

Interakce dětí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy

Terezie Rektoříková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Terezie Rektoříková**
Osobní číslo: **H180292**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Interakce dětí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se interakcí dětí ve třídě mateřské školy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na druhy sociální interakce dětí s ohledem na věkové uspořádání tříd mateřské školy.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování dětí v mateřské škole.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Gray, P. (2012). *Svoboda učení*. Praha: Liberální institut.

Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.

Stone, S. J., & Burriss, K. G. (2019). *Understanding Multiage Education*. Londýn: Routledge.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Warneken, F., Steinwender, J., Hamann, K., & Tomasello, M. (2014). Young children's planning in collaborative problem-solving task. *Cognitive Development*, 31, 48-58.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. října 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.



(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce je zabývá popisem sociálních interakcí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy. Teoretická část se zaměřuje na sociální vývoj dítěte a charakterizuje sociální interakce ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy. Praktickou část tvoří kvalitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem je popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy. Výzkum byl realizován prostřednictvím metody pozorování dětí v mateřské škole.

Klíčová slova: sociální interakce, věkově homogenní třída, věkově heterogenní třída

ABSTRACT

The presented bachelor thesis deals with the description of social interactions in the age-homogeneous and heterogeneous kindergarten class. The theoretical part focuses on the social development of the child and characterizes the social interactions in the age-homogeneous and heterogeneous kindergarten class. The practical part consists of qualitatively oriented research, the main goal of which is to describe social interactions between children in age-homogeneous and heterogeneous kindergarten classes. The research was carried out using the method of observing children in kindergarten.

Keywords: social interaction, age homogeneous class, age heterogeneous class

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat váženému panu Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D. za odborné rady, vedení, a především za jeho srdeční přístup a ochotu, jenž mi po celou dobu psaní bakalářské práce věnoval. Velké poděkování patří i mojí rodině a kamarádům, kteří mi byli oporou během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| OBSAH | 8 |
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 11 |
| 1.1 SOCIÁLNÍ VZTAHY V INTERAKCÍCH U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 13 |
| 1.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE..... | 16 |
| 2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE VE VĚKOVĚ HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY | 19 |
| 2.1 CHARAKTERISTIKA VĚKOVĚ HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ TŘÍDY..... | 21 |
| 2.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A INTERAKCE V HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ SKUPINĚ DĚTÍ | 22 |
| 3 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI | 26 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 27 |
| 4 METODOLOGIE | 28 |
| 4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE | 28 |
| 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 28 |
| 4.3 METODA SBĚRU DAT | 29 |
| 4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO VÝBĚR | 29 |
| 4.5 POPIS VÝZKUMNÉHO POSTUPU | 31 |
| 4.6 ANALÝZA DAT..... | 32 |
| 4.6.1 <i>Otevřené kódování</i> | 32 |
| 4.6.2 <i>Vyhodnocení kódů</i> | 33 |
| 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 34 |
| 5.1 INTERPRETACE | 34 |
| 5.2 DISKUSE A VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ | 37 |
| 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 40 |
| ZÁVĚR | 42 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 44 |
| SEZNAM TABULEK | 47 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 48 |
| PŘÍLOHA P I: UKÁZKA POZOROVÁNÍ | 49 |

ÚVOD

Tato práce se věnuje tématu interakce dětí v mateřských školách, konkrétně interakcím dětí ve věkově homogenních a heterogenních třídách. Uvedené téma mě velmi osobně zajímá a je také velice aktuální. V současnosti panují rozdílné názory na to, zda jsou vhodnější věkově homogenní nebo heterogenní třídy, a které výhody převažují.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce shrne základní poznatky a představuje rešerši k tématu. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o charakteristikách sociálních interakcí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy, a taky popsat sociální vývoj dítěte předškolního věku. Nejdříve bude představena oblast sociálního vývoje dětí, následně se zaměříme na sociální interakce ve věkově homogenní a heterogenní třídě a charakterizujeme si homogenní a heterogenní třídu.

Praktická část nás obeznamuje s přípravou výzkumu, jeho realizací a na závěr vyhodnocení výzkumných cílů. Tato práce představuje kvalitativní výzkum, konkrétně jsem zvolila metodu nezúčastněného pozorování, které ovšem bylo komplikované z důvodu probíhajících protiepidemických vládních opatření. V několika mateřských školách nebyla dovolena realizace výzkumu, ale nakonec s provedením výzkumu souhlasily dvě mateřské školy. Získaná data jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování a následně jednotlivá zjištění interpretovala

Výzkum byl tedy realizován ve třídě věkově homogenní a věkově heterogenní třídě mateřské škole. Hlavní cíl práce byl stanoven jako popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy. Z hlavního cíle vyplynuly tři dílčí výzkumné cíle, a to popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenní třídě mateřské školy, popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově heterogenní třídě mateřské školy, a nakonec identifikovat sociální interakce dětí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy.

Předkládána bakalářská práce, může být přínosem pro pedagogickou praxi, konkrétně pro pedagogiky pracující ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V následující kapitole se zaměříme na sociální vývoj dětí v mateřské škole. Zmíněny budou sociální vztahy v interakcích předškoláků a význam pedagogické komunikace.

Jak uvádí Hoskovcová (2006) je předškolní období dítěte významnou etapou vývoje, která není brána jen jako příprava na nástup dítěte do základní školy, ale také jako jeho příprava na dospělý život a získávání nových sociálních dovedností.

Dítě v mateřské škole musí komunikovat se svými vrstevníky, spolupracovat s nimi nebo sdílet své věci i s jinými jedinci, než jen s rodiči nebo sourozenci. Dochází k navazování prvních vztahů i v jiných sociálních skupinách a samostatnému začleňování dítěte do vrstevnických skupin.

Přesto, že je rodina stále nejvýznamnějším prostředím poskytujícím předškolákovi primární socializaci, v mateřské škole probíhá jiný druh socializace předškoláka, který se musí učit přizpůsobovat i jinému prostředí (Vágnerová 2012). Mateřská škola, je tedy první institucí v životě předškoláka, která pro něj představuje velký sociální mezník. Dítě se zde seznamuje a ztotožňuje s normami a usiluje o získání uznání, pochvaly a odměny (Langmeier, Krejčířová 2006). Stává se členem věkově stejnorodé skupiny, kde realizuje rovnocenné vztahy. Podle Vágnerové (2012) se předškolák pouští do dobrodružství a realizuje nové aktivity.

U dítěte v tomto období dochází k řadě velkých změn, a to nejen v oblasti sociálního vývoje. Je to fáze přesahu, ve které se dítě čím dál více osamostatňuje od rodiny. Domov už pro ně není dostačující, objevuje nové podněty mimo rodinu a své bydliště.

V tomto období již začíná pracovat svědomí, pocity viny, a to zejména v případech, když dítě přehlíží potřeby druhých. Helus (2009) označuje předškolní věk jako období dlouhé a vývojově velmi členité, které přináší významné proměny, jako jsou nové možnosti v myšlení, v sociálním životě, formování základní mravnosti, pokrok ve výtvarném projevu, růst obratnosti, expanzivní iniciativnost, hry na sociální role.

V procesu socializace nastávají tři vývojová hlediska, a to vývoj sociální reaktivity, která znamená vývoj emočních vztahů k druhým lidem v blízkém okolí. Dále dochází k vývoji sociálních kontrol, které souvisí s normami, jež jsou důležité pro snadnější orientaci v sociálním prostředí, stejně jako pro rozvoj osobní identity. Díky zákazům a

příkazům od dospělých autorit si dítě vytváří normy, které přijímá a dodržuje je. Posledním dílkem v procesu socializace je osvojení sociálních rolí. Dítě přijímá takový vzorec chování, který od něj očekává společnost. Zřetel je přitom brán na věk a pohlaví dítěte.

Předškoláci si začínají uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním. Dítě předškolního věku se chová tak, jak si to přejí dospělí a z čeho pro ně plyne jistá odměna. Nastává potřeba dítěte identifikovat se s názorem autority. Za špatné chování považuje vše, za co je potrestáno. Proto je velmi důležité potvrzování žádoucího chování autoritami.

Podle Bacuse (2009) se předškoláci učí ovládat emoce, obavy, agresivní jednání a své city dávají najevo méně spontánně. I přes to, že u nich stále přetrvává egocentrismus, pozorujeme společenské, přátelské a veselé chování. Přátelství vznikají nejčastěji při hrách, které stále patří k nejoblíbenějším činnostem předškoláků, a které jim umožňují uplatňování fantazie a bujně představivosti. Důležitou roli při uzavírání přátelství v tomto věku hraje také shoda v oblasti potřeb a zájmů.

U dítěte dochází k větší stabilizaci emočního vývoje a jeho vyrovnanosti. Dochází také k postupné diferenciaci vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí, což má význam pro sebepojetí a seberegulaci. S rozvojem emoční paměti má dítě schopnost porozumění druhým i aktuálnímu obsahu emocí. Je schopné rozeznávat emoce pozitivní nebo negativní.

Další rozvoj můžeme pozorovat u pocitů souvisejících s vlastním sebehodnocením – hrdost, stud, vina apod. Značného vývoje doznává smysl pro humor s prvními jednoduchými vtipky.

Naladění předškoláků je převážně pozitivní a negativní emoce se snižují. Vztek se u dětí objevuje sporadicky především při frustraci, zákazech a příkazech nebo při kontaktu s vrstevníky.

Dochází k rozvoji emoční inteligence předškoláků, která se na konci předškolního věku projeví schopností empatie k pocitům ostatních (Vágnerová 2012).

1.1 Sociální vztahy v interakcích u dětí předškolního věku

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) je sociální interakce základním procesem, který umožňuje existenci lidské společnosti. Se sociální interakcí se úzce pojí komunikace a společně jsou chápány jako „sociální styk“, kterým se rozumí interakce mezi lidmi. Důležitou roli v sociální interakci hraje sociální percepce a společné činnosti. Sociálním vztahem pak rozumíme vztah dvou a více jedinců dlouhodobého a poměrně ustáleného charakteru.

V předškolním věku k budování prvních sociálních vztahů mimo rodinu přispívá řeč, jež je pro dítě sdělovacím prostředkem, který mu pomáhá v sociálním začlenění do skupiny vrstevníků. V tomto období převažuje komunikativní složka a kognitivní složka řeči se stále zdokonaluje. Jak uvádí Strmiska (2018), sociální vztahy jsou vytvářeny a formovány díky sociální interakci a sociální komunikaci. Jak tento autor uvádí je komunikace v různých formách neodmyslitelně spjata s veškerými vztahy, do kterých vstupujeme. Komunikace je médium, které utváří sociální vztahy. Čapek (2010, s. 51) považuje komunikaci za proces, který *„formuje své účastníky, profiluje vztahy, učí je sociálnímu chování, předává jim signál o vlastním statusu“*.

Špatenková (2013) ve své práci uvádí, že *„komunikovat znamená společně s někým na něčem participovat – spolupodílet se s někým na něčem, sdílet navzájem a činit něco společným“* (Špatenková, 2013, s. 7). Komunikace je hlavní prostředek a podmínka nutná pro tvorbu a rozvíjení sociálních vztahů v mateřské škole (Svobodová, 2017). Právě v mateřské škole jsou vhodné podmínky pro rozvoj a kultivaci sociální komunikace u dětí. Předškolní věk je klíčovým obdobím pro vývoj řeči a komunikace, a pokud dojde k zanedbání v této oblasti, vzniká v pozdějším věku deficit ve schopnostech a dovednostech (Průcha, 2013).

Čapek (2010) považuje za velmi důležitou pozitivní a otevřenou komunikaci ve třídě mateřské školy. Je nutné poskytnout dětem dostatek času, aby se mohly vyjádřit a neostýchaly se, tím přispějeme k formování a upevnování vztahů ve třídě, které mají vliv na tvorbě pozitivního klimatu třídy.

Třidu v mateřské škole považujeme za malou sociální skupinu, pro kterou je dalším typickým prvkem postupné vytváření relativně stálých sociálních rolí, které chápeme jako souhrn chování, které je od daného žáka očekáváno ostatními. Sociální interakce jsou pak ve značné míře ovlivňovány charakterovými a osobnostními předpoklady jednotlivců. Sociální role, které v rámci sociálních interakcí a vztahů přijímáme, se relativně často stávají součástí identity žáka ve skupině, díky nim si buduje své postavení mezi ostatními dětmi.

V sociální skupině dětí mateřské školy se můžeme setkat s různými rolemi (Zormanová, 2019).

K těmto rolím patří:

- Role vedoucího, hvězdy, zaujímá v kolektivu oblíbený jedinec. Jedná se zpravidla o sebevědomé dítě, které si své postavení, pozici a moc uvědomuje.
- Role šedé eminence, zastávají jedinci, kteří mají blízko k vedoucímu. Šedá eminence ovlivňuje jednání vedoucího kolektivu a také jeho názory a postoje.
- Role mimo stojícího jedince, náleží takovému dítěti, které se z vlastní vůle straní ostatním dětem.
- Role outsidera, je dána vyloučením dítěte z kolektivu.

Podle Říčana (2014) se role, kterou v kolektivu dítě zastává, mění, stejně jako se mění sociální role během života.

V rámci třídy mateřské školy se setkáváme s širokou paletou vztahů, které odráží věkové, genderové, osobnostní a individuální sociální podmínky. Tyto vztahy hrají důležitou roli při tvorbě psychosociálního klimatu třídy (Gillernová, 2012).

Jak také uvádí (Helus, 2015) motivace dětí ke vzdělávání, jejich osobnostní rozvoj i profesní spokojenost učitele jsou závislé na pozitivně laděných vzájemných vztazích uvnitř sociální skupiny.

Gillernová (2012) rozlišuje následující kategorie vztahů v mateřské škole:

- vztah mezi učiteli, vedením mateřské školy a dalšími kolegy
- vztahy mezi učiteli a rodiči
- vztahy mezi rodiči
- vztahy mezi dětmi
- vztahy mezi dětmi a rodiči
- vztahy mezi dětmi a učiteli
- vztahy mezi mateřskou školou a společností

Tato autorka dále uvádí, že se vztahy ve třídě formují ve dvou rovinách – formální a neformální. Formální vztahy jsou dané institutem školy. Neformální vztahy jsou tvořeny

nepsanými a neformálními normami a hodnotami. Na učiteli je, aby se v sociálních vztazích uvnitř třídy vyznal, rozuměl jim a s jistotou se v nich pohyboval (Mertin, 2015).

Vztahy v rámci třídy mateřské školy prochází vývojem, který Tuckman in Mohauptová (2009) rozdělila do následujících fází, které mají své charakteristické znaky a vyžadují odlišné přístupy učitele:

- ❖ Fáze vzniku, je momentem, kdy přichází do třídy nové děti a dochází k vymezení pravidel a formálních rolí. Podle Mohauptové (2009) je důležité navodit otevřenou komunikaci, podporovat vzájemné poznávání a projevit zájem o osobnosti dětí.

- ❖ Fáze formování, zahrnuje vzájemné seznamování a poznávání dětí. Během této fáze se začínají tvořit neformální hierarchie a dochází ke sblížení a budování pocitu sounáležitosti. Děti se učí spolupráci při dosahování společných cílů. Proto je důležitá podpora formování vztahů prostřednictvím společných činností, motivací ke společnému trávení času a vytváření pravidel chování (Mohauptová, 2009).

- ❖ Fáze bouření je doprovázena vznikem podskupin a tvořením výrazné neformální hierarchie, která ovlivňuje chod celé sociální skupiny. V této fázi dochází k vyjadřování různých názorů a z toho plynoucích vznikajících konfliktů. Jak uvádí Mohauptová (2009), učíme děti vyjadřovat názor, přijímat nesouhlas a řešit konflikty.

- ❖ Fáze stabilizace, je časem nastavování osobních hranic. Vztahy ve třídě jsou klidnější. Děti si uvědomují vzájemnou závislost. Jsou schopné akceptovat odlišnosti ostatních dětí ve skupině. Neformální hierarchie třídy by neměla ovlivnit přístup učitele, který by měl být rovnocenný ke každému dítěti. Žádoucí je podpora efektivní komunikace. Potřeba vedení dětí ve formování vztahů je stále nutná (Mohauptová, 2009).

- ❖ Fáze produktivity je nejefektivnější pro edukaci. Třída jako fungující celek využívá potenciál skupiny i potenciál jednotlivých dětí. Abychom předcházeli stagnaci vývoje, je nutné zařazovat tvořivost a změny do každodenních činností (Mohauptová, 2009). Důraz klademe na rozvoj individuálních schopností a dovedností dětí.

- ❖ Na konci školního roku dochází k uzavírání skupiny, doprovázené hodnocením dosažených úspěchů a posunů v osobním rozvoji. Hodnocení je zakončeno loučením. Této fázi bychom měli věnovat pozornost, nepřecházet ji ani neprotahovat, aby děti nebyly frustrovány (Mohauptová, 2009). Pro uzavírání můžeme zvolit speciální událost, která bude pro děti jakýmsi milníkem a pomůckou pro pochopení konce etapy.

1.2 Pedagogická komunikace

Slovo komunikace je latinského původu, kde se slovem „communicare“ rozumí „communem redere“ ve významu učinit společným. Slovu komunikace dodává hlubší význam věta " communicate est multum dare ", která říká, že komunikovat znamená mnoho dávat, což můžeme také vyjádřit jako „*sdílet se s někým o něco* "(Hladílek, 2006, s. 15).

Prostřednictvím komunikace podává člověk výpověď o svém chápání světa, je to jeho osobní interpretace sebe sama, jiných lidí a vzájemných vztahů. Tato výpověď má vždy subjektivní povahu. K rozhodujícím činitelům při komunikaci patří dorozumění, vzájemné sdělování a spojení. Podle Bednařikové (2006) jsou velmi důležitou součástí sociální komunikace také ideje, představy, pocity, nálady či postoje, které si lidé vzájemně vyměňují.

Komunikace prostupuje celou společností a najdeme ji také v mateřské škole v komunikaci mezi jednotlivými žáky, ale také v komunikaci mezi žáky a učitelem. V tomto případě hovoříme o pedagogické komunikaci.

Podle Hladíka (2006) je pedagogická komunikace jednou z forem sociální komunikace, která se zaměřuje na systematické, vzdělávací, cílevědomé, postojové a výcvikové působení během výchovně vzdělávacího procesu i mimo něj.

Křivohlavý (2008) uvádí, že komunikace je předáváním informací, interakce je vzájemné působení a sociální percepce je vnímání a poznávání člověka člověkem. Z toho vyplývá, že sociální styk má tři stránky - stránku komunikativní, interaktivní a sociálně percepční. Tyto tři stránky od sebe nelze oddělovat, protože tvoří jeden celek. Informace jsou sdělovány prostředky jazykovými i nejazykovými.

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků“ (Gavora, 1988, s. 22).

V užším pojetí rozlišujeme dvě skupiny účastníků - vychovávající a vychovávaný. Vychovávajícím zpravidla bývá dospělý člověk s pedagogickou kvalifikací, popřípadě školní třída, žák v určité roli nebo skupina žáků ve třídě. Vychovávaný je v tomto pojetí žák jako jednatel, skupina žáků, třída nebo více tříd. Mezi nejběžnější účastníky pedagogické komunikace řadíme učitele a žáka. Učitel je, každý, kdo vychovává a vzdělává v edukačním prostředí (vychovatel, mistr odborného výcviku, pedagog volného času, asistent, trenér atd.). Pojem žák zahrnuje všechny, kdo jsou vychovávaní a vzděláváni v edukačním prostředí (student, posluchač, sportovec, atd.). Toto partnerství je však asymetrické v rovině

kvantitativní a sociální. Počet účastníků pedagogické komunikace se může různit v závislosti na typu školy, prostředí, formě a komunikační metodě ve vyučovaném předmětu (Sklenářová, 2013).

Gavora (2005) uvádí následující typy vztahů, které se mohou objevit v běžné třídě:

Asymetrické vztahy: ▪učitel – žák ▪učitel – skupina žáků ▪učitel – třída

Symetrické vztahy: ▪žák – žák ▪žák – skupina žáků ▪žák – třída ▪skupina žáků – skupina žáků
▪skupina žáků – třída

Pedagogická komunikace je ovlivněna vztahy mezi jednotlivými účastníky a předepsanými pravidly styku (Kolář, Vališová, 2009).

Pro pedagogy v mateřské škole je významným sdělovacím prostředkem verbální komunikace.

Verbální komunikace používá řeč, jako základní komunikační prostředek. Při verbální komunikaci je řeč zprostředkována pomocí slov a prostřednictvím určitého jazyka. Má velký význam pro sociální život a rozvoj myšlení. Je to tedy vyjadřování se pomocí slov ať již v podobě mluvené nebo psané. Tato komunikace je sociálně velmi důležitá, protože inteligence člověka se projevuje především ve slově a písmu (Klenková, 2006). Znemožnění sociální komunikace vede k deprivaci (Mikuláščík, 2010).

Podle Výrosta a Slaměníka (2008) se verbální komunikace od neverbální komunikace liší tím, že užívá verbálních prostředků, jako jsou mluvené nebo psané slovní výrazy nebo další odvozené znakové soustavy.

Verbální komunikace je ovlivněna řadou různých faktorů, ke kterým patří dobrá úroveň sluchové a zrakové percepce, úroveň inteligence, podnětné sociální prostředí (Mlčáková, 2011) a také rysy osobnosti a osobnostní zvláštnosti každého člověka. Pedagog má povinnost užívat pedagogické komunikace, která odpovídá věkovým a specifickým zvláštnostem svěřených žáků. Kultura mluveného slova je závislá na bohatosti slovní zásoby, znalosti syntaktických pravidel a schopnosti používání stylově příznakových prostředků ve shodě s gramatickou a pravopisnou kulturou.

Cílem pedagogické komunikace je sdělování informací, které přímo nebo nepřímo souvisí s cílem a obsahem výchovy a vzdělávání. Komunikační cíl určuje jednotlivé kroky celkové strategie výchovně vzdělávacího procesu, mění se v závislosti na situaci a přispívá k naplnění výchovně vzdělávacího cíle (Sklenářová, 2013).

Pedagogická komunikace je ovlivněna a limitována následujícími faktory, mezi které patří ▪velikost skupiny ▪sociální role ▪vztahy mezi komunikujícími ▪směr komunikace a

vyučovací metody ▪obsah komunikace a výchovné a vzdělávací cíle ▪vymezení obsahu a programu komunikace ▪skryté kurikulum a vymezení pedagogické komunikace pravidly chování ▪učebnice a technické prostředky ▪prostorové omezení a rozmístění žáků ▪časová limitovanost ▪asymetrie sociálních rolí ▪organizační forma výuky (Kolář, Vališová, 2009; Sklenářová, 2013).

Významným činitelem při vytváření sociálních vztahů v rámci třídy mateřské školy je vedle pedagogické komunikace také pedagogická interakce.

2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE VE VĚKOVĚ HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato kapitola se zabývá interakcí dětí mateřské školy, a to jak v homogenní, tak i heterogenní třídě. Vymezuje charakteristiku věkově homogenní a heterogenní skupiny a popisuje sociální dovednosti a interakce mezi dětmi těchto skupin.

Význam slova „interakce“ pochází z latinských slov „inter“, které znamená „mezi“ a „actio“ s významem „činnost“. V širokém pojetí se tedy jedná o působení jednoho člověka na jiného nebo skupiny na jinou skupinu. Toto působení může být přímé nebo nepřímé, zaměřené nebo nezaměřené, osobní nebo anonymní. Sociální interakce je základní formou sociálního chování.

Do procesu sociální interakce patří sociální komunikace, procesy vlivu a moci, kooperace, sociální konflikt a různé další formy sociálního působení. U rozvinuté formy sociální interakce je typické vzájemné působení, které nemusí být podmínkou v každém interakčním procesu (Strmiska, 2018).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) je sociální interakce základním procesem, který umožňuje existenci lidské společnosti. Se sociální interakcí se úzce pojí komunikace a společně jsou chápány jako „sociální styk“, kterým se rozumí interakce mezi lidmi. Důležitou roli v sociální interakci hraje sociální percepce a společné činnosti.

Nakonečný (2009) přirovnává sociální interakci k psychologickému ping-pongu a uvádí, že v procesu sociální interakce se jedinci vzájemně stimulují a reagují na sebe a tím rozvíjejí řetěz akcí a reakcí.

V procesu sociální interakce se lidé navzájem ovlivňují tím, že si vyměňují myšlenky, city a další aktivity. Sociální interakce je vzájemný vztah lidí při společné činnosti. Podmínkou interakce tedy je, že se mezi lidmi při společné činnosti utvářejí mezilidské vztahy a prostřednictvím svých aktivit se ovlivňují (Řezáč, 1998).

Rozlišujeme dvě stránky sociální interakce, které jsou navzájem propojeny a spoluurčují celkovou povahu sociální interakce. Je to společná činnost, při které se díky součinnosti individuální činnosti mění na činnost společnou, díky které se vytváří vzájemný mezilidský vztah. Druhou stránkou je vzájemný mezilidský vztah, kterým rozumíme vzájemné působení probíhající mezi dvěma nebo více osobami, které vzniká při společné činnosti. Tato součinnost je předpokladem efektivity společné činnosti, ze které se utváří mezilidské vztahy.

Vztahem rozumíme působení dvou nebo více jedinců. Interakcí nazýváme vzájemné ovlivňování všech zúčastněných. Při interakci se individuální činnosti mění na součinnost a individuální projevy a chování se stávají součástí interpersonálních vazeb. Při interakci také poznáváme druhého i sami sebe.

V užším pojetí je tedy interakce chápána jako vzájemné ovlivňování člověka člověkem. Sociální interakce patří spolu s percepcí a komunikací ke složkám mezilidského styku.

Sociální interakce rozdělujeme na společenské, probíhající mezi skupinami lidí nebo mezilidské, které se uskutečňují mezi jednotlivci. K podmínkám vzniku sociální interakce patří společné místo a společný čas. Rozlišujeme různé typy aktivit, které je možné během sociální interakce uskutečňovat. Patří sem soutěž, spolupráce, konfrontace a konflikty. K prostředkům, které je možné během sociální interakce používat, řadíme komunikaci, sociální percepci a vzájemné působení prostřednictvím činností.

S prvními formami interakce se můžeme setkat již při příchodu dítěte na svět, kdy navazuje blízký kontakt matka s dítětem. Dále dochází k ústní komunikaci mezi kojencem a rodiči a blízkými osobami a se zvyšováním pohyblivosti dítěte se rozšiřuje kontakt i na ostatní členy domácnosti. S rozvojem řeči je dán prostor k navazování sociálního kontaktu s jinými dětmi. Jedinec se setkává s prvními konflikty, s kooperací i funkčním dialogem. U starších dětí dochází k prvnímu navazování kamarádských vztahů, vytváření skupin a dalšímu rozvoji sociální interakce a utváření sociálních rolí. Dítě se učí sociální komunikaci, při které dochází k rozvoji sociálních dovedností a začleňování do vrstevnických skupin.

Primární socializace dítěte probíhá v rodině, mateřská škola a následně základní škola mu pomáhá s porozuměním, přijetím pravidel a fungováním v širší společnosti. Sociální interakce může probíhat v malých skupinách, kde se členové navzájem znají a k interakcím dochází „tváří v tvář“. Členové skupiny mají společný cíl a v průběhu interakcí přijímají určité role, závazné normy chování a vědomí „MY“.

Pedagogickou interakci chápeme jako vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu edukačního procesu. Do této interakce vstupují i další činitelé jako působení rodičů na děti, nebo ovlivňování dětí mezi sebou, které se odrážejí v průběhu i do výsledků celého edukačního procesu (Vališová, Kasíková, 2007).

2.1 Charakteristika věkově homogenní a heterogenní třídy

Homogenní třída

Je třída, která je složená ze žáků stejného věku. Kritériem členství v této skupině je věk bez ohledu na schopnosti a učební předpoklady dětí.

„V jedné třídě jsou tedy děti shodného věku, respektive stejného školního ročníku. Proto také tento typ uspořádání je blíže školnímu uspořádání. Jsou tedy vytvořeny třídy pro: • děti 3 - 4 roky; • děti 4 – 5 let; • děti 5 – 6 let (případně až do věku 7 let dítěte – děti s odkladem povinné školní docházky)“ (Šťastníková, 2015, s. 26).

Gray (2012) považuje homogenní třídu za ochuzování dětí o „samovzdělávání“.

Mezi specifika věkově homogenních tříd patří to, že příprava učitelů je méně organizačně náročná. Shledáváme také nerovnoměrnost v počtu docházejících dětí, kde u mladších dětí je docházka ovlivňována vysokou absencí, kdežto u předškoláků je absence mnohem nižší. Třídy s nejstaršími dětmi bývají velmi hlučné, děti se předvádí a povyšují se, jsou soutěživé, někdy se nudí. Ve třídě nejmladších dětí je vysoká náročnost kladena na obslužné práce učitelky.

Heterogenní třída

Je třída věkově smíšená, která poskytuje přirozené prostředí s různě starými dětmi ve věku od 3 do 6 let. Průcha a Kořátková (2013) považují heterogenní třídu za vhodnou pro dobrou socializaci dítěte. Přirovnávají ji k sourozeneckému prostředí.

Zařazení dětí do heterogenních tříd by mělo být rovnoměrné. V rámci heterogenní třídy u dětí pokračuje socializace díky tomu, že jsou mladší děti inspirovány těmi staršími. Socializace se tedy uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení. Mladší děti napodobují děti starší a snaží se jim vyrovnat. Pozorováním starších dětí při kooperaci, řešení situací včetně konfliktů, dochází k sociálnímu učení dětí a rozšiřování sociálních vazeb a možných vzorců chování. Při společných činnostech a hrách dochází ke vzniku kamarádkých vztahů, které pokládají základy budoucích trvalejších přátelství.

Dochází k formování postojů schopnosti souhry, soucitu, součinnosti, soucítění, spolupráce, solidarity a vzájemnosti, které se mnohdy projeví až v dospělosti.

V heterogenních třídách jsou starší děti nápomocny pedagogovi v učení mladších dětí. To probíhá například vysvětlováním postupů, problémových situací a začleňováním do

skupin, které si spolu hrají. Toto vzájemné učení přináší starším dětem rozvoj vyjadřovacích schopností a uvědomění si postupu od nejsnazšího problému k nejtěžšímu. Tyto situace děti učí prosociálnímu chování (Svobodová, 2010).

Ve věkově smíšených skupinách se starší děti stávají vzory dětí mladších. Grey (2012) vidí pozitiva věkově heterogenní třídy v následujících příležitostech:

- ❖ mladší děti se mohou účastnit aktivit, které by nemohly provádět jen s vrstevníky
- ❖ jsou podporovány nesoutěživé a kreativní formy her, potřebných pro osvojení nových schopností
- ❖ dětem, které jsou napřed nebo naopak pozadu dávají možnost najít ostatní na stejné úrovni
- ❖ mladší děti jsou inspirovány aktivitami starších, a naopak
- ❖ mladším dětem získávají pomoc a rady aniž by ztratily svoji autonomii
- ❖ starší děti se učí, tím, že učí děti mladší
- ❖ starší děti se učí pečovat o mladší kamarády a vyvinout si smysl pro zodpovědnost.

Význam věkově heterogenních tříd je podporován zkušenostmi přicházejícími nejen z mateřských škol v ČR, ale také ze zahraničí, kde je v některých zemích toto uspořádání skupin dětí dokonce uzákoněno.

2.2 Sociální dovednosti a interakce v homogenní a heterogenní skupině dětí

Sociální dovednosti jsou nedílnou a důležitou částí našeho života. Podle Otevřelové (2016) a Bednářové & Šmardové (2016): by dítě mělo ovládat následující sociální dovednosti:

- přiměřeně reagovat na situace
- komunikovat (verbálně a neverbálně)
- ovládat své chování
- zajímat se o spolužáky,
- počkat, až bude na řadě
- neskákat do řeči
- plnit zadaný úkol
- spolupracovat ve skupině s ostatními dětmi.
- adaptování se na nové prostředí,
- porozumět vlastním pocitům a sebeovládání
- porozumět emocím a chování druhých lidí

- mít objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.

Předškolní období je kritickým obdobím z hlediska výchovy k prosociálnímu chování. K osvojování sociálních dovedností u předškolních dětí dochází v rodině a v prostředí mateřské školy. Na rozvoj sociálních dovedností dětí má vliv řeč, schopnost navazovat vztahy s druhými, ale i hrubá motorika a další. K rozvoji sociálních dovedností u dětí předškolního věku dochází prostřednictvím prosociálního chování. Toto chování souvisí se snahou uspokojit vlastní potřeby a se schopností ovládnout agresivitu. Je to schopnost člověka zahájit, vést, rozvíjet a kontrolovat danou sociální interakci (Agryla in Oudová, 2007).

Dětské projevy jsou odrazem sociokulturního prostředí, ve kterém žijí. Rodiny jsou prostředím primární socializace a prvním místem, kde dochází k osvojování sociálních dovedností. V případě dětí vyrůstajících v socio-kulturně znevýhodněném prostředí, může být právě mateřská škola tou institucí, která tyto nedostatky napravuje nebo zmírňuje. Snahou mateřské školy je tyto rozdíly vyrovnávat a kompenzovat, mimo jiné i vytvářením heterogenních skupin a cílevědomou prací učitelek, které respektují zásady kurikula mateřské školy a zaměřují se a rozvíjejí prosociální aspekty věkově heterogenní skupiny. Tím, že mladší děti napodobují děti starší, pozorují je, přemýšlí o tom, co vidí a to, co se tímto pozorováním naučí, začleňují do svého chování, pak pozitivně působí na sociální rozvoj těchto dětí.

V mateřské škole je primární socializace nahrazena sekundární. Jak uvádí Mertin a Gillernová (2015), sociální dovednosti dítěte předškolního věku jsou rozvíjeny prostřednictvím stimulace a kultivace. K tomu slouží různé hry a aktivity.

Podle Matouška (2016) utváří sociální dovednosti způsobilost člověka řídit průběh sociálních interakcí. Patří sem dovednost navázat vztah, vzájemná komunikace, dodržování pravidel slušného chování, schopnost vcítění se do druhých a umění řešit konflikty bez násilí apod. K tomu, aby mohlo dítě sociální dovednosti rozvíjet, musí být v neustálém kontaktu s ostatními. Potvrzují to i Mertin a Gillernová (2015) ve svém tvrzení, že dítě vnímá mezilidské vztahy již od útlého věku dětství.

Rozvoj sociálních dovedností je opřen o napodobování, vysvětlování, podmiňování a identifikaci (Vágnerová, 2012). Také Gillernová a Krejčová (2012) uvádí, že sociální situace jsou ve škole základem pro rozvoj sociálních dovedností. K utváření sociálních dovedností je nutné bytí a prožívání, dále zážitky, zkušenosti, poznávání a setkávání. V neposlední řadě je

to také komunikace a interakce. Při setkávání jedinců dochází ke komunikaci a vznikají tak různé interakce.

Formy sociálních interakcí v homogenní a heterogenní skupině dětí jsou (Keller, 2006):

- **Kooperace** (spolupráce), kde všichni členové společně pracují na dosažení vytýčeného cíle. Při kooperaci panuje důvěra v členy skupiny a ochota vzdát se vlastního prospěchu. Spoluprací všichni zúčastnění něco získají. Spolupráce zlepšuje sociální vztahy a saturuje potřebu závislosti člověka na lidském společenství.
- **Rivalita**, znamená soupeření mezi členy, které může být doprovázeno agresí, snahou pokořit, porazit nebo snížit zásluhy partnera.
- **Kompetice** (soutěžení), vzniká při snaze o vlastní prospěch v konkurenčním prostředí, kde jeden získá všechno, druhý nic. Soutěžení usiluje o zlepšení vlastních výsledků bez použití agrese. Využity mohou být nejrůznější strategie jako je lest apod.
- **Koakce**, je činnost, při které členové skupiny pracují na jednom cíli nezávisle na sobě. Koakce nenesou prvky soupeření ani kooperace. Každý člen pracuje sám za sebe.

Sociální dovednosti jsou schopnosti naučeného a danou skupinou uznávaného a přijímaného chování, které umožňují efektivně se vypořádat s požadavky každodenního života (WHO, 1994). Sociální dovednosti zahrnují řadu schopností, mezi které patří komunikace s lidmi, přiměřené reakce na vznikající situace, porozumění sobě samému, svým pocitům, pochopení emocí jiných lidí a porozumění jejich reakcím, schopnost přizpůsobení se novému prostředí a schopnost objektivního sebepojetí atd. (Vágnerová, 2012).

K sociálním dovednostem přiřazujeme řadu dílčích dovedností: ▪ sociální komunikaci ▪ sociální přizpůsobení ▪ integraci ▪ schopnost navázat a udržet kontakt ▪ schopnost vyslechnout druhé ▪ umění vyjádřit své pocity druhým ▪ schopnost přijmout oprávněnou kritiku ▪ schopnost vzhledu do mezilidských vztahů.

Agryla (in Oudová, 2007) uvádí, že na schopnosti jedince zahájit, vést, rozvíjet a kontrolovat danou sociální interakci mají značný vliv sociální kompetence. K nim patří schopnost spolupráce, kterou rozumíme schopnost nejméně dvou lidí dělat určitou věc společně a pomáhat si tak, aby se docílilo přijatelného výsledku pro všechny zúčastněné. Dále schopnost empatie, kterou Hewstone (2006, s. 200) definuje jako „*emocionální stav vyvolaný přiblížením se emocionálnímu stavu jiné osoby. Výsledný stav pramení z přijetí úhlu pohledu druhého a pochopení jeho pocitů*“. Díky empatii může jedinec vnímat potřeby jiného člověka, díky tomu, že zažívá podobné emocionální stavy jako ten druhý. Pokud u

děti nedojde k osvojení si schopnosti empatie, tyto děti méně pomáhají a nedokáží se vžít do pocitů ostatních dětí.

V osvojování sociálních dovedností hrají významnou roli vzory, kterými jsou pro dítě jejich rodiče, blízké osoby, učitelky, starší spolužáci (Mertin a Gillernová, 2015).

Jak také uvádí Bednářová a Šmardová (2016), sociální dovednosti dětí závisí také na tom, jak dítě přijímají dospělé osoby, a jak se k němu chovají. Dále tyto autorky připouští, že osvojování základních sociálních dovedností ovlivňuje celá řada vnitřních i vnějších faktorů, a proto je nutný individuální a citlivý přístup ke každému dítěti.

3 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI

Pro každého člověka je kontakt s ostatními lidmi velmi důležitý, proto je kladen důraz na rozvíjení sociálních dovedností od raného věku dítěte. Učíme jedince začlenit se a fungovat v sociálních skupinách, do kterých během svého života náleží. Protože se primárním vzorem chování předškolního dítěte stává rodina, zabývá se tato práce rolí rodiny v procesu socializace. Rodina je hlavním sociálním prostředím, kde je dítě formováno, kde přebírá vzorce chování a komunikace.

Další část této práce se zaměřuje na sociální vývoj dětí v mateřské škole se zaměřením na sociální vztahy v interakcích u dětí předškolního věku. Nejen rodina je pro dítě důležitá. S postupujícím časem je to také kontakt s ostatními lidmi, kteří patří do sociální skupiny dítěte a sekundárně je ovlivňují a formují, tím, že s ním navazují komunikaci a vstupují do sociálních interakcí.

Věkově homogenní a heterogenní třídy mají své charakteristiky, které mají vliv na rozvoj sociálních dovedností a uskutečňování sociálních interakcí mezi dětmi uvnitř těchto skupin. Na rozvoj sociálních dovedností má vliv celá řada vnitřních i vnějších činitelů. Mateřská škola je místem, kde děti z každého sociokulturního prostředí mohou tyto dovednosti získávat a dále rozvíjet. K utváření sociálních dovedností je nutné bytí a prožívání, zážitky, zkušenosti, poznávání, setkávání, komunikace a interakce. Sociální interakce v homogenní i heterogenní skupině dětí probíhá v různých formách a souvisí s komunikací účastníků.

Teoretická část zmiňuje neocenitelný význam prostředí mateřské školy pro socializaci a osobní rozvoj dítěte. Zmiňuje také důležitost pedagogické komunikace. Podrobně vymezuje žádoucí sociální dovednosti dětí předškolního věku a zmiňuje faktory, které osvojování sociálních dovedností ovlivňují.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

V následující kapitole představím samotný výzkum, který byl proveden v rámci předkládané práce. Nejdříve si stanovím výzkumné cíle a výzkumné otázky. Hlavním cílem této práce je popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy. Dále budu popisovat metodu sběru dat, kterou jsem zvolila při provádění výzkumu. V této kapitole také charakterizuji výzkumný soubor a jeho výběr. Nakonec uvedu, jaký postup jsem v průběhu zkoumání zvolila.

4.1 Výzkumné cíle

Nejdříve jsem si vytyčila hlavní výzkumný cíl, jehož základem **je popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy.**

Z hlavního cíle vyplynuly tři **dílčí výzkumné cíle:**

1. Popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenní třídě mateřské školy.
2. Popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově heterogenní třídě mateřské školy.
3. Identifikovat sociální interakce dětí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy.

4.2 Výzkumné otázky

Nejdříve jsem určila hlavní výzkumnou otázku, která vznikla na základě hlavního výzkumného cíle.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké sociální interakce probíhají mezi dětmi ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy?

Stejně jako dílčí výzkumné jsem formulovala výzkumné otázky, které vyplývají z hlavní výzkumné otázky:

1. Jaké charakteristiky lze popsat v sociální interakci mezi dětmi ve věkově homogenní třídách?
2. Jaké charakteristiky lze popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově heterogenní třídách?

3. Jaká jsou specifika v sociálních interakcích dětí ve věkově homogenních a heterogenních třídách v mateřské škole?

4.3 Metoda sběru dat

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala kvalitativně zaměřený typ výzkumu, protože kvalitativní výzkum umožňuje získat podrobný popis při zkoumání skupiny či jedince. Hendl (2016) tvrdí, že *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému“*. (Hendl, 2016, s. 46)

Pro získání dat k výzkumu jsem zvolila metodu nezúčastněného pozorování v mateřské škole. Z důvodu nenápadnosti během pozorování skupiny dětí, a taky aby se děti chovaly přirozeně během výzkumu. Švaříček a Šedová (2014) definují nezúčastněné pozorování *„jako pozorování, při kterém probíhají interakce, při nichž jednotlivci neví, že jsou pozorováni“*. Při pozorování jsem se snažila zaujmout, takové místo, aby si děti nevšimly moji přítomnosti. Především jsem během pozorování soustředila pozornost na děti a zaměřovala jsem se konkrétně na probíhající sociální interakce mezi dětmi. Veškeré sledované jevy jsem si zapisovala pomocí tužky do sešitu. Následně jsem do elektronické podoby přepsala zápisy do záznamového archu, které jsem na závěr analyzovala.

Výzkum byl realizován od října roku 2021 do ledna 2022 a byl prováděn s dětmi předškolního věku v mateřské škole. Pozorování probíhalo v dopolední části dne od 7 hodin do 12 hodin. Pozorovala jsem interakce během spontánních činností, v řízené části, při stolování a v rámci pobytu na školní zahradě či procházce.

4.4 Popis výzkumného souboru a jeho výběr

Dříve než jsem začala provádět výzkum, oslovila jsem několik ředitelk mateřských škol, ve kterých by bylo vhodné výzkum realizovat. Kvůli nepříznivé epidemiologické situaci, bylo velmi složité získat souhlas ke vstupu. Následně jsem si osobně sjednala schůzku s ředitelkami mateřských škol. Seznámila jsem je s tématem své bakalářské práce a vysvětlila jim svou představu o průběhu výzkumu. Předtím, než jsem začala výzkum v konkrétní mateřské škole realizovat, musela jsem se podrobit PCR testu a během pozorování dodržovat platná epidemiologická opatření, včetně zakrytí dýchacích cest.

Výzkum jsem prováděla ve dvou mateřských školách nacházejících se v Jihomoravském kraji. Výzkumný soubor tvořilo jedenadvacet dětí heterogenní třídy, v níž byly děti ve věku 3 až 7 let a čtyřadvacet dětí homogenní třídy, kterou navštěvovaly děti od 4 do 7 let. Heterogenní třídu navštěvuje dvanáct děvčat a devět chlapců. Jeden z chlapců byl do třídy integrován se zdravotním postižením více vadami. Homogenní třídu tvoří šestnáct děvčat a osm chlapců. Během svého výzkumu jsem se setkala pouze se čtrnácti dětmi v homogenní skupině a s osmnácti dětmi v heterogenní skupině. Ostatní děti, se kterými jsem se osobně neseetkala, byly po celou dobu mého pozorování nepřítomné z důvodu nemoci.

Abych pozorování mohla uskutečnit, musela jsem před realizací svého výzkumu získat souhlas od rodičů dětí. Rodiče byli seznámeni s tím, jakým způsobem bude pozorování ve třídě probíhat. Velmi zásadní je během výzkumu dodržet jeho etiku.

Nejdříve jsem do mateřské školy přišla se záměrem seznámit se s jejím prostředím, aby toto nebylo pro mne neznámé. Jednu mateřskou školu navštěvovalo třicet sedm dětí rozdělených do dvou tříd, v nichž byly děti zařazeny do homogenních skupin. Do druhé mateřské školy dochází jedenaosmdesát dětí a třídy jsou rozděleny do tří heterogenních skupin.

Heterogenní třída byla rozdělena na dvě části, v jedné byla herna pro děti a ve druhé výtvarný koutek. Herna byla bohatě vybavena pro volné hry dětí a také v ní probíhalo každodenní cvičení s paní učitelkou. Výtvarný koutek byl vybaven stoly, židlemi a pomůckami určenými pro výtvarné činnosti dětí. Paní učitelka měla svůj pracovní stůl umístěný ve středu místnosti, proto byly obě části velmi přehledné. Od pracovního stolu jsem měla velmi dobrý přehled a zachytila jsem velké množství situací, které byly předmětem mého pozorování.

Proti tomu homogenní třída se skládala ze tří částí. Největší část byla vybavena stoly, židlemi, kuchyňkou pro děti a poličkou, v níž se nacházely stolní hry. V této místnosti se děti stravovaly, také zde probíhala centra aktivit. Druhá část byla dost nepřehledná, protože byla částečně zastavěna skříňkami s hračkami tak, že nebylo možno sledovat dění v celém prostoru. Z důvodu velikosti a nepřehlednosti třídy bylo pozorování dost problematické. Poslední část třídy byla určena pro kreslení a výtvarné tvoření dětí. Výtvarný koutek byl pro děti velmi oblíbeným místem pro jeho esteticky i funkčně vhodné vybavení a pestrou výzdobu. Podle mého názoru nebylo členění místnosti nejvhodněji řešené, zejména proto, že paní učitelka neměla dostatečný přehled o dětech během pobytu a činností ve třídě.

4.5 Popis výzkumného postupu

Mým záměrem bylo získávat potřebná data k výzkumu pomocí videozáznamu, jelikož bych získala větší množství dat a detailnější zachycení sociální interakcí ve třídě. Nejdřív jsem se osobně setkala s paní ředitelkou školy, kterou jsem obeznámila, jaký postup bych si představovala realizovat v rámci pozorování. S videozáznamem paní ředitelka mateřské školy značně nesouhlasila, proto jsem tedy zvolila zapisování dat do sešitu. Zapisování bylo zpočátku dost náročné, jelikož jsem nestíhala vše zapisovat, co jsem během dne ve třídě vypořadovala. Realizace pozorování byla poněkud dost náročná, jelikož jsem nikdy neprováděla pozorování dětí. Postupem času jsem si na papír jen psala to nejdůležitější a ostatní jsem si zaznamenávala pouze v odrážkách. Po návratu domů jsem veškerá získaná data přepsala do souhlasného textu.

Realizace pozorování byla poněkud dost náročná, jelikož jsem nikdy neprováděla pozorování dětí v mateřské škole. Ze začátku byla získaná data neodpovídající danému typu výzkumu. Postupně jsem pochopila, jak bych měla data zapisovat, abych dostala výsledky, které jsou adekvátní. Nejdříve se děti chovaly dost nepřírozeně, jelikož se soustředily na moji přítomnost ve třídě. Kdykoliv jsem na děti soustředila svou pozornost, děti se sebraly, odešly si hrát někam jinam, tak, abych na ně špatně viděla. Postupem času se děti projevovaly zcela přirozeně a braly mě jako součást jejich třídy.

V homogenní třídě jsem děti pozorovala od října roku 2021, oproti tomu heterogenní třída byla pozorována v lednu roku 2022. Zpočátku jsem mateřské školy navštěvovala za účelem seznámení se s výzkumným terénem, a taky z důvodu seznámení se s dětmi. Zpravidla jsem děti chodila pozorovat v dopoledních hodinách od sedmi do dvanácti hodin. Pozorování probíhalo od příchodu dětí do třídy do oběda. Ze začátku jsem jednou přišla na pozorování do mateřské školy v dopoledních hodinách a druhý den jsem vyzkoušela realizovat pozorování odpoledne. V odpoledních hodinách jsem nezískala tolik dat, jelikož děti dlouho po obědě spaly a po svačině pomalu odcházeli rodiče pro své děti. Při dopoledním pozorování jsem zachycovala výskyt sociálních interakcí ve spontánních činnostech dětí, při řízené činnosti, při svačině a pobytu na školní zahradě.

4.6 Analýza dat

4.6.1 Otevřené kódování

Získaná data z pozorování jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování. Nejdříve jsem záznamy z pozorování přepsala do elektronické podoby. V dalším kroku jsem si barevně vyznačila v jednotlivých záznamech významnou část textu, která se týkala daného tématu, tedy interakce dětí. Přesně stejným způsobem jsem postupovala u všech záznamů z pozorování. Následně jsem barevným částem textu přiřazovala tzv: pracovní kódy. U každého situace z pozorování jsem určila, o jakou sociální interakci se jedná. Po nějakém čase jsem začala znovu záznamy z pozorování analyzovat, ke vzniklým pracovních kódů jsem přidala nové kódy.

Nakonec jsem pracovní kódy rozdělovala do skupin se shodným nebo obdobným významem. Z jednotlivých skupin jsem vytvořila kategorie. Postupovala jsem způsobem takovým, že jednotlivým skupinkám jsem dala názvy, které korespondují s tématem mojí práce. Pro lepší názornost jsou kódy i kategorie zobrazeny v příložené tabulce. Na základě vypořádání různých druhů interakcí se jako nejvhodnější jeví rozdělení do kategorií:

Interakce skupinová, Interakce dvojice.

| INTERAKCE SKUPINOVÁ | INTERAKCE DVOJICE |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Poučení | Poučení |
| Kooperace | Kooperace |
| Příkaz | Dotaz na zapojení |
| „Vedoucí skupiny“ | Vyprávění zážitků |
| „Pozorovatel“ | Pomoc |
| Opakující povely paní učitelky | Příkaz |
| Konflikt | Konflikt |
| Nevědomá spolupráce | Podávání věcí |
| Vyžadování souhlasu paní učitelky | Vrácení hračky |
| Opakující danou činnost | Uvolnění místa |
| | „Vedoucí dvojice“ |

| | |
|--|--------------------------|
| | Následovatel/obdivovatel |
| | Zábava, smích |
| | Inspirace |

Interakce dětí, které jsem pozorovala, lze rozdělit nejen jako skupinovou interakci nebo interakci dvojic, ale získané kódy a interakce lze také dělit na: interakce z vlastního nebo cizího podnětu, případně také interakce pozitivní nebo negativní, případně interakce slovní či verbální.

4.6.2 Vyhodnocení kódů

Všechny interakce, které jsem u dětí pozorovala, byly patrné jak u skupinové interakce, tak u interakce v rámci dvojice dětí. Do tabulky jsem ovšem zaznamenala k jednotlivým kategoriím ty interakce, které převažovaly. Například interakce „opakující povely paní učitelky“ se výrazně častěji objevovala při interakci skupiny. Konkrétním příkladem bylo dítě, které napomínalo jiné děti hrající si ve skupině. Toto napomínání se přitom v rámci interakce pouhé dvojice neopakovalo tak často. Naopak v rámci interakce dvojice se velice často objevovala interakce nazvaná „uvolnění místa“, kdy jedno z dětí tomu druhému uvolnilo místo (nejčastěji lavičku nebo sedací vak), a to buď dobrovolně, nebo na žádost stojícího dítěte. Tento kód „uvolnění místa“ se v interakci v rámci skupiny neobjevoval. Například kódy „kooperace“ nebo „konflikt“ jsou uvedeny v obou kategoriích, tedy jak v rámci interakcí skupinových, tak v rámci interakcí dvojic, a proto jsou tyto kódy uvedeny v obou kategoriích.

V této kapitole bylo jen stručně nastíněno vyhodnocování kódů, které bude blíže představeno v následující kapitole interpretace výsledků výzkumného šetření.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Interpretace

V tabulce kódů v předchozí kapitole byly uvedeny nejčastěji pozorované interakce dětí. Interakce, které patřily k nejčastějším jak v rámci dvojic, tak v rámci skupin, byly: poučení, kooperace, příkaz, konflikt.

Kód **poučení** znamená situaci, kdy jedno dítě poučovalo druhé, případně kdy jedno z dětí poučovalo celou skupinu. Konkrétním příkladem je poučení jednoho dítěte druhým, konkrétně se jednalo o dvě holčičky. Jedna z holčiček stavěla puzzle sama, druhá holčička, která šla okolo, se zastavila u stolečku a řekla holčičce, že to dělá špatně a chtěla jí ukázat, kam se má jeden dílek puzzle dát. U druhého příkladu šlo o celou skupinu dětí, kdy si celkem čtyři děti hrály na to, že jsou rodina, tedy rodiče a dvě sestry. Další holčička, která si předtím hrála s jinou skupinou dětí, tuto „rodinu“ pozorovala a do hry jim vstoupila s „poučením“, že nemají vhodné oblečení na to, aby byli rodina.

Kód **kooperace** se také velmi často objevoval jak při interakci dvou dětí, tak při skupinové interakci. Děti spolupracovaly v mnoha případech, ať už se jednalo o stavení z kostek, pomáhání si při jídle, kdy dokonce jedna holčička druhé krájela brambory, nebo pomáhání s oblékáním, a podobně. Kooperace byla jedna z nejčastějších interakcí.

Poměrně častou interakcí v obou skupinách byly také **příkazy**. Příkazy nejčastěji určovaly starší děti směrem k těm mladším. Příkazy jsem pozorovala ve formě příkazů zdržení se nějaké činnosti, například „to nemůžeš takhle stavět, protože to spadne“ nebo „nemůžeš to tahle oblékat, protože tak to nepatří“, ale také pobídky k aktivitě, jako „teď budeme dělat kadeřnici“ nebo „dej mi pyžamo“.

Poměrně častou interakcí ovšem byly také **konflikty**. Ty se objevovaly napříč celou pozorovanou skupinou dětí. Konflikty se nejčastěji týkaly toho, že každé z dětí si chtělo hrát jinak, a ani jedno nechtělo toho druhého poslechnout. Nejčastěji paní učitelky zasahovaly do konfliktů dvojic, častěji také bylo pozorováno nutné zasahování do konfliktů stejně starých dětí.

Pokud se nyní zaměříme na všechny vytvořené kódy, a k nim konkrétní příklady, dalším kódem byl „**vedoucí skupiny**“. Tento způsob interakce jsem pozorovala při hraní a

působení více dětí najednou. Často, ale ne vždy, se stávalo, že některé z dětí se stalo jakýmsi vedoucím skupiny, a to ostatní směřovalo a říkalo, jak hra bude vypadat, a kdo co bude dělat. Tato interakce byla nejvíce pozorována mezi dětmi různého věku, kdy starší dítě často automaticky říkalo mladšímu, co bude dělat. Například při stavění kostek téměř vždy starší dítě říkalo mladším, kam mají další kostky dávat a jakým směrem a v jaké podobě budou stavět.

Dalším kódem je **pozorovatel**. Jedná se o dítě, které skupinu hrajících si dětí pozorovalo, ale nechtělo (stydělo) si hrát také. Vypadalo to, že ani neví, jak by se přidalo. Buď chodilo okolo skupiny a přešlapovalo, případně si sedlo k některému členovi skupiny a toho pozorovalo. Jedná se ovšem o interakci, byť neverbální, protože občas pozorující dítě dětem do skupinky něco podalo, někdy se na pobídnutí některého ze skupiny také přidalo, ale spíše méně často. Většinou zůstávalo pozorovatelem.

Děti **opakuující povely paní učitelky** byly často stále ty stejné děti a ve všech případech se jednalo o holčičky. Tyto holčičky usměrňovaly skupinu, byly starší, a dle pozorování to vypadalo, že chtějí být paní učitelce se vším nápomocné.

Další typ interakcí byl nazván **nevědomá spolupráce**. Například tři děti si kreslily obrázek. Dvě holčičky si vzájemně ukazovaly svá díla, říkaly si, co tam ještě mají nakreslit. Chlapeček, který si začal kreslit jako první, a k němuž se dívky přidaly, si bral své pastelky, které si vzal sám, holčičky si bez zeptání tyto pastelky braly. Chlapeček si toho dle pozorování ani nevšiml a dál kreslil, a pastelky po holčičkách nevědomky uklízel zpět do krabičky. Tohoto chlapečka jsem pozorovala celou dobu, po kterou obrázek kreslil, a skutečně to vypadalo, že si holčiček ani jednou nevšiml, pravděpodobně ani nevěděl, že si k němu sedly a používaly jeho pastelky.

Vyžadování souhlasu paní učitelky je kód, který byl pozorován v případech, kdy skupina dětí nechtěla poslechnout jedno z dětí. Tato interakce byla v případě dvojic spíše výjimkou. Konkrétním příkladem je, že děti si půjčovaly kostýmy, které mateřská školka má, a různě si je měnily. Vytažené kostýmy ale neuklízely, a ty se tak kupily na zemi. Holčička skupince řekla, že to musí uklízet a že to nesmí být na zemi, ale nikdo ji neposlechl. Holčička se tedy obrátila na paní učitelku s prosbou o pomoc a podporu.

Posledním kódem, který se často objevoval při interakci skupinové, byl **opakuující danou činnost**. Konkrétně se jednalo o holčičky, které viděly chlapečka kreslit si a přisedly si k němu, půjčovaly si jeho pastelky a tvořily tak interakci beze slov. Dalším

příkladem je holčička, která viděla, že si dvě děti hrají na svatbu a začala říkat, že je také nevěsta a hledala kamaráda, který bude ženich.

Co se týká častých interakcí v rámci dvojic, kromě již zmíněných kódů byly dalšími kódy „**Vedoucí dvojice**“. Při interakci dvojic bylo velmi často pozorovatelné, že jedno z dětí se stalo jakýmsi vedoucím, který určoval, co spolu budou děti dělat a jak konkrétně si budou hrát.

Další interakcí byl vytvořený kód **Následovatel/obdivovatel**. Jednalo se o dítě, které se vzhledlo v nejčastěji starším dítěti, a to všude následovalo, občas si s ním hrálo, ale nijak výjimečně si ho starší dítě nevšímalo.

Kód nazvaný **zábava, smích**, byl pozorovaný u dvojic velmi často, ale u skupin méně často. Skupiny dětí, pokud byly v interakci, byly více vážné a také své hraní pojímaly více vážně a důležitě.

Kód **inspirace** znamenal, že jedno z dětí se druhým inspirovalo. Jedno z dětí si hrálo samostatně, například stavělo dráhu pro auta, a druhé z dětí se přidalo a začalo dráhu stavět z druhé strany. Nejprve si chvíli chlapci hráli samostatně, i když se druhý od prvního inspiroval, později se jejich dráhy propojily a začali závodit s autíčky.

U dvojic se také velmi často objevoval **dotaz na zapojení**, který se ve skupině tolik neobjevoval. V rámci skupiny většinou dítě přišlo a začalo aktivně působit, pokud mu to skupina nebo „vedoucí skupiny“ dovolila. Dotaz na zapojení se často objevoval v případě, kdy si hrálo samotné dítě, a druhému se daná aktivita také líbila.

Vyprávění zážitků je další kód představující interakci. Častěji si vyprávěly zážitky dvě děti společně, než skupina dětí hromadně. Dvojice dětí seděly společně na koberci, dál od jiných skupinek, buď si šeptaly, nebo si nahlas povídaly o tom, co dělaly u babičky, že by se chtěly podívat, jak vypadá pokojíček druhé holčičky, nebo co viděly v televizi. Často také vyprávěly o starších sourozencích nebo domácích zvířatech.

Kód **pomoc** představuje pomoc obecně, z čehož nejčastěji se objevovalo **Podávání věcí, Vrácení hračky, Uvolnění místa**. Děti si pomáhaly různými způsoby. Například když chlapeček viděl, že menší holčička se snaží dosáhnout na hru, podal jí ji. Pomoc představovala také krájení jídla, pomoc s oblékáním, nebo se stavěním hradu. Vrácení

hračky bylo také časté a představovalo situaci, kdy si dítě hrálo s hračkou a druhé mu ji násilím vzalo. V takových případech jsem několikrát pozorovala, že další dítě, které toto vidělo, šlo, a dítěti hračku vzalo a dalo jej tomu dítěti, které ji mělo původně a kterému byla sebraná.

Uvedené interakce, které byly označeny kódy, byly vyhodnoceny podle rozdělení na interakci skupinovou a interakci dvojic. Lze je ale také rozdělit podle toho, zda se častěji odehrávaly v homogenní nebo heterogenní skupině.

Interakce, které se častěji odehrávaly v heterogenní skupině, tedy dětí různého věku, byly: kooperace, konflikt, vedoucí skupiny, pomoc, pozorovatel a následovatel/obdivovatel. Ty interakce, které byly ze všech uvedených nejčastěji pozorovány v homogenní skupině, byly: poučení, konflikt, vedoucí skupiny, opakující povely paní učitelky, vyprávění zážitků, příkaz.

Lze tedy shrnout, že v heterogenní skupině byla častěji pozorována pomoc mezi dětmi, a to zejména pomoc starších směrem k mladším dětem. Dá se říci, že konflikt se ve stejném počtu případů vyskytoval v obou skupinách, jak té homogenní, tak té heterogenní. Vyprávění zážitků a příkazování se více objevovalo ve skupině homogenní. Co mě nejvíce zaujalo, byla právě velká pomoc, kterou jsem pozorovala ve skupině heterogenního složení.

5.2 Diskuse a vyhodnocení výzkumných cílů

Pokud navážu na svá předchozí zjištění v předchozí kapitole, lze je nyní porovnat s názory některých odborníků. Podle nich je výhoda homogenních tříd zejména z pohledu paní učitelky, která může pro všechny děti vymyslet stejné aktivity, a nemusí brát ohled na každé jednotlivé dítě podle jeho věku a jeho schopností a možností. Na druhou stranu

unifikace a předpoklad, že všechny děti stejného věku jsou na stejné úrovni vyspělosti, je samozřejmě chybný. Učitelka vždy přizpůsobuje úkoly schopnostem dítěte, ale přece jen u homogenní skupiny to přizpůsobení není tolik velké.

U heterogenních tříd se odborníci shodují na tom, že starší děti jsou pro mladší vzorem. Mladší děti ke starším vzhlíží, a starší se zase naučí být empatičtí a pomáhat mladším. Dle učitelů dokonce u starších dětí dochází k budování sociální a emoční kompetence, takže z heterogenních tříd netěží jen mladší děti. Beze sporu ovšem je, že tříleté a šestileté či dokonce sedmileté děti s odkladem školní docházky má jiné potřeby a velmi rozdílné požadavky, což klade velké požadavky na paní učitelku.

Co se týká výzkumných cílů, ty vycházely ze stanoveného cíle práce. Hlavním cílem bylo popsat interakce mezi dětmi ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy.

Z hlavního cíle vyplynuly tři **dílčí výzkumné cíle**:

1. Popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenní třídě mateřské školy.
2. Popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově heterogenní třídě mateřské školy.
3. Identifikovat sociální interakce dětí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy.

Dílčí cíl č. 1: Popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenní třídě mateřské školy. Ve věkově homogenní třídě mateřské školy byly nejčastěji pozorovanými interakcemi takové, které byly popsány pomocí kódů: poučení, konflikt, vedoucí skupiny, opakující povely paní učitelky, vyprávění zážitků, příkaz. V práci byly představeny i konkrétní příklady. Děti ve věkově homogenní třídě často poučovaly ostatní a zaznívaly také příkazy, zejména starší děti poučovaly mladší. Poučování bylo patrné v mnoha případech, kdy starší děti cítily jakousi zodpovědnost za mladší děti. Uvedené zjištění koresponduje s názory odborníků, že mladší děti se od starších učí, a umocněno to bylo právě poučováním starších.

Dále byly pozorovány konflikty, ale ty byly jak v homogenní, tak heterogenní třídě. V obou třídách byly pozorovány zhruba stejně často. V homogenní třídě pak bylo častěji pozorováno, že ve skupinkách působilo dítě označované pro účely této práce jako „vedoucí skupiny“, stejně jako děti opakující povely paní učitelky. V homogenní skupině si děti častěji vyprávěly zážitky.

Dílčí cíl č. 2: Popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. Interakce, které se často odehrávaly v heterogenní skupině, tedy dětí

různého věku, byly: kooperace, vedoucí skupiny, pomoc, pozorovatel a následovatel/obdivovatel. Zatímco v homogenní skupině bylo častější přikazování a poučování jiných dětí, ve věkově heterogenní skupině byla častěji pozorována kooperace a pomoc mezi dětmi. Častěji také děti hrály roli takzvaných pozorovatelů, kdy pouze pozorovaly skupinku hrajících si dětí, ale do hry se aktivně nezapojily, a také roli následovatelů, kdy si častěji mladší dítě vyhlédlo staršího kamaráda, kterého poměrně dlouhou dobu sledovalo a všude za ním chodilo.

Dílčí cíl č. 3: Identifikovat sociální interakce dětí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy. Také dílčí cíl č. 3 byl splněn. Byly uvedeny nejčastěji pozorované druhy a typy interakcí, a bylo také specifikováno, které se častěji objevovaly u dětí homogenní a heterogenní třídy. Některé interakce, jako kooperace nebo konflikt, se objevovaly v téměř stejné míře v obou skupinách. Významně častěji se ve věkově homogenní skupině objevovala interakce formou poučování, naopak v heterogenní skupině pomáhání.

Nelze tedy říci, že by v jedné z pozorovaných skupin například převažovaly negativní interakce, ale určitým způsobem se typy interakcí lišily. V následující kapitole nicméně projevím svůj osobní názor, zda by mohla být pro děti vhodnější věkově homogenní nebo heterogenní třída.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V následujícím textu jsem se pokusila shrnout pár doporučení, která jsou určena pro pedagogy v mateřské škole. Následná doporučení do praxe, jež nyní budu zmiňovat, jsou pouze můj osobní názor a pohled na danou věc.

Ze subjektivní perspektivy se přikláním k tomu, aby byly děti v mateřské škole zařazeny do věkově heterogenní třídy. Domnívám se, že heterogenní uspořádání je pro děti více přínosné, zejména z toho důvodu, že o mladší děti se starají jejich starší kamarádi. Starší děti mladším předávají své zkušenosti a snaží se jim pomáhat v různých situacích. Zároveň mladší děti ze třídy, posunují své starší kamarády zase jiným způsobem. Starší děti se od mladší učí, jak brát ohledy na potřeby jiných osob, taky jak se starat o druhého kamaráda.

To doplním zjištěním z výzkumu, že konflikty se objevovaly stejně, jak v heterogenní, tak homogenní skupině, ale v té doporučované heterogenní například z různých interakcí převažovala obecně „pomoc“, což bylo zvoleno za jeden z kódů.

Pro pedagogy jsou smíšené skupiny dětí náročnější na přípravu i organizaci. Pro děti jsou heterogenně věkové skupiny přínosnější. Děti předškolního věku si osvojí nové zkušenosti, které získají během soužití ve skupině dětí věkově odlišných. Pedagogičtí pracovníci by si měli uvědomovat, že jejich profese značně ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte a participují na počáteční formě sekundární socializace a enkulturace. Pedagogové by měli zaujmout pozici, ve které jsou přínosem pro děti a vše provádí v jejich zájmu.

Dovolují si pedagogům v mateřské škole doporučit, aby více přihlížely na návrhy dětí a jejich aktuální individuální potřeby. V mnoha mateřských školách je preferována frontální výuka, proto bych doporučila začleňovat více metod moderní pedagogiky, např. kooperativní a hromadnou výuku. Dítě při kooperativní výuce nabývá zkušenosti, jak spolupracovat s ostatními členy skupiny. Poznává kamarády, se kterými nenavazuje tolik sociální kontakt. Při častějším využívání kooperativní výuky se dá vyhnout rivalitě a soupeření v kolektivu dětské skupiny. Využívat hromadnou výuku např. v případě spojení tříd. Doporučení především směřuje pro pedagogiky pracující ve věkově homogenní třídě. Hromadná výuka se zakládá na principu, kdy se starší sociálně zralejší děti participují na adaptaci a dopomáhají dětem mladším či nově přichozím. Děti v průměrném pásmu čerpají z observace situací.

To také souvisí se zjištěním provedeného výzkumu, že v heterogenních třídách se velmi často objevovala interakce související s rolí mladších dětí takzvaného „pozorovatele“, případně „obdivovatele“, který byl výše vysvětlen. V případě kooperativní a hromadné výuky by i mladší děti se staršími mohly začít více komunikovat a možná by pak méně využívali rolí pozorovatelů.

V rámci pozorování tohoto výzkumného šetření se mezi dětmi objevoval často konflikt se svým kamarádem. Pedagog v roli facilitátora přihlíží konfliktu a zasahuje až v případě bezvýchodné. Situaci po konfliktu řeší jako mediátor s každým dítětem zvlášť a potom současně, kdy usilují o dohodu. Vhodné je tuto situaci reflektovat v rámci komunitního kruhu následující den. Neupozorňovat na konkrétní děti nebo konkrétní situaci, ale zobecňovat a využívat narativní příklady pro děti.

Výzkum ukázal, že jak homogenní, tak heterogenní skupiny jsou určitým způsobem specifické, a není zcela jednoznačně možné jednu skupinu určit za „horší“. Na druhou stranu, pozitiva a efektivita heterogenních tříd se zdá převažovat nad homogenními třídami.

ZÁVĚR

Tato práce se věnovala tématu interakce dětí v mateřských školách, s přihlédnutím na skutečnost, zda se jedná o věkově homogenní či heterogenní třídy.

Teoretická část byla uvedením do problematiky a věnovala se sociálnímu vývoji dětí v mateřských školách, sociálním vztahům dětí a jejich sociálním dovednostem, i charakteristice věkově homogenních a heterogenních tříd.

Praktická část práce představovala kvalitativní výzkum, a to formou nezúčastněného pozorování. Hlavním cílem práce bylo popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy. Formulovány také byly tři výzkumné otázky, které zněly následovně. *Jaké charakteristiky lze popsat v sociální interakci mezi dětmi ve věkově homogenních třídách? Jaké charakteristiky lze popsat sociální interakce mezi dětmi ve věkově heterogenních třídách? Jaká jsou specifika v sociálních interakcích dětí ve věkově homogenních a heterogenních třídách v mateřské škole?*

Výzkum byl realizován od října roku 2021 do ledna 2022 a byl prováděn s dětmi předškolního věku v mateřské škole. Pozorovala jsem interakce během spontánních činností, v řízené části, při stolování a v rámci pobytu na školní zahradě či procházce. Kvůli nepříznivé epidemiologické situaci bylo velmi složité získat souhlas ke vstupu do několika mateřských škol. V několika školách nakonec vstup nebyl vůbec povolen. Nakonec byl výzkum realizován ve dvou mateřských školách nacházejících se v Jihomoravském kraji. Během výzkumu jsem se setkala pouze se čtrnácti dětmi v homogenní skupině a s osmnácti dětmi v heterogenní skupině. Ostatní děti, se kterými jsem se osobně nesetkala, byly po celou dobu mého pozorování nepřítomné z důvodu nemoci.

Pozorovaná data byla v terénu zapisována do sešitu, protože od paní ředitelky ani jedné školky nebyl získán souhlas s pořízením videozáznamu. Následně byla data vyhodnocena otevřeným kódováním, a tak vznikly kódy: Poučení, Kooperace, Příkaz, „Vedoucí skupiny“, „Pozorovatel“, Opakující povely paní učitelky, Konflikt, Nevědomá spolupráce, Vyžadování souhlasu paní učitelky, Opakující danou činnosti, Dotaz na zapojení, Vyprávění zážitků, Pomoc, Podávání věcí, Vrácení hračky, Uvolnění místa, „Vedoucí dvojice“, Následovatel/Obdivovatel, Zábava a smích, Inspirace.

Celkem tedy vzniklo 20 kódů, které byly nejčastěji pozorovány jako forma interakce. Z těchto kódů byly vyjmenovány ty nejčastější interakce, které se odehrávaly ve skupině, a

ty, které se objevovaly mezi dvojicí dětí. Následně bylo také uvedeno, které typy interakcí se častěji objevovaly ve věkově homogenní, a které ve věkově heterogenní skupině.

Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že některé interakce, jako kooperace nebo konflikt, se objevovaly v téměř stejné míře v obou skupinách. Významně častěji se ve věkově homogenní skupině objevovala interakce formou poučování, naopak v heterogenní skupině pomáhání. Nelze tedy říci, že by v jedné z pozorovaných skupin například převažovaly negativní interakce, ale určitým způsobem se typy interakcí lišily. Interakce, které se často odehrávaly v heterogenní skupině, tedy dětí různého věku, byly: kooperace, vedoucí skupiny, pomoc, pozorovatel a následovatel/obdivovatel. Zatímco v homogenní skupině bylo častější prikazování a poučování jiných dětí, ve věkově heterogenní skupině byla častěji pozorována kooperace a pomoc mezi dětmi. Častěji také děti hrály roli takzvaných pozorovatelů, kdy pouze pozorovaly skupinku hrajících si dětí, ale do hry se aktivně nezapojily, a také roli následovatelů, kdy si častěji mladší dítě vyhlédlo staršího kamaráda, kterého poměrně dlouhou dobu sledovalo a všude za ním chodilo.

V rámci doporučení pro praxi jsem uvedla, že se přikláním k tomu, aby byly děti v mateřské škole zařazeny do věkově heterogenní třídy. Domnívám se, že heterogenní uspořádání je pro děti více přínosné, zejména z toho důvodu, že o mladší děti se starají jejich starší kamarádi. Starší děti mladším předávají své zkušenosti a snaží se jim pomáhat v různých situacích. Zároveň mladší děti ze třídy, posunují své starší kamarády zase jiným způsobem. Starší děti se od mladší učí, jak brát ohledy na potřeby jiných osob, taky jak se starat o druhého kamaráda. Pro děti jsou heterogenně věkové skupiny přínosnější. Doporučována je také kooperativní výuka a hromadná výuka zakládající se na principu, kdy se starší sociálně zralejší děti participují na adaptaci a dopomáhají dětem mladším či nově příchozím. To také souvisí se zjištěním provedeného výzkumu, že v heterogenních třídách se velmi často objevovala interakce související s rolí mladších dětí takzvaného „pozorovatele“, případně „obdivovatele“, který byl výše vysvětlen. V případě kooperativní a hromadné výuky by i mladší děti se staršími mohly začít více komunikovat a možná by pak méně využívali rolí pozorovatelů.

Dílejší výzkumné cíle tvořily: popis sociální interakce mezi dětmi ve věkově homogenní třídě mateřské školy, popis sociální interakce mezi dětmi v heterogenní třídě mateřské školy, a identifikace sociální interakce dětí ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy. Hlavním cílem práce bylo popsat interakce mezi dětmi ve věkově homogenní a heterogenní třídě mateřské školy, což bylo i vzhledem k obtížím, jako probíhající koronavirová pandemie, splněno.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Agryla in Oudová, D. (2007). *Analýza sociální kompetence dospívajících: Doktorská disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bacus, A. (2009). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.
- Bednaříková, I. (2006). *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Bednářová, J., Šmardová, V. (2016). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozšířené české vydání)*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Gray, P. (2012). *Svoboda učení*. Praha: Liberální institut.
- Hamilton, CH., Fuchs, D., Fuchs, S. L. (2000). *Rates of Classroom Participation and the Validity of Sociometry*. *School Psychology 50 Review*. 29(2), 251-266. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02796015.2000.12086013?scroll=top>.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2., přepracované a doplněné vydání)*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál
- Hewstone (2006). Stoebe, W. *Sociální psychologie*, vyd.1., Praha: Portál.
- Hladílek, Miroslav. (2006). *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Keller, J. (2006). *Úvod do sociologie*. Praha: SLON.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

- Kohoutek, R. (2006). *Metody poznávání osobnosti a duševního zdraví žáka..* Brno: Masarykova univerzita.
- Křivohlavý J. (2008). *Konflikty mezi lidmi.* Praha: Portál.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Matoušek, O. (2016). *Slovník sociální práce.* Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (3. vydání). Praha: Portál. Mikuláščík, 2010).
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi.* 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Mlčáková, R. (2011). *Osoby s narušením komunikační schopnosti.* In.: Michalík, J. et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese.* 1. vydání. Praha: Portál.
- Mohauptová E. (2009). *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci.* Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie.* 2. vydání. Praha: Academia.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost.* Praha: Portál.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků.* Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník,* 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem.* Praha: Portál.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie.* 1. vydání. Brno: Paido.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu.* Ostrava: Ostravská univerzita.
- Strmiska, Z. (2018). *Interakce sociální.* In Nešpor, Z.R. (ed.) *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2018. [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interakce_soci%C3%A1ln%C3%AD.
- Svobodová, J. a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole.* 1. vyd. Praha: Portál.

- Svobodová, I., Andera, M. (2017). *Od nápadu k podnikatelskému plánu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Špatenková (2013). *Poradenství pro pozůstalé*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Šťastníková, K. (2015). *Věkově heterogenní a homogenní třídy v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Vališová, A., Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přepracované a rozšířené vydání). Praha: Grada.
- Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní průvodce v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- WHO, (1994). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- Zormanová, L. (2019). *Rozvoj pozitivních vztahových relací mezi dětmi v mateřské škole*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22124/rozvoj-pozitivnich-vztahovych-relaci-mezi-detmi-v-materske-skole.html>.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1: Kategorie a kódy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka pozorování

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

Záznamový arch z heterogenní třídy

| |
|--|
| Mateřská škola a třída: Heterogenní třída (Ježečci) |
| Datum a čas: 12.1.2022, 07:00 do 12:00 |
| Počet přítomných dětí: 18 |

1) PRVNÍ SITUACE

Ze skříně s hračkami si chlapeček vytahuje kostky. S kostkami si začíná hrát a staví si domeček pro zvířátka. Za chlapečkem se dvě holčičky přišly podívat. H1 mu přinesla čaj a H2 ho začala opečovávat. Chlapeček se zeptal holčiček, jestli si s ním nebudou hrát. Společně se přemístily do kuchyňky, kde začaly připravovat oběd pro zvířátka

Forma IS: KOOPERACE

2) DRUHÁ SITUACE

Děti si sedly ke stolečku a začaly si vystřihovat šablonu ježečka. Jednomu chlapečkovi vystřihování ježečka moc nešlo, chlapec začal naříkat „JÁ TO NEUMÍM A NEMÁM TO RÁD“. H2 na situaci reaguje a říká „DÍVEJ JÁ TI TO UKÁŽU, JAK SE TO DĚLÁ. TAKTO SI CYHTNI NŮŽKY A DÍVEJ SE NA MĚ“. H2 pomohl kamarádovi ježečka vystřihnout.

KÓDY: neví si rady, reakce na situaci, pomoc druhému

Forma IS: KOOPERACE

3) TŘETÍ SITUACE

Holčička přišla ráno do třídy a šla si hrát s domečkem pro panenky. H2 si všimla, že si H1 hraje s domečkem pro panenky. H2 si chtěla s domeček, taky hrát. H2 prosí H, jestli by si nemohla, taky s domeček hrát: „PROSÍM, MŮŽU JÍT ZA TĚBOU SI HRÁT S DOMEČEKEM“. H1 souhlasila a podívá: „TADY MÁM VANU“. H2 říká: „NE, TO NEMŮŽE BÝT VANA“. H1 s H2 se začaly dohadovat mezi sebou H1 říká H2 : „TOHLE JE MŮJ DOMEČEK, BĚŽ PRYČ“. H2 zaútočila na svoji kamarádu a začala jí štípat a tahat za vlasy. H1 začala křičet na paní učitelku, že jí H2 bije. Paní učitelka musela holky rozdělit a zadat jim práci u stolečku.

FORMA SI: KOMPETICE

4)

TVRTÁ SITUACE

Chlapec požádá paní učitelku, jestli si může půjčit „cihličky“. paní učitelka podala chlapečkovi „cihličky“ a CH1 si začíná stavět stavbu z „cihliček“. CH2 si všimnul, že jsou vytažené „cihličky“ a přijde si je od paní učitelky, taky vyptat. CH2 si začne stavět vedle CH1svoji stavbu. CH1 se ho ptát : „PRO KOHO STAVÍŠ DOMEČEK?“. CH2 mu odpovídá, že to staví pro něho a jeho maminku. Oba dva chlapci si soustředili na dokončení svého domečku.

FORMA IS: KOAKCE

5) PÁTÁ SITUACE

Dva chlapci společně s holčičkou si hráli v kuchyňce na rodinu. Společně se přesunuli ke stolu, kde CH3 připravil hostinu pro návštěvu. Mezi CH1 a H došlo ke konfliktu. CH1 sebral holčičce z ruky hrnec, pro který se vrátila jako první H do kuchyně. Holčičku chování CH1 našvalo, že holčička bouchla CH1 do zad. Následně se CH1 se na holčičku našval a odešel si hrát ke stolečku. Po chvíli se přišla holčička CH1 omluvit. CH1 omluvu přijal a šel si zpátky hrát s kamarády.

FORMA IS: KOMPETICE

6) ŠESTÁ SITUACE

Holčičky se začaly domlouvat s čím si dneska budou hrát. Dvě holčičky si šly společně vybrat jednu knížku z knihovny, potom si sedly ke stolečku a začaly si společně knížku prohlížet. Holčičky se mezi sebou začaly dohadovat, která budeme mít před sebou knížku jako první. Za holčičkami přišel ke stolečku jeden chlapec, který si chtěl společně s H prohlížet knížku. Bohužel chlapci knížku holky nechtěly ukázat. Chlapec si odešel hrát s legem za svým kamaráde. Holčičky se nakonec domluvily, kdo bude mít knížku jako první a dohodly se, že zítra se vymění.

FORMA SI: RIVALITA

7) SEDMÁ SITUACE

Jeden chlapec si vytáhl krabici, kde byly dřevěné kolejnice. CH1 si začal stavět koleje pro jeho vláček. CH2 se chvíli na CH1 díval, jak staví dráhu pro vláček. CH2 přišel za CH1 a začal mu podávat dřevěné kolejnice z krabice. Následně se k chlapcům přidal CH3, nejdříve chlapci nechtěli, aby jim pomáhal. Ale nakonec se domluvily a společně postavily z dřevěných kolejnic velkou dráhu pro vlak.

FORMA SI: KOOPERACE

8) OSMÁ SITUACE

Po skončení pohybové hry se šly děti umýt před svačinou. Paní učitelka dětem řekla, aby se seřadily do jedné velké řady. V řadě se mezi sebou začaly dvě holky bavit a domlouvat, jaké barvy si talíř vezmou. H1 říká, aby si H2 vzala oranžový talíř, aby měly stejný. H1 u stolečku si všimla, že si H2 nevezala stejný talíř, jak se domluvily. H1 prohlásila u stolečku, že není její kamarádka. H2 se na H1 naštvála a sebrala jí čaj, který si přinesla. Holky začali při svačině na sebe pokřikovat, a tak je paní učitelka rozdělila k jiným stolečkům.

FORMA SI: RIVALITA