotlivé dítě dozvídá

něco o sobě.

Děti mají ve hře mnoho různých příležitostí k sociálnímu učení. Nejvýznamnější je sebepoznávání prostřednictvím reakcí druhých, porozumění, rozvíjení komunikačních dovedností, vzájemné respektování, navazování bližších přátelských vztahů a prosazování se v nich.

„Hra významně souvisí se skutečností, ve které dítě žije. Dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí. Hrou si dítě pomáhá z různých druhů napětí (Kořátková, 2005).“ Do hry každé dítě vkládá svá přání, hledá v ní řešení pro svoji nejistotu i obavy. Při hře dítě nejen uvolňuje svou energii, ale také ji načerpává. *Ve hře se dítě realizuje* podle svých individuálních možností, zkušeností a zájmů. Uplatňuje své potřeby něco aktivně konat, hledat a poznávat. Zažívá zde důležitou lidskou potřebu - seberealizaci.

Děti předškolního věku mají potřebu konstruovat. Ve třetím roce již dítě překládá kostky a tvoří brány, staví řady paralelně vedle sebe. I komíny mají stabilnější podstavu z více kostek. V jeho činnosti jsou značné zkušenosti z předchozích pokusů a omylů. Kolem čtvrtého roku tvoří ohrádky do nichž orientuje další hru například se zvířátky, auty, panenkami.

Velmi důležitou částí dětských aktivit jsou pohybové hry, při kterých se dítě s chutí a radostí užívá svých pohybových dovedností, ve kterých se dále zdokonaluje.

Všichni, kdo mají rozvoj a výchovu dítěte ve středu svého zájmu, by se měli zaměřit na to, aby se děti mohly svobodně pohybově projevovat. Kolem třetího roku pozorujeme u dětí individuální zkoušení nových pohybových dovedností, které dítěti přináší radost, uspokojení a veliké zaujetí. Dítě jednotlivé dovednosti slučuje, propojuje, vyhledává a vymýšlí jejich varianty a nové pohybové kreace. Zpočátku jde více o napodobování (pohybu zvířátek, lidí), ale s přibývajícími měsíci života přibývá i pohybové tvořivosti.

Vidíme, že děti maximálně využívají rozsahu svých pohybů. Hrají si s možnostmi vlastního těla, jako by tělo bylo materiálem ke konstruování, proplétání či vyplňování různých prostorů. Je-li více dětí pohromadě, můžeme pozorovat druh pohybového

hraní vázaného na využívání a vyplňování prostoru. Několik dětí si vleze do okének prolézačky a následně si je vyměňují a vymýšlejí varianty jejich vyplnění. V jiném případě se všechny děti zavěsí na hrazdičku a prostor pod ní vyplní tak, že jiné děti už pod ní neproběhnou.

Pro tříleté dítě je charakteristická hra „**na něco, na někoho**“. Tato hra je často označována jako **námětová hra**, která se zkvalitňuje *prostřednictvím představivosti a fantazie, i schopnosti komunikovat s druhými*. Dítě inspirují ke hrám všechny nové situace a podněty, které mohlo pozorovat nebo prožít. Na úrovni svého rozvoje je prozkoumává a ztvárňuje, nachází v nich svoji pozici i nové elementy, které přináší snaha vžít se do role např. dospělého nebo nějakého zvířátka, vybavovat si významné znaky chování postavy, zkoušet a sledovat dopady svého chování, prezentovaného prostřednictvím role. *Vědomé přijetí a dodržování role* znamená přelom ve vývoji dětské hry. Spočívá v přijetí vnějších znaků postavy, jako je intonace hlasu, gesta, užívání charakteristických verbálních a nonverbálních výrazů. Dítě je iniciátorem námětových her, vžívá se do nejrůznějších rolí, přirozeně si vybavuje a realizuje činnosti, které ke zvolené roli patří, přetváří je podle svých možností a představ. Zvládá ve hře svět na své úrovni, aby až se na této úrovni zorientuje a hra jej uspokojí, mohlo postoupit dál.

Millarová, která se také zabývá vývojem sociální hry, uvádí čtyři základní etapy hry z pohledu potřeby hrových partnerů (samostatná hra, paralelní, sdružující a kooperativní).

Před třetím rokem si dítě hraje nejčastěji samostatně a má-li možnost, pozoruje hru druhých. To má svoji důležitost, protože se učí odhadovat druhého, jeho reakce, napodobuje jeho chování a způsob hry. Od třetího roku si děti hrají obdobné hry jako dříve, ale již vyhledávají blízkost vrstevníka. Realizuje se paralelní hra, hraná dětmi vedle sebe a současně nezávisle na sobě. Například v mateřské škole, i když mají děti dostatečný prostor a mají možnost si volit místo pro hru, často vyhledávají bezprostřední blízkost druhého hrajícího dítěte. Každý si hraje sám, ale můžeme pozorovat časté přerušení vlastní hry a pozorování hry druhého. Vystávají zde

problémy a konflikty týkající se touhy hrát si tady a teď se stejnou hračkou. Na této úrovni zralosti se často objevuje silná potřeba použít stejný předmět, s kterým si hraje dítě vedle (vyzkoušet si ho, ovládnout ho, ověřit si ho více smysly, a to teď hned a teď tady). Není v tom soupeřivost ani zlý úmysl, ale zájem a iniciativnost.

Před čtvrtým rokem se objevuje sdružující hra, kde více dětí 3 - 4 letých se domluví na jednom pro všechny přitažlivém námětu, ale vlastní realizace má ryze individuální charakter. Děti vyjadřují spokojenost s tím, že si hrají „na něco“ co společně zažily, viděly nebo, a to v poslední době nejčastěji, co sledují v televizních seriálech. Běžně se stává, že více dětí zaujímá stejnou roli (hlavní), v průběhu hry se příliš nedomlouvají, ani si nenaslouchají, ale s plným zaujetím realizují svoji verzi, svoji představu. Vrchol potřeby uplatňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich je obsažen v kooperativní hře.

3. Formativní vlivy rodiny a širšího prostředí

Od narození dítě žije zpravidla v rodině, v ní získává základní zkušenosti ve styku s lidmi. Rodina je prvním zdrojem uspokojování jeho potřeb. Bez péče rodiny by dítě nemohlo žít a vyvíjet se. To vše působí, že vliv rodiny na dítě a jeho psychiku je velmi silný. Rodina může vývoj dítěte stimulovat, ale také může být brzdou vývoje, zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru, celé osobnosti dítěte.

Rodina plní důležité funkce, zejména:

- biologickou,
- výchovnou,
- ekonomickou,
- uspokojování potřeb sociálního styku, porozumění, vzájemné pomoci, lásky, jistoty.

V dnešní době bychom neměli zapomínat i na ty případy, kdy dítě vyrůstá v neúplné rodině, disharmonické, případně i mimo rodinu. Obtížným společenským problémem byla vždy výchova dětí, které vyrůstaly mimo rodinu. Ti, kteří se věnovali tomuto problému (například J. Langmeier, Z. Matějček), u těchto dětí konstatovali nedostatky v citových vztazích, v sociální adaptaci a zpoždění v intelektovém vývoji. Tento jev souhrnně označujeme termínem *hospitalismus*, nebo *psychická deprivace v dětství*. Deprivace však nepostihuje jen děti v ústavěch, postihuje i některé děti v rodinách. Například děti, které jsou zanedbávány, matka k nim má negativní vztah, v rodinách s celkově nízkou kulturní a ekonomickou úrovní a přitom s velkým počtem dětí. Termín psychická subdeprivace označen Z. Matějčkem - rozumí se jím případy zhoršeného vývoje dítěte, které sice vyrůstá v rodině, ale má zde ztížené podmínky, zvláště ty emoční (z nechtěného těhotenství, z rodin otců alkoholiků, děti rozvedených rodičů).

Působení rodiny na dítě může také záviset na tom, ke které národnosti a socioprofesionální skupině patří rodiče. Záleží i na celkové sociokulturní úrovni rodiny,

kteřá je v současnosti přibližně vyjádřena vzděláním rodičů. Rodiny s vyšším vzděláním pobízejí děti k dobrému školnímu výkonu i k hodnotné zájmové činnosti. Dokáží jim alespoň do jisté míry poskytnout metodickou pomoc při zdolávání překážek v učení nebo v zájmových činnostech, což je problémem u rodin s nižším vzděláním.

I způsob komunikace s dítětem v rodině s nízkou sociokulturní úrovní je nepříznivý pro jeho psychický vývoj. Jde nejen o to, že slovník je chudý, jsou zde i agramatismy, špatná výslovnost i okřikování dítěte, aby neobtěžovalo svými otázkami. Takové chování rodičů ztěžuje vývoj řeči a intelektu dítěte, nepříznivě působí na jeho zvědavost, poznávací potřebu a narušuje emoční vztahy, zvláště mezi rodiči a dětmi.

Mohli bychom připomenout i věk rodičů. Rodiče velmi mladí, nebo naopak starší, často vychovávají své děti odlišně od rodičů, kterým se děti narodily v „přiměřeném věku.“ Starší rodiče většinou projevují příliš obav o zdraví dítěte, mnohdy je omezují v samostatných zájmových činnostech i ve styku s vrstevníky. Někteří zase nedostatky svých dětí neustále omlouvají, nebo jsou naopak příliš přísní a nemají porozumění pro jejich zábavy a zájmy. Mladí rodiče - ještě nezralí pro rodičovskou roli, jsou mnohdy bezradní, a ve výchově se dopouštějí chyb.

Spolu se sociokulturní charakteristikou rodiny patří k jejím podstatným znakům - emoční klima, osobní vztahy uvnitř rodiny, způsob komunikace. Postoje rodičů k dítěti jako láska, přijímání dítěte, kladný postoj k němu - a naproti tomu zavržení dítěte, negativní postoj k němu, lhostejnost, chlad i nenávisť. Oba postoje se vyskytují v různých formách. Kladný postoj rodičů umožňuje a usnadňuje dítěti, aby si vytvořilo kladný vztah k lidem vůbec. Pomáhá mu to ve formování svědomí a charakteru, zejména ve vztahu k lidem (potřeba citového kontaktu s druhými, potřeby být jimi kladně hodnocen). Negativní postoj rodičů ztěžuje socializaci a formování charakteru.

Také dnes vidíme, že snadno a často dochází k rozpadnutí rodiny a tím výchova dětí je ohrožena. Rodina dává dítěti první, velmi silné zkušenosti do života. Ukazuje mu, jak se lidé chovají jeden k druhému, zda spolupracují a pomáhají si. Jak reagují,

když se jim něco nedaří, které cíle si v životě člověk vytyčuje, z čeho má radost a které hodnoty uznává či zavrhuje. Celkově můžeme říci, že ***rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života. Předává mu určité sociální požadavky a normy, a tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově.***

Výchova a vzdělávání je komplikovaný jev. Je jisté, že dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Láska, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně tak jako hranice, jaké působení dospělých nabízí a poskytuje, jsou pro vývoj dítěte nesmírně důležité. Jako učitelka se v mateřské škole setkávám s nejrozličnějšími projevy dětí, kterým se snažím porozumět a využít ve prospěch rozvoje dítěte. Dítě je nevyčerpatelným zdrojem podnětů pro rodiče. Je otevřenou budoucností.

Způsob či styl výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi - v rodině matky, otce a dětí, v mateřské škole učitelek a dětí apod.

Výchovný styl je součástí životního stylu. Sociokulturní podmínky a výchovné tradice se promítají do stylu výchovy. Otec i matka si přinášejí zkušenosti pro výchovu dětí ze své původní rodiny. To, jak prožívali působení svých rodičů i ostatních dospělých, do jisté míry ovlivňuje jejich současné rodičovské chování. Například otec považuje za přiměřené, když své děti vychovává tak přísně, jak byl vychováván on sám. Naopak někteří přísně vychovávání postupují opačně, aby se jejich děti vyhnuly nepříjemným prožitkům, které taková přísná výchova přináší.

Styly výchovy byly v pedagogice popisovány od nepaměti. Kupříkladu přísná výchova ve Spartě nebo mírnější výchova v Athénách nebo výchovné principy J. A. Komenského (Mertin, Gillernová, 2003).

Tradiční známé rozdělení stylů výchovy je takové:

- *autoritativní styl* je charakteristický rozkazy, hrozbami, přísnými tresty, málo respektuje přání a potřeby dětí, poskytuje malý prostor pro samostatnost a iniciativu

dítěte.

- *liberální styl* neklade požadavky nebo je nekontroluje a nepožaduje jejich důsledné plnění, nedává dětem meze a hranice, málo jim pomáhá k vytyčení vlastních cílů.
- *demokratický styl* podporuje iniciativu dítěte, dává více námětů, návrhů, otevírá větší prostor pro samostatné rozhodování, je přístupný rozhovorům a debatám s dítětem, vyjadřuje mu porozumění a podporu.

Jaké jsou dnešní děti? V jakých životních situacích se nacházejí? Co je ohrožuje v jejich zdravém vývoji a jaké možnosti se před nimi otevírají? Jak pomáhat rozvoji osobnosti dítěte?

V dnešní době se dětství heterogenizuje (stává se víc a víc rozmanitým). Příčin je mnoho. Nejvíce pozornosti vyvolává *podnětnost prostředí*, které vyplývá z odlišnosti kultur, z rozdílů ve vzdělání rodičů i v majetkových poměrech, ve výchovných stylech, v kvalitě škol, z odlišných životních hodnot apod.

Děti v dnešní době tráví spoustu času u televize, u počítačů a videí. To ovlivňuje skladbu jejich dne, zájmy, vzory k napodobování, způsoby chování, hodnotové systémy, názory a postoje. Televize tedy bere dětem čas, který by jinak trávily pohybem, hrami, povídáním, čtením a tvořivou činností. Dochází k redukci řeči. Děti mají odposlouchanou řeč z televize, vznikají agramatismy. Ztrácí schopnost se zájmem naslouchat vyprávění a názorům druhého. Rodiče by v dnešní době měli dohlížet na množství a kvalitu toho, na co se jejich děti dívají.

Současné dítě je také vystavené působení reklamy a nabídek trhu. Již od útlého věku jsou děti bombardovány stále novými hračkami a hrami, pamlsky, oděvy a doplňky (Helus, 2004).

Dětství jedináčkovské

Pro mnoho mladých lidí je dnes dítě pouze zvažovanou možností. Dítě se stále častěji stává někým, kdo přináší řadu omezení a nese s sebou značné náklady.

Zdráhavost mít děti a brát za ně ve všem odpovědnost má svou obdobu i ve vztahu k

dětem, které se už narodily a žijí mezi námi.

V dnešním světě se stává fenoménem, že když dítě, pak stačí jedno. Pozitiva i negativa jedináčkovství bývají předmětem diskusí. Mnozí jedináčkové připadají svým rodičům a příbuzným, kteří nemají patřičný kritický odstup, jako mimořádně nadaní. Tento dojem bývá vystupňován, jedná-li se o dítě intelektuálních rodičů, které už od útlého věku přivyká prostředí „abstraktních pojmů“, neobvyklosti slov, zájmů a způsobů chování. Když takové dítě vstoupí do běžného prostředí s vrstevníky jako je školní třída, hřiště, může se projevit nerovnoměrnost jeho vývoje. Vrstevníci zpravidla necení výjimečnost těchto dětí. Hodnotí spíše vlastnosti jako jsou družnost, hbitost, tělesná zdatnost, vtipnost, motorická obratnost a spontánnost v hrách. Mají sklon jej zesměšňovat a vylučovat z her.

Na druhé straně má jedináčkovství i pozitivní vliv na vývoj dítěte. Oproti mnohočetným rodinám je v rodinách s jedním nebo s dvěma dětmi intenzivněji a bohatěji projevovaná citová podpůrná vazba. Dítěti je věnováno více aktivní pozornosti a kvalita všestranné péče je vyšší.

Emocionálně přetížené dětství

Zde je dítě vystaveno citovým zážitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat. Mezi takové zážitky patří psychická traumata (otřesy), stresy (zátěže) s nimiž se nedokážeme vyrovnat, frustrace (strádání), které neumíme překonat nalezením nových cílů uspokojení a radosti, konflikty, které nedokážeme řešit. Děti to vše prožívají mnohem citlivěji než dospělí. Základní obranou dítěte vůči takovým situacím je vytěsňování.

Mezi nejčastější zdroje emočních zátěží patří:

Kolize mezi rodiči, hlavně když se před dítětem odehrávají „scény“ a dítě má strach z toho, že někoho z rodičů ztratí a že východisko neexistuje.

Nedostatek citového pouta, „tepla“, usnadňujícího dítěti vyrovnávání se se sebou samým a svými problémy, když si připadá opuštěné a ztracené.

Problémy ve škole a se školou, které jsou spjaty s neúspěchy, nevlídnými postoji

učitelů k dítěti, nezačlenění do vztahů ve třídě.

Některé výchovné styly, nejvíce ty, které jsou založeny na trestání dítěte odpíráním lásky, zavrhováním, zdůrazňováním jeho špatností a podceňováním.

Odosobňující postoje našemu zájmu neunikají, jsou nápadné a v důsledku svého dlouhodobého působení, jsou pro osobnostní rozvoj dítěte nepříznivé. Jsou zakotveny v postojích rodičů i učitelů (Helus, 2004).

2. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část přináší informace o projevovaných aktivitách tříletých dětí nastupujících do mateřské školy na základě zkoumání v modelových situacích.

2.1 Cíle

Zhodnotit aktivity tříletých dětí, které přicházejí do mateřské školy. Jaké činnosti volí nejraději a co je pro ně nejpřirozenější. Co je zajímavé i jak se adaptují.

Zjistit, jak velký vliv na aktivitu dětí má jejich pohlaví a sociokulturní prostředí, ve kterém se dítě pohybuje do svých tří let.

2.2 Ověřované předpoklady

Předpoklad 1: Děti již při nástupu do MŠ jsou značně aktivní, námi očekávané činnosti je baví.

Předpoklad 2: Jsou zřejmé rozdíly v preferenci očekávaných aktivit dané pohlavím.

Předpoklad 3: Aktivita dětí je ovlivněna jejich sociokulturním prostředím.

2.3 Užití metody

Pedagogické pozorování - je jednou ze základních technik, je používána v diagnostice, pozorovat můžeme zrakem i sluchem. Tato metoda je jednou z nejdůležitějších a nepoužívanějších metod v učitelském povolání. V mateřské škole je dobré vést si určitý pedagogický záznam pro postřehnutí i malých krůčků (např. v hygienických návycích nebo sebeobslužných činnostech, ve vývoji řeči, rozvoji jemné i hrubé motoriky, v pokroku koordinace pohybů, ve vztazích mezi dětmi, rozvoji vnímání, myšlení, představ atd.) Pozorováním dítěte nejen poznáváme, ale i nalézáme optimální přístup k jeho individuální osobnosti.

Existuje několik druhů pozorování:

- a) *sebepozorování*,
- b) *celistvé*, které se zabývá zkoumáním obecných vlastností (extrovert X introvert, inteligence, temperament),
- c) *specifické*, kde zkoumáme konkrétní schopnost (vztah dvou dětí, jemná motorika, schopnost vyjadřování, fantazie, aktivita),
- d) *krátkodobé pozorování*,
- e) *dlouhodobé*, které přináší hlubší analýzu určitých pozorovaných jevů,
- f) *skupinové či individuální*,
- g) *skryté* (kdy pozorovaný neví, že je pozorován), h) *záměrné*, kde je dán konkrétní podnět (Dvořáková, 2000).

Dítě by nikdy nemělo mít pocit, že je pozorováno. Měli bychom znát cíl našeho pozorování, tedy co a proč chci pozorovat.

Cílem pozorování tedy byly oblíbené aktivity dětí nastupujících do předškolního zařízení, jejich zájem o ně, a to z hlediska pohlaví, i vliv sociokulturního prostředí. Pozorovány byly vztahy mezi vrstevníky, samotný zájem dítěte i jeho zkušenosti. Problém jazykové bariéry.

Explorativní metody - jsou metody, které mají za úkol něco vypátrat nebo vyzvědět.

- a) *anamnéza* - jedná se o vzpomínání, rozpomínání, kdy zjišťujeme minulost určitého jedince
- subjektivní: výpověď jednoho člověka o sobě
 - objektivní: výpověď více lidí o jednom člověku (psycholog, rodič, učitelka, kamarád...)
 - rodinná: zkoumá se zázemí jedince, ekonomická úroveň, kultura, bydlení
 - osobní: duševní a tělesný vývoj člověka od početí

Údaje by měly být co nejvšestrannější (povahové rysy, rozumové schopnosti, zvláštnosti v citovém životě, kladné a záporné vlastnosti, zájmy a záliby).

Rozhovor s dítětem - je doplňková metoda, jde o komunikaci mezi dvěma jedinci. Používáme co nejmenší počet otázek. Rozhovor může být individuální (mezi dvěma osobami - učitelka X dítě), skupinový, řízený (s předem připravenými otázkami), volný (možné dávání doplňujících otázek). Důležité je navození klidné atmosféry a důvěry. Otázky by měly být jednoznačné, nevтіravé a nemanipulativní.

Metoda rozhovoru je náročná, nevhodně zvolené otázky, nevhodné formulace nebo i správně formulované otázky, ale položené v nepravý čas, nám mohou výsledky velmi zkreslit.

U takto malých dětí jsem musela vést rozhovor, klást otázky adekvátně vzhledem k jejich věku i komunikačním dovednostem.

Používány byly otázky typu: "S čím si doma hraješ nejraději?"

"Hraješ si doma sám(a)?"

"Kdo si s Tebou hraje doma nebo venku?"

"Jaké hračky se Ti líbí tady ve školce?"

"Jakou máš rád(a) hru?"

Rozhovor s dětmi probíhal individuálně nebo v malých 3 členných skupinkách.

Účastníci rozhovoru byly dívky (9), chlapci (12).

2.4 Modelování očekávaných aktivit

1. Hry v kuchyňce, na domácnost nebo „na kuchaře a kuchařky“- vaření, pečení, stolování.

Děti mají k dispozici různé suroviny: různé druhy ovoce, zeleniny, vejčeka, barevné kuličky - bonbónky, dřívka - jako kostičky, oříšky, kuchyňské nádobí - misky, mísy, vařečky, hrnce, prkýnka, lžíce, apod. i prostírání.

2. Konstruktivní hry - možnost výběru různých druhům stavebnic (různé tvary a velikosti), dřevěné kostky, molitanová barevná stavebnice různých velikostí a tvarů, stavebnice „cheva“ a jiné.

3. Výtvarné a pracovní činnosti, hry s přírodninami - děti mají k dispozici - vodové barvy, prstové barvy, štětce, pastelky, čtvrtky. Stolky, kde si děti mají možnost modelovat. Stolky s přírodninami - kaštiny, šišky, kamínky, dřívka, kousky látek, klubka vlny, hra s pískem.

4. Hry s auty, na dopravním koberci, použití dopravních značek, autodráhy, odstrkávadel - auta, motorky, vláčky apod. (hry typu: „Na průvodčí“, Na policisty“, „Automechanici“ apod.)

5. Hry s panenkami, kočárky s příslušenstvím - hra „Na maminky a tatínky“, další námětové hry – „Na doktora, U zubaře“ - převlékání se do kostýmů.

6. Pohybové hry – tělocvičná sestava, malé žebřiny, lavička, průlezka, obruče, míče apod.

2.5 Soubor respondentů

Soubor respondentů se skládá z jednadvaceti pozorovaných dětí. Jde o děti z běžné mateřské školy v obci s 2000 obyvateli. Tato školka má tři třídy. Děti jsou zde rozděleny do tříd podle věku. Vybrané děti jsou z 1.třídy, která nese název „Sluníčka“. V současné době je zde zapsáno 28 dětí, 3-4 letých.

1/ Lukáš

- v červnu 2006 mu byly tři roky. Je ze čtyřčlenné rodiny. Matka přerušila mateřskou dovolenou a od září nastoupila do práce a Lukáš do mateřské školy. Lukáš má o dva roky staršího bratra, který také navštěvuje mateřskou školu. Je velmi klidný, spíše introvertní, někdy je s ním těžké navázat komunikaci. Hraje si raději sám. Kamarády moc nemá, to pravděpodobně souvisí s jeho uzavřeností. Nemá moc zájem přijímat nové věci, pokud je na něj někdy příliš „tlačeno“, dokáže být pro hrubý, problémový, nervózní. Tyto situace se vyskytují zřídka, a to i doma. Lukáš potřebuje klid a dostatek času.

2/ Petr

- tři mu byly v září 2006. Je jedináčkem, matka je starší, prvorodička a svému dítěti se snažila a snaží plně věnovat. Je to průměrný, aktivní a snaživý chlapec, na kterém jsou zjevné známky velkého zájmu rodičů. Je zvyklý na podporu, pomoc, stálou pozornost a stálou péči. Petr je hodně fixovaný na matku, což dělá problémy v kontaktu s ostatními dětmi. Zpočátku nechtěl přijmout jinou autoritu - matka s ním trávila v prvních týdnech čas v mateřské škole. Během 3 měsíců se stav zlepšil, Petr je komunikativnější a více se snaží pracovat s druhými.

3/ Monika

- tři roky jí byly v listopadu 2006. Do mateřské školy nastoupila v lednu 2007. Vzhledem k tomu, že její rodiče jezdí za prací do zahraničí, kde také dlouho pobývají lze říci, že Moniku vychovává babička z otcovy strany. Společně s ní se stará ještě o starší sestru, které je devět let. Monika je velmi vnímavá, bystrá, vše chce znát a vědět. Tato holčička má však jeden handicap a to zrakový. Velmi špatně vidí na blízko, trochu šilhá. Má na očích krytku pro vyrovnávání šilhavosti. Tato vada jí dělá problémy v některých činnostech, jako jsou pohybové činnosti. Na druhou stranu je velmi komunikativní, otevřená, nekonfliktní a bezprostřední.

4/ Matěj

- tři mu byly v červnu roku 2006. Je ze čtyřčlenné rodiny. Matka je na mateřské dovolené s tříměsíční holčičkou. Je z rodiny úplné. Matka se mu velmi věnuje i po narození sestry. Snaží se Matějovi dát co nejvíce svého volného času. V mateřské škole působí jako normální, průměrný chlapec. Dokáže se ovšem i poprat, když mu jiní berou či ničí to, co vytvořil. Jinak je velmi vnímavý, komunikativní, někdy až příliš aktivní. Nejraději je u všeho první, pokud se to ale nepovede, dokáže být i urážlivý. Je ale ovlivnitelný, tudíž se s ním nechá v klidu pracovat.

5/ Honzík (vietnamský chlapec)

- tři roky mu byly v srpnu 2006. Je z pětičlenné rodiny. Matka a otec pracují do večera. Dítě vyzvedává z mateřské školy jeho tzv. „česká chůva“, která se jinak o něj stará každý den, přibližně do sedmi večera. Na starost ho má od jeho půl roku, tudíž není žádný problém s komunikací, s dorozuměním se na rozdíl od jiných vietnamských dětí. Česky tedy mluví jako kterékoliv jiné tříleté dítě. Je šikovný, bystrý, aktivní. Jediný problém je tu po citové stránce. Vztah k rodičům není takový, jako u jiných dětí. Je znatelné, že s rodiči moc času netráví. Pojmy matka, otec, rodina a vůbec vztahy v rodině jsou pro něj něco vyjimečného. Není zde vytvořené nějaké silné pouto na matku či otce, v tomto směru je v mateřské škole zapojení do

kolektivu snadnější. S ostatními dětmi nemá problémy, přijímají ho dobře.

6/ Majka (vietnamské děvče)

- tři roky jí byly v září 2006. Je z pětičlenné rodiny. Její starší bratr žije s babičkou ve Vietnamu a s mladší sestrou je matka doma. Zde je znát, že je dítě s rodiči více, ovšem ve srovnání s naší českou mentalitou, jsou vztahy mezi nimi řekla bych chladnější. Snaží se je vychovávat tak, aby nebyly příliš závislí po citové stránce. Taková dalo by se říci „výchova pro budoucnost“.

Doma se mluví pouze vietnamsky, je zde tedy problém s dorozumíváním. Komunikace je velmi obtížná. Nejvíce nám s komunikací pomáhají gesta a nápodoba. Dalším velkým problémem je komunikace s rodiči, která vzhledem k jazykové bariéře není možná. Jinak je Majka velmi aktivní, stále v pohybu, potřebuje neustále zaměstnávat a ukazovat nové možnosti a činnosti.

7/ Christopfer

- tři roky mu byly v červenci 2006. Je jedináčkem. Otec je německé národnosti, matka české. Chlapce matka vychovává sama. Matka do práce nechodí. Pobírá invalidní důchod. Matka se několik let ambulantně léčí u psychiatra. Tento chlapec je velmi problémový, neklidný, vyvolává konflikty i bez záměru. Často je obtížné jej zvládat a usměrňovat. Problémy jako vzdorovitost, neposlušnost, vyrušování při skupinových činnostech se vyskytují téměř každý den. Vše chce mít sám pro sebe. Nespolupracuje, nechce se o nic dělit, ani nic půjčit. Málo komunikuje, tedy dalo by se říci, že vůbec (jak s dospělou osobou, tak i s dětmi). Má problémy s pomočováním. Nemá problémy s adaptací na nové prostředí ani na nové osoby.

8/ Lucie

- tři roky dovršila v dubnu 2006. Je ze čtyřčlenné rodiny. Její starší sestra již chodí do školy. Matka v září nastoupila do zaměstnání. Její adaptace v mateřské škole byla bezproblémová. Je zvyklá od raného dětství se pohybovat mezi dětmi. Nedělá jí

problém být bez nejbližších osob (matka, otec...). Je aktivní, snadno komunikuje, je velmi zvědavá, chce vše znát. Je tvořivá. Je i velmi samostatná. Zdá se, že mezi ostatními dětmi je oblíbena. Kromě některých drobností nepotřebuje velkou pomoc ze strany učitelky. Jejím snad jediným problémem je špatná výslovnost - dyslálie - výslovnost hlásky „R“. Logopedickou péči již zahájily v červnu roku 2006.

9/ Michal (vietnamský chlapec)

- tři roky mu byly v květnu 2006. Je z velmi početné rodiny (šestičlenné). Michal je druhým nejmladším. Zde v Čechách žijí pouze jeho rodiče a jeho o rok mladší sourozenec. Oba rodiče pracují do večera a o obě děti se stará přes den tzv. „česká chůva“. Michal je šikovný, učenlivý, veselý, důvěřivý. Problémy s dorozumíváním zde nejsou. Je zvyklí na český jazyk od ranného dětství a to především prostřednictvím chůvy. Rodiče umí také trochu česky. Michal je také tvořivý, chce objevovat nové věci. Vystupuje bez ostychu jako „suverén“.

10/ Julie (vietnamská holčička)

- tři roky měla v červnu 2006. Je ze čtyřčlenné rodiny. Má o šest let starší sestru, která chodí do základní školy. S Julii se dobře dorozumíme, zvládá český jazyk. Sestra s ní mluví česky. Naopak u rodičů vážne komunikace vzhledem k jazykové bariéře. Komunikace s nimi je nemožná. Rodiče s oběma doma mluví pouze vietnamsky. Oba rodiče pracují. Julii vyzvedává ze školky většinou její starší sestra. Julie je jinak velmi šikovná, co se týče samostatnosti a tvořivých činností (volná výtvarná činnost, námětové hry, konstruktivní činnosti, pracovní činnosti).

11/ Jana (vietnamské děvče)

- tři roky jí byly v září 2006. Je jedináčkem. Celé dětství tráví s matkou, která je s ní celý den. Je zde velký problém s komunikací jak na straně dítěte, tak na straně obou rodičů. Matka ani otec neumějí česky. V Čechách jsou přibližně 3/4 roku. Pokud něco potřebujeme my nebo je mnohdy nutné vyřídit něco administrativního, pomáhají nám

rodiče, kteří jsou na tom o něco lépe s českým jazykem. Jana má problémy v pohybových činnostech. Obtížná jsou pro ni jednoduchá rovnovážná cvičení (vzhledem k věku dítěte). Do her s dětmi se moc nezapojuje, spíše je pozoruje. Hraje si spíše sama, málokdy i s dětmi (vietnamskými). Je bezkonfliktní.

12/ David (vietnamský chlapec)

- tři roky mu bylo v březnu 2006. Je ze čtyřčlenné rodiny. Má staršího bratra, který také chodí do mateřské školy, do třídy předškoláků. Oba dva rodiče pracují do večera. Na starost je má tedy přes den tzv. „česká chůva“. David nemluví česky, ale rozumí. Rodiče také trochu rozumí českému jazyku, ale jinak na děti mluví vietnamsky. Jinak se David dobře zadaptoval. I když česky nemluví, snadno se zapojuje do hry dětí. Jinak se zaměřuje více na hry konstruktivní (kostky, stavebnice...). Občas je nutné jeho zaměření usměrnit a zaměstnat ho jinou činností, kvůli všestrannému rozvoji.

13/ Natálka

- tři roky měla v říjnu 2006. Je z dvoučlenné rodiny, tedy žije pouze s matkou, která musela nastoupit od září do zaměstnání. Natálka je velmi citlivá, tichá. Moc se neprojevuje. Ve třídě si hraje jen s dvěma děvčátky. Co dělají ony to chce taky i Natálka. Z tohoto pohledu je nesamostatná a má strach mít svůj názor. Je velmi důležité rozvíjet zdravé sebevědomí, připravovat jí činnosti, kde se může samostatně vyjádřit a nemá možnost „opisovat“. Stále potřebuje pomáhat téměř se vším, což se snažíme minimalizovat podle možností.

14/ Michal

- tři roky měl v červnu 2006. Je z pětičlenné rodiny. Jeho starší sourozenci navštěvují základní školu. Michal je problémový. Zpočátku nechtěl do mateřské školy chodit. Takže prvním úkolem byla adaptace. Nakonec se zadaptoval dobře, ale nastal jiný problém. Je zvyklý z domova, že vše se točí kolem něj a vše musí být podle něho. Rodiče jej téměř poslouchají, jen aby byl spokojen. Tímto způsobem jsou

vychovávají všechny děti. Takže z tohoto pohledu nám vyvstal další problém v mateřské škole a to problém s akceptováním konkrétního režimu. Velmi špatně se přizpůsobuje a podřizuje. Je opakem Natálky. Tady je také důležitý rozvoj zdravého sebevědomí, ale z té druhé strany. Jinak je nadaný ve výtvarném projevu, kde vyniká nad ostatními dětmi a mnohdy i dětmi z vyšší třídy předškolního vzdělávání.

15/ Lucie II.

- tři roky jí byly v březnu 2006. Je ze čtyřčlenné rodiny. Je klidná, nekonfliktní, občas trochu náladová, ale k větším problémům nedochází. Má zrakový handicap, nosí brýle, na levé oko má dvě dioptrie na pravé jednu. Většinou se na vše musí soustředit delší dobu, aby si to prohlédla stejně jako ostatní děti. Je nutné v tomto směru ji zohledňovat.

16/ Marek

- tři roky mu byly v listopadu 2006. Je z tříčlenné rodiny. Je tedy jedináčkem. Jeho rodiče jsou starší, je zde znatelná přecitlivělost nejvíce ze strany matky a velká obava o syna. Dlouhou dobu trvá než jeho rodiče přijmou jiné osoby, moc jim nedůvěřují, co se týká péče o jejich syna. Velmi si na něm zakládají. Je to znatelné i na celkovém rozvoji Marka. Je velmi aktivní, snaživý, milý a téměř bezkonfliktní chlapec, který je ovšem také značně přecitlivělý. Potřebuje stále laskavé, trvalé a vlídné prostředí. Nejvíce ho zajímají praktické věci, co lze rozebrat, sestavit.

17/ Klárka

- tři roky měla v červenci 2006. Je ze čtyřčlenné rodiny. Matka do práce přesto nechodí. Adaptace na školku proběhla bez jakýchkoliv problémů. Na děti je od útlého věku zvyklá a ani spolupráce s jinou autoritou není nijak velký problém. Je nekonfliktní, klidná, tichá. Práce s ní je snadná, bez větších problémů se zapojí do jakékoliv činnosti.

18/ Vladěnka

- tři roky měla v červenci roku 2006. Je ze tříčlenné rodiny. Zatím je jedináčkem (další přírůstek čekají). Adaptace na školku proběhla bez problémů až na krátké ranní smutnění. Je klidná, tichá, pozorná, vnímavá, přemýšlivá. Baví ji spousta činností. Ráda si prohlíží dětské obrázkové knihy, dětské časopisy. Dokáže sama podle obrázků vyprávět příběh a to nejen známý ale i vymyšlený, který má „hlavu i patu“, a to i vzhledem k jejímu věku. Má opatrovnické sklony, v tom smyslu, že dokáže přijít k druhému dítěti a utěšit jej, když pláče nebo je smutné. Ráda rozmlouvá o různých věcech s dospělými, ale nevyhýbá se ani komunikaci s vrstevníky i s dětmi staršími.

19/ Lukáš II.

- tři roky mu byly v únoru roku 2006. Je ze čtyřčlenné rodiny. Má o 12 let starší sestru. Matka je v invalidním důchodu. Lukáš se jeví jako tichý, klidný, málomluvný. Doma je to o něčem jiném - je velice živý, hlučný, neposlušný. Mamince dá se říci „rozkazuje“. Ve školce se jeho chování mění na klidného, vnímavého chlapce. Jinak rád konstruuje, baví ho hry s auty, autodráhy, odstrkávadla, hry na „výpravčího, průvodčího“.

20/ Kájík

- tři roky mu byly v říjnu roku 2006. Je ze tříčlenné rodiny, tedy je jedináčkem. Je velmi živý, aktivní. Na druhou stranu i velmi přizpůsobivý. Od útlého věku je zvyklý na děti kolem sebe. Je snaživý, velmi zvědavý, vše chce znát, vědět a poznat. Sebeobslužné činnosti jsou u něj zvládnuty. Také ho zajímají konstruktivní činnosti, kde má možnost něco rozebírat, i když pak už je pro něj obtížnější to poskládat dohromady. Rád staví, rád věci prozkoumává. Stále se na něco ptá, o všem chce vědět proč to je, na co to je nebo k čemu je to dobré. Další velmi častou otázkou je také: „Kde se to vzalo?“, „Jak se to dělá?“

21/ Daneček

- tři roky mu byly v říjnu 2006. Je ze tříčlenné rodiny. Matka je učitelka na ZŠ (I.stup.), otec zaměstnanec ministerstva vnitra. Špatně se adaptuje v cizím prostředí a mezi cizími lidmi, vysoká vázanost na matku. Při nástupu do MŠ je u něj sebeobsluha plně zvládnuta. Komunikace adekvátně věku, slovní zásoba plně rozvinuta. Chlapec je přemýšlivý, více, než kterékoliv jiné tříleté dítě. Je otevřen všemu novému. Rád si prohlíží dětské obrázkové knihy, maluje - auta, postavy, dinosaury. S oblibou skládá puzzle. Jediným zádrhelem je zde sociální zdrženlivost vůči vrstevníkům.

Shrnující tabulka z celkového počtu pozorovaných 21 dětí.

dívky	chlapci	jedináčci	4členná rodina	mnohočetná rodina 5 a více.....	neúplná rodina	děti vietnamské národnosti
9	12	8	9	4	2	6

	jedináčci	2 děti	3 a více dětí
počet dětí v české rodině	7	7	1
počet dětí ve vietnam. rodině	1	2	3

Na základě této tabulky můžeme zjistit, že v českých rodinách převládá trend mít 1 až 2 děti. Naopak vietnamské rodiny jsou početnější.

U většiny dětí - jedináčků, bylo vypořádováno nejen v hrových aktivitách, ale i v rozhovorech, že je těmto dětem věnováno více času a pozornosti i to, že jsou zvyklé na stálou pozornost, ale i podporu a pomoc. U pozorovaných dětí – jedináčků, převládá hra paralelní. Naopak u dětí z 4 členné a více členné rodiny je znatelná lepší spolupráce i vztahy s ostatními vrstevníky.

2.6 Zjištěné skutečnosti

Rozhovor

Chlapci:

Chlapci upřednostňují hru s auty, mají rádi pohybové hry, konstruktivní hry - stavebnice (skládají, rozebírají), zájem projevují i o bojové hry (poznání s televize, počítačových her), upřednostňují kamaráda při hře.

U chlapců byly odpovědi téměř jednoznačné, shodné.

Dívky:

U děvčat byly odpovědi různorodější. Uvedla bych některé odpovědi.

Například: „Ráda si hraji s panenkami.“, „Ráda si doma maluji.“, „ Hraji si na maminku, na tatínka.“, „Hrajeme si na princezny.“

Děvčátka upřednostňují hry „na něco, na někoho.“

Do aktivit chlapců se promítají jejich technické zájmy, v rodině zřejmě posilované ze strany především mužských členů rodiny. Respektive otcové a někdy i jiní mužští členové rodiny (starší bratr, dědeček či strýček), posilují i motivují být nevědomě chlapce do her především konstruktivních a sportovně založených. Zdá se, že tyto konvence jsou ovlivňovány společností jako takovou. Již z minulosti víme, že role chlapců a děvčat je daná podle kultury dané společnosti. I když v poslední době se můžeme setkat i s tím, že chlapecké i dívčí role a s tím související hry, se mnohdy prolínají

a vzájemně se ovlivňují.

2.7 Záznamy hodnocení daných aktivit

Při aktivitách byl hodnocen především zájem dětí i z hlediska pohlaví, jejich samostatnost, i vliv sociokulturního prostředí - jestli je znát jedináčkovství, vztahy.

Hodnocení jsou zařazena do tabulek – využití škálování.

Stupnice hodnocení aktivity: 1 – 3

1.....vůbec, minimální zájem

2.....mírný zájem

3.....velký zájem o hru

1. Hry v kuchyňce, kuchařky a kuchaři....

Nově přichozí děti se zpočátku vyhýbaly koutku s kuchyňkou, ale nemyslím, že by to bylo z důvodu nezájmu o takovou aktivitu. Některé děti si zde v začátcích přišly jen posedět (do křesel nebo na gauč) a pozorovaly z tohoto místa ostatní děti, s čím a jak si hrají. Vzhledem k počáteční zdrženlivosti u některých dětí a nejistoty, co v novém a neznámém prostředí dělat, jsem se některé činnosti snažila těmto dětem vhodně motivovat (samozřejmě vzhledem k jejich věku), abych touto cestou zjistila, jestli mají o takové hry zájem či ne.

Jméno dítěte	1. aktivita Hry v kuchyňce	2. aktivita Konstruktivní hry	3. aktivita Výtvarné, pracovní činnosti....
Lukáš	2	3	1
Petr	3	2	1
Monika	3	2	3
Matěj	1	3	1
Honzík	2	3	1
Majka	3	1	3
Christopfer	1	1	1
Lucie	3	1	3
Michal	1	3	3
Julie	3	2	3
Jana	3	1	1
David	1	3	1
Natálka	2	1	2
Michal	1	3	3
Lucie II.	3	1	2
Marek	1	3	1
Klárka	3	1	3
Vladěnka	3	2	1
Lukáš II.	1	3	1
Kájík	1	3	1
Daneček	1	3	3

Jméno dítěte	4. aktivita Hry s auty	5. aktivita Hry s panenkami...	6. aktivita Pohybové hry
Lukáš	3	1	3
Petr	3	1	3
Monika	1	3	3
Matěj	3	2	3
Honzík	3	1	3
Majka	1	2	3
Christopfer	3	1	3
Lucie	1	3	3
Michal	3	1	3
Julie	1	3	3
Jana	1	3	3
David	3	1	3
Natálka	1	3	3
Michal	3	1	3
Lucie II.	1	3	3
Marek	2	2	3
Klárka	1	3	3
Vladěnka	1	3	3
Lukáš II.	3	1	3
Kájík	3	2	3
Daneček	2	1	3

2.8 Sumarizace údajů

Ukončením programu očekávaných aktivit mě čekal úkol posouzení jednotlivých činností a celkového náhledu na aktivitu tříletých dětí. Tedy na začátku byly položeny jednotlivé předpoklady, nad kterými jsem se po celou dobu mé práce zamýšlela.

1. ověřovaný předpoklad – „*Staly se námi očekávané aktivity pro nastupující děti do mateřské školy přitažlivé?*“

Na začátku školního roku se ve školce objevují tváře nově příchozích dětí. Ve většině případů se tyto děti poprvé setkávají s novým prostředím i s novými mnohdy také neznámými hračkami či hrami. Záleží na celkovém prostředí, které dítě obklopuje v mateřské škole.

Tento předpoklad nebyl zcela potvrzen ani vyvrácen. Některé aktivity děti zaujaly více, jiné méně.

V jednotlivých aktivitách se ukázalo, jakým způsobem je dítě vedeno, jaké má možnosti rozvoje doma, s jakými zkušenostmi a s čím se již v životě setkala. V neposlední řadě také i pohlaví dětí.

„Každé dítě je individuální a jedinečnou osobností, která má své zájmy a svůj pohled na svět.“

2. ověřovaný předpoklad – „*Liší se aktivity dětí v závislosti na pohlaví?*“

Názor laické veřejnosti je ten, že jsou aktivity dětí jasně vymezeny. Především tedy na aktivity převážně „klučičí“ nebo převážně „holčičí“. Nejprve je herní aktivita dítěte ovlivněna hlavně nabídkou rodičů. Dále i okolností, zda mají děti další sourozence. A i to jakého jsou pohlaví.

Pohybové hry, pohyb jako takový je charakteristickou činností pro všechny děti bez ohledu na to, zda se jedná o chlapce či dívku.

10 chlapců z celkového počtu 12 jasně preferovalo hrové aktivity mužského typu – hry s auty. U dívek tento trend nebyl žádný.

Naopak u her typicky dívčích, jako je hra s panenkami, hra na rodinu (maminka, tatínek), 3 chlapci z celkového počtu 12, zájem o tuto hru projevili.“

Tedy tento předpoklad se potvrdil. Pohlaví je jedním z určujících faktorů, které ovlivňuje hru.

3. ověřovaný předpoklad – „Aktivita dětí je ovlivněna jejich sociokulturním prostředím.“

Znát zázemí dítěte v rodině je důležité. Mnohdy můžeme zpozorovat to, že za špatným rodinným prostředím se mohou skrývat problémy, které se objevují později například ve školní docházce, ve vzájemných vztazích mezi vrstevníky i dospělými. A proto jsem se snažila ještě před začátkem mého výzkumu se alespoň trochu seznámit se sociokulturním zázemím jednotlivých dětí. Ovšem v dnešní době to není zcela jednoduché. Mnozí rodiče si své soukromí chrání. Jsem ráda alespoň za ty informace, které jsem získala.

Sociokulturní prostředí a rodina dítěte jako taková, zastávají v životě každého z nás nezaměnitelnou úlohu. Dítě v ní získává základní informace a poznatky. Do mateřské školy vstupuje každé dítě již s určitými návyky, znalostmi, stereotypy od svých rodičů a okolí, které jej obklopují.

Tento ověřovaný předpoklad se potvrdil. V jednotlivých aktivitách se ukázalo, jakým způsobem je dítě vedeno, jaké má možnosti rozvoje těchto činností doma, jaké má zkušenosti či vůbec žádné nemá, s čím se již setkalo a s čím ne.

V dnešní době se setkáváme s tím, že mnoho rodičů svým dětem již od útlého věku ukazují, jak si mají a nemají hrát, s kým si hrát můžou a s kým zase ne, čímž jim neumožňují individuální rozvoje osobnosti. Záleží tedy nejenom na tom jakým způsobem je dítě vychováváno a vedeno, ale důležité je i prostředí, ve kterém dítě žije, i jakými materiálními hodnotami je obklopeno. Zda mu jeho prostředí , např.

dětský pokoj, předměty, hračky v něm umožňují rozvoj i pohled na svět.

Tedy sociokulturní prostředí je velmi důležitým faktorem nejen z hlediska aktivity dětí, ale i jejich fantazie, tvořivosti...

Závěr

Všechny sledované děti jsou aktivní v modelových hrových situacích. Ve hrách se děti dle svého výběru včleňovaly do různých skupin. Zakoušely přijetí i odmítnutí. Zkoušely hru řídit nebo být jen pozorovateli. Také začala vznikat první přátelství.

Objevily se však rozdíly v aktivitě v závislosti na pohlaví.

Chlapci upřednostňují činnosti pohybové. S velkým zaujetím se pouští nejen do her konstruktivních, ale také do her s charakterem dynamičnosti, efektivnosti a rychlosti (auta, závody na odstrkávadlech, zkoušky síly apod.). Načež při dívčích aktivitách převládají nejen hry pohybové (např. s obručemi, kroužky, míčky), ale i hry námětové, „hra na něco, na někoho“ (převlékání se do různých masek, převleků) i hry výtvarného charakteru.

U většiny her si již takto malé děti dokáží na začátku vytvořit scénář, který ve většině případů také hned v začátku hry končí. Děti se jím neřídí. Většinou to dopadá tak, že všichni zúčastnění ve hře hrají tu „hlavní“ roli.

Aktivita dětí je dána sociokulturním prostředím.

Snad každé dítě lákají veškeré aktivity, které je nějakým způsobem zaujmou. Každé malé dítě má potřebu si mnoho věcí vyzkoušet, chce se zapojit do her ať pohybových, konstruktivních či námětových. Někdy si ve hře vystačí samo, jindy ke své hře vyhledá kamaráda. Snad jen u dětí více bojácných se setkáváme s větší nesmělostí a nedůvěrou.

Sociální prostředí nemá přímý vliv na přirozenou aktivitu dítěte jako takovou. Na druhou stranu, ale rodina ovlivňuje dítě v počátku poznávání, kdy mu umožňuje sbírat nové zkušenosti a dává mu do dalšího života určité předpoklady pro svou sociální roli. Znovu se zde objevuje vliv pohlaví, zda je dívka či chlapec. V neposlední řadě hrají důležitou roli i výchovné styly v rodině.

Doporučení pro rozvíjení aktivit u dětí:

Dětství je obdobím nejrychlejšího růstu a vývoje.

Důležité je se dětem věnovat. Udělat si čas na hru s dítětem. A třeba i formou hry s dítětem mluvit o jeho pocitech, zážitcích a myšlenkách.

Děti pro svou hru potřebují nejen dostatek prostoru, ale i dostatek času.

Velkou roli hraje podnětné prostředí, možnost samostatného poznávání.

Podporovat spolupráci s vrstevníky, kooperativní hru.

Podporovat individualitu dítěte, naslouchat dítěti.

Neomezovat dětskou fantazii a tvořivé myšlení.

Seznam použité a citované literatury

Dvořáková,M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I. České Budějovice 2000

Helus,Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha, Portál 2004

Koťátková,S.: Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha, Grada 2005

Langmeier,J., Krejčířová,D.: Vývojová psychologie. Praha, Grada 2006

Matějček,Z.: Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha, Portál 1996

Mertin,V., Gillernová,I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál 2003