

Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí

Monika Žumárová

Katedra sociální pedagogiky PdF UHK, Hradec Králové

Anotace: *Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí.* Příspěvek vychází z faktorů duševního vývoje člověka, vlivů prostředí ve vztahu k vývoji dítěte předškolního věku. Předmětem výzkumného šetření je posouzení vlivu sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na formování jeho osobnosti a kvalitu vývoje. Výzkumné šetření je kvalitativní s využitím metod pozorování, dotazníku pro rodiče dětí, orientačních zkoušek školní zralosti a kreseb rodiny. PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 3: 184-196

Klíčová slova: rodina, sociální prostředí, dítě předškolního věku, osobnost.

Child Development in Preschool Age and the Possibilities of Influence of Social Environment. This contribution is based on factors of mental human development, environmental influence towards the preschool child development. The subject of an investigation is to consider and assess the influence of social environment where the child is grow up, its personality formation and the quality of its development. This research survey is qualitative with the use of a method of observation, a questionnaire for parents of children, finding tests of preschool readiness and family drawings and drawings of spellbound families. PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4. (No. 3: 184-196)

Key words: family, social environment, preschool child, personality.

1 Úvod

Při snaze o poznání a pochopení natolik složitého organismu jako je lidská bytost, je naprostou nutností posuzovat člověka komplexně, tzn. přihlédnout ke všem možným faktorům působícím na vývoj jeho osobnosti, které se navzájem ovlivňují a podmiňují, a jejichž existence je nezbytná pro správný a kompletní vývoj každého z nás.

„Člověk je sice definován jako společenská bytost, ale je také bytostí biologickou, což mu připomínají jeho fyziologické potřeby a tělesné funkce. V tomto smyslu je člověk současně bytostí přírodní a společenskou, i když své přirozené fyziologické potřeby, jako je např. potřeba jídla, uspokojuje kulturně určenými způsoby (příprava jídla, stolování). Biologická determinace se projevuje již příslušností k určitému živočišnému druhu, v jeho druhově specifické stavbě a činnosti nervové soustavy, např. v anatomických a fyziologických zvláštностech smyslových orgánů“ (Nakonečný, 2009, s. 197).

Biologická determinace zahrnuje všechny výše zmíněné vnitřní faktory podílející se na utváření osobnosti člověka.

Velký vliv na utváření osobnosti má také sociokulturní prostředí, které si sami nemůžeme vybrat. Není v naší moci zvolit si matku či otce, zemi nebo dobu, ve které budeme vyrůstat a žít. Co se týče osvojování a přijímání kultury dané společnosti, definováno jako tzv. akulturace, jde o proces, který nás učí přijímat konkrétní formy chování, hodnoty, morální normy a jazyk. Určuje poznatky, které si člověk nutně musí osvojit, aby mohl žít v souladu s tím, co od něho společnost očekává (Kraus, 1999).

Kulturní prostředí, do kterého se člověk narodí a ve kterém žije, je kvalitativně odlišné od prostředí přírodního. Jedná se o uměle vytvořené prostředí, které vytváří specifický druh determinace psychiky. Sociální aspekty jsou zvláště zřetelné ve vývoji dítěte, kdy mu primární vliv kultury zprostředkovává rodina. Učí ho orientaci ve světě lidských symbolů, zvyklostí a hodnot, a uvádí ho do života v konkrétní společnosti, v určitém kulturním prostředí. Tento proces osvojování si společenského života nazýváme socializací. Socializace probíhá prostřednictvím sociálního učení, odehrávajícího se v sociálních situacích, vyžadujících žádoucí, tedy společensky přijatelné způsoby chování. Psychickým základem odrážejícím sociální zkušenosti dítěte je tzv. bazální osobnost, která je úzce spjata s emocemi, vyplývajícími ze vztahu rodičů k dítěti a ze strategie rodinné výchovy. Především v období raného dětství, kdy hrají emoce v upevňování zkušeností, které formují osobnost, rozhodující význam, se vytváří nezvratné rysy osobnosti. Právě zde hrozí vznik nenapravitelných následků, vyplývajících z nedostatečného emocionálního zázemí (Nakonečný, 2009). Míra citové deprivace v kritickém období vývoje vede ke vzniku agresivní, emočně labilní a nejisté osobnosti.

Kromě vlivů kultury je nutno vzít v úvahu významné vlivy subkultur – kulturních vzorců různých malých skupin. Sem patří náboženské či politické organizace, sekty nebo feministická a jiná hnutí. Tyto skupiny mohou mít na určité jedince velmi výrazný vliv, který může vést až k fanatismu či destrukci osobnosti.

I přes obrovský vliv okolí si každý člověk sám utváří vlastní obraz o sobě a o světě, aktivně působí na své prostředí a spoluutváří svou osobnost. „Proto také socializací nevznikají ve stejném prostředí stejné osoby, ale rozmanité individuality“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 357).

Teorie osobnosti vysvětlují a popisují míru a typy vlivů působících na utváření osobnosti. Těchto teorií nalezneme v odborné literatuře mnoho. Některé mají shodný základ a jiné se od sebe svou podstatou naprosto liší. Vývoj osobnosti je velice složitým procesem, kde mimo vnějších a vnitřních podmínek, podílejících se na utváření osobnosti, je důležité zmínit též

mechanismy, které se uplatňují při vývoji duševním, bez kterých by se osobnost člověka nemohla nadále rozvíjet.

2 Sociální prostředí a jeho vliv na jedince

Otázkou, do jaké míry ovlivňuje prostředí rozvoj a život jedince, se lidstvo zabývalo celá staletí. Názory a teorie o důležitosti podmínek, ve kterých člověk žije a vyrůstá, se však různily. Např. J. Locke považoval působení vnějších podmínek při utváření osobnosti za velmi podstatné. Pro encyklopedisty (F.M.A.Voltaire či P.A.Holbacha), v době osvícenecké, bylo dokonce typické až přeceňování vlivů prostředí. V 19. století se většina teorií naopak přikláněla k rozhodujícímu významu dědičnosti při utváření duševního vývoje, vlivy prostředí byly považovány pouze za jakési pozadí (kulisu) při vývoji člověka - G.S.Hall, W.Stern apod. (Kraus, 2008).

V současnosti již nikdo nepochybuje o významu prostředí, které nás poznamenává a ovlivňuje. Avšak je velmi těžké posoudit či dokonce vymezit, jaké prostředí je pro optimální rozvoj člověka nejvhodnější a nakolik se na formování osobnosti podílí vlivy vnitřní a nakolik vlivy vnější. Jedná se o záležitost velice individuální. „*V každém případě bereme do úvahy oba faktory, jejichž paralelní vliv by se dal vyjádřit následovně: Jestliže zpočátku života člověka se více prosazují znaky, s nimiž se člověk narodil, pak se v průběhu života tento poměr do jisté míry mění a život a jednání člověka více poznamenávají podmínky, v nichž vyrůstal a vyvíjel se (prostředí, výchovné vlivy)*“ (Kraus, 2008, s. 74). Vlivy prostředí mohou jednání člověka podpořit, nebo mu být překážkou, mohou ho přímo formovat či motivovat a mohou též vykazovat nejrůznější signální funkce.

Prostředím rozumíme určitý prostor, objektivní realitu, předměty a jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí. Hovoříme-li o prostoru, který současně vytváří podmínky pro život, vývoj a reprodukci organismu, definujeme tak pojem *životní prostředí*. Životní prostředí mnoha způsoby ovlivňuje život společnosti, lokality, rodin i každého jednotlivého dítěte, proto je nezbytné přihlížet k němu, chceme-li dobře poznat děti a efektivně na ně působit (Čáp, Mareš, 2007). Životní prostředí vytváří pro vývoj člověka zásadní podmínky – jednak přírodní (tzv. biologické determinanty) a jednak společenské a kulturní (tzv. sociokulturní determinanty). Obě tyto části tvoří podstatu funkcionálního sejetí člověka s prostředím, vztahu vzájemného působení. Prostředí na člověka působí, ovlivňuje jej a on na něj adekvátně reaguje. Současně však člověk může své životní prostředí ovlivňovat a měnit svou aktivní činností.

Pro potřeby sociální pedagogiky je důležitý především význam prostředí ve výchově. Výchovného procesu, jehož smyslem je dosažení určitého

výchovného cíle, se účastní vychovávaný a vychovatel vždy za spolupůsobení podmínek konkrétního prostředí. Za jednu ze dvou rolí či funkcí prostředí ve výchově můžeme označit *situční* funkci. Z tohoto pohledu může prostředí vytvářet vnější podmínky pro výchovu, jež mohou působit buď ve prospěch výchovného úsilí, nebo s ním být naopak v rozporu. Též může nastat situace, kdy se prostředí projevuje naprosto neutrálně. Druhou funkcí prostředí – *výchovnou*, lze spatřovat ve skutečnosti, jak se mění chování a jednání člověka v závislosti na typu prostředí, ve kterém se aktuálně nachází (školní třída, hřiště, výlet atd.). Jelikož je působení prostředí na člověka spontánní a přirozené, lze jej účelně využít pro dosažení kvalitnějšího efektu při výchově.

Jak již bylo řečeno, vývoj člověka se vždy odehrává v nějakém konkrétním prostředí. Sociální prostředí umožňuje každému jedinci rozvoj sociability, t. j. geneticky dané schopnosti sociálně se učit. Zcela zásadní roli, vezmeme-li v úvahu velikost prostředí, hraje pochopitelně mikroprostředí (rodina, škola, vrstevníci, party), které působí na jedince bezprostředně a s největší intenzitou. Fakt, že člověk nemůže žít mimo přírodní prostředí, je objektivně dán. Nemůže ale žít ani bez sociálních kontaktů, protože jsme byli „vyšlechtěni pro skupinový život a tihneme k němu“ (Šulová, Zaoche-Gaudron, 2003, s. 352).

Dítě se ve svém vývoji neustále něco učí. V procesu sociálního učení dochází k přechodu od egocentrického uvažování k socializovanému myšlení, tedy od soustředění se sám na sebe k akceptování ostatních. Mezi nejstarší formy sociálního učení bychom mohli bezesporu zařadit, pro děti typické *napodobování*, které je způsobem osvojování si nejrůznějších forem chování v období raného dětství. Dítě napodobuje rodiče, vrstevníky nebo hrdiny z pohádek, načež dostává od rodičů zpětnou vazbu o správnosti či nesprávnosti svého chování. Také tzv. *učení sociálním posilováním*, prostřednictvím odměn a trestů je velice rozšířenou a vývojově starou metodou. Další formou sociálního učení je *učení observační*, jehož podstatou je pozorování reakcí okolí na chování jedince. Jedná se o pozorování a učení z příkladů. Také mímáním ostatních lidí v okolí se dítě učí, konkrétně se jedná o *učení anticipační*, kdy se dítě s očekáváním okolí a názorem na jeho osobu ztotožní. Tento způsob sociálního učení je nesmírně důležitý pro sebehodnocení a vytyčování cílů. Mechanismy sociálního učení nám mohou pomoci při pochopení vývoje a formování osobnosti dítěte v rodině, skupině vrstevníků či ve škole, ale je třeba si uvědomit, že v našem vývoji existují i jiné mechanismy, které se vzájemně doplňují a kombinují. Typickou činností dítěte, při které dochází k sociálnímu učení, sociální komunikaci a přejímání a chápání sociálních rolí, je hra.

Socializace je dlouhodobým procesem a je zřejmé, že probíhá v několika fázích, které na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Jednou z nejdůležitějších fází je ta prvotní, raná, dětská, neboli *socializace primární*, probíhající

především v rodině. Druhou zásadní etapou, kdy se již zvyšuje význam vrstevníků a institucionalizované výchovy v souvislosti se sociálním vývojem dítěte, je *socializace sekundární*, která již překračuje rámec rodiny. Podle Možného (1999) lze tyto dvě fáze nazvat také jako rodinná a mimorodinná socializace.

Socializace zpravidla začíná v rodině, kde zpočátku dochází především k uspokojování biologických a emocionálních potřeb dítěte. I přes vzrůstající vlivy dalších činitelů zůstává rodina primární sociální skupinou v procesu socializace. Je faktorem, který se zásadně podílí na formování osobnosti, především v období raného dětství (Kraus, 2008). Definice rodiny se liší podle způsobu nazírání na ni. Každý obor má pro tento pojem svá hodnotící hlediska. I přese všechna úskalí, kterými rodina v moderní společnosti prochází, zůstává nadále první sociální skupinou, se kterou se poprvé dítě dostává do styku. Jejím úkolem je nejen připravit ho pro život ve společnosti a na vstup do praktického života, ale nese s sebou i model osvojování si mužských a ženských sociálních rolí. Dítě v průběhu života v rodině přijímá mnoho informací, které aktivně zpracovává v souvislosti se svými zkušenostmi, potřebami, přirozenými vlohami, hodnotami a vzory. Nezůstává tedy, především v pozdějším věku, v socializačním procesu pouze pasivní. Formuje se nejen jeho společenský, ale i vlastní sociální rozvoj.

3 Podstata a činitelé mimorodinné socializace

Předškolní věk je rovněž nejkritičtějšími obdobím pro formování tzv. prosociálních postojů. Jedná se o vlastnosti a postoje, které nám umožňují dosáhnout uspokojivého společenského zařazení, usnadňují nám řešení sociálních situací a chrání nás před zbytečnými společenskými těžkostmi. Prosociální vlastnosti jsou ty, které vznikají, pokud se něco děje tzv. „spolu“. Je to souhra a spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, ale také společná radost, legrace, dovádění a předvádění se jedněch před druhými – a ovšem a především počáteční city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství. V mateřské škole dítě vstupuje v nejrůznější součinnost neboli interakci s druhými dětmi a je vystaveno i jejich konkurenci, nezájmu nebo přehlížení. Jeho identitu i životní jistotu povznáší, může-li v této součinnosti najít někoho, kdo s ním „sou-zní“ a „sou-hlasí“, kdo s ním něco sdílí, ať hru, radost či bolest“ (Šulová, Zaoche-Gaudron, 2003, s. 378). To se projevuje především v tom, že si hledá nové kamarády, v jejichž společnosti je mu dobře. Tato fáze socializace je pro rozvoj dítěte nesmírně důležitá, jelikož mu umožňuje orientovat se v pravidlech lidského soužití.

Někteří teoretikové zastávají názor, že budoucí vztahy dítěte k dospělým i k vrstevníkům jsou předurčeny vztahem dítěte k matce. Z toho vyplývá, že

vztahy mezi dětmi jsou významně ovlivněny prvními rodinnými zkušenostmi. Tedy rozvoj sekundární socializace souvisí s předchozí kvalitou i kvantitou socializace primární. Vrstevník, jako zásadní činitel v procesu sekundární socializace, se velice silně podílí na vývoji osobnosti dítěte. Je jeho rovnocenným průvodcem na cestě společenského bytí. V mnoha ohledech se stává jeho partnerem, ale i soupeřem. Zrcadlí se v něm jeho vlastní chování, které mu umožňuje identifikaci se sebou samým. Vrstevník dítěti předurčuje budoucí setkávání s celou společností.

V průběhu života člověk prochází odlišnými stupni vývoje. V těchto stádiích se mění nejen jeho kvantitativní údaje, jako je věk, rozsah zkušeností a vědomostí atd., ale dochází i ke kvalitativním změnám v osobnosti. V jednotlivých věkových obdobích může mít člověk značně rozdílný způsob prožívání a hodnocení určitých událostí, má odlišné zkušenosti, dovednosti a vědomosti, ale i problémy apod. Nepřihlíží-li se k uvedeným skutečnostem, může docházet k nedorozumění a zbytečným konfliktům mezi dospělým a dítětem. Tyto znalosti jsou nezbytné především ve výchově. Pro dospělého samozřejmě není snadné vžít se do prožívání a stavu dítěte, avšak ze strany dítěte je situace stejná nebo spíše ještě složitější. V současné psychologii se setkáváme s různými způsoby vyjádření běhu lidského života. Koncepce vývojových stadií předpokládá, že vývoj osobnosti probíhá v několika etapách, které mají své specifické zvláštnosti a jejichž pořadí je zákonité. Každé stadium vytváří předpoklady pro další vývojovou etapu. Pro každou fázi je typická nějaká zlomová událost, jejíž zvládnutí je důležité pro přechod do fáze následující. Tyto vývojové „krize“ byly podrobněji vypracovány neoanalytikem Erikem Eriksonem (Čáp, Mareš, 2007).

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zvážit a posoudit, jakým způsobem se může podílet sociální prostředí, ve kterém dítě v předškolním věku vyrůstá a žije, na formování jeho osobnosti a kvalitě jeho vývoje. Výsledky tohoto šetření byly zpracovány subjektivně, na základě shromážděných dat a informací plynoucích především z dlouhodobého a pravidelného styku s těmito dětmi.

Ze stanoveného cíle vycházely níže uvedené výzkumné otázky:

VO 1: Ovlivňuje ekonomická situace rodiny trávení volného času dítěte?

Vývoj každého dítěte je ovlivňován rovněž způsobem, jakým tráví svůj volný čas. Zájmové aktivity se však v současnosti stávají poměrně drahou záležitostí. V souvislosti s tím, že některé rodiny jsou značně finančně limitovány, jsme se snažili prostřednictvím této výzkumné otázky ověřit, zda má právě ekonomické

hledisko, v těchto konkrétních případech, vliv na trávení volného času dítěte a jeho rodiny.

VO 2: Dosahují děti jiné národnosti slabších výsledků v orientačních testech školní zralosti oproti dětem národnosti české?

Dle teoretických východisek lze předpokládat, že u dětí, které pocházejí z rodin cizinců, v naší studii konkrétně z rodin bilingvních, se mohou vyskytovat příčinné obtíže. Především při adaptaci na nové prostředí a kulturu, na společenské zvyklosti a požadavky či potřebné znalosti jazyka apod. Odpovědí na tuto výzkumnou otázku jsme se snažili zjistit, zda mohou právě tyto skutečnosti komplikovat vývoj dítěte a ovlivňovat jeho školní výsledky.

VO 3: Jsou děti, které dosáhly nejslabších výsledků v orientačních zkouškách školní zralosti, těmi nejmladšími z celého výběrového souboru?

U dětí navštěvujících v mateřské škole předškolní třídu se u všech předpokládá v září nástup do základní školy. Nejedná se o děti shodného věku, nýbrž o věkové rozmezí 5 – 7 let. Logicky by se dalo předpokládat, že děti, které jsou o několik měsíců starší, měly více prostoru dozrát a tudíž dosáhnout v orientačních zkouškách školní zralosti lepších výsledků. Pokud by se však toto tvrzení nepotvrdilo, lze předpokládat i významný vliv jiných než biologických faktorů, především vlivů prostředí.

VO 4: Nesplní-li děti dvě z devíti požadovaných kritérií školní zralosti, býou jim navržen odklad školní docházky?

Tato výzkumná otázka byla stanovena na základě neustále se zvyšujícího počtu odkladů školní docházky u dětí předškolního věku, které se stává současným negativním společenským jevem. Ve statistikách MŠMT ČR (ministerstva školství) se uvádí, že odklad školní docházky podstoupí v posledních letech (v průměru) každé čtvrté dítě.

4.2 Použité výzkumné metody

Jako základní cesta k poznání bylo zvoleno *pozorování prostřednictvím dvou vybraných a poučených kvalifikovaných učitelek mateřských škol*, které patří mezi základní diagnostické metody učitelů v mateřských školách a umožňuje pedagogovi vnímat dítě v průběhu celého dne, týdne, školního roku a dlouhodobě sledovat jeho vývoj. Vzhledem k tomu, že psychické procesy dítěte není možné sledovat přímo, museli jsme se spokojit se sledováním jeho chování. Především díky soustavnému pozorování těchto dětí, lze sledovat eventuální rodinné problémy, které se v chování a jednání dítěte projevují. Na základě dlouhodobého pozorování jsou zkušené učitelky MŠ schopny posoudit

školní způsobilost každého ze zkoumaných dětí, ale z důvodu přílišné subjektivity takového přístupu jsme se rozhodli ověřit školní způsobilost rovněž prostřednictvím orientačních zkoušek školní zralosti, a tím získat určité hmatatelné podklady pro stanovení konkrétních závěrů.

Další z použitých metod byl *dotazník*, který bývá především metodou využívanou v oblasti kvantitativních výzkumů. V mateřských školách bývá používán často, především ke zjišťování vstupních údajů o dítěti, jejichž evidence je součástí administrativní práce každé učitelky. Typ dotazníku vlastní konstrukce, který jsme aplikovali, svou povahou není určen k získání informací od velkého počtu respondentů, ale pro získání kvalitativních údajů pouze od rodičů sledovaných dětí. Dotazník obsahoval soubor 29 otázek, s využitím otázek otevřených a uzavřených. Zaměřili jsme se především na upřesnění či získání některých údajů, které nám nebyly doposud známy – především informace z oblasti osobních údajů o dítěti a jeho rodičích, trávení volného času dítěte a celé jeho rodiny, stylu výchovy rodičů, ekonomické situace rodiny, příbuzenských vztahů v rodině či z oblasti minulého i současného zdravotního stavu dítěte apod. Dotazník byl rodičům rozdán k vyplnění v domácím prostředí. Žádné větší obtíže s jeho vyplněním jsme nezaznamenali. Negativní jevy jsme zpozorovali spíše až při vyhodnocování získaných údajů, kdy se v několika případech odpovědi neshodovaly se skutečností a proto byly tyto dotazníky i příslušní respondenti vyřazeni z dalšího sledování a vyhodnocování dat. Získané informace posloužily k dotvoření osobní a rodinné anamnézy každého dítěte a k ověření některých výzkumných otázek.

Orientační zkoušky školní zralosti jsou jednou z metod, kterou jsme použili v souvislosti s ověřením dosažené úrovně vývoje každého z dětí – k posouzení jejich školní připravenosti. Jednalo se o materiály přístupné právě učitelkám mateřských škol. Jmenovitě Jiráskův orientační test školní zralosti a Test verbálního myšlení. Tyto zkoušky byly provedeny se všemi dětmi z výběrového souboru.

Kresba rodiny a Kresba začarované rodiny. Obě zmíněné kresby rodiny byly využity především pro posouzení rodinných vztahů dítěte, jejich zhodnocení bylo opět orientační a posloužilo spíše jako způsob srovnání v souvislosti se zjištěnými informacemi.

Kresbou rodiny nehodnotíme kresbu z hlediska výtvarného a estetického, ale z pohledu některých charakteristik osobnosti a jejich sociálních vztahů. Interpretace kresby rodiny probíhá v několika fázích. Nejprve hodnotíme celkový dojem kresby, poté osoby a jejich zobrazení v kresbě, velikost a pořadí postav, způsob zobrazení, výraz jednotlivých postav a zobrazení jednotlivých částí těla, šrafování a stínování, vynechání některé osoby, opravy a škrtání v kresbě či eventualitu použití barev (Novák, 2004). Dle prof. Z. Matějčka je

vhodné zkombinovat kresbu rodiny s kresbou začarované rodiny (Matějček, 1986). Tento způsob nám umožní nejen srovnání obou zkoušek, ale může zvýraznit i to, co bylo v kresbě rodiny skryto a nedotčeno. Preference kreslených zvířat bývá u dětí poměrně stabilní. České děti nejčastěji kreslí běžná domácí zvířata či zvířata, která vidají v ZOO. Zobrazení matky bývá nejčastěji v podobě kočky, včely, ptáka či motýla. Otce děti zobrazují jako psa, koně, medvěda, lva, orla, jelena či kocoura (např. rakouské děti vnímají mateřské osoby nejčastěji jako ptáka a zajíce). Rozdíl bývá i mezi pohlavím autorů. Dívky častěji volí zvířata jako: slepice, veverka, labuť, kočka, myš, ryba. Chlapci preferují zvířata jako: kůň, lev, opice, žirafa, had atd. Nejčastějšími podklady pro hodnocení kresby začarované rodiny jsou psychické vlastnosti a projevy chování zvířete (např. „pilný jako včela“), vnější viditelné znaky (např. „silný jako medvěd“), či vztah dotyčného k dítěti a k ostatním členům rodiny. Obě zmíněné techniky jsou zajímavým způsobem, jak přemýšlet o rodinné situaci dítěte a jeho vztazích v rodině. Jsou vhodné pro každého, koho dítě zajímá a kdo o něm chce přemýšlet.

Při těchto dvou zkouškách měly děti k dispozici papír formátu A4, obyčejnou tužku a pastelky. Pastelky nejsou povinné, ale mohou mít své výhody, pokud vezmeme v úvahu symboliku barev, proto jsem na možnost jejich využití přistoupila. Děti kreslily u stolu tak, aby měly zachovány běžné podmínky. Bylo dbáno na to, aby neměly příležitost k opisování. Instrukce při zadání práce zněly takto: „Nakresli svoji rodinu.“ nebo „Nakresli svoji rodinu, ale začarovanou do zvířat.“

Prostřednictvím výše zmíněných výzkumných metod byly veškeré získané informace zhodnoceny a komplexně uvedeny do jednotlivých případových studií každého dítěte. Tento způsob by se dal rovněž definovat jako *technika kasuistického charakteru*.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku / respondentů

Průzkumné šetření probíhalo v přirozeném prostředí výběrového souboru 36 dětí předškolního věku, v prostředí mateřských škol v Pardubicích a v Hradci Králové. Jednalo se o 19 chlapců a 17 děvčat ve věku 5 – 7 let, kteří měli v zájmu nastoupit do první třídy základní školy. Výběr tohoto reprezentativního vzorku byl proveden záměrně, na základě dlouhodobější znalosti těchto dětí, a možnosti sledovat jejich vývoj i rodinnou situaci. Počet chlapců a dívek jsme stanovili na základě průměrného počtu zastoupení dětí tohoto věku dle pohlaví ve sledovaném regionu, kde je početněji zastoupeno právě pohlaví mužské. Rovněž jsme se zaměřili na výběr dětí, mezi nimiž jsou patrné rozdíly v různých oblastech, především v souvislosti s rodinným prostředím, např. forma partnerského soužití rodičů, počet sourozenců, věk a vzdělání rodičů,

ekonomická situace rodiny, příbuzenské vztahy, národnost rodičů a jejich dítěte apod. Devět z těchto dětí pocházelo z prostředí tzv. bilingvní rodiny a jsou jiné národnosti než české, konkrétně ruské, ukrajinské, vietnamské, mongolské a syrské. Jedno z posuzovaných dětí pochází z dvojčat a již minulý rok podstoupilo odklad školní docházky.

4.4 Diskuse a ověření výzkumných otázek (VO)

Předkládané výsledky průzkumného šetření jsou především kvalitativní povahy a jeho předmětem se stal nepříliš početný výzkumný vzorek, nelze tudíž následující závěry zobecnit na celou dětskou populaci v tomto věku či celém regionu. Mohou se však stát odrazovým můstkem pro další zkoumání této problematiky

VO 1: Ovlivňuje ekonomická situace rodiny trávení volného času dítěte?

Děti rodičů, kteří v předloženém dotazníku označili průměrný rodinný měsíční příjem v řádu nad 30 000 Kč (ekonomicky silnější rodiny), pravidelně navštěvují několik mimoškolních zájmových kroužků – jednalo se o 35 % případů. Ekonomická situace jednotlivých rodin se promítla i v četnosti rodinných dovolených a výletů. Děti rodičů, kteří definovali průměrný rodinný měsíční příjem v rozmezí 10 – 20 000 Kč (ekonomicky slabší rodiny), nenavštěvují žádné placené zájmové aktivity mimo prostředí MŠ. Rodinné dovolené nebo výlety netvoří běžnou náplň volného času u dětí z těchto rodin. Především na základě pozorování jsme shledali souvislosti mezi ekonomickou situací rodiny a účastí dětí na některých kulturních akcích pořádaných mateřskou školou. Děti z ekonomicky slabších rodin bývají ochuzeny o různá, školou organizovaná, divadelní představení, výlety či školky v přírodě, neboť pro rodinu tyto aktivity představují větší ekonomickou zátěž. Způsob trávení volného času dítěte jsem shledala významnou okolností, podílející se na jeho celkovém rozvoji – ekonomická situace rodiny ovlivňuje trávení volného času dítěte.

VO 2: Dosahují děti jiné národnosti slabších výsledků v orientačních testech školní zralosti oproti dětem národnosti české?

Z celkového vzorku 36 dětí, u kterých byly provedeny orientační zkoušky školní zralosti, bylo 9 dětí jiné národnosti než české. Konkrétně ruské, ukrajinské, vietnamské, mongolské a syrské. Z těchto dětí pouze dvě nesplnily požadovaná kritéria školní zralosti. Ale je třeba zdůraznit, že tyto děti žijí v České republice od nejtělejšího dětství, tudíž nebyly vystaveny tak závažné změně prostředí a těžkostem z oblasti osvojení si nového jazyka, jako tomu bylo právě u dvou dětí (jedno zde žije 2 roky a druhé 1 rok), které nesplnily

požadovaná kritéria. Domníváme se, že výsledky mohou souviset také s původem a obtížemi při adaptaci na naše prostředí. Pro potřeby jasnějšího a kvalitnějšího zodpovězení této výzkumné otázky by bylo potřebné podrobnější výzkumné šetření stejnorodých případů. Děti jiné národnosti nedosáhly slabších výsledků v orientačních testech školní zralosti při srovnání s dětmi národnosti české.

VO 3: Jsou děti, které dosáhly nejslabších výsledků v orientačních zkouškách školní zralosti, těmi nejmladšími z celého výběrového souboru?

K potvrzení této skutečnosti jednoznačně nedošlo, ani na základě statistického posouzení získaných výsledků. Dokonce, naopak, nejmladší dítě z celého zkoumaného souboru dosáhlo jednoho z nejlepších zaznamenaných výsledků. Na základě posouzení rodinného prostředí, volnočasových aktivit rodin v komparaci s výsledky orientačních zkoušek školní zralosti, lze soudit, že fyziologickému věku dítěte nelze přisuzovat tak významnou roli. Naopak, vývoj dítěte mohou zásadnějším způsobem ovlivňovat jiné vnější faktory, a to především z primárního prostředí rodiny. Dá se tedy předpokládat, že mimo biologického zrání, se na vývoji jedince zcela zásadním způsobem podílí i další vlivy, a to především vlivy sociálního prostředí. Děti, které dosáhly nejslabších výsledků v orientačních zkouškách školní zralosti, nebyly těmi nejmladšími z celého zkoumaného souboru.

VO 4: Nesplní-li děti dvě z devíti požadovaných kritérií školní zralosti, bývá jim navržen odklad školní docházky?

Na základě pozorování a výsledků orientačních zkoušek školní zralosti, bylo shledáno osm dětí z výzkumného souboru, školně nezralými a bude jim a jejich rodičům navržen odklad školní docházky. Jak již bylo řečeno při stanovení této výzkumné otázky, dle zveřejněných statistických informací za poslední roky, podstoupí odklad školní docházky v průměru každé čtvrté dítě, což se v podstatě potvrdilo i v našem výzkumném šetření. Je však pravdou, že stanovený počet odkladů školní docházky se může ještě změnit. Z důvodu rozhodujícího slova rodičů dítěte se může zvýšit, ale i snížit. Osm dětí z třiceti šesti nesplnilo požadovaná kritéria školní zralosti a byl jim navržen odklad školní docházky.

5 Závěr

Hlavním cílem našeho šetření bylo především zvážit a posoudit, jakým způsobem se může podílet sociální prostředí na kvalitě vývoje dítěte v předškolním věku. Jelikož je pojem „sociální prostředí“ velice obecný, a na vývoji dítěte v uvedeném věku se zásadně podílí zejména určité typy tohoto

prostředí, bylo nutností jej ve výzkumné části práce konkretizovat. Nejdůležitějšími typy sociálního prostředí, které bezprostředně a nejintenzivněji ovlivňují formování osobnosti dítěte předškolního věku, jsou především prostředí rodinné, popř. prostředí mateřské školy. Jelikož prostředí mateřské školy bylo shodné pro všechny posuzované děti, bylo výzkumné šetření zaměřeno především k možným vlivům rodinného prostředí ve vztahu k vývoji dítěte. I když lidé v současnosti stále nedokáží přesně určit, nakolik se sociální prostředí podílí na vývoji člověka a formování jeho osobnosti, jsou známy a zdokumentovány případy různých typů sociálních izolací, které zjevně prokazují, jakým významným činitelem pro člověka sociální prostředí je a jaké může mít dalekosáhlé následky jeho narušení či jeho absence. Na základě výzkumného šetření i dosavadních pedagogických zkušeností jsme přesvědčeni o významu vlivu sociálního prostředí na formování dětské osobnosti.

LITERATURA

- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- KRAUS, B.: *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. 165 s. ISBN 80-7041-135-X.
- KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MATĚJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.
- MOŽNÝ, I.: *Sociologie rodiny*. Praha: SLON, 1999. 251 s. ISBN 80-85850-75-3.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NOVÁK, T.: *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- ŠULOVÁ, L. - ZAOCHÉ-GAUDRON, CH.: *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

Monika Žumárová je odbornou asistentkou na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a prorektorkou pro strategii a rozvoj UHK. Během svého 17ti-letého působení garantovala a vyučovala řadu předmětů (Pedagogika volného času, Organizace výchovy mimo vyučování, Metodika her a zábav, Výzkumné metody a zpracování dat, Odborné praxe) a metodických kurzů pro vychovatele, sociální pedagogy a pedagogy volného času. V posledních letech se zaměřila především na oblasti kvality života a místa volného času v něm z pohledu různých věkových i sociálních skupin. Je dlouholetou členkou profesních a odborných společností či organizací (např.

*European Association for Leisure Time Institutions of Children and Youth,
České pedagogické společnosti, České asociace pedagogického výzkumu,
Asociace vzdělavatelů pedagogů volného času, Asociace vzdělavatelů v
sociální pedagogice, Centra pre edukáciu a výskum seniórov).*

PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky PdF UHK
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové 3
Česká republika
e-mail: monika.zumarova@uhk.cz
tel.: +420 493 332 525