



Podpora dobrých vztahů mezi dětmi v mateřské škole prostřednictvím skupinových her

Bakalářská práce

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Učitelství pro mateřské školy

Autor práce:

Klára Holakovská

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Podpora dobrých vztahů mezi dětmi v mateřské škole prostřednictvím skupinových her

Jméno a příjmení: Klára Holakovská
Osobní číslo: P19000371
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cíle:

1. Popsat celkový význam dětské hry a význam skupinové hry při podporování dobrých vztahů v mateřské škole.
2. Příprava a realizace programu na podporu dobrých vztahů v mateřské škole.

Postup práce:

1. studium odborné literatury
2. výběr vhodných her a příprava programu
3. realizace programu v jedné mateřské škole
4. vyhodnocení programu

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3
- SMITH, Charles A., 2011. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-903-3.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9
- SVOBODOVÁ, Eva, 2017. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-247-4674-6.
- VOPEL, Klaus, 2007. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-286-3.

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

29. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

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

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, 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 nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

16. dubna 2022

Klára Holakovská

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Evě Břečkové-Chalupové, Ph.D., za vedení mé bakalářské práce, pomoc při tvorbě, cenné rady a věnovaný čas. Také bych chtěla poděkovat své sestře Natálii Holakovské za vytvoření pomocných ilustračních materiálů k praktické části.

Anotace

Tématem mé bakalářské práce jsou skupinové hry na podporu dobrých vztahů v mateřské škole. Počátek **teoretické části** této práce se věnuje bližšímu seznámení čtenáře s dítětem předškolního věku, s jeho schopnostmi a dovednostmi, s emočním vývojem či se socializací. Na toto téma volně navazuje vymezení pojmu „hra“, obecný popis hry dětí, její znaky, význam či její druhy a dělení. Značnou část teorie také tvoří téma „skupinová hra a její význam“, protože je pro mou práci zcela stěžejní a obsahuje podstatné informace k praktické části. V teoretické části dále nalezneme vymezení pojmů „dramatická výchova“ a „loutka“, objasnění jejich funkcí a přínosu při práci v mateřské škole, zejména při skupinových činnostech.

Na úvod **praktické části** se čtenář seznámí s mateřskou školou a třídou, ve které probíhala realizace mého programu. Dále následuje stručná charakteristika motivačních prvků a pomůcek, které jsem si sama vytvořila, jako součást programu. Poté už následuje samotný program, sestavený z pěti samostatných lekcí. Ty jsou složeny z jednotlivých her a činností, které se zaměřují podporu kamarádství, spolupráce, empatie, respektu atd. Celý program propojuje loutka panenky Andulky, která s dětmi komunikuje, a především plní motivační funkci. V závěru hodnotím jednotlivé lekce, ale i program jako celek.

Klíčová slova

Skupinové hry, prosociální chování, potřeba, hra, dítě, vztahy, předškolní vzdělávání, hry pro předškolní věk

Annotation

The topic of my bachelor thesis is group games to promote good relationships in kindergarten. The beginning of the **theoretical part** of this thesis is devoted to introducing the reader to the preschool child, his/her abilities and skills, emotional development or socialization. This topic is loosely followed by a definition of the term "play", a general description of children's play, its features, meaning or its types and divisions. A considerable part of the theory also consists of the topic "group play and its meaning", as it is quite important to my work and contains essential information for the practical part. In the theoretical part we can also find the definition of the terms "drama education" and "puppet", clarification of their functions and contribution in the work in kindergarten, especially in group activities.

At the beginning of the **practical part**, the reader is introduced to the kindergarten and the classroom in which the implementation of my programme took place. This is followed by a brief description of the motivational elements and aids that I created myself as part of the programme. Then comes the program itself, made up of five separate lessons. These are made up of individual games and activities that focus on promoting friendship, cooperation, empathy, respect, etc. The whole programme is linked by the puppet of the doll Andulka, who communicates with the children and above all performs a motivational function. In conclusion, I evaluate the individual lessons, but also the programme as a whole.

Keywords

Group games, prosocial behaviour, need, play, child, relationships, preschool education, games for preschool age

Obsah

Úvod.....	11
1 Dítě předškolního věku	12
1.1 Kognitivní vývoj.....	12
1.2 Emocionální vývoj.....	13
1.3 Empatie	14
1.4 Socializace	14
1.5 Vztahy	15
1.6 Prosociální chování.....	16
1.7 Rituály.....	17
2 Hra v předškolním věku	18
2.1 Znakry hry	18
2.2 Dělení her.....	19
2.3 Význam hry.....	21
2.4 Hra jako potřeba.....	21
2.5 Význam hry pro učitele.....	22
2.6 Hra dítěte v předškolním věku	22
2.7 Skupinové hry	23
3 Dramatická výchova.....	26
3.1 Loutka	27
3.2 Význam loutky	27
4 Praktická část.....	29
4.1 Charakteristika mateřské školy	29
4.2 Program pro podporu dobrých vztahů v mateřské škole	30
4.3 Přesah her do reality.....	43
4.4 Hodnocení I. lekce	43

4.5	Hodnocení II. lekce	44
4.6	Hodnocení III. lekce	45
4.7	Hodnocení IV. lekce	45
4.8	Hodnocení V. lekce	47
4.9	Celkové zhodnocení praktické části	48
	Závěr	50
	Zdroje	51
	Zdroje obrázků	53

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb	22
--	----

Seznam příloh

Příloha 1: ilustrační obrázky.....	54
Příloha 2: vyrobené pomůcky pro hry v MŠ	58
Příloha 3: básnička ke svolávání dětí do komunitního kruhu	61
Příloha 4: fotodokumentace ze 3. lekce v MŠ.....	62

Zdroj příloh – archiv autora

Seznam zkratk

atd.	a tak dále
aj.	a jiné
a kol.	a kolektiv
MŠ	materšská škola
např.	například
s.	strana
ŠVP	školní vzdělávací program
tzv.	takzvaně

Úvod

Děti tráví v mateřské škole většinu svého dne se svými vrstevníky. Mateřská škola je místo, kde se učí dodržovat pravidla, zažívají spolu hezké chvíle, pomáhají si a spolupracují, čímž si budují vztahy mezi sebou. A již v mateřské škole by se mělo dbát na to, aby se podporoval rozvoj těchto vztahů. Kolektiv dětí a učitelů by se měl snažit o to, aby byly co nejlepší.

V současné době, se ale stále více setkáváme s problémem, kdy jsou děti vyčleňovány z kolektivu nebo šikanovány již v předškolním věku. Přitom šikana není něco, co by se v dnešní době mělo opomíjet, jelikož dětem může způsobit psychické problémy, které ho mohou provázet celé dětství. Zároveň se s dětmi může táhnout dlouhá léta, jelikož obvykle děti z jedné školky spolu pokračují i na základní školu, kde se šikana může čím dál tím více stupňovat. Tento problém vzniká zejména kvůli rostoucím možnostem budování sociálních rozdílů, a to zejména v oblasti ekonomické a kulturní. Tudíž by dle mého názoru, mělo být nedílnou součástí práce učitelky v mateřské škole těmto jevům předcházet a budovat mezi dětmi dobré vztahy.

Během mých pedagogických praxí jsem pozorovala to, že se činnosti a hry na podporu dobrých vztahů do řízených činností moc nezařazují, a tak nějak se spoléhá na to, že si děti vztahy mezi sebou vyřeší samy. Na jednu stranu mi toto řešení připadá v pořádku, jelikož se tím děti učí a rozvíjí své sociální dovednosti. Ovšem určitě není na škodu, v tomto ohledu děti trochu usměrnit, protože pak se lehce může stát, že ve třídě nastanou konflikty, které budou vést k již zmiňované šikaně. Jakými prostředky tohoto ale docílit? Odpověď je zřejmá – hrou. Jelikož pro děti je to nejpřirozenější forma učení a získávání důležitých zkušeností.

Právě z tohoto důvodu jsem si zvolila téma bakalářské práce „Podpora dobrých vztahů v mateřské škole prostřednictvím skupinových her“. Cílem této práce je podrobněji se zaměřit na toto téma v teoretické i praktické rovině. V teoretické části čtenáře seznamuji s vývojem předškolního dítěte, s hrou dětí a s jejím významem. Cílem praktické části, bylo vytvoření uceleného programu. Výsledkem je pět lekcí, které jsem prakticky ověřila v mateřské škole, v oddělení pro děti od 5 do 6 let.

1 Dítě předškolního věku

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 87) je předškolní období věkem mateřské školy, tedy věkem od 3 do 6, v případě odkladu do 7 let. Jedná se o fázi významných změn, které ovlivňují pozici dítě ve společnosti vrstevníků, které jsou zásadní pro vývoj soběstačnosti daného jedince. Vágnerová (2012, s. 174) uvádí, že se jedná o fázi fantazijního zpracování informací a intuitivního uvažování, které není regulováno logikou a je stále egocentricky zaměřené. Toto období je také označováno, jako období iniciativy, kdy má dítě potřebu něco zvládnout, dokázat a potvrdit si své kvality. Dítě předškolního věku více rozvíjí vztahy se svými vrstevníky, ve kterých se musí naučit prosadit se, ale zároveň neutlačovat ostatní. Také se učí spolupracovat a chovat se prosociálně. Celkově anebo se jedná o fázi přípravy na život ve společnosti.

1.1 Kognitivní vývoj

Okolo čtvrtého roku se úroveň myšlení dítěte dostává z předpojmového (symbolického) stádia do názorového (intuitivního). Dítě začíná myslet v pojmech, které si vytváří na základě podstatných znaků. Tudíž se myšlení v tomto období opírá především o smyslové vnímání. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 90).

Uvažování dítěte v předškolním věku se vyznačuje několika dalšími typickými znaky. Dítě svět vnímá egocentricky, tedy pouze svými subjektivními názory a postoji, odlišné názory druhých zcela opomíjí. Dalším ze znaků dětského uvažování je centrace, kdy si dítě subjektivně redukuje informace. Při této redukci ulpívá na jednom nápadném, dobře viditelném znaku, který považuje za nejpodstatnější. Méně výrazné znaky přehlíží. Při interpretaci informací má dítě tendenci využívat magičnost, kdy jsou jeho poznatky z reálného světa zkresleny fantazijními představami. Dítě také často přičítá neživým objektům lidské vlastnosti – antropomorfismus, což dítěti pomáhá lépe porozumět světu a interpretovat dění okolo něj. Myšlení dítěte je také silně absolutistické, tedy věří, že poznání je jednoznačné a definitivní. To můžeme označit za jeden z projevů potřeby jistoty. (Vágnerová, 2012, s. 174)

1.2 Emocionální vývoj

Emoční prožívání v předškolním věku je více stabilnější a vyrovnanější než ve věku batolecím. Přesto se stále stává, že snadno smích vystřídá pláč a naopak. Emoční prožitky dětí jsou velice intenzivní a stále jsou vázány na aktuální situaci. (Vágnerová, 2012, s. 196)

Vágnerová (2012) dále uvádí, že děti předškolního věku jsou většinou pozitivně naladěné a ubývá negativních reakcí. Tato proměna je způsobena dosažením větší zralosti centrální nervové soustavy, ale také schopností seberegulace, kdy děti dokáží své negativní emoce ovládat, vyjádřit je jiným způsobem a lépe se s nimi vyrovnávat. Mertin a kol. (2015, s. 127) uvádějí, že velkou roli při ovládnutí emocí, především agrese a negativních emocí, hraje nápodoba, kdy vzorem většinou bývají blízcí členové rodiny.

Podle Vágnerové (2005, s. 197) lze způsob dětského prožívání shrnout do několika bodů. Pocity vzteku a zlosti nebývají v předškolním věku tak časté, ale přesto se objevují zejména ve skupině vrstevníků, při přílišném množství příkazů a zákazů, nebo při jiných spouštěcích frustrace. Projevy strachu jsou vázány na rozvoj představivosti, kdy má dítě velkou schopnost představit různá strašidla a jiné bytosti. Děti v předškolním věku někdy strach vyvolávají záměrně, kvůli příjemnému vzrušení a napětí. Prožívání strachu může být u některých dětí velmi silné, což se projevuje odmítáním samostatnosti a přílišným lpěním na dospělém. U dětí v předškolním věku převládá pozitivní emoční stav, který se projevuje především veselostí a smyslem pro humor. Dětský humor bývá jednoduchý, baví se vyprávěním vtipů či používáním tabuizovaných slov. Dítě také chápe smysl nejbližší budoucnosti, dokáže se tedy na něco těšit a díky tomu prožívá uspokojení.

Důležitou a nedílnou součástí emočního vývoje je i postupná socializace emočního prožívání. U dítěte postupně narůstá schopnost porozumět vlastním emocím, ale i emočním projevům druhých. V základních emocích se orientují poměrně snadno, ale obtížnější je pro ně porozumění složitějším a komplexnějším emocím. Již děti v batolecím věku dokáží uvádět důvody pro různé pocity, ty ale chápou pouze jako přímé reakce na vnější dění. Děti mezi 3-5 rokem začínají rozumět subjektivnímu vnímání emocí. Chápou, že vše závisí na tom, jak člověk danou situaci vnímá, a že stejná událost

může u více lidí vyvolat různé reakce. Také rozlišují mezi chováním a vnitřními stavy, ale domnívají se, že pocity se jednoznačně odrážejí na chování. Možnost maskování vlastních pocitů si dítě uvědomuje až okolo šestého roku. Ale již čtyřleté dítě dokáže předpovědět emoční reakci na určitou událost, a díky tomu se začíná rozvíjet schopnost empatie. (Langmeier a Krejčířová ,2006, s. 96).

1.3 Empatie

„(...) patří k základním lidským kvalitám a zvyšující se emocionální sebeuvědomění ji prohlubuje. Člověk dokáže porozumět tomu, co cítí druzí lidé, a umí se dokonce vcítit i do člověka, který mu není sympatický. (...)“ (Zelinová, 2007, s. 43)

Děti mladšího předškolního věku se při posuzování emočních projevů orientují podle aktuální situace a jejich vjem je čistě subjektivní. Až okolo 5-6 věku děti emoce posuzují nejen podle znalosti svého vlastního chování, emočních projevů, reakcí a nálad, ale i podle druhých lidí. Později dokáží lépe rozeznat skutečné prožitky a chápou, že vnější výraz o nich nemusí nic vypovídat, protože může klamat. Vágnerová (2012, s. 200)

1.4 Socializace

Pojem socializace označuje celoživotní proces, během kterého se člověk začleňuje do společnosti. V průběhu tohoto procesu si člověk osvojuje jazyk, společenské normy a hodnoty. Také se učí přijímat a osvojovat si různé společenské role. Díky tomuto procesu se z člověka stává kulturní osobnost, která je schopna fungovat jako součást společnosti, ale také jako individuální bytost.

Od narození je pro dítě největším socializačním činitelem jeho rodina. V pozdějším věku je třeba, aby na socializaci měly vliv i jiné faktory, které budou rozvíjet a podporovat již získané sociální schopnosti a dovednosti. V případě dítěte jsou těmito činiteli skupiny vrstevníků, do kterých je dlouhodobě začleněno a se členy navazuje různé druhy vztahů. Významným socializačním činitelem se v poslední době stávají různé sdělovací prostředky, kterými jsou především internet a televize. (Thorová, 2015, s. 181)

Mertin a kol. (2015, s. 19) uvádějí, že v socializačním procesu u dítěte předškolního věku dochází k několika změnám, které tento proces ovlivňují. Především se vyvíjí a zkvalitňuje sociální reaktivita, a to díky tomu, že se dítě setkává s lidmi z blízkého okolí, ale i s lidmi, kteří jsou mu vzdáleni a navazuje s nimi rozdílné emoční vztahy. V předškolním věku také dochází k vývoji sociálních kontrol, tudíž je dítě schopno přijímat normy vhodného společenského chování, které přebírá od rodičů a později i od jiných autorit. K prvotnímu zvnitřňování těchto norem dochází okolo třetího roku života. Dalším významným aspektem socializace je osvojování sociálních rolí, které probíhá v rodině tak i mimo ni, a to především ve skupině vrstevníků a v mateřské škole. Již v tomto věku je dítě schopno korigovat a srovnávat chování, které přísluší dané sociální roli. Rovněž je schopno vyjmenovat některé své role, které zastává ve společnosti, což je podstatné pro uvědomění si a formování vlastní identity.

1.5 Vztahy

V předškolním věku se prohlubuje význam vrstevníků a vrstevnických vztahů. Pobyt mezi nimi dítěti umožňuje rozvíjet kognitivní funkce, řeč, myšlení a motoriku. Mimo jiné také přispívá, k již zmíněnému zvnitřňování sociálních norem, díky čemuž se dítě osamostatňuje a rozvíjí se schopnost vlastního rozhodování a svědomí.

Dítě si ve skupině vrstevníků zkouší sociální role a chování, které odpozoroval uvnitř své rodiny, ale i mimo ni. K tomu je vhodný pobyt mezi vrstevníky různého věku. V heterogenní skupině dětí se učí modifikovat formy svého chování – podřízení se staršímu nebo pomoc mladšímu. Zároveň se zde vytváří prostor pro prosazování vlastního názoru, což rozvíjí schopnost adekvátně a diplomaticky komunikovat. Mertin a kol. (2015, s. 20)

Vrstevnické vztahy mají své typické rysy, a to především proto, protože do jisté míry si dítě může vybrat kamaráda samo. Nejčastěji si k sobě vybírá někoho hodně podobného, zpravidla stejného pohlaví. Děti se ve společnosti vrstevníků snaží zvyšovat svou atraktivitu zajímavými hračkami nebo jinými předměty, které si přinesou z domova. Sociální atraktivitu u dítě také zvyšuje hezký vzhled, veselé a kamarádské chování. Vzniklé kamarádské vztahy jsou často proměnlivé, krátkodobé, ale také velice intenzivní.

Dítě se ve společnosti svých vrstevníků učí zvládat svůj egocentrismus, uvědomovat si potřeby druhých lidí, prosazovat svá přání a potřeby vhodným způsobem. Proto děti potřebují znát jednoduchá a srozumitelná pravidla slušného chování, která jim pomohou porozumět morálnímu řádu společnosti. Zvnitřňování těchto pravidel, ale přináší do kolektivu předškolních dětí mnohé problémy ve formě posmívání, ponižování, žalování a vychloubání. Děti mají potřebu se navzájem o pravidlech poučovat, upozorňovat na nedostatky v chování ostatních a vyzdvihují především sebe a své chování. (Thorová, 2015, s. 391) Podle Mertina a kol. (2015, s. 127) je to následkem prožívání pocitu uspokojení při správném dodržování pravidel. Pokud respektována nejsou, dítě prožívá pocit viny. S tím významně souvisí i rozvoj svědomí, které má velký vliv na regulaci sociálního chování. Dětské svědomí se ještě nezaměřuje na pohnutky, které k dané situaci vedly, ale spíše na aktuální výsledek.

1.6 Prosociální chování

Dítě postupně získává řadu sociálních zkušeností, nejprve pouze ve své rodině, což má za následek to, že tyto sociální zkušenosti jsou u každého dítěte jiné. Podle Koťátkové (2014, s. 198) vznikají základy prosociálního chování z několika zdrojů. Prvním zdrojem je citlivé a vlídné chování k dítěti ze strany druhých lidí. To dítěti pomáhá budovat si pozitivní vztah ke své osobě, a zároveň se učí toto chování uplatňovat k ostatním lidem. Proto je důležité, aby dítě zažívalo trpělivost, toleranci, porozumění a uznání. Druhým zdrojem je nápodoba chování, které dítě vnímá ve svém okolí. Jelikož u dítěte tento proces probíhá nepřetržitě, tak se může ztotožnit jednak s pozitivním, ale i s negativním chováním. V neposlední řadě se mezi základní zdroj prosociálního chování řadí i empatické projevy nejen k dítěti, ale i k druhým lidem, zvířatům, rostlinám a hračkám.

Po nástupu do mateřské školy dítě tyto prosociální dovednosti a zkušenosti doplňuje a rozvíjí ve vrstevnické skupině. V mateřské škole se rozvoj podporuje záměrně či situačně, a to v několika okruzích, kterými jsou: přátelství, tolerance, dělení se, vzájemná pomoc, poskytování zpětné vazby, spolupráce a odpovědnost. Z tohoto důvodu je úkolem učitele v mateřské škole je sledovat velké množství situací, projevů jednotlivců i skupin a společně s dětmi na ně reagovat. K tomu jsou vhodné námětové či dramatické hry, které dětem dají možnost vyzkoušet si různé možnosti chování a komunikace

v situacích, se kterými se nesetkaly, nebo si ve známých situacích vyzkoušet jiné možnosti řešení. Při budování prosociálního chování mezi vrstevníky je důležité, aby se všechny děti blíže znaly. Kvůli tomu je vhodné pravidelné zařazování komunitního kruhu, ve kterém se všechny děti mohou vyjadřovat k aktuálnímu dění, sdílet své zážitky a dojmy nebo sdělovat něco o sobě a své rodině. Dále je to také bezpečné místo, pro vyjasnění si některých situací. (Kotátková, 2014. s. 199).

1.7 Rituály

Podle Zelinové (2007, s. 66) dětský kolektiv stmelují rituály. Při zařazování rituálu je důležité, aby pocit vyjádření pozitivní náklonnosti od druhých lidí mohlo zažít každé dítě, tudíž je vhodné vytvářet rituály, které souvisejí s oslavou narozenin či svátku. Během rituálu je nutné dodržovat u každého dítěte stejný postup, aby cítilo výjimečnost a silnou skupinovou sounáležitost.

Také Svobodová (2010, s. 74) uvádí, že při stimulaci prosociálního chování nám mohou pomoci malé, každodenní činnosti, které se také dají nazvat rituály. Může se jednat o ranní pozdrav a přivítání se písničkou, podání ruky při příchodu a odchodu, zvyky týkající se jídla či spánku atd. Kromě podpory prosociálního chování tyto drobné rituály dětem přinášejí jistotu, příjemné naladění a možnost projevit se i pro méně aktivní děti.

2 Hra v předškolním věku

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 100) předškolní věk označují jako období hry, která se pro dítě stává hlavní činností. Jedná se o fyzickou, ale i psychickou aktivitu, kterou dítě nebo dospělý (pokud si dokáže hrát) vykonává pro své uspokojení, a to bez určitého cíle.

„Hra je dnes považována za specifickou formu učení a důležitý prostředek sebeutváření. Při hře dochází k formování osobnosti. Hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná (v širším pojetí činnost motivovaná zvnějšku, avšak zvnitřněná), činnost, v níž se seberealizujeme.“ (Suchánková, 2014, s. 27)

Hra by se také dala popsat jako dobrovolná spontánní činnost, při které je člověk schopný naprosté seberealizace. Z toho vyplývá, že hra nedá nařídít jako úkol, jelikož by se jednalo pouze její nápodobu, a to by popíralo její hlavní podstatu a smysl. (Mišurcová a kol., 1980, s. 30)

2.1 Znaky hry

Již v 17. století se Jan Amos Komenský zabýval charakteristikou hry a jejími možnostmi využití při výchově dětí. Ve svém díle Svět v obrazech uvádí několik znaků, kterými hru jednoduše definoval. Podle Komenského by hra měla dětem přinášet především radost a potěšení, měla by sloužit k obohacení mnohých znalostí, ale také k rozvoji smyslů a myšlení. Její součástí by měl být pohyb, manipulace s přírodninami nebo s předměty denní potřeby. Učení hrou považoval pro dítě předškolního věku za přiměřené a neefektivnější. (Mišurcová a kol., 1980, s. 10)

V dnešní době jsou názory na znaky hry poměrně sjednocené a mnozí autoři se v jejich výčtu téměř shodují. Jako jednoho zástupce všech autorů můžeme uvést Suchánkovou (2014, s. 10), která uvádí následující znaky hry:

- spontánnost
- svoboda
- smysluplnost
- pravidla

- rozvoj fantazie
- silné zaujetí
- přijetí určité role
- tvořivost
- radost a uspokojení
- opakování

Někteří autoři uvádějí mimo jiné i znaky, které nejsou na první pohled patrné. Například Neuman (2014) hře připisuje znaky jako je nejistota výsledků, vážnost, nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost či dramaticnost. (Neumann in Suchánková, 2014, s. 10)

2.2 Dělení her

Dětská hra je v mnoha ohledech rozmanitá a velice obsáhlá, díky čemuž může probíhat za různých podmínek, v téměř jakémkoliv prostředí. Z tohoto důvodu je obtížné vytvořit jednotnou klasifikaci a typologii všech herních činností, ale nejčastějšími kritérii pro členění her bývá prostředí, pohlaví věk, čas, počet hráčů a rozvíjená dílčí oblast. (Suchánková, 2014, s. 51).

V dostupné odborné literatuře i v praxi se můžeme setkat s velkou řadou různých typologií, které si autoři vytvářejí podle svých potřeb. Opravilová (2004, s. 12) uvádí jedno základní dělení her, a to na volné, tvořivé a s pravidly. Ovšem toto dělení je nepřesné, jelikož je závislé na organizaci dřívějšího způsobu práce v mateřské škole, kdy skoro veškerá činnost byla řízena učitelkou a na volnou hru měly děti vymezený určitý čas a prostor.

Oproti tomu Langmeier a Krejčířová (2006, s. 101) ve svém díle uvádějí jiný pohled na rozdělení dětských her. Ve své typologii hry rozdělili do čtyř kategorií. Tou první je funkční (činnostní) typ hry, při kterém dochází k rozvoji tělesných funkcí ve složitějších formách. Druhá kategorie je odvozena od konstrukčních her, během kterých děti staví z různých materiálů (kostek, figurek, vláčeků, plastelíny, ...) cílené stavby. Při své hře také dítě často využívá předměty v přeneseném významu, díky kterým přetváří svět podle své fantazie. Z tohoto důvodu tento typ hry nazýváme jako iluzivní. Díky hře, dítě získává zkušenosti s různými sociálními rolami, se kterými se v běžném životě setkává, ale samo je vykonávat nemůže. Proto často děti

vidíme hrát si se svými spoluhráči, ale i o samotě na prodavače, pošťáky, lékaře, učitelky, ... A jelikož tyto role samo zastávat nemůže, nazýváme tuto kategorii her jako úkolovou.

Velmi neobvyklou a zajímavou typologii dětských her uvádí Roger Caillois (1998). Při dětské hře sledoval neobvyklé a patologické rysy, podle kterých následně popsal problémové chování a rozdělil je do čtyřech základních skupin. Každá má stanovený vlastní charakteristický princip či motiv, který u dětí způsobuje odchylku v chování.

První skupinou jsou hry agonální, mezi které patří soutěže, jejichž cílem je vítězství na základě vlastní síly a obratnosti (např.: přetahování, fotbal, přeskoky, vědomostní hry, ...). U těchto her můžeme pozorovat použití násilí a agresivity, jako prostředku k dosažení tíženého výsledku. V pedagogice nejsou tyto hry označovány příliš vhodné, jelikož ne každé dítě má dostatečné schopnosti na to, aby dokázalo zažít úspěch, což může mít dopady na sebepojetí a sebedůvěru.

Další skupinou jsou hry aleatorické, které jsou založené na náhodě. Jelikož dítě nemá možnost tuto hru ovlivnit, odevzdává tak vlastní vůli a čeká, co osud přinese. To dává dětem možnost vyhrát i prohrát bez vlastního srovnávání schopností a dovedností. Těmito hrami jsou např.: Člověče nezlob se, Kloboučku hop, karetní hry, kostky, ale i počítačové hry a automaty. Tyto hry se často vyznačují magickými rituály, odevzdaností a velkým napětím, které mohou vést až k závažné závislosti na hře.

Do třetí skupiny Caillois řadí hry mimikrické, během kterých dítě na sebe přebírá podobu někoho nebo něčeho jiného, tudíž napodobuje a předstírá. Do této skupiny můžeme zahrnout např.: hry s loutkami, panenkami, hračkami, hry v roli s kostýmy i bez, ... Tyto hry se pohybují mezi snem a skutečností, což může vést k odmítání rozlišování mezi realitou a hrou, nebo k přesvědčení o existenci svého imaginárního herního partnera. To může mít za následek narušení vlastní identity, nebo její rozdvojení.

Do poslední, čtvrté skupiny patří hry vertigonální, které dítěti dávají možnost vychýlit se z fyzické a psychické rovnováhy, vykročit ze stereotypu a zažít vzrušení. Běžně bychom za tyto hry mohli označit houpání, skákání, pády, jízdu na kolotoči atd. V extrémních případech může dojít až ke ztrátě přirozených zábran, což často bývá doprovázeno konzumací alkoholu a drog, které podpoří a prohloubí adrenalinový efekt. (Caillois in Opravilová, 2004, s. 12)

2.3 Význam hry

Podle Vágnerové (2005, s. 186) má hra pro dítě symbolickou funkci. Díky ní, dítě dokáže interpretovat realitu a postoje k světu i k sobě samému, svým vlastním způsobem, což by pro něj bylo velmi obtížné a zatěžující. Hra dává dítěti svobodu chovat se podle svých představ, upravovat si realitu a přizpůsobovat ji svým potřebám, a to mu pomáhá, alespoň částečně uspokojit své potřeby.

Počátkem 20. století se lidskými potřebami zabýval americký psycholog Abraham Maslow, který uvádí, že pokud má dojít k sebeuskutečnění a seberealizaci vlastního já, tak je nutné naplnit své základní a fyzické potřeby. Tyto potřeby formuloval do tzv. Maslowovy pyramidy potřeb.

Každému patru této pětistupňové pyramidy je vyhrazena jedna oblast základních lidských potřeb. Pokud není uspokojena potřeba spodního patra, tak nelze uspokojit ani jiné potřeby z vyšších pater. Jako příklad můžeme uvést, že pokud u dítěte nejsou naplněny potřeby z prvních dvou pater, tedy fyziologické potřeby a potřeba bezpečí, tak se dítě nemůže cítit milovaně, uznávaně a nemůže zažívat pocit seberealizace, což mu zamezuje procesu učení. (Svobodová, 2010, s. 11)

2.4 Hra jako potřeba

Je zřejmé, že mezi základní lidské potřeby se řadí i hra. Kořátková (2014, s. 129) uvádí procesy, kterými hra dokáže naplňovat jednotlivé stupně potřeb v Maslowově pyramidě. Hra pro dítěte vytváří bezpečný prostor, bez požadavků okolí a stresových situací. Zároveň je to prostor pro odpočinek a relaxaci, který skýtá možnost očistit se od stresu a obav. Proto je důležité dětem umožnit hrát si v bezpečném prostředí s bezpečnými hračkami, aby nebylo nutné do hry dítěti zasahovat a rušit ho.

Důležitým prvkem při hře je od určitého věku spoluhráč, se kterým dítě navazuje kamarádské vztahy. Hra jim přináší společný pocit radosti, ale i možnost řešit různé situace a konflikty. Zároveň si vzájemně poskytují uspokojení potřeb sounáležitosti a sociálních vztahů. Při hře dítě může také zažívat opakované uspokojení potřeby uznání, a to jednak opakováním určité činnosti nebo prostřednictvím druhých lidí, kteří vyzdvihují jeho schopnosti. Pokud se hra dítěti nedaří, snaží se své postupy opravit

či zdokonalit, aby mohlo dojít k náležitému uspokojení této potřeby. Vrcholná je potřeba seberealizace, která se nejvíce naplňuje právě při hře. Dítě má totiž možnost hrát si podle svých představ a možností, může si vyzkoušet vše co potřebuje a co ho zajímá. Do hry také promítá vše odpozorované a zažité, ale upravuje si to tak, aby to vyhovovalo jeho představám, jinak by mu tyto činnosti nepřinášely uspokojení.



Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb

2.5 Význam hry pro učitele

Díky pozorování dětské hry má učitel možnost zjistit, co dítě aktuálně zajímá, na jaké úrovni jsou jeho dovednosti v různých oblastech a zda odpovídají danému stupni vývoje. Pokud jsou patrné odchylky, může učitel vybírat cíleně zaměřené hry, hračky nebo pomůcky, které jeho vývoj podpoří. Hra také může vypovídat o vztazích v dětské skupině, nebo o schopnosti jednotlivce zapojit se do kolektivu. Tyto poznatky učitel může využít při výběru skupinových her, a zacílit tak na rozvoj vztahů nebo prosociálního chování.

2.6 Hra dítěte v předškolním věku

Období od 3. do 6. roku života bývá mnohdy označováno jako „zlatý věk hry“, jelikož hra je největší náplní dne dítěte. Pro hru v tomto věku je typická silná soustředěnost a angažovanost, díky čemuž získává mnohé specifické rysy.

Typická je symbolická hra, kdy si dítě hraje s předměty, které mají náhradní funkci, a ty pak představují určité konkrétní symboly. Prostřednictvím těchto symbolů dítě vyjadřuje prožitky, které neumí formulovat, upevňuje si své zkušenosti a pomáhají mu při porozumění či vyrovnání se s realitou. Při symbolické hře často dochází ke zkreslování reality, jelikož má dítě možnost chovat se podle svých představ a přání. (Svobodová, 2010, s. 46)

Symbolická hra u dítěte podporuje rozvoj schopnosti porozumět sociálním rolím a pravidlům. Přebíráním různých sociálních rolí při hře, se dítě učí porozumět myšlení, pohnutkám a chování druhých lidí, jelikož s rolí přebírá i emoce, přání atd. S rostoucím věkem jsou symbolické hry nejen propracovanější, ale také četnější. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 102).

V předškolním věku se také stále více rozvíjí hra námětová, při které děti napodobují činnosti a situace ze svého okolí, z příběhů a pohádek. Jako příklad můžeme uvést hru na rodinu, lékaře, obchod, školu, aj. Námětové hry děti postupem času zkvalitňují, více propracovávají a promýšlejí, což souvisí s rozvojem fantazie a schopností komunikovat s druhými.

Námětová hra se objevuje už u dětí před třetím rokem života. Při hře se soustředí na jeden nejpodstatnější znak, nevšímá si detailů a ke hře nepotřebuje mnoho rekvizit. Okolo pátého roku se námětové hry stávají složitějšími a časově delšími. Do hry se zapojuje více dětí a tím získávají více podnětů a nápadů, jak hru modifikovat a rozvíjet. Často vymýšlejí své vlastní příběhy, které nemusí být založené na skutečnosti. Při hře hrají důležitou roli nejen různé rekvizity a zástupné předměty, ale také dodržování určité role a přijetí jejich podstatných znaků, např.: intonace hlasu, gesta, verbální a neverbální výrazy. (Kotátková. 2005, s. 34)

Jako další typy her, které se objevují v předškolním období jsou hry konstruktivní, pohybové, slovní, hudební či hry sdružující a kooperativní. (Suchánková, 2014, s. 48)

2.7 Skupinové hry

Skupinové hry u dětí posilují prosociální smýšlení a chování, zároveň rozvíjí schopnost navazovat kontakty a komunikaci s druhými lidmi. Dále u dětí podporují spolupráci,

empatii, toleranci, emoční inteligenci, důvěru a napomáhají k utváření přátelství mezi dětmi. Mimo jiné se dítě učí průbojnosti při vyjadřování svých názorů a potřeb.

Za pomoci učitele mohou děti, díky těmto hrám, překonávat různé konflikty či problémy, které ve skupině vzniknou. Zařazování skupinových her má také preventivní funkci, kdy mohou pomoci snížit riziko patologických jevů, například šikany.

Prostřednictvím skupinových her mají děti možnost, poznat své způsoby reagování a zjistit, jak ovlivňují reakce druhých, což mu nabízí uvažovat o svém chování. To souvisí i s prožíváním různých emocí a pocitů, které sdílí s ostatními. Tím se učí regulovat pocity své a respektovat pocity druhých. Díky tomu, se děti učí přijímat druhého člověka takového, jaký je, a také se učí, že ne každý prožívá určitou situaci stejně. Mimo jiné, dítě postupně získává schopnost podívat se na své chování z nadhledu, a to může vést ke změně určitých vzorců chování.

Mimo komplexního psychosociálního růstu, mohou skupinové hry dětem napomoci k efektivnějšímu učení, jelikož přispívají k větší motivaci, která je velmi spjata se zvědavostí, radostí, s udržením pozornosti, se sebepoznáním a poznáním druhých lidí. (Hermochová a Vaňková, 2014, s. 42)

Podstatným prvkem skupinových her je vzájemná spolupráce všech zúčastněných. Hermochová a Vaňková (2014, s. 37) spolupráci definují, jako společnou práci na určité činnosti, které se účastní minimálně dvě osoby. Při práci musí vynaložit úsilí, které se soustředí nejen na určitý cíl, ale také na společnou cestu, která k cíli vede. Při spolupráci se snažíme dosáhnout efektivity práce, proto je nutná vzájemná akceptace všech členů skupiny a otevřená komunikace. Dále je nutné, aby se na společné práci podílela většina kolektivu, přičemž jednotlivci jsou schopni si práci rozdělit tak, aby každý dokázal přispět tím, co umí.

Dalším důležitým znakem skupinových her, který uvádí Mertin a kol. (2015, s. 132) je, že skupinové hry nemají vítěze ani poražené. Jejich záměr je spíše orientován na proces a na dojmy z něj, ne na jeho výsledek. Proto není vhodné, hru při reflexi hodnotit či vyhodnocovat její výsledky.

Skupinové hry by měl učitel vybírat tak, aby se s nimi názorově ztotožnil. Vybrané hry by měly bavit nejen jeho, ale především děti. Při výběru her je také dobré

brát ohled na jejich zaměření, které by mělo odpovídat potřebám a zájmům celé skupiny i jednotlivců. (Smith, 2011, s. 16)

Pro úspěšnou realizaci skupinových her uvádí Mertin a kol. (2015, s. 134) několik metodických pokynů:

- vytvoření uceleného programu, který bude pravidelně naplňován
- práce s menší skupinou dětí, vhodný počet je 12-15 dětí
- dodržování společně stanovených pravidel
- z počátku zařazovat jednoduché hry
- nenutit děti do hry
- akceptovat děti takové jaké jsou a snažit se vcítit do jejich prožitků

Ale nejprve je vhodné, aby pro hru byly vytvořeny vhodné podmínky. Což znamená, že učitel by měl znát sám sebe, každého jednotlivce ve své třídě, ale i skupinu jako celek. Také by měl brát v potaz specifické poznatky o vývoji dítěte v předškolním věku. Rovněž by měla být ve třídě vytvořena vhodná atmosféra, kdy se děti budou cítit bezpečně, budou respektovány jejich názory a kde nebudou cílem posměchu. Učitel by měl k dětem přistupovat nedirektivně, s tolerancí a respektem.

Hermochová a Vaňková (2014, s. 81) uvádějí, že při realizaci skupinových her je nutné neopomenout závěrečnou reflexi, jelikož bez ní, by byla hra bezcenná. Při reflexi, by si děti měly zopakovat průběh hry, zamyslet se nad „aha“ momenty a nad zajímavými situacemi, které se během hry odehrály. Měly by vyjádřit své myšlenky, dojmy a pocity ze hry. Tyto informace učitel získává prostřednictvím otázek, které by měly jasně a stručně formulované.

Při reflexi, ale i během vlastní hry by mělo platit pravidlo, že to, co se řekne zůstává jen mezi zúčastněnými, své dojmy a zážitky by si měli sdělovat jen mezi sebou. Tím si vyjadřují vzájemnou důvěru a pocit bezpečí. Kritika, která ovšem bývá běžně využívána je při reflexi vyloučena, protože by se nikdy neměla vztahovat na prožívání nebo na hodnocení osobnosti. Pokud je kritika nutná, tak pouze v případě nevhodného chování.

3 Dramatická výchova

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených.“
(Machková, 1998, s. 32)

Dramatická výchova zahrnuje dvě oblasti rozvoje, které se prolínají a vzájemně se doplňují. Oblasti zahrnují sociální a osobnostní rozvoj. K sociálnímu rozvoji dochází prostřednictvím dramatických her a cvičení, které podporují prosociální smyšlení, vzájemnou pomoc, důvěru a spolupráci. Také přispívají k osobnostnímu rozvoji, kdy se dítě učí odstraňovat své zábrany, kterými často jsou tréma, ostych a stud. Kromě fantazie a tvořivosti se rozvíjí i schopnost srozumitelně komunikovat, jak verbálně i neverbálně. (Amirová a kol., 2019, s. 27)

Také Budínská (1992) uvádí, že do dramatické výchovy lze zahrnout mnoho výchovných prvků a cílů, jelikož se zde prolíná pohybová výchova s jazykovou, citovou a mravní. Také se hojně objevují prvky hudební, výtvarné a literární výchovy. V neposlední řadě přispívá k rozvoji a procvičování paměti, koncentrace a pozornosti, což z ní činí velice všestrannou a variabilní disciplínu, kterou je vhodné pravidelně zařazovat do řízených činností v mateřské škole. (Budínská in Amirová a kol., 2019, s. 29)

Koťátková (2014, s. 202) uvádí několik podrobnějších cílů dramatické výchovy, ke kterým lze směřovat v již předškolním věku.

- působení na celou osobnost dítěte tak, aby dokázalo realizovat své tvůrčí a nápady
- učit se přijímat pravidla her, ochotně spolupracovat, podílet se a radovat ze společně vytvořeného
- poznávat základní morální hodnoty
- respektovat druhého a jeho názory
- užívat si svobodnou možnost a odvalu tvořit, to vše s pocitem potěšení a humoru
- rozvíjet schopnost vyjadřovat se v souladu se svými prožitky, jednat v roli či v kontextu příběhu

3.1 Loutka

Richter (1997, s. 29) loutku definuje jako jakýkoliv předmět, který je určený a uzpůsobený k hraní loutkového divadla. Předmět má nejčastěji podobu panenky, která nese znaky zobrazované bytosti, přesto jí může být cokoliv, co je schopné vystupovat v roli živé a jednající bytosti.

Jinak loutku definuje Honzíková a Depešová (2017, s. 3). Podle nich je loutkou každá postavička, která se pohybuje, mluví a je zasazena do určitého děje, jejíž duší je loutkoherc. Může být vyrobena z jakéhokoliv materiálu, má velké rozmezí velikostí a různé způsoby vedení.

3.2 Význam loutky

Hračka, konkrétně loutka je dětem v předškolním věku velice blízká. Díky ní se mohou ocitnout v říši pohádek a příběhů, což přispívá k rozvoji dětské představivosti, fantazie a ke komunikačním schopnostem, jelikož jsou schopni ji bezprostředně a upřímně přijmout, komunikovat a prožívat s ní veškeré okamžiky.

Loutky se ve mateřské škole nejčastěji používají jako motivace nebo zpestření při různých činnostech. Avšak podle Honzíkové a Depešové (2017, s. 32) má loutka nezastupitelné místo i při plnění cílů z jednotlivých vzdělávacích oblastí. Loutku lze využít, jako názornou ukázkou správného či nesprávného provedení pohybů při různých pohybových aktivitách nebo při učení se o lidském těle. Také komunikace prostřednictvím loutek může být jednodušší jednak pro učitele, ale především pro děti, protože to, co nedokáže vyjádřit slovně, může loutka vyjádřit svým pohybem. Prostřednictvím hraček nebo loutek si děti nenásilně dokáží vytvářet vztahy k druhým lidem, ale i k sobě samému. Jelikož jsme schopni jejím prostřednictvím navodit určité situace, můžeme pozitivně působit na mezilidské vztahy a na rozvoj prosociálního chování. S tím souvisí poznávání a pochopení rozdílů mezi lidmi, kdy díky různým loutkám můžeme dětem přiblížit tradice a zvyklosti jiných kultur.

Loutky se dělí do mnoha druhů a typů, např.: podle způsobu vedení nebo podle materiálu, ze kterého jsou vyrobeny. Pro loutku, která je určena pro práci s dětmi je důležité, z jakého materiálu je vyrobena, protože se jí děti rády dotýkají a manipulují s ní. Jako příklad můžeme uvést manekýna. Ten je vedený zezadu, jelikož jej vodič drží

přímo před sebou a ovládá ho pouze rukama. Tato loutka bývá nejčastěji látková, pletená či plyšová a mívá podobu panenky nebo zvířátka. Je vhodné, aby tato loutka měla dostatečně pohyblivé končetiny a hlavu, jelikož tím získává širokou škálu možných pohybů, které souvisejí se všestranným využitím při mnoha různorodých činnostech.

4 Praktická část

Cílem tohoto programu je podpora dobrých vztahů v mateřské škole, prostřednictvím skupinových her. Program je konkrétně zaměřen na pět dílčích oblastí dětských vztahů, které jsou v literatuře běžně označovány za základní. Jsou jimi: kamarádství, tělesný kontakt, empatie, spolupráce a řešení konfliktů. Jednotlivé oblasti je vždy věnována jedna lekce, která je zařazena do dopolední řízené činnosti pro děti předškolního věku. Lekce je sestavena z didaktických skupinových her, které mají stanovený cíl, pravidla a obsah.

Program je koncipován na pět dní a je na rozhodnutí učitele, zda ho uskuteční za jeden týden anebo si ho časově rozvrhne podle sebe, např.: do několika týdnů. V mém případě je programu věnován vždy jeden den v týdnu.

Lekcemi děti provází látková panenka Andulka, která je mnou vlastnoručně vyrobená ze zbytků látek, bavlnek a jiných galanterních materiálů. Při činnostech je využívána především jako komunikační a motivační prvek, který má za úkol upoutat pozornost dětí. Při práci používám také několik dalších vlastnoručně vyrobených pomůcek, které zjednodušují organizaci, evaluaci atd.

Mezi tyto pomůcky patří ilustrované obrázky třech obličejů, kdy každý z nich vyjadřuje jinou emoci. Tyto obrázky jsou v programu využívány jednak jako demonstrační materiál při rozhovorech o emocích a také jako hodnotící škála pro závěrečnou reflexi každé z lekcí. Těchto obrázků jsem připravila několik sad, aby každé dítě mělo svoji. Další mnou vyrobenou pomůckou je bavlněná bambule (míček Mluvík), která je využívána především při diskuzích v komunitním kruhu. Ten, kdo má v ruce míček, má prostor na to se vyjádřit a pro ostatní platí pravidlo neskákání do řeči a naslouchání. Všechny ilustrace a fotografie vytvořených pomůcek jsou přiložené v příloze.

4.1 Charakteristika mateřské školy

Celý program jsem realizovala v mateřské škole, ve které jsem absolvovala průběžnou a souvislou praxi, tudíž mě učitelky a děti dobře znaly. Díky tomu jsem mohla zvolit

přiměřené aktivity, a to i ty, které zahrnují tělesný kontakt, jelikož znám celkové naladění školy a třídy.

Jedná se o malou vesnickou mateřskou školu, která sídlí v budově vilového typu. Mateřská škola se skládá ze dvou částečně heterogenních tříd. Program byl realizován v oddělení starších dětí, které aktuálně navštěvuje 15 žáků.

Třída je rozdělena do dvou částí – stolečková a herní. Ve stolečkové části děti pracují a hrají si s hračkami u kterých je potřeba sedět. Podél třídy jsou police, ve kterých jsou uklizeny různé pomůcky a hračky. V herní části jsou různé hračky a také zde probíhají skoro všechny vzdělávací aktivity a komunitní kruhy. Z herny vedou posuvné dveře do druhé třídy, takže jsou obě třídy vzájemně průchozí.

ŠVP této mateřské školy si dává za cíl rozvíjet osobnost každého dítěte tak, aby dokázalo samostatně využívat své schopnosti, dovednosti a návyky. Protože se mateřská škola nachází na vesnici, je vzdělávací program zaměřen na přírodu, na její pozorování a získávání zkušeností. V mateřské škole je také kladen velký důraz na kontakt a spolupráci s rodinou dětí.

Pro děti předškolní věku mají velký význam pravidelné rituály. Právě proto je zařazují i do tohoto programu. Jedná se o rituály, které uvádějí a ukončují lekci. Na začátku každé lekce svolávám děti do kruhu vlastní básničkou (viz přílohy). Pak následuje jmenný pozdrav. Důležité také je přivítání se s panenkou Andulkou, ta je na začátku lekce schovaná v krabici a děti ji probudí zat'ukáním. Stejným způsobem se panenka s dětmi i loučí, kdy se na konci lekce opět schová a děti uspí také zat'ukáním.

4.2 Program pro podporu dobrých vztahů v mateřské škole

V této kapitole nalezneme pět lekcí a jejich hodnocení. Lekce jsou sestaveny z didaktických her a činností, které mají stanovené dílčí vzdělávací cíle, pravidla a obsah. U popisu jednotlivých her je uvedena motivace, doba trvání, forma organizace, věkové vymezení, pomůcky, průběh a poznámky. Každá lekce je zakončena krátkou reflexí, ze které vycházím při vyhodnocování.

I. Lekce – Kamarádství

Cílem této lekce je, aby děti dokázaly ocenit chování svých kamarádů, a díky tomu získaly povědomí o významu kamarádstvích vztahů.

Motivace: Na úvod učitel dětem představí svou kamarádku Andulku, která přichází schovaná v krabici, na kterou děti musejí zatukat, aby se panenka probudila.

I.I Hra – Ahoj, já jsem ...

Doba trvání: 5 minut

Pomůcky: klubíčko Mluvík

Organizace: v kruhu na koberci

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě se představí celým svým jménem a příjmením

Průběh: Děti sedí na zemi v kruhu. Po kruhu postupně koluje klubíčko Mluvík a dítě, které ho drží v ruce se představí celým svým jménem.

(běžná činnost využívaná v mateřské škole, bez konkrétního zdroje)

Po skončení první aktivity, začne Andulka s dětmi komunikovat na téma kamarádi a kamarádství prostřednictvím navodných otázek.

- *Kdo je to kamarád?*
- *Jak se správný kamarád pozná? Jak se chová?*
- *Je důležité mít kamarády? Proč?*
- *Jaké by to asi bylo, nemít kamarády?*

I.II Pavučinka kamarádství

Doba trvání: 15-20 minut

Pomůcky: klubko provázku

Organizace: v kruhu na koberci

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě dokáže ocenit a slovně vyjádřit pozitivní vlastnosti druhých

Průběh: Děti si mezi sebou posílají klubičko provázku. Dítě, které klubičko posílá řekne jméno kamaráda a může dodat z jakého důvodu mu klubičko posílá (např.: *“Posílám klubičko Aničce, protože mi včera pomohla uklidit pastelky.”*). Je důležité, abychom na nikoho nezapomněli, ale zároveň nikoho nenutíme. Když mají všechny děti vlnu v ruce, popovídáme si tom, co nám vzniklo, co nám to připomíná atd. Nakonec stejným způsobem smotáme provázek zpět do klubička.

(Svobodová, 2017, s. 107)

Závěrečná reflexe:

Andulka se dětí zeptá na několik otázek.

- *Koho bavilo pletení pavučinky, ať zvedne ruku.*
- *Bylo těžké vymýšlet důvody, proč někomu posíláš klubičko?*
- *Co si pamatujete z našeho povídání o kamarádech?*

II. Lekce – Hry s tělesným kontaktem

Cílem této lekce je, aby děti dokázaly při bližším kontaktu projevovat a přijímat jemnost a ohleduplnost, ale zároveň respektovaly, když je někomu blízký kontakt nepříjemný.

Motivace: Učitel lekci zahájí větou: „*Andulka dnes přišla do školky s mazlivou náladou a potřebuje od vás pomazlit a obejmout.*“ Panenka postupně koluje po komunitním kruhu a učitel pozoruje reakce dětí. Andulka dětem poděkuje a zeptá se jich, zda se taky rádi mazlí a s kým. Poté učitel uvede první aktivitu větou: „*Obejmutí je pro každého z nás moc důležité, ale my si dnes vyzkoušíme něco jiného, ale stejně příjemného.*“

II.I Skupinová masáž

Doba trvání: 10 minut

Organizace: v kruhu na koberci

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě se druhých dotýká citlivě a jemně, dotyky také dokáže přijmout a ocenit

Průběh: S dětmi si sedneme do kruhu tak, abychom koukali na záda kamaráda, který sedí před námi. Předem děti učitel upozorní, že všechny doteky provádíme citlivě a jemně, aby to kamaráda nebolelo. Tuto skupinovou masáž budeme motivovat zvuky deště.

- mrholení – tření dlaněmi o sebe
- slabý deštík – slabé bubnování konečky prstů do zad kamaráda přede mnou
- déšť postupně zesiluje – bubnování pomalu zesiluje
- kapky dopadají na zem – jemné bubnování dlaněmi do zad
- hřmí – jemné bušení pěstmi do zad
- bouřka se žene městem – dlaněmi hladíme záda ze strany na stranu
- déšť slábne – bubnování konečky prstů pomalu slábne

- slabý deštík – slabé bubnování
- mrholení – tření dlaněmi o sebe

(Metodický portál RVP.cz, 2013)

II.II Hromadné objetí

Doba trvání: 20 minut

Organizace: v herně

Věk: 5-6 let

Dílčí cíle: dítě uplatňuje postřeh a rychlost, orientuje se v prostoru, ale zároveň dbá na jemnost a ohleduplnost k druhým

Průběh: Děti si stoupnou do kruhu a chytí se za ruce. Pustíme hudbu a děti začnou chodit do kola, přičemž se stále drží. Jakmile hudba přestane hrát, učitel vyvolá jméno jednoho dítěte a úkolem ostatních dětí je rozeběhnout se k němu, obklopit ho a jemně se dotknout. V roli objímaného se vystřídají všechny děti.

(Smith, 2011, s. 33)

II.III Plujeme na obláčku – relaxace

Doba trvání: 5-10 minut

Organizace: v herně

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě se zklidní a učí se vnímat své tělo v přítomném okamžiku

Průběh: Učitel děti požádá, aby si lehly na záda nebo do jiné pohodlné polohy, uvolnily končetiny a zavřely oči. Počká, až se děti uvelebí a začne vyprávět krátký relaxační příběh, který bude doprovázet celou relaxaci.

„Představíme si, že na zemi na každého z nás čeká malý, nadýchaný obláček, který vypadá jako polštářkový kopec. Opatrně na něj vyskočíme, pohodlně se na něm uvelebíme a necháme se od obláčku obejmout. Obláček začne pomalu stoupat vzhůru k nebi. Na obličejích ucítíme, jak lehce fouká vítr. Obláček doputuje až do nebe, kde je krásné ticho a mír. Představte si, že vás obláček zanesl tam, kde je nám dobře a jsou tam s námi lidé, které máme rádi. Chvilku na tom místě pobudeme. Teď naskočíme na obláček a pomalu se sneseme zpět na zem.“

(Vopel, 2007, s. 20)

Závěrečná reflexe:

Andulka s dětmi aktivity zhodnotí. Využijeme klubíčka Mluvíka.

- *Bylo vám hromadné objímání příjemné? Je tady někdo, komu to bylo nepříjemné?*
- *Jak jste se cítili, když jste pluli na obláčku?*
- *Kam vás obláček zanesl a s kým jste tam byli?*

III. Lekce – Hry na rozvoj empatie

Během této lekce se děti pokusí vcítit do svého kamaráda, který prožívá pocit smutku a dokáže navrhnout možnosti, jak tento pocit změnit v radost.

Motivace: „*Andulka dnes za námi do školky nepřišla sama. Přivedla si s sebou své dva kamarády – Radostníka a Smutníka. A proč? Protože se dnes Andulka probudila se Smutníkem na srdíčku, protože ráno nemohla najít svou oblíbenou hračku, se kterou si včera večer hrála. A Radostník nám pomůže ji trochu rozveselit.*“

Děti s Andulkou budou krátce diskutovat a toto téma prostřednictvím návodných otázek.

- *Stalo se vám něco podobného?*
- *Jak jste se cítili?*
- *Jak to nakonec dopadlo?*

III.I Zlepšování nálady

Doba trvání: max. 10 minut

Organizace: v kruhu na koberci

Věk: 5-6 let

Dílčí cíle: dítě dokáže přijmout oční kontakt a úsměv, dítě se dokáže krátkodobě soustředit a udrží pozornost

Průběh: Děti dostanou za úkol představit si, že jim na srdíčko také sedl Smutník, jako Andulce. „*Se Smutníkem většinou chodí i Radostník, který svým úsměvem šíří radost. A něj si my teď zahrajeme.*“ Na úvod děti upozorníme, že se tato hra musí hrát v úplné tichosti, a že je důležité hru pozorně pozorovat. Jedno dítě na začátku hry bude představovat Radostníka a zbylé děti představují Smutníky. Radostník se podívá jednomu ze Smutníků do očí a usměje se na něj. Tím přebírá jeho roli a hra pokračuje dál.

Poznámka: Dbáme na to, aby se na žádné dítě nezapomnělo.

(běžná činnost využívaná v mateřské škole, bez konkrétního zdroje)

Andulka dětem po děkuje, jelikož jí svými úsměvy opravdu náladu zlepšily. Poté se zeptá, co kromě úsměvu dělá radost jim samotným a jejich kamarádům.

III.II Co nám dělá radost?

Doba trvání: 15-20 minut

Pomůcky: velký arch papíru (flipchart), pastelky, fixy

Organizace: ve třídě u stolu

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě dokáže výtvarně vyjádřit co může udělat jeho kamarádům radost

Průběh: Učitel dětem řekne, že si myslí, že Andulka už má mnohem lepší náladu. Poté navrhne, že by ji mohly nakreslit něco, co by ji udělalo ještě větší radost. Všechny děti nakreslí na jeden arch velkého papíru něco, o čem si myslí, že by Andulce, jim samotným nebo kamarádům udělalo opravdu velkou radost.

Poznámka: Je důležité, aby každé dítě mělo dostatek prostoru, proto je lepší mít připraveno více papírů.

(z archivu autora)

Závěrečná reflexe:

S dětmi se posadíme do kruhu na koberec a do jeho středu dáme papíry, na který děti kreslily. Využijeme klubička Mluvíka.

- *Kdopak mi zopakuje, co jste dnes měly nakreslit? Proč?*
- *Co jsi konkrétně nakreslil/a?*
- *Bylo jednoduché vymyslet co nakreslíš?*
- *Jaký jiný obrázek se ti líbil a proč?*

III.III Náladometr

Doba trvání: max. 5 minut

Pomůcky: tři obrázky obličejů, které znázorňují nálady (Radostník, Smutník, Nevímek)

Organizace: na koberci

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě dokáže vyjádřit svůj pocit z činnosti pomocí jednoduchého obrazového materiálu

Průběh: Na zemi učitel připraví škálu nálady, kterou budou tvořit tři obličej. Každý z nich bude představovat jednu náladu. Úkolem dětí je stoupnout si k takovému obličej, který vyjadřuje jejich pocit z předešlých činností. Následně se s nimi pobavíme, z jakého důvodu mají právě takový pocit.

(Svobodová, 2017, s. 107)

Na tuto lekci by mohlo navazovat postupné seznamování dětí s dalšími emocemi, a to hlavně prostřednictvím pohádkových příběhů a obrazového materiálu. K tomuto účelu bych zvolila publikaci Emušáci – Ferda a jeho mouchy, která je přímo určená rozvoji emoční a sociální inteligence u dětí předškolního věku.

IV. Lekce – Hry na podporu spolupráce

Hlavním cílem této lekce je, aby děti vzájemně spolupracovaly při skupinových činnostech, dokázaly si činnosti zorganizovat, a to s ohledem na chování a názory svých kamarádů.

Motivace: Učitel lekci uvede větou: „*Když Andulka dnes přišla do školky, tak se nám schovala. Ale nechala tady pro vás dopis a obálku, ve které najdete nápovědu, kde ji hledat. Abyste nápovědu vyluštily, tak musíte dát hlavy dohromady a spolupracovat.*“

V obálce bude rozstříhaný obrázek místa, kde je ukrytá další skládačka. Ta je dovede k Andulčině úkrytu. Když děti panenku najdou, posadí se a Andulka jim poděkuje, pochválí je a zeptá se jich na otázky. Využijeme klubička Mluvíka.

- *Víte proč se vám podařilo mě najít?*
- *Jaké to bylo spolupracovat? Jednoduché nebo obtížné?*
- *Chtěl/a bys někoho pochválit?*

IV.I Pomoz mi si stoupnout

Doba trvání: max. 10 minut

Organizace: v herně

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě se dokáže domluvit na řešení a kooperovat ve dvojici

Průběh: Děti utvoří dvojice a sednou si zády k sobě. Navzájem se zaklesnou lokty a jejich úkolem je si stoupnout. Když se to podaří, pokusí se sednout si stejným způsobem. Děti se opět posadí do kruhu, a tentokrát se navzájem zaklesnou oběma lokty se svými dvěma kamarády vedle sebe a celá skupina se pokusí si stoupnout. (Vopel, 2007, s. 47)

IV.II Společné obrázky

Doba trvání: 15-20 minut

Pomůcky: papíry, pastelky, fixy

Organizace: ve třídě u stolečků

Věk: 5-6 let

Dílčí cíl: dítě dokáže pokračovat ve výtvarné činnosti, kterou započal někdo jiný

Průběh: Děti dostanou za úkol nakreslit podobiznu Andulky. Po 2-3 minutách učitel děti požádá, aby přestaly kreslit a přesunuly svůj započatý obrázek kamarádovi po levici. Po předání obrázku pokračují v kreslení. Tento postup několikrát zopakujeme. Nakonec obrázek vrátíme původnímu majiteli.

(Vopel, 2009, s.64)

Závěrečná reflexe:

Děti si vezmou své obrázky a posadí se s nimi do kruhu na koberec. Andulka se dětí zeptá na několik otázek.

- *Líbil se ti obrázek, který se ti vrátil?*
- *Pokračoval jsi rád v kreslení cizích obrázků?*

Poté dětem rozdáme obrázky Smutníka, Radostníka a Nevímka. Děti zvednou jeden obličej smajlíka podle toho, jak je dnešní činnosti bavily. Nakonec vyskládáme obrázky doprostřed kruhu, děti si své obrázky navzájem prohlédnou a každé dítě bude mít možnost dát svého Radostníka k obrázku, který se mu líbí, anebo je něčím zajímavý.

V. Lekce – Hry na řešení konfliktů

Cílem této lekce je, aby se děti dokázaly společně dohodnout na řešení určité situace, zhodnotily a přiměřeně reagovaly na chování svých kamarádů.

Motivace: Učitel lekci uvede větou: „*Andulka dnes do školky při naštvání, protože se pohádala se svým bratříčkem. Chce vědět proč? Protože ji ráno schoval hřeben a nemohla ho najít. A takové věci jí dělá pořád.*“

- *Když si hrajeme, bere mi hračky a někdy mi je i rozbije.*
- *Rozbil mi můj hrníček a neomluvil se mi.*
- *Sedá si na moji židličku a nechce mě na ni pustit.*

Před začátkem této aktivity učitel dětem rozdá obrázky Radostníka a Smutníka. Andulka bude vyprávět výše popsané situace a děti na ně budou reagovat právě jejich prostřednictvím. Andulka se postupně dětí doptá, jak by na jejím místě reagovaly.

- *Zažily jste někdy podobnou situaci, jako Andulka se svým bratrem?*
- *Jaké je vhodné chování v těchto situacích?*
- *Myslíš, že by ses v těchto situacích dokázal zachovat správně?*

V.I Herci

Doba trvání: 20 minut

Organizace: v kruhu na koberci

Věk: 5-6 let

Dílčí cíle: dítě dokáže sehrát jednoduchou scénku, dokáže navrhnout správné řešení konfliktu

Průběh: „*Andulka nám vyprávěla, jak ji doma zlobí její bratr. Abychom si to dokázali lépe představit tak si to zahrajeme.*“ Nejdříve učitel dětem jednu situaci předvede sám,

aby věděly, jak na to. Zbylé situace budou předvádět děti, které se přihlásí. Po dokončení situace si zkusíme zahrát její správné řešení.

Poznámka: Děti do hraní nenutíme, jelikož je možné se budou bát nebo stydět. Proto dáme dětem možnost vybrat si kamaráda, se kterým budou scénku hrát a v případě zájmu budou moci sehrát scének více.

(Pausewang, 1993, s. 98)

V.II Máme málo židlí

Doba trvání: 15 minut

Organizace: v herně

Věk: 5-6 let

Dílčí cíle: dítě dokáže kooperovat se skupině a navrhuje různá řešení problému

Průběh: Před začátkem aktivity si ze židliček připravíme kruh. Jejich počet bude o několik menší než počet dětí. Požádáme je, aby se posadily. Tím vyvoláme mezi dětmi konflikt. Necháme děti chvíli konflikt vyřešit. Po chvíli je zastavíme a zeptáme se jich na jaké řešení přišly. Jedno z nich poté zrealizujeme.

(Pausewang, 1993, s. 100)

Závěrečná reflexe:

Andulka děti pochválí, za to, jaké vymyslely řešení. Při evaluaci využijeme klubička Mluvíka.

- *Jak se vám líbilo v roli herce? Bylo to příjemné nebo nepříjemné?*
- *Pamatujete si, jak se zachovat, když nám dělá někdo, co se nám nelíbí?*
- *A myslíte si, že je dobré se začít prát nebo strkat se?*

Nakonec dětem učitel rozdává obrázky Radostníka a Smutníka, kterými vyjádří, jak se cítí po ukončení činnosti.

4.3 Přesah her do reality

V průběhu celého programu se snažíme o to, aby nabitě zkušenosti a znalosti měly přesah i do běžného života v mateřské škole. Proto se snažíme dětem při každodenních situacích připomínat a odkazovat je na to, co jsme si již vyzkoušeli, aby podle toho mohly regulovat a ovlivňovat své chování. Jako příklad můžeme uvést přípravu na dopolední vycházku. Dětem připomeneme, že se v šatně nestrkáme a chováme se k sobě ohleduplně. Také si navzájem pomáháme, hlavně mladším nebo znevýhodněným dětem.

Činností, která by tento program mohla vhodně završit je společné utvoření třídních kamarádkých pravidel, na kterých by se podílely především děti, ale i paní učitelky. Třídní pravidla by bylo vhodné společnými silami výtvarně znázornit a vyvěsit je na dobře viditelné místo. Je nutné nezapomínat na to, že pravidla platí i pro učitelky, jelikož jejich chování je pro děti velkým vzorem.

4.4 Hodnocení I. lekce

Celou lekci jsem s dětmi realizovala v komunitním kruhu. Nejdříve jsem dětem představila sebe a panenku Andulku. Hned od začátku na ni děti moc hezky reagovaly, chtěly se na ní podívat, hrát si s ní a mluvit na ni. Po krátkém seznámení, měly děti za úkol představit se svým celým jménem a příjmením, což naprostá většina dětí zvládla. Při druhé aktivitě, kdy jsme pletli *pavučinu přátelství*, mě děti mile překvapily, protože každé z nich dokázalo vymyslet důvod, proč klubičko posílá svému kamarádovi, i když to nebylo jejich povinností. Nejčastějšími důvody bylo: „...protože ho mám rád.“ nebo „...protože si mnou hodně hraje.“ V průběhu lekce jsem dětem také pokládala otázky na téma kamarád a kamarádství, na které měly děti zajímavé odpovědi („Kamarád je ten, kdo mě rozveselí nebo mi pomůže, když mi něco nejde.“).

První lekci hodnotím velice kladně, jelikož z mého pohledu byly veškeré cíle naplněny a mimo jiné jsem od dětí získala velmi pozitivní reakce, které vyplynuly ze závěrečné reflexe.

4.5 Hodnocení II. lekce

Celou lekci jsem realizovala nejen předškoláky, ale i s dětmi mladšími, jelikož třídy byly spojené, kvůli aktuální koronavirové situaci. Nejprve jsem panenku Andulku dětem znovu představila, protože ve skupině bylo více dětí, které se s ní ještě nesetkaly. Po krátkém uvítání v komunitním kruhu je Andulka poprosila, zda by ji mohly obejmout. Panenku jsem poslala po kruhu a pozorovala jsem reakce dětí. Děti se bály vzít si panenku do ruky, někteří ji opatrně pohládily nebo ji jen poslaly dál. Toto chování dětí mě poměrně překvapilo, protože když jsem Andulku držela v ruce a ta si nimi jen povídala, tak jí chtěly být co nejbližší, aby si na ni mohly sáhnout. Přesto musím vyzdvihnout moc hezkou reakci holčičky v předškolním věku, která panenku něžně objala, pohládila ji po vlasech a dala ji pusinku na čelo.

První aktivitou byla *skupinová masáž*, kterou jsem motivovala postupně sílícím deštěm. Děti se navzájem masírovaly opravdu něžně a opatrně, a to i při prvcích, jako je bušení pěstmi do zad. Dětem tato činnost přišla velice vtipná a doprovázel ji hlasitý smích.

Před hrou *hromadné objetí* jsem všechny děti upozornila, že se k sobě musíme chovat opatrně a jemně, abychom si neublížili. Tohoto pravidla se děti opravdu držely, a když bylo vybrané mladší dítě, tak předškoláci na sebe volali: „*Pomalů, on je malinký*.“ Při objímání některé děti komentovaly, jaký vztah mají k danému dítěti, například: „*Honzíka já musím hodně obejmout, protože to je můj kamarád a mám ho nejvíce rád*.“

Při závěrečné relaxaci, měly děti problém zůstat chvíli v klidu a nemluvit, čemuž jsem musela přizpůsobit tempo motivace. Na závěr jsem se dětí ptala, kam je obláček během snění zanesl, a i když děti nebyly moc klidné, tak je napadala krásná místa. Například, duha, listí s ptáčkem, zahrada u babičky a dědy, hory, bazén, aj.

Z druhé lekce mám dobrý pocit, protože ohlasy dětí byly kladné a mnoho z nich se mě ptalo, kdy zase přijdu a jestli vezmu s sebou Andulku. Velice mě překvapilo, jak se děti umí k sobě chovat vlídně a ohleduplně, tudíž cíle této lekce byly naplněny.

Příště bych do závěrečné relaxace více zapojila loutku Andulky, která by děti mohla více motivovat ke zklidnění a soustředění.

4.6 Hodnocení III. lekce

Třetí lekci jsem realizovala s pouze s předškoláky. Na úvod se děti v komunitním kruhu přivítaly s panenkou Andulkou, kterou jsem jim poslala, aby se ní každý mohl pozdravit. Poté následovala motivace, kdy Andulka dětem vyprávěla, že dnes přišla moc smutná, protože ztratila svoji oblíbenou hračku. Děti se začaly ptát, kde ji ztratila a jak vypadala. Po krátkém rozhovoru na toto téma následovala první aktivita – *zlepšování nálady*. U této činnosti měly děti problém s pochopením pravidel, tudíž bylo nutné je několikrát podrobně zopakovat, ale nakonec se podařilo hru úspěšně dohrát. Andulka dětem poděkovala za to, že ji zlepšily náladu a začala s nimi diskutovat o tom, co dělá radost jim nebo kamarádům. Všechny děti chtěly hned odpovídat, ale snažily se naskákat si do řeči, k čemuž jim pomáhal míček Mluvík. Jako příklad uvádím několik zajímavých odpovědí: „*Mamince udělá radost, když dostane kytičku a pusinku, a taky, když jí mám rád.*“, „*Mně by udělalo radost, kdybych byla Elza.*“ nebo „*Mně udělá radost, když mi maminka uvaří dobré jídlo.*“

Když všechny děti odpověděly, přesunuly se ke stolečkům, kde měly připravené dva velkoformátové papíry, na které měly nakreslit něco, co by udělalo radost jejich kamarádům. Překvapilo mě, že skoro všechny děti začaly kreslit malé obrázky, ale když jsem je na to upozornila, začaly využívat celý prostor, který byl k dispozici. Když děti své obrázky dokončily, položili jsme papíry na zem a každý popsal, co nakreslil a proč. Děti kreslily filmové postavičky, sebe a své kamarádky, zvířátka, aj. Na závěr jsme si lekci zhodnotili pomocí náladometru, ze kterého vyplynulo, že se dětem hry líbily, jelikož si všechny děti stouply k usměvavému obličejí.

Cíle této lekce byly naplněny. Pro příště bych zvolila jinou hru místo první aktivity – *zlepšování nálady*, protože byla pro děti obtížná na pochopení a také na udržení pozornosti. Přesto u dětí převládaly pozitivní reakce, které vyplynuly ze závěrečného hodnocení.

4.7 Hodnocení IV. lekce

Čtvrtou lekci jsem s dětmi zahájila v komunitním kruhu, kde jsme se pozdravili a krátce jsme si popovídali o nových zážitcích. Poté jsme, jako obvykle, otevřeli Andulky krabičku, ale ona v ní nebyla. Místo ní na děti čekal dopis a nápověda v podobě

skládačky. Dopis jsem přečetla a děti se okamžitě pustily do skládání. Toho se chopila většina dětí, ale postupně děti zjistily, že musejí skládat společně a s rozmyslem. Složený obrázek děti navedl k druhé skládačce a dopisu, díky kterým našly schovanou Andulku. Když panenku objevily, posadili jsme se zpět do kruhu a začali jsme si povídat o spolupráci. Děti dokázaly popsat v čem spolupráce spočívá a proč je důležitá. Jejich odpověďmi například bylo: „*Spolupráce je, když si všichni pomáháme.*“, „*Když se všichni snažíme.*“ nebo „*Když pracujeme společně.*“

Po krátkém rozhovoru, následovala první činnost – *Pomoz mi si stoupnout*, která u dětí vyvolala hlasitý smích a povyk, jelikož jim chvíli trvalo své pohyby zkoordinovat, ale nakonec se každé dvojici podařilo stoupnout si i sednout si. Také jsme se o to samé pokusili všichni společně, což se nám bohužel nepodařilo. Ale nikdo si z toho nic nedělal, protože jsme si přitom užili velkou legraci.

Poté jsme se přesunuli ke stolečkům a děti dostaly za úkol kreslit Andulku a postupně si obrázky mezi sebou vyměňovat a doplňovat je. Děti se s nadšením pustily do kreslení, ale jakmile mělo dojít na první výměnu, začaly děti říkat, že si obrázek vyměnit nechtějí, protože to ještě nemají hotové atd. Výměnu jsem dětem nabídla ještě jednou, ale děti si opět chtěly obrázek dokreslit samy. Rozhodla jsem se tedy děti do ničeho nenutit a nechala jsem je obrázek dokreslit.

Na závěr jsme si obrázky prohlédli v komunitním kruhu a krátce je okomentovali. Celou lekci jsme zhodnotili pomocí tří různých smajlíků, kdy většina dětí použila usměvavé obličej.

Z mého pohledu byly cíle této lekce naplněny a já jsem s jejím průběhem spokojena. Děti spolu moc hezky spolupracovaly při hledání Andulky, snažily se brát na sebe ohled a nestrkat se. To, že si děti nechtěly obrázky vyměnit nevnímám jako neúspěch či nesplnění cíle. Pouze to vypovídá o aktuální vývojové fázi, která stále egocentricky zaměřená. Tudíž bych příště zvolila jinou vhodnější činnost, ale přesto si myslím, že je vhodné podobné činnosti pravidelně zařazovat do vzdělávací nabídky.

4.8 Hodnocení V. lekce

Pátou, tedy poslední lekci mého programu jsem s dětmi zahájila naším obvyklým rituálem v komunitním kruhu, po kterém Andulka děti seznámila s konflikty, které často mívá se svým bratříčkem. Děti s Andulkou debatovaly o daných situacích, vymýšlely správná řešení a také vyprávěly o svých zkušenostech. Jako vhodná řešení Andulčiných konfliktů děti navrhovaly například: jít za někým dospělým, požádat o omluvu nebo snažit se vymyslet nějaký kompromis. Také jsem se zeptala, zda je dobré začít se prát, brečet nebo vztekat se. Tyto možnosti všechny děti odmítly a jako argumenty uváděly: „...*tím se nic nevyřeší.*“, „...*mohli bychom si víc ublížit.*“

Po ukončení této debaty, si děti zkusily zmiňované situace zahrát v roli Andulky a bratříčka. Nejdříve si děti vytvořily dvojice a určily si, jakou situaci budou hrát, přičemž nejprve měly zahrát situaci tak, jak jim ji Andulka popsala a poté její vhodné řešení. Od učitelek jsem věděla, že na dramatické hry nejsou ze školky moc zvyklé, a tak jsem počítala s možností, že se nezapojí všichni, nebo že jim hraní bude dělat problémy. Zapojila většina dětí, ale při hře v roli nevěděly, co mají říkat, a proto potřebovaly z mé strany nápovědu. Přesto se nám podařilo všechny scénky sehrát.

Po dokončení scének jsem děti poprosila, aby se posadily do kruhu z podsedáků, kterých ale bylo méně než dětí. Všichni si chtěli sednout na polštářek, a tak se začali postrkovat a hádat se, kdo tam byl dřív. Proto jsem musela upoutat jejich pozornost tleskáním, zklidnit je a vysvětlit jim, že ne každý musí sedět na svém polštářku, jelikož se mohou buď rozdělit s kamarádem, nebo si mohou sednout pouze na koberec. Po mém zásahu se děti začaly domlouvat v klidu bez hádek a strkanic. Někteří se o podsedák rozdělili nebo si sedli na zem.

Když byly děti usazené, Andulka se jich zeptala, jestli bylo příjemné nebo nepříjemné být hercem a hrát si na ni a na jejího bratříčka. Děti odpovídaly: „...*mě to nevadilo, bavilo mě to, ale nevěděl jsem, co mám povídat.*“, „...*já jsem si to chtěla zkusit, ale bála jsem se.*“ Nakonec jsme si znovu zopakovali, jak se chovat a nechovat, když se nám něco nelíbí.

Na závěr děti lekci zhodnotily pomocí tří obličejů Smutníka, Radostníka a Nevímka, přičemž jsme si nejprve zopakovali jejich význam. Poté následovalo rozloučení

s Andulkou a krátká reflexe celé lekce. S dětmi jsem se bavila o tom, co všechno jsme dělali, a co je nejvíce bavilo nebo zaujalo, z čehož vyplynulo, že největším zážitkem bylo hledání Andulky pomocí nápověd.

Cíle této lekce považuji za splněné, jelikož se děti do všech aktivit zapojovaly, řídily se pokyny a nadšeně komunikovaly. Těší mě, že i když děti nejsou moc zvyklé účastnit se dramatických činností, tak se snažily co nejvíce zapojit a tím překonávaly svůj strach a stud.

4.9 Celkové zhodnocení praktické části

Reakce dětí na veškeré hry a činnosti byla velice pozitivní a neměly problém se čehokoliv zúčastnit nebo si něco vyzkoušet. Dle mého názoru děti hry zaujaly, pobavily je a celkově přispěly k jejich spokojenosti. I přesto, že se jsem pro děti byla skoro cizí paní učitelka, tak na všechny mé pokyny reagovaly a nesetkala jsem se ani s jednou negativní či odmítavou reakcí.

Atmosféra během mého pobytu ve třídě byla příjemná a kamarádká, ostatně jako během mého dřívějšího působení v této mateřské škole. Při hrách, ale i mimo ně, bylo vidět, že jsou děti vedené k nepřekřikování se, naslouchání a k vzájemnému respektu. A to jednak děti mezi sebou, ale také ve vztahu žák-učitelka a opačně. Přiměřeně k věku, dokázaly děti někoho o něco poprosit a poděkovat, neubližovaly si a přijímaly, že ne všichni mohou být v něčem první (např.: hledání pytlíčku s nápovědou). S negativními projevy k ostatním jsem se setkala pouze v malé míře a to například, když se děti tlačily a strkaly, protože neviděly, co se děje uprostřed kruhu.

Za nejúspěšnější a pro děti nejzajímavější považuji 4. lekci – na podporu spolupráce, během které děti společně hledaly schovanou Andulku. Již od začátku bylo na dětech vidět zaujetí, napětí a adrenalin, díky čemuž se tato lekce úplně odlišila od těch zbylých. Zároveň mě děti velmi překvapily, jak moc jsou zvyklé spolu spolupracovat, domlouvat se na postupech a pomáhat si. Je to určitě zásluhou učitelek, které na budování těchto schopností dbají a posilují je praktickými, každodenními činnostmi. Díky tomu se dětem podařilo Andulku najít, což v nich vyvolalo veliké nadšení a radost.

Největší obavy jsem měla z poslední 5. lekce, jelikož se při hrách měly děti dostat do menších konfliktů a hrozilo riziko obtížné organizace a náročného zklidnění dětí, čímž by ve třídě vznikl chaos. Na tento problém jsem se zaměřila již před zahájením a po celou dobu jsem dbala na pečlivou organizaci, díky které se mi povedlo vyhnout se větším konfliktům a chaosu. U hry *Herci* nastala situace, které jsem obávala – poměrně dost dětí se ostýchalo a nevěděly, co ve své roli mají dělat. Z tohoto důvodu jsem musela do hry hodně zasahovat a dětem napovídat. Tento postup se osvědčil a všechny připravené scénky jsme odehráli.

Důležitou součástí mého programu byly pomůcky, které se nějakým způsobem vyskytovaly v každé lekci. Nejvýraznější byla určitě postavička panenky Andulky. Během první lekce k ní byly děti trochu skeptické a moc nevěděly, co si o ní myslet a jak se k ní chovat, ale v průběhu programu si k ní vybudovaly hezký vztah. Pokaždé se s Andulkou bezprostředně vítaly a loučily, objímaly ji a navazovaly komunikaci. Druhou pomůckou, kterou jsme několikrát využívali v každé lekci, byla bavlněná bambulka Mluvík. Prostřednictvím něho si děti předávaly slovo při diskuzích v komunitním kruhu a zároveň určoval pravidlo naslouchání a neskákání si do řeči. Mile mě překvapilo, že v průběhu lekcí si děti na tento prvek rychle zvykly a pravidla s ním spojená respektovaly. Zároveň měl velmi atraktivní vzhled, což děti více motivovalo ke komunikaci. Velice kladné reakce byly i na veškeré ilustrace, ovšem nejvíce děti zaujaly obrázky tří obličejů. Když je děti viděly poprvé, tak jsme si každý zvlášť popsali a vysvětlili jsme si, jakou emoci vyjadřuje a proč. Tyto obrázky jsme používali víckrát a pokaždé, když se dětem dostaly do ruky, je nadšeně komentovaly milými slovy. Tudíž veškeré pomůcky hodnotím jako vydařené, jelikož splnily svůj účel a zároveň zaujaly.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá skupinovými hrami, které mohou pozitivně působit na vztahy v mateřské škole. Cílem teoretické části bylo popsat celkový význam dětské hry a význam skupinové hry při podporování dobrých vztahů. Tohoto cíle bylo dosaženo prostřednictvím jednotlivých kapitol, ve kterých se mimo jiné dočteme o vývoji předškolního dítěte v oblastech, které jsou významné pro rozvoj sociálních dovedností. Zároveň je v teoretické části popsán význam dramatické výchovy a loutky pro řízené činnosti, jelikož tyto poznatky byly důležité pro praktickou část této práce.

Cílem praktické části byla příprava a realizace programu pro podporu dobrých vztahů v mateřské škole. Program jsem vytvořila z pěti jednotlivých lekcí, které se zaměřují na základní složky vztahů – kamarádství, tělesný kontakt, empatie, spolupráce a řešení konfliktů. Lekce tvoří skupinové hry a činnosti, které jsem obohatila o vlastní pomůcky a ilustrace. Realizace proběhla ve dvoutřídní, vesnické mateřské škole, v částečně heterogenní třídě.

K vyhodnocení vytvořeného programu jsem použila metodu pozorování a slovní hodnocení. Také jsem částečně vycházela z reakcí dětí a ze závěrečných reflexí, které byly zařazeny na konec každé lekce.

Výsledky mého výzkumného šetření hodnotím jako velice úspěšné. Vyplývá z nich, že veškeré realizované hry a činnosti byly plněny na skvělé úrovni, i s přihlédnutím na věk dětí. Naprostá většina dětí byla při hrách aktivní, snaživá, dokázaly se řídit mými pokyny a respektovaly stanovená pravidla. Problémy se vyskytovaly pouze v malé míře, kdy děti měly potíže s udržením pozornosti a se soustředěním. Velmi kladně reagovaly i na veškeré pomůcky, které program doplňovaly. Největší úspěch a obdiv sklidila loutka panenky Andulky, která děti oslovila především svým vzhledem.

Z výše popsaných důvodů hodnotím vytvořený program, jako vhodný pro použití v mateřské škole. Primárně je určen pro věkovou skupinu od 5 do 6 let. Vzhledem k tomu, že jsem jednu lekci uskutečnila i s dětmi mladšími, tak si myslím, že po několika úpravách by byl vhodný i pro další věkové kategorie předškolních dětí.

Zdroje

AMIROVÁ, Alžběta, Michaela FIEDLEROVÁ a Andrea REJCHRTOVÁ, [2019]. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 9788074964305.

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.

HERMOCHOVÁ, Soňa a Jana VAŇKOVÁ, 2014. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Praha: Portál. ISBN 9788026207276.

HONZÍKOVÁ, Jarmila a Jana DEPEŠOVÁ, 2017. *Kdo tvoří, ten nezlobí III, aneb, Práce s loutkou v mateřské škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 9788026107293.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vydání Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024744353.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

MACHKOVÁ, Eva, 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. ISBN 8070681039.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 9788026209775.

- MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL, 1980. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihy pro rodiče (SPN).
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2004. *Předškolní pedagogika II: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 8070837861.
- PAUSEWANG, Elfriede, 1993. *150 her k utváření osobnosti: pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 808528250x.
- PETILLON, Hanns. 1000 her pro školy, kroužky a volný čas: Kontaktní hry.
Metodický portál: Články [online]. 22. 04. 2013, [cit. 2022-04-16].
Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/17339/1000-HER-PRO-SKOLY,-KROUZKY-A-VOLNY-CAS:-KONTAKTNI-HRY.html>>. ISSN 1802-4785.
- PLUMMER, Deborah, 2021. *Hry pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí 5-12 let*. Přeložil Barbora MATUROVÁ. Praha: Portál. ISBN 9788026217923.
- RICHTER, Luděk, 1997. *Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu: o vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou*. Praha: Ipos-Artama. ISBN 8070680970.
- SMITH, Charles A., 2011. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-903-3.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9
- SVOBODOVÁ, Eva, 2017. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-247-4674-6.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VOPEL, Klaus, 2007. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-286-3.

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

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

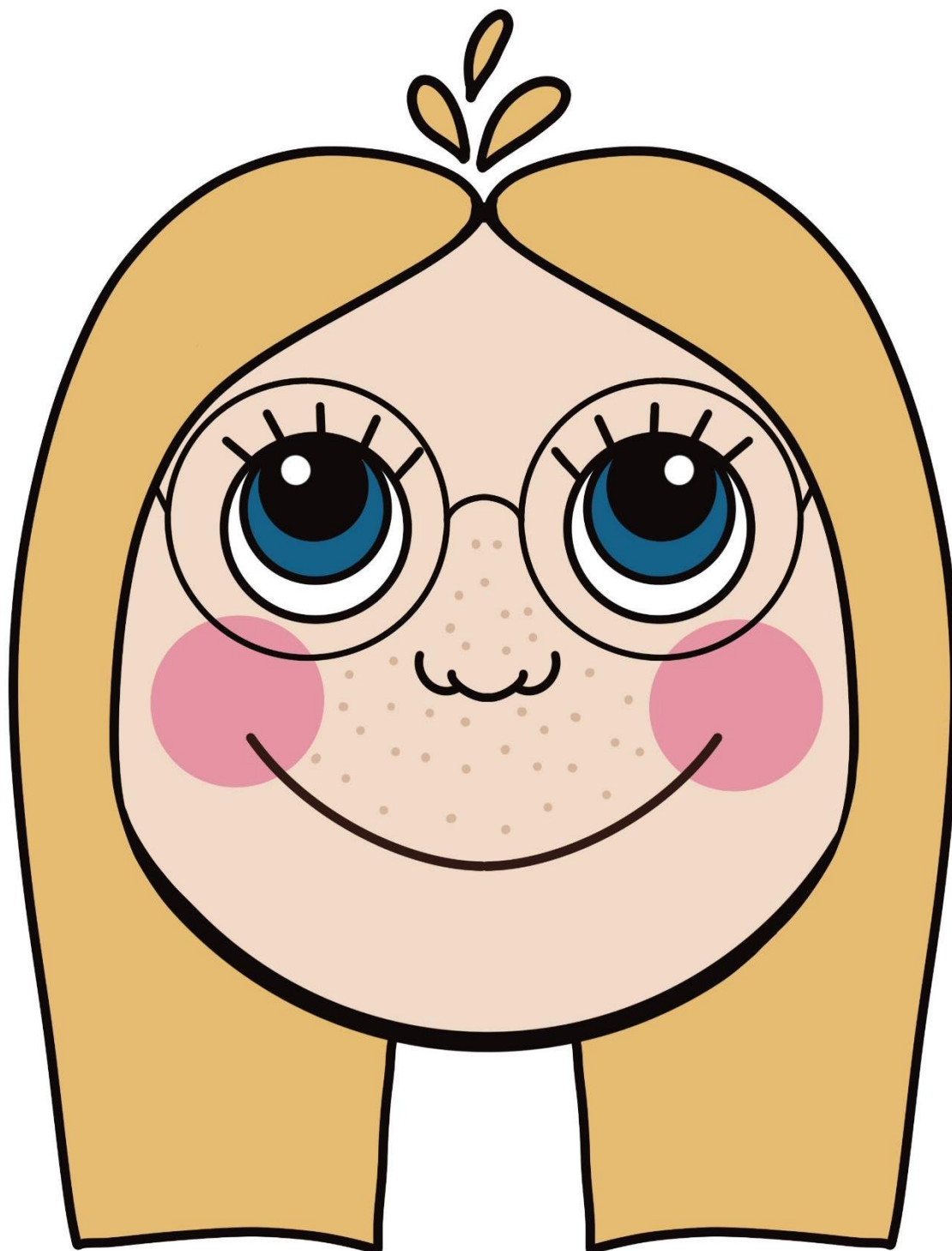
VOPEL, Klaus, 2009. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-519-6.

ZELINOVÁ, Milota, 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0036-9.

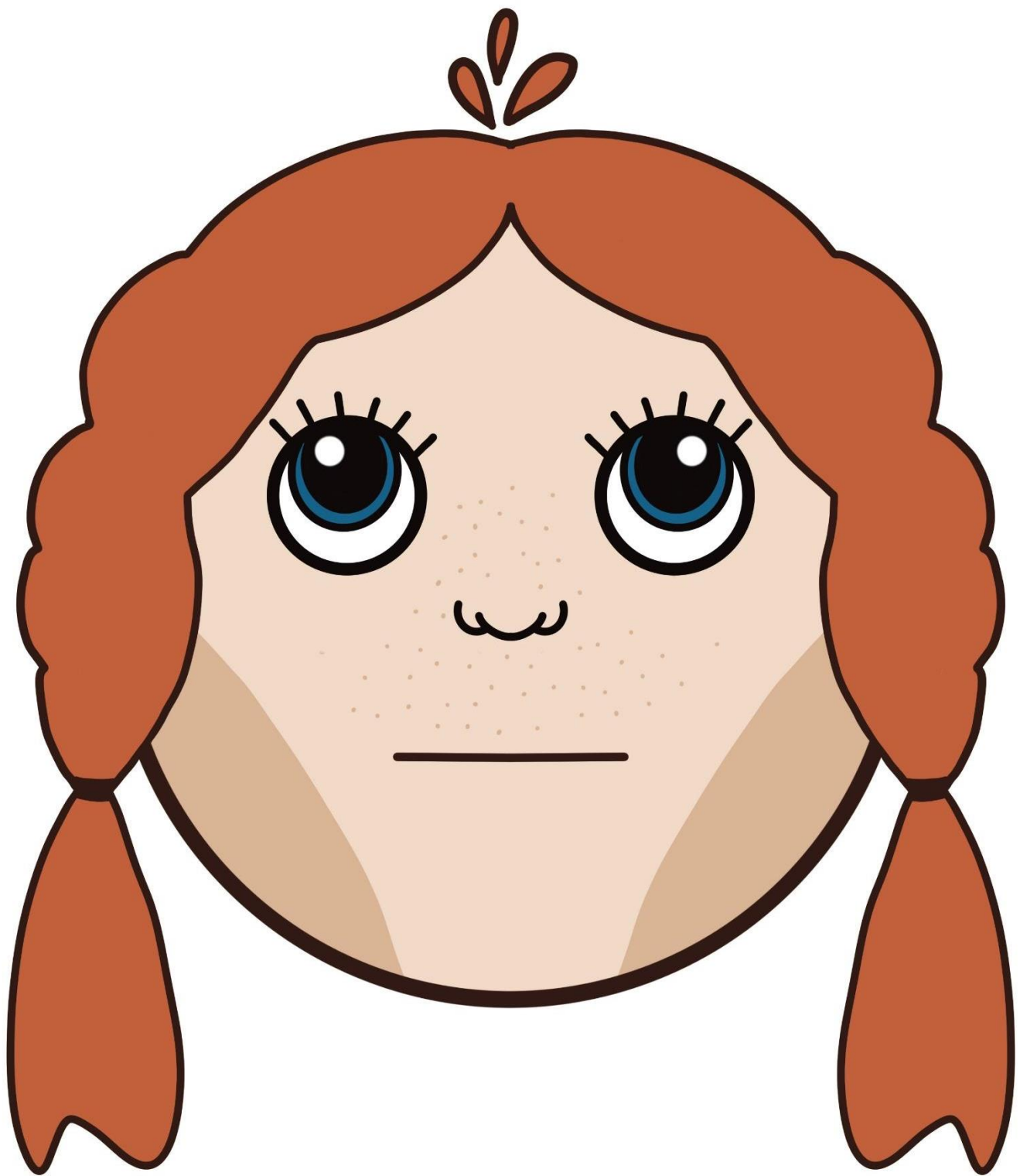
Zdroje obrázků

Obrázek 1: PROCHÁZKOVÁ, Tereza. Mentem [online]. [cit. 16.4.2022]. Dostupný na WWW: <https://www.mentem.cz/static-155/uploads/blog/illustrations/maslowCZ.png>

Příloha 1: ilustrační obrázky



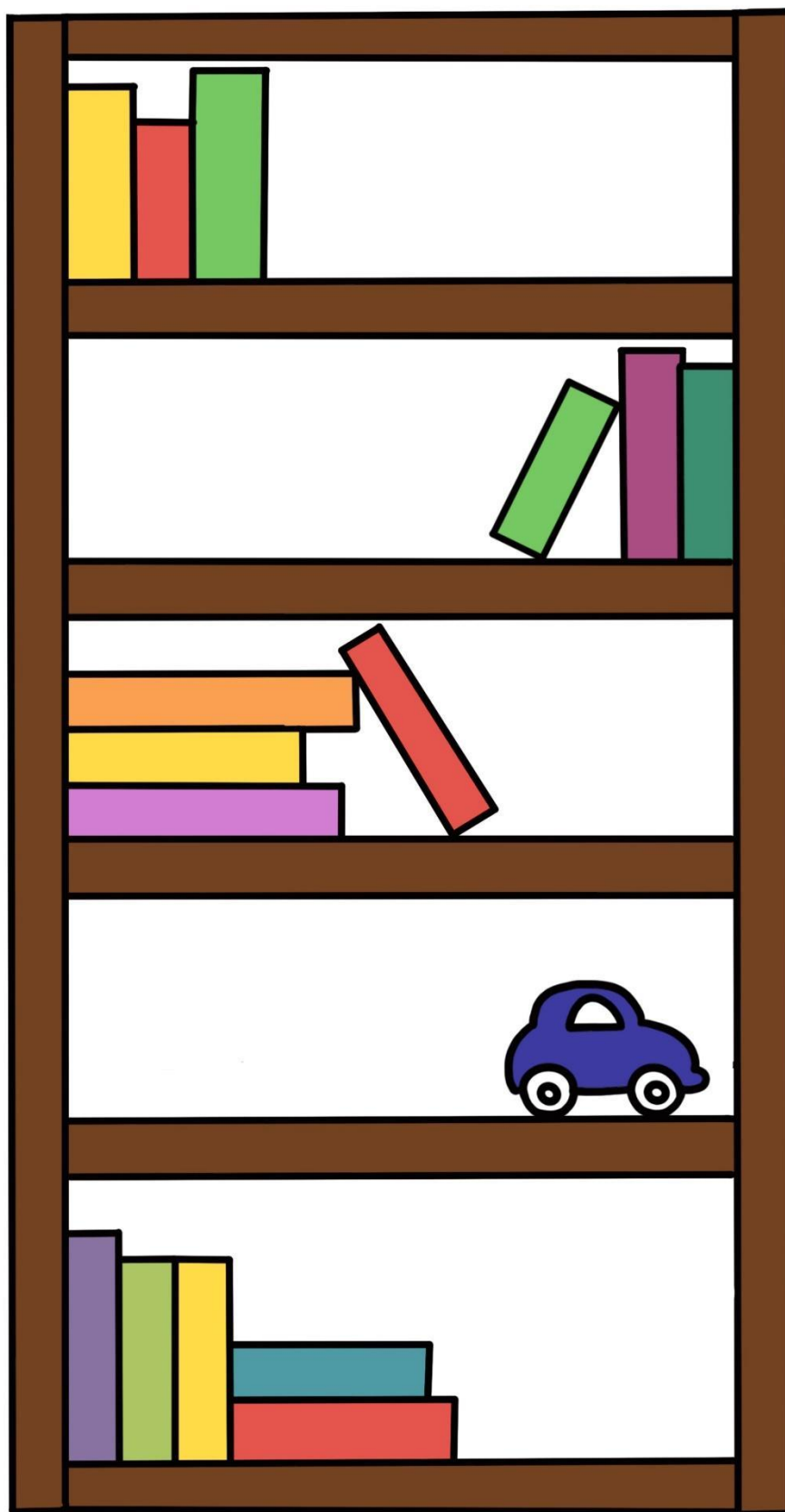
Přílohový obrázek 1: Radostník



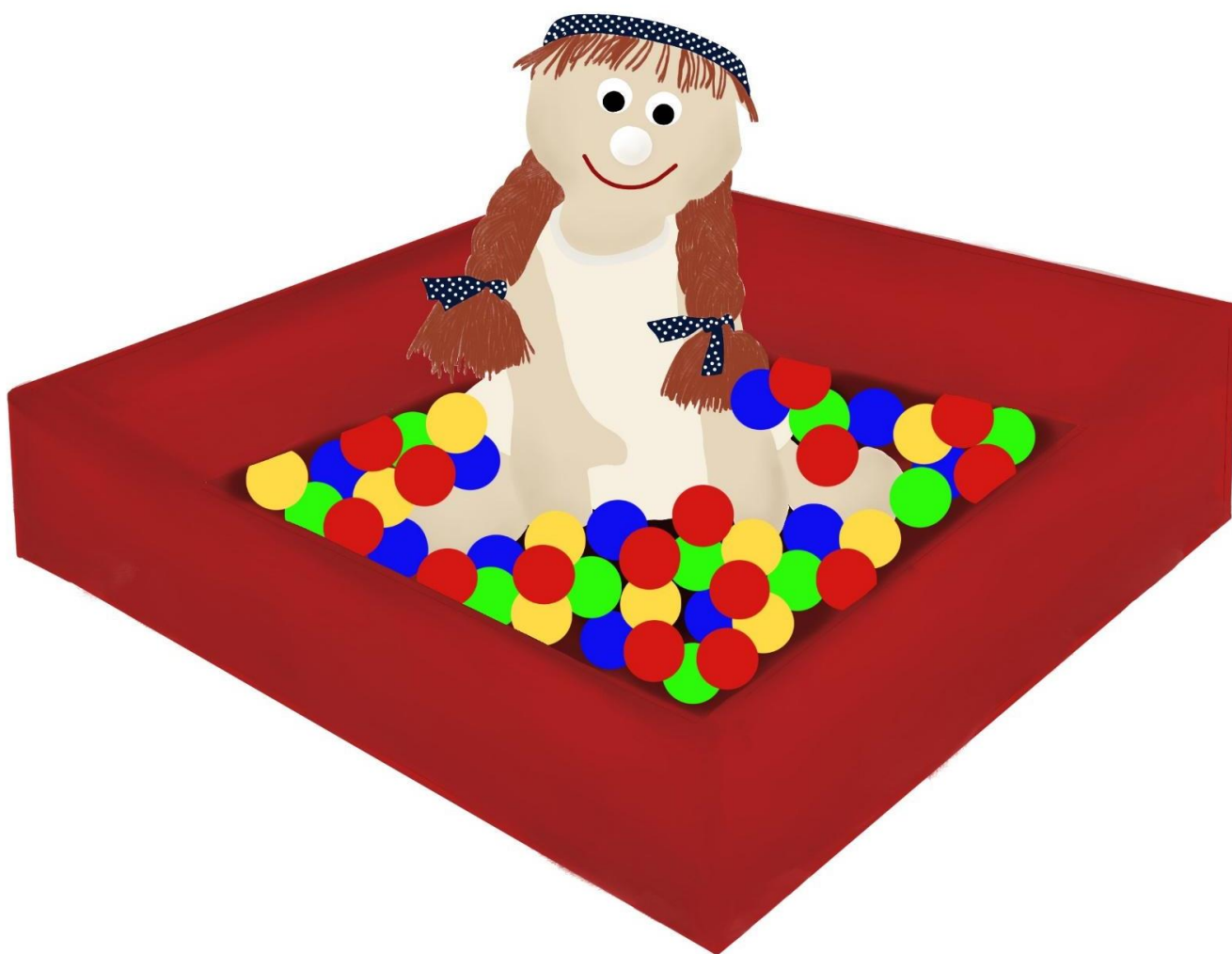
Přílohový obrázek 2: Nevímek



Přílohový obrázek 3: Smutník



Přílohový obrázek 4: Nápoděda k nalezení Andulky



Přílohový obrázek 5: Náповěda k nalezení Andulky 2

Příloha 2: vyrobené pomůcky pro hry v MŠ



Přílohový obrázek 6: Fotografie panenky Andulky



Přílohový obrázek 7: Pomůcky pro kolektivní hry v MŠ

Příloha 3: básnička ke svolávání dětí do komunitního kruhu

Chytíme se za ručičky,
uděláme kruh.

Všichni jsme tu kamarádi,
chceme se mít taky rádi.

Proto ráno, každý den,
přivoláme se s úsměvem.

Přílohový obrázek 8: Básnička pro svolávání

Příloha 4: fotodokumentace ze 3. lekce v MŠ







