

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

HERNÍ AKTIVITY V ROZVÍJENÍ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ A
CÍTĚNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

PLAY ACTIVITIES FOR DEVELOPMENT OF PROSOCIAL
BEHAVIOUR AND PERCEPTION OF CHILDREN IN
KINDERGARTENS

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Vypracovala: Bc. Jindřiška Maršánová

Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben 2012

Abstrakt

Herní aktivity jsou v mateřské škole klíčovou metodou pro všestranný rozvoj dítěte ve věku od tří do šesti let. V osobnostně orientované výchově je volná, navozovaná i didaktická hra východiskem pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí.

V teoretické části je rozkryt význam uvedených typů her v rámci věkových zvláštností dětí se zaměřením na rozvoj prosociálního chování a citění dětí. Pojednává o úloze učitelky a významu klimatu školy v socializačním působení na dětskou skupinu v mateřské škole.

Praktická část ověřuje možnosti her s prosociálními cíli a vliv jejich systematického zařazování na rozvoj prosociálního chování a citění dětí ve vybraných třídách. Mapuje typické problémové situace, které vznikají při hraní těchto her a zachycuje modely jejich řešení.

Abstract

Play activities in kindergartens are the key method for general development of a child between three and six years of age. In personality-orientated education the free, induced and didactic play is the starting point for the development of children's prosocial behaviour and perception.

In the theoretical part the meanings of the play types are explained with regards to age specifications focusing on the development of children's prosocial behaviour and perception.

The practical part verifies the possibilities of plays with prosocial targets and their influence on prosocial behaviour and perception of children in selected classes. It surveys typical problem situations which arise while playing and shows the models of their solution.

Klíčová slova

Volná hra, navozovaná hra, didaktická hra, hry s prosociálními cíli, prosociální chování a citění dětí, děti předškolního věku.

Key words

Free play, induced play, didactic play, plays with prosocial targets, prosocial behaviour and perception of children, pre-school children.

Děkuji vedoucí diplomové práce paní PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za metodické vedení, rady a připomínky v průběhu tvorby této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 12.4.2012

Podpis:

Obsah

Úvod	11
I. Teoretická část.....	12
1 <i>Hra jako prostředek pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí</i>	12
1.1 Volná hra.....	14
1.2 Hry navozované	16
1.3 Hry didaktické	17
Možnosti her s prosociálními cíli.....	20
2 <i>Zvláštnosti sociálního a prosociálního chování a citění ve vývoji předškolního dítěte</i>	23
2.1 Dítě a jeho potřeby	24
2.2 Věkové zvláštnosti a prosociálnost	27
2.3 Emoce.....	29
2.4 Osobnostně orientovaný přístup.....	29
3 <i>Osobnost učitelky při rozvoji prosociálního citění a chování dětí</i>	31
3.1 Role osobnosti učitelky mateřské školy a rizika v její výchovně vzdělávací práci při rozvoji prosociálního chování a citění dětí.....	31
3.2 Rituály, pravidla, komunitní kruh a jejich důležitost ve vývoji prosociálního chování a citění dětí.....	33
3.3 Klima školy v závislosti na sociálním prostředí a atmosféře ve škole	37
II. Praktická část	42
1 <i>Charakteristika výzkumu</i>	42
2 <i>Akční výzkum</i>	44
2.1 Řešení úkolu č. 1: Ověřit vliv vybraných her s prosociálními cíli na rozvoj prosociálního chování a citění dětí.....	46
2.2 Řešení úkolu č. 2: Ověřit, zda prosociální chování a citění mladších dětí (3 – 5 let) lze rozvíjet ve volných a navozených hrách lépe než ve hrách didaktických s prosociálními cíli.....	57
2.3 Řešení úkolu č. 3: Ověřit, zda je v možnostech herních aktivit v mateřské škole rozvíjet prosociální chování a citění dětí.....	60
2.4 Řešení úkolu č. 4: Ověření možnosti komunitního kruhu jako cesty k rozvoji prosociálního chování a citění dětí všech věkových skupin v mateřské škole.....	63
3 <i>Rozhovory s učitelkami</i>	66
3.1 <i>Zařazujete hry s prosociálními cíli do činností v mateřské škole pravidelně? Proč?</i>	67
3.2 <i>Kdy je podle vás nejvhodnější prostor zařazovat prosociální hry v MŠ? Volné hry, řízená činnost, pobyt venku, rituály, cvičení, další (uved'te jaké)</i>	68
3.3 <i>Co vám přináší zavádění her s prosociálními cíli ve vaší třídě?</i>	69

3.4	<i>Jaký je přínos pro děti?</i>	70
3.5	<i>Na jaké téma nejraději hrajete prosociální hry? (Poznáváme emoce, Poznáváme kamarády, Učíme s spolupracovat, Poznáváme morální hodnoty, Učíme se rozumět situacím)</i>	72
3.6	<i>Na jaké téma hrají nejraději prosociální hry děti?</i>	73
3.7	<i>Popište vzniklé problémové situace</i>	74
3.8	<i>Jak jste tyto situace řešili?</i>	75
3.9	<i>Uvědomění si rizik</i>	76
	<i>Závěr</i>	78
	<i>Literatura</i>	79
	<i>Přílohy</i>	83

Úvod

Základem lidského života je žít ve společenství s ostatními lidmi, stýkat se s nimi, komunikovat, navazovat přátelství, ztotožňovat se s jejich názory i chováním, budovat si v tomto společenství své místo. A právě v předškolním období dochází u člověka k intenzivnímu rozvoji i v oblasti sociálních vztahů. Děti intenzivně prožívají mezilidské vztahy ve svém okolí a učí se chápat nespravedlnost, lhostejnost a agresivitu, kterým by se měly dokázat bránit, ale také jim předcházet. Mateřská škola je pro děti zcela novým sociálním prostředím a umožňuje jim, aby se v novém sociálním prostředí zorientovaly a pochopily potřebnost společného soužití, tolerance, empatie, vzájemné pomoci. Každodenní společné soužití tak přináší mnoho různých situací, které je potřeba vyřešit pro děti přijatelným a pochopitelným způsobem. Důležitým úkolem pak zůstává naučit děti prosociálnímu chování a cítění. Trénováním prosociálního chování a cítění dětí již v předškolním období směřujeme nejen k dosažení klíčových kompetencí, ale především ke kvalitnímu životu ve společnosti.

Jednou z ověřených cest, jak rozvíjet u dětí v mateřské škole chování a cítění, je zařazovat hry s prosociálními cíli, neboť hra je pro dítě přirozenou činností. Díky hře můžeme vytvořit prostor, v němž se může dítě svobodně pohybovat, samostatně zkoumat, improvizovat, ale především získávat zkušenosti a přirozeně se učit řešení různých situací. Při zařazování her s prosociálními cíli vznikají různé situace a problémy, se kterými se musí učitelka i děti vyrovnat.

Diplomová práce se bude zabývat otázkou, jaké herní činnosti jsou pro rozvoj prosociálního cítění a chování u dětí v předškolním věku nejvhodnější, čím jsou tyto hry specifické a zda jsou v práci učitelky v mateřské škole nezastupitelné.

Cílem práce je zjistit, s jakými problémy se učitelka v mateřské škole nejčastěji setkává při zařazování her s prosociálními cíli, zda rozumí účinkům her a má povědomí o rizicích, která mohou vznikat v závislosti na věkových zvláštностech a prožívání dětí v daných situacích, jestli učitelka může předcházet rizikům, které ohrožují prosociální chování a cítění předškolních dětí, jaké vhodné přístupy volit k jejich řešení, a co dělat společně s dětmi k naplnění cílů her s prosociální tematikou, aby měly příznivý dopad na prosociální chování a cítění dětí.

I. Teoretická část

1 Hra jako prostředek pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí

Vstupem do mateřské školy se dítě setkává s novým sociálním prostředím a velkým množstvím dalších sociálních vazeb. Každé dítě přichází z jiné rodiny a též na jiné vývojové úrovni. Právě hra pomáhá k vyrovnání těchto rozdílů i k postupné socializaci, navazování kontaktů, zařazení dítěte do skupiny a umožňuje vzájemnou kooperaci. Pomáhá ke zmírnění pocitů nejistoty a překonání odloučení od rodiny, přičemž uspokojuje potřebu společných setkávání se s vrstevníky. Rozvoj prosociálního chování a citění prostřednictvím her dítěti do budoucna usnadní život ve společnosti. Zde bych chtěla podtrhnout i význam heterogenní skupiny. Dítě zde přirozeně postupuje ve společenské hierarchii a může se zapojit do kolektivu dle svých momentálních možností a schopností. Není limitováno věkem a tedy i neúprosnou konkurencí v homogenní třídě.

„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace (ale je tomu tak i v obecné lidské rovině). I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje.“ (KOŤÁTKOVÁ, 2005, s. 14) Podle Huzingy je hra svobodné jednání, je míněna „jen tak“, stojí mimo obyčejný život, nedosahuje žádného užitku, uskutečňuje se ve zvláštním čase a prostoru, má svá pravidla. Tento výklad hry dle Huzingy uvádí Klusák a Kučera (2010 s. 29).

Hra je pro dítě přirozenou činností a v různých formách přetrvává až do dospělosti. I dospělí rádi hrají různé hry, kde si cvičí postřeh, logické uvažování, soustředění, kde řídí své emoce, nebo je naopak nechají uvolnit. Z toho vyplývá, že hry je možno rozdělit do různých skupin podle zaměření, podle toho pro koho jsou určeny, jaká mají předem daná pravidla, v jakém čase a prostoru se odehrávají. Aby hra nebyla prostředkem k manipulaci, ale byla opravdu hrou, nesmíme opomíjet její zákonitosti. Je to především aktivita svobodná, neproduktivní, má svůj čas a prostor, je nejistá, je podřízená pravidlům, která platí pouze po dobu hry.

Pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí pomáhají principy her podle Roura Calilloise, kterými se zabývají ve svých publikacích Svobodová (2007)

a Opravilová (2004). Dělí se na agonální, aleatorické, mimikrické a vertigonální (ilinx). Tyto zákony her nacházíme jak ve volných hrách, tak i v navozených a didaktických, proto je velmi dobře využijeme i k prosociálním hrám a činnostem.

Principem agon, který je motivován soutěží a zápasem, být nejlepší je pro naši společnost velmi příznačný. Je zde velké riziko k častému zažívání neúspěchu, který odradí dítě od další činnosti, nebo naopak příliš silné preferování jednoho dítěte, které vede k sobeckosti, přehnanému sebevědomí, nadřazování nad ostatními, a v důsledku se vyvine nenávisť a závist k tomuto dítěti ze strany ostatních a vede až k jeho vyřazení z kolektivu. Aby nedocházelo k agresivitě a výhře za každou cenu nebo k porušování pravidel, ukážeme dětem možnosti, jak zažít dobrý pocit z překonání sebe sama, jak se naučit vystihnout pravý okamžik, kdy experimentování a zápolení již začne být pro kamaráda nepříjemné, jak správně vnímat pocity své i druhých a naučit se tuto hranici nepřekračovat.

Princip alea je založen na náhodě. Výhra či prohra není přímo ovlivnitelná vůlí nebo výkonem dítěte, nezáleží na jeho možnostech a schopnostech. Takovými hrami jsou hry s hodem kostkou, mincí, rozpočítadla, atd. V mateřské škole je mnoho příležitostí využívat i hry, kde je kostka nahrazena čamrdou nebo elektronickým kruhem. A dítě se při nich učí zvládat své emoce, pochopit, že může kdykoli prohrát, ale i vyhrát a přitom nezáleží na jeho vůli. Učí se schopnosti hrát bez podvádění, trénuje empatii, koriguje emoce. Rozpočítadla učí děti respektovat výsledek náhody a mnohdy pomáhají k řešení konfliktů pomocí náhody, za kterou není nikdo odpovědný.

Princip mimikry je zaměřen na vyzkoušení si role jiných lidí, zvířat, věcí a rostlin, přehrávání různých životních situací z jiné pozice než je samo dítě. Tento princip je v mateřské škole velmi využíván ve volných hrách i v námětových a dramatických hrách s prosociálními cíli. Snažíme, aby si dítě uvědomilo pocity, postoje svoje i druhých s možnostmi rozvoje empatie. Tento princip téměř vybízí k vytváření konkrétních situací s využitím dramatické výchovy, která se stane hrou navozovanou i didaktickou. Připravené převleky vybízí děti ke ztvárnění postav nebo k vytvoření nových převleků. Musí se však dávat pozor na přílišné prožívání role a její případné přenesení do reality.

Poslední princip uvádí Opravilová jako *vertigonální* a Svobodová jako *ilinx*. Ve výkladu se však shodují, že je založený na prožitku závratě, porušení stability těla i duše, což stimuluje zvýšení adrenalinu v těle. Než se rozhodneme pro činnost

navozující ilinx, ukážeme dětem, jak vyrovnat „stav beztlíže“. Díky těmto hrám si dítě začíná uvědomovat své možnosti a schopnosti, nebezpečí nejen pro sebe samého, ale i u druhých. Učí se dbát na bezpečnost, poradit kamarádovi co udělat, striktně dodržovat daná pravidla, abychom předešli úrazu především při točení na kolotoči. V tělocvičně využíváme prostoru k otáčení sama sebe kolem své osy s následnou relaxací na podlaze a vnímáním pocitů z této činnosti.

1.1 Volná hra

Sociální vztahy děti provází během celého dne a především v jejich spontánních (volných) hrách. Tyto jsou pro děti nejpřirozenější a také nejpříjemnější. Ve volné hře má dítě možnost si samo vybrat spoluhráče, a tedy své sociální partnery, se kterými se vzájemně doplňuje a dostává se do různých rolí. Dítě si převážně hraje tak, jak samo chce, s čím chce a s kým chce. Samo volí námět i záměr, partnery i pravidla, vychází ze svých zkušeností a dále je rozvíjí, ověřuje, zkoumá a zkouší další možnosti. Do hry není nutné dítě nutit, protože je přitahováno magickou silou svého vlastního zájmu. Nesmíme opomenout ani prostředí pohody, klidu a bezpečí, které je pro tuto aktivitu velmi důležité. Hra má svoje věkové i individuální zvláštnosti, a pokud chceme hru využít ve výchovné práci, musíme je brát na vědomí. Allen (2002) uvádí, že se jinak chová ve volné hře tříleté dítě a jinak šestileté. Přestože se Helus (2004), Matějček (2005) nebo Vágnerová (1999) ve svých knihách věnují rozvoji osobnosti dítěte a hry od narození do dospělosti, soustředí se na předškolní věk od tří do šesti let globálně, dále ho nerozdělují a berou ho jako předškolní období souhrnně.

Tříleté dítě si hraje ještě paralelně, ale když se mu hra ostatních líbí, snaží se k nim připojit, kooperuje, a tak se dostává do sociálních rolí. Při hře vymezuje genderové role a v tomto smyslu přijímá zavedené stereotypy, jako jsou práce mužské a ženské (chlapec nemůže být zdravotní sestra). Stále si však brání své hračky nebo vyžaduje hračku, kterou má jiné dítě a je schopno pro její získání jinému dítěti hračku vytrhnout, bít ho, anebo mu hračku schovat, aby byla jenom jeho. Je pro něj stále obtížné se dělit. Na potvrzení této teorie mohu uvést chování jednoho chlapce z naší mateřské školy, kdy jeho chování přesně odpovídá mým poznatkům získaných z literatury. Brání si vlastní hračky a majetek. Někdy se při tom chová násilnický, vytrhává hračky druhým dětem z rukou a bije je, případně

ostatním schovává hračky. Téměř stále má u sebe svého oblíbeného mazlíka „šmudlinu“, bez kterého odmítá jít domů. Pokud zjistí, že ho zapomněl ráno doma, vzniká veliký problém.

Již málokdy uvidíme čtyřleté dítě, aby si hrálo samo. Začíná se srovnávat se svými vrstevníky, nad kterými chce vyniknout, a to se projevuje soupeřivostí, při níž kamarádi tak nabývají větší důležitosti. Začíná mít ke hře jednoho oblíbeného spoluhráče, i když má sklon ho komandovat. V tomto období dostává hra velký socializační význam, který je v dalším předškolním období dále rozvíjen a zkvalitňován.

Pětileté dítě převádí do hry své zážitky, začíná chápat souvislosti a jeho hra je více rozvinutá. Využívá okolní podněty, a proto je důležité, aby mělo dítě ke hrám dostatek potřebného materiálu. Otevírá se prostor k přechodu ke hře navozované učitelkou, která nabídkou vhodného materiálu nastíní možné další možnosti a postupy.

Pro šestileté dítě má velký význam přátelství, což v předchozích letech nebylo tak důležité. Zkvalitňuje se rozdělení rolí, prosazení osobnosti a jeho zájmů ve skupině. Pravidla si pro hru určuje dítě samo a spoluhráči je dodržují. Pokud ne, mohou být ze hry až vyřazení. Většinou se jedná o námětové hry, jejichž zdrojem bývají především dospělí lidé z bezprostředního okolí, a proto když budeme pozorně sledovat děti při spontánních hrách, můžeme jako v zrcadle uvidět své postoje, chování, zvyky, ba i zlozvyky, ctnosti i nectnosti.

V předškolním období je dítě stále velmi závislé na rodině, především na rodičích. Přejímá od nich nejen vzorce chování, ale i jejich názory a postoje. Dítě je v tomto ohledu nekritické, jelikož jsou jeho rodiče značnou emocionální autoritou a jsou pro dítě vzorem i katalyzátorem jeho chování žádoucího i nežádoucího. Děti spontánně a bez separace přebírají od svých rodičů a svých nejbližších to správné, ale i to špatné. „*Starejme se tedy, abychom byli překvapeni spíše příjemně než nepříjemně.*“ (MATĚJČEK, 2005, s. 155)

Allen (2002) nabádá, aby dospělí dbali na bezpečnost, ale přitom musí přispět k tomu, aby se děti snažily vyřešit své spory samy. V případě, že spor děti nemohou vyřešit, je vhodné použít metody „*přestupek – spoluúčast – náprava*“. (KOPŘIVA, 2007, s. 142) Spolu s dítětem popsat problém a vyzvat ho ke spolupráci při jeho řešení, dát mu informaci o tom, co by mělo udělat „*Když někomu ublížíme a chceme si ho udobřit, pomůže, když se omluvíme.*“ (KOPŘIVA, 2007, s. 142) Díky využití

efektivní komunikace u Kopřivy (2007) dáme dětem na výběr, zda konflikt již dořeší samy, nebo budou chtít ještě pomoci, a nakonec vyslovíme své očekávání typu „co by se mně líbilo“. Tento přístup je vhodnější, jelikož dítě nemá rádo plnění příkazů, ale raději si vybere z nabízených možností. Tyto jsou navrženy přiměřeně s ohledem k jeho věkovým možnostem.

Ve volných hrách děti zažívají a přehrávají různé sociální vztahy, ale pokud chceme nechat hru opravdu volnou, nesmíme do ní zasahovat. Tyto sociální situace jsou spíše nahodilé a my z nich můžeme čerpat poznatky pro další výchovnou práci. Učitelka do volných her dětem nezasahuje, pokud ji samy nevyzvou, aby se stala součástí jejich hry. V takovém případě vstupuje do hry jako rovnocenný partner, může tak hru obohatit a přinést do ní nové prvky. Pozorování dětí je pro učitelku velmi přínosné. V roli pozorovatele sleduje vztahy mezi dětmi, úroveň hry, prosazování se v rolích. Také zde rozkrývá potřeby dětí, získává poznatky o jejich zájmech i problémech v jejich chování a jednání s vrstevníky. Z těchto poznatků získává náměty a vychází z nich při následných plánovaných činnostech.

1.2 Hry navozované

Aby hra dětí nebyla jen nahodilá, musíme dětem nabídnout materiál, připravit vhodné prostředí. V tomto případě je pro učitelku výhodnější navodit hru s předem daným cílem pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí. Učitelka se stává iniciátorem hry navozením situace, a tak přirozeně přechází ke hrám řízeným. V těchto hrách jsou předem určena pravidla a jejich obsah, a tak začneme ovlivňovat hru spontánním vymezením prostoru, pravidel, materiálu, záměrným směřováním k vytyčenému cíli.

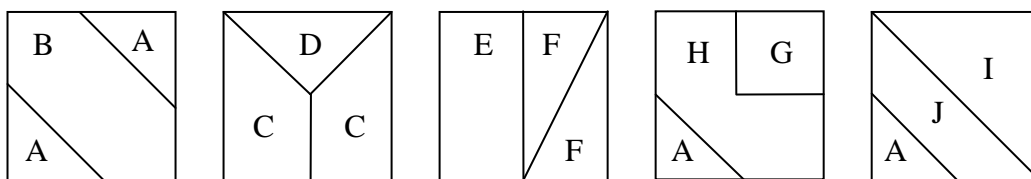
Navozované hry jsou hry na něco nebo na někoho a odráží se v nich činnosti lidí, vzájemné vztahy. Iniciuje je učitelka nabídkou situace, dostatkem materiálu s určitým vstupním záměrem. Tento záměr se potvrdí nebo zde děti vytvoří nové situace, které napomáhají k dalšímu posunu hry, rozšíření možností a dalšímu využití hry k rozvoji poznání. V navozených činnostech s prosociálními cíli se učí respektovat pravidla a stát se členem kolektivu.

Učitelka v souladu s tématem výchovně – vzdělávacího bloku, který právě probíhá v daném období, poskytne podnět například ke hře „U lékaře“. Navodí situaci názvem „Když Alenka stůně“. Předem má připravenou panenku, postýlku,

lékařské pomůcky a svým přístupem motivuje děti k pomoci Alence, projevení empatie, kamarádství. Zde je velký prostor pro uplatnění zkušeností nabytých dětmi s vlastním zážitkem z nemoci, návštěvy lékaře nebo z činností, které předcházely navozené hře v mateřské škole. Učitelka musí kreativně reagovat na podněty dětí, jejich nápady, snažit se rozvíjet hru směrem, kterým zamýšlela (např. vytvoření ordinace s čekárnou), nebo naopak v daném tématu podpoří směr udaný dětmi. Měla by děti nechat, aby hru řídily a organizovaly ony. Vedoucím hry může být učitelka nebo některé z dětí. Sleduje, jak se děti umí domluvit a vzájemně si poradit či kooperovat, může jim poradit, navrhnout možnosti řešení. Pozoruje dialogy a rozhovory, jak se děti chovají v čekárně, v ordinaci, co dělají doma, když jsou nemocné a tyto poznatky dále rozvíjí vhodným přístupem, popřípadě nabídkou dalšího materiálu a námětů. Poznatky dále prohlubuje v dalších činnostech s prosociálními cíli během následujících dní.

1.3 Hry didaktické

Podstata didaktické hry spočívá v záměrném a promyšleném vedení učitelkou. Hra je daná, má svá pravidla a určený pedagogický cíl. Záleží na pedagogovi, který je zároveň vedoucím hry, jakým způsobem děti pro hru zaujme, motivuje, vysvětlí pravidla, rozdělí role, ale musí respektovat herní zákonitosti a poskytnout dětem dostatek prostoru pro samostatnost. Používá se jako metoda výchovně vzdělávací práce především „*k prohloubení poznání v určitých obsahových tématech*“ (KOŤÁTKOVÁ, 2005, s. 54) Didaktické hry svým obsahem zasahují do všech oblastí výchovně – vzdělávacího procesu v mateřské škole. Například hrou „Každý kousek se počítá“ z knihy Canfielda a Siccona (1998) se děti učí spolupráci na jiné úrovni, porozumět situacím, důvěřovat si navzájem ve skupině, poznávají morální hodnoty obsažené ve spolupráci, ale také se učí geometrické tvary, možnosti kombinací sestavení čtverce. V této hře děti skládají puzzle stejných čtverců, které se liší tvarem dílků. Ve třídě vytvoříme skupiny se stejným počtem dětí. Vytvoříme-li skupiny např. pouze po třech dětech, musí být takto rozdělena celá třída. Pokud zvolíme skupiny po pěti dětech, opět musí být takto rozdělena celá třída. Každá skupina obdrží jednu obálku:



„Obálka A: kousky I, H, E

Obálka B: kousky A, A, A, C

Obálka C: kousky A, J

Obálka D: kousky D, F

Obálka E: kousky G, B, F, C“ (CANFIELD, SICCONI, 1998, s. 330)

Před započítím hry musí být děti seznámeny s pravidly, která musí být během celého bloku dodržována, jinak by hra ztratila svůj význam. Hráči nesmí mluvit, nesmí mezi sebou ani jinak komunikovat, nesmí si od nikoho brát kousky skládky. Mohou dát kus, který jim nepaří konkrétnímu hráči, ale mohou přidat nebo pomoci jinému konkrétnímu hráči, nesmí dávat dílky doprostřed, kde by si je mohl kdokoli vzít. Hra končí, až mají všechny skupiny sestavený čtverec.

Neméně důležité jsou výstupy ze hry, které zjistíme otázkami a rozhovory. Např. co se jim líbilo nebo nelíbilo; jaký měly děti pocit z pomoci druhým, nebo když se musely podřídit potřebám skupiny; měly potíže s čekáním na pomoc od kamarádů; porušily nějaká pravidla?

Dítě prožívá konkrétní situace emocionálně a prožitkové učení v něm zanechává nejvíce poznatků, které se prostřednictvím emocí ještě více umocňují. Na prožitek jsou zaměřeny hry dramatické. Dítě se vžívá do navozené situace a učí se tak správně reagovat na problémy mezilidských vztahů. Pro záměrné učení se řešit různé životní situace a pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí jsou tyto hry velmi přínosné hry. Jejich prvky v elementární podobě objevujeme ve volné hře jako hru v roli. Podle Valenty (1994) jde o sebevyjádření, prožitky, hru s fantazií a představivostí. Hráči sdílejí s ostatními pohybem a gesty to, co se odehrává uvnitř v jeho nitru. Ve volných hrách děti role střídají a opouštějí, jejich hra jim nabízí množství postav, které děti ztvárňují a pro učitelku otvírají prostor pro zmapování zkušeností a zájmů dětí. Avšak dramatická hra řízená učitelkou je metoda, která má svůj cíl, určenou míru volnosti, klade důraz na prožitek a umožňuje jednat v roli někoho či něčeho jiného.

Ve hře „Pekelné stroje“ v knize od Mėgriėrovė (1999) se dramaticky ztvární jeden stroj ze vřech dėtí. Dėtem na počátku vysvětlíme následující činnost, její pravidla. Dětí jsou různě rozmístěné po herně, kde je naznačen počátek herní plochy, kam budou přicházet. Každé dítě se stane součástí jednoho stroje, který společně vytvoříme. Ve chvíli, kdy si dítě vymyslí svůj zvuk, přistoupí na hrací plochu a „přilepí“ se k součástce, která tam již je. Stále opakuje svůj zvuk, který doplňuje již vytvořené součásti stroje. Stroj je úplný, až se připojí poslední dítě. Pak může učitelka stroj řídit dynamikou zvuků, zrychlováním, zpomalováním. Dětí mohou ale i nemusí být ve fyzickém kontaktu, musí si být ale vědomy, že bez každého jednoho článku nebude stroj fungovat. Celý stroj bude kompletní až s poslední součástí. Každé dítě se stává součástí celku. Musí se soustředit, samo navrhovat, čím bude, ale též akceptovat návrhy ostatních a díky tomu může stroj fungovat. Hra se nemusí napoprvé povést, lze ji nacvičit v menších skupinách, zopakovat ji, procvičit, vysvětlit daná pravidla a postupy řešení. Motivovat můžeme i hudební skříní, která musí mít společný rytmus. Abychom prohloubili a zafixovali prožitky dėtí, vyzveme je ke sdělení pocitů v komunitním kruhu s otázkami: Jaký jsi zvolil zvuk a proč? Co tě povzbudilo k zapojení do stroje? Ve hře se učí spolupracovat, poznávat kamarády, emoce, porozumět situacím, přispět svým návrhem k výsledku a tak si uvědomit, že každý je důležitý.

K naplňování mravních hodnot a pomoci druhému formou dramatiky nám napomáhají pohádky. Matějček (2005) zdůrazňuje, že je v nich velmi dobře patrné dobro a zlo, statečnost a vytrvalost. Dítě hrdinům fandí, chce jim pomáhat, a tak příběh přináší pozitivní napětí a citové vnímání různých situací, ve kterých je vše jasné a přehledné. To otvírá další prostor pro dramatiku a hru v roli. Pro předškolní děti je kolektivní improvizace velmi náročná a vyžaduje zvládnutí určitých cvičení. Avšak dramatizace pohádkových postav je pro ně přirozená, rády se stávají princeznami, Jeníčkem, Mařenkou i čarodějnicí. Pokud jim dáme ve ztvárnění výrazu jejich postavy dostatek volnosti, rozvineme příběh do další dimenze jeho pokračování. Využijeme pohádkový příběh ke konfrontaci s realitou. Například rozvinutím pohádky „O perníkové chaloupce“ sehraje s dětmi její pokračování, nebo vytvoříme jiný příběh. Co vše se mu ještě mohlo přihodit? Jaké nebezpečí na něj číhá v lese, ve městě,...? Jak se má správně chovat? Co by se stalo, kdyby...? Může to být i jinak? Jak? Co mu poradíme? Dětí mají možnost si vyzkoušet, co zažívala Mařenka s Jeníčkem, když se ztratili, co by dělaly v této situaci ony.

Sourozenecký a zároveň kamarádský vztah hlavních postav velmi krásně ukazuje empatie Mařenky. Jeníčkovi se nevysmívá, že pláče, ale snaží se mu pomoci a vyvést je oba z nesnází. Sice je starší, ale často se stává, že i mladší nebo slabší jedinec může zachránit staršího a silnějšího, jako je to v bajce „Myš a lev“.

Nedostatek zkušeností dítěte ve spojení s jeho bohatou, neomezenou a nezátíženou představivostí dokáže překlenout rozdíl mezi reálnou činností a činností ve hře. Soustředění a zájem, který dítě věnuje hře, jsou většinou zárukou trvalosti poznatků a zkušeností, které dítě ve hře získává. Proto se musíme snažit připravovat dětem takové podmínky, aby se hra stala přínosem. Měli bychom umět rozlišovat mezi herními aktivitami, které slouží hlavně k pobavení a uvolnění dítěte a těmi, které tvoří předpoklady k tomu, aby dítě získalo určité zkušenosti.

Možnosti her s prosociálními cíli

Prosociální hry vedou k tomu, aby se děti seznamovaly s prosociálním chováním, učí pomáhat druhému člověku, snaží se ho pochopit a respektovat. Partnerský přístup a nastavená pravidla k tomuto procesu velmi napomáhají. Hrou navozujeme situace, při nichž by děti pochopily postoje druhého, porozuměly jeho pocitům, byly schopny morálního úsudku, naučily se znát morální normy a pochopily, že každý člověk, skupina, či národnost může mít tyto hodnoty nastaveny jinak než já. Využití prosociálních her slouží k poznávání kamaráda a především sama sebe, svých pocitů, emocí, možností a schopností empatie a umění respektovat sebe, sounáležitost s druhými a vžití se do jejich pocitů. Děti mohou poznávat kamarády, spolupracovat s nimi, učit se rozumět různým situacím a poznávat morální hodnoty, které by měly být nepsaným pravidlem chování lidí mezi sebou. Svobodová (2007) tyto hry uspořádala podle jejich nejvýraznějšího zaměření, i když nelze navzájem oddělit například emoce od kamarádství a spolupráce s kamarádem a díky znalosti morálních hodnot porozumět různým situacím. Je to prostě jako v celém našem životě: vše souvisí se vším, a i když se snažíme o určité rozdělení pro lepší orientaci v problému, nelze tak učinit do důsledku.

Požadavky na hry s prosociálními cíli lze podle Svobodové (2007) rozčlenit podle jejich zaměření a podle toho, co ve které hře nejvíce rozvíjíme:

Poznáváme emoce - emoce nejsou pouze pozitivní, příjemné a nepříjemné, kladné a záporné, avšak nelze je rozlišovat na správné a nesprávné. Každá emoce

má v našem životě své místo a obohacuje naše prožívání a náš celý život. Proto je nutné s dětmi otevřeně o emocích hovořit, vytvářet modelové situace k jejich pochopení. Velmi špatné je, když dospělí neberou vážně „dětské trampoty“. Pak dochází k projevům negativních emocí a postupnému uzavírání se řešení dalších problémů a situací. Například pomocí kouzelného klobouku si mohou děti vyzkoušet, jak prožívají určitou náladu. Komu klobouk sedne na hlavu, ten bude mít náladu dle předem určeného zadání: bude veselý, smutný, našťvaný, apod.

Poznáváme kamarády – Především si předškolní děti vybírají kamaráda k volným hrám bez jakýchkoli předsudků jen proto, že si s ním chtějí hrát. Je to jejich přirozená potřeba. Chceme-li však, aby se dítě poznávalo a seznámilo i s ostatními dětmi ve třídě, které jinak nevyhledává, lze k tomu využít prosociálních her. Kamaráda můžeme poznávat různými způsoby od znalosti jména k fyzickému kontaktu přes poznávání jeho zálib a toho, co má rád. Nejoblíbenější máme hru s klubíčkem, kdy děti vysloví jméno kamaráda, kterému ho posílají, zároveň mohou připojit proč. Ví, co kamarád rád dělá, rád si s ním hraje, aby ho rozveselil atd. Nít z klubíčka si každý drží a tak máme kontrolu, aby se na někoho nezapomnělo.

Učíme se spolupracovat – Když se děti poznají, mohou se naučit spolu kooperovat. Je nutné, aby ke kooperaci měli i vývojové předpoklady, asi těžko budeme nutit dvouleté nebo tříleté děti, aby záměrně spolupracovaly. Nejlepší je, když si mohou děti svého partnera pro spolupráci vybrat. Myslím si, že šestileté dítě by mohlo vyzkoušet i to, že ne vždy je k tomuto výběru příležitost. Nejlépe je začínat se spoluprací ve dvojicích, například společnou kresbou jednou tužkou a postupně nároky na spolupráci zvyšovat. Při hře „Paleček a obr“ s využitím padáku se musí děti soustředit a koordinovat své pohyby ke spolupráci celé skupiny.

Poznáváme morální hodnoty – Předškolní dítě se učí především v sociálních vztazích a tedy i při poznávání morálních hodnot nápodobou lidí ze svého nejbližšího okolí. Kdysi bývala nejvyšší morální hodnota vlastní čest, proto když začneme jednat čestně již jako děti, je velká pravděpodobnost, že tato hodnota přetrvá až do dospělosti. Jak jednat čestně, postavit se k situaci čelem, nelhat a nepodvádět? K tomuto jednání musíme být dětem vzorem svým vlastním příkladem, přístupem a svým čestným chováním a jednáním. Mohou nám pomoci i prosociální hry založené na prosociálním konání, pomoci druhým a

neupřednostňování své výhry, práce pro skupinu a samostatným myšlením přispět k pozitivnímu výsledku.

Učíme se rozumět situacím – S různými situacemi se setkáváme v průběhu celého dne, zvláště ve volných hrách. Děti často chodí za učitelkou pro pomoc a radu. Pak je dobré s dětmi jejich situaci zmapovat vhodnými otázkami a vyzvat je ke spolupráci na řešení. Velmi dobře nám mohou pomoci pohádkové příběhy, kde je jasné, co je dobře a co špatně, a formou dramatických činností si přímo uvědomit jejich poselství – dát návod k rozpoznání dobrého a špatného a zároveň možnost vstoupení do role z různých pohledů.

Prosociální hry využíváme k výchově ke správným postojům a „osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost“ (SMOLÍKOVÁ A KOL., 2004, s. 11) Před odchodem do základní školy by mělo dítě i v prosociální oblasti již disponovat osvojenými kompetencemi, jako je dodržování pravidel, dle svých možností pomáhat ostatním dětem, ale i dospělým, vážit si druhých, vědomě se chovat zdvořile, překonat a vyřešit drobné problémy. „*Hra rozvíjí výrazovou a sociální stránku osobnosti dítěte, protože herní situace sdružuje ke společné činnosti s vrstevníky, vyžaduje komunikaci a kontakt s nimi i s dospělými.*“ (OPRAVILOVÁ, 2004, s. 10)

Z poznatků v této kapitole vyplývá, že hra jako hlavní činnost dítěte je účinným a nesčetnými generacemi prověřeným pomocníkem výchovy a vzdělávání. Je nutno přiznat, že možnost využít hru je složitější, než by se na první pohled mohlo zdát. Pobyť v mateřské škole je třeba vidět jako jedinečnou a neopakovatelnou příležitost dítěte ke zkoušení, opakování, hledání a napodobování, jež lze využít pro praktické živé poznávání. Každá hra nebo hravě motivovaný úkol dávají příležitost navázat na osobní prožitek, uplatnit zkušenosti a zájmy, vyjádřit vlastní představu o světě i osobitý vztah k němu. Svým významem je hra pro dítě nezastupitelná a měla by být hlavní náplní doby, kterou dítě v mateřské škole tráví. Musíme mít ale stále na paměti, že udržovat rovnováhu mezi iniciativou dítěte a řízením hry dospělým je obtížné. Je důležité, aby učitelka měla dostatečnou zásobu her a věděla, kdy je vhodně použít, aby pomohly vyřešit konkrétní situaci. Děti bychom neměli do těchto her nutit, jelikož by mohlo vzniknout nepochopení situace a následně riziko negativního přístupu k navozovaným prosociálním hrám.

Předškolní dítě zřejmě pocítuje protiklad mezi dobou, kdy si může hrát a dobou, kterou musí věnovat nějaké povinnosti. Dovede rozlišit volnost a řízenou

činnost, možnost získat zkušenost samostatně a spontánně, nebo se něčemu záměrně a s vynaložením určitého úsilí učit. Nejsilněji pociťuje tyto protiklady tehdy, když nemůže jednat autonomně a spontánně. Tlak, který směřuje k organizovanému a účelnému naplňování každého okamžiku, a snaha o vyčerpávající informovanost přináší stres jak vychovávanému, tak i vychovávajícímu. Výchovné využití hry vyžaduje, aby se vytvořil prostor, v němž se dítě může svobodně pohybovat, uplatnit spontánní aktivitu, dovoluje mu samostatně zkoumat, improvizovat, živelně získávat zkušenosti, učit se přirozeným situacím, relaxovat, pobavit se.

2 Zvláštnosti sociálního a prosociálního chování a cítění ve vývoji předškolního dítěte

Socializace dítěte probíhá minimálně od jeho narození, od prvního kontaktu se světem, především s matkou. Průběh socializace se pak odráží v dalším vývoji dítěte a výrazně ovlivňuje jeho možnosti a způsoby prosociálního chování v dospělosti. Osvojování základních norem chování můžeme regulovat výchovou. Abychom výchovou vedli děti správným směrem a nekladli na ně nepřiměřené požadavky, musíme znát jejich potřeby a emoce. Nezbytná je i znalost věkových a individuálních zvláštností každého dítěte, abychom mohli uplatnit osobnostně orientovaný přístup, který je dnes základní výchovnou metodou. „ *U předškolních dětí je stále intenzivní potřeba orientace, zaměřená na poznání řádu světa, který by platil obecně.*“ (VÁGNEROVÁ, 1999, s. 107)

Autoři se shodují na tom, že v předškolním období dochází k intenzivnímu rozvoji ve všech oblastech, tedy i v oblasti vnímání sociálních vztahů. Dítě si začíná uvědomovat svou osobnost a může své zážitky, jednání a rozhodování ovlivňovat svou vůlí (pomineme-li vliv rodiny a nejbližšího okolí). Nastíníme-li dítěti možné varianty a společně s ním nastavíme mantinely pravidel chování a jednání k lidem ve svém okolí, pomůžeme mu tak pochopit, proč je to takhle správně a proč se to tak nedělá. K tomu nám mohou pomoci i prosociální hry. Děti si zde „nanečisto“ ověří, co se stane, když se chovají prosociálně, jaké to bude mít důsledky a co mu to přinese v dalších situacích.

Prosociální chování nemusí vycházet pouze z ryzí ušlechtilosti, ale může být motivováno i jinak. Dítě napodobuje chování dospělých a získává tak vzorce

potřebného i nepotřebného chování. Pokud svým činem sleduje nějaký zisk pro svou osobu, není to v pravém smyslu prosociální chování. Pokud se člověk chová prosociálně bez účelu či jiného osobního prospěchu, tedy není zaměřeno na osobní zisk, má účel samo o sobě. Toto chování je označováno jako *altruismus*. Altruistické chování se vyznačuje i tím, že je prováděno dobrovolně a způsobuje dobro. Nakonečný (2004) uvádí, že kořeny altruismu můžeme hledat v genetice, zda je ve své podstatě člověk více egoistický či altruistický.

Sociální motivace je podmiňována potřebou sdružovat se. K projevům člověka však patří také agrese. Je to chování, při kterém chceme někomu uškodit, a to je nutno korigovat. V kolektivu dětí se vyskytuje v mnoha podobách, ať už v prosazování se ve skupině, kdy přiměřenému prosazování se můžeme přisoudit statut „zdravé agrese“, či v ubližování, braní hraček apod. Agrese je pud, který je lidem vrozený, a proto se nevyhneme konfliktům. V prosociálním chování chceme dosáhnout opaku agrese, k čemuž nám pomáhají právě hry s prosociálními cíli.

Podle Mégardové (1999) děti umí velmi dobře na sebe brát různé role, což je potřebné využít v prosociálních hrách. Společné sdílení a prožívání emocí svých i druhých pomáhá k sociálnímu rozvoji, učí se tak dávat i přijímat, vede k poznání vlastních pocitů i pocitů druhých. Přirozeně se tak mohou rozvíjet vztahy mezi dětmi vzájemně, ale i mezi dítětem a dospělým. Je zde velký prostor pro fantazii, tvořivost a možnosti experimentu bez nějakých následků. Dítě se stává členem kolektivu a současně pocítuje svou důležitost pro kolektiv, zbaví se tak vnitřního napětí a může se nejen svobodně projevovat, ale zároveň musí respektovat své spoluhráče. Učí se jednat s lidmi, brát je takové, jací jsou, tvoří kompromisy, podřizuje své zájmy skupině, poznává, že je někdy potřeba ustoupit.

2.1 Dítě a jeho potřeby

Předškolní dítě je závislé na potřebě identifikace a názoru dospělých, které jsou pro děti autoritou. Pro snadnější orientaci dětí v sociálním prostředí napomáhají normy. „*Jsou důležité i pro rozvoj osobní identity, protože umožňují vymezit obsah chování, jehož hodnota musí být opakovaně potvrzována pozitivními reakcemi osobně významných autorit.*“ (VÁGNEROVÁ, 1999, s. 108) Výrost (2008) vysvětluje sociální normy jako způsoby chování a jednání jedince, jak to očekává společnost, ve které žije. V průběhu života si osvojujeme mnoho norem, například

se chováme slušně, poctivě, čestně, pomáháme druhým, neubližujeme. Za nedodržení norem následuje sankce až trest. Lidé, kteří normy vědomě porušují nebo je nemají zvnitřněné, se dostávají do sociálních konfliktů. Chceme-li, aby děti dodržovaly určité normy, musíme tak činit především sami a působit na děti osobním vzorem. Vývoj osobní identity je velmi citlivou oblastí v lidské osobnosti, formuje se sebehodnocení a sebeúcta, dítě velmi citlivě posuzuje konflikt mezi vlastním jednáním, jeho správností či nesprávností, s dobrým pocitem nebo pocitem viny. Jelikož je předškolní dítě značně egocentrické, je nutné přizpůsobit verbální komentář k morálním pravidlům úrovní kognitivního myšlení dítěte a tuto skutečnost akceptovat.

Ve vývoji identity dítěte sehrávají největší roli rodiče. Dítě nekriticky přebírá jejich postoje, názory, žebříček hodnot, dodržování norem a toto směřuje k jeho dalšímu jednání a chování ve skupině i vůči jeho okolí. Závislost na rodičovském vzoru a citová nezralost spěje k majetnickým sklonům, až k osobnímu terorismu, orientovanému nejen na blízké osoby, ale i na věci a prostředí, ve kterém žije. Hledání a utváření vlastní identity jde ruku v ruce s potřebami jistoty, lásky i emancipace. Jsou to potřeby někam patřit, být bezpodmínečně přijíman, respektován. V těchto oblastech by dítě nemělo strádat. Dítě ještě nevytváří vlastní názory, ale může na základě naplnění potřeb na určité úrovni rozhodovat o svém dalším chování. Je schopno se samostatně rozhodnout, má-li dostatek informací.

V oblasti výrazu empatie se projevuje emoční nezralost. Dítě je schopno podlehnout pocitům, které vidí u dospělého, ale těžko se vžívá do situace i emočních prožitků jiných lidí. Chápe především vnější projevy verbální i nonverbální, není ale schopné adekvátně jednat. *„Děti předškolního věku dovedou projevit empatii a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích.“* (VÁGNEROVÁ, 1999, s. 120) Jako příklad z praxe mohu uvést rozdíly v chování dvou různě starých dívek. Šestiletá Daniela záměrně pečuje o mladšího bratrance, který přišel do mateřské školy ve dvou a půl letech. Snaží se mu ve všem pomoci, vzpomíná, jak jí pomáhal při vstupu do mateřské školy její starší bratranec a snaží se vžít do pocitů Káji. Druhá tříletá dívka se snaží pomoci svému stejně starému kamarádovi, který těžce prožívá odloučení od maminky. Bere ho do svých her, ale nechápe, proč stále pláče. U obou dívek jsou patrné náznaky prosociálního empatického chování, které se odvíjí od jejich vývojových schopností závislých na věku.

Vstup do mateřské školy velmi ovlivňuje jistota a bezpečí v rodině a to působí na další rozvoj sociálních dovedností a prosociálního chování. K uspokojení potřeby bezpečí je pocit, že vše má svůj smysl, věci se dějí předvídatelným způsobem, platí předem stanovená pravidla, platí řád a pořádek. Je podmínkou ke spolupráci, vede k důvěře v lidi, odstraňuje úzkost, strach, snahu o únik. Přispívá k tomu stanovení hranic, pravidel, efektivní styl komunikace.

V mateřské škole se dítě setkává se svými vrstevníky a dostává se do jiných rolí, než tomu bylo ve vztahu s dospělými. Jde o symetrický vztah, který neposkytuje tolik jistoty a právě důsledkem hledání opory a důvěry jsou tyto vztahy krátkodobé. Pokud mu kamarád nevyhovuje, může ho odmítnout. *„Zralost osobnosti předškolního dítěte se projeví také vznikem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky.“* (VÁGNEROVÁ, 1999, s. 122)

Nejranější sociální potřebou je potřeba náležitosti, která souvisí s ranou socializací v útlém věku. Prioritou pro dítě je přilnout, náležet k někomu. Ale k rané sociální potřebě patří i potřeba vyhýbání se, která se projevuje především *„strachem z cizích osob a hledání bezpečí u matky“*. (NAKONEČNÝ, 2004, s.185) Dále uvádí, že toto hledání bezpečí pozorujeme i u mláďat, a proto lze usuzovat, že vztah matky a dítěte, který je základním východiskem k formování dalších sociálních vazeb, má biologické kořeny.

Kamaráda si dítě vybírá egocentricky. Ono samo je vzorem na základě vnějších znaků, jako je příslušnost ke stejnému pohlaví, atraktivita u dospělých nebo vrstevníků. Svou roli zde sehrává i podobnost s členem rodiny, někým již blízkým, úprava zevnějšku, vlastnictví zajímavého předmětu nebo něčeho, co jiní nemají. Dalšími faktory výběru jsou i schopnosti dítěte v sociální úrovni. Dítě je přátelské, umí iniciovat kontakt, je sociálně zdatné, respektuje pravidla her, udržuje rozhovor, je příjemně laděné.

Sociální chování závisí i na úrovni sociálních potřeb, na jejich postavení v individuální hierarchii potřeb, na intenzitě vnímání incentív obsažených v situaci, které mají schopnost vzbudit a uspokojit potřeby člověka. Uspokojování sociálních potřeb dětí je neméně důležité jako uspokojování potřeb nižších stupňů Maslowovy pyramidy hierarchie potřeb.

Sociální motivace je podmiňována potřebou sdružovat se, být ve společenském styku a nalézt zde své uplatnění. Již před vstupem do mateřské školy se projevuje potřeba identifikace při ztotožňování se s rodiči, členy rodiny a nejbližším okolím.

Dítě potřebuje kladné vztahy, potřebuje být přijímáno a milováno takové, jaké je, bojí se odmítnutí. Potřeba pozitivních vztahů (afiliace) ovlivňuje směr a intenzitu sociálního chování v dalším období. Jejím protipólem však je obava z odmítnutí, která může negativně ovlivnit způsob uspokojení dané potřeby. Potřeba sociálního vlivu (prestiže) též vychází z rodinného prostředí a přenáší se do skupiny vrstevníků, kde se tato potřeba stává silnější, jelikož si zde dítě hledá místo a potřebuje si ve skupině vybudovat postavení.

2.2 Věkové zvláštnosti a prosociálnost

V předškolním období má každá věková skupina své specifické zvláštnosti i co se týká prosociálního chování a citění dětí. Setkáváme se s různým chováním a jednáním u tříletého dítěte, u čtyřletého i pětiletého dítěte, jelikož má svá specifika podložená zráním a celkovým vývojem dítěte od tří do šesti let.

Tříleté děti se již mohou postupně učit dodržovat pravidla, navazovat kontakt nejen s dětmi ale i s dospělými, uvědomovat si, že si navzájem neubližujeme. Zapojují se do společných činností především, když je mohou radostně prožívat a jsou kladně emotivně podporovány. Spolupracují s rodiči a vychovateli, snaží se jim zavděčit, dokáží počkat, jsou zvědavé, nadšené, plné energie, čehož je dobré využít k celkovému rozvoji poskytnutím dostateku podnětů ve všech oblastech, tedy i v oblasti socializace a mezilidských vztahů. V jeho přirozenosti však zůstává zásadní vlastnost, že má potíže se s druhými rozdělit.

Čtyřleté dítě je pro práci v mateřské škole svým způsobem „problematické“. Není ani malé, jako je tříleté, které má zájem snad o vše, a je velmi senzitivní na všechny podněty, a ani „velké“, jako je dítě šestileté, které se chce vyrovnat dospělým a vcelku dobře chápe pravidla a jehož kognitivní vývoj je již na vyšší úrovni. Na základě zkušeností z praxe jsem vypožorovala, že v předškolním období od tří do šesti let se nejhůře motivuje a vytváří se pro něj podněty, na které by spontánně reagovalo. Je to takové období hledání další identity, zkoušení možností komunikace s dětmi i dospělými a především zkoušení posunutí stanovených hranic, které potřebuje. I když někdy komanduje a má sklony k panovačnosti, lze to považovat za počátek navazování bližších kontaktů s kamarády i dospělými, což postupně nabývá na důležitosti. Rozvíjí i své schopnosti sebeovládání, vyjadřování svých potřeb nejen gesty, ale i verbálně, rádo se chlubí tím, co dokázalo,

upozorňuje na sebe. V určitém rámci je ohleduplné, schopné soucítění s druhými. Avšak na druhou stranu lehce dochází ke konfliktům při prosazování svých zájmů s ohledem na malé zkušenosti a kognitivní schopnosti.

Dítě mezi pátým a šestým rokem má přehled o tom, co je správné. *„Dítě v tomto věku je většinou přátelské a společenské, nabývá sebevědomí a začíná na ně být spolehlivé. Svět se mu rozšiřuje za hranice domova, rodiny a mateřské školy. Velký význam pro ně má přátelství a činnosti ve skupině.“* (ALLEN, 2002, s.116) Děti se i vzájemně hlídají a napomínají, když se některé z nich chová nevhodným způsobem. I když stále hledávají pomoc dospělých a většinou od něho čekají rozhodnutí pro vyřešení konfliktu, jsou i schopny určité menší konflikty vyřešit mezi sebou samy. K tomu je nutné je vést otázkami, na které se snaží odpovědět, a tak postupně najít řešení. Ke komunikaci dítě – dítě, dítě – dospělý, dospělý – dítě je velmi přínosná kniha *„Respektovat a být respektován“* autorů Kopřivy, Kopřivové, Nováčkové a Nevolové (2007).

Významné změny zaznamenáváme ve vztazích s vrstevníky. V počátcích kamarádství si vybírají kamaráda většinou stejného pohlaví a též podle toho, že je pro něj kamarád něčím zajímavý. Nyní se dítě dostává do jiné, další sociální role. Abychom dosáhli harmonického soužití dětí, je důležité vhodné výchovné působení. Dítě v předškolním věku velmi dobře přijímá nápadnosti a zvláštnosti jiných, a proto je výhodné využít tuto situaci k budování vztahů s odlišnými jedinci. *„Vytvářejí se tzv. prosociální vlastnosti, jako je souhra a spolupráce, soucit a soustrast, společná zábava, první přátelství atd.“* (MATĚJČEK, 2005, str. 140) Stejně tak se chce podobat ostatním, dělat vše jak se to má, začíná chápat, co je správně a co není, dokonce napomíná ostatní, když nedodržují zásady, samo chce tyto zásady dodržovat, překonávat sobectví. Dítě se seznamuje se svým prostředím, kulturou, zvyky, zásadami, režimem společnosti, ve které vyrůstá a žije. Proto je v předškolním věku nejvhodnější doba pro rozvoj solidarity, sociálního cítění, spolupráce s ostatními dětmi i dospělými, především pak pozitivně působit svým vlastním dobrým příkladem a přiměřenými nároky na dítě. Pokud bychom byli náročnější než je pro dítě přínosné, mohou nastat problémy projevující se pak obrannými reakcemi, vzdorem, úzkostmi, útlumem apod. Je tedy vhodné již v tomto věku učit děti řešit problémy spojené se sociálními vztahy a nastiňovat možnostmi empatie. Je lépe konfliktům předcházet a k tomu napomáhá především vlastní příklad a také využití prosociálních her. Ty napomáhají k navazování kontaktů,

přehráním a prožíváním možností řešení, prožití si určitých situací „nanečisto“ a následné využití těchto poznatků v běžném životě.

2.3 Emoce

Podle Lawrence (2004) je pro rozvoj prosociálního citění a chování důležité podporovat pozitivní emoce jako je láska, radost, veselost, pohoda, hravost. Vysvětlovat a hovořit o tom, co cítíme, přiblížit dětem přiměřeně k jejich věku význam těchto emocí. Při vstupu do mateřské školy je pak důležité, aby si dítě vytvořilo pouto a získalo důvěru k učitelce a tak získalo pocit bezpečí, což je také velmi potřebné pro další rozvoj sociálních vztahů a pobytu v mateřské škole. Dítě s pozitivním chováním má předpoklady pro prosociální chování díky pozitivnímu emočnímu ladění a sociálním dovednostem. Tyto předpoklady u dětí rozvíjí především rodiče a nejbližší lidé vlastním vzorem chování a jednání. Nemůžeme po dětech vyžadovat něco, co sami nedokážeme, nebo nechceme dělat.

Často se setkávám s emočními projevy rodičů v adaptačním období, kdy děti vychází z rodiny do mateřské školy: maminka chce, aby dítě vstoupilo do mateřské školy bez problémů, aby tam chodilo rádo, cítilo se dobře a bezpečně. Pomáhá mu však svým stálým ujišťování, že tomu tak je, když stále stojí u dveří a sama se nemůže od dítěte odloučit? Pak je udivena, že dítě začne vynucovat větší a větší pozornost a velmi často dochází k pláči, čemuž se maminka diví ještě více. Co chce po dítěti, když se sama nedokáže od něho odpoutat? Požadavky kladené na děti si rodiče musí ujasnit a sami svým přesvědčivým chováním a vlastním vzorem dávat najevo, že je to tak a ne jinak.

Lidé s pozitivním chováním jsou většinou předmětem pozitivních vztahů. Jejich schopnost tak může vyvolávat potřebu pozitivních vztahů u druhých. Někdy však mohou navazovat pozitivní vztahy i pod tlakem strachu nebo strachu z úzkosti jako úhybný manévr.

2.4 Osobnostně orientovaný přístup

Osobnostně orientovaný přístup nabízí veliký prostor k neformální komunikaci a k přirozenému poznávání. Je jen zdánlivě méně náročný než dřívější učebně disciplinární model. Snadnější je shromáždit děti v pokojíčku a formou povinného

zaměstnání plnit na předepsaném obsahu izolované úkoly než připravit každému dítěti individualizovaný program činnosti, kterou z vlastního zájmu a bez donucení přijme za svou. Právě z výše uvedeného důvodu se nám osvědčuje promyšlená organizace práce ve třídě, učitelky se překrývají, a tak pracují s menší skupinou dětí. Toto vyhovuje nejen dětem všech věkových skupin, které mateřskou školu navštěvují, ale i učitelkám, které mohou děti lépe poznat a také zkvalitnit individuální (osobnostní) přístup.

Abychom mohli uplatnit osobnostní přístup ke každému dítěti jako k osobnosti, musíme jeho dispozice neboli potenciality znát. Dvořáková (2006) doporučuje, abychom si o každém dítěti vedli stručný přehled, zejména o jeho možnostech a schopnostech. Děti potřebují vědět, co se od nich očekává, a my musíme vědět, co od nich můžeme požadovat právě na základě těchto znalostí, abychom je nestresovali a nepřetěžovali přehnanými nároky, nebo je naopak neuvedli v nečinnost nároky malými. Učitele především zajímá dítě komplexně, aby mohl rozvíjet všechny oblasti rovnoměrně, tedy i v oblasti vzájemných vztahů a prosociálního chování a jednání. Proto se zajímá o schopnosti tělesné i duševní, o motivy, potřeby a postoje, které vedou dítě k určité činnosti či jednání, o jeho temperament, se kterým jedná ve vztazích.

Kdo sám tvoří nebo se něčím zaměstnává, ví z vlastní zkušenosti, jak je mrzuté a sklíčující přerušit činnost, kterou se zabývá, neboť jeho cílem je práci dokončit. Pokud to jen jde, necháváme děti, aby svou hru dokončily. Není-li to možné, oznámíme to včas a požádáme o pochopení. Tak svým vlastním příkladem vytváříme povědomí o možnostech společného soužití.

Z této kapitoly vyplývá nutnost promyšlení vhodného výběru a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty a jejich uspořádání tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a podnítily jej k využívání vlastních schopností. Dítě se vcelku rádo podřizuje nabídce. Vyvstává zde ovšem riziko, že se stejným zaujetím přijme jak to, co jeho dalšímu rozvoji prospívá, tak i to, co je pro něj nevhodné. Z tohoto důvodu je důležité znát věkové zvláštnosti socializace i dovednosti každého dítěte.

Ve vývoji tří až šestiletého dítěte dochází k velkým změnám a pokrokům v myšlení. Je vhodné těchto možností využít nejen k duševnímu vývoji a aktivnímu myšlení, ale i k vývoji vztahů, uvědomění si sociálních rolí. Přítomnost emocí a citů umožňuje rozvoj prosociálního chování. Musíme však mít stále na paměti

omezení, které tento věk s sebou přináší, tedy abychom po dítěti nepožadovali něco, čeho není schopné z vývojového hlediska. Dítě se „neopírá o pojmy, ale zatím jen o pseudopojmy, neopírá se důsledně o trvalost předmětu v prostoru a čase, je egocentrické, resp. antropomorfní, je magické“. (HELUS, 2004, str. 202)

3 Osobnost učitelky při rozvoji prosociálního citění a chování dětí

Mateřskou školu dnes navštěvuje většina dětí, a to nejen těsně před vstupem do základní školy, ale i ve věku tří, čtyř a pěti let. V důsledku vývoje dnešní společnosti se mění rodinné i přirozené společenství na vesnici, ale zvláště ve městech, kde odpadají dobré sousedské vztahy, a tedy i kontakty dětí jak se svými vrstevníky, tak i v širší rodině. Děti jsou tak ohroženy izolací, a proto je důležité, aby mateřská škola pomohla tuto izolaci eliminovat. Daří se to přístupem paní učitelek, které se snaží tento nepříznivý aspekt potlačit použitím nových poznatků z pedagogiky i z psychologie. Tím, že má učitelka potřebné znalosti a zkušenosti, vytváří pro děti vhodné prostředí pro jejich hry, navazování nových kamarádských vztahů a dětských přátelství. Dítě touží po hrách s kamarády a je rádo ve společnosti druhých dětí. Může se pochlubit svými úspěchy a cítí se v mateřské škole dobře. Učitelky jako hlavní postavy v sociálním prostředí mateřské školy jsou k novým poznatkům a přístupům velmi přístupné. Avšak: „*Dvacet dětí pohromadě není přirozená dětská skupina v tomto věku.*“ (MATĚJČEK, 2005, s. 141)

3.1 Role osobnosti učitelky mateřské školy a rizika v její výchovně vzdělávací práci při rozvoji prosociálního chování a citění dětí

Souběžně s vývojem společnosti se posouvá do nových souvislostí i role učitele. Tyto aspekty se promítají i do práce učitelky v mateřské škole, neboť chápání učitele jako odborného specialisty na předávání znalostí v určitém předmětu či oboru se posunuje do role „socializátora“, který koordinuje a učí žít ve společnosti.

Vycházíme-li z rizik ohrožujících úspěšnost záměrů pedagoga, které uvádí Smolíková a kol. (2004) v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní

vzdělávání, dostaneme se k požadavkům kladených na osobnost pedagoga. Předpokladem k výkonu profese se stává osobnostní zralost, citová vyrovnanost a stálost, přiměřená interakce, trpělivost, ochota, schopnost komunikace a především zájem o dítě. Další psychosociální dovednosti, kterými by učitelka měla disponovat, jsou například autenticita projevů, respektování odlišného pohledu, empatie, rozvoj sebedůvěry, umění pochválit i zvládat konfliktní situace. Nežádoucími projevy učitelky jsou spěch a nervozita, omezování možností dítěte, stresy a napětí, nejistota, nedostatek ochrany a osobního soukromí. Také jednání, které dítě pociťuje jako křivdu a vnímá jako násilí nebo zvýhodňování či znevýhodňování dětí ve skupině, by se v jednání učitelky nemělo vůbec objevovat.

V takovém případě je na učitelku vyvinut velký tlak v oblasti vnímání a korigování vzniklých situací. Víme, že dítě samovolně vnímá své okolí a přebírá vzorce chování pozitivní i negativní. Proto si učitelka musí uvědomit, že nekomunikuje s dětmi pouze verbálně, ale především dává dětem dostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování svým jednáním a vstřícnými postoji k dítěti i dospělých navzájem. Požadavky na jednání učitelky jsou i v oblasti mravního hodnocení dětí. Uchýlení se ke schematickému mravnímu hodnocení bez možnosti dítěte vyjádřit vlastní úsudek, nevšímavost k nevhodné komunikaci a jednání mezi dětmi přináší další rizika, která si musí uvědomit a s touto skutečností pracovat.

Učitelka poskytuje dětem dostatek přiměřených informací k tématům, neomezuje ani přístup k nim a nepodává je zkresleně. Na otázky odpovídá přiměřeně chápání dětí, ale pravdivě a nevyhýbá se odpovědím, nesnaží se je oddalovat na pozdější dobu. Pro děti není přínosné přílišné zahlcování podněty, předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním nebo hotovým uzavřeným výkladem a informacemi bez rozvoje schopnosti s nimi dále pracovat.

Témata učitelka vybírá s ohledem na to, aby nebyla životu příliš vzdálená nebo náročná pro chápání dětí ani taková, která nejsou prakticky využitelná a přesahují přirozenou zkušenost dětí. Dbá na obsahovou a časovou přiměřenost a tím chrání děti před nebezpečím hrozícím od neznámých lidí.

Nedostatečný respekt učitelky k individuálním potřebám dětí vede k opakovanému pocitu selhání. Je to například dokončování činností v individuálním tempu, nevhodné zásahy a přerušování činností učitelkou, nepřiměřené nároky na děti a jejich časté negativní hodnocení. Též nerespektování

rozdílů, nedostatek porozumění a ocenění úspěchu a úsilí dítěte a omezování jeho samostatnosti vede k malému rozvoji požadovaných kompetencí.

Jestliže učitelka nerespektuje vzájemné sympatie dětí a nepodporuje přátelství, můžeme očekávat více konfliktů mezi dětmi. Schematické řešení konfliktů bez zjištění příčiny jejich vzniku, přehlížení nežádoucího chování dětí, příliš časté vystupování pedagoga v roli soudce, autoritativní vedení i direktivní zacházení mohou děti chápat jako správné řešení. Na to navazuje i hrozba potlačování autonomního chování dítěte v zájmu zkratkovitého jednání k dosažení vnější disciplíny a poslušnosti. Nedostatečné projevy empatie učitelky vůči dítěti, neposkytnutí empatické odezvy na jeho problém, manipulace dítěte tzv. pozitivními, citovými prostředky, chválení bez opodstatnění má v pozdějším životě dítěte své následky.

Z pohledu učitelky v mateřské škole je nepřípustné znevažovat úsilí dítěte, zesměšňovat ho, ponižovat, ironizovat, tedy jednat s ním nedůstojně a omezovat prostor pro jeho vyjádření. Naopak učitelka věnuje dostatečnou pozornost rozvoji dovedností k samostatnému řešení konkrétních situací a tomu, jak dítě řeší své spory a konflikty s druhým dítětem. Necháává dítě spolupodílet se na volbě činností a témat, které se v MŠ realizují, nabízí dostatek řízených aktivit. Podporuje projev vlastních citů, sdělování citových dojmů a prožitků, nechá dítě o nich hovořit a pozorně mu naslouchá.

Víme, jakých kompetencí má dítě dosáhnout při odchodu z mateřské školy, jaká jsou rizika působení učitelky v mateřské škole na jeho vývoj a rozvoj. Toto vše staví osobnost učitelky před velkou zodpovědnost za výchovu a vzdělávání svěřených dětí a v neposlední řadě i velikou zátěž na psychiku.

Bohužel se děti často setkávají s nevhodnými mravními vzory ve svém okolí a hlavně v médiích. Děti jsou svědky nespravedlivého, netolerantního, hrubého, ironického, agresivního chování, netolerantních, necitlivých či nevšímavých postojů a většinou je přejímají bez vysvětlení.

3.2 Rituály, pravidla, komunitní kruh a jejich důležitost ve vývoji prosociálního chování a citění dětí

Velmi důležitou součástí rozvíjení prosociálních dovedností jsou pro děti rituály a nastavená pravidla, která si děti samy vytvoří a chápou je.

Rituály jsou každodenní drobné činnosti, které přispívají k pocitu jistoty, dobrému naladění, napomáhají k vytvoření řádu a orientaci v čase. Stmelují skupinu třídy, vytváří prosociální vztahy a vzory chování. Jsou to například podání ruky, ranní přivítání, schéma oslavy narozenin, komunitní kruh nebo říkadlo vytvořené společně s dětmi. *„Některé rituály jsou samy vyslovením určité morální normy, která se opakováním zvnitřňuje“ (SVOBODOVÁ, 2007, s. 75)*

V naší třídě jsme společně vytvořili říkadlo, kterým začínáme rozhovory v komunitním kruhu:

„My jsme všichni kamarádi,
my se máme hodně rádi.
Je nám tady hezky,
někdy přijdou třesky.
Spolu všechno vyřešíme,
pravidel se nebojíme.

Pravidla soužití ve třídě, aby nám bylo spolu dobře, jsou určitá vymezení, dohody, podle kterých se budeme chovat. Nejlépe je, když je samy vytvoříme společně s dětmi tak, aby jim rozuměly a věděly, proč je dodržovat. Abychom vytvořili taková pravidla, která by nás vzájemně neomezovala, potřebují děti znát svá práva i práva druhých. Zvnitřňování dodržování pravidel dává společnému soužití určitý řád, vědomí sounáležitosti, usnadňují dětem orientaci v prostředí, v němž některé pobývají velkou část dne. Dodržovat mohou děti jen taková pravidla, která nepopírají jejich přirozenost. Například těžko budou moci dodržet pravidlo neběháme po třídě, nemluvíme nahlas. Naproti tomu pravidla jíme jen u stolečku, nebijeme kamarády, požádáme, poděkujeme lze dodržet.

Problém nastává při nejednoznačně formulovaných pravidlech chování ve vztahu k druhému, nedodržování přijatých pravidel, špatný vzor při jejich nedodržování dospělým. Vznikají i situace, že je vytvořeno příliš mnoho nefunkčních pravidel. Děti se nepodílejí na jejich vytváření, většinou jim nerozumí a ne všichni je dodržují. Nejhorší je, když je nedodržují dospělí. Pokud děti ale i dospělí nedostanou dostatek příležitostí k nápravě jednání, které bylo proti pravidlům, nemá význam pravidla vytvářet.

Komunitní kruh je jednou z důležitých možností pro utváření vzájemných vztahů, umění naslouchat, poznávat svá práva ale i povinnosti, učení se empatii

a poznávání sebe i druhých. Směřuje k posilování komunikace, navazování kontaktů, vyjadřování pocitů a nálady, spolupráce, vytváření vzájemné pohody.

Komunitní kruh nám dává široký prostor pro poznávání práv svých i druhých, pro prosociálnost i poznání, že bychom se neměli vzájemně omezovat. Abychom se mohli správně rozhodnout, potřebujeme dostatek informací – právo na informace. Stejně jako je právo na svobodný život dle svého způsobu, právo na hru, na učení, právo zvolit si své náboženství. Děti se zde učí i soustředěné pozornosti, vyčkat se sdělením myšlenky až na mne přijde řada. Zdrženlivost a potlačení nedočkavosti jde ruku v ruce snad se všemi činnostmi v mateřské škole. Zvláště v dnešní čínorodé práci se všechny složky a činnosti prolínají stejně, jako se vše se vším prolíná v běžném životě. Proto nelze striktně oddělit prosociální aktivity od dalších aktivit, které provádíme s dětmi v průběhu celého dne.

Komunitní kruh má svá stanovená pravidla a ta je nutné dodržovat a je možno je následně využívat v hrách s prosociálními cíli. Například po ukončení hry v komunitnímu kruhu upevníme prožitky a nabyté zkušenosti dětí.

Právo hovořit (předávání nějakého předmětu – kdo jej má, má právo hovořit k tématu – děti se učí neskákat do řeči a počkat až na něj přijde řada)

Dítě je skupinou i jednotlivci respektováno, má stejné právo jako jeho kamarád, který hovořil před ním, vyjadřuje své myšlenky, i když nemá pravdu nebo se to někomu nelíbí. Ale i dítě, které hovoří, by mělo dodržovat úmluvu o tématu, o kterém hovoříme a příliš se od něho neodklánět, přestože má momentálně jiné problémy.

Právo zdržet se (dítě nechce nic říct, předá bez vysvětlení předmět dál, nemusí nic vysvětlovat – učí nerozhodovat, říci ne)

I toto právo je velice důležité především v dnešní době, kdy se na nás ze všech stran valí informace, kterým někdy nerozumíme, nebo nás manipulují k něčemu, co vůbec nechceme. Umět se rozhodnout říci ne je mnohdy těžké i pro dospělého, natož pro děti, které se chtějí ze své podstaty vždy zavděčit.

Vzájemný respekt a úcta (nevysmívat se – nezraňovat druhé)

Vzájemný vztah mezi dětmi a jejich bezprostřednost umožňuje přijímání se navzájem bez ohledu na rasu, barvu pleti, příslušnost k jiné sociální skupině či jakékoli jiné odlišnosti. Právo být mezi lidmi, mít kamarády, rodiče, prožívat lásku, přátelství, zastání, pomoc. Vede to i k rozvoji vyjadřování svých potřeb, k

respektování potřeb druhých, ke zralosti a svéprávnosti, odpovědnosti za své činy, ale ne za činy druhých.

Respektování soukromí (nevynášet, naučit používat obecné informace)

Právo nevysvětlovat důvody a umět se svobodně vyjádřit, abych věděl, že se mé postoje a názory nebudou šířit mimo tuto skupinu, které se chci svěřit se svými potížemi a případně od ní budu očekávat pomoc. (KAFOMET – RŮZ-002.3 str. 1)

Náměty ke komunitním rozhovorům:

- „*Co mám sám na sobě rád?*
- *Co si přeji nejlépe umět?*
- *Kdybych měl tři přání, jaká by to byla?*
- *Co se mi na sobě nelíbí?*
- *Z čeho mám strach? Chvilé, kdy jsem se bál.*
- *Kvůli čemu jsem smutný? Co dělám, když jsem smutný?*
- *Chvilé, kdy jsem měl radost?*
- *Největší zábava, jakou jsem kdy zažil.*
- *Chvilé, kdy jsem nedostal, co jsem potřeboval.*
- *Co jsem udělal a pomohlo to někomu druhému.*
- *Co pro mě někdo udělal, pomohlo mi cítit se dobře.*
- *Věci, které dělám, abych si udržel kamaráda.*“ (CANFIELD, SICCONI, 1998, s. 312 – 315)
- *Chvilé, kdy mě nechtěly děti do party.*
- *Chvilé, kdy jsem já nechtěl vzít někoho do party .*

Poslední dva náměty vychází z mé praxe a jsou u dětí dosti frekventované.

Rozvoj soustředěné pozornosti, udržení myšlenky sdělení až na mne přijde řada, zdrženlivost a potlačení nedočkavosti jde ruku v ruce snad se všemi činnostmi v mateřské škole. Tyto získané dovednosti v komunitním kruhu učitelka dále využívá i v hrách s prosociálními cíli. Špatně se oddělují prosociální aktivity od dalších aktivit, které provádíme s dětmi ve třídách, zvláště v dnešní činorodé práci, kdy se všechny složky prolínají.

3.3 Klima školy v závislosti na sociálním prostředí a atmosféře ve škole

Bez příjemného a sociálně podnětného prostředí by nemělo význam zařazovat hry s prosociálními cíli. Proto se nelze nezmínit o jeho vlivu na tyto aktivity.

Prostředí školy zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, aspekty architektonické, jež jsou tvořeny budovou a jejím okolím, umístěním tříd, umístěním kabinetů, aspekty hygienické (vybavení tříd, osvětlení, větrání,...), aspekty ergonomické, aspekty organizační (počty žáků a učitelů, režim školy, spojování a dělení tříd, využívání prostoru školy mimo vyučování).

Sociálně-psychologické prostředí v mateřské škole nesmí být jednotvárné, málo podnětné, komunikačně chudé jak mezi dětmi, tak ve vztahu dítěte a dospělého. Jestliže je učitelka příliš ochránářská nebo naopak nevšímavá, vytváří tak prostředí pro dítě nepřehledné, stejně tak je problém v nadbytku hraček a materiálu nebo naopak neupravenost a malá pestrost nabídky. Prostředí by mělo vybízet ke spolupráci a komunikaci. V mateřské škole by se měly co nejméně vyskytovat nevhodné vzory a modely chování dospělých, jako je například netaktní komunikace, nedostatek sociálního citění, neohleduplnosti a netolerance, necitlivé vzájemné vztahy a postoje. Pokud dojde v přítomnosti dětí k nevhodnému vzoru komunikace mezi dospělými, otevírá to prostor učitelce k činnosti. V prosociální hře si děti vyzkouší, jaké dopady by měl konkrétní příklad na ně samé a jak by ho mohly vyřešit jinak. Dnes bychom se v mateřské škole neměli setkat s málo vlídným, nevstřícným, strohým nebo nelaskavým prostředím, ale naopak s prostředím přátelským, kde dítě nalézá dostatek lásky a porozumění. Důležitá je i autentičnost, dostatek tolerance a psychosociálního bezpečí.

Sociální atmosféra školy je jev krátkodobý, např. atmosféra při hrách, řízených činnostech nebo pobytu venku. Její působení cítíme během celého dne či týdne. Utváří ji přístupy učitelek jako kolektivu, učitelka jako jednotlivce, děti i další zaměstnancích školy. Sociální atmosféra školy velmi souvisí s klimatem školy, která atmosféru ve škole ovlivňuje. Když je sociální klima školy dlouhodobě vyrovnané, pak ho události, které se vyskytnou krátkodobě, nenaruší, ale naopak celkově obohatí dění ve škole. Vždyť bez kladných i záporných situací během dne, týdne či měsíce by náš život plynul stereotypně. Takto si můžeme uvědomit a možná i zhodnotit a zjistit, co je na klimatu naší školy dobré, v čem chceme

pokračovat a naopak, kde je potřeba něco změnit, upravit, zamyslet se nad dalšími kroky.

Sociální klima školy jsou jevy, které jsou typické pro danou školu, které trvají měsíce či roky a jejich posouzení je velmi obtížné. Pro žáky je sociální klima velmi důležité, protože své sociální zážitky a zkušenosti si odnáší do dalšího života. Dnešní člověk tráví ve škole mnoho času, proto je *„nanejvýš nutné poznat charakteristiky fungování celého systému, poznat klima celé školy, abychom mohli cíleně a s ohledem na zvláštnosti dané školy její chod zlepšovat a tím zprostředkovaně pomáhat žákům i učitelům v jejich práci“* (ČÁP, MAREŠ, 2001, s. 596).

Sociální klima mateřské školy ovlivňuje i fakt, zda jsou zde třídy homogenní nebo heterogenní. Ve své dlouholeté praxi jsem dobře poznala výhody i nevýhody obou zmíněných seskupení. Nelze diskutovat o tom, že jednotřídní mateřská škola své složení třídy ovlivnit nemůže, ale u více třídních mateřských škol to lze. Potom si položme otázku, proč některé učitelky odmítají heterogenní seskupení tříd a některé by je „nevyměnily ani za nic“.

Výhodu heterogenní třídy ze sociologického hlediska vidím v tom, že si děti mohou vybrat kamarády vzhledem ke svému vývoji, který mnohdy nejde ruku v ruce s věkem. Mladší děti se velmi dobře učí nápodobou od svých starších kamarádů a postupně se tak zapojují i do her, které by v homogenní skupině nebyly možné. Ještě se neumí chovat prosociálně, a tak své chování korigují se vzorem starších dětí. Rádi navštěvují mateřskou školu společně sourozenci nebo kamarádi z místa bydliště. Děti se necítí v novém prostředí samy, mají se o koho opřít, na koho spolehnout než naváží další sociální vztahy a kamarádství. Mohlo by se zdát, že tento argument nahrává spíše mladším dětem zvláště v období adaptace, ale není tomu tak vždy. Starší sourozenci nebo kamarádi cítí svou pomoc mladšímu jako prestiž, učí se tak nezištně pomáhat i když se jim někdy nechce, jsou oceňováni nejen dospělými, vytváří se pocit sounáležitosti a empatie a mnohdy se i od mladších kamarádů mohou něčemu přiučit. Děti se tak v mateřské škole nacházejí v přirozenějším prostředí, vždyť i v rodině žijí v heterogenní skupině.

Nevýhodu bych viděla v zúžené možnosti výběru kamarádů ve stejném věku. V heterogenní třídě jsou skupinky, které tvoří děti ve stejném věku, menší než je tomu v celé třídě věkově homogenní, tudíž je menší prostor pro výběr kamarádů ve stejném věku.

Může se zdát, že výhodou homogenních tříd je nenarušování her a činností starších dětí mladšími, jelikož mohou mít delší adaptační období. Nebo si myslíme, že se učitelka více věnuje přípravě dětí před vstupem do základní školy a lépe je pozná a diagnostikuje. Ze svých zkušeností vím, že lze vhodnou organizací dne a vhodným přístupem obou učitelek ve třídě i tyto nevýhody pro smíšené třídy obrátit ve výhody. Naopak jsem přesvědčena, že výhodou pro učitelku je znát dítě od vstupu do mateřské školy až po odchod z ní. Dítě lépe pozná, zná jeho silné i slabé stránky, může na ně rychleji reagovat, systematicky ovlivňovat jeho rozvoj. Než učitelka pozná individuálně 28 dětí, které jí v září přijdou do třídy, uběhne nejméně půl roku. Krom toho je v heterogenní třídě „předškoláků“ méně než v homogenní a učitelka má prostor pro hlubší poznání konkrétního dítěte. Naše rozhodnutí přetvořit mateřskou školu s homogenními třídami na mateřskou školu s heterogenními třídami provázely rozhovory s rodiči a dotazníkové šetření. Po roce ověření proběhla společně s rodiči evaluace nastaveného modelu. Rodiče, kteří příliš našemu snažení nevěřili a přikláněli se spíše k rozdělení tříd homogenně, byli v důsledku mile překvapeni a své názory neanonymně sdělili, což nás velice potěšilo. Např. uvedu jeden názor maminky: *„V anketě před zahájením smíšených tříd jsem byla proti. Měla jsem obavy, jak zvládnete náročný program, uzpůsobení tříd a zvláštní práci s předškoláky. Zvládli jste to, alespoň z mého pohledu bez obtíží. Myslím, že mé předešlé obavy byly zbytečné. Dospěla jsem k názoru, že veškerá tato práce je o lidech a jejich snaze a zájmu. Nyní nemám nic proti smíšeným třídám. Přesvědčili jste mne, že to funguje bez problémů. Tak vám jen přeji, ať váš projekt pokračuje a je více spokojených dětí a rodičů, jako jsem já se synem.“* (evaluační dotazník, 2009)

Na tuto problematiku nelze nahlížet pouze z jednoho úhlu pohledu. Z pohledu prosociálnosti se zdá, že uspořádání tříd heterogenně je přínosnější. Odpadá dělení tříd podle věku a s tím spojená rivalita a posmívání typu „ty ještě nejsi předškolák, jsi malý“ apod. Avšak pokud bychom se chtěli tímto tématem zabývat hlouběji, museli bychom zohlednit mnohem více aspektů.

Shrnutím poznatků z předchozí kapitoly se objeví důležité faktory v podpoře prosociálního chování a cítění dětí v mateřské škole jako jsou formy komunikace, prostředí, pozornost, respekt, organizace, nevhodné vzory a postoje, pravidla, řešení konfliktů, informace. Zdánlivě idylická herní pohoda, harmonické vztahy a prostředí, jimiž se mateřské školy vyznačují, nevznikají samy od sebe. Jsou

výsledkem ustavičné náročné tvůrčí činnosti učitelky, svědectvím jejího neúnavného úsilí o naplnění potřeb dítěte a vzájemného porozumění. Dítě je aktivní osobnost, která má právo i povinnost se na svém rozvoji spolupodílet. Je samostatně myslící bytostí, spolutvůrcem vlastního rozvoje a ne někým, kdo se má bez vlastní vůle přizpůsobit nebo nechat ovládat a řídit. Citlivě připravené a promyšlené podmínky, neformální zájem druhých a vstřícná atmosféra toto osamostatnění podporují. Vhodný výběr her a uspořádání situací bohatých na prosociální podněty a uspořádaných tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte, podnítlí děti k využívání vlastních schopností a zkušeností.

Shrnutí teoretické části

Hra jako základní aktivita dítěte předškolního věku dává veliký prostor i pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí v mateřské škole. Volné hry odráží úroveň vývoje dítěte, jeho nabytých zkušeností a dosažených možností. Dítě se zde projevuje autenticky ve svých postojích, chování a jednání, které čerpá z rodiny a nejbližšího okolí. Volná hra je pro učitelku základem, aby mohla rozvíjet dovednosti, znalosti a zkušenosti dětí pro ně nejpřirozenějším způsobem. Proto vstupuje do her dětí taktně a promyšleně, navozuje situace k rozvoji prosociálního chování a citění dětí ve vybraných tématech. Díky tomu ve své práci využívá navozované hry pro rozvoj prosociálního chování a jednání dětí, kdy děti prožívají konkrétní životní situace, ve kterých se chovají spontánně a neohroží jim žádné nebezpečí. Učitelka dále naváže na zjištěné potřeby dítěte, jeho možnosti a individuální zvláštnosti plynule tak, aby dítě nepřetěžovala ani nedoceňovala. Z volných a navozovaných her čerpá poznatky a zlepšuje výběr didaktických her tak, aby záměrně posilovala rozvoj prosociálního chování a citění dětí ve svém zastoupení rovnoměrně. Didaktické hry s prosociálními cíli mají jasně nastavená pravidla a jsou konkrétně nasměrovány k rozvoji oblastí prosociálního chování a citění dětí, na poznávání pocitů sounáležitosti, emocí, kamarádů, řešení problémových situací, na spolupráci atd. K utváření mravních hodnot nám pomáhají i hry dramatické, ve kterých mají děti možnost stylizace do různých rolí v nichž citlivě vnímají emoce, napětí, pomoc, nebezpečí, radu a pod., a tak mohou odhalovat význam prosociálního chování v běžném životě.

Při rozvíjení prosociálního chování a citění dětí nesmíme opomenout osobnost učitelky, která má stále na mysli věkové i individuální zvláštnosti dětí, a prostřednictvím uspokojování potřeb dětí působí na jejich celkový rozvoj. I psychosociální podmínky třídy a mateřské školy bezprostředně působí na fungování kolektivu dětí i dospělých. Také funkčnost společně nastavených pravidel přispívá k zajištění bezpečného prostředí, příjemného soužití, projevů emocí a tak napomáhá k příznivému rozvoji sociálních vztahů i prosociálního chování a citění dětí. Učitelka svým příkladem postupně vyřazuje rizikové jednání dětí, se kterým se denně setkává a musí mu čelit.

Mateřská škola je pro dítě prvním odpoutáním se od rodiny, kde prožívá chvíle společného sdružování, prožívání radostí i starostí běžného života se svými vrstevníky. Proto mu poskytujeme dostatek informací a možností výběru, aby se i do budoucna v síti sociálních vztahů dobře orientovalo, zvnitřnilo své chování podle pravidel, jednalo podle morálních norem a znalo kladné hodnoty společenského života. To vše by mělo pomoci dítěti zapojit se do společnosti, bez větších problémů navazovat kamarádské a další sociální vztahy. Myslím si, že hry s prosociálními cíli jsou velmi vhodnou metodou k rozvíjení a upevňování prosociálního chování a citění dětí.

II. Praktická část

1 Charakteristika výzkumu

Cílem výzkumu je ověřit vliv systematického zařazování didaktických her s prosociálními cíli na prosociální chování a cítění dětí v mateřské škole. Ověřování je v rámci výzkumu rozděleno do několika kapitol. Vliv je sledován v akčním výzkumu a je podložen výzkumnými úkoly. Akční výzkum je doplněn rozhovory s učitelkami, které na žádost sledovaly stejné oblasti, které obsahuje akční výzkum.

Výzkumné úkoly

1. *Ověřit vliv vybraných her s prosociálními cíli na rozvoj prosociálního chování a cítění dětí*

Tento úkol je podpořen videonahrávkou vybraných her ve třídě heterogenní, kde byl prováděn akční výzkum a ve třídě homogenní u kolegyně Stanislavy. Obě jsme natáčely uvedené hry s dětmi na videozáznam, který je ve zkrácené verzi přílohou diplomové práce.

2. *Ověřit zda prosociální chování a cítění mladších dětí (3 – 5 let) lze rozvíjet ve volných a navozených hrách lépe než v hrách didaktických s prosociálními cíli.*

Úkol je pojednán z hlediska **pozorování** dětí při hře, jejich komunikace, spolupráce, vzájemné pomoci a kooperace. Je kladen důraz na sociální vztahy mezi mladšími a staršími dětmi v heterogenní třídě. Zabývá se tím, co přináší pro tento rozvoj volná a navozovaná hra.

3. *Ověřit zda je v možnostech herních aktivit v mateřské škole rozvíjet prosociální chování a cítění dětí.*

Jedná se o rozbor dalších herních aktivit v organizační struktuře během dne v mateřské škole jako jsou ranní hry, pobyt venku nebo odpolední činnosti. Úkolem je zmapovat, kdy je nejvhodnější prostor k zařazování her s prosociálními cíli v mateřské škole. Zda jsou to volné hry, řízená činnost, pobyt venku, rituály, cvičení, další.

4. *Ověření možnosti komunitního kruhu jako cesty k rozvoji prosociálního chování a citění dětí všech věkových skupin v mateřské škole.*

Úkolem je zkoumání významu komunitního kruhu a jeho přínos pro hry s prosociálními cíli i pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí v mateřské škole.

Akční výzkum

Základem akčního výzkum je ověřit, jak hry s prosociálními cíli ovlivňují rozvoj prosociálního chování a citění dětí ve věku od tří do šesti let. Z teorie vyplývá, že děti ve věku pět až šest let jsou schopny cílené kooperace a dodržování předem daných pravidel po celou dobu hry. Pomocí didaktických her s prosociálními cíli ověřit zda mají vliv více na děti pěti až šestileté než na mladší.

Akční výzkum probíhal v Mateřské škole Za Lávkami v Dačicích, kde jsou dvě heterogenní třídy. Jelikož pracuji ve třídě „U Krtečka“, výzkumné hry a další aktivity spojené s prosociálním chováním a citěním dětí jsem ověřovala v této třídě. Do třídy „U Krtečka“ je zapsáno 28 dětí ve věkovém složení:

Dětí 2 – 3 letých : 3

3 – 4 letých: 9

4 – 5 letých : 6

5 – 6 letých: 10

Rozhovory

Pro ověření vlivu her s prosociálními cíli s využitím komunitního kruhu a rituálů na rozvoj prosociálního chování a citění dětí v mateřské škole jsem zvolila rozšířený program výzkumu. Do programu jsem zapojila své kolegyně z Mateřské školy Dačice. Abych získala potřebné informace, použila jsem metodu rozhovoru, která je založena na přímé komunikaci s dotazovanými učitelkami.

O spolupráci jsem požádala tři paní učitelky, které pracují v právním subjektu Mateřská škola Dačice. Tento právní subjekt je tvořen šesti mateřskými školami. Dvě mateřské školy jsou trojtřídní s homogenními třídami, mateřská škola, ve které pracuji je dvoutřídní s heterogenními třídami a tři mateřské školy jsou jednotřídní. V žádosti o spolupráci jsem uvedla oblasti, které potřebuji zmapovat a zároveň

požadavky, na co se mají ve svém pedagogickém působení učitelky zaměřit (příloha č. 1). Požádala jsem je, aby pravidelně zařazovaly hry s prosociálními cíli a dlouhodobě sledovaly, zda došlo ke změně klimatu třídy a vztahů mezi dětmi. Dále pozorovaly změny chování dvou konkrétních dětí. Měly si vybrat dítě s prvky agresivního chování a naopak dítě introvertní nebo méně se prosazující. Zabývat se měly i časovými intervaly, tj. jak často a především zda pravidelně zařazují ve své práci prosociální hry. Po ukončení her s prosociálními cíli měly zaznamenat rozhovory s dětmi o jejich pocitech podle připravených otázek, které jsou uvedeny u každé zkoumané hry (příloha č. 2), zároveň nechat dětem prostor pro své vyjádření. Učitelky jsem žádala, aby se zamyslely nad skutečností, kdy je nejvhodnější prostor pro zařazování prosociálních her v mateřské škole. Zda jsou to hry volné, řízená činnost, pobyt venku, rituály, cvičení. V návaznosti na to učitelky mapovaly problémové situace, které při těchto činnostech vznikaly a popisovaly jejich řešení. Měly pozorovat, jaké prosociální hry děti nejvíce bavily, zaznamenat, jaké další prosociální hry ještě v průběhu výzkumu zařazovaly a jaké hry měly největší přínos pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí předškolního věku. Zajímalo mne také, jak učitelky využívají komunitní kruh, dodržují-li jeho pravidla, zda ho zařazují pravidelně a k jakým účelům. Tyto požadavky se prolínají všemi oblastmi výzkumu.

Otázky v rozhovorech s učitelkami navazují na požadavky a zaměření výzkumu. Zasahují do všech oblastí výzkumu a zachycují výpovědi oslovených učitelek o vztahu her s prosociálními cíli a aktivit s prosociální zaměřením, které se objevují v jejich každodenní práci v mateřské škole k podpoře a rozvoji prosociálního chování a citění dětí.

2 Akční výzkum

Akční výzkum je zaměřen na poznávání vlivu prosociálních her v procesu jejich pravidelného zařazování do pedagogické praxe. Získané poznatky jsou východiskem pro další zefektivnění pedagogického působení v oblasti rozvoje prosociálního chování a citění dětí předškolního věku.

Výzkum probíhal ve školním roce 2010/2011 a ještě v prvním pololetí školního roku 2011/2012 a jeho cílem bylo ověření výzkumných úkolů. Na jejich ověřování

a na tom, zda je možné deklarované závěry zobecnit na více mateřských školách, se podílely celkem tři učitelky ze tří mateřských škol. Dvě kolegyně ze tříd homogenních s dětmi pěti a šestiletými, jedna kolegyně ze třídy heterogenní. Ve dvou třídách, jedné homogenní a jedné heterogenní, je zapsáno po 25 dětech ve třídě a ve třídě homogenní je zapsán maximální počet 28 dětí ve třídě. Ověřování probíhalo podle požadavků vyplývajících z žádosti o spolupráci a úkolů, na něž se měly učitelky v průběhu svého pedagogického působení zaměřit (příloha č. 1), a je zmíněno v části vysvětlující požadavky k rozhovorům. Všechny oslovené paní učitelky mají dlouholetou praxi a pracují ve společném právním subjektu Mateřská škola Dačice.

Heterogenní třída:

Třída č. 1: Paní učitelka Marie Pelikánová absolvovala bakalářské studium předškolní pedagogiky, v mateřské škole působí 14 let. Pracuje v jednotřídní mateřské škole a ve své práci s dětmi velmi ráda využívá prvky dramatické výchovy.

Počet dětí ve třídě: 25

Chlapců: 11

Dívek: 14

Dětí 2 – 3 letých : 3

3 – 4 letých: 7

4 – 5 letých : 7

5 – 6 letých: 8

Homogenní třídy:

Třída č. 2: Paní učitelka Stanislava Dvořáková má vystudovanou střední pedagogickou školu, v praxi působí již 32 let. Pracuje ve trojtřídní mateřské škole a ve své práci s dětmi využívá nové metody, zajímá se o další možnosti pedagogického působení a efektivní komunikaci.

Počet dětí ve třídě: 28

Chlapců: 15

Dívek: 13

Třída č. 3: Paní učitelka Alena Čermáková má vystudovanou střední pedagogickou školu a v praxi působí již 37 let. Pracuje ve trojtřídní mateřské škole a práci s dětmi koncipuje do tematických celků a využívá spíše klasické postupy, jako jsou společné řízené činnosti.

Počet dětí ve třídě: 25

Chlapců: 14

Dívek: 11

2.1 Řešení úkolu č. 1: Ověřit vliv vybraných her s prosociálními cíli na rozvoj prosociálního chování a citění dětí

Cílem akčního výzkumu je ověřit metody a možnosti v práci učitelky k rozvoji prosociálního chování a citění dětí. Tyto postupy poté ověřit v praxi a porovnat výsledky výzkumu v práci jednotlivých učitelek. Hledat společné i odlišující znaky, postupy, metody a možnosti průběhu výzkumu.

Pilotním souborem výzkumu jsou vybrané didaktické hry s prosociálními cíli, které jsem vybrala tak, aby splňovaly požadavky na rozvoj prosociálního chování a citění dětí. Zvolila jsem hry z různých publikací uvedené v Zásobníku her (příloha č. 2). U každé hry je popsán průběh hry, pocity dětí, problémové situace, řešení problémových situací, poznatky kolegyň a závěrečným zhodnocením je doporučena vhodnost hry. Postřehy a poznatky učitelek jsem použila k celkovému shrnutí.

Účel hry obsahuje klíčová slova, která vystihují podmínky prosociálnosti, na které je konkrétní hra zaměřena.

Popis průběhu hry ozřejmuje, jakým způsobem byla hra hrána, kroky, které byly učiněny ke zdárnému průběhu hry, jak byla hra vedena učitelkou a popisuje činnost dětí.

Pocity dětí jsou výpovědi nebo výklad toho, jak děti hru prožívaly. Zachycují některé jejich konkrétní prožitky podle pomocných otázek pro každou hru.

Problémové situace - učitelky sledovaly, zda a jaké vznikaly při těchto hrách problémové situace.

Řešení problémových situací - hledání vhodných řešení vzniklých problémových situací, návrh jejich konkrétního řešení, jak se jich pro příště vyvarovat.

Poznatky kolegyň je shrnutím názorů oslovených učitelek na danou hru, jejich postřehy a návrhy.

Vhodnost hry vychází z akčního výzkumu a názorů oslovených učitelek, kdy dochází k posouzení, pro kterou věkovou skupinu je konkrétní hra nejvhodnější.

PROCHÁZKA DŮVĚRY

Účel hry: poznáváme důvěru v kamarády, emoce, spolupráce

Průběh hry: Hru jsem zařadila v tématu „Naše tělo – poznáváme smysly“, proto jsem zvolila motivaci se ztrátou zraku. Nejprve jsme společnými silami postavili dráhu, kterou jsme následně procházeli. Děti si samy vybraly do dvojice partnera, kterému důvěřují. Většinou to byl kamarád, se kterým si v mateřské škole hrají. Společně měly možnost si stezku projít bez pásky na očích.

Potom dostaly instrukce: jeden ze dvojice bude mít zavázané oči a druhý ho bude vodit a postupně se budou střídat. Voděný bude závislý na průvodci. Dvojice dostala jednu pásku na oči, děti se ve dvojici domluvily, kdo si ji vezme na oči první, tedy kdo bude vodič a kdo voděný. Při předání pásky si děti mohly sdělit své pocity. Ještě po ukončení hry si sdělovaly pocity navzájem - jako voděný i průvodce v komunitním kruhu.

Pocity dětí: Děti měly obavy z překážek, úplně neodhadly jejich posloupnost, i když je předem absolvovaly bez pásky na očích.

Na otázku „Co tě bavilo více – vodit nebo být voděný?“ byly rozdílné odpovědi. Děti, které vedly mladšího kamaráda, většinou odpovídaly, že je bavilo, když se o něj mohly postarat a vedly ho. V rozhovorech „Jak jinak si můžeme pomáhat?“ starší děti vymýšlely možnosti pomoci – převádění přes ulici, pomoci mladším dětem v umývárně pustit vodu, voděný na vycházce.

Problémové situace: Problémem bylo, že některé děti na začátku hry při nasazení látkových brýlí neřekly, že trošičku vidí a při procházení překážkové dráhy bylo patrné, že jdou jistě a správně i bez navádění.

Odpovědi dětí v rozhovorech přinesly porovnání pocitů těch, které neviděly a těch, které viděly. Ty, které viděly, měly menší obavy, šlo se jim jistěji. Ty, které neviděly, šly velmi opatrně a stávalo se, že dítě – vodič spěchalo a nechápalo, proč dítě voděné nejde rychleji. Tato situace nastávala u dětí, kdy vodič bylo mladší dítě.

Řešení problémových situací: Po hře při popisu pocitů se děti přiznaly, že trošičku viděly. Musíme tedy dbát na to, aby děti opravdu neviděly. Zlepšit motivaci na hru „tma v lese“ nebo „nevidomý člověk“.

Poznatky kolegyně: Ve všech případech stavěly děti dráhu společnými silami a i když každá dráha vypadala jinak, splnila účel hry. I použitá motivace může být různá, závislá na výchovně vzdělávacím tématu. Např. cesta Jeníčka a Mařenky v temném lese, chůze po překážkách na školní zahradě, překážková dráha v tělocvičně. V rozhovorech s dětmi na téma, jak si můžeme pomáhat, ve stejné věkové skupině převládala pomoc se skládačkou, úklid hraček. V homogenních třídách byly děti raději voděny, bylo to pro ně něco nového, zajímavého.

Vhodnost hry: Hru lze hrát jak ve třídách heterogenních, tak v homogenních. V heterogenních bych doporučila, aby starší dítě vodilo mladší. Přitom dbát na bezpečnost, pomoc, vše dobře vysvětlit.

MYČKA AUT

Účel hry: důvěra jednotlivce ve skupinu, morální hodnoty, emoce

Průběh hry: Hru jsem zařadila v tématu „Tú, tú, tú, auto už je tu“. Před hrou jsme si s dětmi vyprávěly, jak to v takové myčce aut vypadá s využitím jejich zkušeností z domova i pomocí obrázků. Auto zajede do myčky a tam je nastříkáno pěnou, kartáči je pěna rozetřena po celém autě, pak je omyto vodou a osušeno. Děti si nejprve vyzkoušely jednotlivé úkony a pak si vybraly, jakou částí myčky se stanou. Vysvětlili jsme si, že jednotlivé úkony mají svá pravidla posloupnosti. Je nutné sladit spolupráci dětí (myčky) tak, aby nedošlo k opačnému pořadí činností, např. aby na začátku auto neosušovaly a na konci ho nemyly.

Děti obdržely instrukce, že než se zařadí do špalíru v kleče na kolenou, musí se dohodnout, kdo bude co dělat. Když každé dítě ve špalíru vědělo, jakým způsobem bude „auto“ umývat, učitelka děti upozornila, že po spuštění hry se již nesmí dále domlouvat. Mohou však vydávat zvuky představující činnost, kterou dělají. Dítě - auto nesmí mluvit ani jinak reagovat – má vypnutý motor a myčka si s ním dělá, co chce. Hra začíná, když dítě – auto vjede do myčky. Sledovala jsem, aby nedocházelo k ublížení kamarádovi, kterého děti chtějí pořádně vydrhnout, aby byly taktní a opatrné.

Pocity dětí: Každému dítěti byla příjemná jiná část průjezdu myčkou. Nejvíce se jim líbilo mydlení, ofukování a když byly kartáčem nebo ostatní osoušely. Méně příjemné dětem bylo, když byly auto, nebo byly kartáčovány.

Problémové situace: Mladší děti nedodržovaly pravidlo, že nesmí mluvit, stahovaly některým dětem punčocháče, nebyly taktní, ale přesto se jim projížďka myčkou líbila. Jejich chování se však nelíbilo ostatním dětem. Některé děti si stěžovaly, že je kartáč moc dřel. Napoprvé se nám hra příliš nepovedla.

Řešení problémových situací: Děti jsem upozorňovala a připomínala, že při hře nesmí mluvit, při popisu pocitů jsem se jim snažila pokládat vhodné otázky, tak aby samy děti přišly na to, že je velmi důležitá důvěra a také vhodná spolupráce s ostatními a dodržování určitých pravidel, aby nedošlo k úrazu. Pokud se hra nevede, je třeba ji znovu vysvětlit nebo zastavit (myčka je zavřena).

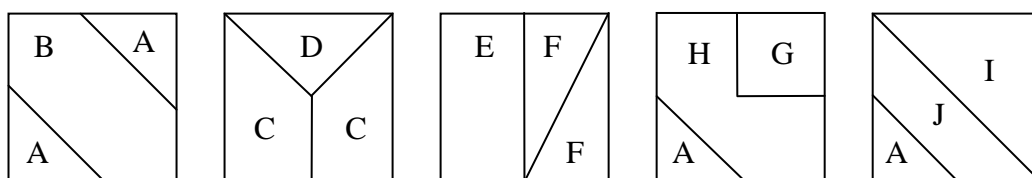
Poznatky kolegyně: Učitelky z homogenních tříd uváděly, že se hra dětem líbila, bez problémů ji pochopily a dále ji rády hrají. V heterogenních třídách jsme se shodly, že je nutné hru více vysvětlit, vyzkoušet, spíše do ní zapojovat děti z nejstarší věkové skupiny a děti, které projeví zájem hru hrát a jsou schopny dodržet pravidla hry.

Vhodnost hry: Pokud chceme hrát hru s mladšími dětmi, je vhodné je zapojit jen jako auto a další úkony si vyzkoušet pouze ve dvojicích. Pro nejstarší věkovou skupinu tato hra přináší legraci, uvědomění si, co se mi líbí nebo nelíbí, jaké pocity mají ostatní a uvědomit si, že se každému může líbit něco jiného.

KAŽDÝ KOUSEK SE POČÍTÁ

Účel hry: morální hodnoty, spolupráce na jiné úrovni, porozumět situacím, důvěra jednotlivce ve skupinu a skupiny v jednotlivce.

Průběh hry: Hru jsem zařadila v tématu „Těšíme se do školy“, které je zařazeno před zápisem do základní školy. Ve třídě jsme vytvořili skupiny se stejným počtem dětí - v každé skupině byly 4 děti a takto byla rozdělena celá třída. Pokud bychom zvolili skupiny po třech nebo pěti dětech, musí být takto též rozdělena celá třída. Každá skupina obdržela jednu obálku s rozstříhaným čtvercem dle nákresu.



„Obálka A: kousky I, H, E

Obálka B: kousky A, A, A, C

Obálka C: kousky A, J

Obálka D: kousky D, F

Obálka E: kousky G, B, F, C“ (CANFIELD, SICCONI, 1998, s. 330)

Seznámila jsem děti s pravidly: nesmí mluvit, nesmí mezi sebou ani jinak komunikovat, nesmí si od nikoho brát kousky skládky, ale mohou dát kus, který jim nepaří konkrétnímu hráči. Též nesmí dávat dílky doprostřed, kde by si je mohl kdokoli vzít, ale mohou je přidat nebo pomoci jinému konkrétnímu hráči. Hra končí, až mají sestavený čtverec všechny skupiny.

S mladšími dětmi jsme hráli lehčí variantu s puzzlemi. Též podle počtu skupin jsem připravila puzzle stejné velikosti, které neměly stejně velké dílky nebo barevnost. Puzzle jsem promíchala a vytvořila z nich 5 hromádek (lépe vložit do 5 krabiček). Dále byl postup hry stejný. Pro mladší děti jsem upravila pravidla komunikace, jelikož jim dělá obtíže nemluvit.

Pocity dětí: Starším dětem se líbilo, když nemohly mluvit, i když některé porušily pravidlo šeptáním. Děti se postupně učily dodržovat daná pravidla a přitom

zjišťovaly, že při dodržování pravidel je hra zajímavější a víc je baví. Rády si navzájem pomáhaly. Některé konkrétní výpovědi dětí: „Nelíbilo se mi, že mi někdo dostavěl čtverec. Jen mi dílek poslal, nepřiložil mi ho. Vzal mi dílek.“

Problémové situace: Mladší děti nezvládly tempo starších a následně odmítaly pomoc. Dětem dělalo problémy čekání na pomoc a to vedlo k porušení pravidel. Též se vyskytovaly problémy s podřízením se skupině. Největší problémy měly děti s tím, když se měly dohodnout bez mluvení a když měly dodržet absolutní ticho. Přestože jsem se snažila jim tuto skutečnost neustále připomínat, převládaly tendence alespoň šeptat.

Řešení problémových situací: Taktně jsem děti upozorňovala a připomínala, že při hře nesmí mluvit. Při popisu pocitů jsem se jim snažila pokládat vhodné otázky, tak aby samy děti přišly na to, že je vhodná spolupráce s ostatními, že je velmi důležitá důvěra a dodržování určitých pravidel. Rozhovory vedly ke společnému hledání, jaká pravidla jsme porušily a proč a jak se příště toho vyvarovat. Osvědčilo se opakování hry s dalším vysvětlením pravidel. Dle potřeby je vhodné upravit pro mladší děti pravidla komunikace, jelikož jim dělá obtíže nemluvit.

Poznatky kolegyň: Poznatky z průběhu hry se téměř shodovaly. Učitelky měly též problémy s tím, aby děti zachovaly ticho a ani jinak spolu nekomunikovaly. Avšak uvádí, že tento fakt neovlivnil výsledek hry a docházelo k obdivuhodné spolupráci a vstřícnosti mezi dětmi.

Vhodnost hry: Hra je vhodná pro děti pěti až šestileté. Mladší děti zvládají variantu s puzzlemi a s upravenými pravidly komunikace. Hra všechny oslovené učitelky nadchla a doporučují ji jako velmi přínosnou k rozvoji prosociálního chování a citění dětí.

PEKELNÉ STROJE

Účel hry: poznáváme kamarády, emoce, porozumět situacím, příspěvek jednotlivce k celku – každý je důležitý, přistupovat na návrhy ostatních a umět je využít, vnímavost

Průběh hry: Hru jsem využila v tématu „Já jsem muzikant“, kdy jsem děti motivovala orchestrionem. Potom jsem dětem vysvětlila, co budeme dělat – společně vytvoříme orchestrion, který bude vydávat zvuky různých nástrojů. Naznačila jsem herní plochu, kam budou děti přicházet a kde bude nakonec celý orchestrion stát. Potom se děti různě rozmístily po herně. Každé dítě se stalo součástí orchestrionu ve chvíli, kdy si vymyslelo svůj zvuk. Přistoupilo na hrací plochu a „přilepilo“ se k nástroji, který tam již byl, a stále opakovalo svůj zvuk. Zvuky by se měly vzájemně doplňovat. Orchestrion je úplný, až když se připojí poslední dítě. Řízení dynamiky orchestrionu se nám napoprvé nepovedlo, děti nedovedly sladit zvuky nástrojů, ale i tak se hra dětem líbila.

Pocity dětí: Jaký jsi zvolil zvuk? Proč? Co tě povzbudilo k zapojení do stroje? Jak se ti líbilo být součástí velkého stroje? Tyto otázky děti motivovaly ke sdílení svých pocitů. Dětem se líbilo být součástí stroje a zároveň vydávat libovolný zvuk. Zapojovaly se samostatně a zároveň je povzbudilo zapojení jejich kamaráda. Užívaly si zvláštního zvuku celého stroje.

Problémové situace: Děti nedokázaly napoprvé sladit své zvuky s ostatními. Někdy přistupovalo příliš dětí najednou. Některé děti se k sobě lepily moc a strkaly se. Některé děti nemohly delší dobu vymyslet zvuk, kterým by se zapojily. Děti si musí být vědomy toho, že až s poslední součástí bude celý stroj kompletní. Hra se napoprvé příliš nepovedla.

Řešení problémových situací: Nacvičit v menších skupinách, procvičit a nastítnit, jaké zvuky by mohl ještě stroj vydávat, dovysvětlit a následně ji zopakovat. S mladšími dětmi odejmout požadavek souznění stroje a zaměřit se spíše na prožitek společného výtvaru, protože i tak ho děti vnímají jako dokonalý.

Poznatky kolegyň: Učitelky děti motivovaly dle potřeby tématu pekelným strojem, hudební skříní, jarním probuzením a podobně. Dynamika zvuků, zrychlování či zpomalování se povedla dětem z homogenní třídy s paní učitelkou Stanislavou. Hru si užily děti ve všech třídách.

Vhodnost hry: Hra se hodí pro děti všech věkových skupin, pokud pomineme požadavek souznění zvuků stroje. I když stroj příliš neladí, zážitky dětí jsou velmi přínosné – sounáležitost, kladné emoce, vnímání důležitosti každého článku.

Aby děti slyšely souzvuk celého stroje, je vhodné, aby se staly pozorovateli nebo si mohly vyzkoušet stroj řídit. Tak rozvineme další možnosti této hry.

DOPRAVNÍ PÁS

Účel hry: emoce, důvěra v kamarády, spolupráce, odpovědnost za zranění kamaráda, pocit sounáležitosti

Průběh hry: V tématu „Hrajeme si na řemesla“ byl vhodný prostor pro zařazení této hry. Nejprve jsme si vysvětlili, co je to dopravní pás. Vhodný je obrázek, jak takový pás vypadá, k čemu se používá. Potom se děti se chytily ve dvojicích za ruce, měly je natažené a pokusily se s nimi houpat. Vytvořené dvojice se postavily těsně vedle sebe, a tak vytvořily dopravní pás. Na pás se položilo dítě, které musí mít zpevněné svaly a ostatní ho houpáním rukou ve stejných intervalech posunovaly po páse. Než začneme, musíme sladit pohyb všech hráčů. Je nutné, aby děti spolupracovaly, soustředily na činnost, aby kamaráda neupustily, jinak se hra nezdaří.

Pocity dětí: Děti zaujala zodpovědnost, kterou mají, aby kamarádovi na páse neublížily. Uvědomovaly si, že se musí přizpůsobit skupině. Některé děti řekly, že se bály, aby je ostatní neupustily.

Problémové situace: Nezpevněné tělo, bezpečnost při posunu. Mladší děti měly obavy se položit na pás a též svou nesoustředěností hru narušovaly.

Řešení problémových situací: Hru předem vyzkoušet s panenkou, aby děti věděly, o co jde. Upozornit děti, že kamarád je těžší než panenka. Nácvičit zpevnění těla. Hrát hru jen se staršími dětmi a případně přijmout mladší děti, které mají o hru zájem, ale až po zhlédnutí, kdy ji hrají starší děti.

Poznatky kolegyně: Při hře je nutné dbát na bezpečnost dítěte na páse. Pro děti je obtížné se koncentrovat pouze na pás. Hra je zajímavá, ale pro děti předškolního věku se příliš nehodí. Doporučuji ji hrát ve variantě s panenkou nebo s odpovídající záchranou pro zachování bezpečnosti při hře.

Vhodnost hry: Hra je vhodná spíše pro nejstarší věkovou skupinu. Děti lépe chápou instrukce a více dbají na bezpečnost kamarádů.

POZOR, PADÁM

Účel hry: – emoce, důvěra v kamarády, spolupráce, odpovědnost za zranění kamaráda, pocit sounáležitosti

Průběh hry: Hru jsem zařadila koncem školního roku, kdy jsem byla přesvědčena že je skupina dětí schopna si důvěřovat. Děti utvořily těsný kruh – stojí těsně vedle sebe a dotýkají se rameny. Kruh musí mít menší poloměr než je výška dítěte. Uprostřed kruhu se postaví dítě, které by mělo mít zpevněné svaly, což je nutné nacvičit, a nechá své tělo spadnout na jakoukoli stranu. Ostatní si pak dítě „přehazují“. Nejprve si dítě vyzkoušelo padání s otevřenýma očima. Účelem hry je, aby dítě padalo s očima zavřenýma, což se moc nedařilo, protože se děti bály. Důležitá je maximální důvěra mezi dětmi, aby nebylo mezi dětmi napětí, děti nemluví, neruší prostřední dítě. Důležitá je pozornost učitelky, aby zabránil případným pádům.

Pocity dětí: Hru zvládl pouze jeden chlapec a tomu se hra líbila. Ostatní se bály, že je nikdo nezachrání. Proto si hru příliš neoblíbily.

Problémové situace: Při hře „Pozor padám“ se neuměly dostatečně zpevnit, aby padaly na děti. Pouze se kolébaly a nakláněly na děti a nohy neměly pevně u země. Některé děti odstrkovaly své kamarády příliš rychle, neměly dostatek citu.

Řešení problémových situací: Pro děti je hra příliš obtížná, proto jsem ji ještě jednou zařadila při odpoledni s rodiči, aby byla zajištěna bezpečnost ze strany dospělých. Ani to však nepomohlo, děti se bály, ohýbaly se v pase, neuměly udržet tělo v napjatém postoji.

Poznatky kolegyň: Paní učitelka Alena ji po mé osobní zkušenosti odmítla s dětmi vyzkoušet, jelikož se jí zdála příliš nebezpečná a pro děti předškolního věku velmi obtížná. Paní učitelka Stanislava hraje s dětmi podobnou hru „Stromy“. Děti utvoří dvojice, jeden stojí za zády druhého a snaží se pomalu rozhýbat toho před sebou (strom) a to tak, že ho rozhýbe opatrně pomocí rukou a zároveň mu dělá záchranu. Dítě - strom má zavřené oči a nechá s sebou manipulovat. Pro dokreslení atmosféry můžeme pustit relaxační hudbu. Hra se může dále stát obtížnější ve trojici, kdy si dvě děti naproti sobě „houpou“ prostředního. Toto je i forma nácviku pro hru „Pozor, padám“.

Vhodnost hry: Pro předškolní děti je hra příliš náročná. Proto doporučuji její lehčí verzi „Stromy“.

STONOŽKA

Účel hry: pocit vzájemné pohody, učit se dávat i přijímat, společné uvolnění

Průběh hry: Hra se mi hodila do tématu „Louka je samý květ – živočichové“. Děti si nejprve vyzkoušely pohyby pro uvolnění ruky jako při grafomotorice - krouživé pohyby oběma rukama. Potom se ve dvojicích vystřídaly a vyzkoušely si, jak budou kamaráda krouživými pohyby hladit po zádech. Děláme malé kruhy od páteře směrem do stran až nahoru k ramenům. Potom masáž přechází v hlazení zad a ramen. Pohyby musí být pomalé a jemné. Pak si děti sedly s rozkročenýma nohama za sebou tak, aby byly co nejbližší u sebe. Takto utvořily uzavřený kruh.

Každé dítě položilo kamarádovi před sebou ruce na záda a začalo ho zlehka masírovat tak, jak si to předem vyzkoušely.

Děti hra natolik uvolnila, že většina si spontánně lehla na koberec a prožívala chvíle uvolnění. Některé děti až zapoměly drbat kamaráda před sebou, jak se jim to líbilo. Velmi přínosné je pustit relaxační hudbu a pobídnout děti, aby si vyzkoušely zavřít oči. Tím se jejich prožitek zvyšuje.

Pocity dětí: Všem dětem bylo hlazení příjemné, uvolnily se a nebyly v napětí. V průběhu se děti domlouvaly, co je jim příjemné a radily kamarádovi, aby to tak dělal. Nejvíce se jim líbilo šmrání, méně hlazení.

Problémové situace: Mladší děti se občas smály, jinak nenastaly žádné problémy. Pouze Pét'ovi se hra nelíbila.

Řešení problémových situací: Mladší děti jsem v průběhu hry uklidnila a vysvětlila nevhodnost smíchu. Pét'a dostal možnost ze hry odejít. Děti nechápaly, proč se hra Pét'ovi nelíbila.

Poznatky kolegyň: Všechny oslovené učitelky se shodly, že se hra líbila dětem i jim. Přinesla jim uvolnění, příjemné pocity relaxace a souznění. Dětem se líbilo jak hladit a masírovat kamaráda, tak to, když je jemně masíroval kamarád. Tudíž hru velice doporučily ke společnému uvolnění a pocitům pohody celé skupiny.

Vhodnost hry: Hra je vhodná pro všechny věkové skupiny s možností si předem vyzkoušet hlazení. Pro mladší děti je vhodné hru nejprve zhlédnout u starších kamarádů jako pozorovatel.

Z praxe zkoumaných her vyplývají takové závěry, že hry si musí učitelka předem dobře vybrat, promyslet vhodnou motivaci, správně a přiměřeně k dětskému věku vysvětlit jejich pravidla. Velmi dobré je, pokud to hra umožňuje, si některé prvky předem nacvičit. Jestliže se hra nevede, učitelka musí adekvátně reagovat na vzniklou situaci a rozhodnout další postup: zda hru dohrát, v průběhu ji ještě dovysvětlit nebo ji ukončit. Například hra „Myčka aut“ se konkrétně mně příliš

nepovedla. Bylo patrné, že jsem děti špatně motivovala, ale i fakt, že je nevhodná pro mladší děti, které jsem do hry zapojila, a proto se nedostavil mnou očekávaný výsledek. Paní učitelka Stanislava s dětmi z homogenní třídy hru hraje a mají ji rády. Stejně tak jsem přecenila možnosti dětí ve hře „Pozor padám“ a jsem velice ráda za spolupráci se svými kolegyněmi, od nichž jsem načerpala nové poznatky o možnosti hrát hru v jiné variantě „Stromy“, která je vhodná pro předškolní děti.

Hovořit s dětmi o prožitcích a jejich pocitech prohlubuje účinnost hry. Děti si uvědomují své emoce, dopady prožité situace a možnost společně řešit vzniklé problémy. Tyto zkušenosti pak mohou dále uplatnit k řešení konfliktních situací během dne v mateřské škole, ale i jako návod pro řešení konfliktů v dalším životě. Rozhovory po hrách otevírají pro učitelku nové obzory pro hlubší poznání dítěte s jeho radostmi i starostmi, potřebami, emočním laděním i míry schopností empatie. Učitelka pak lépe vybírá hry a činnosti k rozvoji prosociálního chování a citění dětí a vydá se směrem, který se ukáže jako potřebný pro rozvoj jedince i konkrétní skupiny.

2.2 Řešení úkolu č. 2: Ověřit, zda prosociální chování a citění mladších dětí (3 – 5 let) lze rozvíjet ve volných a navozených hrách lépe než ve hrách didaktických s prosociálními cíli.

Zde jsem použila metodu pozorování. Zaměřila jsem se na prosociální chování a jednání dětí ve volných hrách ve své třídě a zejména na to, jak spolu komunikují a spolupracují děti všech věkových skupin zastoupených v heterogenní třídě mateřské školy. Pozorování je zachyceno na fotografiích (příloha č. 4) a videozáznamu (příloha č. 6). Zaměřila jsem se na skutečnost, zda dojde k poznání, jak nejlépe rozvíjet prosociální chování a citění mladších dětí ve volných a navozených hrách a zda je to možné v heterogenní třídě. Během celého dne se ve výchovně vzdělávacím programu mateřské školy objevují konflikty mezi dětmi, především ve sporech o hračku, „boření“ staveb, neústupnost v postojích, neochota přijmout do své hry někoho jiného, ale nejzajímavější částí pozorování je souhra dětí celého věkového spektra ve volných hrách.

Cíl pozorování – komunikace a spolupráce dětí všech věkových skupin zastoupených v heterogenní třídě ve volných a navozených hrách.

Průběh pozorování jsem zaznamenávala v období akčního výzkumu, ale více jsem se zaměřila na konkrétní skupiny dětí, které jsou specifické svými projevy ve školním roce 2011 – 2012.

Jelikož jsem s dětmi ve třídě v každodenním kontaktu, mám možnost sledovat je v průběhu her každý den a zaznamenávat různé běžné, ale především specifické situace při vzniku a řešení konfliktů. Ve volných hrách jsem pozorovala děti, jak rozvíjí hru a jak řeší vzniklé problémové situace, jaké role zastávají ve volných hrách. Zaměřila jsem se na konkrétní skupinky dětí, které vznikaly v průběhu volných her.

Pozorování jsem rozdělila na tři skupiny:

- a) společné hry tříletých dětí
- b) možnosti tvorby vztahů mezi mladším a starším dítětem s ohledem na vývojové dispozice
- c) vztahy pětiletých dětí s dětmi mladšími, tedy tříletými a čtyřletými.

a) Ve společných volných hrách tříletých dětí se jejich vzájemné vztahy v naší třídě nejlépe projevily u tříletého chlapce se stejně starou dívkou, kteří se znají a kamarádí spolu díky přátelení jejich rodin. Nejvíce si hrají spolu, ale přesto v těsném kontaktu s herním koutkem a kuchyňkou, kde se často útržkově zapojují do hry v kuchyňce se staršími dětmi, sledují jejich chování a jednání, napodobují jejich hru a snaží se do ní aktivně zapojit, ale opět se vrátí do svého „koutku“, kde dále rozvíjí svou hru.

b) Druhou pozorovanou dvojicí byli dva chlapci ve věku čtyř a pěti let. Tito chlapci se mimo mateřskou školu nestýkají. Jejich hra je na podobné úrovni, i když nemají stejný věk. Zde se potvrzuje možnost výběru kamarádů, kteří nemají stejný věk, ale úroveň vývoje. V této dvojici je dominantní starší chlapec, ale jeho úroveň hry nejvíce setrvává ve hře na pejsky, kdy štěká, běhá po čtyřech, nabádá ostatní děti, aby si s ním jako s pejskem hrály. Mladšího kamaráda k tomuto typu hry lehce strhne. Chlapci mají mezi sebou časté konflikty, které řeší na úrovni mladšího dítěte. Pokud však v mateřské škole není starší ze zkoumané dvojice, mladší chlapec je schopný si hrát samostatně nebo s jinými chlapci se stavebnicemi, auty, v kuchyňce a podobně. Pokud nastane opačná situace, starší chlapec si většinou hraje sám a nebo setrvává ve hře na pejsky a v této roli se snaží prorazit do hry ostatních dětí. Dalšími příklady jsou vztahy starších děvčat, které mají mezi sebou vytvořené pevnější vztahy již z minulého roku a těžko mezi sebe přijímají novou

dívčenu Emilku. Pokud ji do své hry přijmou, je to na kratší dobu a většinou zastává roli jako mladší děti. Dívčina rozumová úroveň totiž neodpovídá jejímu věku a proto si častěji hraje s mladšími dětmi, se kterými si více rozumí. Naproti tomu Evička, tříletá holčička se bez problémů zapojuje do hry jak se svými vrstevníky, tak se staršími děvčaty, kterým bývá téměř rovnocenným partnerem. Dovede se podřídit průběhu hry, ale také si svou roli vybrat a dotvořit.

c) Vytváření vztahů nejstarších dětí k ostatním věkovým skupinám lze vyhodnotit především jako pomoc mladšímu dítěti s oblékáním, skládkami, stavebnicemi apod. Avšak velmi často pozoruji, že starší děti, jak děvčata, tak i chlapci zapojují do svých her mladší děti. Buď jim radí, co mají dělat, nebo je nechávají hrát si s nimi paralelně a napodobovat jejich činnost např. stavby z kostek, dřívěk, konstruktivních stavebnic. Většinou jim dávají role v námětových hrách, které sami řídí.

Výstupy z možností vlivu volných a navozovaných her na rozvoj prosociálního chování a cítění dětí v heterogenní třídě:

Zařazení dětí do hry ostatních je někdy problematické. Některé děti spolu tráví ve hrách více času a vznikají zde první náznaky kamarádství, ale tyto děti nerady do svých her zapojují ostatní kamarády. Mladší tří až čtyřleté děti se zapojují do her starších pětiletých, nebo je starší děti do své hry přijímají a zapojují do svých činností tak, že jim dávají úkoly, nabízejí jim různé role. Mladší děti tyto role většinou přijímají, aniž by do nich vnášely své zkušenosti nebo nabízely svou aktivní spolupráci.

Do navozovaných her se ve většině případů zapojují děti v celém spektru věkového i sociálního vývoje. Starší děti se snaží pomoci mladším, poradit jim a zažívají pocity zodpovědnosti, sounáležitosti, ochránářství. Dokazují si, co už umí, jak své znalosti a dovednosti mohou využít. Například jak doma myjí nádobí, co vše k tomu potřebují, jak to dělá maminka a předvedou tyto postupy mladším kamarádům, kteří tak získávají nové poznatky a zkušenosti. Ve své praxi jsem vyzorovala, že se děti rády zapojují do navozovaných her již z toho důvodu, že si s nimi hraje učitelka. Stejně je tomu, když děti zapojují učitelku do volných her. Postupně se k takové skupině přidávají další děti. V momentě, kdy se učitelka vzdálí, většina připojivších se dětí za krátkou chvíli ze hry také odejde.

Nelze říci, zda volná a navozovaná hra otevírá větší prostor pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí v heterogenní třídě než v homogenní. Soužití dětí v rozdílném uspořádání tříd je různé. Potvrdilo se však, že v heterogenní třídě je soužití všech věkových skupin velmi přínosné pro rozvoj empatie, vzájemné pomoci, nevyvyšování se starších dětí nad mladšími. Mladší děti mají více příkladů chování a snaží se je napodobit. U volných her vznikají nahodilé situace, ve kterých děti reagují podle svých dosud nabytých zkušeností z domova nebo nápodobou od dospělých nebo svých vrstevníků. Naproti tomu v didaktických hrách je cíl promyšlený a vede k prohloubení nebo uvědomění si konkrétní řešení situace, jako jsou emoce, empatie, důvěra, spolupráce, sounáležitost se skupinou.

Pracovala jsem jak ve třídách homogenních, tak i v heterogenních a vždy mi byla bližší práce v třídách heterogenních. Díky věkově heterogenní třídě lze dětem umožnit pobyt se sourozenci nebo s dětmi, se kterými se znají a kamarádí i mimo mateřskou školu. Již od útlého věku si zde děti vytvářejí dlouhodobější přátelství ve dvojicích, které potom ve starším věku doplňují na větší skupinku. Až při psaní této práce si uvědomuji skutečnosti, které mne vedou k zamyšlení a k hlubšímu zkoumání těchto aspektů, nad vhodností té či oné struktury třídy. Z hlediska výzkumu by bylo určitě zajímavé vyměnit paní učitelky z homogenní a z heterogenní třídy, zadat jim požadavky výzkumu a potom porovnat jejich názory na výhody a nevýhody soužití dětí v jednotlivých třídách. Nebo pozorovat jedno dítě po celou dobu docházky do mateřské školy z hlediska rozvoje prosociálního chování a citění.

2.3 Řešení úkolu č. 3: Ověřit, zda je v možnostech herních aktivit v mateřské škole rozvíjet prosociální chování a citění dětí.

K tomuto výzkumnému úkolu jsem využila náměty her, které nejčastěji s dětmi v naší třídě hrajeme. Jsou to hry osvědčené, které hrajeme častěji a jsou zaměřeny nejvíce na poznávání kamaráda, možnosti smyslových vjemů jako je hmat, sluch, vůně. Většina je zaměřena na rozvoj prosociálního chování a citění dětí, i když některé zdánlivě s touto tematikou nesouvisí. A přece v nich tento záměr také najdeme.

Hra „Přivítání kamaráda“ pohazením je vhodná pro děti od 3 let a rozvíjí kamarádské vztahy. Poznávání hmatem a podle hlasu je vhodná pro děti od 4 let s důrazem na rozvoj kamarádských vztahů. Hrajeme ji nejčastěji na zahájení komunitního kruhu k navození atmosféry sounáležitosti a pozornosti.

Hra „Zrcadlo, zrcadlo“ je vhodná pro děti od 4 let, rozvíjí smyslové vnímání a kooperaci. Děti se ve dvojicích postaví proti sobě. Jedno z nich představuje zrcadlo a druhé zlou královnu. Zlá královna pak před zrcadlem dělá různé pohyby a zrcadlo ji napodobuje. Na závěr si děti říkají své pocity, co se jim líbilo víc, jestli dělat královnu nebo napodobovat její pohyby. Hru jsem zařadila v tématu „Les je místo pro pohádku“ v bloku „Lesní království“.

Hra „Pečeme pečivo“ je vhodná pro děti od 4 let, rozvíjí smyslové vnímání. Děti stojí po obvodu kruhu. Před sebou mají záda kamaráda a na nich začínají péci pečivo. Paní učitelka např. říká: „očistíme vál“ a děti rukama přejíždějí po zádech a čistí vál. „Nasypeme mouku“ – sypeme prstíky, „rozklepneme vejce“ napodobují ťukáním, „solíme“ je jemné ťukání, „hněteme těsto“ je masáž zad atd. A nakonec vložíme těsto do pece - oběma rukama pláceme dítě před sebou. Děti tuto činnost musí provádět s citem, aby si navzájem neublížily. U této hry se děti, které nemají moc rády osobní kontakt, uvolnily a prožily ji. Hru je vhodné zařadit v období posvícení nebo masopustu.

Hra „Hledání ve tmě“ je vhodná pro děti od 4 let, rozvíjí smyslové vnímání. Dvě děti, které mají zavázané oči, se postaví každé na jinou stranu třídy. Učitelka hodí do prostoru nějaký tvrdý předmět, například dřevěnou kostku ze stavebnice, a děti musí podle sluchu poznat, kam předmět dopadl a najít ho. Děti by měly dávat pozor, aby se nesrazily. U této hry se děti snažily najít předmět poslepu a ostatní děti, přestože chtěly dvojici poradit, snažily se dodržet pravidla. Při popisování pocitů se dokázaly lépe vcítit do pocitů kamaráda, který je slepý. Hru jsem zařadila v tématu „Naše tělo – poznáváme smysly“

Hra „Kdo jsi“ je vhodná pro děti od 5 let, rozvíjí spolupráci a komunikační dovednosti. Vždy dvě děti mají na čele přilepený stejný obrázek, např. jedna dvojice sluníčko, další kytičku, srdíčko atd. Chodí mezi sebou a hledají na

kamarádovi stejný obrázek. Protože děti nevědí, který obrázek mají na čele, musí se před každým zastavit a popsat obrázek, který má na čele jejich kamarád, a ten zase popíše jejich a pak podle popisu musí obě děti poznat, jestli mají na čele stejný obrázek. Pokud nemají stejný, musí přejít k dalšímu dítěti a pokračovat v popisu u něj. Když popisují obrázek, nesmí prozradit jeho název. Tuto hru hrajeme s obměnou, např. místo obrázků na čele pošeptáme dětem slovo nebo naopak děti nesmí hovořit a pomoci, stejným dvojicím se dostat k sobě. Hra je vhodná při tématu s domácími, exotickými zvířaty, pohádkami apod. Poprvé se tato hra dětem moc nedařila, ale po několikáté už dokázaly svůj obrázek popsat, aniž by prozradily jeho název, takže se nakonec dvojice našly. Při popisování pocitů některé děti popisovaly, že měly strach z toho, že se jim nepodaří najít kamaráda, nakonec měly radost, že to zvládly.

Dále hrajeme prosociální hry podle Svobodové /2007 /, která je uvádí ve své knize.

Poznáváme emoce – „Na kukačku“ se zavřenýma očima hledat kukačku – vydržet, nepodvádět, soustředit se, na nikoho nezapomenout. Hru zařazují především v jarních měsících s obměnou, že kvočna hledá svá kuřátka.

„Posloucháme své srdce“ – uvědomit si sám sebe, vnímat své prožitky, nerušit v prožívání ostatní. Nejvhodnější využití u tématu „Naše tělo“, ale zařadit tuto hru můžeme častěji například při relaxaci po cvičení.

Poznáváme kamarády – seznámení se jménem pomocí rozpočítadla „Jedna, dvanda,..“ Rytmizace jmen rozvíjí poznatky o tom, kdo jsem já, znám všechny děti ve třídě, nebo pouze své blízké kamarády? Prohlubuje poznávání celé skupiny navzájem.

„Klubíčko přátelství“ - nejvhodnější využití je v komunitním kruhu, kdy můžeme tuto hru zařadit na různá témata – co se ti líbí na kamarádovi, proč si s ním rád hraješ, jaký je tvůj kamarád, apod.

Učíme se spolupracovat – Hry s touto tematikou lze použít ve všech tématech např. spolupráci ve skupině při početních hádankách, ubírání, přidávání. Umožňují dětem prožít radost ze správného provedení, pomoc druhému, pokud si neví rady. Velmi pozitivní pro rozvoj spolupráce jsou společné práce na zahradě, při úklidu.

„Kresba jednou tužkou“, „Slepovaná“

Poznáváme morální hodnoty jako je sounáležitost se skupinou a vytváření přátelských vztahů. Pohybová hra „Na pelíšky“ rozvíjí ohleduplnost, zapojení všech

děti tak abychom nikoho neopomněli. Další základní morální hodnoty –jako je pozdrav, poděkování, prosba, pravdomluvnost připomínáme a upevňujeme během celého dne v mateřské škole, na veřejnosti, při návštěvě kulturního zařízení, při setkání s ostatními zaměstnanci mateřské školy.

Učíme se rozumět situacím – „Na ježibabu“ - Lákáním ježibaby vzniká nebezpečná situace a názorná ukázka toho, že všichni to s námi nemyslí jen dobře, proč nesmím každému věřit. Zde se osvědčují nejvíce pohádky, kde děti mohou přesně rozlišit dobro a zlo. Následně zařazujeme dramatické ztvárnění jak se bránit před zlem, jak zlo poznáme, protože zlo nemusí být viditelné na první pohled, jak je tomu u ježibaby.

Z předchozích příkladů, které kopírují požadavky na hry s prosociálními cíli, docházím k poznání, že i ve hrách, které nejsou přímo zaměřeny na rozvoj prosociálního chování a cítění dětí, jsou prvky prosociálnosti, jež v nich rozvíjíme. Děti v nich prožívají pocity potřebnosti, učí se překonat strach a smutek. Nejraději mají hry, při nichž jsou veselé, radostné a bezstarostné, při nich prožívají pocity sounáležitosti se skupinou, uvolnění a přijímají příjemnou atmosféru společně prožitých chvil. Radost z pohybu v pohybových hrách a honičkách se snoubí s dodržováním pravidel a sledováním bezpečnosti. Rozpočítadla nám umožňují rozvoj očekávání výběru, kterému se děti bez problému podřizují. Veškeré smyslové hry vedou k uklidnění, soustředění, vnímání sebe samého, svých pocitů příjemných i nepříjemných, ale také ohleduplnosti ke kamarádovi, který chce zažít stejnou zkušenost.

2.4 Řešení úkolu č. 4: Ověření možnosti komunitního kruhu jako cesty k rozvoji prosociálního chování a cítění dětí všech věkových skupin v mateřské škole

Akční výzkum: Ráno před řízenými činnostmi si popřejeme písni „Dobré ráno“ od Lenky Pospíšilové, kterou mají děti rády a vždy v nás probudí dobrou náladu:

„Ráno přeji dobrý den, večer dobrý přeji sen.

Dobré ráno, dobrou noc, všechno jenom dobré přeji moc!“

Dalším naším rituálem je společně s dětmi složená říkanka, kterou jsem uvedla již v teoretické části:

„My jsme všichni kamarádi,
my se máme hodně rádi.
Je nám tady hezky,
někdy přijdou třesky.
Spolu všechno vyřešíme,
pravidel se nebojíme.“

Nejčastěji hrajeme v komunitním kruhu hry:

- Na jména – Podívej se na kamaráda vedle sebe a řekni jeho jméno.
- Pošli pohlázení - Pošta pohlázení oběhne celý kruh.
- Co kdo dobře umí? – mluví jen ten, kdo má berušku – dodržet toto pravidlo
- Tichá voda – Dítě vprostřed kruhu se zavázanýma očima, poznává hmatem nebo sluchem kamaráda.
- Kdo zmizel, kdo chybí? - Jedno dítě zakryjeme dekou s otázkou: „Která beruška je pod dekou a spinká?“

Program k ověření: V žádosti o spolupráci byly učitelky dotázány, zda zařazují pravidelně komunitní kruh. Pokud ano, měly se vyjádřit, jak dodržují všechna jeho pravidla uvedená v Kafometu (různé – 002.3 s. 1) :

- Právo hovořit - předávání nějakého předmětu – kdo jej má, má právo hovořit k tématu. Děti se učí neskákat do řeči a počkat, až na ně přijde řada.
- Právo zdržet se - dítě nechce nic říct, předá bez vysvětlení předmět dál, nemusí nic vysvětlovat. Učí se tak nerozhodovat, říci ne.
- Vzájemný respekt a úcta - nevysmívat se, nezraňovat druhé.
- Respektování soukromí – nevynášet svěřené situace, naučit se používat obecné informace.

Pokud komunitní kruh pravidelně nezařazují, měly se rozhodnout, zda tak v rámci výzkumu učiní. Pokud ano, vyjádřit se s jakými výsledky. Proto jsem učitelkám poskytla i náměty ke komunitním rozhovorům z knihy Canfiela a Simona (1998)

- Co mám sám na sobě rád?
- Co si přeji nejlépe umět?
- Kdybych měl tři přání, jaká by to byla?
- Co se mi na sobě nelíbí?
- Z čeho mám strach? Chvilu, kdy jsem se bál.

- Kvůli čemu jsem smutný? Co dělám, když jsem smutný
- Chvilé , kdy jsem měl radost
- Největší zábava, jakou jsem kdy zažil
- Chvilé, kdy jsem nedostal, co jsem potřeboval
- Co jsem udělal a pomohlo to někomu druhému?
- Co pro mě někdo udělal, pomohlo mi to cítit se dobře.
- Věci, které dělám, abych si udržel kamaráda.
- Chvilé, kdy mě nechtěly děti do party.
- Chvilé, kdy jsem já nechtěl vzít někoho do party.

Jak to působí.....

Heterogenní třída

Třída č. 1: Komunitní kruh nemáme pravidelně, respektovat pravidla je celkem obtížné, protože probíhá s celou skupinou dětí a u nás máme velký počet dětí různého věku. Největší problém je vydržet a nechat všem dětem prostor zejména u mladších dětí a dětí s poruchami pozornosti.

Homogenní třídy

Třída č.2: Komunitní kruh máme pravidelně. Děti se během roku naučily dodržovat společně stanovená pravidla, např. mluví jenom ten, kdo drží kámen, uvidí-li, že má uč. zvednutou ruku nad hlavou, znamená to, že mají přestat mluvit a dávat pozor, co jim chce říct. V tomto komunitním kruhu mají děti možnost vyjádřit se ke svým prožitkům a sdělit je ostatním, popsat svoji momentální náladu a pocit, říct, co se jim na něčem nebo na někom líbí či nelíbí apod.

Třída č. 3: Pravidelně jsme začali zařazovat komunitní kruh v rámci výzkumu. Předtím byl zařazován pouze nepravidelně. V komunitním kruhu posíláme kouzelný kamínek. Kdo ho drží v ruce, hovoří, ostatní naslouchají. Využíváme ho ke společnému řešení problémových situací, nebo k zodpovězení položených otázek, např.

- Co si přeji nejlépe umět?
- Z čeho mám strach? Chvilé , kdy jsem se bál.
- Kvůli čemu jsem smutný? Co dělám, když jsem smutný?
- Chvilé , kdy jsem měl radost
- Co jsem udělal a pomohlo to někomu druhému?

- Chvilé, kdy mně nechtéli děti do party.
- Chvilé, kdy jsem já nechtěl vzít někoho do party.
- Jak doma pomáhám?
- Co se mi doma nejvíc líbí?
- Čím bych chtěl být?
- Jak se starám o mladšího sourozence?
- Společné oslavy doma.
- Jak udělat kamarádovi radost ? - narozeniny ve školce

Akcním výzkumem a pravidelným zařazováním komunitního kruhu jsem se přesvědčila o jeho nezastupitelnosti v souznění skupiny, v rozvíjení vzájemné důvěry při sdělování emocí, pochopení potřeb kamaráda a s tím spojené první prožitky empatie. Vzájemný respekt a dodržování pravidel komunitního kruhu podporuje rozvoj prosociálního chování a citění dětí v mateřské škole.

I z odpovědí učitelek vyplývá, že komunitní kruh je v současné době využíván velmi hojně. Děti zde mají prostor k sebevyjádření. Záleží na tom, jak často se děti s učitelkou v komunitním kruhu scházejí a zda jsou dodržována jeho pravidla. Učitelky postupují podle určených otázek, ale nechávají dětem prostor pro své vyjádření.

Díky aktivnímu využívání komunitního kruhu všemi oslovenými učitelkami se potvrdilo, že komunitní kruh je velmi důležitou součástí her s prosociálními cíli. Aby došlo k zafixování a zopakování nabytých pocitů, zkušeností a získaných dovedností, je velmi vhodné po ukončení hry dát dětem prostor hovořit o svých pocitech. Posiluje se tak prosociální citění a chování dětí všech věkových skupin. Učitelky pracují s komunitním kruhem jak v homogenních tak v heterogenních třídách.

3 Rozhovory s učitelkami

Rozhovory s učitelkami jsem vedla po ukončení spolupráce na projektu v únoru 2012. K rozhovorům s učitelkami jsem zvolila soubor devíti otázek, které jsem položila každé učitelce. Otázky napomohly k udržení se u tématu zkoumaného problému, ale zároveň dávaly volnost k vyjádření vlastních názorů a uplatnění

zkušeností dotazovaných učitelek. Každá odpověď je individuální, i když se učitelky v některých názorech shodují.

Jelikož učitelky v průběhu výzkumu sledovaly aspekty, které se objevují v otázkách rozhovorů, nedělalo jim problémy odpovídat konkrétně a stručně. Shrnutí jsem proto zvolila za odpověďmi na danou otázku.

3.1 Zařazujete hry s prosociálními cíli do činností v mateřské škole pravidelně? Proč?

Akční výzkum: V rámci výzkumu jsem si začala uvědomovat, že i když jsme nehráli přímo hry s prosociálními cíli, vždy se v řízených hrách objevuje i prosociální náplň. Díky výzkumu jsem začala hlouběji uvažovat o zařazování her s prosociálními cíli pravidelně. Promyšleně zařazuji jednotlivé hry do týdenních nebo čtrnáctidenních bloků. Snažím se postupně zařadit nejen hry na téma poznáváme kamarády, které jsou nejvíce frekventované díky jejich variabilitě, ale i hry zaměřené např. snažíme se rozumět situacím nebo poznáváme hodnoty. Toto se odráží v akčním výzkumu při zařazování konkrétních her do tematických celků a jejich návaznost na další činnosti. Snažím se ke každému tématu najít vhodnou hru s prosociálními cíli. Děti si některé nové hry oblíbily a chtějí je opakovat. Vychází z nich uvolnění, legrace, ale i poučení .

Třída č. 1: Hry s prosociální tematikou zařazuji do programu minimálně každý týden, někdy podle potřeby – nálada nebo problém ve skupině, improvizuji a zpracuji konkrétní situaci.

Pokud se vyskytne situace, kterou je třeba aktuálně s dětmi prožít a prodiskutovat, tak hry použiji častěji. Považuji to za důležitý prvek pro „ život mezi lidmi“, spolupráci v dětské skupině a rozvoj vztahů mezi dětmi i mezi dětmi a dospělými. Záměrně jsem od začátku školního roku pracovala na vztazích ve skupině směrem k tomu, že patříme k sobě, do jedné třídy, nejsme soupeři, nemusíme stále závodit, nejlepší není vždy ten první. Již zaznamenávám v tomto ohledu mírná zlepšení.

Třída č. 2: Hry s prosociálními cíli zařazuji většinou pravidelně. V komunitním kruhu, kdy si po kruhu posíláme „hvězdičku“ s polechtáním, pohlazením, s nějakým

přáníčkem, které děti vymýšlí pro každý den jiné se více sblížíme. Dětem se líbí pravidelnost, když zapomenu, samy mi připomínají a chtějí přáníčko posílat.

Třída č. 3: Tyto prosociální hry nezařazujeme pravidelně, zařazují je podle toho, jestli se hodí k tématu, a podle toho čeho chci dosáhnout a jaký mám stanovený cíl. Využívám je k upevnování morálních hodnot, začlenění do kolektivu, sebepoznávání.

Většina učitelek již zařazuje hry s prosociálními cíli pravidelně především proto, že dochází ve vztazích mezi dětmi k posunu k lepšímu, lépe se začleňují do kolektivu, mohou ukázat cestu k sebepoznání, učí se pomáhat a poznávat morální hodnoty. Též proto, že děti tyto hry rády hrají a samy je vyžadují.

3.2 Kdy je podle vás nejvhodnější prostor zařazovat prosociální hry v MŠ? Volné hry, řízená činnost, pobyt venku, rituály, cvičení, další (uved'te jaké).

Akční výzkum: Prostor pro hry s prosociálními cíli je díky prostředí a organizační volnosti mateřské školy vhodné zařazovat v průběhu celého dne. Ve volných hrách se spíše zaměřuji na sledování prosociálního chování dětí, které se zde velmi dobře projevuje. Podle tématu hry lze s dětmi průběžně hovořit a řešit situace bezprostředně. Běžně využíváme k uvědomění si sounáležitosti rituály, jako je ranní přivítání, oslava narozenin. Hry s prosociálními cíli nejvíce zařazují jako didaktickou hru v době řízené činnosti nebo při pobytu venku. Též jsou výhodné pohybové hry k dodržování pravidel, spolupráci. Méně často je zařazují v odpoledních činnostech, jelikož hry narušují průběžné odchody dětí domů a tyto hry vyžadují soustředěnost, klid a čas k prožitkům.

Třída č. 1: Prosociální hry je možno, podle mého názoru, začlenit do jakékoliv činnosti v průběhu celého dne. Vycházím z aktuálního naladění skupiny. Nejvíce se mi osvědčilo jejich zařazení při řízené činnosti jako součást probíraného tématu doplněného o konkrétní příklad nebo prožitek, který děti nějakým způsobem oslovil. Takto je nenásilně zakomponuji do programu. Také je zařazují při společných rituálech – ranní setkání, přání, atd.

Třída č.2: Hry s prosociálními cíli je možné zařadit podle vzniklé situace ve třídě – během her, pobytu venku a jiných činnostech. V řízených činnostech je mám záměrně připravené. Když si povídáme o dopravních prostředcích, zařazuji „Myčku aut“, při poznávání kamarádů posíláme klubíčko, míč v kruhu apod.

Třída č. 3: Podle mého názoru je vhodné prosociální hry zařazovat vždy, kdy se naskytne vhodná příležitost, dále při řízených hrách, pobytu venku, při různých rituálech. Dochází při nich ke zklidnění, k většímu soustředění. Také při vystoupení pro rodiče nebo pobytu v solné jeskyni.

Nejvhodnější prostor k pravidelnému zařazování didaktických her s prosociálními cíli je podle učitelek v řízených činnostech týkající se k právě probíranému tématu a při pobytu venku. V dalších činnostech vidí možnosti rozvoje prosociálního chování a citění dětí v rituálech, jako je ranní setkávání, nebo v pohybových hrách. V ranních hrách nebo naskytnutých příležitostech během celého dne se spíše přiklání k menší frekvenci zařazování těchto her.

3.3 Co vám přináší zavádění her s prosociálními cíli ve vaší třídě?

Akční výzkum: Děti se přiznají, když něco provedou, jelikož zjistily, že se dá vše vyřešit a napravit bez hrozby trestu. Zlepšily se vztahy mezi dětmi, vzájemná pomoc nejen mezi staršími a mladšími dětmi, ale i mezi vrstevníky. Snížilo se ubližování, děti jsou pozornější a upozorňují buď učitelku nebo přímo zasahují a napomínají dítě, které ubližuje a říkají mu, že se tak nemá chovat.

Třída č. 1: Při pravidelném, nebo spíše řečeno spontánním používání prosociálních aktivit se stmeluje dětský kolektiv. Zlepšilo se přijímání např. mladších dětí těmi staršími, zapojení do her i kolektivní práce. Starší děti samy začínají postupně vidět „co je správné“, jak se k sobě chovat. Mnoho konfliktních situací bývá řešeno samotnými dětmi, za mého tichého přihlížení. Změny se projevují pozvolna, je to běh na dlouhou trať. Vztahy mezi dětmi se zlepšily zejména v oblasti spolupráce – zvládáme práci ve skupinkách a následné zapojení různých věkových skupin při plnění společného úkolu, např. skládání obrázků nebo práce s PET víčky.

Třída č. 2: Určitě zlepšení vztahů mezi dětmi a vzájemnou důvěru (nejen dítě – dítě, ale i dítě – učitelka). Během školního roku, kdy jsem zařazovala prosociální hry, došlo ke změně v chování mezi dětmi. Uvědomovaly si, jak se mají ke kamarádům chovat, osvojily si efektivní komunikaci. Většina dětí již dokáže vyjádřit své pocity, naslouchat druhému a snaží se, je-li to třeba, mu pomoci. Některé děti byly na začátku školního roku agresivní, vzájemně si ubližovaly a během roku došlo ke zklidnění, zvláště u některých chlapců.

Třída č. 3: Zlepšování vztahů v kolektivu, zmírňování agresivity zvláště u chlapců. Došlo ke zlepšení klimatu třídy, děti jsou klidnější, umí mezi sebou vést rozhovory nad hrou i o domově. Vznikla trvalejší přátelství především ve dvojicích.

Učitelky se shodly, že došlo ke zlepšení vztahů mezi dětmi, rozvoji vzájemné pomoci, zlepšení komunikace, snížení ubližování. Děti se snaží konfliktní situace více řešit samy.

3.4 Jaký je přínos pro děti?

Akční výzkum: Samy děti si hlídají, jak se k sobě navzájem chovají a některé upozorňují na nevhodné chování svých kamarádů. Došlo k částečnému otevření se introvertů, zvýšení schopnosti vyjadřovat se před kolektivem.

Petrík – neprůbojné dítě, introvert. Vzhledem ke špatné výslovnosti se nechtěl vyjadřovat před kolektivem. Kamarádil pouze se sestřenicí, se kterou chodil do třídy a ta byla jeho oporou. S ostatními dětmi příliš nekomunikoval. Ve hrách s prosociálními cíli byl schopen ventilovat své pocity, a dokonce vyslovit svůj názor ať pozitivní, či negativní. Některé hry se mu nelíbily (Stonožka), ale zapojil se do nich, projevil svůj přístup nonverbálně i verbálně. Naopak u ostatních dětí byla tato hra oblíbená.

Klárka – dívka s velmi kolísavými náladami. Těžko se přizpůsobovala plnění jakýchkoli úkolů. Bylo velmi potřebné vše vysvětlit s ohledem na její náladu. Na neúspěch vždy reagovala negativním chováním - urazila se, nekomunikovala, vztekala se. Pokud nebylo vše podle její vůle, nechtěla se podřídit, okamžitě bylo vše špatně. I když její projevy stále pokračují (pravděpodobně povahové rysy), jsou mírnější. Díky prosociálním hrám si postupně uvědomuje, že potřebuje kamaráda ke spolupráci, že nemůže vše vyřešit sama. Stále je však velmi potřebný individuální

přístup s vysvětlením, povzbuzením a především taktní vedení k tomu, aby Klárka sama nacházela možnosti řešení vzniklých situací a uvědomila si, co způsobuje její chování.

Třída č. 1: Myslím, že se děti lépe zapojí do skupiny. Vidím to např. u dětí, které častěji chybí, nebo jsou přirozeně ostýchavější. Nemají už tak velký problém třeba požádat někoho o pomoc, nebo si poradit s tak přirozenou věcí jako je seřadit se na vycházku. Starší děti nepovažují ty malé za přítěž, vidí, že jsou prostě „jen“ malé a časem se to všechno také naučí. Samozřejmě nejsme stoprocentně bezkonfliktní skupina, ale kladné situace převažují.

Matěj – agresivní dítě, spíše chlapec pokušitel. Pociťuji v tom něco jako budoucí zárodek šikany. Neustálé pokoušení vybraných dětí je skupinou odsouzeno a agresor se stáhne, mnohdy dokonce sám svoje chování zhodnotí jako špatné. Ještě chybí dopracovat se k procesu omluvy a pochopení, co to znamená.

Lukáš – neprůbojný chlapec, který se straní společných aktivit, není vyčleňován, ale sám se zapojit neumí. Nyní už bývá zapojen ostatními dětmi: „ještě máme místo pro Lukáše, aby nebyl sám...“. Na tuhle nebo podobnou výzvu zareaguje a s úsměvem se připojí, bez mé účasti nebo pobízení.

Třída č. 2: Podle mého názoru mají největší přínos pro rozvoj prosociálních dovedností takové hry, kde si děti mohou pomáhat a uvědomují si důležitost spolupráce. Děti se nebojí vyjádřit své pocity a zároveň se učí chápat pocity druhých. Poznávají sociální pravidla a normy, a protože se samy podílejí na vytváření pravidel chování ve třídě, dovedou je většinou i respektovat.

Šimon patřil mezi děti, které si ubližovaly, často vyvolával mezi nimi konflikty, žaloval a řešil vše silou. Učitelky vedly děti k tomu, aby se nejprve snažily konflikt mezi sebou vyřešit, aby přišly na způsob, který bude vyhovovat oběma stranám. Jestliže si nevěděly děti rady, učitelky jim pomohly konflikt vyřešit radou, rozhovorem.

Eliška byla velmi neprůbojná a tichá, bezkonfliktní dívka, která vůbec nekomunikovala a byla uzavřená do sebe, přestože doma s rodinnými příslušníky normálně a bez zábran hovořila. Během roku došlo k velké změně, když se před Vánocemi nečekaně rozpovídala a od té doby se chová jako ostatní děti.

Třída č. 3: Poznávání vlastností kamarádů, zažívání situací příjemných i nepříjemných, pocity, upevňování morálních zásad.

Matyáš, agresivní chlapec, jehož fyzické napadání ostatních dětí je způsobeno tím, že Matyáš se chce ve všech činnostech prosadit, ale neumí se domluvit. Proto používá fyzické násilí. Ve druhém pololetí se jeho chování zlepšilo prostřednictvím upozornování, společného řešení v komunitním kruhu, domluvou, individuálním přístupem a vlastním uvědoměním. Jeho agresivní chování se zmírnilo.

Jakub byl neprůbojné dítě, sebevědomí se zpočátku projevovalo jen ve výtvarných činnostech. Díky pochvale, individuálnímu přístupu i prosociální hram se nyní dovede ozvat, přihlásit do vedoucí úlohy, umí sdělit kamarádům i učitelce své potřeby. Včlenil se do kolektivu.

Z odpovědí vyplývá, že zařazování her s prosociálními cíli a komunitního kruhu přispělo k otevření se introvertů, děti nemají zábrany se vyjádřit, sdělit kamarádům své problémy, říci svůj názor, lépe se zapojují do skupiny. U některých dětí se zmírnila agresivita a posunula se schopnost spolupracovat s ostatními dětmi a neřešit konflikty pouze silou. Přínos učitelky vidí i ve společném nastavení pravidel, které děti lépe chápou a snaží se je dodržovat.

3.5 Na jaké téma nejraději hrajete prosociální hry? (Poznáváme emoce, Poznáváme kamarády, Učíme s spolupracovat, Poznáváme morální hodnoty, Učíme se rozumět situacím)

Akční výzkum: Nejraději hrajeme hry na téma poznáváme kamarády a učíme se spolupracovat asi proto, že jsou pro děti předškolního věku nejpřirozenější a zážitky lze využít ve volných hrách a ostatních činnostech probíhajících během dne v mateřské škole. Ještě jsou mi blízké hry na téma poznáváme emoce, jelikož vedou jak k zábavě, tak k poučení, že není vše jen radostné, ale proto to nemusí být špatné.

Třída č. 1: Téma prosociálních aktivit volím v souvislosti s probíraným tématem. Opět dodávám – je třeba pružně reagovat na vzniklé situace, kdy se připravená hra nebo aktivita vyvine zcela jiným směrem. Vzhledem k naší smíšené třídě často pracuji s tématem učíme se spolupracovat. Ve hře „S kým se rozdělím?“ je velmi zajímavé sledování vztahů ve skupině, podařilo se rozdělení opravdu všech dětí, nikdo nezůstal sám?

Třída č. 2: Nejraději hrají hry poznáváme kamarády. Bývá u nich legrace a s dětmi se zasmějeme.

Třída č. 3: Nejraději hrají s dětmi hry: Na šáteček, vytváření dvojic a trojic, potkávadla, která umocňují pozitivní pocity při setkávání, dotýkání, radost. Poznáváme emoce - hry s citovou vazbou, dotyky s radostnou a veselou atmosférou. Také poznáváme kamarády, učíme se spolupracovat.

Nejčastěji se v oslovených mateřských školách hrají hry na téma poznáváme kamarády, poznáváme emoce a učíme se spolupracovat. Učitelky uvádějí jako důvod, že jsou tyto hry pro děti přirozené a blízké.

3.6 Na jaké téma hrají nejraději prosociální hry děti?

Akční výzkum: Děti hrají nejraději hry na téma poznáváme kamarády, jelikož mají velkou škálu možností od poznávání podle sluchu, hmatu, hledání jmen, proč mám rád svého kamaráda. Dále pak hry na téma poznáváme emoce, které rozkrývají možnosti poznat sama sebe, rozvíjejí empatii, u některých se pobavíme, jako například hra „na zrcadla, na sochy“. Hry k rozvoji spolupráce mezi dětmi jsou někdy akční (na rybáře), jindy podporující koncentraci.

Třída č. 1: Děti mají rády aktivity na téma „já a moji kamarádi“. Nejnovější současný poznatek mám ze hry „na emoce“ – vyjádření svých emocí a snaha ostatních o jejich ovlivnění, např. „Je smutný, co s tím uděláme?“ Také hra „Vedle mé pravé ruky je místo, chci, aby sis tam přišla sednout....“ , nebo „Komu napíšu dopis?“ jsou u dětí oblíbené.

Třída č. 2: Poznáváme kamarády.

Třída č. 3: Potkávadla s pohlazením, hra „ Co má kamarád na sobě“, „ Poznej podle hmatu kamaráda.“

Jak se odráží v odpovědích, tato otázka svým způsobem koresponduje s předchozí. Proto se shodují i hry, které děti hrají nejraději, a to na téma

poznáváme kamarády, jelikož je u nich legrace, jsou variabilní, mají mnoho způsobů využití.

3.7 *Popište vzniklé problémové situace*

Akční výzkum: Nerespektování nebo neochota respektovat daná pravidla a tím následné narušení hry. Výběr nevhodné hry učitelkou nebo nevhodná motivace a nesrozumitelné podání pravidel. Někdy bezohledné prosazování zájmů jednotlivce ve skupině.

Třída č. 1: Problémové situace se většinou odvíjí od konfliktních členů dětské skupiny, nebo dětí něčím odlišných, které jsou hůře přijímány. Zůstávají stranou, nebo jsou dětmi vyčleňovány. Dále je to nezáměr o spolupráci, zejména u mladších dětí, nebo neporozumění hře.

Třída č. 2: Končíme hry a všichni uklízíme. Chceme hrát společnou hru a dva chlapci nechtějí ukončit své stavění ze stavebnice a uklidit si – zlobí se, že si málo pohráli. Dávám jim prostor, kam si mohou dát rozestavěnou stavbu. Informuji všechny, co budeme hrát (honička s osvobočováním) a vyzývám děti, aby se vyjádřily, zda nám kluci při hře budou chybět. Děti říkají různě: „Budou, nebudou, mně bude chybět Martin, je to můj kamarád. Když nás bude víc, bude se lépe hrát a bude nás více na osvobození.“ Kluci získali zájem a když jsem jim řekla, že dostanou čas před odchodem do šatny na menší úpravu, bez problému se do naší společné hry zapojili.

Třída č. 3: Neochota pomáhat, žalování, ubližování, výmluvy a neochota při úklidu. Při pantomimických hrách ostýchavost a stydlivost. Při tvoření dvojic nechť vzít za ruku některého kamaráda.

Učitelky uvádějí různé konfliktní situace, jež se především odvíjí od individuálního složení třídy. Většinou je to neochota pomáhat nebo se účastnit her, úklidu a nedodržování pravidel.

3.8 *Jak jste tyto situace řešili?*

Akční výzkum: Vysvětlení a popis dané problémové situace, názorná ukázka možného řešení s možností výběru a především společné hledání řešení. Zamyšlení se nad jinou variantou hry tak, aby byla pro děti vhodná. Pozitivní vyjádření o správném přístupu, zopakování informací, prohloubení motivace.

Třída č. 1: Záleží na konkrétní situaci. Například při hře, kdy si děti stavěly své domečky a potom měly za úkol pozvat si někoho na návštěvu, zůstal konfliktní chlapec sám. Pozvala jsem ho na návštěvu já a prováděli jsme další hry. Při příští výměně návštěv byly zapojeny všechny děti a já byla pozvána do společného domečku, „aby nikdo nebyl sám a smutný“. Byla to autentická reakce dětí. Osvědčila se mi nápodoba starších dětí, opakování situací v jiném složení skupiny, nebo jiná organizace. Starší děti většinou zareagují snahou a zapojením malých dětí, chtějí pomáhat.

Třída č. 2: Vždy se najde někdo, kdo se nechce do hry zapojit, stává se pak mým pomocníkem. Když vznikne problém během hry, hru přeruším nebo ukončím a společně s dětmi řešíme vzniklý problém, děti dávají návrhy. Vždy, když se některé dítě nechce hry přímo účastnit, dostane úkol jako pozorovatel, v některých hrách může i radit a hru koordinovat, v některých to není možné – vše musí předem určit pedagog.

Např.: Dávej pozor, zda někdo promluví.

Hlídej, aby si nikdo neublížil.

Pozoruj a pamatuj si, co se ti líbilo.

Vyjádři své pocity.

Třída č. 3: Domluvou, příkladem, pochvalou, rozhovorem, vzájemnou omluvou, příkladem z pohádek. Individuální rozhovor s učitelkou s výhledem na pozitivní chování dítěte, vyzdvižení jeho dobrých vlastností. Příkladem na ostatních dětech. Řešení konfliktu v komunitním kruhu – vyjádření ostatních dětí, shrnutí učitelkou, společné řešení s kladným výsledkem. Pochvala za snahu při řešení konfliktu.

Problémové situace oslovené učitelky řeší s přihlédnutím na konkrétní problém. Proto nelze zobecnit, jak jednotně řešit všechny vzniklé problémy, jak při hře, tak během dne v mateřské škole. Většinou se však přiklání k rozhovoru, povzbuzení, příkladu, hledání společného řešení.

3.9 *Uvědomění si rizik*

Akční výzkum: Pokud se hra nepovede, nebo ji špatně vysvětlíme, nastanou těžší problémové situace. Potom vzniká riziko, že děti již hru nebudou chtít hrát. Důležitá je autentičnost v práci učitelky, aby se děti bez problémů zapojily a cítily z učitelky, že ji hra baví. Mohou vznikat i další problémy, jako např. nevhodná komunikace při vedení hry, nepřiměřené reakce na konkrétní situace, mnoho nebo naopak málo informací, nerespektování názorů, málo prostoru pro zvnitřnění prožitků dětí.

Třída č. 1: Samozřejmě by se mohlo stát mnoho věcí, třeba by děti mou hru nepříjaly, nechtěly by onoho „potíživistu“ ani po mém zásahu, nebo by chtěly všechny, aby byly pozvány, mnou, také by se mohlo vyskytnout více dětí, které by hru nepříjaly a snažily se odtrhnout od ní i ostatní. Mohly by vzniknout i úplně jiné situace. V takovém případě bych musela pružně zareagovat a improvizovat, vytvořit jinou variantu činnosti, která nějakým způsobem korespondovala s vzniklou situací a přitom dosáhla požadovaného efektu - v tomto případě přijetí nepříliš oblíbeného člena kolektivu.

Třída č. 2: Při vysokém počtu dětí ve třídě, celkem 28 dětí, mohu těžko vnímat prožitky všech dětí tak, jak bych si přála. Některým dětem může vadit kontakt a nechtějí vyjadřovat své emoce, je potřeba respektovat jednotlivce.

Třída č. 3: Ne všechny děti pochopí správné řešení problému, zvláště pokud je to pro ně nepříjemné.

Učitelky si jsou vědomy rizik, která mohou vznikat při hraní her s prosociálními cíli a jsou schopny reagovat na problémové situace. Největší obavy mají z toho, aby děti od hraní takto koncipovaných her neodradily, a snaží se, aby si děti hry užívaly a odnesly si z nich co nejvíce pozitivních emocí.

Shrnutí praktické části

Výsledky výzkumu jsou zhodnocením dopadů zařazování her s prosociálními cíli do programu výchovně vzdělávací práce v mateřské škole a jejich působení na dítě i na celkové klima třídy a školy. Děti díky prožitým navozeným situacím lépe pochopí, jak lze řešit problémové situace mezi sebou. Rozvoj prosociálního chování a citění dětí díky hrám s prosociálními cíli je hmatatelný. Upravují se vztahy mezi dětmi, děti se snaží menší konflikty vyřešit mezi sebou samy nebo když přijdou pro pomoc za učitelkou, ta je schopna dát dětem návody k řešení a vyzvat je ke spolupráci. Tím, že dítě samo řeší problémové situace, se lépe orientuje v prostředí mateřské školy, je samostatnější, dovede pomoci kamarádovi s úklidem, nebo s oblékáním, snaží se pomoc nabídnout.

Hraní her s prosociálními cíli přináší učitelkám pomoc v diagnostice individuálního poznání dětí, jejich chování a jednání v navozených situacích, které odhalují další konkrétní cíle pro jejich cílevědomou výchovnou práci. Nejvíce využívají metody rozhovoru, společného řešení situací v komunitním kruhu a jelikož se dítě v tomto věku nejvíce učí nápodobou, dbají na osobní příklad a individuální přístup ke každému dítěti. Největší přínos pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí mají takové hry, kde si děti mohou pomáhat a uvědomují si důležitost spolupráce.

Prosociální aktivity, nejen přímo didaktické hry s prosociálními cíli, se prolínají ve svém spektru celým dnem v mateřské škole. V různých činnostech se stále setkáváme se zážitky kladnými i zápornými. Snažíme se, aby dítě v mateřské škole prožívalo chvíle radostné, aby co nejvíce zažívalo uznání, ocenění a bezpodmínečné přijetí. Nejvíce mne povzbudilo, že před započatím výzkumu paní učitelka Alena příliš často nezařazovala prosociální hry a ani pravidelně nezařazovala komunitní kruh. Z výsledků rozhovoru však vyplývá, že nyní častěji používá komunitní kruh a to především k řešení problémových situací, nebo pro evaluaci her s prosociálními cíli. Po zjištění přínosu prosociálních her se snaží tyto hry zařazovat do každého výchovně vzdělávacího tématu. Toto je velkým přínosem nejen pro rozvoj prosociálního chování a citění dětí, ale i pro rozvoj osobnosti učitelky.

Závěr

Pro volné, navozované i didaktické hry s prosociálními cíli poskytuje prostředí mateřské školy dostatečný prostor. Ve volných hrách děti mají možnost přímých kontaktů s kamarády, které si ke své hře vyberou. Navazují mezi sebou nové sociální vztahy se svými vrstevníky při činnostech, které jsou pro ně nejpřirozenější. Učí se komunikovat, přizpůsobit se, vžívají se do rolí, zažívají kladné pocity, upokojují potřeby sounáležitosti. Spontánně prožívají společně strávené chvíle a snaží se vzájemně si pomáhat. Především starší děti jsou vstřícné a obětavé k pomoci svým mladším kamarádům, snaží se jim poradit, přijímají je do svých her. V navozených hrách se již dítě zapojuje do konkrétní situace, kde se začíná seznamovat s nastavenými pravidly, které však může v průběhu hry ovlivnit. Dotváří ji vlastními nápady a fantazií, učí se podřídit nebo naopak se dostává do pozice tvůrce hry. Předává své zkušenosti ostatním, zažívá pocit seberealizace a zvyšuje své sebevědomí. Poznává, že každý sociální kontakt má své hranice, které nelze překročit. Didaktické hry s prosociálními cíli jsou pro dítě dalším stupněm k uvědomění si své role ve skupině, vyžadují dodržování nastavených pravidel, jsou náročné na pochopení, ukazují dítěti směr k utváření pozitivních vztahů, možností spolupráce, pomoci a z toho vyplývajících pozitivních emocí. Pravidelné a promyšlené zavádění těchto her do tématických celků výchovně vzdělávací práce v mateřské škole pozitivně ovlivňuje prosociální chování a cítění dětí, děti lépe poznávají svoje kamarády, jejich radosti i starosti a lépe tak porozumí jim i samy sobě. Učí se řešit problémové situace a tyto zkušenosti dále uplatňují ve svém životě.

Příznivý rozvoj prosociálního chování a cítění dětí je podmíněn věkovými a individuálními zvláštnostmi dětí, uspokojováním jejich potřeb se záštitou osobnostně orientované výchovy. Ukazuje se, že neméně důležité jsou v prostředí mateřské školy společně nastavená pravidla soužití, denní rituály a pravidelné zařazování komunitního kruhu do každodenního života dětské skupiny. To vše utváří příjemnou sociální atmosféru a prostředí ve třídě, kterou umocňuje svým příkladným chováním a jednáním učitelka a svými vzájemnými vztahy i další zaměstnanci mateřské školy.

Literatura

ALLEN, K. E.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4

BARTŮNĚK, D. *Hry v přírodě s malými dětmi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-539-3

ČINČERA, J. *Práce s hrou*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0

CAIATIOVÁ, M.; DELAČOVÁ, S.; MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1

CAMPBELL, R. *Potřebuji tvou lásku. Návrat*, Praha 1992, s. 124, ISBN 80-85495-2

CANFIELD, J.; SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-194-0

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463

DĚDEČKOVÁ, J. *Úmluva o právech dítěte*. Brno: Teofakt, 1991. ISBN BO-900569-0-3

DOBSON, J. *Být sám sebou*. Praha: Návrat domů, 1994. ISBN 80-85495-32-5

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-282-2

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7178-626-8

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X

KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4

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

KLUSÁK, M.; KUČERA, M. *Dětské hry – games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9

LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-195-X

LAWRWNCE, E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004. ISBN-80-7178-964-X

LENDEROVÁ, M.; RÝDL, K. *Radostné dětství? Dítě v Čechách dvacátého století*. Praha a Litomyšl: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN-80-247-0870-1

MÉGRIEROVÁ, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování. 1. vyd. dotisk.* Praha: Academia, 2004. ISBN-80-200-0592-7

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte).* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1

OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Zima v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-268-8

OPRAVILOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2

PETTY, G. *Moderní vyučování.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti.* Praha: Orbis, 1973. Číslo publikace 510-21-852

SCHILLER, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-905-4

SMOLÍKOVÁ, K., a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004.* 1. vyd. dotisk. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2007. ISBN 80-86307-39-5

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.* Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-8586-606-4

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. s. 208, ISBN 80-7178-544-X

Další použité zdroje

<http://rvp.cz/> 6.2.2012

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1

Žádost o spolupráci na výzkumu (3 listy)

Příloha č. 2

Rozhovory (1 list)

Příloha č. 3

Zásobník her (8 listů)

Příloha č. 4

Fotografie – volné a navozené hry v heterogenní třídě (2 listy)

Příloha č. 5

Fotografie z didaktických her (7 listů)

Příloha č. 6

DVD – Volné, navozené a didaktické hry s prosociálními cíli, komunitní kruh, rituály. (DVD přiloženo k tištěné verzi diplomové práce)

Příloha č. 1

Žádost o spolupráci na výzkumu

Milé kolegyně.

Chci vás požádat o spolupráci na praktické části mé diplomové práce, která je zaměřena na herní aktivity v rozvíjení prosociálního chování a citění dětí v mateřské škole.

„Obsah prosociální výchovy tvoří tyto tématické celky:

- *zdravá sebeúcta (vyjádření pozitivního vztahu k sobě)*
- *osvojování dovedností v mezilidské komunikaci a utváření pozitivních vztahů (úsměv, kontakt, neverbální komunikace, naslouchání, rozhovor, pozdrav, otázka, poděkování)*
- *pozitivní hodnocení druhých a úcta k druhým*
- *vyjádření citů a empatie*
- *nenásilí a asertivní chování*
- *schopnost spolupráce, ochota pomáhat, darovat, rozdělit se s druhým“*
(KAFOMET)

Ve své práci se zaměřte se na toto:

- 1) Došlo ke změně klimatu třídy? Vztahů mezi dětmi?
- 2) Pozorování změn chování 2 konkrétních dětí (agresivní a neprůbojné dítě).
- 3) Jak často, především zda pravidelně zařazujete ve své práci prosociální hry.

Po ukončení hry zaznamenat rozhovory s dětmi o jejich pocitech, postupovat podle určených otázek i nechat dětem prostor pro své vyjádření.

Pozorovatel - Vždy, když se některé dítě nechce hry přímo účastnit, dostane úkol jako pozorovatel, v některých hrách může i radit a hru koordinovat, v některých ne – musí předem určit pedagog.

Např.: Dávej pozor, zda někdo promluví.

Hlídej, aby si nikdo neublížil.

Pozoruj a pamatuj si, co se ti líbilo.

Vyjádři své pocity.

4) Kdy je podle vás nejvhodnější prostor v zařazovat prosociální hry v MŠ ?

Volné hry, řízená činnost, pobyt venku, rituály, cvičení, další (uved'te jaké).

5) Popište typické problémové situace, které při těchto činnostech vznikaly.

6) Popište modely jejich řešení.

7) Jaké prosociální hry děti nejvíce bavily?

8) Jaké hry si myslíte měly největší přínos pro rozvoj prosociálních dovedností?

9) Jaké další prosociální hry jste v průběhu výzkumu zařazovala? - popište je a uved'te jejich účel podle Svobodové (2007)

- *Poznáváme emoce*
- *Poznáváme kamarády*
- *Učíme s spolupracovat*
- *Poznáváme morální hodnoty*
- *Učíme se rozumět situacím*

10) Zařazujete pravidelně komunitní kruh?

a) **Ano** zařazují.

Dodržujete všechna jeho pravidla uvedená v Kafometu (různé – 002.3 s. 1)?

- *Právo hovořit (předávání nějakého předmětu – kdo je jmá, má právo hovořit k rématu – děti se učí neskákat do řeči a počkat až na něj přijde řada).*
- *Právo zdržet se (dítě nechce nic říct, předá bez vysvětlení předmět dál, nemusí nic vysvětlovat – učí nerozhodovat, říci ne,).*
- *Vzájemný respekt a úcta (nevysmívat se – nezraňovat druhé).*
- *Respektování soukromí (nevynášet, naučit používat obecné informace).*

b) **Nezařazují.**

c) **Zařadila jste ho jako možnost rozvíjení prosociálního citění v rámci výzkumu. Pokud ano, s jakými výsledky?**

Náměty ke komunitním rozhovorům z knihy Canfiela a Simona / 1998 /

- *Co mám sám na sobě rád?*
- *Co si přeji nejlépe umět?*
- *Kdybych měl tři přání, jaká by to byla?*
- *Co se mi na sobě nelíbí?*
- *Z čeho mám strach? Chvilé, kdy jsem se bál.*
- *Kvůli čemu jsem smutný? Co dělám, když jsem smutný?*
- *Chvilé, kdy jsem měl radost.*
- *Největší zábava, jakou jsem kdy zažil.*
- *Chvilé, kdy jsem nedostal, co jsem potřeboval.*
- *Co jsem udělal a pomohlo to někomu druhému.*
- *Co pro mě někdo udělala pomohlo mi cítit se dobře.*
- *Věci, které dělám, abych si udržel kamaráda.*

Další náměty:

- *Chvilé, kdy mně nechtěli děti do party.*
- *Chvilé, kdy jsem já nechtěl vzít někoho do party.*

Příloha č. 2

Rozhovory

Otázky k rozhovorům pro učitelky, které se mnou spolupracovaly:

1. Zařazujete hry s prosociálními cíli do činností v mateřské škole pravidelně?
Proč?
2. Kdy je podle vás nejvhodnější prostor zařazovat prosociální hry v MŠ ?
Volné hry, řízená činnost, pobyt venku, rituály, cvičení, další (uved'te jaké).
3. Co vám přináší zavádění her s prosociálními cíli ve vaší třídě?
4. Jaký je přínos pro děti?
5. Na jaké téma nejraději hrajete prosociální hry? (*Poznáváme emoce, Poznáváme kamarády, Učíme se spolupracovat, Poznáváme morální hodnoty, Učíme se rozumět situacím*)
6. Na jaké téma hrají nejraději prosociální hry děti?
7. Popište vzniklé problémové situace.
8. Jak jste tyto situace řešili?
9. Uvědomění si rizik.

Příloha č. 3

Zásobník her

PROCHÁZKA DŮVĚRY

Hra je použita z knihy canfielda a Siccona (1998 s. 328 – 330/) a je upravena pro děti předškolního věku.

Účel: poznáváme důvěru v kamarády, emoce, spolupráce

Průběh:

Děti si najdou partnera do dvojice. Dáme dětem instrukce, že jeden ze dvojice bude mít zavázané oči a druhý ho bude vodit a že se budou střídat. Voděný bude závislý na průvodci. Dvojici dáme vždy jednu pásku na oči a necháme děti rozhodnout, kdo si ji vezme na oči první.

Vhodné je připravit cestu, kterou mohou projít, motivace procházkou v lese, apod. Při předání pásky si děti mohou sdělit své pocity. Po ukončení hry si sdělíme pocity navzájem - jako voděný i průvodce nejlépe v komunitním kruhu.

Pokyny:

- Dbát na bezpečnost kamaráda.
- Nemluvit, pouze provádět postavenou dráhou.

Otázky, výstupy k rozhovoru:

- Báls jsi se?
- Co tě bavilo více – vodit nebo být voděn?
- Jak jinak si můžeme pomáhat?

MYČKA AUT

Účel: důvěra jednotlivce ve skupinu, morální hodnoty, emoce

Průběh:

Před hrou je nutné dětem přiblížit, jak to v takové myčce aut vypadá a co se tam dělá – kartáče, mydlení, stříkání, osušování. Je též nutno sladit spolupráci dětí (myčky), aby na začátku auto neosušovaly a na konci ho nemyly.

Děti jsou ve špalíru v kleče na kolenou a musí se dohodnout, kdo bude co dělat a podle toho se musí zařadit do špalíru. Jedno dítě je auto a jede do myčky. Každé dítě ve špalíru již ví, jakým způsobem bude auto (dítě, které je momentálně autem) umývat. A hra může začít - dítě (auto) projíždí myčkou.

Pokyny:

- Po spuštění hry se již děti nesmí dále domlouvat.
- Děti mohou vydávat zvuky činnosti, kterou dělají.
- Dítě auto nesmí mluvit ani jinak reagovat – má vypnutý motor a myčka si s ním dělá co chce.

Dospělý nebo pozorovatel sleduje taktnost, opatrnost, neublížit kamarádovi nebo ho pořádně vydrhnout.

Otázky, výstupy k rozhovoru:

- Která část myčky ti byla nejvíce příjemná?
- Která ti naopak byla nepříjemná?
- Vyprávěj o svých dalších svých pocitech.
- Byl na tebe někdo hrubý?
- Kde mohla myčka „přitlačit“?

KAŽDÝ KOUSEK SE POČÍTÁ

Hra je použita z knihy Canfield, Siccone (1998 s. 328 – 330) a upravena pro děti předškolního věku.

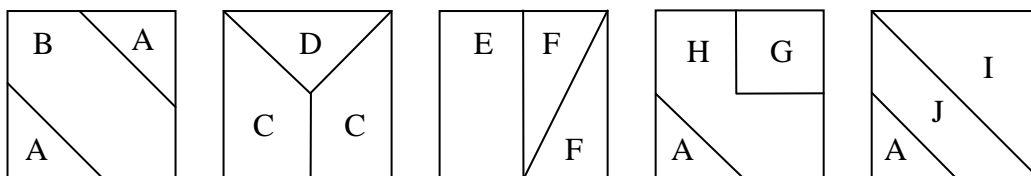
Účel: morální hodnoty, spolupráce na jiné úrovni, porozumět situacím, důvěra jednotlivce ve skupinu a naopak.

Průběh:

1) Lehčí varianta – 3-5 puzzlí stejné velikosti, podle toho, jak velkou skupinu dětí vytvoříme. Ve třídě vytvoříme skupiny se stejným počtem dětí: musí být v každé skupině např. pouze 3 děti – celá třída. Pokud zvolím skupiny po 5 dětech, musí být takto rozdělena celá třída.

Puzzle musí mít stejnou velikost, ale nemusí mít stejné dílky nebo barevnost. Puzzle promícháme a vytvoříme z nich 5 hromádek (lépe vložit do 5 krabiček).

2) Těžší varianta – čtverce, s. 330



„Obálka A: kousky I, H, E

Obálka B: kousky A, A, A, C

Obálka C: kousky A, J

Obálka D: kousky D, F

Obálka E: kousky G, B, F, C“

Pokyny:

- hráči nesmí mluvit
- nesmí mezi sebou ani jinak komunikovat
- nesmí si od nikoho brát kousky skládanky
- mohou dát kus, který jim nepaří konkrétnímu hráči
- nesmí dávat dílky doprostřed, kde by si je mohl kdokoli vzít
- mohou přidat nebo pomoci jinému konkrétnímu hráči

Otázky, výstupy k rozhovoru:

- Uvědomit si, že musím podřídit osobní úspěch skupině.
- Podřídit své potřeby potřebám skupiny.
- Pocit z pomoci druhým.
- Jaké potíže ti dělalo čekání na pomoc? - pocity

PEKELNÉ STROJE

Hra je použita z knihy Mégriérové (1999, s. 72)

Účel – poznáváme kamarády, emoce, porozumět situacím, příspěvek jednotlivce k celku – každý je důležitý, přistupovat na návrhy ostatních a umět je využít, vnímavost

Průběh:

Dětem musíme především vysvětlit, co budeme dělat. Děti jsou různě rozmístěné po herně, kde je naznačen počátek herní plochy, kam budou děti přicházet. Každé dítě se stane součástí jednoho stroje, který společně vytvoříme. Jak? Ve chvíli, kdy si dítě vymyslí svůj zvuk, přistoupí na hrací plochu a „přilepí“ se k součástce, která tam již je a stále opakuje svůj zvuk. Zvuky by se měly doplňovat. Stroj je úplný, až se připojí poslední dítě. Pak může učitelka stroj řídit – dynamika zvuků, zrychlování zpomalování.

Motivovat můžeme i hudební skříní, ...

Pokyny:

- Děti si musí být vědomi toho, že až s poslední součástí bude kompletní celý stroj
- Hra se nemusí na poprvé povést – nacvičit v menších skupinách, nutné ji zopakovat, procvičit, dovysvětlit

Otázky, výstupy k rozhovoru:

- Jaký jsi zvolil zvuk? – proč?
- Co tě povzbudilo k zapojení do stroje?
- Jak se ti líbilo být součástí velkého stroje?

DOPRAVNÍ PÁS

Účel: emoce, důvěra v kamarády, spolupráce, odpovědnost za zranění kamaráda, pocit sounáležitosti

Průběh:

Dětem vysvětlíme, co je to dopravní pás. Děti se chytí ve dvojicích za ruce a mají je natažené. Pokusí se s nimi houpat. Vytvořené dvojice se postaví těsně vedle sebe a tak vytvoří pás. Na pás se položí dítě, které musí mít zpevněné svaly a ostatní ho houpáním rukou ve stejných intervalech posunují po páse.

Možné je předem činnost vyzkoušet s panenkou, aby děti věděly o co jde. Kamarád je těžší než panenka.

Pokyny:

- Je nutné, aby děti spolupracovaly, jinak se hra nezdaří.
- Děti se musí soustředit na činnost, aby kamaráda nepustily.
- Než začneme, musíme sladit pohyb všech hráčů.

Otázky, výstupy k rozhovoru:

- Záleží na každém z nás, aby si kamarád neublížil.
- Kamarád nám věří a my ho nezklameme.

POZOR, PADÁM

Hra je použita z knihy Mėgriėrovė (1999, s. 65)

Účel: emoce, důvěra v kamarády, spolupráce, odpovědnost za zranění kamaráda, pocit sounáležitosti

Průběh:

Děti utvoří těsný kruh – stojí těsně vedle sebe a dotýkají se rameny. Uprostřed kruhu se postaví dítě, které musí mít zpevněné svaly (nutné toto nacvičit) a nechá své tělo spadnout na jakoukoli stranu. Ostatní si pak dítě „přehazují“. Nejprve si toto může dítě vyzkoušet s otevřenýma očima, ale účelem hry je, aby dítě padalo s očima zavřenýma.

Pokyny:

- Kruh musí mít menší poloměr než je výška dítěte.
- V dětech nesmí být napětí.
- Důležitá je maximální důvěra mezi dětmi.
- Děti nemluví – prožívají doteky, rušilo by to prostřední dítě.
- Dospělý musí být pozorný, aby zabránil případným pádům.

Otázky, výstupy k rozhovoru jsou použity z knihy Canfield, Siccone (1998)

- Jaký je to pocit, když padáš a jsi chycen skupinou?
- Měl jsi na začátku strach, že by sis ublížil?
- Byl jsi překvapen pocitem při zachycení?
- Jak jsi v tu chvíli důvěřoval svým kamarádům?
- V jakých jiných situacích musíš důvěřovat ostatním lidem?

STONOŽKA

Hra je použita z knihy Mėgriėrovė (1999, s 61)

Účel: pocit vzájemné pohody, učit se dávat i přijímat, společné uvolnění

Průběh:

Děti si sednou s rozkročenýma nohama za sebou tak, aby byly co neblíže u sebe. Takto utvoříme kruh. Potom každý položí ruce kamarádovi na záda před sebou a začne ho zlehka masírovat. Dělá malé kruhy od páteře směrem do stran až nahoru k ramenům. Potom masáž přechází v hlazení zad a ramen.

Pokyny:

- Pohyby musí být pomalé a jemné.
- Pohyby si vyzkoušet na podložce – uvolnění ruky jako při grafomotorice (krouživé pohyby oběma rukama).
- Lze pustit relaxační hudbu.

Otázky, výstupy k rozhovoru:

- Jaký byl pocit uvolnění – jak ses cítil, bylo ti to příjemné?
- Přispět k pohodě druhému.
- Užít si klidu a pohody díky skupině a kamarádovi, který sedí za mnou.

Příloha č. 4

Fotografie – volné a navožené hry v heterogenní třídě



Starší dívka radí mladším při hře s modelínou.



Chlapci různých věkových skupin při hře s auty.



Samostatná hra mladšího chlapce.



Hra „Na zvířátka“ Spolupráce mladších a starších dětí při stavbě domečku, rozdělení rolí.

Příloha č. 5

Fotografie z didaktických her

PROCHÁZKA DŮVĚRY



MYČKA AUT



KAŽDÝ KOUSEK SE POČÍTÁ



PEKELNÉ STROJE



DOPRAVNÍ PÁS



POZOR, PADÁM



STONOŽKA

