



Bakalářská práce

Program pro rozvoj sociálních vztahů mezi žáky ve školní družině

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Bc. Markéta Nedvídková

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Program pro rozvoj sociálních vztahů mezi žáky ve školní družině

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Markéta Nedvídková
<i>Osobní číslo:</i>	P19000515
<i>Studijní program:</i>	B7505 Vychovatelství
<i>Studijní obor:</i>	Pedagogika volného času
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Zásady pro vypracování:

- Cíl: vytvořit program pro rozvoj sociálních vztahů ve vybrané skupině školní družiny a zjistit, jak se realizace programu projeví v sociálních vztazích dané skupiny.
- Požadavky: studium odborné literatury, rešerše, evaluace, pravidelné konzultace s vedoucí bakalářské práce.
- Metody: analýza odborné literatury o školní družině, sociální a vývojové psychologii, hrách, realizace a evaluace programu.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

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

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.

Program pro rozvoj sociálních vztahů mezi žáky ve školní družině

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce je vytvořit program, podporující rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi ve školní družině. V teoretické části rozvádím funkce a cíle školní družiny jakožto školského zařízení, přibližuji mladší školní věk s jeho specifiky v návaznosti na vývojovou a sociální psychologii. Uvádím zde, jaký vliv má vychovatelka ve školní družině na vztahy mezi dětmi a v neposlední řadě popisují hru jako významnou součást života při rozvíjení sociálních dovedností dětí. Empirická část obsahuje vstupní diagnostiku třídy, dotazníkové šetření a jeho vyhodnocení spolu se shrnutím rozhovorů realizovanými s dětmi. Praktická část zahrnuje vymezení cílů a jejich vyhodnocení, průběh programu prostřednictvím her a aktivit s dílčími reflexemi a jeho celkové zhodnocení při závěrečné diskuzi s dětmi. Aby bylo možné dosáhnout požadovaných cílů, zaměřuji se na pohled do budoucna a uvádím některá opatření, s nimiž je možné udržet a rozvíjet pozitivní efekt programu a zcela tak naplnit stanovené cíle.

Klíčová slova: Školní družina, sociální vztahy, sociální komunikace, sociální skupina, skupinová dynamika, role vychovatelky, mladší školní věk, hra, program, rozvoj sociálních vztahů.

Programme for the development of social relationships among pupils at after-school club

Abstract

The aim of this bachelor thesis is to create a program that supports the development of social relationships between children in a school daycare. In the theoretical part I elaborate the functions and goals of the school day care as a school facility, I introduce the younger school age with its specificities in relation to developmental and social psychology. I indicate the influence of the teacher in the school day care on the relationships between children and finally I describe game as an important part of life in developing children's social skills. The empirical part includes an initial classroom diagnosis, a questionnaire survey, and its evaluation together with a summary of the interviews conducted with the children. The practical part includes the definition of the objectives and their evaluation, the progress of the program through games and activities with partial reflections and its overall evaluation during the final discussion with the children. To achieve the desired goals, I focus on the future perspective and present some measures with which the positive effect of the program can be maintained and developed, thus fully meeting the set objectives.

Keywords: School playgroup, social relations, social communication, social group, group dynamics, role of the teacher, younger school age, game, program, development of social relations.

Poděkování

Velké poděkování věnuji mé rodině a příteli, kteří pro mě po celou dobu studia byli velkou oporou a byli mi vždy nápomocní.

Obsah

1 Školní družina	11
1.1 Cíle výchovně-vzdělávací práce ve školní družině	11
1.2 Funkce školní družiny	12
1.3 Vychovatelka ve školní družině a její role	13
1.3.1 Vychovatelství jako profese	13
1.3.2 Role vychovatelky ve školní družině	14
1.3.3 Vztah mezi vychovatelkou a dítětem ve školní družině	15
2 Mladší školní věk	17
2.1 Obecná charakteristika	17
2.2 Tělesný vývoj	17
2.3 Psychický vývoj	17
2.3.1 Rozumový vývoj	18
2.3.2 Citový vývoj	18
2.4 Sociální vývoj	18
3 Sociální vztah a sociální komunikace	20
3.1 Charakteristika sociálního vztahu	20
3.2 Socializující prostředí	20
3.3 Vztahy mezi dětmi	21
3.4 Sociální komunikace	21
3.5 Školní družina jako prostor pro zlepšení komunikace	22
4 Sociální skupina	23
4.1 Malá sociální skupina	23
4.2 Osobnost jedince v sociální skupině	24
4.3 Oddělení školní družiny jako organizovaný systém	24
5 Skupinová dynamika	26
5.1 Skupinové normy	26
5.2 Koheze a tenze	27
6 Funkce hry ve vývoji jedince	28
6.1 Dětská hra	28
6.2 Jak se děti učí hrou	28
6.3 Rozvíjení sociálních dovedností hrou	29

7	Program pro rozvoj sociálních vztahů ve školní družině	31
7.1	Úvod	31
7.2	Časový rozsah a forma programu	32
7.3	Popis prostředí	32
7.3.1	Hlavní cíle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v ZŠ nám. Míru „Paleta života“	33
7.3.2	Režim ve školní družině	33
7.3.3	Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání v ZŠ nám. Míru	34
7.4	Vymezení cílů	34
7.5	Výzkumný soubor	34
7.5.1	Vstupní diagnostika skupiny a metodika evaluace	35
7.5.2	Vyhodnocení evaluačních metod	35
7.5.3	Rizika a návrhy na jejich řešení	36
7.6	Program „Všichni na paprscích jednoho slunce“	37
7.6.1	Osnova programu	38
7.7	Závěrečná diskuze se společným zhodnocením a přínos do mé praxe	55
7.8	Vyhodnocení stanovených cílů	57
7.9	Udržitelnost projektu do budoucna	59
	Závěr	63
	Použitá literatura	63
A	Přílohy	64
A.1	Dotazník třídní učitelky, první list	64
A.2	Dotazník třídní učitelky, druhý list	65
A.3	Dotazník třídní učitelky, třetí list	66
A.4	Vzorový dotazník pro děti	67

Úvod

Téma Program pro rozvoj sociálních vztahů ve školní družině jsem si vybrala na základě své profese vychovatelky ve školní družině, v níž působím již pět let. Mou vnitřní motivací je touha neustále se vzdělávat a dozvídat se nové poznatky z oblasti psychologie dítěte a dělat žákům jejich volný čas po škole příjemný, hravý a přínosný.

Žáci tráví ve své třídě i v oddělení školní družiny každý den mnoho času. A právě vztahy v tomto kolektivu ovlivňují, jak se zde budou cítit a co nám společně strávený čas přinese. V dnešní době jsou děti mnohdy přehlacené přemírou zábavy, vjemů, moderní technologií a ztrácejí chuť trávit čas společnou hrou. Zhoršují se tak přirozeně jejich komunikační dovednosti, hůře zvládají samostatně a efektivně řešit konflikty, je pro ně náročné pracovat ve dvojicích či skupinách, přestávají ovládat umění naslouchat a projevovat druhému pochopení, protože se nechtějí nebo neumějí zastavovat nad vlastními myšlenkami a pocity.

Cílem této práce bylo vytvořit ucelený program formou zábavných her, v nichž se posílí oslabené oblasti a podporou prosociálního chování tak může dojít k rozvoji a zlepšení vztahů mezi dětmi.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části. V první je shrnuto teoretické pojednání o školní družině jako organizovaném systému s výchovně-vzdělávacími cíli a přibližuje specifika mladšího školního věku v návaznosti na sociální a vývojovou psychologii. Tato část se také věnuje vlivu vychovatelky na vztahy mezi dětmi, objasňuje pojmy sociální vztahy a sociální komunikace a zabývá se souvislostmi a charakteristickými rysy pro sociální skupinu, ke které se pojí skupinové normy a skupinová dynamika. Teoretickou část zakončuji kapitolou o tom, jaký význam má pro děti hra a jakou roli hraje v sociálním rozvoji dítěte.

Praktická část obsahuje současně empirickou, v níž je provedena vstupní diagnostika třídy, dotazníkové šetření spolu s rozhovory a jejich vyhodnocení. Jsou zde hlavní informace o programu, jako je časový rozsah a forma programu, dále samotný průběh programu a jeho vyhodnocení z krátkodobé efektivity programu. Uvádím zde návrhy na udržitelnost programu do budoucna a co je potřeba udělat proto, aby se pozitivní efekt programu nevytratil.

I. Teoretická část

1 Školní družina

Školní družiny jsou zřizovány podle zákona č.76/1978 Sb., o předškolních zařízeních o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Řídí se vyhláškou MŠMT ČR č.87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech. V naší republice mají školní družiny již dlouholetou tradici. Vznikly po druhé světové válce jako zařízení výchovy a péče o děti zaměstnaných rodičů.

V současné době školní družiny patří mezi školská zařízení, určenými pro zájmové vzdělávání dětí v jejich volném čase. Jako žádoucí a obecně uznávaná se dnes jeví partnerská spolupráce mezi výukou – tj. vyučovací proces, a volnočasovými aktivitami školy. To umožňuje plynulý přechod mezi vyučováním žáků a jejich aktivitami ve volném čase (Hofbauer, 2004, s. 75, 76).

Významnou úlohou tohoto zařízení je seznámit žáky mladšího školního věku, tzn. první stupeň základního vzdělávání, s možnou škálou zájmových aktivit, s jejich obsahem a formami (Hájek, Pávková, 2011, s. 9). Tato zařízení fungují dle daných pravidel. Pedagogickou činnost zde vykonává vychovatel s odborným vzděláním v této oblasti, čímž dosahuje kvalitních výsledků v jednotlivých činnostech i ve vztahu k dětem. Je také důležité, aby školní družina byla materiálně vybavena, tzn., aby měla k dispozici místnosti jako jsou sociální zařízení, herny, tělocvična, výukový materiál, materiál pro rukodělné a výtvarné a další zájmové činnosti a prostory pro pobyt venku, kam můžeme zařadit školní hřiště, školní zahradu, ale také přírodu v okolí školy. Na okrajích měst lze využívat především lesy či louky, ve městech dětská hřiště či ekocentra.

1.1 Cíle výchovně-vzdělávací práce ve školní družině

„Existence a vědomí cíle je základním a nezbytným předpokladem každého pedagogického působení.“ (Hájek 2007, s. 18).

Pojem cíl je v pedagogice velmi důležitý. Určuje, čeho chceme u vychovávaných

osob dosáhnout a dle podmínek vnitřních i vnějších pak přizpůsobíme pedagogické prostředky, jimiž cíle dosáhneme. Ve školní družině jsou cíle obecné – tj. naučit jedince hospodařit s volným časem, rozumně ho využívat a volnému času přikládat významnou životní hodnotu, a také cíle specifické – tj. například objevování a rozvoj specifických schopností, vést k celoživotnímu vzdělávání apod. (Bendl 2015, s. 124).

Cílem zájmového vzdělávání ve školní družině je obohacení denního programu dítěte, maximálně podporovat jeho individuální rozvoj, a to vše s odborným pedagogickým vedením. Družina poskytuje bezpečné prostředí, ve kterém se pod přímým či nepřímým pedagogickým vedením dítě může přirozeným způsobem projevit, zaměstnat se i bavit (Hájek, Pávková 2007, s. 10, 11).

Obecné cíle školní družiny jsou součástí školního vzdělávacího programu zájmového vzdělávání, přirozeně však navazují na rámcový vzdělávací program pro předškolní a základní vzdělávání, který vymezuje klíčové kompetence žáků (Holeyšovská 2009, s. 13).

Od obecnosti se výchova ve volném čase ubírá k dalším dílčím cílům, mezi něž můžeme řadit například rozvíjení zájmu a specifických schopností žáků, uspokojování a kultivování jejich potřeb, dovednost odpočívat a rekreovat se, naučit je efektivnímu uspořádání režimu dne, klást důraz na zdravý životní styl (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 73).

V dnešní době jsou děti často vystavovány stresu a spěchu. Ve většině případů mají kroužky každý den či obden, a to mnohdy mimo svá školská zařízení a v pozdějších odpoledních hodinách, proto je velmi důležité vytvořit žákům ve školní družině harmonické prostředí, kde mohou regulovat svou energii, znovu ji načerpat a získat chuť k dalším činnostem, které nesouvisí se školním vyučováním, kde je nezbytná plná soustředěnost a koncentrace.

Při dosahování cílů mohou vyvstat překážky, proto je důležité, aby vychovatel dokázal harmonogram či dílčí aktivity operativně a vhodně přizpůsobovat. Mnoho školních družin má na řízené činnosti nedostačující časovou dotaci, může se objevit negativní postoj dětí k činnostem, projevující se nízkou motivací, a to z důvodu přetížení z povinné školní docházky. Dalšími komplikacemi pro mnoho činností může být nedostatečné materiální zázemí nebo negativní klima ve třídě.

1.2 Funkce školní družiny

Hájek, Hofbauer a Pávková (2008, s. 70) uvádějí, že u výchovy ve volném čase lze vymezit funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Jednotlivé instituce a zařízení pak plní tyto funkce v různé míře dle svého poslání. V současné době se za prioritní funkci považuje výchovně-vzdělávací. Ta nabízí možnost záměrně a cílevědomě formovat osobnost vychovávaných jedinců a působí na všechny složky osobnosti – tělesnou, psychickou a sociální.

Pro tuto bakalářskou práci je stěžejní funkce sociální. Lze ji chápat několika způsoby. Ve školní družině se touto funkcí rozumí především péče a zajištění bezpečí dětí v době, kdy skončilo vyučování, a rodiče jsou v zaměstnání nebo jsou vzhledem k povinnostem jinak vytížení. Je možné zde spatřit paralelu i s jinými pojetími.

Školní družina je místem, kde žáci navazují nové sociální vztahy – ať už jde o příchod z mateřské školy do nového třídního kolektivu, heterogenní skladbu žáků při zájmovém vzdělávání, kterou spojují podobné zájmy či postoje. Díky pestré skladbě volnočasových skupin jako jsou různý věk, sociální postavení, zdravotní stav apod. je zde příležitost k rozvoji sociálních a komunikativních kompetencí, sociální interakci. To celé napomáhá k socializaci člověka.

Dle Hájka (2007, s. 21–23) sociální a interpersonální kompetence spadají do klíčových kompetencí, jež „představují soubor znalostí rozvinutých do schopností a povýšených na dovednosti, které jedinec umí využívat v praxi.“ Hájek do sociálních a interpersonálních kompetencí řadí např. odpovědný přístup k povinnostem, jedinec se umí vhodně pohybovat na poli prosazování i podřízení, dokáže přijmout kompromis, respektuje daná pravidla třídy, je vůči druhým empatický, je spoluautorem příjemné atmosféry, ovládá a řídí své jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení.

Gillernová a Krejčová (2012, s. 32, 33) popisují sociální dovednosti jako komplexnější způsoblost k jednání v různě složitých situacích a umění zvládat je optimálním způsobem. Autorky v sociálních dovednostech rozlišují dva prvky – první se vztahuje k sobě samému a druhý k mezilidským vztahům. U prvního prvku hovoříme např. o sebepoznání a sebereflexi, u druhého o již zmíněné empatii, tolerování odlišných názorů a postojů. Ve výchově dětí je nutno přihlídnout z pozice pedagoga jak k vnitřním, tak k vnějším podmínkám. Z pohledu sociálních rozdílů sem nejčastěji řadíme příchod dětí z různého sociálního prostředí, s jiným materiálním vybavením jako jsou mobilní či jiná elektronická zařízení, svačiny, oblečení, s odlišným zájmovým zaměřením apod. V tomto ohledu má školní družina funkci také tu, že se stává prostorem, v němž je možné napomoci takové rozdíly mezi dětmi vyrovnávat.

1.3 Vychovatelka ve školní družině a její role

Odborná literatura, věnující se pedagogice, psychologii, sociální psychologii, klimatu školní třídy nebo tvorbě vzdělávacích programů, se zabývá také osobností vychovatele. Jakými osobnostními dispozicemi, vzděláním a dovednostmi by měl disponovat, v jaké míře a jakým způsobem může svou výchovně-vzdělávací činností ovlivňovat žáky. A protože jde o pedagogického pracovníka, který se na vztazích mezi dětmi ve školní družině zásadně podílí, v následující části si jeho roli přiblížíme.

1.3.1 Vychovatelství jako profese

V obecné rovině je v současné době vychovatelská činnost velmi různorodá. Řadí se sem školní družiny, volnočasová centra, dětský domov atd. Škoviera (2022) charakterizuje vychovatele jako někoho, kdo vychovává svým příkladem, vztahem a tím, co hodnotově vnitřně cítí jako výchovný ideál.

Vychovatel patří mezi pedagogické pracovníky, působící v zařízení pro zájmové vzdělávání a jako každý pedagog se podílí na utváření osobnosti vychovávaných (Hájek a kol., 2008, s. 131).

Vychovatel dále zabezpečuje mnoho výchovných a provozních aktivit, přičemž musí plnit závazné požadavky na dodržování norem a pravidel. S žáky pracuje dlouhodobě a je součástí profesně pestrého odborného kolektivu.

Povinnosti vychovatele ve školní družině se dělí na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Přímá pedagogická činnost začíná převzetím žáků a končí předpokládaným koncem činnosti školní družiny dle organizace školy, tedy koncem provozní doby družiny. Patří sem výchovně vzdělávací proces, dozor při stolování ve školní jídelně a při přechodech do šaten a do jiných budov, organizování činnosti s žáky v rámci školy anebo řešení výchovných situací, které mohou být běžné, ale také problémové, nad nimiž je nutné se zamyslet, abychom věděli, jak postupovat dál, nebo mohou často vyžadovat nějakou pedagogickou intervenci (Škoviera, 2022, s. 19, 20). Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje přípravy na výchovnou činnost, vedení pedagogické dokumentace, příprava a zajišťování materiálu na výchovně vzdělávací činnost, péči o svěřený materiál, účast na provozních či metodických poradách, vedení administrativy, kontakt s rodiči atd. (Hájek, Pávková, 2011, s. 37).

1.3.2 Role vychovatelky ve školní družině

Je nesporné, že vychovatelka při vykonávání svého povolání musí mít kladný vztah k dětem a především ho umět projevat. Mezi její další nezbytné vlastnosti patří dostatečná empatie, schopnost a ochota dětem pomáhat, motivovat je k zájmovým činnostem a zábavnému rozšiřování vědomostí, mít dovednost organizovat nejen své přípravy na aktivity a činnosti s dětmi, ale také organizovat přímý výchovně vzdělávací proces.

V současné době je při přijímání vychovatelky do školní družiny požadováno pokud možno co nejvyšší vzdělání, protože je tím pravděpodobnější kvalitní kvalifikovaná práce. Jako v každém oboru je nezbytné své vzdělání a vědomosti aktualizovat a doplňovat.

Velmi důležité je v této pozici umět činnosti kreativně střídat a obměňovat, případně také podřizovat aktuálnímu naladění skupiny. Při rozmanité škále aktivit je nižší pravděpodobnost, že žákům začne klesat motivaci. Dítě se většinou alespoň v jednom odvětví s chutí tzv. najde, realizuje; může jít o výtvarnou a rukodělnou činnost, dramatizaci, zpěv a tanec, pohybové aktivity ve venkovním prostředí, společenské hry, různé relaxační techniky. Při těchto činnostech v dětech podporuje sebevědomí a celkově rozvíjí jejich pozitivní stránky.

Pro úspěšný výkon svého povolání, dá se říci přímo poslání, vychovatelka dále disponuje umem vytvářet v oddělení pozitivní sociální klima v oddělení a toho je dosahováno mnoha způsoby. Vždyt základem úspěšné výchovy je především klidná a pohodová atmosféra, naplněná porozuměním a kladnými emocemi. Uvolněné a pozitivní atmosféře napomáhá také tím, že si umí hrát a hra s dětmi ji autenticky baví. Při hodnocení vyzdvihuje především kladné stránky dítěte či povzbudivé nebo radostné momenty a posilující společné zážitky.

Dle mého názoru je při práci vychovatelky jedním z nejdůležitějších a fascinujících nástrojů hlas a způsob, jakým s dětmi dokáže komunikovat. Sama dbám na to, jakou intonaci, posazení hlasu a intenzitu používám. Děti často z pouhé řeči těla

vycítí a vyrozumí, zda jsem s jejich chováním spokojená či nikoli, stačí mnohdy jediný pohled, úsměv, stažení obočí a ihned přichází reakce, nicméně hlas je i v těchto chvílích důležitým a podtrhujícím atributem. Vychovatelka má dostatečnou slovní zásobu a v nejlepším případě neužívá žádná parazitní slova či hezitační zvuky, sama ve své praxi velmi ráda používám spisovnou češtinu a zaměřuji se na artikulaci.

Pro děti mladšího školního věku je silná potřeba jistoty a pocitu bezpečí. Proto vychovatelka nikdy nezesměšňuje děti a vytváří pro ně prostor, v němž se ocitají jako partneři, a lze otevírat beze strachu různá témata.

Lze shrnout, že stejně jako je kladen důraz na učitelovu znalost průběhu vývoje osobnosti nebo jak sám může ovlivňovat klima třídy, toto téma je neméně důležité ve vztahu vychovatel a žák (Hájek, Pávková, 2011).

1.3.3 Vztah mezi vychovatelkou a dítětem ve školní družině

Pávková (1999) zdůrazňuje, že vztah je jediným způsobem, jak je možné předat hodnoty a postoje, a ty tvoří jádro výchovy. Vztah mezi vychovatelkou a dítětem je vzájemný, dochází k vzájemnému ovlivňování. Tento konkrétní vztah ovlivňují ale také další vztahy; vztah mezi dítětem a rodiči se projevuje v kvalitě vztahu mezi rodiči a vychovatelem a následně i mezi vychovatelem a dítětem atd. Jde o jakýsi koloběh, jímž neustále proudí energie, emoce, názory a postoje mezi aktéry vztahů. V této části se zaměříme na vztah vychovatel-dítě, ačkoli je zde poukazováno na mnoho podob vztahů – také vychovatel-skupina, dítě-dítě, dítě-skupina apod.

Vychovatelka je s dětmi v každodenním styku, dochází tedy, jak již bylo zmíněno, k vzájemnému hlubšímu poznávání a vyvíjí se vztah, který může ovlivňovat pedagogické působení i vývoj osobnosti dítěte – jak pozitivně, tak negativně. Kladný vztah k vychovatelce se projevuje citovou odezvou a důvěrou dítěte. Čas strávený ve školní družině s vychovatelkou by měl být přirozeně zajímavý a radostný. Skrze vyprávění dětí poznávají školní družinu a konkrétně práci vychovatelky i rodiče (Hájek, Pávková, 2017, s. 33 – 35).

Jak již bylo zmíněno, významným faktorem při utváření a formování vztahu je mimo jiné i počet členů ve skupině. Čím je počet menší, tím více přirozených příležitostí ke spontánnější vazbě vzniká. Při vyšším počtu je třeba vztahovou dimenzi již rozvrhovat a strukturovat.

Pávková (1999) dále uvádí, že žije-li dítě v nefunkční rodině nebo je funkčnost omezena, v případě dobrého vztahu mezi vychovatelem a žákem dochází ke kompenzaci těchto nedostatků. Tento druh vztahu, tzv. pečující, má řadu specifických vlastností a nepochybně vyžaduje určitou profesionalitu. Patří sem např. neverbální projevy typu neuhýbání či přerušování očního kontaktu, neodtažení se v případě, že se dítě dostane do blízkosti vychovatelky apod. Nejsilnějším dojmem však na dítě z takové rodiny udělá vychovatelka, která mu ochotně, pravidelně a předvídatelně věnuje čas a tím i zájem.

Na závěr je potřeba zdůraznit, že je nezbytné jasné vymezení a respektování určitých hranic na obou stranách. Jde o hranice osobní a dané institucí. Ze strany vychovatelky by mělo jít o vřelý vztah k dětem, který je však stále profesionální, tedy bez silných citových vazeb, připoutání si dítěte k sobě nebo bez uspokojování

potřeb dospělého na úkor dítěte. Zkušení vychovatelé vědí, že co nemohou nabídnout všem dětem, nedávají žádnému (Pávková a kol. 1999).

2 Mladší školní věk

2.1 Obecná charakteristika

Program v praktické části bakalářské práce je vytvořen pro cílovou skupinu žáků navštěvující školní družinu, a protože s touto věkovou kategorií jako vychovatelka pracuji, je opodstatněné přiblížit si její specifika.

Škola je instituce, v níž žáci tráví velkou část dne. Mnoho z nich přichází již do ranní družiny před vyučováním a po povinném vzdělávání přechází opět do školní družiny, kde zůstávají do pozdních odpoledních hodin. Na rozvoj osobnosti dítěte a formování psychiky má tedy bez pochyby školské zařízení výrazný vliv.

Autoři Hájek a Pávková (2007), Čáp a Mareš (2007) ohraničují mladší školní věk od 6–11 let. Vágnerová (2000) tuto etapu rozděluje na dvě dílčí fáze:

1. Raný školní věk trvající přibližně od 6–7 do 8–9 let.
2. Střední školní věk od 8–9 do 11–12 let.

2.2 Tělesný vývoj

Pro toto období je příznačný růst do výšky, zapříčiněný prodlužováním dolních končetin. Probíhá nadále formování páteře, mění se tvar lebky a z důvodu velkého množství chrupavčité tkáně v kosterní soustavě je nutné brát ohled na přiměřené a správné zatížení, v opačném případě by mohlo dojít k vadnému držení těla. Pro děti v tomto věku je výrazná potřeba pohybových aktivit. Přestože svalstvo zvyšuje svůj objem a tím i výkonnost, je nezbytné dostatečné množství odpočinku. To platí také po duševní práci, jelikož nervová soustava snadno podléhá únavě (Hájek, Pávková, 2007, s. 26, 27).

2.3 Psychický vývoj

Hájek, Pávková (2007, str. 27–29) psychický vývoj u dítěte mladšího školního věku dále rozdělují na rozumový, citový a volní. V následující části si přiblížíme podskupiny rozumového a citového vývoje.

2.3.1 Rozumový vývoj

Rozumový vývoj dítěte je výrazně podmíněn tím, v jakém prostředí žije, jakým způsobem tráví svůj volný čas a jak probíhá jeho vyučování a příprava na něj. V tomto období vyžívají smyslové orgány, zdokonaluje se tím i dětské vnímání. Díky názornosti a živosti je v něm vzbuzována bezprostřední emocionální reakce a tím je vnímání lepší a přesnější. Přestože je dítě v nižších ročnících základní školy náchylné k rozptýlení z vedlejších podnětů a okolních ruchů, pozornost se zlepšuje a prodlužuje. Vedle bezděčné pozornosti je důležité vyvolávat i záměrnou pozornost, a to nejlépe formou různorodých činností a forem, aby nedocházelo k přílišné únavě. Jsou však případy, kdy je vhodné některé z aktivit opakovat, často si děti opakování samy vynucují, např. u oblíbených her, říkadél, písniček atd.

Při dostatku zkušeností dochází na základě vnímání k živosti, konkrétnosti a názornosti představ. Tento dostatek je podmínkou pro to, aby u dítěte docházelo k rozvoji myšlení, jelikož dítě mladšího školního věku pracuje zejména s představami.

V oblasti myšlení má dítě potíže pochopit složitější vztahy a symboly. Není schopno v plné míře pochopit abstraktní pojmy, a to především ve společenskovední oblasti.

Na rozvoj řeči dítěte má vliv, stejně jako u rozumového vývoje, prostředí, v němž žije, kdo ho ve volném čase vychovává, jaké hromadné sdělovací prostředky dítě sleduje – v dnešní době zejména televizi.

2.3.2 Citový vývoj

Z dlouholeté pedagogické praxe hodnotím, že děti mladšího školního věku jsou převážně veselé, hravé, zvědavé a záměrně nevyhledávají konflikty. Mezi nejčastější záporný cit Hájek, Pávková (2011, s. 29) řadí strach, a to jak reálný, tak vytvořený ve své fantazii. Dále autoři uvádějí, že děti v tomto věku se druhým často posmívají a žalují na ně, a ačkoli díky tomu mohou působit bezcitně, ve skutečnosti jde o dosud nízkou míru empatie. Začínají přejímat informace od dospělých, zejména těch, s nimiž mají dobrý vztah, a nedokáží ještě posoudit jejich pravdivost. Od dospělých taktéž ochotně přejímají mravní zásady, čímž se naučí rozlišovat dobré a špatné, správné a nesprávné. Součástí mravních zásad jsou city sociální, prožívání vztahů k rodičům, dalším blízkým, kamarádům, učitelům apod.

2.4 Sociální vývoj

Příchod dítěte z mateřské do základní školy je nepochybně výrazným životním mezníkem. Mění se tím jeho celkový způsob života a přístup k sociálním vztahům, má školní povinnosti, od nichž už není možné upouštět a je tím kladen větší důraz na jeho zodpovědnost. Školní docházka mj. otevírá možnosti novým vztahům, a to jak k učiteli, tak ke spolužákům. Vrstevníci se pro dítě stávají významnými, budují se kamarádské i přátelské vztahy, na druhé straně se objevuje také antipatie, soupeření a agresivita. V tomto věku záleží na předchozích zkušenostech dítěte v komunikaci

a sociální interakci a tím navazuje ve vztahu s různými lidmi v jeho okolí. Znevýhodněné jsou děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu – například z důvodu časté nemoci, zanedbání, mají úzkostné rodiče či nevyrostaly se sourozenci (Čáp, Mareš, 2007, s. 228, 229).

Tato práce je zaměřena na sociální vztahy mezi dětmi ve školní družině. Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 160), jde o tzv. „souřadnou roli spolužáka“ tj. vrstevníka, spolužáka. Dále hovoří o významnosti, jakým způsobem k těmto vztahům dítě přistupuje, jelikož je tím ovlivňováno celkové prožití školního věku. Již v této dětské skupině se jedinec snaží zvládnout spolupracovat nebo zvládat různé role, což má velký socializační přínos. Na začátku školní docházky je třída sociální skupinou, jejíž složení je náhodné, avšak její prostředí je stabilní a uzavřené. Dítě se zde stává členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi, jako mají ostatní, není tedy nijak zvyhodněno (Vágnerová, 2010, s. 168).

Langmeier (2006, s. 130) v souvislosti se vztahy hovoří o pojmu *sociální reaktivita*, tedy o tom, že skupina dává dítěti příležitost k četnějším a rozmanitějším interakcím. Dítě reaguje na druhé děti odlišně než na dospělé; dítě je dítěti jednoduše bližší v mnoha ohledech – zájmy, vlastnostmi, názory, koneckonců i rolí či postavením mezi lidmi. Právě z tohoto důvodu dochází pouze v dětské skupině k učení v důležitých sociálních reakcích, například pomoc slabším, spolupráce, soutěživost a soupeřivost. Již v předškolním věku se u dětí profiluje způsob, kterým ve skupině fungují – mohou se prosazovat jako dominující, jiné se cítí lépe a bezpečněji, když se nechají druhými vést. Ve školním věku se pak takové rozdíly zvýrazňují a může dokonce docházet k jejich extrémům. Vrstevnická skupina školní třídy dítě učí stále lepšímu porozumění různým potřebám a přáním různých lidí. S tím paralelně vzrůstá i schopnost seberegulace; znamená to tedy, že dítě lépe rozumí vlastním pocitům v dané situaci a současně bere ohled na postoje a požadavky sociálního okolí. V tomto směru je pro dítě typické, že na reakci okolí potřebuje být ujištěno vícero signály, do té doby emoční reakci potlačuje.

Langmeier (2006, s. 139) se dále zabývá pojmem sebehodnocení. Ačkoli počátky sebepojetí a sebehodnocení zaznamenáváme již na samém počátku života jedince, plně se rozvíjí až ve školním věku. U dítěte dochází k uvědomění ohledně vlastních psychických vlastností a schopností. Není pochyb o tom, že pro duševní zdraví je velmi významné kladné sebehodnocení.

Vývoj sebehodnocení je významně ovlivněn dětskou skupinou, ať už formální či neformální, v níž se dítě nachází. V nižším věku jsou vztahy spíše nahodilé, jelikož dítě neovlivní, s kým sedí v lavici, vedle koho v sousedství bydlí nebo s kým tráví každodenně čas ve školní družině. Teprve kolem desátého roku se vytvářejí trvalejší přátelství, založená na osobních vlastnostech, a dětská skupina se začíná vnitřně diferencovat (Langmeier, 2006, s. 140).

3 Sociální vztah a sociální komunikace

3.1 Charakteristika sociálního vztahu

První dny a měsíce je dítě biologicky zcela závislou bytostí na matce, tomuto vztahu se říká symbiotický. Toto počáteční mikroprostředí se postupně rozšiřuje na rodinu, dále na skupinu dětí, která spolu kamarádí, pracovní tým, sportovní družstvo apod. (Helus, 2015, s. 131).

Potřebou člověka jakožto sociální bytosti je být součástí konkrétního společensko kulturního prostředí.

3.2 Socializující prostředí

Helus (2015) uvádí, že socializace probíhá v různých prostředích – v rodině, škole, různých institucích a organizacích. Tato prostředí dělí na:

- Mikroprostředí
- Mezoprostředí
- Exoprostředí
- Makroprostředí

Pro tuto práci je podstatné přiblížit si mikroprostředí školní třídy, resp. družinového oddělení, k němuž se vztahuje téma sociálních vztahů ve školní družině. Mikroprostředí je charakterizováno jako místo s lidmi, ve kterých se dokáže dítě dobře orientovat – chovají se předvídatelně a jemu srozumitelně. Nachází mezi nimi také nezpochybnitelné postavení, přinášející pocit bezpečí a jistoty (Helus, 2015, s. 131).

Na jedince působí současně několik mezilidských vztahových činitelů – nejruznější interakce s druhými lidmi, sociální komunikace a v neposlední řadě společná mezilidská činnost. A přestože je jedinec socializován těmito vnějšími činiteli, posléze v jejich rámci socializuje sám sebe. V průběhu socializace mají stále zásadnější význam osobnostní činitelé, kteří se následně promítají do vztahů jedince s druhými lidmi i k sobě, do postojů k okolí apod.

Jestliže základním předpokladem interpersonálního vztahu je alespoň občasná interakce dvou lidí, při níž komunikují, pak tuto podmínku každodenní setkávání dětí

ve školní družině bezpochyby splňuje. Pokud se frekvence těchto interakcí stupňuje, dochází současně ke vzájemnému ovlivňování (Slaměník in Helus 2015, s. 27).

Helus (2011) a Willertonová (2012) dělí vztahy na povrchní a těsné. Charakterizujeme-li si vztahy těsné, dojdeme k závěru, že školní družina nabízí také tento druh vztahů. Jde o hlubší zájem o druhého, vzájemný respekt a především důvěru.

Čáp a Mareš (2007, s. 189) hovoří o tzv. osobních vztazích. Dítě během života přichází do styku s mnoha lidmi, a s některými si utváří právě takové – v oddělení školní družiny jde o osobní vztahy kamarádské a přátelské.

3.3 Vztahy mezi dětmi

Jde o vztahy vznikající ve vrstevnické skupině. Ze své letité pedagogické praxe jsem vypožorovala a shoduji se s názorem, že děti a mladí lidé spolu rádi tráví čas bez ohledu na to, jaká činnost je jim u toho nabízena nebo je realizována. Základní motivací se zde pro děti stává, že spolu mohou trávit určitý čas s kamarády, a to různým způsobem. Sdělují si své zážitky, co se jim líbí, jaké hry v současnosti hrají, jaké knihy čtou a kdo je jejich oblíbený hrdina, co nového nebo zajímavého zhlédly, objevily či vyzkoušely, mohou využít společenských nebo zcela volných a spontánních her nebo jací vlastně jsou. To vše v příznivé a pohodové atmosféře mimo vyučování.

Hrozí však riziko opačného efektu v podobě negativních jevů. Lze sem zařadit například útlak nebo vyřazení z vrstevnické skupiny, šikana. A zde je potřeba, aby pedagog, ať už učitel či vychovatel, který s dětmi tráví každý den mnoho času, dokázal včas tyto jevy rozpoznat a dokázal včas zakročit. V případě zanedbání či lhostejnosti by mohlo dojít k trvalému duševnímu strádání či újmě na zdraví.

Je nezpochybnitelné, že právě pedagog hraje v oblasti lidských vztahů zásadní roli, a proto je předpokladem kvalitního pedagoga odborná příprava a širokospektrování vzdělání. Vychovatelka by měla svým jednáním s lidmi ukazovat a dokazovat, jak lze konflikty efektivně řešit, tedy přiměřeně a asertivně, bez agrese, ponižování druhých nebo ubližování slovním či fyzickým.

3.4 Sociální komunikace

K teorii sociálních vztahů patří bez pochyb i sociální komunikace, která je důležitým procesem v realizaci osobních vztahů. Obsahuje např. výměnu emocí, hodnocení nebo informací. Její dostatečný rozsah a kvalita významně ovlivňuje celkový vývoj osobnosti dítěte.

Je velmi důležité naučit děti tomu, aby dokázaly sdělit, zda se jim chování a jednání druhého líbí či nikoli, co by v komunikaci s druhým měli udělat apod., to mohou vyjádřit nejen slovy, ale také gesty nebo mimikou ve tváři. Rozvíjení vztahů a komunikace mezi žáky je nezbytná, jelikož pro dítě je frustrující a těžké, když s ním druzí, zejména vrstevníci, odmítají komunikovat. Jde o pověsně známé věty jako „Nechceme se s tebou bavit“, „My s tebou nechceme kamarádit“.

Aby mohlo dojít ke zdravému vývoji osobnosti, je podstatné, aby dítě komunikace dítěte byla autentická a korespondovala s vnitřním stavem a emocemi a názory.

Je opět nutné zohlednit fakt, že některé děti žijí v rodinách, kde dochází k zatajování nebo strachu otevřeně mluvit. Pak může být tato dovednost narušena či zcela potlačena.

Stejně jako vztah mezi dvěma, i vztahy v sociální skupině, konkrétně v družinovém oddělení, musejí být vzájemné, tím dochází k podpoře vývoji jedince, k procesu vzájemného ovlivňování a vývoji ve spirále. Vztahy ve skupině je potřeba rozvíjet takovým směrem, aby docházelo k vzájemné podpoře a důvěře, respektování osobnosti druhých a pozitivní atmosféře. Jedincovi se pak ve skupině daří v oblasti duševního i tělesného zdraví, formují se u něj optimistické názory a postoje k lidem a životu, podporuje se tím spolupráce ve skupině. Důležitým úkolem, potažmo cílem, je zamezit ve skupině atmosféře plné napětí, častým konfliktům, bezohlednosti či dokonce agresivitě. Z tohoto důvodu jsou preventivní programy či programy na rozvoj určité oblasti velmi efektivní (Čáp, Mareš, 2007, s. 190 – 192).

3.5 Školní družina jako prostor pro zlepšení komunikace

Sociální komunikace a sociální vztahy spadají do celku nazývaného sociální dovednosti. Školní družina je prostorem, kde probíhá výchovná práce se zaměřením na tyto dovednosti, nikoli na rozšiřování vzdělávání nebo školní výkon jako je tomu ve školní docházce.

Základním prvkem v sociální interakci je komunikace. V každém dni vcházíme do různých druhů komunikace a tím se naplňuje naše základní potřeba vzájemného kontaktu. S druhými můžeme komunikovat verbálně pomocí řeči a písma nebo neverbálně pomocí mnoha neverbálních signálů.

Komunikace mezi dětmi probíhá také ve školní družině. Ačkoli děti v mladším školním věku komunikují nejčastěji prostřednictvím společných her, schopnost dítěte zahájit rozhovor se svým spolužákem či vychovatelem spadá do obecných sociálních kompetencí, jež je u žáků třeba posilovat a řídit správným směrem i ze strany vychovatelky. Dítě může mít nedostatek předchozích sociálních zkušeností nebo může být sociální chování oslabeno jeho aktuálním emočním stavem; a škola patří do tří hlavních sociálních skupin, jež dítě zásadně formují. Dalšími dvěma jsou škola a vrstevníci (Hájek a kol., 2007, str. 83, 84).

4 Sociální skupina

Jestliže v předchozí kapitole Sociální vztahy je psáno, že vztah mezi dvěma i vztahy v sociální skupině jsou vzájemné, je třeba přiblížit si, co znamená pojem sociální skupina a jak v ní jedinec funguje v oblasti komunikace a vztahů.

Sociolog M. E. Shaw vymezuje skupinu takto: Osoby ve skupině interagují takovým způsobem, že každá osoba ovlivňuje a každá je ovlivňována jinou osobou.

Psycholog Kurt Lewin již ve dvacátém století formuloval podstatu skupiny – nejde o podobnost či nepodobnost mezi jejími členy, ale o jejich vzájemnou závislost (Studentský portál MUNI IS, Teorie a praxe práce se skupinou).

4.1 Malá sociální skupina

Malá sociální skupina má mnoho znaků. Máme-li je pro tuto práci propojit konkrétně s oddělením školní družiny, pak je možné s jistotou potvrdit, že děti se ve skupině navzájem znají a společně komunikují. Dále platí, že je jedinec s ostatními členy v konkrétních vztazích, v nichž jasně určené pozice a role vymezují jeho určitou sociální prestiž. Vztahy se ve skupině mohou různit, může jít o nadřazenost, podřízenost, odmítání apod. Pro skupinu je dozajista prospěšné, pokud převládají vztahy pozitivní – dochází tak ke kohezi, čímž rozumíme soudružnost a přilnavost skupiny (Šolc, 2011, s. 7).

Skupina má společné nejen cíle vyplývající z hodnotového systému, ale také společné normy a hodnoty – ty mohou být také vlastní dle orientace skupiny. Tyto normy ovlivňují vztahy členů a to, jak se chovají k sobě navzájem i k druhým lidem v různých sociálních situacích. Cíle se však mohou skupinově či individuálně rozšiřovat. Mezi individuální cíle můžeme řadit např. potřebu úspěchu, sociální interakci a vzájemné porozumění, jistotu, bezpečí a další. Čím bližší budou skupinové cíle těm individuálním, tím přitažlivější pro člena skupiny budou. Proto je velmi užitečné, tvoří-li se s žáky společná pravidla, která respektují cíle školy a možnosti učitele či vychovatele i potřeby a cíle žáků (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 26).

Koheze neboli soudržnost, je v mladším školním věku důležitá. Soudružnost a napětí, také ale význam rolí a struktury ve skupině ovlivňuje to, kolik členů skupina má. Budeme-li vycházet z předpokladu, že školní družinu navštěvuje nejčastěji 13–25 žáků, Šolc (2011) uvádí, že při tomto počtu je struktura skupiny a diferenciací rolí pro další fungování skupiny nezbytná. Vznikají zde podskupiny a interakce tváří v tvář se stává složitější (Šolc, 2011, s. 7, 8).

Dalším znakem skupiny je skupinová atmosféra. Může převládat např. pocit dů-

věry a vzájemného přátelství, pohody, součinnosti, nebo naopak vzájemné nedůvěry, napětí, závisti apod.

4.2 Osobnost jedince v sociální skupině

Sociální skupina znamená víc než jen počet lidí, kteří se náhodně setkali a komunikují epizodně a ryze situačně. Je zde podstatné sloveso MY, které vyjadřuje, že jsme součástí navzájem sdílené sounáležitosti, respektive identity.

Helus (2015) vymezuje jedince jakožto součást sociální skupiny těmito znaky:

- Jedinec zde má sociální pozici – postavení jedince ve skupině,
- sociální role,
- sociální prestiž – tzn. respekt k držiteli role vyplývající z jeho výkonů, pověsti apod.,
- sociální status – míra či síla ovlivňování druhých,
- sociální obliba – tzn., jestli druzí vůči jedinci cítí pozitivní či negativní emoce.

Helus (2015) dále uvádí, že má-li skupina více jak dva členy, zpravidla se setkáváme s tím, že někteří členové k sobě mají blíže než k ostatním členům. Tím vznikají podskupiny nebo lze také říci koalice, které mají specifické záměry, což může být zdrojem vývoje skupiny, zároveň však také krizí.

4.3 Oddělení školní družiny jako organizovaný systém

Jedinec tráví ve školní třídě mnoho času svého života, a toto prostředí ho přímo ovlivňuje. Stejně tak je tomu v prvních rocích školní docházky ve školní družině, kam děti zpravidla každý den docházejí a zůstávají do pozdních odpoledních hodin. Mnoho dětí z mého oddělení přichází již před vyučováním do ranní družiny a rodiče si je vyzvedávají až po venkovním bloku, mnohdy i déle. Většina žáků je zapsána do odpoledních kroužků přímo v naší instituci, také proto zde do jejich začátku déle pobývají.

Stejně jako školní třída je i oddělení školní družiny organizovaný systém, který má svou strukturu, dynamiku a pravidla. Sociální skupiny nerozlišujeme pouze podle velikosti. Dle organizace a struktury spadá oddělení školní družiny do skupiny formální, čili organizované pravidly. Řídí se stanovenými normami a pravidly a jsou zde jasně vymezeny žádoucí formy interakce mezi členy – vychovatel jako nadřízený, žák jako podřízený. Struktura se v tomto případě příliš nemění (Šolc, 2011, s. 9).

Stejně jako školní třída, i družinové oddělení je sestaveno z jedinců, kteří si jeden druhého nevybrali. Střetávají se tu velmi různá zázemí, odlišné hodnoty či postoje žáků, tím může docházet k narážení a konfrontaci. A zde se vracíme k tomu, že je

velmi důležité stanovovat pro takovou skupinu společné normy a hodnoty, aby nesla také znaky skupiny neformální. K tomu může dopomoci příznivé klima či atmosféra třídy, pravidla různého typu a především pozitivní vztahy mezi žáky navzájem i učiteli či vychovateli a žáky (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 25).

5 Skupinová dynamika

Pojem **skupinová dynamika** zavedl a dále rozvíjel americký psycholog německého původu Kurt Lewin. Skupinová dynamika je úzce spjata se sociálními vztahy, ovlivňuje totiž vztahy ve skupině, jejich cíle apod. Souhrou rovin, kdy skupinová dynamika slouží jako nástroj intervence a současně je oblastí vědeckého zkoumání, bylo získáno mnoho poznatků o procesu vývoje skupin, o vzájemných vztazích mezi členy skupin i o vztazích jednotlivců ke skupině jako celku.

Znalost této oblasti je pro práci se sociálními vztahy mezi dětmi nezbytná. Jde nejen o otázky vzájemných vztahů mezi členy skupin, ale také o normy chování, hodnoty, role jednotlivých členů a komunikaci mezi nimi (Hermonchová, 2005, s. 16).

Skupinová dynamika je souhrnem všeho, co se ve skupině mezi jednotlivci děje, jaké zde probíhají procesy, vztahy a změny. Skupina má své zákonitosti, které nelze opomíjet při práci s ní, je živým organismem. Dále skupinovou dynamiku popisuje jako jev, probíhající v každé malé sociální skupině, a začíná probíhat od chvíle, kdy se skupina vytvoří. Vývoj skupinových procesů a struktur je závislý na vnitřních vztazích, interakci a komunikaci mezi členy (Nakonečný in Šolc 2011, s. 42).

Uchopíme-li skupinovou dynamiku jako metodu ovlivňování skupin, existuje již mnoho metod a technik v podobě her, interakčních a pohybových aktivit, které slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, v němž je možné do těchto procesů zasahovat a zlepšovat tak postavení jednotlivců i výkony celých skupin (Hermonchová, 2005, s. 16, 17).

Hermonchová (2005) vidí velký potenciál ve cvičeních a hrách, protože mají velmi široké využití. Na skupinu při cvičeních či hrách lze pohlížet jako na prostředek k překonání mezer v socializaci jedince nebo k nápravě nesprávných vzorců chování.

Autorka dodává, že stěžejním prvkem při práci se skupinou je tzv. „zpětná vazba“ neboli feedback, která umožňuje mít vhléd do uvědomování si rozdílů mezi tím, jak vnímám sebe sama já a jak mě vidí druzí.

5.1 Skupinové normy

Kratochvíl (1995) definuje skupinové normy jako „soubor nepsaných pravidel, co je správné a nesprávné, co žádoucí a nežádoucí; ovlivňují postoje a chování členů ve skupině a zčásti i mimo skupinu“. Jde o určitý systém pravidel zajišťující plynulý průběh společných aktivit a činností ve skupině a fungování mezilidských vztahů bez konfliktů, přičemž vycházejí ze skupinových cílů a hodnot. Vlastností skupiny je, že vyvíjí nátlak na členy, aby se normám podřídili. Jedinec, který odmítá přijmout tyto

normy je následně utlačován vyšším skupinovým tlakem k jejich dodržování – tento tlak může mít např. podobu odměn a trestů. Při zrodu skupiny se normy vyvíjejí poměrně brzy, poté není jednoduché je změnit. Zajímavý je také pojem, který Kratochvíl (1995) uvádí, tzv. **terapeutické normy**. Mezi tyto normy řadíme projevování emocí, svěřením se s problémy, přijímání a tolerování druhých nebo poskytování zpětných vazeb. Právě tohoto se v praxi snažím dosahovat v komunitním kruhu, v němž se na tyto aspekty zaměřujeme rozhovorem či prací s emočními kartami. Jedinec pak nepracuje pouze se sebou samým, ale také se vztahy k druhým.

5.2 Koheze a tenze

Důležitou a podstatnou silou nejen pro utváření vlastního obrazu je pocit **sounáležitosti**, odborně nazýváno termínem koheze. Právě koheze je posilována skupinou a je významnou složkou pro skupinovou dynamiku. Intenzivní kontakt mezi členy mezi členy soudružnost podporuje, nicméně příliš sociální soudružnosti může mít také opačný efekt, kdy dochází k uzavření a tím se zvyšuje pravděpodobnost narušení přirozené rovnováhy mezi jednotlivými složkami skupinové dynamiky.

Protipólem a ohraničením koheze je **napětí**, odborně nazýváno termínem tenze. Tento jev vzniká například při snaze skupiny dosáhnout nějaké změny, dále z rozdílnosti mezi členy nebo z jejich vzájemného soupeření. Zpravuje členy o jejich slabinách a napomáhá jim realizovat změny na sobě. Protože však velké napětí může způsobit odpor vůči zpětné vazbě nebo dokonce vést k únikům ze skupiny, je nezbytné snažit se o rovnováhu mezi soudržností a napětím, aby mohla skupina optimálně fungovat (Šolc, 2011).

Na závěr této kapitoly lze shrnout, že skupinové procesy jsou skutečně mocné, snažíme-li se dosáhnout změny a vedení lidského chování a působí nejen přes emoce, ale také osobní zkušenosti. Díky skupinové dynamice můžeme rozpoznat povahu skupiny, zákonitost vývoje a interakční procesy.

K těmto procesům neodmyslitelně patří výše zmíněná koheze a tenze, respektive soudržnost a napětí. Mezi těmito atributy se snažíme docílit rovnováhy, jelikož právě tato rovnováha se promítá v atmosféře skupiny, která umožňuje otevřeně hovořit o svých pocitech, otevřeně se projevovat, vyjadřovat své názory nebo mluvit o problémech a současně prožívat pocit bezpečí, důvěry a podpory.

6 Funkce hry ve vývoji jedince

V praktické části této práce je sestavený program pro cílovou skupinu nižších ročníků školní docházky, z toho důvodu obsahuje aktivity formou her. V této kapitole si vymezíme pojem **hra** a popíšeme si její úlohu v rozvoji dítěte.

V pedagogickém lexikonu je hra definována jako „časově ohraničená svobodná činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu a její smysl je buď obsažen v činnosti samé, nebo stojí mimo hru (např. jako motiv nebo cíl). Potom je hra prostředkem k získávání různých potřeb nebo naplňování různých cílů.“ (Metodický portál RVP. Pedagogický lexikon: Pojem hra).

Hru, a to jak spontánní dětskou, tak řízenou či provázenou pedagogem, považují za dokonalý nástroj při všestranném rozvíjení jedince, pokud je vhodně zvolená. Hra je pro člověka přirozená od raného období života, kdy se stává nejvýznamnější a hlavní aktivitou. V mladším školním věku si v životě dětí zachovává větší či menší místo.

6.1 Dětská hra

Pávková (1997, s. 93, 94) se ve své knize věnuje tématu dětské hry. Uvádí, že je významným prostředkem nenásilného ovlivňování, tedy i výchovného vedení. Hry přirozeně vybízejí k pohybové aktivitě, umožňují také získávat nové zkušenosti a poznatky nebo rozvíjejí schopnosti. Jsou převážně doprovázeny kladnými city, přinášejí vzrušení a radost. Ve školní družině jsou ideálním nástrojem k eliminaci napětí a přetížení ze školní docházky a přispívají také k odstranění negativních emocí.

6.2 Jak se děti učí hrou

Je ověřeno a známo, že při využití hry lze dosáhnout výrazné aktivizace duševní i tělesné činnosti dětí. Hrami rozvíjíme také socializační a kreativizační efekt, dostáváme děti do situací, jež je v blízkém či vzdálenějším období čekají. Posilují praktické dovednosti, empatii, postřeh, komunikaci a umožňují vytvářet představu o sobě samém. Zpestřují vzdělávací či výchovně vzdělávací proces a v nejrůznějších směrech a podobách obohacují osobnost žáka (Nelešovská, 2004, s. 12).

Existuje mnoho definic hry, přes jejich rozmanitost a odlišnost je ale možné zachytit společné rysy. Mezi ně Činčera (2007, s. 10) řadí:

- Hra jako znak

- emocionální angažovanost
- pravidla
- soutěž
- cíl.

Jedná-li se o výchovu hrou, pedagog dostává příležitost stát se tajným pozorovatelem, který předstírá, že svým žákům zprostředkovává zábavu, jeho cílem je však tuto zábavu využít k dosažení svých výchovně vzdělávacích cílů. Pokud je hra promyšleně a dobře podaná, má potenciální v tom, že se stává základním prostředkem komunikace mezi pedagogem a žákem, tedy ji lze chápat jako učení v dialogu. Pedagog v něm sice hraje důležitou roli, v níž určuje směr komunikace, současně ale není vlastníkem jediných správných odpovědí. Vyzývá současně ke konfrontaci žáky, jak tématu a světu obecně rozumí oni (Činčera, 2007, s. 11).

Dle Mišurcové (1997, s. 42) je předpokladem pro správné a významné přispívání v rozvoji dětí je důležitá rozmanitost obsahové náplně her. Je velmi zajímavé pozorovat děti při hře. Faktem je, že jim nejde o dosažení výsledku, ale o to, užít si samotný proces. Typickým příkladem je postavení věže z kostek. Dítě se baví tím, že je napjaté, do jaké výšky věž vydrží stabilní, nakonec nemá problém věž během stavění s radostí zbourat a začít znovu.

Langmeier (2006, s. 141) uvádí, že dítě s nástupem do školy musí být schopno vykonávat úkoly a vyžaduje se po něm, aby delší dobu konalo činnosti, které vyplývají spíše z vnějších podmínek než z jeho vlastních přání. Je proto nezbytné vytvořit podmínky pro hru i v tomto věku, jedině tak může dojít ke zdravému vývoji osobnosti.

6.3 Rozvíjení sociálních dovedností hrou

Hry probíhají většinou ve skupinách či dvojicích, tudíž mají významnou úlohu při socializaci a uspokojují potřebu sociálního styku. Ve společných hrách děti dostávají rozmanité příležitosti k získání zkušeností v různých sociálních rolích, mohou ventillovat konflikty a následně je řešit, formují zkušenosti v sociální interakci, vztahů spolupráce apod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 284).

Plummer (2021, s. 27 – 33) ve své knize hovoří o tom, že hry, které uskutečňujeme za účelem vyvolání radosti a aktivace, mohou být pro hráče zábavné a vzrušující a být zdrojem velké radosti. Na straně druhé ale mohou pro dítě představovat utrpení a frustraci, pokud je tiché, obtížně chápe pravidla či má strach, že ze hry vypadne. Proto je velmi důležité, aby hra byla správně zvolená, probíhala citlivě a u dítěte tak podpořila rodičí se vnímání sebe samého, pomůže mu zvládat frustraci a naučí ho spolupracovat s vrstevníky. Dále vyzdvihuje význam her všeho druhu jako nesmírně cenné příležitosti, při nichž se děti učí skrze imitaci, zažívají důsledky svého jednání a experimentují s různými dovednostmi a výsledky, aniž by se bály selhání či odsouzení ostatních. Lze konstatovat, že děti při hraní her disponují potenciálem pro změnu a růst. Změny mohou být velké či malé. Jak uvádím v dílčí reflexi v průběhu

programu, je důležité oceňovat i drobné pokroky dětí a podporovat jakékoli kladné či žádoucí chování. Měli bychom současně pamatovat na to, že se postupem času i věku dítěte stupňuje účast či úroveň radosti ze hry.

Program utvořený z herních bloků v praktické části je sestaven takovým způsobem, že má rozvíjet sociální vztahy mezi dětmi a má podpořit prosociální chování. Je vytvořen v návaznosti na vstupní diagnostiku třídy, ale slouží současně jako prevence, abychom předešli možným problémům v budoucnu. Jeho úkolem je budovat a udržovat úspěšné sociální dovednosti, a aby byly tyto kroky co nejúčinnější, je třeba neustálého opakování a upevňování.

II. Praktická část

7 Program pro rozvoj sociálních vztahů ve školní družině

7.1 Úvod

Cílem programu je podpořit v co největší míře zdravé mechanismy a pozitivní vazby ve třídě a vytvořit tak žákům i pedagogům bezpečný prostor pro rozvoj i pro řešení případných potíží a problémů. Mezi další kompetence, které tímto programem chceme rozvíjet, patří zvládnutí složitých sociálních situací, být empatický vůči druhým, osvojit si vztahové dovednosti jak s jednotlivci, tak se skupinou, umět nabídnout pomoc, naslouchat, spolupracovat s ostatními a konstruktivně řešit problémy.

Jde současně o primární prevenci sociálně nežádoucího chování jako je agrese, impulzivní reakce, narušení klimatu. Programy zaměřené na primární prevenci jsou neefektivnějším prostředkem k tomu, aby k nežádoucímu chování ideálně nedocházelo vůbec.

Komunikace je základem sociální interakce a úzce souvisí s týmovou spoluprací. Tudíž je program zaměřen také na podporu komunikace, upevnění společných pravidel a zdravé kamarádké vztahy.

Program je vyhodnocen pomocí reflexe, v níž došlo k mému přímému pozorování, polostrukturovaným rozhovorům s dětmi, sdílení postřehů, osvojení nových dovedností či technik. Jako reflektivní metody jsem využila různé motivační a hodnotící razítka, tzv. „škálování“, reflektivní karty s nedokončenými větami, malování smajlíků do písku či stavění čísel z klacíků.

Program je sestaven takovým způsobem, aby u dětí docházelo ke zkušenostnímu učení, respektive ke Kolbovu cyklu, jehož autorem je Kolb. Skrze hry a aktivity děti něco prožijí, po jejich ukončení se pozastaví, aby se zamyslely nad průběhem, co při něm cítily a prožily, a sdílejí to se svými spolužáky, kteří se podělí pro změnu o své jedinečné pocity. V konečném výsledku pak děti pohlédnou dopředu, jak by mohly nové zkušenosti využít pro další hry nebo reálné situace v životě. S novou úrovní

zkušeností a poznatků se pak snažíme přistupovat k dalším aktivitám. A jelikož jde o jakousi neuzavřenou a stále se opakující spirálu, děti se opět ocitají spolu s novou úrovní na začátku celého procesu.

7.2 Časový rozsah a forma programu

Program byl navržen tak, aby žáci měli rozmanitou nabídku aktivit a her ve vnitřních i venkovních prostorech, díky nimž je možné dosáhnout již zmíněného hlavního cíle, tedy rozvoje sociálních vztahů, a dílčích cílů jako je posílení efektivní komunikace, empatie, naslouchání druhým a konstruktivní řešení problémů. Jde o ucelený tematický týdenní program realizovaný v druhém pololetí školního roku 2022/2023, v němž docházelo každý den bezprostředně po aktivitách k dílčím reflexím, na závěr byla uskutečněna souhrnná reflexe s vyhodnocením, zda došlo k pozitivním změnám ve vztazích mezi žáky.

Program může sloužit jako inspirace a nástroj pro rozvoj sociálních vztahů formou her a zábavných aktivit. Nejčastěji byly hry čerpány z knih Skupinové hry pro život 1 – 4 od Klause W. Vopela, které obsahují ucelené informace o cílech, potřebném materiálu, obsah her a vyhodnocení, dále z knih Hry pro rozvíjení sociálních dovedností od Deborah M. Plummer a Místo na slunci od Susan Fountain.

Přestože se jedná o skupinu dětí, které spolu sdílí třídu i oddělení školní družiny druhým rokem, jsou do programu zařazené i seznamovací hry, většinou s funkcí ledolamek, a to z důvodu, že i po takové době soužití mívají děti občas problém vzpomenout si na jména spolužáků, se kterými se příliš nebaví nebo k nim nemají blízko. Také se často setkávám s tím, že se děti neoslovují jménem, ale přízvisky typu „kámo, hele, myško“ či se neoslovují vůbec. Ti, kteří spolu příliš nemluví – například sedí ve školní třídě daleko u sebe, nesedají si k sobě u oběda či nevyhledávají společný prostor pro volnou hru, vědí o svých životech překvapivě velmi málo. Mimo sociální oblasti spadá několik relaxačních technik, které mají v dětech navodit uvolnění napětí, eliminovat únavu či pokleslejší náladu.

7.3 Popis prostředí

Program v této práci byl vytvořen pro účel realizace v Základní škole nám. Míru, v níž působím jako vychovatelka školní družiny již pátým rokem.

Historie této školy sahá až do roku 1889, nachází se v okrajové a klidné městské části Ruprechtice v Liberci. Škola nabízí kvalitní výuku a individuální přístup ke všem žákům, dále poradenské služby výchovného poradce, kariérového poradce, metodika prevence a speciálního pedagoga, zapojení rodilého mluvčího do výuky AJ, zaměřuje se na environmentální výchovu ve formě výukových programů pořádaných ekologickými organizacemi, výukových a badatelských projektů na školní zahradě, výuky v nově zrekonstruované škole včetně nového moderního vybavení v multimediální a přírodovědné učebně, v učebně chemie a fyziky, řemeslné dílně, žákovské kuchyňce. Škola také poskytuje logopedickou péči, pořádá dílny tvořivosti pro předškoláčky a zajišťuje stravování ve školní jídelně s vlastní kuchyní.

Je zde příležitost navštěvovat širokou nabídku zájmových aktivit. Např. míčové a sportovní hry, florbal, hra na kytaru nebo na flétnu, taneční kroužek, keramika, výtvarný kroužek, zumba, počítačový kroužek, programování, práce s OZOBOTY, malý kuchtík a další.

7.3.1 Hlavní cíle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v ZŠ nám. Míru „Paleta života“

Školní vzdělávací program je vypracován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, je zde zastoupeno pět oblastí, které se navzájem prolínají

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Cílem je vychovávat v dětech kladný vztah k přírodě – mít vztah k životu, k sobě samému, k druhým lidem a ke zdravému životnímu stylu.

7.3.2 Režim ve školní družině

Družina poskytuje zájmové vzdělání, její činnost se uskutečňuje příležitostnou výchovou, vzdělávací, zájmovou a rekreační činností nespojenou mimo místo, kde škola vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání, pravidelnou výchovu, vzdělávací a zájmovou činnost, je možné využít otevřené nabídky spontánních nebo odpočinkových činností.

Provozní doba ranní družiny je od půl sedmé. Probíhá zde spontánní herní činnost jako hra se stavebnicemi, omalovánky, společenské hry, individuální hry.

Provozní doba odpolední družiny probíhá v jednotlivých odděleních dle konce poslední vyučovací hodiny. Děti jsou převedeny vychovatelkami do školní jídelny a poté se přesouvají do svých oddělení. V bloku po obědě probíhá řízená činnost, přičemž jsou naplňovány měsíční tematické plány, které jsou probírány a schvalovány na pravidelném metodickém sdružení s vedoucí a ostatními vychovatelkami.

V době řízené činnosti jde zpravidla o aktivity v komunitním kruhu jako je seznámení se s tématem, rozhovory, informace předávané pomocí výukových karet, knih, edukativních videí a následně je tato forma doplněna o herní aktivity a činnosti spojené s tvůrčí činností – výtvarná či rukodělná činnost.

V půl druhé odcházíme společně s dětmi ven, které tak mají možnost strávit 1,5 hodiny venku mimo areál školy, což považuji za úžasnou příležitost a výsadu. Škola je velmi dobře situovaná a v jejím okolí je spousta míst, kde jsme ve spojení s přírodou, kde podnikáme různé pohybové aktivity, kolektivní hry, kreslíme křídami

na asfalt, pozorujeme přírodu lupami, děti hrají frisbee, fotbal, děti staví domky pro zvířata, tvoří z přírodnin a užívají si volnou spontánní činnost se svými spolužáky.

7.3.3 Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání v ZŠ nám. Míru

Zájmové vzdělávání ve školní družině naplňuje svými specifickými prostředky obecné cíle vzdělávání dané školským zákonem. Naplňuje současně specifický cíl, jímž je vychovávat žáky k smysluplnému využívání volného času a vybavovat je dostatkem námětů pro naplňování volného času. Školní družina umožňuje také odpočinkové činnosti – klidové i aktivní, a zároveň plní školní družina funkci sociální.

Provázanost našeho školního vzdělávacího programu s touto bakalářskou prací se nachází zejména v těchto oblastech a bodech:

- **Kompetence komunikativní:** nebojí se vyjádřit svůj názor; využívá získané dovednosti ke spolupráci; dokáže vést dialog; Naslouchá názorům druhých, rozumí jim a respektuje je.
- **Kompetence sociální:** je ohleduplný k okolí a ochotný pomoci druhým; spolupracuje v kolektivu; umí přijímat názory druhých, respektuje je a spolupracuje při řešení problému
- **Kompetence k řešení problému:** dokáže samostatně vyřešit problém nebo dokáže požádat o pomoc druhého; všímá si problému druhých, umí nabídnout řešení (<https://www.zsnamestimiru.cz/site/36/assets/uploads/2204/svp-zs-namesti-miru-2021-22.pdf>).

7.4 Vymezení cílů

1. žáci dodržují stanovená skupinová pravidla.
2. napomáhat k rozvoji sociálních vztahů mezi dětmi ve školní družině.
3. žáci dokáží spolupracovat a splnit úkol ve skupině.
4. na konci programu jsou žáci schopni shrnout důležitá pravidla, která jsou nezbytná pro fungování a pozitivní vztahy.

7.5 Výzkumný soubor

Do zkoumaného vzorku byla zařazena třída 2. B, navštěvující Základní školu náměstí míru. S touto skupinou již druhým rokem dennodenně pracuji ve školní družině jako jejich vychovatelka. Jelikož jsou k docházce školní družiny přihlášení všichni žáci a většina z nich pravidelně oddělení navštěvuje, je do zkoumání zahrnuta třída

jako celek. Skupina se skládá z třinácti dívek a osmi chlapců stejného věku. Program je uzpůsoben této věkové kategorii s ohledem na specifika vývojové psychologie a individuální i skupinové potřeby.

7.5.1 Vstupní diagnostika skupiny a metodika evaluace

Pro vstupní diagnostiku kolektivu byly použity metody pozorování, rozhovoru a dotazníku. Třídní učitelce i dětem byl vytvořen dotazník, vložený v příloze. Z mé strany šlo o metodu pozorování, individuální rozhovory a společné rozhovory s dětmi v komunitním kruhu. Tyto metody byly rovněž použity po ukončení programu. Se žáky proběhla závěrečná reflexe, v níž měli za úkol podělit se o své pocity, zda se u nich změnilo vnímání kolektivu a vztahu v něm, co se jim líbilo a co naopak ne. S třídní učitelkou 2. B jsem uskutečnila ústní rozhovor. Otázky se ubíraly k oblastem, jež bylo třeba posílit. Pozitivnější vztahy by se měly projevit také ve třídě během školní docházky, přestávek a společných aktivit mimo školu.

7.5.2 Vyhodnocení evaluačních metod

Žáci měli pro vyplnění dotazníku svůj osobní prostor a nebyli tak limitováni obavami, že spolužáci do jejich odpovědí nahlédnou. Jednu otázku po druhé jsme prošli společně a já se ujistila, že jim děti rozumí. Podobné otázky jako ty v dotazníku, ne však tak konkrétně zaměřené, byly volené také při rozhovoru v komunitním kruhu. Na základě společného rozhovoru bylo vyhodnoceno, že všechny děti se do školní družiny těší a nemají závažnější důvod cítit se v ní nepříjemně.

V příloze je uvedený vyplněný dotazník od třídní učitelky, přehledně poukazující na to, jaké oblasti je potřeba u dětí podpořit a rozvíjet.






Při získání vyplněného dotazníku od třídní učitelky i dětí, a po společném rozhovoru s dětmi, bylo prokazatelné, které oblasti je potřeba v této třídě posílit, aby došlo k pozitivnímu rozvoji vztahů či zlepšení stávající situace. Nejvíce si děti v diskusi stěžovaly na to, že si vzájemně skáčou do řeči, že je kamarádi nevidí tak, jak se vidí ony samy, že se jim nelíbí pracovat ve skupinách či dvojicích, které si neurčí samy a že si umí povídat a hrát si jen s tím, koho považují za blízkého kamaráda.

Níže uvádím výsledek dotazníkového šetření ve třídě 2.B.

Tabulka 7.1: Vyhodnocení dotazníku, odpovědi ano/ne

Číslo	Otázka	Ano	Ne
1	Ve třídě jsem spokojen/a	20	1
2	Často se o něčem dohadujeme	13	8
3	Do školní družiny se obvykle těším	20	1
4	Některé děti z naší třídy nepovažuji za své kamarády	15	6
5	Oslovuji své kamarády jménem	14	7
6	Líbí se mi, jak mě spolužáci vidí	15	6
7	Umím si říct kamarádovi o pomoc	17	4
8	Umím mluvit o tom, co mě trápí	15	6
9	Práce/hry ve skupinách se mi líbí	13	8
10	Práci ve dvojicích/skupině mám rád/a, jen když si je sám/sama vyberu	16	5
11	Často soutěžíme o to, kdo je nejrychlejší a nejlepší	11	10
12	Když se s kamarádem pohádám, umím to s ním bez pomoci vyřešit	10	11
13	Ostatní se ke mně chovají mile a laskavě	16	5
14	Umím si ve třídě povídat se všemi	9	12

Tabulka 7.2: Vyhodnocení dotazníku, “Jaký smajlík vyjadřuje to, jak se v téhle třídě mezi spolužáky cítíš?”

Škála					
Počet odpovědí	8	9	3	0	1

7.5.3 Rizika a návrhy na jejich řešení

- **Finance** – jedná-li se o program, který není součástí např. žádosti o dotaci či není zakomponován do šablon v rámci čerpání financí z EU, není příliš mnoho prostředků k pestřejším pomůckám pro dané aktivity. Řešením může být žádost o dotaci či zasazení programu do projektu šablon, kterých většinou bývá několik v rámci dvou až čtyř poletetí. Některé z nich se mohou věnovat

tématům rozvoje vztahů mezi dětmi nebo osobnostnímu rozvoji a pořídit tak vhodné a rozmanité pomůcky k daným aktivitám.

- **Časové zařazení** – ačkoli převážná většina dětí z této třídy školní družinu navštěvuje každý den až do odpoledních hodin, přesto se vyskytují časté odchody během řízené činnosti před venkovním blokem, tudíž jsou aktivity či činnosti žáků narušeny jejich odchodem. Řešením by pak mohlo být obeznámení s rodiči, že pokud je tato varianta přijatelná, mohou žáci zůstat na ucelený časový úsek až do příchodu z procházky. Po ukončení programu lze aktivity rozplánovat tak, aby došlo k efektivnímu dílčímu opakování jednotlivých her v době, kdy je většina žáků přítomna – např. ve venkovním bloku, kdy děti neodcházejí. V případě příznivého počasí lze využít přírodu a při výrazné nepřízni naopak využít tělocvičnu či prostory školní družiny.
- **Rozvoj důvěry a práce ve skupině** – na posílení těchto oblastí je potřeba delší časový úsek a je důležité vyhradit si dostatek prostoru. Řešením je zde opakování kladně hodnocených aktivit ze strany dětí či jejich obměny.
- **Počasí** – každý den se aktivity v rámci programu odehrávaly i ve venkovním prostředí, abychom využili pobytu na čerstvém vzduchu a měli dostatek prostoru na pohybové hry. To však zahrnuje riziko nepříznivého počasí. Řešením je brát toto riziko v potaz a aktivity zvolit tak, aby byly realizovatelné ve venkovních i vnitřních prostorech, viz bod časové zařazení.
- **Individuální potřeby dětí** – ačkoli jsou v programu zařazené relaxační techniky a pravidelné přestávky s ohledem na základní biologické potřeby žáků, stává se, že skupina v daný den nemá motivaci, energii či prostě náladu pracovat na rozvoji sebe samého a celé skupiny. Řešením je aktivní naslouchání ze strany vychovatelky, její pozorování a operativní zvolení metod pro eliminaci únavy a demotivace. Je možné využít více relaxačních technik jako je dechové cvičení, autogenní výcvik či arteterapie, v nichž bude stále využito jisté kooperace, vnímání sebe sama i ostatních členů skupiny a současně nebude upuštěno od dílčích cílů, již chceme programem dosáhnout.

7.6 Program „Všichni na paprscích jednoho slunce“

Týdenní program jsem pojmenovala Všichni na paprscích jednoho slunce. Význam tohoto názvu je takový, že ze slunce nahoře vycházejí jednotlivé paprsky, a právě na nich se nacházejí žáci. A ačkoli můžeme být jako jednotlivci na různých paprscích od sebe, všem nám svítí velké hlavní slunce, představující náš cíl, k němuž směřujeme. Všichni zde zkrátka máme místo na slunci. V tomto duchu jsme si také v úvodu prvního dne s dětmi vytvořili společné slunce, k němuž si každý vyrobil a vyzdobil paprsek. Slunce jsme pak pověsili na nástěnku, připomínalo nám, a připomínat do budoucna bude, že všichni jsme součástí celku a je na nás, jak na sobě, a tím pádem i ve vztahu k druhým, zapracujeme – ať už svým jednáním, chováním, přístupem, porozuměním a vůlí.

Pro každý den jsem si stanovila, co chci s dětmi daný den dělat, jaký mám cíl a k čemu chci směřovat. V úvodu dne jsme se vždy sešli v komunitním kruhu, v němž jsme si připomněli pravidla, seznámili se s cílem daného dne a přiblížili si téma a oblast. K obecnému vysvětlení témat jsme přecházeli k životu naší skupiny: „Jak to máme se spoluprací a nasloucháním ve třídě my?“ apod. To, co jsme v kruhu probrali, jsme následně prakticky zkoušeli pomocí zábavných her a aktivit, po nichž přicházelo hodnocení žáků a jejich sebereflexe, tzn., jak se v té chvíli cítili, co se jim líbilo či nikoli. Byly využity reflektivní karty, takzvané škálování ve formě palců, smajlíků.

7.6.1 Osnova programu

DEN 1 Všichni jsme kamarádi – oblasti *Přátelství a pocit sounáležitosti*

DEN 2 Společně to dokážeme – oblast *Umění spolupráce a důvěra*

DEN 3 Umím s tebou mluvit – oblast *Rozvoj komunikativních dovedností a řešení problémů*

DEN 4 Každý jsme součástí celku – oblast *Soucit a naslouchání*

DEN 5 Umím dát najevo – oblast *Laskavost a práce s emocemi*, poté společné shrnutí a vyhodnocení celého týdne, témat, závěrečná reflexe. Shodnout se s dětmi na společné náplni do budoucna. Které hry a témata si můžeme čas od času připomenout, abychom se spolu měli dobře a měli hezké kamarádké vztahy? Dát dětem možnost zopakovat si aktivity, které se jim nejvíce líbily v průběhu dalšího školního roku.

DEN	NÁZEV	OBLAST
DEN 1	Všichni jsme kamarádi	Přátelství a pocit sounáležitosti
DEN 2	Společně to dokážeme	Umění spolupráce a důvěra
DEN 3	Umím s tebou mluvit	Rozvoj komunikativních dovedností a řešení problémů
DEN 4	Každý jsme součástí celku	Soucit a naslouchání
DEN 5	Umím dát najevo	Laskavost a práce s emocemi, společné zhodnocení týdne

DEN 1 Všichni jsme kamarádi

Komunitní kruh – první den programu jsme zahájili společným setkáním v kruhu v oddělení školní družiny. Představila jsem dětem týdenní program, jeho název, význam a náplň jednotlivých dnů. Bylo jim vysvětleno, jaký je náš hlavní společný cíl, a byly seznámeny s tématy, kterým se budeme věnovat. Došlo ke společné diskuzi o tom, co pro ně znamená přátelství, co samy mohou udělat pro to, aby kamarádovi pomohly, rozveselily ho, udržely s ním hezké přátelství a byly spokojeny i ony samy. V těchto úvodních debatách může mluvit kdokoli a cokoli, obsah rozhovorů přináší jakési sdílení zážitků, zkušeností a pocitů. Cílem je ale také řešení rozporů názorů nebo získání nových zkušeností, kdy se kruh opakuje v každém dni před samotnými aktivitami.

Před zahájením první aktivity jsme u velkého stolu společně vytvořili již zmíněné společné slunce ze žlutého kreslicího kartonu a každé dítě dostalo svůj paprsek, které mohlo ozdobit barvami, třpytkami a dalším dekorativním materiálem. Následně jej podepsalo svým jménem nebo nějakou značkou. Zářící slunce jsme vyvěsili na viditelné místo, aby dětem ukazovalo pozitivní a kamarádkou tvář skupiny, i když venku prší nebo v oddělení nepanuje nejlepší nálada.

Seskupování

Oblast: ledolamka zaměřená na seznamování, vzájemnou komunikaci a sběr informací.

Cíl: navodit uvolnění atmosféry a přinést možno i nové informace o spolužácích.

Prostory: oddělení školní družiny.

Časová dotace: 10 – 15 minut.

Obsah: děti se rozdělí do skupin dle toho, jaké mají rády roční období. Poté v jednotlivých skupinách docházelo k hovoru o jejich volbě, jestli přece jen existují krom výhod i nějaké výhody a následně došlo k diskuzi mezi všemi skupinami. Proběhla ještě dvě kola, přičemž byly změněny dané klíče – oblíbené jídlo a domácí mazlíček.

Vyhodnocení: uvolněná atmosféra se po chvíli proměnila ve velmi hlasité debaty, žáky bylo nutné tišit a vysvětlit, že každá skupina potřebuje prostor pro svou diskuzi. Při společném rozhovoru všech skupin jsem musela připomenout, že každý má právo mluvit, ale také být vyslechnut a že velmi důležitým pravidlem i v hrách zůstává, že neskáče do řeči druhému. Děti mezi sebou živě debatovaly a většina z nich uměla vysvětlit, proč se připojila k dané skupině.

(Alena Nelešovská, Jak se děti učí hrou)

Dirigenti

Oblast: pocit sounáležitosti.

Cíl: při této hře má každý příležitost předvést se a dirigoval imaginární orchestr. Hra děti osvěžuje a dává jim pocit, že prostřednictvím hudby jsou spojeni se všemi ostatními.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: živá, inspirativní hudba, která se dětem ve skupině líbí.

Časová dotace: 15 minut.

Instrukce dětem: „Kdo z vás už se někdy díval na dirigenta? Viděli jste, jak se při dirigování pohybuje? Až pustím hudbu, můžete všichni vstát a dirigoval. Používejte při tom své ruce, paže, kolena, boky a celé tělo k tomu, abyste hudebníkům ukázali, jak mají hrát.“

Vyhodnocení: z počátku byl problém dohodnout se na společné hudbě, každý toužil po jiné skladbě, u níž by si své dirigování užil. Nakonec jsme se shodli na několika pomalých i rychlejších písničkách a bylo zřejmé, že děti se touto hrou skutečně baví. Zněl při ní hlasitý smích, několik chlapců začalo dělat při pohybech „vylomeniny“ a byla potřeba zdůraznit, aby nezapomínali dodržovat pravidla v rámci bezpečnosti.

(Skupinové hry pro život 1, Klaus W. Vopel)

Živý obraz

Oblast: pocit sounáležitosti.

Cíl: děti vytvoří na zemi svými těly nějaký zajímavý obraz, v němž jsou všichni vzájemně propojeni a který bude nakonec symbolem pospolitosti skupiny. Aby děti získaly pocit pro prostor, necháme je napodobit konkrétní objekty, které určíme.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: kus špejle pro každé dítě.

Časová dotace: 20 minut.

Obsah: tato hra je náročná na vysvětlení, takže můžeme dětem názorně ukázat, jak se při ní postupuje: Každý si vezme jednu špejli a jeden začne tím, že ji položí na zem doprostřed místnosti. Další k ní přidá svou špejli tak, aby se té první v libovolném místě dotýkala, a tak děti postupně přidávají ty své, dokud mají všichni špejle položené. Poté děti špejle ze země seberou a mají se pokusit na zemi vytvořit podobný obraz ze svých těl. Lehnou si tam, kde je volno, a tak, aby se dotýkaly v libovolném místě někoho jiného. Mohou se samy rozhodnout, jak chtějí své paže a nohy položit.

Vyhodnocení: protože se dětem tato aktivita v prvním kole velmi líbila a bavilo je používat tímto způsobem vlastní tělo, rozhodla jsem se pro těžší variantu hry, kdy se děti snaží obraz přesně zapamatovat, tzn., vedle koho leží, kde se dotýkají. Poté chodily zhruba minutu po místnosti a měly za úkol si lehnout na stejné místo, na kterém byly předtím. Byla to pro ně výzva, protože nešlo již o pouhé nahodilé skládání částí těla, ale o přesné zopakování obrazce. Při vyhodnocení aktivity jsem se dětí ptala, jak se jim líbil obraz, který vytvořily, zda ležely na okraji či uprostřed, jestli se jim líbilo, když jsou okolo nich ostatní děti, nebo je jim milejší, když mají svůj klid. Spontánně začaly dávat samy od sebe palce nahoru se zářivým úsměvem a začaly se mezi sebou domlouvat, jaký obraz vytvoří příště.

(Klaus W. Vopel, Skupinové hry pro život 1)

Neviditelný kapesník

Oblast: uvolnění napětí.

Cíl: navodit u dětí stav uvolnění vyklepáváním.

Prostory: dětské hřiště, posekaná louka.

Časová dotace: 5 – 10 minut.

Obsah: jde o hru s neviditelným kapesníkem. Při této hře je potřeba velký prostor, proto je ideálním místem při hezkém počasí louka či hřiště. Děti si lehnou s dostatečným prostorem od sebe. „Vedle vás leží neviditelný kapesník“. Když třikrát tleskneme, děti ho seberou a budou ho chtít někam položit, ale kapesník je celý umazaný od lepidla a přilepil se dětem na ruku. Kapesníku se zbaví tím, že se budou snažit ho z ruky setřást. Potom co opět třikrát tleskneme, kapesník upadne zpátky na zem.

Vyhodnocení: v tento den bylo nebe jasné, takže dětské hřiště bylo pro tuto hru ideální volbou. Hru jsem obměňovala tím, že se kapesník se pokaždé přilepil na jinou část těla a děti se ho pokoušely znovu setřást. Děti byly po aktivitě uvolněné, předváděly, že mají tělo jako z gumy a při postavení pokračovaly ve vyklepávání

končetin. (Internetový portál RVP – relaxační hry)

Malování na potravinovou fólii

Oblast: přátelství a pocit sounáležitost.

Cíl: namalovat společný strom přátelství, ve kterém jednotlivci mají pocit, že jsou součástí celku, patří k sobě vyzkoušení si nové techniky.

Prostory: park nebo louka se stromy.

Materiál: velká potravinová fólie, štětce, PET lahev s vodou, kelímky, tempery, prstové barvy.

Časová dotace: 20 – 30 minut.

Obsah: mezi dva stromy se natáhne potravinová fólie, s obmotáním a napnutím je třeba pomoci, děti mají za úkol na toto atypické plátno nakreslit temperami společně velký kmen stromu, jeho korunu budou znázorňovat jednotlivé otisky rukou všech členů skupiny.

Vyhodnocení: žáci tuto aktivitu přivítali s nadšením, bylo pro ně příjemnou změnou vyměnit čistě spontánní hru s pomůckami a hračkami, které dobře znají. Někteří měli trochu ostýchavý pocit s natíráním/namáčením barev rukou do prstových barev, avšak po ujištění, že barvy jdou skutečně dolů lehkým otřením ubrousků, ztratili zábrany. Problémem byla také nedočkavost, zbrkllost a občasné ušpinění barvou. Žáci měli po dokončení za úkol pořádně si strom prohlédnout a zkusit rozpomínat, která ruka je jejich a která spolužáků. Na závěr si mohl každý domalovat, co chtěl.

(Ze své praxe, inspirace ze studia na TUL)

Kruh přátelství

Oblast: přátelství a pocit sounáležitosti.

Cíl: nechat žákům zažít pocit kamarádství a pocit důležitosti, umět pojmenovat jaké vlastnosti se mi líbí a jaké ne.

Prostory: louka či dětské hřiště.

Materiál: kreslicí karton barevný či bílý A3, prstové barvy, fixy

Časová dotace: 20 minut.

Obsah: sedneme si s dětmi do kruhu na trávu a necháme kolovat velkou čtvrtku spolu s kelímkem prstové barvy. Každý postupně otiskne dlaň do kruhu tak, aby se nakonec všechny dotýkaly. Poté děti do svých rukou napíší svá jména a nakreslí nebo napíší heslem do prostoru v kruhu, čeho si na kamarádech váží. Následně o všem v kruhu diskutujeme.

Vyhodnocení: pocit sounáležitosti a důležitosti ve skupině zažívaly děti dle odpovědí a mého pozorování až poté, co byly všechny dlaně obtisknuté, a výrobek nabyl konkrétnosti, do té doby spíše bezmyšlenkovitě vnímaly samotný proces barvení dlaně a soustředění se na to, aby ji správně obtiskly. Zeptala jsem se, zda je příjemné vidět svůj obtisk mezi tolika dalšími a zda by mi někdo řekl, co na kamarádech oceňují a co se jim naopak nelíbí. Do této debaty se zapojili všichni jedinci, ti se zaměřovali spíše na vlastnosti jim nepříjemné, proto jsem je nenásilně nasměrovala, aby hovořili také o věcech, které jim jsou příjemné; ocenila jsem sebemenší kladné pochvaly směrem ke kamarádům.

(Inspirace kolegyní)

Zhodnocení prvního dne programu

Činnost v tomto dni jsme zahájili společným rozhovorem v komunitním kruhu, po kterém následovalo tvoření společného slunce s paprsky, představujícími jednotlivé žáky. Poté jsme realizovali ve vnitřních prostorech aktivity Seskupování, Dirigenti a Živý obraz. Ve venkovním bloku přišly na řadu Neviditelný kapesník, Malování na potravinovou fólii a Kruh přátelství. Na konci jsme se znovu sešli v komunitním kruhu k závěrečné reflexi.

Všechny děti měly zájem zapojit se do společných aktivit, některé však potřebovaly prostor a delší čas pro překonání počátečního ostychu.

Závěrečná diskuze s dětmi měla za úkol podpořit uvědomění si vlastností a zájmů druhých v rámci kamarádských vztahů. Hodnotila jsem kladně jakékoli pokusy a pozitivní klíčová slova napsaná v kruhu přátelství. Nejen v této závěrečné diskuzi jsem průběžně podporovala a potvrzovala žádoucí způsoby jednání. Při debatě nastal problém, že chtělo hovořit nedočkavostí více dětí najednou a vzájemně se rušily, proto jsem přinesla společné plyšové mluvčí zvířátko a rozhovor usměrnila.

První den osobně hodnotím velmi kladně, z hodnocení a vyjádření dětí vyplynula jejich spokojenost. Byl naplněn cíl dodržování stanovených skupinových pravidel a během úvodního rozhovoru a následující aktivity na uvolnění atmosféry bylo dětem dokázáno, že jde o bezpečné prostředí, v němž mohou mluvit o čemkoli a nemusí se bát projevit svůj názor, ať už přemýšlí o čemkoli. Pro splnění cíle u většiny či všech žáků však bude potřeba ucelenější časový úsek a je potřeba také zapracovat na tom, aby někteří jedinci ve skupině neměli tendenci kritizovat či se podívat nad některými projevy spolužáků.

DEN 2 Společně to dokážeme

Komunitní kruh – dnešními tématy byly umění spolupráce a důvěra. S dětmi jsem vedla diskuzi o společné práci ve velké skupině, kdy je ve skutečném životě třeba, aby spolupracovala celá skupina a co se děje, když někteří její členové nespolupracují. Dále, jak můžeme spolupráci ve skupině udržet, jaký je to například pocit, když jsme vytvářeli společné slunce a paprsky? Jaké by to bylo, kdyby se někdo z nás neúčastnil a nebyl součástí skupiny? Který z nás rád velí skupině a který naopak raději v tichosti sleduje? Po diskuzi proběhla úvodní herní aktivity na počáteční prolomení ledů.

Naše pavučina

Oblast: uvolnění atmosféry, seznamování, spolupráce.

Cíl: vzájemné poznávání, společně vytvořit síť přátelství.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: dostatečně dlouhé klubko barevné vlněné příze.

Časová dotace: 10 minut.

Obsah: s dětmi zůstáváme sedět v kruhu, po zaznění signálu hodí první hráč klubko libovolnému spolužákovi, kterého osloví jménem a drží u sebe konec provázku. Zvolený žák má za úkol povědět o sobě něco, co podle něho většina kamarádů neví. Jednou rukou uchopí provázek tak, aby byl mezi ním a prvním hráčem propnutý. Následně hází klubíčko dalšímu spolužákovi. Takto hra pokračuje do té doby, než

se všichni „zesítují“.

Vyhodnocení: nakonec se nám podařilo pavučinu umotat bez větších obtíží, ale několikrát došlo k zamotání kvůli zbrklosti při manipulaci s provázkem. Při pozorování jsem si všimla, že některé děti byly už lehce nervózní, že na ně stále nepřichází řada. Když jsme se nakonec však spojili všichni, odezněly jejich trochu posmutnělé výrazy a ony mohly opět prožít pocit, že jsou součástí celku.

(Webový portál Hranostaj, vlastní úprava)

Dva s jedním pastelem

Oblast: umění spolupráce.

Prostory: oddělení školní družiny.

Cíl: v této hře spolu partneři nesmějí mluvit. Jsou odkázáni výhradně na nonverbální komunikaci. Aby pro ně byla spolupráce zábavou, pustíme při ní hudbu, která se dětem líbí.

Materiál: pro každou dvojici list papíru formátu A3 a jedna olejová pastel či voskovka; hudba dle výběru dětí.

Časová dotace: 20 minut.

Obsah: každý si najde partnera a dvojice se následně posadí ke stolu vedle sebe. Listy papíru položíme mezi děti.

Instrukce dětem a obsah: „Odteď tvoříte tým, který má namalovat obraz, který musíte malovat oba současně toutéž křídou. Dodržujte přitom, prosím, pravidlo, že spolu nesmíte mluvit. Také jeden druhému předem neříkejte, co chcete malovat. Každý z vás musí po celou dobu držet jednou rukou pastel a musíte se snažit shodnout beze slov. To, co na papíru vznikne, bude překvapení. Aby vám šla práce hezky od ruky, pustím vám pěknou hudbu, na které se společně dohodneme. Máte zhruba tři minuty času. Když hudba skončí, přestaňte malovat.“

Vyhodnocení: Po ukončení hry jsme si s dětmi prohlédli obrazy všech dvojic a hodnotili je. Na otázku „Co jsi se svým partnerem maloval?“ odpovídali žáci až na jednu výjimku jednoznačně. Ptala jsem se u každé dvojice, kdo ruku vedl a kdo se nechal spíše vést, dětem ani jedna pozice nečinila problémy. Dále mě zajímalo, zda pro ně bylo obtížné nemluvit se svým partnerem a jestli se s ním dobře i beze slov shodli. Aktivitu stejně jako děti hodnotím velmi kladně, zaznívalo při ní spoustu smíchu, hudba uvolnila atmosféru a děti samy navrhovaly, že by si rády zkusily vyměnit dvojice. Opakovali jsme nakonec ještě druhé kolo.

(Skupinové hry pro život 4, Klaus W. Vopel)

Překvapivé obrázky

Oblast: umění spolupráce.

Cíl: jde o krásnou kooperativní hru, při níž je cílem začít jakýsi projekt a nechat ostatní, aby v něm pokračovali.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: papír a fix pro každého, hudba dle výběru dětí.

Časová dotace: 20 minut.

Obsah: posadíme se s dětmi do kruhu, každé dostane list papíru a na zadní stranu napíše své jméno. Po zahájení začnou žáci malovat jakýkoli obrázek. Po ukončení

skladby je zastavíme, přičemž svůj rozdělaný obrázek dají dítěti po své levici. Po výměně necháme děti opět kreslit po dobu skladby a zase je pobídneme k posunutí obrázku směrem doleva. Nakonec dostane každé dítě zpět obrázek, který začalo malovat.

Vyhodnocení: děti jsem se při postupném ukazování obrázků vždy zeptala, jestli se jim ten, který se k nim vrátil, líbí. Reakce byly půl napůl, některé děti totiž byly s úsměvem našťvané, že tam nebylo domalované to, co měly v hlavě ony. Všechny se však shodly na tom, že bylo zábavné malovat do cizích obrázků a chtěly ještě jedno kolo. Na velké kolo vystřížené ze čtvrtky měl každý žák nakreslit fixem smajlíka, jak se mu tato aktivita líbila. Objevily se tu široce usmívající, s vyceněnými zuby a s vyplazeným jazykem.

(Skupinové hry pro život 4, Klaus W. Vopel)

Moře na plachtě

Oblast: spolupráce, naslouchání, soustředění.

Cíl: cílem je naladit se na druhé, zkoordinovat pohyby jednotlivců s celou skupinou, probudit v sobě představivost, ohleduplnost, soustředěnost, naslouchání a v neposlední řadě spolupráci.

Prostory: dětské hřiště či louka.

Materiál: barevně členitá či obyčejná plachta, měkký míč.

Časová dotace: 15 minut.

Obsah: děti se rozestaví do kruhu a oběma rukama drží plachtu v úrovni pasu. Doprostřed plachty položíme velký měkký míč. Koordinátor hry určí, jak klidné nebo rozbouřené by „moře“ mělo být, a hráči podle toho plachtu rozhybou. Snaží se přitom, aby míč nevypadl. Zakončíme mírnými vlnkami a plachtu jemně položíme na zem do trávy či asfalt. Všichni pak chvíli u „moře“ tiše posedí.

Vyhodnocení: při zahájení aktivity měly děti problém naladit se na druhé. Mnoho z nich mělo tendenci i při klidném moři soustředit se na hru do takové míry, že zapomínaly na klidné pohyby, které musí zkorigovat s ostatními. Dopomohlo k tomu mé vyprávění příběhu o tom, jak se pozvolna schyluje k bouři, od mírného deště jsme přecházeli do tornáda, pak se moře opět utišilo. Děti pak snáz porozuměly tomu, v jaké intenzitě vlnit plachtou. Otázky při vyhodnocování byly: Jak obtížné nebo snadné bylo spolupracovat na tom, aby míč z plachty nespadol? Co se stane, když dva lidé ve skupině „dělají vlny“, zatímco všichni ostatní jsou klidní? Vzhledem ke krásnému počasí a zábavě děti chtěly další a další kola, proto jsem upustila od poslední chystané hry a vyčlenili si tak alespoň dostatek prostoru pro závěrečnou reflexi v tomto dni.

(Deborah M. Plummer, Hry pro rozvíjení sociálních dovedností)

Hlavičky

Oblast: Umění spolupráce.

Prostory: dětské hřiště, travnatá část.

Cíl: K této aktivitě jsou třeba dvojice, které se musí pohybovat s míčem mezi hlavami pomalu a ve vzájemném souladu. Každý hráč tedy musí bedlivě pozorovat, jak se pohybuje jeho partner, a své vlastní tempo musí synchronizovat s jeho tempem.

Materiál: Pro každé dvě děti jeden středně velký míč.

Časová dotace: 15 minut.

Instrukce dětem a obsah: „Utvořte mezi sebou dvojice a lehněte si do trávy na břicho a hlavami těsně k sobě. Položte si míč přesně mezi hlavy. A teď se ho snažte zvednout ze země a přitom pomalu vstávat. Při vstávání musíte držet míč pouze hlavami. Nejprve si klekněte a pak se postavte na nohy.“ Vyhodnocení: V tento den bylo jasné nebe a teplé počasí, a přestože u dětí převládala vyšší míra únavy, tuto oddychovou aktivitu si opravdu užily. Byla prosycena smíchem a touhou prostřídat jiné partnery k tomuto zábavnému úkolu. Mezi některými dvojicemi panovala od samého začátku naprostá synchronizace, u některých byl naopak oříšek pohyby s tím druhým zkoordinovat i poněkolkáté. Ve společné reflexi jsem pokládala otázky „Co bylo při této hře těžké?“, „Co bylo nejdůležitější, aby míč nespádl?“ Děti jsem poprosila, aby ohodnotily aktivitu pomocí čísla od 1 do 10, přičemž 10 znamená nejzábavnější. Číslo měly vytvořit z klacíků či větviček. Všechna hodnocení byla, až na jednu dvojici, které koordinace příliš nešla, nejvyšší.

(Skupinové hry pro děti 4, Klaus W. Vopel)

Zhodnocení druhého dne programu

Již při převzetí dětí od třídní učitelky a při přechodu do školní jídelny mě děti s úsměvem zdravily a s nadšením se zvědavě ptaly, čemu se dnes budeme věnovat a jaké hry budeme hrát. Byla jsem příjemně překvapená a sdělila jim, že to je přece velké překvapení, ale že se mají na co těšit. Po příchodu z oběda v oddělení panovala dobrá nálada a motivace k nadcházejícímu programu. Již druhý den nemělo absenci žádné dítě, a protože jsem rodiče o tomto projektu informovala, odešly před venkovním blokem pouze dvě děti kvůli zájmovým kroužkům. Zbytek se i s rodiči dohodl, že vždy ráno potvrdí, že chtějí zůstat až do odpoledních hodin po venkovních aktivitách. Jelikož byl tento den zaměřený na spolupráci a důvěru, byl větší počet žáků předpokladem k efektivnějšímu výsledku.

V komunitním kruhu jsme si povídali o tom, kdy je spolupráce velké skupiny potřeba co se může dít, když někteří nespolupracují a jaký je pocit, když se od nás ze skupiny někdo odtahuje. Následovaly aktivity ve vnitřních prostorech, a to *Naše pavučina*, *Dva jedním pastelem* a *Překvapivé obrázky*. Na louce a dětském hřišti jsme uskutečnili hry *Hlavičky* a *Moře na plachtě*.

Abych zjistila, jak den vnímaly děti samotné, dala jsem jim doprostřed sadu tiskátek se smajlíky (usměvavé, zamračené, s palcem nahoru a dolů, s rovnou nebo otevřenou pusou) a vyzvala jsem je, aby si vzaly takového, který vystihuje jejich pocity, náladu a natiskly si ho na svůj paprsek na společném slunci a pak o této volbě zkusily pohovořit. Ti, kteří použili smajlíky s pusou dokořán, vysvětlili, že se u dnešních her bavili a i se zbytkem spolužáků potvrdili, že při překážkách či těžších úkolech je bezva mít okolo sebe kamarády, kteří pomohou, podpoří nebo poradí. Několik dětí si rádo zachovává intimní prostor, přesto jim nedělalo problém ve skupině působit. Méně se vyjadřovaly a tolik aktivně nespolupracovaly, ale žádné z nich druhým hru nebo plnění úkolu nekazilo. Žáci i dnes dodržovali stanovená skupinová pravidla, i když v týmových aktivitách měli občas tendenci překřikovat se či vyrušovat při mém výkladu.

DEN 3 Umím s tebou mluvit

Komunitní kruh – třetí den jsme zahájili diskuzí o tom, co je to vlastně komunikace, proč je důležité naučit se naslouchat a tím lépe chápat okolní svět. Oblasti komunikace a řešení problémů spolu úzce souvisí, proto jsou spojené do celku. Pokud jsme schopni se správně vyjadřovat a naslouchat, můžeme se vyhnout konfliktům a nepříjemným situacím, anebo je efektivně řešit, když už se v nich ocitneme. Je klíčové, aby děti pochopily, že nás zajímá nejen to, co vědí, ale také to, co cítí. S žáky jsem si dále povídala o tom, že mohou komunikovat pomocí pohybů a gest. Každý měl možnost ukázat nějaká gesta, která často používá a co jimi vyjadřuje. „A teď si vyzkoušíme, jak si umíme vzájemně naslouchat a navazovat na slova kamaráda.“

Povídka na pokračování

Oblast: rozvoj komunikativních dovedností a naslouchání.

Cíl: nácvik komunikačních dovedností, zejména pozorného naslouchání, přijetí partnera a navazování na jeho slova.

Prostory: oddělení školní družiny.

Časová dotace: 15 minut.

Obsah: vychovatelka začne vyprávět povídku. Po první větě předá slovo žákovi sedícímu vedle ní, který doplní příběh o další jednu větu. Ostatní žáci postupně pokračují. Upozorníme děti na pravidlo, že věty na sebe musí navazovat a děj musí být souvislý. Pokud nikoho nic nenapadne, řekne heslo „němá ryba“ a tím předá své pořadí dál.

Vyhodnocení: děti pozorně naslouchaly, protože pokaždé, když jedno skončilo, druhé vědělo kde a dokázalo tak plynule navázat v příběhu. Ptala jsem se, jak moc pro ně bylo těžké dávat celou dobu pozor a jak se jim společný příběh líbí. Přijaly také fakt, že se příběh nemůže ubírat pouze takovým směrem, jakým si v duchu na začátku určily, takže v případě, že se musely v dějové lince posunout jiným směrem, respektovaly to, ačkoli projevíly drobný nesouhlas.

(Z vlastní praxe)

Fazolová diskuze

Oblast: rozvoj komunikativních dovedností.

Cíl: usměrnění diskuze pomocí určeného počtu fazolů a stejná práva zapojení pro všechny děti. Lze využívat pravidelně i k jiným tématům.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: dvě nebo tři suché fazole pro každého žáka ve třídě a miska.

Časová dotace: 20 minut.

Obsah: s dětmi utvoříme na podlaze kruh a každý dostane stejný počet suchých fazolů. Doprostřed umístíme misku. Nejprve určíme téma, o kterém s dětmi budeme diskutovat. V tomto případě jsem zvolila otázku: „Co bys dělal/a v případě, že by o tobě říkal něco, co není pravda, a tobě to bylo nepříjemné?“. Všechny děti mají možnost mluvit, ale kdo nechce, nemusí. Když dítě domluví, vhodí fazoli do misky. Pokud už žádnou nemá, znamená to, že využilo své možnosti a musí být zticha. Diskuze končí, když jsou všechny fazole v misce nebo už nikdo další nechce nic říct. Není povinnost všechny fazole využít.

Vyhodnocení: s dětmi jsem v minulosti při diskuzích využívala tzv. „mluvicí kočky“, kterou jsme pojmenovali Mia. Jednalo se o plyšovou kočičku, a kdo ji měl v ruce, mohl mluvit a ostatní museli poslouchat a být potichu. Tato diskuze byla díky přesnému a spravedlivému počtu fazolí pro každého skutečně usměrněná, děti pravidla respektovaly a vyjadřovaly se tak, jak bylo vyžadováno. Pokud jim fazolky už došly a musely být potichu, neměly s tím problém. Tento způsob budeme praktikovat i v dalším školním roce. Projevila se tu i vřelost ze strany dětí, které neměly co říct nebo mluvit nechtěly, a daly své fazolky k dispozici těm, co mluvit ještě chtěly, ale už žádné neměly. Ocenila jsem jako krásné gesto.
(Místo na slunci, Susan Fountain)

Šátek míru

Oblast: řešení problémů.

Cíl: zvolit společný předmět představující efektivní strategii, jak urovnat konflikt pomocí diskuze a vyjednávání. Existence tohoto předmětu dává dětem jasný signál, že mají skončit s křikem, osočováním či rvačkou a místo toho spolu mluvit.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: kus látky, dekorační materiál (třpytivé hvězdy, srdíčka, craft barevné kuličky, dřevěné korálky), fix, lepidlo.

Časová dotace: 20 minut.

Instrukce dětem: sedíme s dětmi v kruhu a vedeme s nimi diskuzi. „Můžete mi říct, proč se někdy s někým hádáte? Kvůli čemu se hádáte se svými sourozenci, rodiči? Kvůli čemu se hádáte zde ve třídě? Jak se cítíte, když se s někým hádáte?“ Jakmile debatu ukončíme, představíme dětem kus látky, která se stane naším šátkem míru a bude pro nás společný. Když dojde k hádce, mohou se aktéři konfliktu posadit k šátku míru, mluvit spolu a hledat tak způsob, jak problém vyřešit. Dětem uvedeme demonstrativní příklad, popíšeme konfliktní situaci dvou žáků a ukazujeme, jak se šátkem pracovat. Zprvu žákům s řešením vždy dopomáháme, ptáme se ostatních členů skupiny na jejich názor, jak by řešili spor oni, a dáváme různé návrhy.

Vyhodnocení: dlouhodobým cílem je, aby si děti zvykly na tento rituál a začaly šátek míru používat i bez naší pomoci – dojde tak k samostatnému řešení problémů. Ke zhodnocení, zda byl tento cíl splněný, dojde tedy v budoucím období třetí třídy. S dětmi jsem si dále povídala o tom, proč je násilí nepřijatelné, co si představují pod pojmem „férový“ a proč je pro nás šátek míru důležitý. Sestavili jsme společně tři demonstrativní konfliktní situace a nyní budeme sledovat další vývoj.

(Skupinové hry pro život 4, Klaus W. Vopel)

Hoky Koky

Oblast: uvolnění napětí.

Cíl: navodit u dětí zábavnou formou uvolnění pomocí pohybu.

Prostory: louka či dětské hřiště.

Časová dotace: 10 – 15 minut.

Obsah: text písně, kterou žáci zpívají společně: Dáme ruku sem a dáme ruku tam a dáme ruku sem a tak s ní zatřesem. Uděláme hoky koky rotaci, ať máme legraci. Postupně můžeme střídat jednotlivé žáky, aby předevičovali a určovali, jakými částmi

těla budeme kmitat do stran.

Vyhodnocení: udělalo mi radost, když jsem zjistila, že drtivá většina dětí tuto písničku nezná, velmi se u ní pobavily, když záhy po naučení textu zjistily, že se v každé další sloce mohou střídat jiné části těla – včetně zadku, jazyka, uší apod. Bylo opravdu legrační pozorovat děti, když kmitaly jazykem do stran a u toho se snažily zpívat. Stejně tak bylo zábavné pro děti pozorovat ostatní spolužáky. Po tanci přišlo příjemné uvolnění a přetrvával smích.

(Inspirace u kolegyně)

Nášlapy

Oblast: řešení problémů, naslouchání, tvůrčí myšlení, důvěra.

Cíl: důvěřovat jako jednotlivec skupině, vymyslet společné řešení, naslouchat a spolupracovat.

Prostory: louka či dětské hřiště.

Materiál: Taktil kotouče či „nášlapné kameny“ z kartonu nebo lepenky.

Časová dotace: 15 minut.

Obsah: skupiny po šesti hráčích musí překonat vymezený prostor za použití malého počtu nášlapů – nesmí vystačit na překonání celého prostoru. Nikdo nesmí šlápnout do trávy či na asfalt.

Vyhodnocení: při této hře byl naplněn cíl společného řešení, děti mezi sebou aktivně komunikovaly, radily si a vymýšlely, jak bezpečně překonat úsek. Problém vyřešily úspěšně všechny skupiny, ačkoli někteří členové po sobě měli tendenci křičet, bylo nutné je na tuto skutečnost upozornit, aby nedošlo k frustraci či pocitu provinění z druhé strany. Bylo možné pozorovat důvěru, především ve chvílích, kdy jeden hráč dal na rady ostatních nebo když jsme hráli obměnu hry, kdy skupinky používaly nášlapné kameny k „záchraně“ hráče, který uvízl na druhé straně prostoru – ten měl ke všemu zavázané oči. Když se záchranáři dotkli země, museli akci opakovat od začátku.

(Deborah M. Plummer, Hry pro rozvíjení sociálních dovedností)

Spravedlivé dělení

Oblast: řešení problémů, řešení konfliktů.

Cíl: najít takové společné řešení problému, aby byly spokojené obě strany ve dvojici.

Prostory: dětské hřiště.

Materiál: několik bonbónů, dětské časopisy, jeden míč, jedna fixa.

Časová dotace: 30 minut.

Obsah: dětem postupně předkládáme věci, které se nedají rozdělit podle počtu jednotlivců ve skupině nebo nevystačí pro všechny. Skupina sedí kolem těchto předmětů v kruhu a vyberou se vždy dvě děti. Mají navrhnout, jak se to, co před nimi leží, má rozdělit tak, aby byly obě spokojené. Pokud to je možné, hned jejich návrhy vyzkoušíme.

Vyhodnocení: při této aktivitě byl potřebný delší časový úsek, jelikož se postupně vystřídaló vícero dvojic, které přicházely s různými návrhy. Děti měly občas problémy vyjádřit se, dlouho přemýšlely, aby uspokojily nejen své potřeby, ale aby se ohlížely i na toho druhého. Zazněly tyto možnosti: „Necháme zbytek ležet. Budeme

si brát předměty postupně. Budeme si hrát společně. Rozdělíme se podle toho, jaké máme zájmy, potřeby.“ V těchto případech jsem brala cíl za splněný a návrhy mě potěšily, nahlas jsem je velmi ocenila. Některé dvojice si však rady nevěděly, v takovém případě jsem požádala skupinu, aby navrhla řešení, čímž jsme k cíli dospěli, jelikož dvojice návrhy skupiny s vděčností přijala. Dlouhodobým cílem pro mě je, aby si tento postup děti osvojily a posloužil jim i v reálných situacích.

(Rosemarie Portman, 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí)

Zhodnocení třetího dne programu

Tento den byl sice trochu narušen odchodem několika dětí do zájmových kroužků, přesto se většina až do odpoledních hodin zúčastnila. V komunitním kruhu jsme si povídali o tom, jak důležité je umět druhým naslouchat, vnímat nejen slova, ale i jejich gesta nebo výraz tváře. Čím více nasloucháme a snažíme se pochopit, tím snáze můžeme s kamarádem vyřešit nějaký problém či konflikt. V oddělení školní družiny jsme realizovali aktivity Povídka na pokračování, Fazolová diskuze a Šátek míru, na dětském hřišti jsme se odreagovali tancem Hoky Koky a poté si zahráli Nášlapy a Spravedlivé dělení.

Jelikož dnešní shrnutí a hodnocení probíhalo na dětském hřišti, požádala jsem děti, aby svá hodnocení vyjádřily pomocí kresby do písku. Uvedla jsem jako příklad smajlíka, cokoli, co vyjadřuje jejich pocity a nově nabyté zkušenosti, co je překvapilo, co se jim líbilo nebo co naopak ne. Děti vesměs hodnotily velmi kladně především venkovní aktivity, které pro ně nebyly dle jejich vyjádření tak náročné. Shodly se na tom, že korigovaná diskuze s fazolkami a řešení konfliktu se šátkem jsou skvělé nápady a těší se, až je vyzkoušíme zase příště. S průběhem tohoto dne jsem byla velmi spokojená, při řízeném rozhovoru s dětmi jsem viděla značný pokrok a významný pokles skákání do řeči a naopak zvýšené vnímavosti a naslouchání druhého, co říká. Největším benefitem pro mě byla spravedlivost pro všechny, žádné z dětí nebralo vyčerpání fazolek za neférový stav. Stejně tak mě překvapila účinnost šátku míru. Tento symbolický společný předmět nabyl magickou hodnotu, jsem zvědavá, zda v budoucnu bude stejně efektivní jako dnes. Přetrvává problém se dvěma žáky, kteří i nadále vstupují do slov druhých a mají často neoprávněný pocit křivdy, přestože pravidla jsou jasně stanovená a pro všechny stejná.

DEN 4 Každý jsme součástí celku

Komunitní kruh – s dětmi jsem hovořila a vedla diskuzi na téma soucit a naslouchání. Vyzdvihla jsem důležitost těchto pojmů při zlepšování vztahů s kamarády, co znamená laskavost pro mě a co pro děti. Dobrali jsme se ke společnému závěru, že laskavost by měla jít především od srdce, tzn., že třeba smutnému kamarádovi chci opravdu pomoci, rozveselit ho, naslouchat mu. A že pokud jsme laskaví, jsme spokojení a zkrátka šťastnější uvnitř sebe. Právě štěstí je velmi důležité pro skutečné soucítění – máme pak totiž dostatek energie na to, abychom si všimli, jak se vede druhým. A na téma štěstí jsme si zahráli úvodní aktivitu v tomto dni.

Štěstí

Oblast: soucit.

Cíl: prohloubit pozitivní pocity a získat tak energii k aktivnímu naslouchání a soucitu druhým.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: papír na kreslení a olejové křídly, papír a tužka.

Časová dotace: 20 minut.

Instrukce dětem: „Znáte nějakou pohádku, ve které se vyskytuje šťastné zvíře? Znáte nějakého člověka, který je převážně šťastný? Co cítíte po těle, když jste šťastní?“ Po těchto otázkách dětem zadáme úkol, že mají namalovat obraz, který by vyjádřil, jaké to je, když se cítíme šťastní. Mohou použít barvy a čáry, tvary a obrazy, které ukážou, jak se cítí, když jsou šťastné. Vybídžeme je k abstrakci, nikoli k malování konkrétních objektů. Po zhruba deseti minutách tvoření zastavíme, prohlédneme si obrazy všech zúčastněných a poté pokračujeme s tabulí a fixem. „Vyjmenujte mi věci, které vás činí šťastnými a já je sem napíšu.“ Hovoříme dále o tom, v jaké chvíli jsou děti úplně nejšťastnější, jestli dělají někdy něco, co obšťastní jiného člověka a co dělají, aby po nějakém trápení byly zase veselé.

Vyhodnocení: k této aktivitě je potřeba dobré naladění celé skupiny včetně mě jako lektora hry. Během přechodu z jídelny si však několik dětí mezi sebou dostatečně nevykomunikovalo spor a hádavá nálada i odtazivost se jich držela i v těchto chvílích. Byla tím narušena nejen aktivita, ale celkové vnímání tématu „štěstí“. Nastal ve mně konflikt, zda se na chvíli odklonit od tématu a zkusit spor vyřešit či aktivitu úplně ukončit. Nakonec jsem se rozhodla pro první možnost, a ačkoli jsme ztratili nějaký čas navíc, děti byly usmířené a motivované k dalším společným činnostem. (Klaus W. Vopel, Skupinové hry pro život 3)

Vyjadřování pocitů

Oblast: soucit

Prostory: louka, dětské hřiště.

Cíle: cílem je dětem poskytnout malé ostrůvky intenzivních prožitků, kdy je dětem dovoleno uvědomit si své pocity a dát je najevo. Děti při ní mohou vyjádřit pocity obrazem nebo pohybem.

Materiál: velké archy papíru a olejové pastely či fixy.

Časová dotace: 20 minut.

Instrukce dětem a obsah: „Rozdělte se do dvou skupin. V jedné skupině budou tanečníci a ve druhé malíři. Po ukončení aktivity si malíři a tanečníci vymění úlohy. Tanečnickům teď tiše řeknu, jaký pocit mají předvést, malíři nesmějí poslouchat. Ti se musí pozorně dívat, jak se tanečníci pohybují, a pak si vybrat nějakou barvu, která se podle nich bude hodit k jejich pohybům.“ Na každou skicu budou mít malíři cca 3 minuty. Tanečnickům jsem pošeptala, aby předvedli zlost, děti navedeme na to, jak by se asi cítily, kdyby o nich někdo řekl nějakou lež. Poté už se tanečníci pohybují a malíři zachycují pomocí čar, tvarů a motivů pocity, které lze z jejich pohybu vyčíst.

Vyhodnocení: vzhledem k tomu, že většina dětí v tomto školním roce dovršila

hranici 8 let, rozhodla jsem se pro tuto náročnější aktivitu. Děti tanečnicki ukazovaly pocity celým svým tělem a daly do toho opravdu vše, ukazovaly rukama-nohama, očima, mimikou... Malíři byli velmi soucitní například při vyjadřování nemoci, strach, smutku. S dětmi jsme si vždy výsledné obrazy prohlíželi a diskutovali nad nimi. Po obrácení rolí padaly různé pocity, např. radost a nadšení, strach, smutek, cítíš se nemocně atd. Drobnou překážkou byl pro tanečnicky počáteční drobný ostych a pro malíře byl limitující časový úsek a začít vůbec malbou pocity vyjadřovat, jelikož na to nejsou zvyklí. Ještě bych se s žáky zaměřila na trénink, jakým způsobem můžeme vyjadřovat emoce (barvy, tahy, tvary, intenzita apod.).
(Skupinové hry pro život 3, Klaus W. Vopel)

Poznávací znamení

Oblast: naslouchání, paměť, pozorování, vnímání druhých.

Cíl: uvolnit atmosféru na začátku venkovního bloku a motivovat děti k dalším aktivitám. Hráči musí koncentrovaně poslouchat a sledovat druhé.

Prostory: louka či dětské hřiště.

Časová dotace: 5 – 10 minut.

Obsah: stoupneme si s dětmi do kruhu. První hráč řekne své jméno a doprovodí jej pohybem či gestem (např. tlesknutím, dupnutím, mávnutím). Další hráč představí předchozího hráče jménem i gestem, a pak řekne své vlastní jméno a doprovodí ho vlastním gestem. Hru zakončujeme způsobem, že všichni najednou řeknou své vlastní jméno a doprovodí ho svým gestem.

Vyhodnocení: děti ve druhé polovině kruhu měly obtížnější pozici a občas jim chvíli trvalo, než si vzpomněly na předchozí jména s gesty, proto jsme ve druhém kole změnil směry „jízdy“. Jelikož děti svůj úkol chtěly svědomitě splnit a přišla jim hra zábavná, skutečně došlo k bedlivému pozorování, naslouchání a až na pár výjimek si vedly velmi dobře.

(Inspirace ze studia na TUL)

Kámen mudrců

Oblast: naslouchání.

Cíl: jeden druhému naslouchá, členové skupiny se navzájem nepřerušují nebo si nepovídají po straně. Skupina se soustředí na toho, kdo má kámen a mluví, poslouchají mluvčího pozorněji než obvykle.

Prostory: louka či dětské hřiště.

Materiál: tmavší neopracovaný kámen.

Časová dotace: 15 – 20 minut.

Obsah: představíme dětem Kámen mudrců, vysvětlíme si, k čemu nám slouží – dokud ho držím v ruce já, mohu mluvit. Když bude chtít mluvit některé z dětí, musí se přihlásit a kámen mu podáme. Pokud ho bude držet v ruce, nesmí nikdo jiný nic říkat. Pak může mluvčí dát kámen zase dalšímu.

Vyhodnocení: jde o intervenční strategii, která nenásilně zlepšuje komunikaci a umožňuje dětem uvědomit si a kontrolovat vlastní komunikační chování. Je potřeba hned v začátku dát kameni pomyslnou silnou magickou sílu. Jelikož tato třída miluje svět Harryho Pottera, s nadšením vítala tuto variantu více než mluvící plyšo-

vé zvířátko v předchozím roce. Využili jsme tohoto tématu, povídali si o ději prvního dílu Harryho Pottera a o tom, co se na něm žákům nejvíce líbí. Ještě stále se občas projevila nedočkavost některých žáků a pravidlo nevstupovat mluvícímu do řeči ne-respektovali, členové skupiny však pohotově hříšníka tišili a dál pozorně naslouchali. Dále jsem se ptala, jestli mají rádi, když jiní přerušují jejich řeč, jak se cítí, když něco říkají, a jinde v místnosti se vedou postranní rozhovory, a jak se cítí, když je celá třída pozorně poslouchá.

(Valenta Josef, Učit se být)

Hra na indiány

Oblast: aktivní naslouchání.

Cíl: nácvik pozorného naslouchání a schopnost tiše se pohybovat.

Prostory: dětské hřiště, v nejlepším případě rovný povrch.

Materiál: šátek na zavázání očí/klapky.

Časová dotace: 15 minut.

Obsah: děti si stoupnou do malého kruhu. Jedno dítě se zakrytýma očima si stoupne doprostřed. Čeká a snaží se zachytit všechny zvuky. Úkolem ostatních, kteří stojí v kruhu, je co nejtíšeji se k němu přiblížit a dotknout se ho. Když dítě uprostřed kruhu zvuk postřehne, ukáže na místo, odkud ho slyší a je-li jeho údaj správný, jde pozorovat „prozrazený“. Je třeba zdůraznit, že pohybovat se smí vždy jeden z kruhu. Dítě uprostřed kruhu je tak dlouho, dokud neoznačí správné místo pohybu.

Vyhodnocení: děti jsem se po závěru aktivity ptala na tyto otázky: „Jak se ti hra líbila? Líbila se ti více role pozorovatele nebo plížícího se? Jak se ti dařilo naslouchání a jak plížení? Kdy je potřeba dobře naslouchat? Kdy je potřeba tiše se pohybovat?“ Aktivitu jsem záměrně ztížila venkovním prostředím, kde byli pozorovatelé vyrušováni zvukem větru, zpěvem ptáků, občasným projetím automobilu na vzdálenější cestě u hřiště atd. Děti se musely tedy opravdu velmi soustředit a naslouchat sebemenšímu zvuku ve svém okolí. V každém kole se objevil minimálně jeden, dva hráči, kteří se dokázali dítěte uprostřed kruhu dotknout.

(Rosemarie Portmann, 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí)

Zhodnocení čtvrtého dne programu

V komunitním kruhu jsme se věnovali pojmům laskavost, štěstí a naslouchání. Proč jsou tak důležité, jak je vnímají děti a jak představy dokáží zasadit do reálných životních situací a prožívání. Ve vnitřních prostorech jsme uskutečnili aktivity Štěstí a Vyjadřování pocitů a plynule jsme se s těmito tématy přesunuli do přírody a věnovali se jim v rámci her Poznávací znamení, Kámen mudrců a Hra na indiány.

Při dnešní reflexi a pozastavení se nad tím, jak hry probíhaly a co nám daly, jsme využili obrázkových reflektivních karet, kde byly nedokončené věty, které děti měly doplnit, pokud je něco napadlo. Mohly si vylosovat libovolnou z hromádky uprostřed nebo si jako překvapení nějakou vylosovat. Překvapila mě otevřená upřímnost, s postupem času bylo možné pozorovat, jak se děti v hodnocení otvírají více. Některé mají stále problém s vyjadřováním, proto zůstávají spíše u vizualizace a jednoduchého hodnocení pomocí škál. Hodnotím tuto třídu jako empatickou a vnímavou, pokud někdo vyjádřil myšlenky o svých starostech či trápení, třída se semkla a snažila se

jako skupina jednotlivci pomoci různým utěšováním, návrhy. Záměrně jsem do jejich dialogů nevstupovala a pouze pozorovala, zda nastávají ve skupině byt drobné změny. Vidím také pokrok v pozornějším naslouchání, což přisuzuji dobře zvoleným hrám.

DEN 5 Umím dát najevo

Komunitní kruh – s dětmi jsem si v kruhu povídala o hlavních skupinách emocí a o tom, jak je každý z nás máme ve zvyku vyjadřovat a co při nich cítíme. Šlo o hněv, smutek, strach, radost, lásku, překvapení a hanbu. Pracovali jsme s mnoha obrázkovými kartami, kde byli různí lidé (pohádkové postavy, lidé z časopisů a knih), děti si mohly některé z nich vybrat a vyjádřit svůj názor, jak na ně působí a co v nich vidí za emoce. Dále jsem uvedla smyšlenou situaci, kdy má malý chlapec jménem Honzík nehodu a spadne z kola. Jak by Honzíkovi děti pomohly? Mohl by se mu někdo posmívat? A pokud ano, dokáží se vcítit do role Honzíka, a jak by jim bylo, kdyby se jim ve chvíli, kdyby je něco trápilo nebo bolelo, někdo posmíval? Nakonec bylo naším společným úkolem, vymyslet nějaký zvuk, který by vyjadřoval výše zmíněné emoce.

Kočky

Oblast: psychohygienu, počáteční uvolnění.

Cíl: cítit vzájemnou oporu, uvolnit tělo.

Prostory: oddělení školní družiny.

Časová dotace: 10 minut.

Obsah: děti ve dvojicích či ve větším počtu klečí na všech čtyřech blízko vedle sebe hlavami jedním směrem. Tělesná váha je rovnoměrně rozložena na všechny podpírající končetiny. Ruce jsou od sebe na šířku ramen, kolena na šířku pánve. Pak partneři vnitřní ruce zvednou a položí si je navzájem na ramena a na krk, následně zvednou vnitřní nohy do výše směrem ke stropu. Stojí tedy oba jen na jedné ruce každého a jedné klečící noze každého. Několikrát vydechnou a nadechnou a mohou opět na všechny čtyři. Lze opakovat i s vnějšími končetinami.

Vyhodnocení: s dětmi jsem vedla rozhovor o tom, jestli se jim podařilo zůstat stát bez problémů, jak případně problém řešily a jak se cítily. Při vykonávání cviků byla mezi dětmi viditelná vzájemná opora a po úspěšném navrácení do stabilní polohy i příjemné uvolnění.

(Josef Valenta, Učit se být)

Projevování citů

Oblast: práce s emocemi.

Cíl: vyjádřit své pocity z hudby kreslením či malbou, ale také neverbálním či verbálním projevem.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: papíry A3, pomůcky na kreslení, různé hudební ukázky.

Časová dotace: 20 minut.

Obsah: vybereme hudební ukázky, které se od sebe liší hlasitostí, tempem, počtem a druhem hudebních nástrojů, rytmem. Děti mohou kreslit na papír fixami či olejo-

vými pastely či do vyjadřování zapojit své tělo a mimiku v obličejí.

Vyhodnocení: ze začátku aktivity panoval mezi dětmi jistý ostych, proto se spíše uchýlovaly k papíru a fixám s pastely. Když jsem jim předvedla při jedné z pomalých hudebních ukázek svěšení ramen a zakulacení zad, mimiku smutku prostřednictvím poklesnutím koutků a staženého obočí, děti se osmělily a začaly zkoušet neverbálně projevit své pocity z hudby. Dařilo se jim rozlišit radostnou energii, zpomalení a pokles, a to pomocí výskoků, máváním končetin, širokých úsměvů, překvapených a zděšených výrazů apod.

(Milota Zelinová, Hry pro rozvoj emocí a komunikace)

Hlazení ježka

Oblast: práce s emocemi, empatie a laskavost.

Cíl: uvědomit si emoce své i druhého a laskavě mu pomoci z jeho úkrytu různými způsoby.

Prostory: oddělení školní družiny.

Časová dotace: 10 – 15 minut.

Obsah: členové skupiny vytvoří dvojice. Jeden člen dvojice se promění v „ježka“ tím, že se svine do klubíčka – přitáhne kolena k bradě, zavře oči, hlavu položí na kolena, která obejmě pažemi) a v duchu si představuje, že je dotčený a uražený. Druhý se ho snaží z izolace vytáhnout. Může „ježka“ hladit, mluvit s ním, jemně s ním koulet z místa na místo a podobně. Samozřejmě se chceme vyhnout násilnému rozmotání klubíčka. Poté si dvojice role vymění.

Vyhodnocení: „Která role pro tebe byla lehčí a která těžší?“ Žáci se vesměs shodovali na tom, že pro ně bylo náročnější přijít na způsob, jak ježka otevřít z jeho schoulení. Pak měli za úkol ukázat na smajlíkové škále, jak se cítili, když se je snažil jejich kamarád laskavě utěšovat – slovně či pohlazením. Stanovený cíl byl bez pochyb splněn. Tato třída je vůči druhým vždy empatická, a když někdo potřebuje pomoci, kolektiv se semkne. Děti byly velmi citlivé a něžné, nenaléhaly a daly druhému dítěti prostor, které se o to rychleji otevřelo a usmálo. Několik žáků se nechtělo zúčastnit, což bylo naprosto v pořádku, jen tiše pozorovali a fandili těm, co povzbuzovali „ježky“. Bylo pro mě i pro ně důležité, že byli součástí.

(Rosemarie Portman, 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí)

Poklepová masáž

Oblast: kontakt, laskavost, uvolnění.

Cíl: zakončit herní blok a celý program se zklidňující technikou a přátelským kontaktem, kdy si děti projevují důvěru a laskavý dotek, navozují si vzájemně příjemné emoce a pocity.

Prostory: oddělení školní družiny.

Materiál: příjemná relaxační hudba.

Časová dotace: 5 – 10 minut.

Obsah: děti vyzveme k přestávce na osvěžení. Vyberou si dle svého výběru dvojice a zvolí si, kdo chce být A a kdo B. A si klekne na podlahu, sehne se dopředu a hlavu položí na ruce před kolena. B si klekne vedle něho a začne mu oběma dlaněmi jemně poklepávat na záda. Řekneme, že pokud bude znít klepání jako cválání koně, pak to

dělají správně. Po zhruba dvou minutách si děti vymění místa. Po ukončení si obě strany mohou sdělit, jak se cítily.

Vyhodnocení: poklepáváním stimuluje nervový systém, ukazujeme, že lehké úhozy dlaní mohou provést jinému dítěti blahodárnou masáž a nejde zde o akt agrese. Děti po této aktivitě byly příjemně zrelaxované a čilejší. Ptala jsem se jich, zda bylo příjemnější, když poklepávali či bylo hezčí nechat se masírovat, proč si myslí, že nám taková masáž dělá dobře a jestli znají jiné způsoby masáže. Ihned na začátku jsem sdělila, že je to pro někoho nepříjemná představa, nemusí se pochopitelně zúčastnit. Ze své praxe, jak se mi následně potvrdilo, se všichni nadšeně zúčastnili.

7.7 Závěrečná diskuze se společným zhodnocením a přínos do mé praxe

V tomto závěrečném dni jsme již neuskutečnili venkovní blok, věnovali jsme se na místo toho závěrečnému zhodnocení a současně také vyhodnocení prožitého týdne. Jelikož jsem program koncipovala do oddělení školní družiny i venkovního prostředí, počasí tento týden lépe vyjít nemohlo. Ani jedno odpoledne nás nepřekvapily dešť či bouřka, slunce z velké části svítilo a hladilo nás svými paprsky. Někteří žáci neměli možnost zúčastnit se uceleného programu, protože odcházeli na zájmové kroužky, nemocný však nebyl nikdo. Během týdenního programu jsem sledovala a měla možnost ovlivňovat vývoj celé skupiny, ačkoli šlo o poměrně náročný úkol, protože jsem s dětmi program realizovala z pozice autority sama a často mohlo být mé posuzování vzhledem k dlouhodobější spolupráci více subjektivní. V této subjektivitě však spatřuji i pozitiva. Se žáky trávím dennodenně mnoho času rozličným způsobem, to vede k dobré znalosti aktuálního stavu neustále se vyvíjející skupinové dynamiky, vím, jaké role se zde objevují, kdo se s kým kamarádí a kdo s kým má naopak rozepře.

Přestože šlo o intenzivní pětidenní program, je potřeba v rámci jeho vyhodnocování posuzovat pouze krátkodobý efekt programu a zaměřit se především na udržitelnost a změny v budoucích měsících. Účelem je, aby měl program dlouhodobý vliv na příznivý rozvoj sociálních vztahů.

Tato skupina se mi stále jeví jako klidnější, empatická a dětsky hravá. Pokud má některý jedinec problémy nebo je smutný, ostatní členové se semknou a snaží se pomoci – ať už sami, či s mou pomocí. Takto ucelený týdenní program pro mě byl výzvou, netušila jsem, zda všechny děti budou motivované ke společným hrám, zda nebudou příliš unavené, znuděné, zda nebude docházet k velkým konfliktům či zhoršení výchozího stavu. V takovém případě bych musela požádat o pomoc kompetentního pedagoga či psychologa. K ničemu takovému však nedošlo a já mohu posoudit tuto celistvou práci nás všech jako velmi přínosnou pro svou praxi i pro vnímání vztahů dětmi. Sestavený soubor aktivit je pro mě jakýmsi manuálem do dalších let. Posbírala jsem mnoho zkušeností při rozhovorech, jak je citlivě a bezpečně s dětmi vést, jak korigovat a usměrňovat tok jejich názorů a myšlenek, abychom se nevychýlili od společného cíle, jehož chceme dosáhnout, zároveň však umět nezasahovat, pokud je to třeba.

Neméně významný názor na celý program a činnosti je právě ten od dětí. Ty měly

možnost v závěrečné diskuzi cokoli říct, jak se jim program líbil, zda u nich nastaly nějaké změny, např., jak teď vidí spolužáky, se kterými se příliš nekamarádily, mohly použít reflektivní karty s vtipnými obrázky, např. Rozsvítlo se mi..., Začalo ve mně klíčit..., Odnáším si s sebou..., Beru si k srdci..., různé smajlíkové či palcové škály apod. Celá diskuze probíhala s pomocí Kamene mudrců, aby se děti nepřekřikovaly a měly možnost mluvit každý sám za sebe. Pobídla jsem je k možnosti ohodnotit nejen sebe, ale také ostatní – jak se projevovali jako součást týmu druhí, ale i oni sami. Pokládala jsem otevřené otázky. Co se nám společně tento týden povedlo? Co nám udělalo radost? Myslí si členové skupiny, že jsme udělali nějaký pokrok? Něco nás příjemně překvapilo? Nejprve jsem nechala odpovídat děti na reflektivní otázky a teprve poté jsem vyjádřila svůj názor, ale ne vždy, protože jsem nechtěla jakkoli ovlivnit pocity či dojmy dětí. Nepostradatelnou součástí pro účinnost programu bylo nechat jednotlivě děti pojmenovat, co nového a nejdůležitějšího zažily, a proč si myslí, že je to právě to. Co je bavilo nejvíce, o čem by se chtěly v budoucnu dozvědět více, co pro ně bylo obtížné a s čím naopak překvapily sebe samy, že zvládly s přehledem. Šlo o náročnou část programu, bylo znatelné, že pro děti je hodnotit svůj výkon a pocity skutečně obtížné. Snažila jsem se na ně nespěchat, neopravovat je a doplňovat.

Děti hovořily o tom, že mají pocit, že je program stmelil a spolu s vizualizací nabyly dojmu, že jsou součástí týmu. Pár se jich přiznalo, že měly v mnoha hrách tendenci soutěžit na úkor fér pravidel a že jim trochu chyběl chvilkový prostor na každodenní volnou hru. Překvapilo je, že si nakonec uměly poradit s dvojicí, kterou by si samy nevybraly, podobně jako se skupinou. A že jim šla práce úplně stejně hezky jako s kamarádem.

U některých žáků byla potřeba poukazovat na to, že úspěchem jsou i drobné krůčky, poznatky a příhody. A protože velkému počtu dětí dělal problém vyjádřit se slovně tak, jak by chtěly, využila jsem inspirace jedné aktivity z portálu www.zapojmevsechny.cz. Tato výtvarná hra směřuje ke stimulaci rozvíjejícího se sebepojetí, vztahu k vlastní osobě, rozvíjí dovednost vyjadřování vlastních dojmů, pocitů a rozvíjí schopnost sdílení zážitků. Každý dostal velkou čtvrtku a měl za úkol nakreslit dostatečně velkou hlavu, do které přenesli kresbou své pocity. Snažila jsem se v nich vyvolat pozitivní emoce a návodnými otázkami jejich kresbu doprovázela. „Co se ti tento týden podařilo? Co ti udělalo radost? Něco tě příjemně překvapilo?“. Každé dítě nakonec vyslovilo, co ztvárnilo. Této aktivity se chtěli zúčastnit i žáci, kteří dokázali o svých pocitech hovořit, což jsem kvitovala. Výsledné práce jsme si vystavili pod společné slunce na nástěnku a jmenovitě jsem děti chválila za jejich ztvárnění.

Ve skupině zůstávají dva žáci, na které bylo i po programu dětmi poukazováno na to, že ne vždy hrají fér, při plnění úkolu se nesmyslně dohadují a občas lžou, což je pro mě důležité zjištění, protože při sestavování aktivit a rozhovorů do budoucna se zaměřím právě na tyto žáky a tuto oblast. Poprosila jsem tyto žáky, aby si vzali nafukovací balónek a nafoukli tak moc, jak pro ně bylo těžké dodržovat pravidla a poté, jak velká byla jejich ochota pomáhat ostatním. Všichni, včetně dvou daných žáků, jsme se shodli na tom, že balónky jsou nafouknuté poměrně hodně a jaké mají návrhy na řešení takové situace. Poté jsem vyzvala děti, aby si vzaly z připraveného

boxu takový počet kamenů, aby názorně ukázaly, jak těžké je pro ně cokoli dělat, když ostatní nehrají fair play. Opět bylo využito poměrně velké množství kamínků. Nakonec jsem každého poprosila o to, aby posunul ruku teploměru do takové hodnoty rtuti, nakolik si myslí, že se celý týden povedl.

Mým úkolem bylo, abych celý tento program ukončila pozitivně a abych ideálně u všech navodila radostný a spokojený pocit z toho, co jsme společně prožili. Ukázala jsem proto na společné slunce, které nám viselo „nad hlavami“, na ručičku teploměru, zející v příjemně vysokých a teplých hodnotách a nástěnku ozdobenou dětskými kresbami. Všem jsem velmi poděkovala, pochválila je za vše, co pro sebe i pro náš kolektiv udělali, a na krk jsem každému pověsila barevnou zalaminovanou kartičku s krásným obrázkem chlapce či dívky, držící v dlaních zlatou hvězdou s nápisem JSI HVĚZDA.

7.8 Vyhodnocení stanovených cílů

V průběhu programu, bezprostředně po něm a následující týden až dva, jsem mohla spatřit patrné a žádoucí změny. Začali se mezi sebou bavit žáci, kteří k sobě dřív neměli blízko, nyní se zajímají o své světy, oblíbené hry a hračky, jak vypadá jejich pokoj, jak tráví čas mimo školu, jaká je jejich rodina. Je to průkazné například při změnách v postavení ve frontách v jídelně, v občasných změnách usazení u jídelních nebo pracovních stolů, dále ve výběru spolužáků k volné hře v oddělení i venkovních prostorech. Jedna uzavřená skupina, skládající se ze čtyř dětí, se náhle začala otevírat i dalším jedincům, nemají problém mezi sebe někoho dalšího přizvat, jen si drží svá stanovená interní pravidla pro hru. Významným faktorem také zůstávají sympatie, které hrají roli při výběru pozvání ke společné hře, při rozhovorech či stylu řešení konfliktu. Toto však beru jako naprosto přirozenou selekci, my dospělí si také vybíráme své přátele dle preferencí hodnot a zájmů a navíc musíme mít stále na paměti specifika této věkové kategorie s ohledem na vývojovou psychologii a skupinovou dynamiku. Při jedné z debat se před zahájením pohotově přihlásil žák, zda může dojít pro miskou s fazolkami, další se ihned připojil s dotazem, zda může každému tři fazolky rozdat. Využili jsme také sátku míru v situaci, kdy jeden žák spolužákovi drze sáhnul do lavice a prohlížel si jeho vyplněné pracovní sešity, v tento den již družina probíhala v kmenové třídě dětí, oddělení školní družiny sem bylo přesunuto z důvodu malování.

C1: žáci dodržují stanovená skupinová pravidla.

C2: napomáhat k rozvoji sociálních vztahů mezi dětmi ve školní družině.

C3: žáci dokáží spolupracovat a splnit úkol ve skupině.

C4: na konci programu jsou žáci schopni shrnout důležitá pravidla, která jsou nezbytná pro funkční a pozitivní vztahy.

C1: vzhledem k motivačnímu systému na společně vytvořená skupinová pravidla, který máme nastavený s dětmi od první třídy, a ta si dennodenně připomínáme, nedošlo k jejich zásadnímu porušení. Šlo spíše o drobnější prohřešky typu skákání do řeči, zvyšování hlasu při řešení konfliktu či hlučnost a rozjívěnost po dynamičtějších aktivitách. Nedošlo k žádnému úrazu kvůli nedodržení pravidel bezpečnosti. Tento

cíl proto považuji za splněný.

C2: ačkoli je týdenní intenzivní program formou her dostatečným prostorem pro věnování se vícero oblastem pro podporu prosociálního chování, je v současné chvíli nemožné vyhodnotit, jaký dlouhodobý efekt program bude mít a jak se vztahy budou nadále vyvíjet. Proto bylo potřebné uskutečnit metodický výzkum, který nastíní vstupní diagnostiku a jaké oblasti potřebují žáci posílit. Po přímém pozorování a evaluacích společně s dětmi lze vyhodnotit program během jeho realizace a bezprostředně po něm pro vztahy jako přínosný. Je podstatné, jaké hry byly z pohledu dětí nejeftektivnější, příjemné, zábavné a naučné. Tento cíl беру z krátkodobého hlediska jako splněný, jelikož docházelo k posílení kamarádkých vztahů prostřednictvím naslouchání, empatie, rozvíjení komunikativních dovedností, soucitu a laskavosti. Z hlediska dlouhodobého je nutné uskutečnit další výzkumné šetření.

C3: ve výběru dvojic či skupin měly děti při několika aktivitách možnost vybrat si dle svého. Vzhledem ke stanovenému cíli však probíhalo mnoho her či opakujících se kol, v nichž dvojice a skupiny byly vyměněny dle mého systému – např. rozpočítáním, krabice naplněné párovými předměty, rozdání hracích karet. Žáci měli právě s tímto zpočátku problém, poklesla jim nálada i motivace, proto bylo nutné ihned zdůraznit, že i toto je součástí pravidel her, vyzkoušet si pracovat i s někým, ke komu nemám tak blízký vztah nebo nemám potřebu si s ním povídat nebo hrát. Po zahájení aktivity se vždy situace srovnala, i ti pokleslejší se nakonec nechali unést okolními reakcemi a u reflexe přiznali, že se „nafoukli“ trochu unáhleně.

Rozdělené dvojice i skupiny úkol vždy plnily. Došlo spíše k několika nezdarům – např. dvojice neudržela mezi hlavami ani poněkolkáté míč, dvojice nebyla schopná nakreslit konkrétní obraz, abstrakci pojmenovala jako „propadák“, skupina se nakonec nezvládla domluvit na efektivním přeskočení všech ostrovů u Hry na indiány, než že by šlo o vzdání úkolu z důvodu demotivace či nesympatie vůči druhému/druhým. Tento cíl prozatím hodnotím jako částečně splněný, jelikož nevím, zda děti v budoucnu bez námitek přijmou, že budou pokaždé pracovat s někým jiným a ne všechny úkol vždy dokázaly dovést do zdárného konce.

C4: již v dílčích reflexích, provedených záhy po aktivitě, jsem si ověřila, zda děti pochopily, co bylo cílem hry, jaké při tom měly pocity a zda se naučily něco nového, co by v budoucnu mohly využít. Je nesnadné tento cíl zhodnotit, jelikož při těchto rozhovorech mluvili jen ti, kteří mluvit chtěli, nikoho do vyjádření nemutíme. Zůstává také faktem, že ne všechny děti jsou s to, vyjádřit se srozumitelně pomocí slov, potřebují vizualizační doprovod a podporu v dokončování vět či myšlenek od ostatních členů skupiny. Je tak možné posoudit většinu a domnívat se, že příkyvování tichých spolužáků bylo důsledkem souhlasu a pochopení, proč jsou například pro kamarádké vztahy důležité laskavost, empatie, umění komunikovat. Při závěrečné diskuzi uměla většina žáků shrnout, co může udělat proto, aby s kamarádem měli hezký vztah. Tento cíl беру s ohledem na krátkodobé posouzení za částečně splněný.

7.9 Udržitelnost projektu do budoucna

Záměrem tohoto uceleného projektu je vytvořit pozitivní dlouhodobý efekt. Je užitečné zajistit posílení této výsledné positivity, aby se nezačala vytrácet. Děti prožijí zkušenost skrze zábavné a rozmanité aktivity, k nimž se budou rády vracet a uvědomí si na nich své hodnoty, limity, silné i slabé stránky. Při ohlédnutí se zpět a zamyšlení se nad tím, co žák cítil a co mu prožitek přinesl, může své nově nabyté zkušenosti využít v dalších situacích. V závěrečné diskuzi jsem žáky pasovala na své rádce, abychom se dohodli na tom, co společně můžeme udělat do budoucna pro udržení hezkých kamarádských vztahů v naší třídě a jestli je něco, co se jim obzvláště líbilo. Shodli jsme se na nutnosti nadále dodržovat společně stanovená pravidla, dále na možnosti využívat Šátku míru při řešení konfliktů, rozdání tří fazolek či kamínků při společných diskuzích, aby si žáci neskákali do řeči, společné slunce s paprsky vyvěšené i po prázdninách a přechodu do třetího ročníku. Dále děti považovaly za velmi prospěšnou aktivitu Spravedlivé dělení, při níž došly jako jednotlivci i skupina k mnoha způsobům, jak se s kamarády dělit. Rády si ji prý zopakují s jinými předměty.

Mými dalšími návrhy jsou opětovné uskutečnění dotazníkového šetření v září, zda došlo k rozvoji sociálních kompetencí, přímé pozorování s polostrukturovanými rozhovory, vytvářet posilující, i když ne tak intenzivní, programy či jednotlivé aktivity jako vsuvku v denním programu školní družiny a nadále podporovat prosociální chování.

Závěr

Cílem této práce bylo vytvořit ucelený zážitkový program formou her, který podpoří rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi ve školní družině. Mým záměrem bylo, aby intenzita tohoto tematického celku byla odlehčena formou zábavných a stmelujících aktivit v rámci volného času dětí po škole, v němž je perspektiva vztahů od těch ve školním prostředí odlišná. Pokládala jsem si otázku, zda je možné po týdenním programu posílit prosociální chování a podpořit sociální vztahy. Efektivita programu byla vyhodnocena z krátkodobého hlediska jako přínosná, a to na základě průběhu programu a viditelnosti, co žákům přinesl bezprostředně po jeho ukončení. Přímé pozorování a následné dílčí reflexe formou polostrukturovaných rozhovorů a různého škálování s žáky prokázaly, že program vnesl do jejich názorů a chování některé žádoucí změny. Posílení oblastí jako je komunikace, empatie, laskavost, spolupráce a podpora pocitu být součástí celku, je bezpochyby účinným prostředkem, jak pozitivitu vztahů rozvíjet a udržovat. Z dlouhodobého hlediska je nutné nadále podporovat a udržovat pozitivní dopad a znovu provést diagnostiku třídy, aby byl rozvoj sociálních kompetencí průkazný.

Vyhodnocení cílů jsem uskutečnila na základě přímého pozorování, polostrukturovaných rozhovorů, pravidelného vyhodnocování aktivit a zhodnocením na konci dne společně s dětmi, včetně závěrečné diskuze se zhodnocením celého týdne.

Tvorba celistvé práce byla při zaměstnání a povinnostech v osobním životě velmi náročná. Bylo pro mě důležité, aby byl program souvislý, srozumitelný a děti rozvíjely prosociální chování, aniž by tuto práci na vztazích braly jako „fušku“ či otravnou povinnost. Celý tento proces však přinesl nové osobní i pracovní zkušenosti, a myslím, že nás mnoho aktivit a vytvoření artefaktů například v podobě společného slunce, šátku míru, vyjádření pocitů dětmi malbami či misek s fazolkami pro diskuzi stmelilo.

Období, v němž jsem společně s dětmi program realizovala, hodnotím jako přínosný nejen pro žáky, ale i pro svou pedagogickou praxi. Věřím také, že tato práce může posloužit jako šablona pro mé kolegyně či jiné pedagogy volného času, aby v dětech podpořili pozitivní sociální chování.

Použitá literatura

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, 115 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.

FOUNTAIN, Susan. *Místo na slunci: Globální výchova pro děti 5-10 let*. Ilustroval Miloslav JÁGR. Praha: Arcadia, 1994, 111 s. ISBN (brož.).

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011, 151 s. ISBN 978-80-7367-900-2.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, c2005, 169 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-5612-4.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009, 228 s. ISBN 978-80-7367-586-8.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 1995, 329 s. ISBN 80-85824-20-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz.

- vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997, 195 s., [1] s. obr. Psychologie. ISBN 80-85866-18-8.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada, 2004, 115 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0815-9.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, 149 s. ISBN 978-80-7367-268-3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999, 229 s. ISBN 80-7178-295-5.
- PLUMMER, Deborah. *Hry pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí 5-12 let*. Přeložila Barbora MATUROVÁ. Praha: Portál, 2021, 183 s. ISBN 978-80-262-1792-3.
- PORTMANN, Rosemarie, Rosemarie PORTMANN a Rosemarie PORTMANN. *100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí: u dětí od 8 do 12 let*. Přeložila Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018, 127 s. ISBN 978-80-262-1296-6.
- ŠKOVIERA, Albín. *Vychovatelství a výchova*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2022, 114 s. ISBN 978-80-7560-416-3.
- ŠOLC, Petr. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 83 s. ISBN 978-80-7372-792-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA, Josef. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003, 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál, 2007-2009. – 4 sv. (138, 133, 139, 133 s.). – ISBN 978-80-7367-286-7
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život: naslouchání, fantazie, důvěra, soucit, práce s emocemi: pro děti od 6 do 12 let*. 3. Praha: Portál, 2008, 139 s. ISBN 978-80-7367-398-7.
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život: zařazení do skupiny, kontakt, smyslové vnímání, přátelství, sebevědomí: pro děti od 6 do 12 let*. 1. Praha: Portál, 2007, 138 s. ISBN 978-80-7367-286-7.
- ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

Internetové zdroje

Metodický portál RVP. *Pedagogický lexikon: Pojem hra* [online]. [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hra

MUNI IS. *Teorie a praxe práce se skupinou* [online]. Brno, 2006 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2004/PSY443/um/Stud_text_prace_se_skupinou.pdf

Národní pedagogický institut. *Efektivní zpětná vazba a hodnocení dětí* [online]. 2019 [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/user_files/sebehodnoceni/to_jsem_ja.pdf

Základní škola náměstí Míru. Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání [online]. Liberec, 2014, 2014 [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <https://www.zsnamestimiru.cz/site/36/assets/uploads/2204/svp-zs-namesti-miru-2021-22.pdf>

A Přílohy

A.1 Dotazník třídní učitelky, první list

Tento dotazník slouží k vstupní diagnostice třídy 2. B a je určen pro jejich třídní učitelku

Vyberte jednu z možností:

1) Žáci ovládají základy slušného chování (umějí pozdravit, rozloučit se, poděkovat, poprosit, vykají dospělým).

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

2) Žáci mají osvojené hygienické návyky.

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

3) Žáci jsou soběstační v oblékání, při přechodech, v jídelně, umějí se postarat o své věci.

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

4) Žáci se bez větších obtíží před školní docházkou loučí s rodiči a během dne netrpí smutkem či steskem po domově.

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

5) Děti si osvojily roli žáka a spolužáka, přejímají nové vzorce chování.

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

6) Žáci se umějí omlouvat svým vrstevníkům ve třídě i autoritám.

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

7) Žáci respektují společně stanovená pravidla, související s bezpečností a pozitivním klimatem třídy.

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

8) Žáci dokáží navazovat zdravé a funkční vztahy mezi sebou, své spolužáky berou jako rovnocenné partnery.

ovládají Tuto oblast je potřeba posílit neovládají

A.2 Dotazník třídní učitelky, druhý list

9) Problémy či situační konflikty žáci dokáží řešit v klidu a efektivně.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

10) Žáci si mezi sebou důvěřují a nebojí se říkat pravdu.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

11) Žáci jsou schopni podřídit se práci ve skupině, plnit její požadavky a kooperovat ve skupině.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

12) Žáci mezi sebou aktivně komunikují.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

13) Žáci jsou schopni vyslechnout a přijmout názor jiného člověka.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

14) Žáci si mezi sebou neubližují (aktivně/pasivně, fyzicky/slovně).

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

15) Žáci jsou emočně vyzrálí – nereagují na nezdar výbušně či pláčem.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

16) Žáci svým kamarádům aktivně naslouchají a jsou jim oporou, pomáhají slabším.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

17) Žáci se umějí vzdát na čas svých osobních potřeb ve prospěch společných cílů.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

18) Žáci se umějí jasně vyjadřovat a mají přesnou výslovnost.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

A.3 Dotazník třídní učitelky, třetí list

19) Žáci mezi sebou soupeří pouze zdravě (např. při přechodech nesoupeří o první dvojici, kdo odemkne/zamkne skříňku, kdo bude první u dveří apod.).

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

20) Žáci mají osvojené alespoň některé z relaxačních technik ke zklidnění a eliminaci stresu.

ovládají

Tuto oblast je potřeba posílit

neovládají

21) Věříte, že týdenní program s aktivitami zaměřenými na posílení vztahů mezi dětmi může pomoci při jejich zlepšení?

Ano

Ne

Děkuji za vyplnění dotazníku a za Váš čas.

A.4 Vzorový dotazník pro děti

DOTAZNÍK PRO VSTUPNÍ DIAGNOSTIKU VZTAHOVÝCH OBLASTÍ VE TŘÍDĚ 2.B

Moje jméno:

Datum:

- | | |
|---|--------|
| 1) Ve třídě jsem spokojen/a | ano/ne |
| 2) Často se o něčem dohadujeme | ano/ne |
| 3) Do školní družiny se obvykle těším | ano/ne |
| 4) Některé děti z naší třídy nepovažuji za své kamarády | ano/ne |
| 5) Oslovuji své kamarády jménem | ano/ne |
| 6) Líbí se mi, jak mě spolužáci vidí | ano/ne |
| 7) Umím si říct kamarádovi o pomoc | ano/ne |
| 8) Umím mluvit o tom, co mě trápí | ano/ne |
| 9) Práce/hry ve skupinách se mi líbí | ano/ne |
| 10) Práci ve dvojicích/skupině mám rád/a, jen když si je sám/sama vyberu | ano/ne |
| 11) Často soutěžíme o to, kdo je nejrychlejší a nejlepší | ano/ne |
| 12) Když se s kamarádem pohádám, umím to s ním bez pomoci vyřešit | ano/ne |
| 13) Ostatní se ke mně chovají mile a laskavě | ano/ne |
| 14) Umím si ve třídě povídat se všemi | ano/ne |
| 15) Jaký smajlík vyjadřuje to, jak se v téhle třídě mezi spolužáky cítíš? | |

