



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Řízené skupinové hry pro rozvoj prosociálního chování v MŠ

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy
Autor práce: **Tereza Danková**
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Danková**
Osobní číslo: **P15000558**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Řízené skupinové hry pro rozvoj prosociálního chování v MŠ**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

- 1) Popsat význam strukturované skupinové hry pro rozvoj prosociálního chování dětí v MŠ.
- 2) Zjistit četnost využití a obsah strukturovaných her zaměřených na prosociální chování ve vybraných MŠ.

Metody:

- 1) Pozorování ve třídách
- 2) Strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

PAUSEWANGOVÁ, E., 1992. 100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-59-3

PAUSEWANGOVÁ, E., 1994. 150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-50-X

SMITH, CH., A., 2011. Třída plná pohody. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-903-3

STUHLÍKOVÁ, I., a kol., 2005. Zvládání emočních problémů školáků. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2

SUCHÁNKOVÁ, E., 2014. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **1. května 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2018**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 20. června 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Lucii Hubertové, Ph.D. za odborné vedení a cenná doporučení. Dále bych chtěla poděkovat svému příteli za jeho trpělivost a svým kamarádkám za jejich ochotu a podporu při tvorbě této práce.

Anotace

Tématem bakalářské práce jsou řízené skupinové hry pro rozvoj prosociálního chování v mateřské škole. Cílem teoretické části je popsat význam strukturované skupinové hry pro rozvoj prosociálního chování dětí v mateřské škole. Cílem praktické části je zjistit četnost využití a obsah strukturovaných her zaměřených na prosociální chování ve vybraných mateřských školách. Pro sběr dat je využito nestandardizovaného nezúčastněného pozorování a strukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou pozorovaného oddělení.

Klíčová slova: hra, dítě, prosociální chování, skupinová hra, vztahy, předškolní vzdělávání

Annotation

The topic of this bachelor thesis is Group games for development of prosocial behavior in Kindergarten. The goal of the theoretical part is to describe the importance of group games for the development of the children's prosocial behavior in Kindergarten. The goal of the practical part is to find out the frequency of use and the content of group games which are focused of prosocial behavior in kindergarten. Non-standardized non-participating observation and structured interview with the observed department's class teacher has been used for data acquisition.

Keywords: game, child, prosocial behavior, group game, relationships, pre-school education

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	10
1.1 Dítě v období předškolního věku	10
1.1.1 Emoční vývoj a socializace	10
1.2 Hra.....	13
1.2.1 Co je to hra	13
1.2.2 Znaky hry	14
1.2.3 Dělení her a druhy herní činnosti	15
1.2.4 Hra v předškolním období dítěte	17
1.2.5 Skupinové hry.....	18
1.3 Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání	23
1.3.1 Kompetence k učení	24
1.3.2 Kompetence k řešení problémů	24
1.3.3 Kompetence komunikativní	24
1.3.4 Kompetence sociální a personální	24
1.3.4.1 Rozvíjení sociálních a personálních kompetencí.....	25
1.3.5 Kompetence činnostní a občanské	26
1.4 Třída MŠ jako sociální skupina	27
1.4.1 Rozdělení rolí v sociální skupině	28
2 Praktická část	30
2.1 Metody	30
2.2 Charakteristika jednotlivých mateřských škol	31
2.3 Výsledky	33
2.3.1. Pozorování v oddělení A	33
2.3.2. Pozorování v oddělení B	41
2.3.3. Pozorování v oddělení C	47
2.4 Diskuze.....	55
Závěr	57
Seznam použitých zdrojů.....	58
Seznam příloh	60

Úvod

Pamatuji si, jak těžké pro mne bylo na prvním stupni základní školy vystupovat před celou třídou. Když na mě přišla řada, rozbušilo se mi srdce a hlavou se mi motaly myšlenky, že to nezvládnou. Nechtěla jsem na sebe ten upřený pohled všech mých spolužáků. Ten pocit, kdy nastane naprosté ticho, a všichni čekají, až začnete mluvit.

Postupem času nervozita naopak stoupala a já si ji odnesla nejen na střední školu, ale také na vysokou. A tak se sama sebe ptám, kde se stala chyba. Když zavzpomínám na všechno, co nás ve škole učili, nikdy to nebylo, jak zapadnout do kolektivu, jak se skamarádřit, jak upevnit svá přátelství, jak vystupovat mezi kamarády,... Veškeré informace a znalosti byly směřované ke kognitivnímu vývoji člověka, tedy po stránce rozumové. Kdo nás tedy naučí, jak působit ve společnosti, jak respektovat a tolerovat názory druhých, aniž bychom ublížili sami sobě.

Napadá mě jediné řešení. Rozvíjet naši osobnost také po stránce sociální a to již od toho nejujtějšího věku. Nabízí se zde prostředí mateřské školy, kdy děti mají možnost být v neustálém kontaktu s druhými dětmi. Učí se společně respektovat a dodržovat stanovená pravidla, řeší spolu každodenní vzniklé situace, pomáhají si, spolupracují, tráví spolu společné chvíle. Jak ale zajistit, aby spolu všechny děti vycházely, aby se v prostředí mateřské školy cítily dobře a chodily do ní rády, jak upevnit kolektiv dětí, vzbuzovat v nich zájem o druhé a o pomoc k druhým. Jsou to řízené skupinové hry, které napomáhají ke zlepšení prosociálního chování dětí a právě na toto téma je zaměřena má bakalářská práce.

V teoretické části se zaměřuji na dítě v období předškolního věku, kde popisuji jeho emoční vývoj a socializaci. Dále popisuji hru v obecné rovině. Tedy co to hra vlastně je, jaké jsou její znaky a jaké jsou druhy herní činnosti. Také hru popisuji v konkrétním období dítěte, a to v období předškolního věku. V jedné z kapitol popisuji jednotlivé klíčové kompetence, kdy se více zaměřuji na kompetence sociální a personální. Jedna z podkapitol je věnována právě skupinové hře. Cílem teoretické části je popsat význam strukturované skupinové hry pro rozvoj prosociálního chování dětí v mateřské škole.

Cílem praktické části je zjistit četnost využití a obsah strukturovaných her zaměřených na prosociální chování ve vybraných mateřských školách. Pro toto zjištění uskutečním nestandardizované nezúčastněné pozorování ve třech třídách různých mateřských škol a využiji strukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou daného pozorovaného oddělení.

1 Teoretická část

1.1 Dítě v období předškolního věku

1.1.1 Emoční vývoj a socializace

Pokud mluvíme o socializaci, mluvíme o celoživotním procesu, který probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti. Prostřednictvím socializace se člověk dostává do kontaktu s druhými lidmi. Dochází k psychickému ovlivňování při utváření vlastností, při sebepojetí a při seberealizaci. Jedná se o neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému (Řezáč 1998, s. 43).

Socializace je celoživotní proces, během kterého dochází ke vzájemné interakci jedince a společnosti. Prostřednictvím socializace se člověk utváří a vyvíjí a stává se z něho společenská bytost. Během procesu dochází ke kontaktu s jinými lidmi, se sociálními skupinami i s celou společností (Vágnerová 2004, s. 272).

S primární socializací se dítě setkává již v rodině, která pro něj představuje nejdůležitější prostředí. Dítě je uváděno do společenství lidí. Proces socializace se skládá ze tří vývojových aspektů. Prvním z nich je vývoj sociální reaktivity. V tomto vývojovém aspektu dochází k velmi rozlišovaným emočním vztahům s lidmi, kteří se nacházejí v blízkém okolí dítěte, ale i s lidmi, kteří jsou dítěti vzdálenější. Pokud dojde k úplnému selhání vývojového postupu, může dojít k autismu dítěte. V tomto případě dítě nerozlišuje živé bytosti od neživých předmětů, s rodiči zachází, jako by to byli věci. Dítě se nezapojuje do verbální ani do neverbální komunikace. Stává se z něho samotář, hraje si raději sám, ke všem lidem se projevuje stejně (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 93).

Druhým aspektem je vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Dospělí přikazují a zakazují dětem různé podoby chování, které dítě přijímá za své. V tomto období dochází k vývoji norem, které si jedinec postupem času vytváří.

Posledním aspektem je osvojení sociálních rolí. Jedná se o vzorce chování a postojů, které společnost od dítěte očekává. Přihlíží se zde k věkovým a pohlavním zvláštnostem dítěte a společenskému postavení. Již v předškolním věku se od dítěte očekává plnění rolí, které se od sebe odlišují na základě prostředí. Jedná se o role doma a role, které dítě přijímá v kolektivu druhých dětí (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 94).

K socializaci dochází v různých prostředích, například v rodině, ve škole, v zaměstnání či v jiných institucích. Velký vliv má socializace již v období dětství. V tomto období si dítě formuje svou osobnost, buduje si své postoje a vzorce chování, které později uplatňuje po celý život. Pro dítě v předškolním období může být obtížné osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí, proto se toto období uvádí jako kritické.

Postupem času se po dítěti vyžaduje takové chování, které odpovídá požadavkům společnosti. Zatímco v raném dětství se od dítěte neočekává, že splní každý příkaz, který je na něho kladen, s přibývajícím věkem je tomu jinak. Tento přechod můžeme nazvat jako období shovívavosti, které se mění v období socializace (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 94).

Při socializaci dochází k rozvoji vlastního sebepojetí dítěte. To znamená, že nezáleží pouze na vnějších projevech chování, ale především jde o socializaci vnitřního prožívání dítěte, což bývá základem pro jeho celý emoční vývoj. Kolem dvou let si děti začínají uvědomovat, že jsou děti a ne dospělí, a že se od sebe liší pohlavím.

V předškolním období dítě dokáže říct, co má a co nemá rádo, popisuje své fyzické rysy, dokáže říct, co je jeho. Teprve až ve škole se dítě zaměřuje na psychologické vlastnosti, schopnosti a emoce. Sebehodnocení dítěte předškolního věku je podmíněno aktuální sociální situací a je ovlivněno jistotou ve vztazích s rodiči (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 96).

Velmi důležitou oblastí v rozvoji osobnosti dítěte je citová výchova. Pokud hovoříme o emocích, hovoříme o psychickém stavu, který vyplývá ze subjektivního prožívání vztahu k někomu nebo k něčemu. Za to, jak schopni jsme konat, odpovídají emoce, které jsou ovlivňovány z hlediska kultury, ve které dítě žije, temperamentu dítěte, ale také jeho nálady. Za hlavní skupiny emocí se považuje hněv, smutek, strach, radost, láska, překvapení, odpor a hanba (Zelinová 2007, s. 40).

Na konci předškolního období dokáže dítě kontrolovat a ovládat své prožitky, což je velmi podstatné pro sociální život člověka. Děti v tomto období jsou schopny své emoce skrývat a to na základě předchozích zkušeností. Také se učí ovládat svou agresi, vztek a zlost (Mertin, Gillernová 2015, s. 127).

Při socializaci se dítě začleňuje do společnosti a rozvíjí se jako společenská bytost. Již v dětství se prostřednictvím socializace formují poznávací procesy a emoce. Dochází k osvojení lidských forem chování a to především chování ve styku s druhými lidmi. Důležitou roli v socializaci má sociální učení. Jedná se o soubor forem učení, ve kterých

si jedinec za účasti druhých lidí osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Dítě se učí sociální interakci a komunikaci a učí se přijímat sociální role (Čáp, Mareš 2011, s. 54).

1.2 Hra

1.2.1 Co je to hra

Hra je chápána jako specifická činnost, která nás provází v každém věku. Nejedná se pouze o činnost člověka, hru lze také pozorovat u zvířat (Koťátková 2005, s. 11).

Prostřednictvím hry si rozvíjíme svou osobnost, poznáváme okolní svět i sami sebe. Hra v nás zanechává hluboký prožitek. Neexistuje jedna jediná konkrétní definice hry. Mnoho autorů ve svých dílech využívá vlastních názorů, proto samotná hra zaujímá mnoho podob. Dnes považujeme hru za specifickou formu učení, kdy jejím působením formujeme naši osobnost.

Hra je fyzická nebo psychická činnost, která přináší uspokojení nejen dítěti, ale také dospělému, který je schopen si hrát. Prostřednictvím hry si člověk osvojí dovednosti, které mu jsou užitečné pro život. Při hře dochází k obnově sil, k zotavení a k uvolnění i k překonání sociálních nároků. Hra je považována za jednu ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 100).

Dle Jirásky (1983, s. 55) se dětská hra přirovnává k vážnému zaměstnání. Zde je důležité, aby si dítě svou hru vedlo samo bez jakéhokoliv vlivu vnějšího okolí. Pokud je dítěti hra předložena, nerozvíjí svou fantazii a tvořivost takovým způsobem, jako by ji rozvíjel prostřednictvím vlastní hry. Z tohoto uvažování vyplývají rozpory, zda se při didaktické hře jedná skutečně o hru. Dítě předškolního věku dokáže rozlišit, zda se něčemu záměrně učí při řízené činnosti a kdy samostatně ze své vlastní iniciativy získává zkušenosti, které později dokáže uplatnit. V mateřské škole se často setkáváme s pojmem volná hra, kdy si dítě samo, dle svého vlastního uvažování, vybírá činnost, kterou se chce zabývat, a kterou si samo vede. Hra je pro dítě přirozená, bere ji jako smysluplnou činnost, díky které se samo a dobrovolně učí.

Dle Koťátkové (2005, s. 14) získává dítě nové poznatky a zkušenosti prostřednictvím přirozeného způsobu. S těmito poznatky a zkušenostmi dítě samo aktivně pracuje a přemýšlí o nich. Hra je také prostředkem uvolnění od únavy a stresu. Dítě se odbourává od nejistot a obav.

Podle Opravilové (2004, s. 7) je hra pro dítě přirozeně zvládnutelná. Proto podporuje psychickou rovnováhu dítěte a přináší mu klid a vyrovnanost. Hra je jakousi vstupní branou do světa dítěte a poukazuje nám, v jaké skutečnosti dítě žije. Dítě při hře navazuje na své prožitky, doplňuje ji o své poznatky a zkušenosti. Ukazuje okolnímu světu svou představu o realitě.

1.2.2 Znaky hry

Již v 17. století bylo hře přidělováno několik základních znaků. Dle Komenského jimi byly pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost provozování hry a příjemný cíl neboli duševní uvolnění. V současné době je hře přidělováno hned několik znaků, které se liší v pojetí různých autorů.

Dle Kořátkové (2005, s. 17) se za základní znaky považuje spontánnost, zaujetí, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role. Dle Opravilové (2004, s. 9) s hrou souvisí smysluplnost, samoučelnost a sejetí se skutečností.

Neumann (2014) uvádí nejistotu výsledků, řízenost pravidly, vážnost, vnitřní nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost, dramatičnost a přítomnost (Neumann in Suchánková 2014, s. 10).

Francouzský spisovatel, sociolog, filozof a literární kritik Caillois (1998) uvádí svobodu hry, vyčleněnost, neproduktivnost, řádovost a fikanost (Caillois in Suchánková 2014, s. 10).

Za nejvýznamnější znaky hry dle Suchánkové (2014, s. 10) jsou považovány:

- spontánnost
- pocit svobody
- pravidla
- přijetí role
- fantazie
- tvořivost
- opakování
- radost
- uspokojení

Jedním ze základních znaků, které uvádí Košťátková (2005, s. 18) je spontánnost. Jedná se o přirozené aktivní chování, které vychází z vnitřní motivace. Dítě si samo stanovuje cíl hry a realizuje ji dobrovolně. S tímto znakem se nejvíce setkáváme ve volné hře dětí. Důležitým znakem hry jsou pravidla, která nemusí vycházet pouze z vnějšku. Jedná se o pravidla, která si při hře stanovuje samo dítě. Tato pravidla se mohou měnit výběrem a průběhem konkrétní činnosti. Pokud nám pravidla ve hře nevyhovují, můžeme je pozměnit, nebo si stanovit pravidla nová.

Mezi další znaky dle Košťátkové (2005, s. 19) patří fantazie. Fantazie v životě dítěte zaujímá velmi důležitou roli. Dítě se díky ní může odpoutat od reálného světa a prožívat tak zážitky, které mu jsou blízké a příjemné. S fantazií úzce souvisí tvořivost, kterou si dítě postupně rozvíjí prostřednictvím hry.

Dítě svou hru může kdykoliv změnit, vytvořit si nový pro něho zajímavý a osobitý průběh. Hra vychází z jeho představivosti a z jeho vlastního úsudku. Dítě se při hře hluboce soustředí na její realizaci a často nevnímá vnější podněty, které jsou na něho kladeny. Hra, kterou si dítě samo volí, mu často přináší radost a uspokojení, a proto dochází k opakování, které je dalším znakem hry. Dítě se samo vrací ke známým a vyzkoušeným činnostem, ve kterých našel pocit radosti, a ve kterých se může zlepšovat v určitých dovednostech (Košťátková 2005, s. 19).

1.2.3 Dělení her a druhy herní činnosti

Pokud mluvíme o hře dítěte, mluvíme o činnosti velmi rozmanité a mnohotvárné. Opravilová (2004, s. 12) ve svém díle uvádí pokusy o klasifikaci hry, které mohou vycházet z rozdělení her dle schopností, které hra rozvíjí, dle typů činností, zda se jedná o hru napodobovací, dramatizující, konstruktivní či fiktivní, dle prostředí, ve kterém se hra odehrává, tedy exteriérové nebo interiérové hry, dle věku dítěte a dle toho, zda se jedná o hru dívčí či chlapeckou.

Roger Caillois (1998, s. 35-45) uvedl typologii, díky které zjišťoval odchylky chování ve hře a příčiny, které tyto odchylky způsobují. Popsal charakteristiku čtyř skupin, do kterých rozdělil chování při hře. První skupinu nazval hry agonální. Jedná se o hry, kdy dochází k soutěžení a závodění mezi jednotlivci. Cílem těchto her je dosáhnout vítězství. Děti trpící psychickými poruchami používají v těchto hrách násilí a agresivitu, díky nimž chtějí vyhrát za každou cenu.

Druhou skupinu zaujímají hry aleatorické. Tyto hry jsou spjaté s náhodou, nemohou být přímo ovlivněny člověkem. Jedná se například o kostky, karty, videohry, počítačové hry či herní automaty. Také sem spadají dětská rozpočítadla. Mezi patologické rysy zde patří magické rituály, zařikávání nebo odevzdanost osudu, což může vést až k nezvladatelné závislosti na rituálu i hře.

Třetí skupinou jsou hry mimikrické. Tyto hry se nacházejí na hranici zdání a skutečnosti. Uplatňuje se zde princip napodobování a předstírání hry. Děti hrají napodobivé hry s hračkami, loutkami a panenkami, hrají rozmanité role a převlékají se do kostýmů. Zde může dojít u dítěte, které má narušenou psychiku k narušení osobní identity, kdy může dojít až k jejímu rozdvojení. Dítě odmítá rozlišit skutečnost od fikce.

Poslední skupinou jsou hry vertigonální, které vychází z fyzického prožitku vychýlení z rovnováhy a závratí. Patří sem houpání, odvážné skoky a bezpečné pády či jízda na kolotoči. Dítě projevuje extrémní odvalu a má potřebu dosáhnout silného pocitu fyzické závratí, často rizikové situace, které mohou označovat poruchy chování. Dítě má v sobě nedostatek přirozených zábran. U dospívajících může toto chování vést až k užívání alkoholu nebo drog.

Tato typologie by mohla být inspirativní pro učitelku mateřské školy, pokud se u dítěte setká s nějakými závažnějšími odchylkami v herním chování. Pro běžnou pedagogickou praxi by toto rozdělení mělo být více prostudováno a ověřeno (Opravilová 2004, s. 13).

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 101) rozdělují formy dětské hry do čtyř kategorií. Jako první uvádí funkční či činnostní typ hry. V těchto hrách dochází k procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách. Dále se zmiňují o konstrukčním či realistickém typu her. Sem patří stavění z kostek, figurek, cílené stavby z písku či plastelíny, znázorňování předmětů kreslením aj., tedy hry zaměřené na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu.

Pokud dítě užívá předměty v přeneseném významu nebo přeměňuje svět dle své vlastní představy, například pokud s jedním předmětem zachází hned v několika variantách, jedná se o iluzivní typ hry.

Posledním rozdělením jsou hry úkolové. Patří sem hry na prodavače, na listonoše, na princeznu, na rodinu apod., ze kterých dítě získává zkušenosti se sociálními rolami, se kterými se setkává, ale samo nezastupuje.

Kuric (1986) rozdělil hry z hlediska jejich zaměřenosti a z hlediska vývojové vyspělosti dětí. Objevují se zde hry funkční, manipulační, napodobovací, receptivní, úlohové a konstruktivní (Kuric in Langmeier, Krejčířová 2006, s. 101).

Brian Sutton-Smith (1978) rozdělil hry na hry průzkumné, které jsou spojené s odhalováním něčeho neznámého. Vyskytuje se zde dobrodružství a napětí. Dále na hry konstrukční a tvořivé, hry obratnosti a síly a hry napodobování a hraní rolí (Sutton-Smith in Langmeier, Krejčířová 2006, s. 101).

1.2.4 Hra v předškolním období dítěte

Hra v období předškolního věku se stává hlavní činností dítěte a je významnou úlohou v jeho socializačním procesu (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 100).

Přestože si člověk hraje během celého svého života, nejčastěji se hra spojuje s předškolním věkem, který bývá často označován jako věk hry. Dítě věnuje hře převážnou část dne. Během hry dochází k učení, k uspokojování potřeb, k rozvoji fantazie a k všestrannému rozvoji dítěte. Hra rozvíjí dovednosti a zkušenosti dítěte, rozvíjí ho po stránce tělesné i osobní a je významným komunikačním prostředkem. Ve hře dítěte se odráží jeho myšlenky a přání a prostřednictvím hry dokáže dítě vyjádřit své vnitřní pocity i postoje. Dítě si při hře užívá klidu a pohody (Suchánková 2014, s. 27).

V období předškolního věku dítěte zaujímá hra podstatnou část dne. Prostřednictvím hry se dítě učí a připravuje se pro budoucí práci a pro život. Jedná se o silně motivovanou činnost, která uspokojuje zvědavost a potřebu sociálního styku. Při hře dochází k rozvoji nejrůznějších hledisek osobnosti (Čáp, Mareš 2007, s. 284).

Pro období předškolního věku je typická hra symbolická. To znamená, že činnost, která náleží jednomu předmětu, je přenesena na předmět náhradní, zastupující, který představuje určitý konkrétní symbol. Funkcí symbolické hry je asimilace a upevnění vlastní zkušenosti. Dítě si ve hře opakuje vše, co zažilo. Symbolická hra uspokojuje citové a intelektuální potřeby při vyrovnávání se dítěte s prostředím, a pomáhá dítěti vyrovnat se s realitou, která je pro něj určitým způsobem zatěžující. Dítě si prostřednictvím symbolické hry může přizpůsobit realitu svým potřebám a přáním. Dochází ke hrovému předstírání, ve kterém se zobrazuje egocentrismus, fantazie a představy dítěte. Dítě přijímá role ve hře, které rozvíjí jeho sebekázeň a sebeovládání. Dále dochází ke vzájemné spolupráci mezi jednotlivci (Suchánková 2014, s. 46).

Rozvoj symbolických her umožňuje porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí. Prostřednictvím symbolické hry se dítě učí vidět svět očima druhých, začíná se zajímat o příběhy a pohádky a je schopno porozumět tomu, co dospělí považují za humorné. Pokud dítě zvládá přebírat různé role v symbolické hře, dokáže porozumět příčinám chování druhých lidí. Jakmile se dítě ve hře stane někým jiným, seznamuje se i s jeho pocity a touhami a učí se je prožívat. V předškolním období začíná být symbolická hra více propracovaná a více se využívá (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 102).

Při námětové hře si dítě všímá řady detailů a snaží se hru obohacovat. K vykonání činnosti potřebuje vše, co vyžaduje reálný život. Jeho hra je mnohem rozvinutější. Dítě ve hře uplatňuje náměty, které zná, a se kterými se setkává během každodenního života, či které zná z příběhů a pohádek. Dítě si vymýšlí své vlastní příběhy, které nemusí vycházet ze skutečnosti, využívá své fantazie. Při námětové hře si dítě může vyzkoušet, jaké to je být negativní rolí, zahrát si na něco, co mu v běžném životě není dovoleno, například na zloděje. Děti si při jednotlivých rolích vyzkouší různá řešení situací. Prostřednictvím přijímání rolí dítě rozlišuje své osobní vlastnosti (Vágnerová 2012, s. 186).

V předškolním období je zcela běžné a přirozené, že si dítě vytváří imaginárního kamaráda, ze kterého rodiče často mívají obavy, obzvlášť pokud tento stav u dítěte trvá delší dobu. Imaginární představa však souvisí s předškolní fantazií. Prostřednictvím své fantazie si některé děti vytvářejí pro svou hru společníky, které jim chybí v reálném světě. S těmito společníky hovoří, starají se o ně, dokonce je oslovují jmény a připisují jim vlastnosti. Jedná se o imaginárního kamaráda a imaginární „já“. Tento stav může vycházet z nedostatečného uspokojení potřeby dětské společnosti. Může se však jednat pouze o způsob, díky kterému si děti procvičují sociální role (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 103).

1.2.5 Skupinové hry

Skupinové hry posilují sociální vazby u dětí a rozvíjí schopnost, díky které navazují kontakty s druhými. Nejen, že podporují emoční inteligenci dětí, ale také napomáhají k utváření přátelství, spolupráci mezi dětmi a rozvíjí důvěru v dětské skupině. Děti se pomocí těchto her snaží překonávat konflikty, spolupracují a společně přemýšlí o problémech.

Hermochová a Vaňková (2014, s. 37) definují spolupráci jako společnou práci za účasti dvou nebo více lidí, kdy se jedná o společné působení na určité činnosti. Dvě nebo více osob vynakládají úsilí, které je zaměřené jedním směrem. Každý zúčastněný přitom sleduje nejen společný cíl, ale i stejnou cestu. Spolupráce je považována za jednu ze sociálních dovedností, která by se měla rozvíjet. Při spolupráci je důležité respektovat názory a speciální schopnosti druhých členů skupiny, které jsou pro skupinu užitečné. Každý tedy může přispět tím, co dokáže. Nejen, že je dítě zodpovědné za to, co dělá, ale také za to, co nedělá.

Prostřednictvím skupinových her si děti cvičí sebekontrolu a snaží se dodržovat stanovená pravidla. Mezi dětmi dochází k udržení interakce po delší dobu. To jak děti reagují a jednají, může být odráženo jejich zkušenostmi. Zapojení dítěte do skupinové hry a pocit radosti z jejího průběhu se může s vývojem dítěte měnit. Skupinové hry se podílejí na vytváření základních prvků sebeúcty (Plummer 2013, s. 26).

Skupinové hry umožňují dětem učení, díky kterému děti poznávají, objevují a zkoumají. V průběhu skupinových her dochází také ke kreativě dětí. Děti jsou aktivní při jednání, používají strategii, logické myšlení, řeší problémy, zapojují paměť, komunikují s druhými, zkouší si nové role, obohacují se zkušenostmi a v neposlední řadě také rozvíjí svou osobnost, která ovlivňuje pozdější sociální interakce jedince v jeho budoucím životě a to nejen po stránce profesionální, ale také po stránce rodinné.

Jednotlivé zvolené aktivity rozvíjí sociální dovednosti, kdy dochází k sebepoznání dítěte, ale také k poznání druhých, ke komunikaci a kooperaci s druhými a k řešení konfliktů, popřípadě k vyjednávání. Aktivity, které vyžadují spolupráci, umožňují dětem sdílet společné zážitky a napomáhají rozvíjet emoční inteligenci a zdravý psychosociální růst. Skupinové hry mají také preventivní potenciál ve snížení rizika patologických jevů, jako je například šikana (Hermochová, Vaňková 2014, s. 43).

Prostřednictvím skupinových her získávají děti zkušenosti v různých sociálních rolích, společně se podílejí na řešení vzniklých konfliktů, dochází k sociální interakci a ke zlepšení vztahů a spolupráce mezi jednotlivci (Čáp, Mareš 2007, s. 284).

Skupinové hry poskytují dětem poznat vlastní způsoby reagování a zjistit, jaký vliv mají na druhé. Děti ve skupinových hrách projevují emoce, reagují na emoce druhých a učí se být kreativní a aktivní v průběhu her.

Děti se také prostřednictvím skupinových her setkávají se sdílením pocitů a respektováním pocitů druhých lidí, vyjadřují vlastní pohled na situaci či problém

a hledají správné řešení. Dochází k vyjadřování vlastních názorů a potřeb. Dítě uvažuje nad svým chováním a zvažuje následky či důsledky. Také je podporována emoční inteligence dětí a utváří se nová přátelství mezi jednotlivci.

Vytvořením vhodného prostředí zajistíme účinné vzájemné poznávání, které pro děti znamená rozvoj smyslu kamarádství, soucítění, součinnost a přívětivost (Smith 2011, s. 11).

Smith doporučuje (2011, s. 16) využití takových skupinových her, se kterými se učitel může sám názorově ztotožnit. Zvolené hry by měly odpovídat nejen zájmům skupiny, ale především zájmům jednotlivých dětí. K tomu, aby se děti zúčastnily hry, se nikdy nesmí nutit. Dítě by nemělo být pod jakýmkoliv fyzickým ani psychickým nátlakem. Během hry mohou děti reagovat zcela nepředvídatelně, proto je důležité připravit se na spontánní přizpůsobení svého pracovního plánu dané situaci. Velmi důležitou součástí při aplikování skupinových her je bezpečnost dětí, kterou zajišťuje připravené prostředí. Děti se v prostoru musí cítit jistě a jsou přijímány takové, jaké jsou. Je tedy žádoucí postarat se o vytvoření otevřené a přátelské atmosféry ve skupině.

Před zahájením každé hry by se v prostředí mateřské školy měla navodit příjemná a uvolněná atmosféra. Děti by se měly cítit bezpečně. Během jednotlivých aktivit by měly být respektovány názory dětí, v žádném případě by nikdo neměl být zesměšňován. Pokud se stane, že názory či postoje dítěte vybočují od obvyklých norem, citlivým a tolerantním přístupem bychom ho měli přimět k pochopení správného jednání a správnému způsobu chování.

Vše, co se odehraje v jednotlivé skupině, by nemělo být rozebíráno s někým, kdo se dané aktivity neúčastnil. Jedná se o důvěrné údaje. Dětem bychom měli být vzorem, a proto bychom měli dodržovat stejná pravidla komunikace. Nikoho nepřerušovat, nechat každého vyjádřit svůj vlastní názor. Děti by měly být za své aktivní chování chváleny. Žádné dítě by rozhodně nemělo být do jakékoliv aktivity nuceno. Všechny děti ve skupině jsou si rovni (Lisá, et al. 2010, s. 14).

Před ukončením jakékoliv skupinové hry by se nemělo zapomínat na reflexi, při které si děti zopakují průběh hry, vyjádří své kladné ale i záporné názory a myšlenky týkající se aplikované hry a vyslechnou si poznatky svých kamarádů. Děti během reflexe diskutují o tom, na co při hře přišly. Učitelka prostřednictvím otázek zjišťuje, jak každý zúčastněný aktivitu prožíval a jak se při ní cítil. Děti si uvědomují, že ne každý se cítí stejně.

Pokud dětská skupina teprve vzniká, je vhodné zařazovat takové skupinové hry, kdy se jeden druhému navzájem představí, tedy hry, které pomáhají dětem se seznámit. Jako příklad můžeme uvést hru Pavučina, kdy děti sedí v kruhu a podávají si klubko vlny, které postupně vytváří jakousi pavučinu. Ten, kdo zrovna drží klubko vlny má prostor, aby dětem o sobě něco sdělil. Hra pokračuje, dokud každý nebude držet kousek sítě (Vopel 2007, s. 18).

Abychom ověřili, jak dobře děti znají jména svých kamarádů, využijeme her, při kterých děti oslovují jeden druhého. Aby se do hry zapojily i děti, které jsou více plaché, můžeme zvolit hru Šeptaná jména, kdy děti chodí volně po místnosti a šeptají kamarádovi do ucha své nebo jeho jméno, dle pokynů učitele. Děti se nemusí bát přímého vystupování, jedná se pouze o nenápadné chování. Při této hře si děti užívají intimitu vztahu mezi dvěma lidmi (Vopel 2007, s. 20).

Další hra, která napomáhá k zapamatování křestních jmen, je hra, která se jmenuje Hra se jmény. Děti si prostřednictvím rytmizované říkanky doprovázené tleskáním lépe zapamatují jména svých kamarádů. Hra začíná tím, že všichni sedí v kruhu. Učitelka vybere dvě jména dětí, která použije v říkance. Tonda, Tonda, dívá se na každého, ukazuje na Báru a už jde do tuhého. Učitelka naznačí Tondovi, aby ukázal na Báru a řekl jí, na koho má ukázat ona. Bára, Bára, dívá se na každého, ukazuje na Ondru a už jde do tuhého. Hra pokračuje, dokud se nevystřídají všechny děti (Smith 2011, s. 36).

Pokud se děti už dobře znají, můžeme přejít k hrám, při kterých děti představují někoho jiného. Děti se tedy dozvídají informace o svých kamarádech, učí se je zapamatovat a následně využít při hrách. Tyto hry vyžadují slovní vyjádření dětí.

Pokud budeme chtít hrát s dětmi hry, které zahrnují dramatické vystupování, je důležité, aby tato aktivita byla zcela dobrovolná. Ne každé dítě vystupuje rádo před ostatními dětmi a v tomto případě by mu to mohlo jen uškodit.

Aby se nikdo z dětí necítil v prostředí mateřské školy sám a osamocen, a aby každý věděl, že má své místo v kolektivu dětí, využijeme her, které nám umožňují zjistit, co všechno máme společného a čím jsme naopak jedineční. Při těchto hrách poukazujeme na jedinečnost dítěte a zároveň na to, že všichni máme něco společného.

Abychom zdůraznili, že každé dítě ve skupině je důležité, můžeme si s dětmi zahrát hru Kdo chybí. Při této hře děti stojí v kruhu čelem ven a mají zavřené oči. Učitelka změní polohu dětí tak, aby nikdo nevěděl, kde kdo stojí. Nakonec vybere jedno dítě, které se schová uprostřed kruhu pod deku. Ostatní děti hádají, kdo se pod dekou

ukrývá. Abychom zamezili tomu, že někdo nemá pořádně zavřené oči, můžeme zvolit šátky a oči dětem zavázat (Hermonchová, Vaňková 2014, s. 128).

Pocit sounáležitosti posílíme pomocí hry, která vede děti k tomu, že každý zaujímá místo ve skupině, a že všechny děti jsou stejně důležité. Hra se jmenuje Odznak. Úkolem dětí je společnými silami vymyslet a vytvořit odznak pro každého člena skupiny, který ho pak může hrdě nosit připnutý na oděvu. Děti mohou použít jakýkoliv materiál a ozdobit znak dle vlastní fantazie (Zelinová 2007, s. 65).

Pokud se snažíme o to, aby děti měly mezi sebou dobré vztahy, nesmíme zapomínat na to, aby i se svou učitelkou měly děti dobrý vztah. Je proto důležité, aby toho děti věděly o své učitelce co nejvíce. Jako hru můžeme uvést například Imaginární interview, kdy děti pokládají své učitelce otázky, na které by rády znaly odpověď, a učitelka jednotlivé otázky zodpovídá. Nejen, že se upevní vztah mezi učitelkou a dětmi, ale také se děti učí se svou učitelkou komunikovat (Vopel 2008, s. 126).

V kolektivu dětí se často objevují různě početné skupinky, které spolu kamarádí více. Abychom sblížili i děti, které spolu kamarádí méně, můžeme vytvořit dvojice dětí, které si spolu tolik nehrají. Jako příklad si můžeme uvést hru Dvojice k sobě, kdy dvojice dětí sedí u sebe a na pokyny učitelky se dotýkají různých částí těla. Tato hra odbourává stud a sblíží kontakt mezi dětmi (Vopel 2007, s. 61).

1.3 Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání

„Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a posilování funkcí občanské společnosti.“ (MŠMT 2017, s. 10).

Jednotlivé klíčové kompetence se propojují a vzájemně doplňují. K jejich osvojování dochází během celého života již od předškolního vzdělávání.

„Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat. Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat.“ (MŠMT 2017, s. 10).

Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání podle MŠMT (2017, s. 10)

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

1.3.1 Kompetence k učení

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, si všímá souvislostí a dokáže uplatnit zkušenost, kterou získal v praktických situacích. Má základní poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky a má radost z toho, co samo zvládlo. Dokončí svou práci, učí se hodnotit své pokroky a oceňuje výkony druhých (MŠMT 2017, s. 11).

1.3.2 Kompetence k řešení problémů

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání se na základě nápodoby či opakování snaží samostatně řešit známé a opakující se situace a spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací. Využívá dosavadních zkušeností, fantazie a představivosti a zpřesňuje si početní představy. Dokáže volit mezi funkčním a nefunkčním řešením. (MŠMT 2017, s. 11).

1.3.3 Kompetence komunikativní

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, se dorozumívá pomocí vhodně formulovaných vět a vede smysluplný dialog. Je schopno rozlišit některé symboly, chápe jejich význam a ovládá dovednosti, které předcházejí čtení a psaní. Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a ví, že lidé používají ke komunikaci i jiné jazyky (MŠMT 2017, s. 12).

Ke komunikaci dochází pomocí slov, ale také pomocí pohledů, postojů, mimiky či gest. Schopnost komunikovat se rozvíjí v průběhu celého života. Abychom komunikaci mohli považovat za účinnou, je nezbytné naučit se naslouchat druhým (Zelinová 2007, s. 69).

1.3.4 Kompetence sociální a personální

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, umí vyjádřit svůj vlastní názor a uvědomuje si, že odpovídá za své chování. Projevuje empatii vůči druhým, ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, respektuje druhé a napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí. Dodržuje dohodnutá pravidla (MŠMT 2017, s. 12).

1.3.4.1 Rozvíjení sociálních a personálních kompetencí

Pro rozvíjení prosociálního chování dětí je nezbytné rozvíjení právě sociálních a personálních kompetencí. Velmi důležité pro rozvoj sociálních kompetencí je období již v předškolním věku. V tomto období si dítě utváří předpoklady pro svůj osobní i společenský život (Lisá, et al. 2010, s. 11).

V poslední době přibývá mnohem více dětí, které jsou závislé na informačně-komunikačních prostředcích, což může mít za následek snížení komunikace mezi samotnými jedinci. Děti neumí komunikovat se svým okolím, neuznávají společenská nebo skupinová pravidla, nerespektují autority a je pro ně obtížné adaptovat se v dětské skupině. Ve výchovně-vzdělávacím procesu by tedy měly být rozvíjeny nejen kognitivní schopnosti dětí, ale také jejich sociální schopnosti a dovednosti. Sociální kompetence každého dítěte mohou velmi ovlivnit jeho budoucí společenský i osobní život. Mnoho odborníků považuje tyto kompetence v souladu s osobním životem za podstatnější než klasicky chápanou inteligenci (Lisá, et al. 2010, s. 10).

Dítě, které má správně rozvinuté sociální kompetence si dokáže uvědomit své emoce a motivaci, usiluje o porozumění emocí druhých, je schopno dorozumívat se neverbálně, uvědomuje si, že verbální a neverbální komunikace se od sebe může významově lišit, zvládá své emoce i ve stresu a je schopno vcítit se do pocitů druhých lidí (Lisá, et al. 2010, s. 11).

„V lidském společenství je ovládání sociálních kompetencí velmi výhodné, a to nejen pro sociální postavení jednotlivce ve společnosti, ale i pro jeho fyzické a mentální zdraví. Vyšší úroveň sociálních kompetencí působí například jako prevence před samotou či zneužíváním návykových látek.“ (Lisá, et al. 2010, s. 10).

Učitel v mateřské škole může již ve zmiňovaném předškolním období rozvíjet u dětí jejich sociální kompetence a to prostřednictvím vhodně zvolených her a aktivit, které podporují spolupráci dětí při řešení problémů, učí je komunikovat mezi sebou a naslouchat jeden druhému. S komunikací úzce souvisí slušné chování, díky kterému jsme schopni dát najevo druhému člověku, že si ho vážíme. Dítě by mělo být schopno poděkovat, poprosit, popřípadě omluvit se za své jednání. Existuje mnoho her, které dětem pomáhají zvládat svůj hněv, nebo je učí prosadit svůj názor, aniž by nerespektovaly práva druhých. Pomocí her si děti uvědomují význam sociálních pravidel a osvojují si smysl jejich dodržování (Lisá, et al. 2010, s. 12).

1.3.5 Kompetence činnostní a občanské

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, dokáže rozpoznat své vlastní silné stránky a poznává svoje slabé stránky. K úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně, zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje a uvědomuje si svá práva i práva druhých. Učí se je hájit a respektovat a dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých (MŠMT 2017, s. 13).

1.4 Třída MŠ jako sociální skupina

Sociální skupina označuje určitý počet lidí, kteří jsou propojeni vzájemným prožitkem či uspořádáním svých formálních i neformálních vztahů. Pokud hovoříme o malé sociální skupině, hovoříme například o rodině či sportovním družstvu. Třída mateřské školy se označuje jako střední sociální skupina (Helus 2011, s. 212).

Sociální skupinou rozumíme seskupení lidí, kteří se k sobě vážou určitým společným znakem, ať už pohlavím, společnými zájmy, věkem či příbuzenským vztahem. Sociální skupina patří mezi pojmy sociologie a sociální psychologie, které jsou také používány v pedagogice. Mohou jí být osoby, které mají náhodné a volné vztahy, například cestující ve vlaku, nebo těsné a intenzivní vztahy, například rodina. (Průcha 2003, s. 214).

Třída mateřské školy je považována za vrstevnickou skupinu, ve které dítě získává důležité zkušenosti. Jednou z potřeb dítěte je být přijato a akceptováno sociální skupinou, ve které se nachází. Aby byla potřeba naplněna, je důležitá jeho ochota spolupracovat a snaha prosadit se v kolektivu. Pokud se dítě nedokáže skupině přizpůsobit, budou reakce ostatních členů skupiny záporné.

Sociální skupina je prostředkem pro komunikaci s vrstevníky, pro vykonávání společných činností, pro osvojování nových dovedností a vědomostí. Člověk se učí komunikovat a spolupracovat s druhými. Lidé často vyhledávají sociální skupinu pro pocit sounáležitosti a potřebu někam patřit, což tvoří důležitou část sebepojetí. První skupinou se stává rodina, kterou bývá jedinec velmi ovlivněn v jeho budoucím společenském životě (Vágnerová 2004, s. 20).

Skupina vrstevníků poskytuje dítěti možnost získat zkušenosti s osobami, které jsou na stejné úrovni, tedy se stejně starými dětmi. Dítě se učí komunikovat prostřednictvím různých názorů a vlastností jedinců. Učí se dávat najevo svůj názor, argumentovat a řešit konflikty. Vrstevníci také pomáhají dítěti osamostatnit se z dětské závislosti na rodičích (Čáp, Mareš 2001, s. 279).

Dle Řezáče (1998, s. 159) má sociální skupina formativní vliv, neboť se podílí na dotváření sociálních rysů osobnosti, ovlivňuje výkonnost jedince a posiluje jeho sociální identitu, uspokojuje důležité sociální potřeby, mezi které patří být ve společnosti s lidmi, být akceptován a získat uznání, seberealizovat se.

Všichni členové skupiny by se měly navzájem respektovat a ve skupině by měla vládnout otevřená komunikace a to nejen o obsahu, ale také o vztazích. Všichni by se

měli podílet na hledání cíle a cesty a každý přispívá tím, co dokáže, proto by práce měla být kolegiálně rozdělena (Hermonchová, Vaňková 2014, s. 38).

1.4.1 Rozdělení rolí v sociální skupině

Jedinec se dle sociální role chová určitým způsobem, který od něj očekává daná skupina. Osobnost jedince se formuje rolí, kterou získá. Rozvoj určitých vlastností a kompetencí je ovlivněn konkrétní rolí. Skupinové role se dělí na formální a neformální. Formální role se odvíjí od pracovních a formálních vztahů v organizační struktuře společnosti. Za formální roli se považuje například ředitel. Neformální role závisí na vlastnostech jedince a na požadavcích skupiny. Za neformální roli můžeme považovat roli kamaráda nebo toho, kdo baví skupinu, tedy roli baviče (Vágnerová 2004, s. 314).

Neformální role

- alfa – považován za nejaktivnějšího člena, má největší autoritu
- beta – disponuje schopnostmi a znalostmi, kterých si členové skupiny cení, mají k němu největší důvěru, proto se na něho obrací pro radu a pomoc
- gama – patří sem většina členů skupiny, kteří respektují vůdce, přizpůsobují se požadavkům
- omega – jedinec ve skupině, který není oblíben ani akceptován, může se stát obětí beránkem, bývá šikanován (Vágnerová 2004, s. 315)

Jako nejvýznamnější pokrok v osvojování sociálních rolí uvádí Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 99) diferenciaci role mužské a ženské. Z důvodu odlišného očekávání dospělých a vrozených vloh se chování chlapců a dívek viditelně liší. Rodiče se k dětem různého pohlaví chovají rozdílně nejen při volné hře, ale i při péči již od narození dítěte. Dívky jsou ve společnosti popisovány jako menší a jemnější, zatímco chlapci jako silnější a zdatnější. Nejen pro vývoj sexuální identity, ale také pro osvojování odpovídající sociální role mohou být důležité už tyto první rozdíly.

Později v předškolním věku si dítě samo výrazněji přejímá ve svých zájmech a postojích, ve kterých převládá mužské či ženské chování. Velmi důležitý je vztah chlapce k otci a dívky k matce, neboť pro dítě představují vzor chování.

Dítě v předškolním věku by se mělo setkávat s druhými dětmi, ať už v mateřské škole či na dětském hřišti. Učí se zde způsobům chování, které jsou velmi důležité

v pozdějším věku. Nejen, že se učí pomáhat slabším, vést druhé, ale také podřídit se druhým, soupeřit a spolupracovat se stejně schopnými a používat kompromis při vzniklém konfliktu.

2 Praktická část

Cílem praktické části bylo zjistit četnost využití a obsah strukturovaných her zaměřených na prosociální chování ve vybraných MŠ.

2.1 Metody

Jako metodu jsem zvolila nestandardizované nezúčastněné pozorování. Dle Křováčkové je pozorování založeno na sledování a následné analýze jevů, které je možné vnímat smysly. Jedná se o výzkumnou metodu v tom případě, pokud je pozorování záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. Charakteristickým znakem pozorování je nezasahování výzkumného pracovníka do objektivní reality.

Mezi výhody této výzkumné metody patří nejpřirozenější a málo nákladná diagnostická metoda, přímé sledování reálných jevů, získání dat, která nelze získat jinou technikou a také získání velkého počtu kvantitativních údajů. Nestandardizované pozorování znamená, že se jedná o pozorování v rámci běžné reality. Při nezúčastněném pozorování sleduje výzkumník pozorované jevy zvenčí (Křováčková in Skutil 2011, s. 101).

Pozorování jsem realizovala v období od ledna do března tohoto roku ve třech mateřských školách Libereckého kraje. Každé pozorování probíhalo po dobu pěti dnů během dopoledních řízených činností. V průběhu pozorování jsem si podrobně zapisovala poznámky, které byly zaměřené na intervenci učitelky, konflikty mezi dětmi a na spolupráci dětí během řízené činnosti. Také jsem využila metodu strukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou daného oddělení. Všechny rozhovory probíhaly v posledním dnu pozorování během poledního odpočinku v prostoru mateřské školy. Učitelkám byla zajištěna anonymita.

Rozhovor je metoda, při které dochází k interakci mezi tazatelem a dotazovaným. Prostřednictvím rozhovoru uplatňujeme přímý kontakt se zkoumanou osobou, získáváme osobní či důvěrné informace, sledujeme verbální i neverbální reakce respondenta a snižujeme obtíže při psaném projevu. Prostřednictvím strukturovaného rozhovoru využíváme otázek a alternativ odpovědí, které máme předem připravené. Je podaný ústní formou a pořadí jednotlivých otázek se nemění (Skutil 2011, s. 89).

2.2 Charakteristika jednotlivých mateřských škol

Oddělení A

Jelikož jsem v této mateřské škole realizovala svou první souvislou praxi, personál MŠ mě už dobře zná a některé děti také. Mateřská škola je umístěna ve starší několikrát rekonstruované budově s velkou zahradou v zástavbě rodinných domků. Kapacita pozorovaného oddělení byla 24 dětí. Jednalo se o homogenní třídu v rozmezí 5-7 let. V této třídě bylo 15 předškoláků. V první den pozorování bylo dětí 18, z toho 10 chlapců a 8 dívek. V dalších dnech se počet dětí mírně navyšoval. Učitelce pozorovaného oddělení bylo 44 let. Prostor, ve kterém probíhaly realizované řízené činnosti, se skládal ze dvou částí. V jedné byly umístěné stolečky s židlemi pro výtvarné a pracovní činnosti či pro práci s pracovními listy. Druhá část prostoru sloužila pro ostatní řízené činnosti a pro volnou hru dětí. Ve třídě se nacházela interaktivní tabule. Děti zde měly hodně hraček, které jim byly dostupné. Zdi třídy byly ozdobené výtvary dětí a tematickou výzdobou k probíranému tématu.

Oddělení B

Budova mateřské školy je vila rodinného typu a nachází se na okraji města. Kapacita pozorovaného oddělení byla 20 dětí. Jednalo se o heterogenní třídu. V první den pozorování bylo dětí 15, z toho 9 chlapců a 6 dívek. Po zbytek týdne byl počet mírně variabilní. Učitelce mohlo být v rozmezí 30-35 let. Prostor, ve kterém jsem realizovala pozorování, byl rozdělen na hernu, ve které byly umístěné hračky a na část se stolečky, ve které děti svačily, popřípadě zde probíhala výtvarná nebo pracovní činnost. Ve třídě se nacházela interaktivní tabule, na které děti během pozorování dvakrát pracovaly. Velikost prostoru třídy odpovídala kapacitě dětí.

Oddělení C

Mateřská škola se nachází v budově základní školy, která je postavena v okrajové části města. Tuto mateřskou školu jsem navštěvovala jako dítě. Od té doby však prošla výraznou rekonstrukcí. Kapacita pozorovaného oddělení byla 25 dětí. Jednalo se o homogenní třídu, ve které byly děti v rozmezí 5-7 let. V první den pozorování bylo dětí 18, z toho 11 chlapců a 7 dívek. Po zbytek dnů byl počet dětí mírně variabilní. Učitelce pozorované třídy bylo okolo 45 let. Prostor, ve kterém probíhaly realizované řízené činnosti, byl celkem malý v porovnání s kapacitou oddělení. Ve třídě se

nacházely stolečky s židlemi pro výtvarné a pracovní činnosti. Ve zbytku prostoru měly děti umístěné hračky. Některé z nich byly dětem volně přístupné, některé se nacházely na policích ve vyvýšeném prostoru, na který děti nedosáhly. Součástí třídy byl klavír, který učitelka využívala.

2.3 Výsledky

2.3.1. Pozorování v oddělení A

Výsledky pozorování - pondělí

Učitelka si děti nejprve usadila na podlahu před interaktivní tabulí. Počkala, až se utiší a poté jim řekla, aby utvořily dvojice. Děti začaly poskakovat a každý rychle přiběhl ke svému kamarádovi. Jelikož byl sudý počet dětí, nezůstal nikdo sám. Převažovaly dvojice se stejným pohlavím, ale v některé dvojici byl i chlapec s dívkou.

Děti napjatě čekaly, co se bude dít. Každá dvojice tancovala taneček O Mrazíkovi, který se v mateřské škole naučily. Všichni společně zpívali. Učitelka doprovázela děti na klávesy a neustále s nimi udržovala oční kontakt. Všechny děti tancovaly. Nebyl zde nikdo, kdo se nezapojil. Z tváří dětí šlo poznat, že je to baví, a tak si zatancovaly ještě jednou. Pokud někdo zapomněl nějaký krok, vedl ho kamarád, nebo děti odkoukávaly kroky od jiných dvojic.

Následovalo procvičování rytmu. Učitelka utvořila s dětmi kruh. Děti nejprve do rytmu tleskaly a dupaly, poté učitelka rozdala dětem dřívka, na která opět do rytmu ťukaly. Nejprve si to zkusila celá skupina dohromady. Poté se děti rozdělily na dívky a chlapce a zkusila si to každá skupinka samostatně. Učitelka nejprve tleskala s dětmi a vedla je. Poté nechala skupinky, aby si to vyzkoušely samostatně bez pomoci. Některé děti si moc nevěděly rady a řídily se podle svých kamarádů. Na konci se učitelka nebránila vyjádření, že chlapcům to šlo mnohem lépe.

Jako reflexi zvolila učitelka grafomotorický list, do kterého děti zakreslovaly písničku, se kterou doposud pracovaly. Zakreslení písničky probíhalo v rytmu ťukání dřívek. Učitelka ťukala dřívky a děti podle toho zakreslovaly. Grafomotorický list byl zaměřený na uvolnění ruky, rytmus a „psaní“ zleva doprava. Byl využitý z metody Dobrý start, která je zaměřena na grafomotoriku, jemnou a hrubou motoriku a předčtenářskou gramotnost. Některé děti odkoukávaly zapisování písničky od kamaráda, který seděl vedle nich.

Půlka dětí seděla a pracovala na podlaze, půlka u stolu. Nebylo to z důvodu nedostatku míst u stolečků, ale z vlastní volby dětí. Učitelka tedy respektuje vlastní rozhodnutí dítěte. Některým dětem se učitelka věnovala více než ostatním. Jednu dívku chválila kolegyni, aniž by viděla, jak pracují všechny děti. Někomu tak mohlo být líto,

že nebyl pochválen, přesto, že pracoval správně.

Poznámky

Děti z mateřské školy mě už dobře znají, jelikož jsem zde měla svou první souvislou praxi. Některé děti mě vítaly slovy dobrý den a některé ahoj. Před zahájením řízené činnosti pověděla učitelka dětem, komu říkáme dobrý den a komu ahoj, aby v tom měly jasno. Dala jim najevo, že já jsem paní učitelka, dospělá osoba, která k nim není nijak příbuzná, a proto mi mají všichni říkat dobrý den. Když se učitelka zeptala dětí, zda tomu už teď rozumí, kývaly hlavou, že ano.

Všechny děti se do činností aktivně zapojily. Pouze v průběhu reflexe se z ničeho nic jeden chlapec rozhodl, že nebude pokračovat ve znázornění písničky. Učitelka k němu přistoupila a ukázala mu, co má dělat. Chlapec nereagoval, a tak si ho učitelka přestala všímat.

Jeden chlapec si moc nevěděl rady se zakreslováním písničky. Učitelka namísto toho, aby mu poradila a pomohla, řekla: „Filip to neumí, tak dělá hlouposti.“

Celková atmosféra byla velmi příjemná, uvolněná. Děti se usmívaly a spolupracovaly a bylo znát, že se jim činnost líbí, a že je baví.

Intervence učitelky

Z učitelky vycházela značná autorita, kterou děti respektovaly. Pokud nastal ruch, uměla si učitelka sjednat ticho a pořádek a to hned napoprvé. Děti spolupracovaly a řídily se dle pokynů. Přesto, že řízená činnost byla cílená především na kognitivní učení, musely se děti sjednotit a spolupracovat.

Probíhala zde individuální práce ze strany učitelky, ale pouze s některými dětmi. Ostatním nebyla věnována značná pozornost, a tak toho děti také využily, a když se učitelka zrovna nedívala, nepracovaly při zapisování do grafomotorického listu tak, jak by měly.

Konflikty mezi dětmi

Při řízené činnosti nevznikl žádný konflikt, který by učitelka musela řešit.

Spolupráce dětí

Děti se musely sjednotit se svým tanečním partnerem a společně plnit úkol učitelky. Nejprve tedy pouze ve dvojicích a až poté ve větší skupině. V obou skupinách

se našly děti, které táhly celou skupinu a ostatní děti se jimi řídily. Děti se k sobě chovaly přátelsky.

Při zakreslování písničky si jeden chlapec všiml, že druhý nepracuje. Ihned to řekl paní učitelce. Chlapec viděl, že někdo nedělá to, co má, a tak zareagoval a na chlapce žaloval, i když si myslím, že pouze chtěl upozornit na to, že něco není v pořádku.

Výsledky pozorování - úterý

Mezitím, co děti svačily, připravila učitelka doprostřed herny stoleček a k ní čtyři židličky pro oslavence. Ke zdi po celé místnosti dala židličky pro ostatní děti. Když přišly děti ze svačiny, řekla učitelka dětem, aby se oslavenci posadili ke stolečku uprostřed místnosti. Ostatní děti včetně učitelek a paní ředitelky utvořily kruh kolem oslavenců. Děti nebyly nijak znepokojené nebo překvapené. Už dobře vědí, co se při takovéto oslavě bude dít, jelikož oslava narozenin zde probíhá pokaždé stejně. Jedna z učitelek pustila písničku s videem. Děti se s úsměvem chytily za ruce a vesele zpívaly a tančily. Tato písnička je pro děti již známým narozeninovým rituálem a pokaždé, když se slaví narozeniny, se tato písnička zpívá a tancuje se na ni. Jedná se o písničku, ve které se přeje dětem k narozeninám.

Po písničce řekly učitelky dětem, aby se posadily a vybraly šest dětí, které udělaly kozy. Když se učitelky zeptaly, kdo chce dělat kozu, přihlásilo se hned několik dětí. Učitelky vybraly větší a zdatnější děti – tři dívky a tři chlapce, aby to bylo spravedlivé. Oslavenci, od nejmladšího po nejstaršího chodili k učitelce a k paní ředitelce, které ho chytily za ruce a za nohy a udělaly mu kozu tolikrát, kolik je mu let. Po koze si šel každý oslavenec vybrat nějakou hračku, kterou mu darují zaměstnanci mateřské školy a mohl si ji odnést domů. Poté si všechny děti opět sedly a učitelky rozdělaly dětské šampaňské a každému dítěti trochu nalily do jeho vlastního kelímku.

Nakonec si oslavenci připravili, co přinesli pro své kamarády (bonbony a lízátko). Obcházeli všechny děti a každému nabídli. Některé dítě poděkovalo, některé ne. Pokud někdo nepoděkoval, učitelka řekla, že nic neslyšela, a tak dítě poděkovalo.

Intervence učitelky

Oslavu narozenin organizovaly dvě učitelky a paní ředitelka. Zatímco jedna učitelka s paní ředitelkou oslavencům podaly ruce a popřály k narozeninám, druhá učitelka tak neučinila. Pouze vybídla děti, aby si vybraly nějakou hračku jako dárek. Jeden chlapec se dlouho rozmýšlel a nevěděl, co si má vybrat. Učitelka k němu

přistoupila a vystavila dítě nátlaku opakovaným vybízením, aby si už konečně něco vybral.

Nakonec chlapec po něčem sáhl, aniž by to doopravdy chtěl. Zdálo se, že učitelka chtěla mít celý tento ceremoniál rychle za sebou. Nijak si oslavu neužívala, naopak byla celá strnulá a jen organizovala, aby vše rychle utíkalo.

Konflikty mezi dětmi

K žádnému konfliktu mezi dětmi nedošlo. Děti se k sobě chovaly přátelsky. Starší děti pomáhaly mladším dětem. Odnášely za ně židličky a kelímky od pití.

Spolupráce mezi dětmi

Děti si mezi sebou podávaly hrnečky. Vzaly hrnek nejen pro sebe, ale také pro svého kamaráda. Usazovaly se vedle sebe tak, jak spolu kamarádí. Některé děti ještě zvlášť poděkovaly oslavenci, který rozdával bonbony, některé si bonbon pouze bez poděkování vzaly.

Výsledky pozorování - středa

Učitelka nechala děti, aby se samy oblékly a pouze kontrolovala, zda mají všechno. Řekla jim, aby si s sebou nezapomněly vzít přezůvky. Když byly všechny děti oblečené, utvořily dvojice. Učitelka děti spočítala a vyrazilo se do tělocvičny na základní školu kousek od mateřské školy. Děti byly po cestě poslušné, nikdo se nechoval tak, jak by neměl.

Před tělocvičnou se děti musely přezout a poté mohly vejít dovnitř. Učitelka si nejprve připravila rádio. Mezitím se děti rozkoukávaly v tělocvičně. Děti se nejprve na písničku rozehrály a to t, že běhaly po tělocvičně a na přerušení písničky musely udělat sochu. Některé děti se nezastavily hned po vypnutí hudby, ale až když viděly, že kamarádi už neběhají. Učitelka děti, které se hned nezastavily, oslovila jménem a upozornila je na to, že se musí zastavit hned, jak písnička přestane hrát.

Po rozehrání se děti společně s učitelkou rozcvičily. Učitelka řekla dětem, aby se postavily do prostoru tělocvičny tak, aby kolem sebe měly místo. Děti napodobovaly cviky dle učitelky. Po rozcvičce byly děti rozdělené do dvou družstev na dívky a chlapce. Družstva mezi sebou soutěžila ve čtyřech disciplínách. Nejprve slalom s hokejkou a míčkem, poté skoky snožmo do obručí, následovala chůze s míčkem na dlani, který nesměl spadnout a jako poslední jízda na dřevěném prkně s kolečky (děti

seděly na dřevěném prkně a nohama a rukama se odrážely, objely kužel a vrátily se zpátky). Aby mohl vyběhnout další spoluhráč, musely si děti plácnout. Po soutěžení si obě družstva vzájemně podala ruku. Jelikož zbyl ještě trochu čas, sundala učitelka kruhy a na druhé straně tělocvičny položila na zem velký provaz do tvaru nekonečna. Půlka dětí se houpala na kruzích a druhá půlka chodila po ležaté osmičce z provazu. Obě skupinky se vystřídaly.

Poznámky

Děti navštěvují tělocvičnu každou středu, ovšem ne pokaždé jim to z důvodu jiných akcí (divadla, dům dětí a mládeže, besídky,...) vyjde, a tak jsou učitelky rády za každou návštěvu.

Děti byly velmi poslušné a aktivně se zapojily do všech soutěží. Při příchodu do tělocvičny řekla učitelka dětem, že nikdo nesmí lézt na žebřiny. Po celou dobu tak nikdo neučinil.

Intervence učitelky

Učitelka vedla děti ke spravedlivému plnění soutěží. Pokud někdo z dětí začal podvádět, vrátila ho učitelka zpátky na začátek, aby začal znovu. Rozdělení dětí proběhlo formou dívky zvlášť a kluci zvlášť. Při rozcvičení docházelo k individuální práci, kdy učitelka obcházela děti a opravovala špatně provedené cviky. Soutěžení bylo podmíněno individuálním výkonem jednotlivce, nikoliv spoluprací mezi dětmi. Výhra tedy závisela na tom, jak každý sám za sebe zvládne vykonat konkrétní soutěž.

Konflikty mezi dětmi

Během řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Jelikož děti soutěžily v kategoriích, kdy záleželo na výkonu jednotlivců a ne dětí jako celku, nedošlo zde k žádné týmové spolupráci. Pouze se děti vzájemně podporovaly a fandily si v jednotlivých soutěžích.

Výsledky pozorování - čtvrtek

Učitelka chtěla s dětmi trénovat matematické představy, a proto rozdělila děti na různě početné skupinky. Následovaly otázky: „V jaké skupince je nejvíce/nejméně dětí?, Kde je méně/více než?, Která skupinka má nejvíce/nejméně bačkor?, Co máme na těle

dvakrát?“ Poté byly děti rozdělené na stejně početné skupinky, které utvořila učitelka. Každá skupinka měla před sebou jednu obruč a jejím úkolem bylo dát do obruče tolik bruslařů (pěnových koleček), kolik řekla učitelka (např: 2,4,7,...). Děti spolupracovaly, hledaly správné řešení. Radily si a pomáhaly si. Později se z bruslařů stali lyžaři. Úkolem dětí bylo přidat lyžařům tolik špachtlí, aby každý lyžař měl jeden pár lyží.

V závěru se šly děti rozloučit s kamarádkou, která přechází do jiné školky. Všechny děti se sešly v jedné místnosti společně s učitelkami. Učitelky s paní ředitelkou popřály Sofince, ať se jí v nové školce líbí, a ať se za nimi přijede někdy podívat. Děti se postavily do zástupu před Sofinku, která dala každému sladkost, kterou pro děti přinesla. Děti jí na oplátku podávaly ruku a přály jí něco hezkého.

Intervence učitelky

Děti byly rozděleny do skupinek na základě toho, jak se vedle sebe posadily do kruhu. Učitelka tedy nedbala na to, aby skupinky byly vyrovnané tím, jak jsou děti zdatné. I přesto, že viděla, že nějaká skupinka postupuje špatně, nechala děti, aby úkol řešily samostatně a samy si přišly na správné řešení. Nikoho neoslovovala, pouze pozorovala děti při práci. Nakonec oslovila jedince, kteří si zprvu nevěděli rady a váhali, přesto, že finální výsledek měli správně.

Konflikty mezi dětmi

Během řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Děti spolupracovaly dle toho, jak byly rozděleny učitelkou. Některé děti ve skupince si pomáhaly a radily se. V některých skupinkách se nacházely vůdčí typy, které přebraly zodpovědnost a řídily se dle svého. Mezi dětmi byli také jedinci, kteří se moc neprosazovali a nechali kamaráda, aby to za ně vyřešil sám. V jedné skupince dal chlapec dívce pusu na ruku za správné vyřešení úkolu.

Při rozloučení s dívkou, která přechází do jiné školky, stály děti v zástupu a čekaly, až na ně přijde řada. Nijak do sebe nestrkaly, nepředbíhaly se. Někdo si vzal sladkost a popřál Sofince něco hezkého. Někdo si pouze vzal sladkost a odešel pryč.

Výsledky pozorování - pátek

Učitelka utvořila s dětmi kruh a všichni se posadili na podlahu. Počkala, až se děti utiší a začala číst dětem text. Poté následovaly otázky k textu, díky kterým děti samy převyprávěly, o čem příběh byl. Poté přečetla učitelka text ještě jednou s tím, že pokud děti uslyší slovo brusle, dvakrát tlesknou a pokud uslyší slovo rybník, vyskočí.

V následující části přečetla učitelka pouze úryvek z textu, při čemž zaměňovala některá slova. Děti je musely poznat a opravit je. Aby pro děti určování bylo snazší, změněná slova se rýmovala. Následně se učitelka ptala dětí, jaké další rýmy znají.

Po práci s textem byly děti rozdělené do skupinek po dvou podle toho, jak vedle sebe seděly. Každá skupinka dostala rozstřížený rybník, který měla společnými silami spojit k sobě jako puzzle. Po úspěšném složení měly děti zkusit složit rybník znovu. Tentokrát se však musely držet s kamarádem za jednu ruku a poté za druhou. Některé děti se často pouštěly a moc jim to společně nešlo. Naopak jiné děti s tím neměly problém.

Poznámky

Příběh měl děti poučit o tom, že je správné poslouchat své rodiče, a že bychom v žádném případě neměli porušovat jejich zákazy. Také se v příběhu vyskytovala pomoc a spolupráce, tedy zmínka o tom, že si všichni máme pomáhat a spolupracovat.

Intervence učitelky

Učitelka zvolila příběh, ze kterého se děti mohou poučit. Nejprve příběh přečetla, a poté nechala děti, aby s pomocí jejích otázek, příběh převyprávěly samy. Postupně vybírala dítě, které dostalo slovo a mohlo něco říct. Pokud se stalo, že začal povídat někdo, koho učitelka nevybrala, vedla učitelka děti k tomu, že si neskáče do řeči. Pověděla dětem, že nejprve musíme vyslechnout kamaráda, který nám chce něco říct, protože nám by se také nelíbilo, kdyby nás někdo rušil.

Učitelka zvolila práci ve dvojicích, kdy děti musely spolupracovat a společnými silami musely najít správné řešení.

Konflikty mezi dětmi

V průběhu řízené činnosti nenastal žádný konflikt mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Děti společnými silami převyprávěly příběh, který jim přečetla učitelka. Při práci ve dvojici si některé děti pomáhaly a společně úkol vyřešily. V některé dvojici pracoval pouze jeden a druhý seděl a čekal, až to druhý dokončí. Některé děti ke spolupráci používaly slova, některé řešily úkol mlčky. Když měly děti sestavit rybník a přitom se musely držet za ruce, bylo to pro některé děti obtížné. Nejprve se chytily za ruce, a když jim to nešlo, zase se pustily, sestavily kousek rybníku, a poté se zase za ruce chytily. Některé dvojice se nepustily ani jednou a úspěšně rybník sestavily.

Výsledky pozorování – shrnutí celého týdne

Během celého týdne byly zvolené činnosti zaměřené převážně na kognitivní rozvoj dítěte. Prostřednictvím motivačního příběhu se učitelka snažila vzbudit u dětí zamyšlení se nad správným jednáním a chováním. Spolupráce dětí zde byla využívaná pouze jako vsuvka ke zvolené činnosti. Děti nespolupracovaly jako celek, ale pouze ve skupinkách či ve dvojici. Děti se tedy spíše setkaly se soutěživostí mezi sebou, kdy se jednalo o to, kdo bude rychlejší, ať už při soutěžení v tělocvičně či při sestavování rybníku z papíru.

Naopak narozeninový rituál či společné rozloučení s kamarádkou, která odchází do jiné mateřské školy, podporují velmi přátelské vztahy mezi dětmi. Děti respektují, že středem pozornosti nejsou ony, ale kamarádi, kteří mají narozeniny a tudíž respektují i to, že právě oslavenci sedí u stolu uprostřed místnosti a obdrží nějaký dárek. Děti si nezávidí, přijde jim to přirozené a správné.

Po celý týden se mezi dětmi nestal ani jeden konflikt. Všechny děti se k sobě chovaly přátelsky, nikdo nikomu neublížoval, ani se nikomu neposmíval.

Učitelka si umí sjednat pořádek a udržet pozornost dětí. Přesto, že jsem se přímo s hrami, které podporují prosociální chování, nesetkala, vztahy mezi dětmi byly velmi kladné a přátelské.

Syntéza výsledků pozorování a výsledků rozhovoru

Učitelka v rozhovoru uvádí, že využívá hry, které vedou k lepším vztahům mezi dětmi. Mezi příklady her uvádí převážně hry, které vedou k soutěžení mezi dětmi, nikoliv ke spolupráci skupiny jako celku. S tímto jsem se setkala i při pozorování. Zvolené hry byly zaměřené převážně na to, která skupina bude rychlejší, která skupina bude úspěšnější. Přesto učitelka uvádí, že si myslí, že hry, které podporují spolupráci

dětí, jsou důležité, jelikož se děti zlepšují také v komunikaci mezi sebou. Mezi jiné metody, které učitelka využívá, aby děti mezi sebou měly kladné a přátelské vztahy, uvádí rozbor čtených textů či oslavu narozenin, které jsem mohla během týdne opravdu zaznamenat.

Přesto, že si učitelka myslí, že hry na rozvoj prosociálního chování jsou pro děti velmi důležité, nebylo toto téma hlavní náplní realizovaných řízených činností. Hlavní tematikou zvolených aktivit byl kognitivní rozvoj dítěte. K tomu, jak učitelka řeší konflikty mezi dětmi, nemohu nic poznamenat, jelikož během pozorování nedošlo k žádnému konfliktu. Všechny děti se k sobě chovaly velmi přátelsky, nikdo nebyl zlý na nikoho druhého.

Učitelka má zjevně na děti velmi dobrý vliv a to soudím i podle toho, že si ve třídě umí sjednat klid a pořádek, aniž by na děti musel být zvyšován hlas. Děti svou učitelku respektovaly a řídily se dle jejich pokynů.

2.3.2. Pozorování v oddělení B

Výsledky pozorování - pondělí

Učitelka utvořila s dětmi pomocí písničky kruh. Děti zpívaly společně s učitelkou, a poté se posadily na zem. Nejprve se mi po vybídnutí učitelky každý představil. Dále se učitelka ptala dětí, jaký máme den v týdnu, jak se jmenují všechny dny v týdnu a jak jdou za sebou, jaký máme měsíc, jaké jsou všechny měsíce a jak jdou za sebou a jaká máme roční období. Následovalo povídání o tom, co kdo dělal o víkendu. Nejprve začala učitelka a poté dostaly slovo děti jeden po druhém.

Dále si učitelka s dětmi povídala o znacích jara, o jarních kytičkách a o tom, co všechno kytičky potřebují. Děti také vytleskávaly slabiky kytiček a určovaly první a poslední hlásky ve slově.

Intervence učitelky

Učitelka se neposadila na zem jako všechny děti, ale na dřevěnou židličku, aby byla výš. Když se mi děti po jednom představovaly, učitelka k některým dětem přidala pár svých slov, které se týkaly nějaké jejich poruchy/potíže. Toto sdělení probíhalo nahlas před všemi dětmi.

Při komunitním kruhu mají děti pravidlo, že mluví pouze ten, kdo v ruce drží tučňáka (postavička). Velmi se mi líbilo, že jeden tučňák koloval dokola mezi dětmi

a jednoho držela učitelka v ruce, aby kdykoliv mohla vstoupit do povídání, aniž by porušila pravidlo, které je v mateřské škole stanovené. Pokud začal povídat někdo, kdo nedržel tučňáka, učitelka ho na to upozornila a dítě povídat přestalo.

Pokud někdo nevěděl, co má říct, učitelka se mu snažila pomoci doprovodnými otázkami, které spočívaly v tom, že se učitelka dětí ptala na jejich rodinu. Například co jsi dělal s bratříčkem/sestříčkou apod. Učitelka dala najevo, že děti dobře zná a ví, s kým žijí ve společné domácnosti.

Konflikty mezi dětmi

Během řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Děti během řízené činnosti neměly možnost jakkoliv spolupracovat. Pouze pokud někdo neznal odpověď na otázku učitelky, odpověděl za něj kamarád, který ji věděl. Jediným úkolem mezi dětmi bylo podávání si tučňáka v kruhu.

Výsledky pozorování - úterý

V tento den přijela do mateřské školy paní X, která se věnuje polytechnice. Navštěvuje mateřské školy a pracuje s dětmi. Děti ji už dobře znají, jelikož mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Učitelka děti nejprve rozdělila do skupinek. Každá skupinka stavěla z lega dům dle plánu, který jim dala paní X. Paní X a učitelka obcházely jednotlivé skupinky a kontrolovaly, zda děti staví správně podle plánu a pokud ne, poradily jim. Děti využívaly barevných kostiček, kdy každá barva značila na plánu něco jiného (obvodová zeď, rozdělení světnic, nábytek). Jako další přišla na řadu špinavá voda, čistá voda a elektřina. I tyto věci byly znázorněny na plánu. Úkolem dětí bylo správně zapojit kabely do jejich stavby. Pokud bylo všechno správně zapojené, mohly si děti rozsvítit žárovku v jejich domečku. Děti byly nadšené.

Pokud někdo nechtěl moc spolupracovat, dostal malou destičku a na té si mohl z kostiček stavět něco podle sebe. Paní X měla také pro děti připravené tři obrázky (elektrárna – červený provázek, vodárna – modrý provázek a čistička – černý provázek). Rozdala dětem barevné provázky a děti je přiřazovaly k obrázkům. Děti se také seznámily s pojmy elektrikář, instalatér a stavitel, které společně s paní X vytleskávaly dle slabik.

Intervence učitelky

Celou řízenou činnost vedla paní X. Učitelka pouze pomáhala kontrolovat jednotlivé skupinky při stavění dle plánu a udržovala klid v herně. Pokud někdo z dětí dělal něco, co neměl, napomenula ho a řekla mu, co má dělat. Dva chlapce, kteří nespolupracovali a zlobili spolu, posadila ke stolečku a dala jim puzzle na skládání. Celou činnost učitelka důkladně fotografovala.

Konflikty mezi dětmi

Dvě děti se při společném stavění dohadovaly o to, kdo přidá další kostku. Učitelka k nim přistoupila a zeptala se, co se stalo. Poté dala každému dítěti do ruky jednu kostku a každý tu svou měl postavit na nějaké místo podle plánu. Dále řekla dětem, aby se nehádaly, že kostiček je hodně, a že mají stavět všichni společně.

Spolupráce dětí

Na začátku byly děti rozdělené do několika skupinek. Rozdělení provedla učitelka. Skupinky byly smíšené (dívky + chlapci dohromady). Úkolem dětí bylo společnými silami sestavit z kostek dům podle plánu. V některých skupinkách děti hezky spolupracovaly, radily si, pomáhaly si a společně se snažily přijít na správné řešení. V některých skupinkách nepracovaly všechny děti. Některé jen seděly a koukaly, jak to dělají ostatní. V jedné skupince vybíraly některé děti správnou barvu kostiček a předaly je kamarádům. Ti je umístili na destičku – práci si tak děti hezky rozdělily. Dále už byla činnost zaměřena na individuální výkon jedince.

Výsledky pozorování - středa

Učitelka s dětmi utvořila kruh a všichni se posadili na koberec. Nejprve si s dětmi povídala o tom, co máme za měsíc. Následovalo vyjmenování všech měsíců tak, jak jdou za sebou. Poté se děti usadily před interaktivní tabulí, na které byl jarní obrázek. Učitelka si s dětmi o obrázku povídala (co je na obrázku, co kdo dělá, jakou má barvu čáp, jaké jarní kytičky jsou na obrázku,...).

Následovaly úkoly na interaktivní tabuli. Děti přiřazovaly obrázky kytiček ke správnému stínu, obrázky kytiček ke správnému stínu dle počtu kytiček, doplňovaly chybějící geometrický tvar, přiřazovaly kytičky dle vzoru prvního řádku a vybírali zeleninu mezi zeleninou a ovocem a umísťovaly ji do kotlíku. Následovala písnička o petrklíči, kterou si děti poslechly. Nakonec si učitelka s dětmi zopakovala, co se dnes

naučily (názvy a barvy kytíček, barva a potrava čápa, co vše bylo na obrázku,...).

Intervence učitelky

Učitelka vybírala děti k vyplnění úkolů na interaktivní tabuli. Děti vybírala postupně tak, jak vedle sebe seděly, aby na nikoho nezapomněla. Pokud si někdo u tabule nevěděl rady, pověděla mu učitelka, aby si šel sednout a vybrala někoho jiného.

Děti se postupně začaly přibližovat k interaktivní tabuli, začínaly si stoupat a překřikovat se. Učitelka musela děti neustále napomínat a opakovat jim, aby se trochu posunuly, aby si sedly a byly potichu.

Jeden chlapec si stěžoval na bolest břicha, učitelka ho poslala na toaletu a víc si chlapce nešímal. Chlapec po chvílce přišel a o něco později začal plakat, že ho bříško stále bolí. Učitelka mu řekla, že si myslí, že jen chce jít domů, protože viděl, jak odchází domů jeho kamarád. Dále si chlapce nešímal.

Učitelka oslovila jménem dítě, které mělo jít k tabuli. Neuvědomila si však, že se tak jmenují dvě dívky a obě se vydaly k tabuli. Pověděla, že myslela dívku, která seděla blíže u ní, ať se druhá posadí, že půjde hned po ní.

Konflikty mezi dětmi

Při řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Děti nijak nespolupracovaly. Pouze na začátku řízené činnosti všichni společně vyjmenovávaly měsíce tak, jak jdou za sebou. Úkoly na interaktivní tabuli vyplňoval každý sám za sebe bez jakékoliv spolupráce mezi dětmi.

Výsledky pozorování - čtvrtek

Učitelka řekla dětem, aby se posadily ke stolečku. Nejprve jim ukázala, co budou dělat a poté každému rozdala jednu předlohu. Úkolem dětí bylo vybarvit tulipány a posléze je vystříhnout. Kdo to měl hotové, mohl si jít hrát. Ve třídě byla po celou dobu uvolněná a klidná atmosféra.

Intervence učitelky

Učitelka pověděla dětem, že je dnes Mezinárodní den žen, což znamená, že dnes slaví svátek všechny ženy, a proto dnes budou vyrábět papírové tulipány, které mohou dát například mamince nebo babičce. Učitelka všechny děti chválila a povzbuzovala při práci. Jedna dívka si obrázek omylem trochu rozstříhla. Učitelka jí řekla, že to nevádí, že se to slepí, a že jinak stříhá velmi pěkně.

Konflikty mezi dětmi

Při řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Řízená činnost nebyla zaměřena na spolupráci dětí. Děti se pouze musely dělit o pastelky, ale jinak pracoval každý sám.

Výsledky pozorování - pátek

Učitelka s dětmi nejprve utvořila kruh pomocí nové básničky, se kterou se děti prvně seznámily. Jelikož si ji ještě ani učitelka moc dobře nepamatovala, zkusily si to děti dvakrát. Dále se učitelka ptala dětí, jaký máme den a jak jdou dny v týdnu za sebou, jaký máme měsíc a jak jdou měsíce za sebou a jaké máme roční období a jak jdou za sebou. Děti se hlásily ještě před tím, než se učitelka stačila na něco zeptat, to znamená, že se hlásily, aniž by třeba znaly správnou odpověď.

Následovalo pozdravení Slunce pomocí cviků jógy. Učitelka cvičila společně s dětmi a u jednotlivých kroků říkala, co se dělá. Děti sledovaly učitelku a snažily se ji napodobit. Poté řekla učitelka dětem, aby se posadily ke stolečku. Každý dostal papírové Slunce ze čtvrtky, které bylo po okrajích proděrované děrovačkou. Děti nejprve vybarvily Slunce žlutým pastelem. Poté provlékaly žlutý krepový papír skrz dírky a dělaly uzlíky. Kdo to měl hotové, nalepil Slunce na modrý podklad. Nakonec děti nakreslily Slunci obličej a podepsaly se.

Intervence učitelky

Při komunitním kruhu, když se učitelka ptala dětí na dny v týdnu, měsíce a roční období, musela neustále opakovat, aby nikdo nevykřikoval. Řekla dětem, že kdo bude vědět, zvedne ruku a ona se ho zeptá. Jeden kluk pokaždé odpověď vykřikl. Učitelka si s ním vůbec nevěděla rady. Vždy mu řekla, že nemá vykřikovat a on to stejně udělal. Na

výrazu učitelky bylo znát, že si s ním opravdu neví rady, a že ji to trápí.

Při výtvarné činnosti obcházela učitelka jednotlivé děti a snažila se jim pomoci, pokud bylo potřeba. Všechny děti při práci povzbuzovala a chválila. Jeden chlapec vybarvení Slunce trochu odbyl. Učitelka ho vedla k tomu, aby se trochu více snažil a zkusil Slunce vybarvit ještě trochu víc.

Konflikty mezi dětmi

Během řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Děti se chytaly za ruce při básničce k vytvoření kruhu a společně se hýbaly dle slov v básničce. Musely se sjednotit a nastavit stejné tempo a rytmus. Při výtvarné činnosti měla jedna dívka své Slunce už hotové, a tak šla pomoci své kamarádce, která trochu zápasila se zavazováním uzlů. Učitelce to nevadilo, naopak dívku pochválila.

Výsledky pozorování – shrnutí celého týdne

Během pozorování v této mateřské škole jsem se ani jednou nesetkala s řízenou skupinovou hrou, která by napomáhala k utváření dobrých vztahů a ke spolupráci mezi dětmi. Většina činností byla zaměřena na kognitivní vývoj dítěte, kdy se děti pomocí různých aktivit učí a osvojují si nové poznatky.

Co se týče spolupráce, probíhala zde pouze ve skupinkách, které vytvořila učitelka. Celá skupina dětí spolu nespolupracovala, ani společně neřešila nějaký problém. Za celý týden se nekonala žádná řízená skupinová hra. Většina činností probíhala v kruhu na koberci nebo vsedě u stolečku.

Učitelka se k dětem chovala mile a přátelsky. Při komunikaci s dětmi volila humorné vsuvky, kterým se děti smály. Atmosféra byla uvolněná. Vztahy mezi dětmi na mě působily velmi kladně. Děti spolu hezky komunikovaly, nebyly na sebe zlé, ani na sebe nekřičely. Nepřišlo mi, že by někdo z dětí do kolektivu nezapadal. Každý v něm měl své místo a byl respektován svými kamarády.

Syntéza výsledků pozorování a výsledků rozhovoru

Učitelka v rozhovoru uvádí, že s dětmi využívá hry, které rozvíjí jejich prosociální chování. Zmiňuje se, že s dětmi hraje hry, při kterých děti musí dodržovat určitá pravidla, a že s pravidly se děti seznamují již na začátku školního roku. Z pozorování

mohu říct, že učitelce jde opravdu především o to, aby děti při jakékoliv činnosti dodržovaly stanovená pravidla. Pokud tomu tak nebylo, děti byly napomenuté a musely si uvědomit, že existují nějaká pravidla, která v mateřské škole musí respektovat. To, že učitelka dbá na dodržování pravidel, potvrdila i při komunitním kruhu, kdy děti mohou hovořit pouze tehdy, když v ruce drží postavičku tučňáka. Ona sama po celou dobu jednoho tučňáka také drží pro případ, že by musela vstoupit do řeči některému dítěti přesto, aby porušila pravidlo.

Co se týče realizovaných her, během pozorování jsem nezaznamenala ani jednu hru a to i přesto, že učitelka uvádí, že jsou hry vedoucí k lepším vztahům mezi dětmi velmi důležité. Učitelka dále zmiňuje motivační příběhy, které s dětmi v mateřské škole čtou a děti se na nich učí správnému chování. Ani s tímto jsem se během pozorování nesešla. Děti především pracovaly na interaktivní tabuli, nebo individuálně tvořily u stolečků. Společná skupinová práce, kdy děti byly rozdělené na stejně početné skupinky, probíhala pouze jednou a to pod vedením paní X, nikoliv pod vedením učitelky.

Během pozorování došlo ke konfliktu mezi dětmi, kdy se děti nedokázaly dohodnout, kdo další přidá kostičku na stavební plochu. Učitelka uvádí, že vede děti k tomu, aby samy našly správné řešení, ovšem v tomto případě, pověděla ona sama dětem, co mají udělat a jak dále mají postupovat, aby se konflikt už neopakoval.

2.3.3. Pozorování v oddělení C

Výsledky pozorování - pondělí

Učitelka s dětmi nejprve utvořila kruh pomocí básničky, kterou děti už dobře znají a vědí, že když ji slyší, mají se všichni postavit do kruhu. Následovalo společné ranní pozdravení, které učitelka prováděla společně s dětmi. Poté se všichni posadili. Učitelka vzala do ruky míček a pověděla dětem, co dělala o víkendu. Dále podala míček chlapci po pravé straně a zeptala se ho, co dělal on o víkendu. Takhle putoval míček dokola, dokud každý něco neřekl. Pokud někdo nevěděl, co má říct, učitelka mu napověděla pomocnými otázkami. Dětem bylo několikrát opakováno, že mluví pouze ten, kdo v ruce drží míček. Přesto se párkrát stalo, že jeden chlapec začal skákat kamarádovi do řeči.

Po komunitním kruhu následovalo společné protažení za doprovodu hudby. Učitelka jednotlivé cviky předváděla a děti podle ní cviky opakovaly. Někdo nedělal

cvik tak, jak by měl, ale učitelka to nechala být a dítě neopravila. Některé děti začínaly zlobit. Učitelka je musela několikrát napomínat.

Jako další aktivitu zvolila učitelka prolézání skrz tunel. Nejprve si děti posadila vedle sebe do jedné řady, aby každý na tunel dobře viděl. Poté vybírala po jednom, kdo bude tunel prolézat. Začala zleva a vybírala děti postupně, aby na nikoho nezapomněla. Jednoho chlapce, který zlobil při cvičení, nevybrala se slovy, že si ještě musí počkat, protože se nechoval hezky. Chlapec tiše seděl a čekal, až půjde na řadu. Učitelka ho nechala prolézt tunel jako posledního. Jelikož se to dětem velmi líbilo, nechala je prolézat ještě jednou. Pouze jeden chlapec už prolézat nechtěl, a tak ho učitelka nenutila.

Nakonec děti opět utvořily kruh. Všichni společně zpívali známé rozpočítadlo. Na koho to padlo, musel se postavit a zazpívat nějakou písničku. Pokud byl někdo více stydlivý, učitelka se ho snažila povzbudit a řekla mu, že mu ostatní děti pomůžou. Když přišla řada na jednu dívku, postavila se, ale zpívat nezačala. Učitelka si myslela, že si nepamatuje žádnou písničku, a proto nezpívá. Začala dívku shazovat se slovy, že už je předškolák, tak ať kouká něco zazpívat, a že je to takhle u ní pořád. Já osobně si myslím, že se jen dívka styděla zpívat úplně sama před svými kamarády, jelikož jsem během pozorování měla možnost dívku slyšet zpívat.

Intervence učitelky

Před zahájením každé činnosti pověděla učitelka dětem, co se bude dít. Děti tak věděly, co se od nich bude očekávat. Učitelka musela některé děti několikrát napomínat, jelikož rušily. Na chvíli se jí děti podařilo utišit. Po chvíli však začaly rušit znovu. Jeden chlapec se do činností nechtěl zapojit vůbec, a tak se usadil ke stolečku. Učitelka ho několikrát vybízela, aby se do činností zapojil, ovšem marně.

Při zpívání v kruhu, učitelka jednotlivé děti, na které padlo rozpočítadlo, povzbuzovala a podporovala. Pouze jednu dívku začala před ostatními dětmi shazovat (viz výše).

Konflikty mezi dětmi

Některé děti se začaly pošťuchovat během cvičení. Učitelka si jich nejprve nevšímala, ale po chvíli je napomenula. Děti se na chvíli utišily. Poté do sebe začaly strkat. V ten moment se do toho vložila více učitelka a jedno dítě odvedla na druhou stranu místnosti. Od té doby už děti nezlobily.

Spolupráce dětí

Pokud někdo nevěděl, co má zazpívat, když na něj padlo rozpočítadlo, mohl mu pomoci nějaký kamarád s výběrem písničky. Také pokud byl někdo více bázlivý či zpíval velmi potichu, učitelka mu společně s dětmi pomohla a všichni zpívali společně s ním.

Výsledky pozorování - úterý

Učitelka s dětmi nejprve utvořila kruh pomocí známé básničky. Následovalo společné ranní pozdravení s pohybem. Poté se všichni posadili. Učitelka se zeptala dětí, jaký máme den a následně chtěla od dětí vyjmenovat všechny dny v týdnu tak, jak jdou za sebou. Pouze třem dětem se to podařilo. Dále učitelka četla básničku, podle které děti cvičily. Také se děti pohybovaly dle stanovených pravidel, které jim učitelka sdělila před zahájením činnosti. Děti doprovázela na klavír. Následovala hra Pan Čáp ztratil čepičku. Učitelka vybírala barvy, které měly děti určovat, a kontrolovala, zda to dělají správně.

Poté s dětmi opět utvořila kruh. Pantomimou ztvárňovala nějaké povolání a děti hádaly, o jaké povolání se jedná. Následně si pro děti připravila obrázky povolání a děti říkaly, co za povolání je na obrázku. Jednotlivé povolání učitelka vytleskala dle slabik a děti to po ní měly zopakovat. Poté se učitelka ptala dětí, co dělá jejich maminka nebo tatínek. Děti po jednom odpovídaly. Ne všechny ale odpověď znaly. Učitelka na to zareagovala tak, že vybídla děti, které neznaly odpověď k tomu, aby se doma zeptaly rodičů. Nakonec učitelka pustila dětem písničku Dělání. Děti si ji nejprve poslechly a potom si s učitelkou povídaly, o čem písnička byla.

Intervence učitelky

Učitelka se posadila mezi děti do kruhu na dřevěnou židličku, aby byla výš a děti k ní vzhlížely. Dítěti, u kterého věděla, kde jeho rodiče pracují, se snažila napovědět. Jeden chlapec se do činností opět nechtěl zapojit. Učitelka ho nenutila. Pouze chtěla, aby seděl u stolečku, s ničím si nehrál a nerušil ostatní děti.

Přesto, že vyjmenovat dny v týdnu se podařilo pouze třem dětem, učitelka pochválila všechny děti se slovy, že jsou šikovné, a že už to všechny hezky umí.

Konflikty mezi dětmi

Během řízené činnosti k žádnému konfliktu mezi dětmi nedošlo. Pouze byly některé děti velmi neukázněné a společně rušily. Učitelka je musela několikrát napomínat, a tak byly jednotlivé činnosti narušeny.

Spolupráce dětí

Během řízené činnosti nedošlo k žádné cílené spolupráci mezi dětmi. Veškeré činnosti byly zaměřené na výkon jednotlivce.

Výsledky pozorování - středa

Učitelka s dětmi nejprve utvořila kruh opět pomocí známé básničky. Následovalo ranní pozdravení a procvičení. Učitelka doprovázela děti na klavír a určovala, jaké cviky mají děti předvést. Poté si děti zopakovaly, co se dozvěděly předchozí den a znovu si prohlédly obrázky povolání. Učitelka říkala dětem krátké básničky a děti je po ní měly společně zopakovat.

Další činnosti byly pohybové hry. Nejprve hra Na pana policistu, kdy se děti pohybovaly po místnosti jako auta a musely reagovat na barevný kroužek, který učitelka zvedla nad hlavu. Druhá hra byla hra Na pana pošťáka. Jedná se o obměnu hry Na Peška. Děti sedí v kruhu a mají zavřené oči. Jedno dítě drží v ruce obálku a chodí dokola za dětmi. Všichni společně říkají krátkou básničku. Když básnička skončí, dotkne se dítě, které drží obálku dítěte, u kterého se zastaví, začne utíkat a snaží se, aby ho dítě, kterého se dotklo, nechytilo. Dětem se obě pohybové hry velmi líbily a po celou dobu dodržovaly stanovená pravidla.

Intervence učitelky

Před každou činností učitelka nejprve dětem pověděla, co se bude dít. Před zahájením pohybových her několikrát pravidla zopakovala. Hru Na autíčka nejprve organizovala učitelka a sama zvedala barevné kroužky, podle kterých se děti měly nějak zachovat. Poté vybrala jednoho z dětí a nechala ho, aby zvedal kroužky a vedl hru. Po skončení si to chtěly vyzkoušet i ostatní děti, ale učitelka jim řekla, že už na to není čas. Dětem to bylo velmi líto, a tak jim učitelka řekla, že příště se vystřídají.

Konflikty mezi dětmi

Při pohybové hře Na autíčka se dvě děti srazily. Jedno dítě začalo brečet. Učitelka hru zastavila a přistoupila ke konfliktu. Pověděla dětem, že musí dávat větší pozor, vzala brečícího chlapce, prohlédla si ho, pověděla mu, že to nic není a posadila ho na židli ke stolečku. Hra pokračovala dál.

Spolupráce dětí

Během řízené činnosti nedošlo k žádné cílené spolupráci mezi dětmi. Pouze při opakování básniček, které přeřikávala učitelka, se děti musely sladit a opakovat básničky nastejno a ve stejném tempu. Pohybové hry byly zaměřené na výkon jednotlivce, nikoliv na skupinovou práci mezi dětmi.

Výsledky pozorování - čtvrtek

Učitelka s dětmi utvořila kruh pomocí známé básničky. Poté řekla dětem, aby se posadily a vzala si záhadnou tašku, kterou si pro děti připravila. Pověděla dětem, že v záhadné tašce jsou předměty, které lidé potřebují k vykonání nějaké práce, a že jejich úkolem je pomocí hmatu poznat, o jaký předmět se jedná. Dětem se poznávání po hmatu velmi líbilo. Učitelka dětem zavazovala oči šátkem, aby nepodváděly. To nikomu z dětí nevadilo. Před vytáhnutím předmětu ze záhadné tašky učitelka vždy důkladně pověděla dětem, aby nikdo nevykřikoval, o jaký předmět se jedná, aby na to mohl přijít sám ten, který měl zrovna zavázané oči. Děti byly opravdu potichu a nechaly hádat kamaráda.

Když už byly všechny předměty ukázané, pověděla učitelka dětem, že se teď budou poznávat mezi sebou. Zavázala oči šátkem jednomu chlapci a postavila před něj jednoho kamaráda. Pomocí hmatu musel přijít na to, o jakého kamaráda se jedná. Děti se mezi sebou vystřídaly.

Intervence učitelky

Učitelka jako prvního, komu zavázala oči šátkem, zvolila šikovného chlapce, aby ostatní děti věděly a viděly, co mají dělat. Po celou dobu opakovala dětem, aby nikdo nevykřikoval, o jaký předmět či o jakého kamaráda se jedná. Děti toto pravidlo respektovaly.

Konflikty mezi dětmi

Během řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce mezi dětmi

Druhá část činnosti byla zaměřena na spolupráci mezi tím, kdo hádal a mezi tím, kdo byl poznáván. Ten kdo byl poznáván, musel zachovat klid, aby se nijak neprozradil a musel dovolit kamarádovi, aby na něho sahal, a tak poznal, kdo před ním stojí. Ostatní děti musely také zachovat klid a nic neprozrazovat.

Výsledky pozorování - pátek

Učitelka vytvořila s dětmi kruh pomocí básničky. Poté si společně s dětmi procvičila ramenní kloub, loket, zápěstí a prsty. Volila jednoduché cviky, které děti zvládly hravě napodobit. Poté řekla dětem, aby se posadily ke stolečkům. Mezitím si připravila fixy na tabuli. Pověděla dětem, že si na tabuli vyzkouší velké kruhy, jako když pekař míchá těsto. Všichni si nejprve vyzkoušeli míchat pantomimicky těsto. Poté učitelka vybírala postupně tři děti, které šly dělat kruhy na tabuli. Každé dítě stálo u jedné tabule. Děti velkými pohyby znázorňovaly kruhy na tabuli. Každý si po sobě tabuli smazal.

Po vystřídání všech dětí, vytvořila učitelka s dětmi znovu kruh. Rozdala dětem hudební nástroje a to tak, že ukázala hudební nástroj a kdo se první přihlásil, ten ho získal. Učitelka se posadila mezi děti. Zeptala se jich, co by si chtěly zazpívat. Děti si tedy samy volily písničky, které se zpívaly a přitom hrály na hudební nástroje.

Intervence učitelky

Učitelka se před grafomotorikou s dětmi nejprve pořádně procvičila. Jednotlivé cviky sama předváděla a děti ji napodobovaly. Při kreslení na tabuli byly všechny děti potichu a čekaly, až na ně přijde řada. Pouze jeden chlapec neustále rušil. Učitelka ho nejprve několikrát napomenula se slovy, že pokud bude nadále zlobit, k tabuli nepůjde. Chlapec vždy na chvíli přestal, ale poté opět začal rušit. Nakonec už to učitelka nevydržela a řekla chlapci, aby se šel postavit vedle ní. To už byl chlapec v tichosti. Přesto ho učitelka k tabuli nepustila.

Hudební nástroje rozdávala učitelka dětem, které seděly potichu a měly zvednutou ruku. Kdo vykřikoval, musel si na hudební nástroj počkat. Učitelka zpívala společně s dětmi, ale na hudební nástroj nehrála. Veškeré písničky volily samy děti.

Konflikty mezi dětmi

Během řízené činnosti nedošlo k žádnému konfliktu mezi dětmi.

Spolupráce dětí

Děti společně zpívaly písničky, které si samy zvolily. Musely se sjednotit a zvolit stejně rychlé tempo a také ho udržet, aby nikdo nezrychloval ani nezpomaloval. K cílené spolupráci mezi dětmi opět nedošlo.

Výsledky pozorování – shrnutí celého týdne

Hry, které učitelka zařazovala do řízené činnosti, nebyly zaměřeny na vzájemnou spolupráci dětí. Hry převážně vyžadovaly výkon jednotlivce. Děti se řídily pravidly, která předem stanovila učitelka. Pokud pravidla nebyla správně dodržována, učitelka děti upozornila a znovu je zopakovala.

Některé děti během řízené činnosti často rušily a musely být několikrát napomenuty, čímž byla samotná řízená činnost o něco zkrácena. Učitelka se snažila udržet pozornost dětí, a tak volila kratší činnosti, které se mezi sebou střídaly. Každý den se děti před zahájením činnosti společně přivítaly v mateřské škole a vzájemně se pozdravily, což podporuje dobré vztahy nejen mezi dětmi, ale také mezi dětmi a učitelkou.

Syntéza výsledků pozorování a výsledků rozhovoru

Učitelka během rozhovoru uvedla, že s dětmi využívá hry, které vedou k lepším vztahům mezi dětmi. Jako příklad uvádí volnou hru, kterou si děti samy řídí a není nijak ovlivněna učitelkou. Jako další hry uvádí takové, při kterých děti hrají samy za sebe a jde o individuální výkon jednotlivce, nikoliv o spolupráci mezi dětmi, což také odpovídá mému pozorování, kdy jsem se opravdu setkala pouze s hrami, při kterých děti nespolupracovaly, ale hrály samy za sebe. Nejvíce se však učitelka při rozhovoru vracela k volné hře.

Učitelka shledává hry pro rozvoj prosociálního chování dětí velmi důležitými, přesto sama řízené skupinové hry, díky kterým si děti upevňují přátelské vazby mezi sebou a učí se spolupráci, nerealizovala.

Jako další metody zmínila učitelka čtené příběhy k probíranému tématu. S touto činností jsem se během pozorování neseetkala. Jelikož během pozorování nedošlo k žádnému konfliktu, nemohu posoudit, zda učitelka opravdu řeší konflikty tak, jak

uvádí. Děti mezi sebou konflikty nemívaly, spíše společně zlobily a byly neukázněné. Musely být učitelkou několikrát napomínány a i přesto děti dále vyrušovaly. Děti neuznávaly autoritu učitelky a nerespektovaly pravidla správného chování, na které byly několikrát upozorněny. Ostatní děti, které s učitelkou spolupracovaly, tak musely počkat, až se rušivé děti zklidní, aby činnosti mohly pokračovat dál. Tímto řízené činnosti často přicházely o čas.

2.4 Diskuze

Ve všech mateřských školách, které jsem v rámci pozorování navštívila, se učitelky na základě rozhovoru shodly na tom, že hry rozvíjející prosociální chování u dětí jsou velmi důležité, a že tyto hry samy aplikují při práci s dětmi. Přesto jsem během jednotlivých řízených činností, které učitelky realizovaly, nezaznamenala ani jednu cílenou skupinovou hru, která by podporovala spolupráci dětí. Je možné, že učitelky tyto hry zařazují do vzdělávacího programu v jiné době, než v té, ve které jsem pozorování realizovala. Také je možné, že si každá učitelka pod pojmem prosociální chování představuje něco jiného. Z tohoto důvodu jsem však v první otázce v rozhovoru uvedla hry, které vedou k lepším vztahům mezi dětmi, aby učitelky věděly, co si pod pojmem prosociální chování mají představit.

Během pozorování v jedné mateřské škole jsem se setkala pouze s aplikací her, které podporovaly soutěživost dětí mezi sebou. Ve druhé mateřské škole neproběhla po celý týden ani jedna hra. Veškeré činnosti byly zaměřené na kognitivní vývoj dítěte v rámci probíraného tématu. V poslední mateřské škole zvolila učitelka pouze pohybové hry, které byly zaměřené na výkon jednotlivce, nikoliv skupiny jako celku.

Dvě učitelky v rozhovoru uvedly, že využívají čtených textů k podpoře prosociálního chování. U jedné z nich jsem měla možnost tuto realizaci pozorovat. Čtený příběh tematice prosociální chování odpovídal. Děti se společnými silami pokusily o převyprávění příběhu a společně přišly na to, jak se měl daný hrdina v textu správně zachovat. Učitelka s dětmi příběh pěkně zreflektovala a snažila se ho převést do skutečného života mezi dětmi.

Dvě z učitelek také uvedly, že spolupráci dětí podporují rozdělováním dětí do skupinek. V jedné mateřské škole děti opravdu do skupinek rozdělovány byly a společnými silami řešily úlohy, které byly opět zaměřené na kognitivní vývoj dětí, konkrétně na matematické představy.

Byla jsem velmi překvapena, že během pozorování nedošlo k žádným výraznějším konfliktům mezi dětmi. Kromě jedné mateřské školy se k sobě děti chovaly velmi přátelsky, a to i přesto, že jsem během pozorování nezaznamenala podporu tohoto chování prostřednictvím skupinových her. Děti dodržovaly stanovená pravidla a respektovaly autoritu učitelky, která na děti nemusela zvyšovat hlas a přes to měla ve třídě sjednaný klid a pořádek. Učitelky tak měly o práci méně během realizovaných činností, kdy nemusely děti příliš napomínat. O posledním pozorování v mateřské škole

se však to samé říct nedá. Učitelka si s dětmi často nevěděla rady. Děti ji nerespektovaly a neposlouchaly. Může za to špatné vedení učitelky, či nedostatečná autorita mezi dětmi.

Celkově jsem očekávala, že se více setkám s aplikací skupinových her, neboť posilují sociální vazby u dětí a rozvíjí schopnost, díky které navazují kontakty s druhými. Také napomáhají k utváření přátelství, spolupráci mezi dětmi a rozvíjí důvěru v dětské skupině. Děti se pomocí těchto her snaží překonávat konflikty, spolupracují a společně přemýšlí o problémech (Hermonchová a Vaňková (2014, s. 37).

Prostřednictvím skupinových her získávají děti zkušenosti v různých sociálních rolích, společně se podílejí na řešení vzniklých konfliktů, dochází k sociální interakci a ke zlepšení vztahů a spolupráce mezi jednotlivci (Čáp, Mareš 2007, s. 284).

Učitelky při rozhovoru uvedly, že inspiraci čerpají z odborné literatury. Je možné, že přišly do kontaktu s jinými publikacemi, než s knihami na podporu prosociálního chování. Sama za sebe bych jim rozhodně doporučila knihu od Charlese A. Smitha (2004) Třída plné pohody, ve které se autor snaží prostřednictvím her vést děti k dobrým mezilidským vztahům, ke spolupráci a k prosociálnímu jednání. Publikace je doporučována nejen pro mateřskou školu, ale také pro dramatickou výchovu na základních školách, pro integrační zařízení a pro rodiče.

Dále bych doporučila knihy od Klause W. Vopela (2007-2009) Skupinové hry pro život 1-4, který se ve svých publikacích zaujímá tématy týkající se zařazení dítěte do skupiny, přátelství, komunikace, vztahů, naslouchání, důvěry, umění spolupracovat či řešení problémů. Všechny tyto aspekty také podporují prosociální chování dětí.

Závěr

Cílem teoretické části bylo popsat význam strukturované skupinové hry pro rozvoj prosociálního chování dětí v mateřské škole. Cílem bylo dosaženo prostřednictvím popisu vybraných kapitol, které byly směřovány k osobnosti dítěte v předškolním věku.

Cílem praktické části bylo zjistit četnost využití a obsah strukturovaných her zaměřených na prosociální chování ve vybraných mateřských školách. Tohoto cíle bylo dosaženo prostřednictvím pozorování ve třech mateřských školách a strukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou pozorovaného oddělení. Přesto, že jsem se s hrami podporující prosociální chování během pozorování nesetkala, podrobně jsem zaznamenala průběh jednotlivých aktivit, intervenci učitelky, konflikty mezi dětmi a spolupráci dětí při realizovaných činnostech. Z jednotlivých pozorování a ze strukturovaných rozhovorů jsem sepsala syntézu, ve které jsem porovnávala, do jaké míry se shodují či neshodují odpovědi z rozhovoru s realizací činností učitelky.

Vzhledem ke zjištění, kdy během pozorování v mateřských školách nedocházelo k zařazení skupinových her do řízených činností, by bylo vhodné, aby nejen učitelky, ale také studenti a studentky, kteří se pohybují v tomto oboru a v budoucnu se mu budou věnovat v praxi, byli více obeznámeni s metodologií skupinových her pro rozvoj prosociálního chování dětí. Tyto hry by měly být zařazeny do vzdělávacího programu a měly by být realizovány, neboť posilují sociální vazby u dětí a rozvíjí schopnost, díky které děti navazují kontakty s druhými.

Seznam použitých zdrojů

- CAILLOIS, R., 1998. *Hry a lidé*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon. ISBN 80-902482-2-5.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HERMOCHOVÁ, S., VAŇKOVÁ, J., 2014. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0727-6.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LISÁ, E., a kol., 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2017. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>.
- OPRAVILOVÁ, O., 2004. *Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. 1. vyd. Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-1.
- PAUSEWANGOVÁ, E., 1994. *150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-85282-50-X.

PLUMMER, D., M., 2013. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0467-1.

ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

SKUTIL, M., a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMITH, CH., A., 2011. *Třída plná pohody*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-903-3.

SUCHÁNKOVÁ, E., 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

STUHLÍKOVÁ, I., a kol., 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VOPEL, K., W., 2007. *Skupinové hry pro život 1*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-286-7.

VOPEL, K., W., 2008. *Skupinové hry pro život 2*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-352-9.

VOPEL, K., W., 2008. *Skupinové hry pro život 3*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-398-7.

VOPEL, K., W., 2009. *Skupinové hry pro život 4*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-519-6.

ZELINOVÁ, M., 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-197-6.

Seznam příloh

Příloha 1 – struktura rozhovoru

Příloha 2 – jednotlivé rozhovory

Příloha 1 – struktura rozhovoru

- 1) Využíváte nějaké hry, které vedou k lepším vztahům mezi dětmi?**
- 2) Jaké hry? Jaký mají vliv na děti?**
- 3) Kde se inspirujete při výběru her?**
- 4) Myslíte si, že jsou tyto hry důležité? Proč ano? / Proč ne?**
- 5) Jaké jiné metody používáte, aby se děti k sobě chovaly hezky?**
- 6) Jakým způsobem podporujete spolupráci dětí?**
- 7) Jak řešíte konflikty mezi dětmi?**

Příloha 2 – jednotlivé rozhovory

Rozhovor č. 1

1) Využíváte nějaké hry, které vedou k lepším vztahům mezi dětmi?

„Ano, využíváme.“

2) Jaké hry? Jaký vliv mají na děti?

„Námětové hry při ranních hrách. Například Na rodinu, Na lékaře, Na vlak, Na dopravu, Na farmu. Tyto hry podporují přátelství, kladné vztahy, citové vnímání, vzájemné porozumění, přizpůsobení a dodržování společně utvořených pravidel.

Stolní společenské hry pro skupinu dětí, kdy děti dodržují pevně stanovená pravidla a mají radost ze společné hry. Lze také zapojit do hry i děti ostýchavé, neprůbojně, s nižším sebevědomím, které hůře navozují kontakt s vrstevníky.

Skládání puzzle ve dvojicích.

Pohybové hry například Škatulata batulata, Židličková. Při těchto hrách si děti navzájem pomáhají a fandí si.

Honičky se záchranou například Na mrazíka a sluníčko, Na babu s podlézáním. Děti se v těchto hrách ocitají v roli toho, kdo potřebuje pomoci i toho, který pomáhá a riskuje.

Hudebněpohybové hry například Na šáteček, s obměnami (mám peříčko, mám, komu já ho dám, mám srdíčko, mám...,mám jablíčko, mám...). Děti si při této hře uvědomují vzájemné vztahy a city.

Závody družstev či dvojic, kdy děti spolupracují, pomáhají si, povzbuzují se navzájem a nakonec pográtulují vítězi. Učí se přijmout kolektivní prohru, učí se hrát fair play.“

3) Kde se inspirujete při výběru her?

„Inspiruji se ze svého zásobníku her, který mám ze své praxe. Také čerpám z odborné publikace pro mateřské školy, například Kafomet, Raabe a knihy her pro předškolní věk ve školní knihovně. Ráda se také dívám na metodický portál RVP pro předškolní vzdělávání nebo na Pinterest. Dále využívám poznatků a znalostí z různých školení či seminářů pro pedagogy.“

4) Myslíte si, že jsou tyto hry důležité? Proč ano? / Proč ne?

„Určitě ano. Hry pomáhají dětem navazovat kontakt nejen fyzický, ale při hře ztrácí děti zábrany i v komunikaci. Utváří se mezi nimi vzájemné porozumění, empatie a snaha pomoci slabšímu, ale i respektování druhého - jeho nálada, vlastnosti a dovednosti.“

5) Jaké jiné metody používáte, aby se děti k sobě chovaly hezky?

„Stanovení společenských a mravních pravidel ve třídě a jejich dodržování. Dále komunitní kruh, ve kterém si vyprávíme a sdílíme zážitky, hrajeme společenské a kontaktní hry s pohazením a s mrknutím, hrajeme hry s motivačními příběhy. Například kamínek pravdy, mušle s tajemstvím, oříšek s přáním, prstýnek pro kamaráda nebo čtyřlístek pro štěstí. U těchto her mohou děti odpovídat na otázku, či vyjádřit své pocity a sympatie podáním předmětu. Dále využíváme poslech a rozbor příběhů a pohádek s ponaučením. Děti vyjmenovávají kladné a záporné vlastnosti hrdinů a společnými silami řeší vzniklé situace. Také ve školce slavíme narozeniny dětí.“

6) Jakým způsobem podporujete spolupráci dětí?

„Děti pracují ve skupinkách při řízené činnosti, kdy si musí vzájemně pomoci, dohodnout se a komunikovat. Například při manipulačních činnostech s předměty a obrázky, které jsou zaměřené na skládání obrazu, matematické představy, řešení logických úloh, postřeh, přiřazování, rytmus. Také hrajeme hry například pantomimu, hru Zrcadlo, kdy jedno dítě předvádí a druhé zrcadlově napodobuje, hru Na sochaře, kdy jedno dítě je sochař a vytváří sochu z druhého dítěte.“

7) Jak řešíte konflikty mezi dětmi?

„Spravedlivě vyřeším vzniklou situaci a to vyslechnutím všech zúčastněných. Následuje zamyšlení, sebehodnocení dětí, omluva a nakonec usmíření.“

Rozhovor č. 2

1) Využíváte nějaké hry, které vedou k lepším vztahům mezi dětmi?

„Ano, využíváme.“

2) Jaké hry? Jaký vliv mají na děti?

„Všechny hry, které v mateřské škole hrajeme, vedou většinou k udržování lepších vztahů mezi dětmi. Tím, že hru hrají, musí děti dodržovat pravidla a tím přijmout určité hodnoty, které jsou pro život ve společnosti nezbytné. Každý začátek školního roku věnujeme seznamování se s pravidly, která musíme ve školce respektovat, aby nám tu bylo dobře. K těmto pravidlům se vracíme a během roku přidáváme další. Děti se na tvorbě pravidel podílejí. Pravidla, která mají smysl, vedou nejvíce k podpoře prosociálního chování, jelikož jsou společná pro všechny. Často využíváme společenských her, pohybových her, námětových her, dramatických her a didaktických her. Všechny tyto hry podporují děti ke vzájemné spolupráci. Hry mají na děti velmi pozitivní vliv.“

3) Kde se inspirujete při výběru her?

„Inspiraci hledám na internetu, v odborné literatuře nebo čerpám ze vzájemného sdílení zkušeností s kolegyněmi.“

4) Myslíte si, že jsou tyto hry důležité? Proč ano? / Proč ne?

„Velice důležité. Dnešní děti jsou mnohdy zlé, neumí komunikovat a společné hraní je velice důležité pro posílení kladných vztahů mezi dětmi a vzájemnou empatii.“

5) Jaké jiné metody používáte, aby se děti k sobě chovaly hezky?

„Čteme motivační příběhy, na kterých si společně s dětmi ukazujeme, co je dobře či špatně. Děti vymýšlí jiné varianty příběhu, hledají řešení problémů a vymýšlí postupy, jak se v dané konkrétní situaci zachovat. Dále využíváme různé rituály. Například společné oslavy narozenin, kdy děti zpívají a gratulují oslavenci.“

6) Jakým způsobem podporujete spolupráci dětí?

„Nejvíce rozdělením činností do skupinek. Snažím se vést děti k vzájemné domluvě na postupu, k rozdělení rolí při realizaci činnosti a k následnému vyhodnocení. Mám ráda, když si děti váží druhých lidí a umí ocenit jejich přednosti.“

7) Jak řešíte konflikty mezi dětmi?

„Snažím se, aby děti na řešení konfliktů přicházely samy. Pokud přijdou žalovat, zeptám se: „A co s tím mám teď udělat? Co by pomohlo?“ Většinou si děti na řešení přijdou samy, pokud ne, snažím se je k tomu navést.“

Rozhovor č. 3

1) Využíváte nějaké hry, které vedou k lepším vztahům mezi dětmi?

„Ano, využíváme.“

2) Jaké hry? Jaký vliv mají na děti?

„V našem oddělení převažuje volná hra. Děti mají rády vaření v kuchyňce, hry s auty, s panenkami, stavění kostek, stavebnice, skládání jednoduchých puzzlí, hru na lékaře, hru na rodinu. Děti si hrají společně v menších skupinkách. Hru si samy organizují, řídí a vymýšlejí vlastní pravidla. Občas zařadím i jednoduché řízené hry s pravidly jako je Obr a paleček nebo hra Na sochy. Děti mají také velmi rády pohyb na hudbu, kdy po vypnutí hudby musí splnit nějaký úkol, který často spočívá ve spolupráci ve dvojicích. Děti se hrou učí, získávají nové zkušenosti a zároveň při hře relaxují. Prostřednictvím volných her se děti dobrovolně samy sbližují a vytvářejí pevnější přátelství.“

3) Kde se inspirujete při výběru her?

„Inspiruji se v odborných publikacích nebo na internetu.“

4) Myslíte si, že jsou tyto hry důležité? Proč ano? / Proč ne?

„Rozhodně ano. Jak už jsem zmiňovala, děti se hrou učí, poznávají a relaxují, ale také se učí spolupráci a respektování kamarádů.“

5) Jaké jiné metody používáte, aby se děti k sobě chovaly hezky?

„Čteme s dětmi různé příběhy k danému tématu a povídáme si o nich. Děti povídají o tom, co se jim líbilo nebo nelíbilo, co by udělaly jinak než hlavní hrdina. Snažím se, aby si děti z příběhu odnesly nějaké ponaučení. Také si neustále opakujeme pravidla, která máme znázorněná ve třídě pomocí obrázků a učíme se je dodržovat.“

6) Jakým způsobem podporujete spolupráci dětí?

„Nechám děti, aby si samostatně hrály při volné hře, volím činnosti ve dvojicích či v menších skupinkách. Děti si radí, spolupracují, společně přemýšlí a vzájemně se respektují.“

7) Jak řešíte konflikty mezi dětmi?

„Vedu děti ke vzájemné domluvě a ke společnému vyřešení daného problému. Pokud si děti s problémem samy nevědí rady, snažím se je ke správnému vyřešení dovést.“