

Sociální aspekt hry v mateřské škole

Bc. Barbora Hozová

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora HOZOVÁ**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Význam hry v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Vyhledání teoretické odborné literatury, její prostudování a zpracování.

Stanovení cílů práce a výzkumného problému.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace výzkumu ve vybrané mateřské škole.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HOSKOVCOVÁ, S. Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada, 2006.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. Rok v mateřské škole. Praha: Portál, 2003.

ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, CH. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Karolinum, 2003.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Zajitzová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. ledna 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2010

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně28.4.2010

.....Hlaváčková Barbora

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá sociálním aspektem hry ve vybrané mateřské škole.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole je popsán vývoj předškolního dítěte, a to vývojová stádia, motorický, kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Druhá kapitola se věnuje dítěti a mateřské škole, především dokumentům v mateřské škole, předškolnímu vzdělávání a významu vrstevníků v mateřské škole. V poslední kapitole je rozebrána hra v předškolním období, její význam, třídění her a především sociální aspekt hry.

V praktické části je popsána realizace kvalitativního výzkumu ve vybrané mateřské škole. Cílem bylo zmapování vztahů mezi dětmi a chování dětí při hře, realizace herního programu k posílení vztahů mezi dětmi a prosociálního chování, a následné zmapování posunu v chování.

Klíčová slova: Dokumenty v MŠ, hra, mateřská škola, předškolní věk, vrstevnické prostředí, vývoj, výzkum.

ABSTRACT

This thesis engages on the social aspect of the game in the environment of kindergartens.

The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter describes the ontogeny of preschool children, developmental stages, motorial, cognitive, emotional development and socialization. The second chapter is devoted to child and parent education, particularly documents in kindergarten, preschool education and the importance of peers in kindergarten. The last chapter analyses the game in the preschool period, its importance, sorting games, and especially the social aspect of the game.

The practical part describes the implementation of qualitative research in selected kindergarten. Objective was to map the relationships between children and children's behaviour during play, the game program implementation to strengthen relationships between children and prosocial behaviour, and subsequent mapping of shifts in behaviour.

Keywords: Document in kindergarten, play school, kindergarten, preschool age, peer environment, development, research.

Chtěla bych zvláště poděkovat své vedoucí práce Mgr. Elišce Zajitzové za odbornou pomoc při vedení práce a osobní podporu. Dále můj dík patří mým rodičům za vytvoření materiálních i intelektuálních podmínek nezbytných pro tvorbu, ale i celé studium, a také mému příteli za všestrannou podporu a porozumění.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	12
1.1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	12
1.2 VÝVOJOVÉ TEORIE.....	13
1.3 MOTORICKÝ VÝVOJ	14
1.4 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	15
1.5 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	17
1.5.1 Vývoj sociálních vlastností a dovedností	18
1.5.2 Vývoj prosociálního chování.....	21
1.5.3 Vývoj ve vrstevnickém prostředí	23
2 DÍTĚ A MATEŘSKÁ ŠKOLA	27
2.1 VÝZNAM MATEŘSKÉ ŠKOLY	27
2.1.1 Funkce mateřské školy	28
2.2 DOKUMENTY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	29
2.2.1 Systém kurikulárních dokumentů.....	29
2.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	30
2.2.3 Školní vzdělávací program.....	33
2.3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
2.3.1 Specifika předškolního vzdělávání.....	35
2.3.2 Cíle předškolního vzdělávání	35
2.4 VRSTEVNICKÉ PROSTŘEDÍ.....	38
2.4.1 Význam vrstevníků ve hře.....	39
2.4.2 Agresivita ve vrstevnickém prostředí.....	40
3 HRA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	42
3.1 VYMEZENÍ POJMU HRY	42
3.2 VÝZNAM HRY V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	45
3.2.1 Podstata herní činnosti	47
3.2.2 Účel a cíl hry	47
3.2.3 Motivace ke hře.....	48
3.3 TŘÍDĚNÍ HER.....	49
3.3.1 Druhy her.....	49
3.4 SOCIÁLNÍ ASPEKTY HRY	55
3.4.1 Vývojové škály hry.....	56
3.4.2 Konflikty ve hře.....	57
3.4.3 Vztah hry a učení.....	58
3.4.4 Osvojování rolí při hře	59
3.4.5 Význam dospělých ve hře dítěte.....	60

3.5	HRY V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	61
3.5.1	Role pedagoga při hře.....	63
II	PRAKTICKÁ ČÁST	65
4	MATEŘSKÁ ŠKOLA VE ZLÍNSKÉM KRAJI	66
4.1	CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	66
4.1.1	Cíle a principy práce.....	66
4.1.2	Prostředky výchovného působení.....	67
4.2	POPIS PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	68
5	VÝZKUM.....	69
5.1	CÍL VÝZKUMU	69
5.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	69
5.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	69
5.4	VÝZKUMNÉ METODY	70
5.4.1	Pozorování.....	70
5.4.2	Obsahová analýza textu.....	72
5.4.3	Experiment	72
5.4.4	Sociometrie	73
5.5	REALIZACE VÝZKUMU	73
5.6	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	76
5.6.1	Kódování	76
5.6.2	Sociogram.....	77
5.7	ANALYTICKÝ PŘÍBĚH.....	79
5.8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	99
	ZÁVĚR	100
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	101
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	104
	SEZNAM TABULEK.....	106
	SEZNAM PŘÍLOH.....	107

ÚVOD

Dětství je počátečním obdobím života člověka. Děti rozvíjejí své individuální osobnostní vlastnosti, postupně se začleňují do společnosti a osvojují si různé složky její kultury. Hra je součástí kultury od úsvitu dějin lidské společnosti. Provází člověka po celý život a naplňuje jeho dětství a mládí. Hrou si dítě osvojuje svět a vztahy v něm, proto je hra formou zdravé existence dítěte samého. Všechny děti by měly mít možnost prožít své dětství jako klidné a šťastné období, které znamenají úspěšný start do jejich dalšího života.

Tématem diplomové práce je sociální aspekt hry v mateřské škole. Při volbě bylo pro mě důležité, aby se vybrané téma týkalo předškolních dětí v institucionálním prostředí. Důvodem byla plánovaná vysokoškolská praxe v mateřské škole, kterou jsem chtěla spojit s realizací výzkumu. Vybrala jsem si problematiku hry, protože je hlavní činností předškolního dítěte nejen v mateřské škole. Zaměřila jsem se na sociální aspekt hry, protože je mi jako sociálnímu pedagogovi nejbližší.

V teoretické části práce bylo mým cílem nastudování odborné literatury k danému tématu a provedení její rešerše. Získání nových informací a prohloubení již nabytých vědomostí.

Teoretickou část tvoří tři kapitoly, které jsou navzájem provázané. První kapitola popisuje vývoj předškolního dítěte, protože znalost vývojových zákonitostí je pro práci s předškolními dětmi nezbytná. Stěžejní podkapitolou je emoční vývoj a socializace, věnuji se v ní vývoji sociálních vlastností a dovedností, vývoji prosociálního chování a vývoji ve vrstevnickém prostředí. Druhá kapitola se zabývá mateřskou školou, především dokumenty v ní používaných a vrstevnickým prostředím, protože to je pro předškolní věk nezbytné a nenahraditelné. Třetí kapitola rozvádí tematiku hry samotné, např. klasifikaci her, význam hry v předškolním období, ale především sociální aspekt hry, který je úzce spjat s tématem práce a zkoumanou problematikou.

Na teoretická východiska navazuje kvalitativně orientovaná praktická část. Jejím cílem bylo zmapovat vztahy mezi dětmi a způsob chování při hrách, a na základě těchto výsledků navrhnout vhodný okruh her, jenž by vztahy a chování mezi dětmi pozitivně ovlivnily (posílily). Po realizaci her zmapovat posun v chování dětí. Data byla získána prostřednictvím pozorování a experimentu, obsahové analýzy dat, sociometrie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vývoj člověka představuje složitý proces změn. Je výsledkem vzájemného prolínání působení různých činitelů a jejich formativních účinků v jedinci. Přitom působení těchto činitelů může být jak zcela náhodné a neúmyslné, tak i záměrné a sledující dosažení určitých vývojových účinků. Komplexnost vývojového procesu je přirozeným důsledkem celistvé povahy lidské činnosti, a to již od útlého dětství. Vývojové změny se projevují jak v tělesném růstu, tak i v chování dítěte a v psychických procesech, které toto chování řídí. Předpokládá se, že se děti rodí se souborem potřeb rozvíjet své vrozené vlohy a schopnosti. Proto provádějí s plným zaujetím činnosti, které jim umožňují učení a zdokonalování jejich různých aktivit. Tuto funkci plní zejména dětské hry, a to jak zdánlivě jednoduché hry kojenců, tak i více nebo méně náročné hry předškolních dětí. Z toho plyne, že hra má ve vývoji dítěte nezastupitelné místo (Mišurcová, Severová, 1997).

První kapitola je členěna do pěti podkapitol. Nejprve je charakterizováno předškolní období, zaměřené na vymezení vybraného vývojového období, dále je popsána vývojová teorie Eriksona, a jednotlivé oblasti vývoje dítěte, protože se socializací souvisí obecně vývoj celé osobnosti dítěte. S tématem práce nejužěji souvisí podkapitola emoční vývoj a socializace, ve které se hlouběji zabývám vývojem sociálních vlastností a dovedností, vývojem prosociálního chování a vývojem ve vrstevnickém prostředí..

1.1 Předškolní období

Lidé procházejí během svého života neustálými plynule na sebe navazujícími vývojovými změnami. V celoživotním vývoji člověka můžeme rozlišovat několik základních období, každé z nich se vyznačuje specifickými znaky a tím, že v jeho průběhu dochází k plnění určitých vývojových úkolů. Langmeier a Krejčířová (2006) dělí vývojová období na prenatální, novorozenecké, kojenecké, batolecí a předškolní období, vstup dítěte do školy, mladší školní období, období dospívání, časná a střední dospělost, pozdní dospělost a stáří. Mišurcová a Severová (1997) dělí vývojová období podobně, mezi základní období vývoje člověka řadí období prenatálního vývoje, období dětství, dospívání, dospělosti a stáří. Období dětství dále dělí na novorozenecké období, kojenecké období, batolecí období, předškolní období, vstup dítěte do školy a mladší školní období. Podrobněji se budu věnovat pouze vývojem v předškolním období, protože je pro tuto práci stěžejní. Dětství, zejména

v době předškolní, je obdobím, v němž se utváří v hlavních obrysech individualizovaná osobnost jedince, a proto by se mělo dětem umožnit optimální rozvíjení hlavních stránek jejich osobnosti. Optimální průběh vývoje má význam pro úspěšné uplatnění dětí ve společnosti i pro spokojené a radostné prožití jejich života. Děti jsou v této době maximálně tvárné a učenlivé. Snad proto představuje dětství nejvýznamnější a často i nejkrásnější období života člověka.

Někteří autoři označují za předškolní věk celé období od narození až po vstup do školy. Toto členění má své klady i zápory. Má praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou, ale může svádět k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života nepřipustně srovnávaly. Langmeier a Krejčířová (2006) pojednávají o předškolním věku, jako o tříletém období zakončeném vstupem do školy, ve kterém si všímají jeho významných charakteristik, které ho oddělují od etap předcházejících i od následujícího školního věku. Matějček a Pokorná (1998) označují předškolní věk za vývojové období přibližně od tří do šesti let. Na začátku tohoto období je dítě „zralé“ pro vstup do mateřské školy a na jeho konci je „zralé“ pro vstup do školy, kde se bude soustavně vzdělávat. Dospělí by neměli přeceňovat předškolní období a měli by ponechat dítěti tyto tři roky bezstarostné volnosti – učit je všemu kolem pro radost z poznání, hrou pro život a ne pro školu. Dítě samo uplatní tyto poznatky ve škole stejně nenásilně, jak je získalo.

Z důvodu zaměření praktické části diplomové práce budu uvažovat předškolní věk, jako tříleté období před vstupem do školy, které bývá označováno „věkem mateřské školy“.

1.2 Vývojové teorie

S vymezením vývojových stádií a jejich specifikací se setkáváme v pojetí různých autorů. Mezi nejznámější patří např. přehled vývojových stádií podle Eriksona (Erikson, 2002; Šmelová, 2004):

1. **Základní důvěra proti základní nedůvěře** (nemluvně). Na základě poznatků z oblasti emočních vztahů se u dítěte formuje důvěra nebo naopak nedůvěra v lidi, život a svět.
2. **Autonomie proti studu a pochybám** (batole). Zda se dítě bude vyvíjet v autonomní osobnost, nebo bude jedincem závislým na dospělých, který si nevěří,

prožívá silné pocity studu, stává se negativistickým, tvrdohlavým, závisí na chování dospělých vůči dítěti.

3. **Iniciativa proti vině** (předškolní věk). V tomto období se dítě stává buď aktivním a vytváří si zdravé sebevědomí, nebo dochází k utváření nezdravého svědomí s pocity viny, popř. nesnášenlivé mravokárcovství.
4. **Snaživost proti méněcennosti** (školní věk). Dítě se snaží o osvojení dovedností a dosažení úspěchu, v opačném případě podléhá komplexu méněcennosti.
5. **Identita proti konfuzi rolí** (puberta a adolescence). Jedinec v bouřlivých změnách pohlavního dospívání a měnícího se jeho postavení ve světě, hledá vlastní způsob života a vztah ke světu.
6. Erikson dále vymezuje **období rané, střední a pozdní dospělosti a období stáří**.

Předškolní věk Erikson nazývá **obdobím iniciativy**. Vychází z poznatku, že pro dítě tohoto věku je charakteristická jeho aktivita, která se rozvíjí v řadě činností, např. v rámci her, v kontaktu s dospělými i vrstevníky. Hra a kontakt s realitou mu umožňují získávat nové poznatky, zkušenosti, poznávat sebe, řešit různé problémové situace. Pro dítě je v tomto věku charakteristická jeho zvědavost, kdy se neustále na něco ptá, snaží se vyjádřit a prosadit vlastní názor. Dítě začíná regulovat vlastní jednání, vědomě respektovat stanovené normy, které postupně přejímá za své vlastní. Rádo si hraje v prostředí svých vrstevníků a navazuje kontakty. Období předškolního věku je obdobím výrazných změn (Erikson, 2002; Šmelová, 2004).

1.3 Motorický vývoj

V oblasti **motorického vývoje** předškolního dítěte dochází ke zdokonalování a k růstu kvality pohybové koordinace. Pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Pohybová koordinace se projevuje ve schopnosti plně sebeobsluhy a rychle narůstající soběstačnosti. Vývojové změny jsou v předškolním období velmi významné, neboť silně ovlivňují postavení a místo, které dítě zaujme ve společenství vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách a jsou podstatné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte. Hry tohoto období jsou velmi často spojeny s pohybem. Dále se rozvíjí **jemná motorika**, která je však značně determinována probíhající osifikací ruky, jež bývá dokončena až kolem sedmi let. S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj **kresby**, při které se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení

světa. Současně roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Od spontánního čarání, kdy jsou čára či kolečko mnohoznačné a často dítětem popisované pokaždé jinak (příčemž provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte nebo na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka. Výtvarné projevy předškoláka jsou individuální, povětšinou značně kreativní. Kresby dětí se dají často číst jako dopis, kterým nám dítě říká o sobě, o lidech kolem sebe, o svém domově a o celém svém světě, co by ještě slovy říci neumělo (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006; Šulová, 2004).

1.4 Kognitivní vývoj

Vývoj je složitý komplexní proces. Dítě se současně vyvíjí velmi rychlým tempem tělesně i duševně. Duševní vývoj zahrnuje vývojové změny dílčích psychických procesů, které umožňují postupné zdokonalování celkového psychického řízení chování dítěte. Patří mezi ně zejména procesy **vnímání, myšlení, představování, paměti, motivace, prožívání** aj. Neméně výrazné a významné jsou pokroky dětí v oblasti **poznávání**. Zdokonaluje se nejen jejich smyslové **vnímání**, ale i jejich **myšlení** dosahuje stále vyšší úrovně. To je možné zejména proto, že je dítě postupně schopné vytvářet **představy**, osvojit si řeč, vytvářet symboly, případně užívat i jiných prostředků k označování reality (např. kresby, malby, výtvary z různých materiálů). Podstatou a společným znakem všech označovacích prostředků je to, že jsou schopny zastupovat reálné objekty a reprezentovat je v psychice dětí. Proces psychického zpřítomňování nepřítomných objektů se označuje termínem „**psychická reprezentace**“. Malé děti ve svých hrách běžně nahrazují věci, které právě nemají k dispozici, jejich symbolickým zobrazením. V předškolním věku je často užívaným způsobem myšlení **analogické uvažování**. Analogie děti využívají při odvozování a vymezování pojmů, ale činí tak mnohdy nepřesně. Aby analogické myšlení vedlo ke správnému výsledku, vyžaduje odlišení podstatných a nepodstatných znaků, ignorování nevýznamných rozdílů, zejména vzhledu, a zaměření na podstatné souvislosti, což je pro předškolní děti obtížné. Analogické uvažování je prostředkem kognitivního vývoje, jenž napomáhá rozvoji znalostí, umožňuje porozumět souvislostem a dosavadní poznatky účelněji uspořádat a na tomto základě rozvíjet komplexnější analogie (Šulová, 2004; Vágnerová, 2005).

Ve věku kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně **předpojmové (symbolické)** na vyšší úroveň **názorného (intuitivního) myšlení**. V předpojmovém stádiu užívalo

slov nebo jiných symbolů jako **předpojmů** (napůl vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti). Nyní již uvažuje v celostních **pojmech**, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je ovšem stále vázáno na vnímané či představované, kdy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje (mluvíme o „rozčleněném názoru“ proti jednoduchému názoru v dřívější etapě). V poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Myšlení předškolního dítěte dosud nepostupuje podle „logických“ operací – je „**prelogické**“ (**předoperační**). Předoperační myšlení je stále úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto smyslu **egocentrické**, **antropomorfické** (přičítání vlastností lidských bytostí i neživým objektům), **magické** (tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat) a **arteficialistické** (všechno „se dělá“). (Piaget, Inhelderová, 2007; Vágnerová, 2005).

Vnímání dětí je v předškolním období stále ještě převážně **synekretické**. Děti mají tendenci vnímat objekty globálně a zaměřovat se přitom na jejich nápadné znaky. Jen postupně se stávají schopnými vidět objekty jako strukturované celky a rozlišovat jejich různé části a vlastnosti (detaily). Nezajímají je jen celé věci, ale i jejich části. Postupně dovede věci rozkládat i skládat, i když rozkládání bude mít ještě dlouhou převahu. Poněvadž vývoj bývá postupný a plynulý, často si dospělí ani neuvědomí, že dítě překračuje hranice jedné epochy ve vývoji lidstva. Děti postupně dospívají k objektivnějšímu pojetí prostoru, pronikají k poznání struktury konkrétních životních událostí a získávají poznatky nutné k pozdějšímu vytváření hierarchicky uspořádané soustavy obecnějších kategorií skutečnosti (Matějček, Pokorná, 1998; Mišurcová, Severová, 1997).

Děti ještě nemají rozvinuty všechny potřebné složky **pozornosti** a ani jejich pracovní **paměť** nemá dostatečnou kapacitu. Neumí vnímat celek jako soubor detailů a nevšímají si souvislostí a vztahů mezi nimi. Používají jednodušší poznávací strategii, která výběr informací nepodřizuje logické úvaze. (Vágnerová, 2005).

Také **řeč** se v průběhu předškolního období značně zdokonalí. Roste i zájem o mluvenou řeč. Vývoj řeči dovoluje i **růst poznatků** o sobě a okolním světě (stabilizace vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu). Rychle rostou jeho znalosti o světě věcí a lidí. Dítě v předškolním období začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování. (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.5 Emoční vývoj a socializace

Citový a sociální vývoj ovlivňuje celá řada faktorů, proto jsou v této oblasti mezi dětmi poměrně velké rozdíly. Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách (hodnoty, normy, tradice, rituály, náboženství apod.). Odlišnosti se týkají také rodiny, navíc lze jmenovat ještě další proměnné (vztah rodičů k dítěti, vztahy v rodině, výchovný a životní styl, struktura rodiny a další). Jiným významným činitelem je zdravotní stav dítěte. Rozdíly mezi dětmi jsou také v osobnostních charakteristikách (např. temperament, extroverze – introverze, odvážnost - bázlivost, odolnost – úzkostnost, samostatnost – závislost aj.), v úrovni rozumového vývoje, v úrovni komunikačních schopností (Bednářová, Šmardová, 2007).

V průběhu socializace se za příznivých okolností utvářejí především společensky žádoucí činnosti a vlastnosti dítěte a jeho relativně trvalé vztahy k lidem a ke kultuře. Dítě se postupně začleňuje do společenských struktur, osvojuje si způsoby chování odpovídající jeho měnící se společenské roli a stává se tak součástí daného sociokulturního systému. Dlouhodobý a náročný proces socializace je zapotřebí k tomu, aby dítě pochopilo, že je zapotřebí se naučit sebeovládání, respektování názorů a potřeb druhých, řešení konfliktů apod. Podstatná část socializace se uskutečňuje učením, které probíhá spontánně jak ze strany dítěte, tak ze strany socializujících činitelů. Rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, tj. uvádí je do společnosti lidí. Dítě si nejen v rodině přirozeně osvojuje způsoby chování, přichází do styku s širokým okruhem jevů ve svém okolí a přejímá postoje a hodnoty sdílené jeho rodiči nebo jinými členy společnosti. Socializace se neprojevuje jenom změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, specifickým rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, tj. individuací (Mišurcová, Severová, 1997; Vágnerová, 2005).

Obecně platí, že bez pomoci dospělého, dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat. Dospělí pomáhají dětem jak záměrným výchovným působením, tak rovněž nezáměrně, příkladem, vzorem, využívají k tomu všech forem sociálního učení (Martin, Gillernová, 2003).

1.5.1 Vývoj sociálních vlastností a dovedností

Lidské vztahy jsou pramenem, ze kterého dítě **uspokojuje svoje citové a sociální potřeby** (potřebu životní jistoty, potřebu pozitivní identity), zároveň jsou zdrojem **sociálního učení**. V kontaktu s lidmi nabývá první zkušenosti se světem, se vztahem, uspokojuje potřebu životní jistoty, vytváří si základní pocit bezpečí a jistoty. Další potřebou, kterou sytí sociální vztahy, je potřeba pozitivní identity, protože dítě potřebuje cítit, že je součástí společnosti, patří k určitým lidem, že jim může důvěřovat, spolehnout se na ně (na jejich pomoc, podporu, pochopení, stálost jejich vztahu), že má pro ně hodnotu, je pro ně důležité. Z tohoto „vztahového zázemí“ vyrůstá identita dítěte. Na základě sociálního učení si dítě osvojuje **sociální dovednosti**, mezi které patří komunikace (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí, sebehodnocení. Sociální dovednosti velmi ovlivňují to, jak ostatní dítě přijímají, jak se k němu chovají, jak ho respektují. Citový vývoj a sociální učení, resp. osvojování si základních sociálních dovedností, závisí na velkém množství vlivů (vnějších i vnitřních). V přístupu k dítěti, v požadavcích na něj je třeba uvědomovat si tyto souvislosti a postupovat citlivě. Každé dítě má jiné předpoklady, možnosti, tempo vývoje a jiné potřeby (Bednářová, Šmardová, 2007).

I když socializační proces bývá definován různě, Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí tři vývojové aspekty:

1. Vývoj **sociální reaktivity a sociálního porozumění**;
2. Vývoj **sociálních kontrol a hodnotových orientací**;
3. Vývoj **sociálních rolí**.

ad 1) Vývoj sociální reaktivity a sociálního porozumění

Vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte (základ pro celý emoční vývoj) a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního **sebepojetí**. Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná **socializace emočního prožívání**, které je s věkem stále diferencovanější. Dítě získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je také

zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat. Spolu s tím narůstá i schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění (empatie). Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním věku začínají rozvíjet i pocity vztažené k vlastnímu **sebehodnocení**. V této době o svých pocitech i dosti často spontánně hovoří a připisují je i panenkám či zvířátkům v symbolické hře, protože hovory o pocitech pomáhají dítěti vlastní emoce lépe ovládat (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoji porozumění prožitkům druhých lidí bylo v poslední době věnováno mnoho pozornosti, především v souvislosti s popisem vývoje tzv. **teorie mysli** – tj. způsob, jímž dítě rozumí subjektivitě druhých. Teorie mysli je pojímána jako ucelený laický soubor znalostí o psychice člověka, které nám všem umožňují porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých lidí, dobře s druhými lidmi vycházet, zapojovat se do společných činností apod. Pochopením základních zákonitostí psychického fungování člověka, tedy **vznik teorie mysli**, je kladeno právě do věku kolem čtyř let. Více **prosociálního chování** lze obecně pozorovat u dětí, které i na kognitivní úrovni lépe rozumí psychice člověka (mají rozvinutější teorii mysli), a také u dětí s jistým typem připoutání k matce. Porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí v průběhu celého předškolního věku tedy rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru (Langmeier, Krejčířová, 2006).

ad 2) Vývoj sociálních kontrol

Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální chování usměrňují do mezí určených společností. Chování jedince je nejen omezováno hranicemi, v nichž se může pohybovat, ale je určováno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince (hodnoty materiální a kulturní). Rozvoj sociálních kontrol nebo z jiného pohledu rozvoj **schopnosti seberegulace**, rychle narůstá právě v předškolním období. V průběhu třetího roku, tj. v době, kdy sílí negativismus, ale i snaha dělat věci sám a po svém, se již objevují první počátky skutečné sebekontroly, dítě se učí například počkat a nepodlehnout okamžitému impulsu a používá přitom samo vůči sobě pokyny a příkazy, které zná od rodičů. Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí je závislý na řadě podmínek, především na vztahu dítěte k rodičům. Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je hlavním předpo-

kladem pevného svědomí. Vývoj svědomí rovněž ovlivňují socializační (disciplinární) techniky – odměny a tresty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

ad 3) Vývoj sociálních rolí

Osvojení **sociálních rolí**, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Nejde tedy pouze o jednotlivou povolenou či zakázanou činnost, ale o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině. Také od dětí se už v předškolním věku vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí. V institucionalizovaných společenstvích je role člena vždy výslovně předepsána, v neformálních skupinách je očekávané chování určeno spíše opakovanými reakcemi druhých lidí. Schopnost přebírání rolí a perspektiv je rozhodující pro všechny formy lidské komunikace. Děti jsou poměrně brzy schopné přebírat různé role, ale jejich schopnost pohlednout na věc z perspektivy druhé osoby se vyvíjí později (egocentrismus dítěte) (Hoskocová, 2006; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předškolní dítě získává v rámci sociální expanze další role (kromě těch, které již má):

- Horizontální **role vrstevníka**, kterou získává ve vztahu k cizím dětem (např. spolužákům v mateřské škole nebo dětem ze sousedství apod.).
- Institucionálně vymezená **role žáka** mateřské školy.
- Specifikovaná **role kamaráda**, charakteristická vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti (Vágnerová, 2005).

Významný pokrok v osvojování rolí v této době vidí Langmeier a Krejčířová (1998) v diferenciaci mužské a ženské role. Už dříve se chlapci a dívky ve svém chování liší, pravděpodobně jednak na základě vrozených vloh, jednak i k odlišnému očekávání dospělých, a tedy k rozdílnému posilování způsobů chování, které jsou v naší společnosti pokládány za chlapecké nebo dívčí. Už tyto první rozdíly mohou být jistě důležité pro vývoj sexuální identity dítěte a osvojování odpovídající sociální role.

Socializace probíhá po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. Předškolní období může být do jisté míry chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006; Mertin, Gillernová, 2003).

1.5.2 Vývoj prosociálního chování

V předškolním věku se rozvíjejí sociálně žádoucí vlastnosti i vzorce chování, které mají obecnou platnost, tzn. nejsou pouze součástí některých rolí. **Prosociální vlastnosti a chování** lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní lidi a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc. Jsou to projevy, jež usnadňují zařazení do společnosti a řešení sociálních konfliktů. Kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování je předškolní věk, kdy dítě vstupuje do širší společnosti. Tyto vlastnosti se nemohou ve větší míře rozvíjet v intimním, citově chráněném prostředí rodiny, ale teprve v kontaktu s neutrálními, do té doby neznámými lidmi, s dětmi i dospělými (Vágnerová, 2005).

Významné prosociální schopnosti a dovednosti mohou být záměrně nebo situačně rozvíjeny v dětské skupině (např. v mateřské škole) a mají několik okruhů, kterými jsou **přátelství, tolerance, dělení se, pomáhání si, zpětná vazba na chování druhého, spolupráce a odpovědnost**. Působení na rozvoj prosociálního chování se zaměřuje na ovlivňování kvality mezilidského soužití v jeho základu. Cíleně sleduje v předškolní výchově celé spektrum impulsů, které vyprodukuje v různých situacích dynamika dětské skupiny. Reagování na projevy jednotlivců i skupinek přirozeně přispívá k rozvoji v oblasti rozumové, ale především citové a morální (Kořátková, 2008). K posilování prosociálního chování malého dítěte patří i vštěpování základních pravidel slušného chování – umět pozdravit, poprosit o něco, poděkovat, nezasahovat nevhodně do rozhovoru dospělých, chovat se ukázněně při hře, zábavě a při jídle apod. (Henek, 1979).

Konkrétní projevy prosociálního chování mohou mít různou délku své realizace, mohou se odlišovat cíly a motivačními mechanismy. U dětí v raném věku je důležité, aby učitel podpořil spontánně se projevující jednotlivé projevy prosociálního chování, zejména tehdy, pokud se pro takovouto činnost rozhodne dítě, protože prosocialita se nedá „nacvičit“ ani rozkázat, ale učitel může její rozvoj stimulovat (Kolláriková, Pupala, 2001). Změny, k nimž dochází v raném dětství, se považují za trvalé a velmi významné pro celý vývoj jedince. Čím dříve se uskuteční, tím více se mohou upevnit a přetrvávat i v dalších letech. Zcela běžně ovlivňuje dítě chování a povahové vlastnosti osob, s nimiž se často setkává a má možnost je pozorovat. Děti mají sklon k napodobování vzorů, které se jim líbí a upoutávají jejich pozornost. Mají-li se vyvíjet žádoucím směrem, potřebují dobré vzory (Mišurcová, Severová, 1997).

Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem, protože za těchto okolností často ani neví, jaké chování je vhodné. Rozvoj pro sociálního chování je podmíněn dosažením určitého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládnutí vlastních aktuálních potřeb, především ve smyslu oddálení jejich uspokojení. V tomto období se dovedou děti chovat **altruisticky**, umí projevovat **sympatii** a **empatii** a snaží se pomoci, pokud je jiné dítě nebo dospělý v nesnázích, ale činí tak na základě svých představ o účinné podpoře. Rozvoj žádoucího chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. Decentrace dětského hodnocení představuje pozitivní základ pro rozvoj sociálně žádoucího chování, protože dítě lépe pochopí jeho smysl (Vágnerová, 2005).

Sociální učení označuje soubor procesů, jimiž se dítě učí (ve styku s druhými lidmi) žít ve společnosti, aktivně se do ní začlenit, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociální interakce. Osvojuje si názory a postoje své společnosti a sociální skupiny, sociální dovednosti a návyky, formují se jeho rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem. Nejdůležitější **formy sociálního učení** vidí Čáp a Mareš (2007) v:

- **napodobování** (dítě napodobuje toho, ke komu má citovou vazbu, ke komu má důvěru, kdo mu něčím imponuje);
- **učení sociálním posilováním** (odměny – pochvala, uznání, povzbuzení, tresty – nesouhlas, zamítnutí aj.),
- **učení identifikací**, přejímáním nebo zamítáním modelů;
- **observačním učení** (zástupné učení);
- **sociálním učení se zdůvodněním a záměrem**, založené na kognici, přijatém principu a vůli.

Již v průběhu předškolního věku napodobování a následné upevnění určitého způsobu chování získává převahu nad sociálním posilováním. Sociálním učení a rozvíjením poznání a myšlení si předškolní dítě osvojuje normy chování. (Čáp, Mareš, 2007).

Děti mají ve hře mnoho různých příležitostí k sociálnímu učení. Nejvýznamnější je sebepoznávání prostřednictvím reakcí druhých, porozumění i sebekázeň, rozvíjení komunikačních dovedností, vzájemné respektování, navazování bližších přátelských vztahů a orientování a prosazování se v nich (Kořátková, 2005).

1.5.3 Vývoj ve vrstevnickém prostředí

Předškolák je sice dosud silně emocionálně vázaný na rodiče a rodinné zázemí, ale rád ho opouští a vydává se poměřovat své „síly“ s vrstevníky. V předškolním věku dochází k růstu významu vrstevníků, umožňuje to jednak rozvoj kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvoj motoriky, a také interiorizace sociálních norem, a tedy schopnost dítěte oddělit se od přímého „dohledu“ dospělého. Děti v předškolním období projevují výrazný zájem o společnost druhých dětí a jsou schopné s nimi spolupracovat. Vrstevnická skupina je pro **soci-
alizaci** dítěte mimořádně důležitá. Předškolní dítě je otevřeno pro navazování vztahů, které intenzivně prožívá, a mají pro něho význam. Ne všechny děti jsou v tomto směru stejné, protože jsou zde již dobře patrné povahové odlišnosti a vrozené dispozice, např. typ temperamentu. Vrstevníky potřebuje jedinec ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší mimo rodinu to, co v ní odpozorovalo, zkouší různé role, různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně. Učí se je modifikovat, zažívá situace, kdy skupinu řídí, kdy je skupinou odhá-
něn, kdy je skupinou obdivován. Důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, protože je třeba umět měnit role – podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se (Koťátková, 2008; Mertin, Gillernová, 2003).

Vztahy s vrstevníky ovlivňují jednotlivce v oblasti emotivní i kognitivní. V kontaktu s nimi se rozvíjejí některé vlastnosti a sociální dovednosti. Vzhledem k symetrii těchto vztahů bývají děti k sobě navzájem otevřenější a spontánnější než k dospělým. Názory vrstevníků nepřijímají automaticky, na základě poslušnosti a podřízení autoritě, ale jen v případě, pokud je chápou a souhlasí s nimi. Interakce mezi dětmi podporuje vývoj v kognitivní oblasti, děti se učí od ostatních, které něco umí. Učí se kritizovat jiné děti, vysvětlit jim svůj názor a očekávat od nich zpětnou vazbu, jenž může mít různý charakter. Učí se projevovat solidaritu a oplácet emoční oporu. Dítě potřebuje být ostatními vrstevníky akceptováno a pozitivně hodnoceno, sebezprosazování musí být harmonizováno s potřebami druhých, jinak by mohlo být odmítnuto. Negativní zkušenosti slouží jako zpětná vazba, která vede ke korekci nepřijatelných způsobů jednání. Děti brzy dospějí přesvědčení, že chování vrstevníků, které je podobné jejich, má pro srovnání vlastních schopností a dovedností větší význam než projevy dospělých (Vágnerová, 2005).

Specifika vrstevnických vztahů nutí dítě překračovat dosaženou úroveň vývoje, experimentovat, ukázat iniciativu, nezávislost a schopnost kooperovat. V kontaktu s vrstevníky vznikají především **prosociální postoje**. Vrstevníci se stávají od předškolního věku také cílo-

vou skupinou sociálního vývoje dítěte. Jsou položeny základy těch vlastností, které lidskému jedinci umožňují uspokojivě se zařadit do širší společnosti, jsou to především společná hra a činnost, spolupráce, soucit, ale také společně strávený volný čas, zábava a humor. Rozvíjí se i schopnost sdílení pozitivních emocí s ostatními, čímž jsou položeny základy pozdějších přátelství. S vývojem schopnosti podívat se na věc i z pohledu druhého člověka, tedy odpoutání se od dětského egocentrismu, je mezi vrstevníky stále výraznější dělení, dávání, pomáhání si a další druhy prosociálního chování. Lze se domnívat, že vývoj prosociálního chování v dětství předchází pozdějšímu morálnímu vývoji. Vrstevnická skupina učí dítě přátelství a schopnostem řešit konflikty rozumnou cestou. Jak spolupráci, tak skupinovému řešení konfliktů se člověk může učit pouze vlastní zkušeností. Z interakce dítěte s dospělým roste v dítěti pocit zodpovědnosti a respekt k sociálnímu řádu, zatímco v interakci s vrstevníky se vyvíjí pocit pro spravedlnost (Hoskovcová, 2006).

V interakci s vrstevníky je možné **uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti**, které Matějček (In Vágnerová, 2005) diferencuje do několika kategorií:

- **Soupeření a sebeprosazování** (dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru).
- **Sdílení, součinnost a spolupráce** (skupinové hry s pravidly).
- **Projevy solidarity, soucitu a opory** tomu, kdo je nějak znevýhodněn.
- **Zvládání konfliktů** s ohledem na zájmy obou stran a **ovládání agresivity**, aby se vztah udržel.
- **Zvládání pocitů lítosti a zklamání** (když je ostatní odmítnou).

Dítě se potřebuje **prosadit**, ale musí zvolit takový způsob, který by byl pro ostatní přijatelný a nevedl k jeho odmítnutí. Předškolní dítě se může prosadit jen ve skupině vrstevníků, jinde to nejde. Ve vrstevnické skupině se rozvíjí vztahy na stejné úrovni, protože děti mají podobné kompetence, i když se zde mohou projevovat individuální rozdíly dané osobností či specifickými zkušenostmi. Dětská skupina dává dítěti možnost potvrdit si svou hodnotu, ale zároveň je nutí podřídit se jejím požadavkům. Ve vrstevnické skupině postupně dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí, resp. postavení jednotlivých dětí. Každé dítě zde získá nějakou pozici (např. postavení hvězdy, outsidera, baviče apod.). (Špaňhelová, 2004; Vágnerová, 2005).

Většina předškolních dětí má potřebu kontaktu s vrstevníky, dozrávají na úroveň, kdy dovedou navazovat vztahy s cizími dětmi a sdílet s nimi různé aktivity. Cizí děti jsou snáze přijatelné než cizí dospělí, protože nevyvolávají tak velké pocity ohrožení. Vrstevníci jsou cílovou společenskou skupinou, s níž bude dítě sdílet celý další život. Postupné začleňování mezi vrstevníky poskytuje užitečnou zkušenost, která přispívá k další diferenciaci vztahů a chování k dospělým a dětem, i k potřebnému sociálnímu osamostatňování. Ve vrstevnické skupině se mohou vytvářet horizontální, rovnocenné vztahy, mohou se zde rozvíjet pro-sociální způsoby chování, umožňující prosazení, ale i spolupráci. Dítě zde může uspokojit potřebu seberealizace i sebepotvrzení (Vágnerová 2005).

Předškolní věk je ta pravá doba, kdy se dítě ve volném styku s druhými dětmi učí mnoha taktikám a praktikám společenských vztahů, kterým se jinak naučit nemůže. Musí se naučit poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, hodnotit jejich počínání a přizpůsobovat jim své chování. A samo se musí osvědčit jako kamarád a spolupracovník. Dětská společnost je pro jedince vývojově nutná (Matějček, Pokorná, 1998). Dítě se v tomto období musí učit způsobům chování, které jsou důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Ve styku pouze s dospělými se nemůže učit pomáhat slabším, nenaučí se někdy druhé vést a jindy se jim podřídit, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vzájemný styk dětí závisí na věku a probíhá hlavně při **hrách**. Činnost ve skupinách, které tvoří děti stejného nebo různého věku a pohlaví, má na ně značný vliv. Děti, které mají možnost skupinových činností, se učí navzájem si pomáhat dělit se s ostatními a prožívat uspokojení ze společné činnosti. Bohatství citových vyvíjejících se mezi dětmi poskytuje zkušenosti, které jsou nenahraditelné a pro vývoj zralé osobnosti nezbytné (Mišurcová, 1980).

Vrstevníci představují **specifickou referenční skupinu**, s níž se dítě srovnává. Postupným rozvíjením intelektové úrovně dítěte a jeho úspěchům v dyadických vztazích se dítě začleňuje do tzv. **malých sociálních skupin**, ve kterých zastává různé role a osvojuje si v reálných situacích různé sociální postavení. Nejčastější vytváření malých sociálních skupin je úzce spojeno s vytvářením **dětských herních skupin**. Ty jsou zpočátku méně stabilní, vytvářejí se na základě momentálních zájmů, potřeb dětí a zejména schopností domluvit se s jinými vrstevníky. Postupně však děti vytvářejí stabilní herní skupiny, ve kterých realizují pravidelnou **sociální interakci**. Pravidla malých sociálních skupin jsou pro dítě smys-

luplnější a konkrétnější a pomáhají dítěti pochopit i pravidla, které mají všeobecnější charakter (Kolláriková, Pupala, 2001).

V tomto věku se vytvářejí základy **přátelství**, mezi dětmi vznikají **kamarádské vztahy**, které bývají situační, ale aktuálně mají velký subjektivní i vývojový význam. Kamarádství lze definovat jako důvěrný reciproční pozitivní vztah mezi dvěma dětmi. Kamaráda, na rozdíl od sourozence, získává předškolní dítě vlastní volbou. Kamarádství je vztah zmírňující dětský egoismus a umožňující rozvoj pozitivních vztahů, které se stávají základem sociální sítě a zdrojem opory. Vůči kamarádům se děti chovají ohleduplněji, na případný konflikt nereagují tak afektivně a agresivně, jako kdyby se jednalo o indiferentní dítě. Kamarádi se na sebe dlouho nezlobí a i po konfliktu zůstávají ve fyzické blízkosti, někdy dokonce pokračují ve hře. Diferenciace chování k vrstevníkům je signálem dosažení vyššího stupně socializačního rozvoje. Dětská přátelství jsou v tomto věku ještě nehluboká – jsou daná většinou spoluprací ve hře. Ale na těchto základech vyrostou přátelství daleko hlubší a trvalejší v pozdějším věku. Kamarádi předškolních dětí mají velký význam pro jejich citovou a společenskou výchovu. Přestože bývají kamarádské vztahy v předškolním věku často povrchní a proměnlivé, je v této vývojové fázi zřejmý rozdíl ve vzájemném chování dětí, jenž k sobě mají kamarádský vztah a které kamarády nejsou. Obvyklou formou kamarádství je dyadický vztah. V páru děti dovedou lépe kooperovat, více vzájemně komunikují, vzájemně se napodobují a méně usilují o získání výhod nebo sebeprosazení. Ke konci předškolního období začínají brát děti v úvahu další osobní kvality potencionálních kamarádů, které mají obecnější hodnotu. I zde začíná být zřejmý ústup z egocentrické pozice (Matějček, Pokorná, 1998; Vágnerová, 2005).

2 DÍTĚ A MATEŘSKÁ ŠKOLA

Mateřská škola jako organizační základna preprimárního vzdělávání a místo přirozeného rozvíjení v duchu optimálně stanoveného programu je zároveň příkladem lidského společenství s otevřeným prostorem pro setkávání. Umožňuje začlenit se do sociální skupiny a zvládnout sociálně přijatelná pravidla chování. V neposlední řadě znamená profesionální podporu při posilování rodičovských kompetencí a odbornou poradenskou službu (Kolláriková, Pupala, 2001).

2.1 Význam mateřské školy

V předškolním období je uznáváno dominující výchovné a vzdělávací působení rodiny. To ovšem nevylučuje významný vliv mimorodinné institucionální výchovy. Instrukce má určité přednosti před rodinnou, nabízí přirozeným způsobem vliv kolektivu vrstevníků i působení v oblastech, kde se např. rodina neangažuje (Mertin, Gillernová, 2003).

Úlohou mateřské školy je, aby děti uváděla z rodiny do většího, privátního i veřejného světa. Měly by se důvěrně seznámit s osobami, věcmi a úkony, s nimiž by se mohly už teď nebo později nesnadno potýkat. Jejich prožitky v mateřské škole úzce souvisejí s jejich zkušenostmi z rodiny (Deissler, 1994).

Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace. Její otevřenost zmírňuje horečné tempo živelného přizpůsobování a umožňuje předcházet vzniku možných slepých uliček osobnostního rozvoje každého jedince. Tradiční obsah předškolního vzdělávání – rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků – slouží pak jako prostředek, nikoli cíl plnohodnotného rozvoje osobnosti. Proto se v současném školském systému stává mateřská škola přirozeně nezbytnou součástí specifického vzdělávání, která naplňuje smysl a funkci předškolního období (Kolláriková, Pupala, 2001).

V posledních letech se zaměřily přístupy v mateřských školách k dítěti, na rozvoj každé jednotlivé osobnosti a současně na kultivaci vzájemných vztahů v dětské skupině. Mateřská škola je prakticky jediné místo, kde se dá soustředěně tímto způsobem pracovat. V současném pojetí mateřské školy se nacházíme v etapě přijetí a naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace. Dítě, péče o něj a rozvoj jeho dispozic je jejím základem. Každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty vedou

dospělé k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat tak dítě na další vzdělávání (Kořátková, 2008).

Prostředí mateřské školy má rostoucí význam pro **socializaci dítěte**, protože výchova k sebevědomí a sociální kompetenci leží stále více v rukou učitelek mateřských škol. Jejich podíl je velmi významný pro pozitivní vývoj dítěte a zvládnutí problematického chování. Mateřská škola zprostředkovává nejen kontakt s vrstevníky, ale je i prostorem pro výchovné působení. Lze zde začít s preventivními programy, které se zaměřují na zvyšování sociálních kompetencí dětí. Předností mateřské školy je zajištění adekvátního vývoje i dětem z rodin, kde jim není z různých důvodů věnována pozornost a péče a řeší specifickou situaci jedináčků (Hoskovcová, 2006). Dítě vstupuje do společnosti, a aby se přizpůsobilo jejím nárokům, musí si osvojit nové **sociální dovednosti**, rozvíjející se základy **prosociálních vlastností**. Musí se naučit rozumět druhým a ovládat své vlastní projevy, aby bylo pro jiné jedince ve společnosti přijatelné. Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence. V mateřské škole i v kontaktu s vrstevníky mají děti možnost rozšiřovat svou sociální síť. Má svůj specifický socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci (Vágnerová, 2005).

Mateřská škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit. Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitosti k tak individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení. Metody, organizace i těžiště obsahu působení se dají nasměrovat k osobnostní a sociálně formativní dimenzi, kterou už dnešní máločetná rodina nemůže většinou zaručit (Oprailová, Gebhartová, 2003).

2.1.1 Funkce mateřské školy

Funkce mateřské školy nelze vnímat odděleně, ale v kontextu požadavků společnosti, které tvoří součást vzdělávací politiky a jsou zakomponovány v platné legislativě. Šmelová (2006) dělí funkce do pěti kategorií:

- **Funkce pečovatelská** – mateřská škola zajišťuje odbornou péči dětem předškolního věku, ale současně vede děti k péči o své zdraví.

- **Funkce vzdělávací** – předškolní instituce poskytuje předškolní vzdělávání, v rámci něhož probíhá rozvoj dítěte, jeho učení a poznání a jsou tak vytvářeny předpoklady pro pokračování ve vzdělávání s podporou individuálních rozvojových možností dětí.
- **Funkce socializační** – mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni je místem druhotné socializace dítěte, kde si děti osvojují hodnoty, na nichž je založena naše společnost.
- **Funkce integrační** – mateřská škola se spolupodílí na vytváření základů klíčových kompetencí a vytváří tak předpoklady pro celoživotní vzdělávání a snazší uplatnitelnost ve společnosti znalostí.
- **Funkce personalizační** – představuje podporu individuality každého dítěte, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí.

2.2 Dokumenty v mateřské škole

Každá mateřská škola si vytváří svůj školní vzdělávací program (ŠVP, školní kurikulum) na základě RVP PV, což je státní úroveň kurikula, závazná pro všechny MŠ. Toto označení má vystihovat vytyčení určité vzdělávací cesty s jasně formulovanými cíli, naznačeným procesem práce a očekávanými efekty v různých oblastech vzdělávání (Kořátková, 2008). Následující podkapitoly jsou vytvořeny převážně na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004), nebo je čerpáno z jiných zdrojů, které jsou citovány v textu.

2.2.1 Systém kurikulárních dokumentů

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávací

ní, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezuje závazný rámec vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (RVP PV, 2004).

2.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP PV (2004) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách. RVP PV byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet; a další.

Vzdělávací obsah v RVP PV

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV (2004) je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů, je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

1. **Dítě a jeho tělo** (oblast biologická)
2. **Dítě a jeho psychika** (oblast psychologická)
3. **Dítě a ten druhý** (oblast interpersonální)
4. **Dítě a společnost** (oblast sociálně – kulturní)
5. **Dítě a svět** (oblast environmentální)

V následujícím textu se zaměřuji především na vzdělávací oblast „Dítě a ten druhý“ a „Dítě a společnost“, protože úzce souvisí se zkoumanou problematikou (sociální oblast). Ostatní vzdělávací oblasti jsou pouze stručně nastíněny.

1. Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových a manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům (RVP PV, 2004).

2. Dítě a jeho psychika

Záměrem je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů a vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení (RVP PV, 2004).

3. Dítě a ten druhý

Záměrem je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

Dílejší vzdělávací cíle, jež pedagog u dítěte podporuje:

- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému; posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.); vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.);
- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem; rozvoj kooperativních dovedností; rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních; ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými.

Vzdělávací nabídka, kterou může pedagog dítěti nabídnout, např.:

- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti; společenské hry, společné aktivity nejrůznějšího zaměření; hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého; kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách; aktivity podporující sblížení dětí;
- běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým; společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému;
- aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími apod.); hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.
- činnosti zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování, spolupodílení se na jejich tvorbě (RVP PV, 2004).

4. Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společnosti ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

Dílejší vzdělávací cíle, které pedagog u dítěte podporuje:

- poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí; porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí;
- rozvoj schopnosti žít ve společnosti ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané; vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách;
- rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny.

Vzdělávací nabídka, kterou pedagog dítěti může nabídnout:

- běžné každodenní setkávání s pozitivními vzory vztahů a chování;
- spoluvytváření přiměřeného množství jasných a smysluplných pravidel soužití ve třídě; aktivity přibližující dítěti pravidla vzájemného styku (zdvořilost, ohleduplnost, tolerance, spolupráce) a mravní hodnoty (dobro, zlo, spravedlnost, pravda, upřímnost, otevřenost apod.) v jednání lidí;
- různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích; hry zaměřené na poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, žák, role dané pohlavím, profesní role aj.) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává; hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce (RVP PV, 2004).

5. Dítě a svět

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí (RVP PV, 2004).

2.2.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (ŠVP) je dokument, podle něhož by se mělo uskutečňovat vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Mateřská škola jej vypracovává v souladu s RVP PV a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Školský zákon ustanovuje školní vzdělávací program jako povinnou součást dokumentace mateřské školy.

ŠVP by měl zajišťovat koncepční, cílevědomou, promyšlenou činnost školy ve všech jejích oblastech. Stanovením vhodné organizace, metod a prostředků by měl zajišťovat požadovanou kvalitu odborné pedagogické práce i dalších činností školy a tím i efektivní naplňování všech stanovených cílů. Prostřednictvím ŠVP by mělo dojít ke zvýšení kvality, a tedy i efektivity předškolního vzdělávání, zvýšení kvality řízení celého chodu školy včetně vyhodnocování jejich výsledků (Bečvářová, 2003).

Vzdělávací obsah RVP PV (2004) by měl sloužit pedagogovi jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Pedagog by ji měl ve školním vzdělávacím programu formulo-

vat v podobě, v jaké ji bude dětem předkládat – a to v podobě **integrovaných bloků**. Činnosti nabízené v rámci ŠVP by měly rozvíjet praktické i intelektové schopnosti a dovednosti dítěte, prohlubovat jeho poznání, obohacovat jeho praktickou zkušenost a zvyšovat praktickou využitelnost toho, co se dítě naučí. Integrované bloky by měly svým obsahem vzájemně navazovat, doplňovat se a prohlubovat, mohou se prolínat a přecházet plynule jeden do druhého.

2.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je specifické, zahrnuje jak aspekty vzdělávací, tak výchovné, a týká se rozvoje a kultivace dítěte v celé šíři jeho osobnosti. Metodou zůstává především hra a prožitkové a situační učení, vzdálené od tradičního verbálního školsky pojatého vyučování. Ve vzdělávání by měl být kladen hlavní důraz na přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb a na vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobnostního rozvoje. Předškolní vzdělávání musí respektovat hodnotu osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualitu i hranice jeho možností, včetně těch, které jsou dány zdravotními či sociokulturními odlišnostmi (Kolláriková, Pupała, 2001). „*Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole je dnes užíván termín „předškolní vzdělávání“.* Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenská kultivace.“ (RVP PV, 2004, s. 5).

V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno **situační učení** založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl. Významnou roli v procesu učení sehrává **spontánní sociální učení**, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné. V mateřské škole by měly být uplatňovány **aktivity spontánní i řízené**, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Specifickou formou vhodnou v podmínkách mateřské školy je **didakticky zacílená činnost**, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivována, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní i řízené (cílené, plánované) učení. Peda-

gog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje (RVP PV, 2004).

2.3.1 Specifika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání by proto mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcující radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby (RVP PV, 2004).

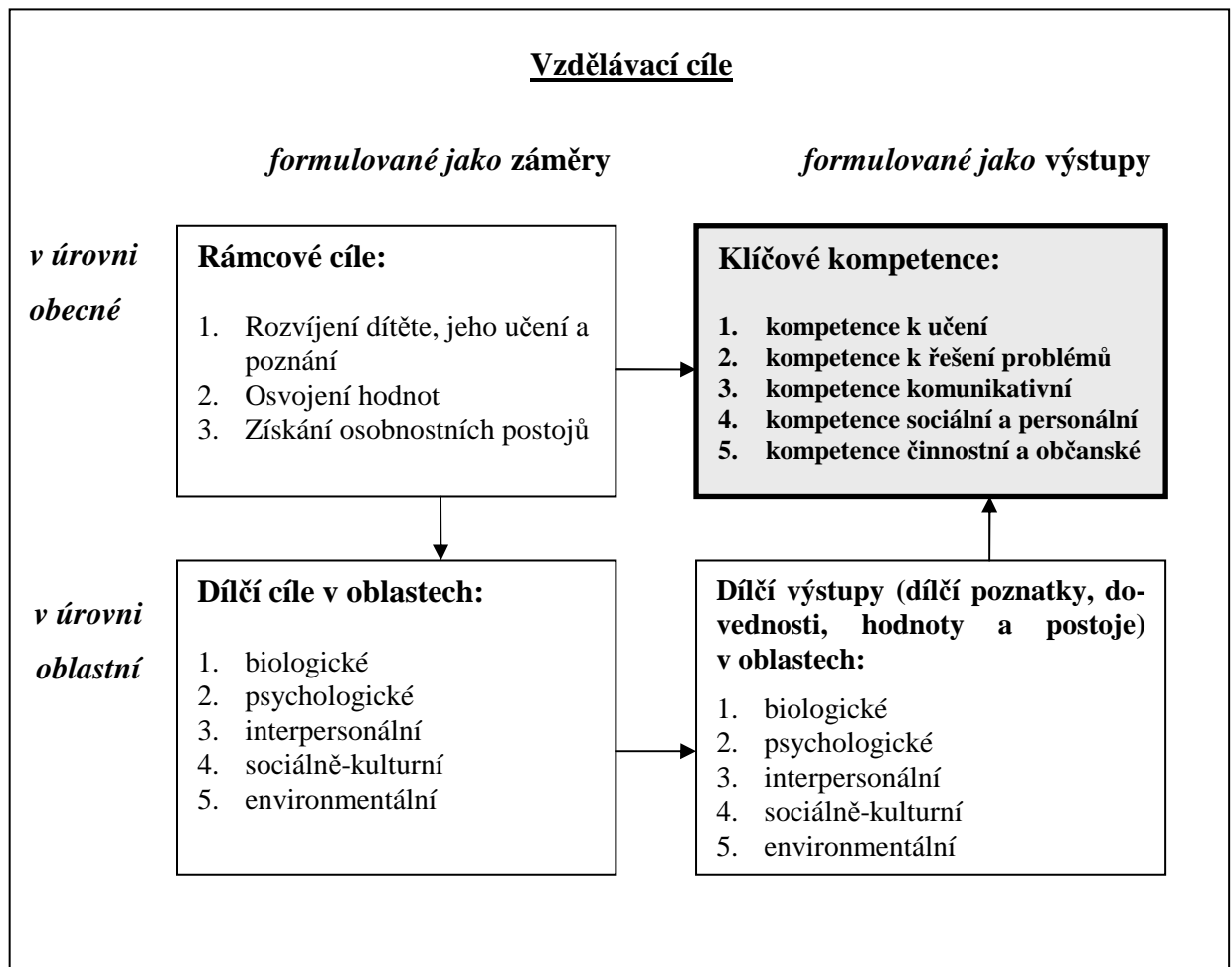
2.3.2 Cíle předškolního vzdělávání

Cílem výchovy v předškolním věku je vytvářet předpoklady pro rozvoj všech schopností dítěte tak, aby byl jedinec schopen dosáhnout životní moudrosti, tj. aby rozuměl celku světa i lidskému jednání, zaměřenému na prospěch lidského společenství. Tento cíl je konkretizován v obsahu výchovy, jehož složky spolu úzce souvisejí, vzájemně se prostupují a tvoří jednotu s vývojem dítěte po stránce tělesné, rozumové, jazykové a etické. Veškerý obsah výchovy v předškolním věku by měl být zaměřen k všestrannému rozvíjení a uplatnění dětské osobnosti, přičemž je respektován vývoj a potřeby každého dítěte, týkající se všech dětí bez rozdílu pohlaví a sociálního zařazení (Mišurcová, Severová, 1997).

RVP PV (2004) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje **cíle** v podobě **záměrů** a **cíle** v podobě **výstupů**, a to nejprve v **úrovni obecné** a následně v **úrovni oblastí**. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- **Rámcové cíle** – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání;

- **Klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání;
- **Dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející určité vzdělávací oblasti;
- **Dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.



Tab. 1: Systém vzdělávacích cílů (RVP PV, 2004, s. 8)

Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Ve všech etapách je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná. Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné) (RVP PV, 2004). Dále se budu

věnovat pouze sociálním a personálním kompetencím, a činnostním a občanským kompetencím, které úzce souvisí s tématem práce

Sociální a personální kompetence

Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo být schopno:

- samostatně rozhodovat o svých činnostech; umět si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; uvědomovat si, že za sebe i za své jednání odpovídá a nese důsledky;
- dětským způsobem projevovat citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoci slabším, rozpoznat nevhodné chování; vnímat nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost;
- dokázat se prosadit ve skupině, ale i podřídit, ve společných činnostech se domlouvat a spolupracovat; v běžných situacích uplatnit základní společenské návyky a pravidla společenského styku; respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy;
- napodobovat modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí;
- spolupodílet se na společných rozhodnutích; přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobit se jim;
- chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným;
- chápat, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokázat se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování (RVP PV, 2004).

Činnostní a občanské kompetence

Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo být schopno:

- učit se svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat;
- odhadovat rizika svých nápadů, jít za svým záměrem, ale také dokázat měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem;
- chápat, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá;

- mít smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; přistupovat k úkolům a povinnostem odpovědně;
- zajímat se o druhé i o to, co se kolem děje; vážit si práce i úsilí druhých;
- chápat, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky;
- mít základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snažit se podle toho chovat;
- spoluutvářet pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumět jejich smyslu a chápat potřebu je zachovávat;
- uvědomovat si svá práva i práva druhých, učit se je hájit a respektovat; chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu;
- vědět, v jakém prostředí žije a uvědomovat si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit;
- dbát na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chovat se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské) (RVP PV, 2004).

2.4 Vrstevnické prostředí

Pobyt v mateřské škole doplňuje citové vazby z rodiny o rozvoj sociálních dovedností a nabytí sociálních zkušeností ve vrstevnické skupině. Tím je mateřská škola téměř nenahraditelné místo pro současné dítě často z máločetné rodiny, která bývá příliš technicky orientovaná. Společné pobývání dětí, vzájemné hledání možností, jak se lépe poznat a zažívat radost ze společných aktivit, má značný přínos pro objevování možností každého jednotlivého dítěte i pro počátek začleňování se do své generační skupiny. V mateřské škole probíhá takový proces spontánně i v nabídkách učitelek a má bezpečný a podnětný rozměr (Kořátková, 2008).

Většina předškolních dětí se v dětské společnosti cítí šťastná. Stykem s jinými vrstevníky si dítě rozšiřuje bohatství svých představ a zkušeností a ve společných hrách se učí kázni. Děti, které po delší dobu navštěvovaly mateřskou školu, bývají na život v dětském kolektivu dobře připraveny. Lépe si hrají ve skupinkách, navzájem si půjčují hračky, jsou zvyklé

na styk s cizími lidmi, nebojí se, jsou-li osloveny, a celkem směle dovedou odpovědět. Vyrůstá-li dítě jen v rodině, bez možnosti styků s jinými dětmi, přináší si do školy řadu nedostatků v navazování společenských kontaktů. Nesnadno se zapojují do práce v dětských skupinkách, často se spokojuje jen s úlohou přihlížejícího, bojí se do hry zasáhnout, ale také vlivem rodinné výchovy může být panovačné a sobecké, nerespektující ostatní, a tak se snadno dostává do konfliktu s ostatními dětmi. Již od útlého věku se však musí učit brát ohled na ostatní, musí se učit žít a jednat tak, aby svým chováním nepůsobilo nesnáze ani sobě, ani svému okolí, musí se naučit pohybovat ve větší společnosti dospělých i dětí. Musí se postupně učit dívat se na sebe očima jiných lidí, musí být vedeno k sebekontrolě a snášet věcnou a spravedlivou kritiku ostatních (Henek, 1979).

V dnešní době je kladen důraz na funkci dětské skupiny, s prožíváním kvalitního soužití a spolupráci mezi dětmi s vědomím, že v dnešní době různých nebezpečí je mateřská škola pro tento typ sociálního učení a vztahového rozvoje tím nejlepším, co je možné rodinám poskytnout pro bezpečné nabývání sociálních zkušeností a dovedností jejich dítěte. Osobnost dítěte se nevyvíjí ve vzduchoprázdnu, a proto je velmi přínosné záměrně se v mateřské škole zabývat vytvářením kvalitního vztahového klimatu mezi všemi členy skupiny, což se pozitivně zapisuje zpět do základu každé dětské osobnosti (Kořátková, 2008).

2.4.1 Význam vrstevníků ve hře

Hrát si s druhými dětmi znamená dělit se s nimi o čas, o místo, o hračky, o myšlení a plány, a samozřejmě i o radost ze společného díla (Matějček, Pokorná, 1998).

Dítě stále více vyhledává hry, při kterých si může hrát se svými vrstevníky a věnuje se kolektivním činnostem. Dělí se o hračky, střídá se, při hře kooperuje, iniciativně ji obohacuje svými nápady. Tvůrčí, obsahově bohatá hra v týmové spolupráci s vrstevnickými partnery je základ pro tvořivé originální myšlení a jednání, a v tom je ničím nenahraditelná. Spoluhráč začíná mít větší hodnotu než hračka (Bednářová, Šmardová, 2007).

Proces hry ve skupině dětí je velmi dynamický. To je nezbytné proto, aby se děti domluvily na tématu, záměru, postupu, pravidlech pro jednání v rolích apod. Sociální zkušenosti jednotlivce vznikají v dynamických procesech dětské sociální hry a jsou proto i zpětně použitelné v běžných životních situacích vznikajících v dětské skupině a ve vrstevnických vztazích. Jednotlivec se na základě reakcí dětí ve skupinové hře dozvídá něco o sobě. Je aktivováno utváření jeho sebepojetí ve třech oblastech:

- Kognitivní, která zahrnuje sebepoznávání;
- Emotivní, která se realizuje v prožívání;
- Konativní, která se nachází v jednání (Kořátková, 2005)

U dítěte se vyvíjí nejen schopnost si hrát a komunikovat s ostatními dětmi, ale má také výraznou tendenci k přátelskému a férovému zacházení. Děti se při hře navzájem dotazují, přednáší návrhy, dávají instrukce, informují se navzájem o svých zkušenostech, vzájemně si pomáhají, radí, vyzývají ke spolupráci i kritizují své chování. Děti, které mají příležitost hrát si s druhými dětmi, si lépe a intenzivněji hrají ve skupinách, mají větší počet i druh sociálních kontaktů a jsou méně často v roli přihlížejících, jsou vyrovnanější, jistější a spontánní v sociálním projevu apod. (Hoskovcová, 2006).

Při společném soužití a hře přirozeně funguje přítomnost učitelky ne kvůli jejímu řízení, ale pro vytvoření bezpečného klimatu pro všechny děti, pro pomoc, ale i povzbuzení a ocenění při řešení vzniklých nedorozumění. To vše buduje u dětí kromě sociálních zkušeností ještě odpovědnost za vlastní chování (Kořátková, 2008).

Veškeré aktivity v mateřské škole jsou organizovány tak, aby byly děti podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činnosti, pracovaly svým tempem apod. Jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti. Děti mají možnost účastnit se společných činností v malých, středně velkých i velkých skupinách. Děti mají dostatek času i prostoru pro spontánní hru, aby ji mohly dokončit nebo v ní později pokračovat. Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence sociálně patologických jevů u dětí) (RVP PV, 2004).

2.4.2 Agresivita ve vrstevnickém prostředí

V pedagogické oblasti se pod pojmem „agresivita“ většinou označují výbuchy vzteku, které bez morálních zábran a hranic propukají vůči ostatním, vůči vlastní osobě nebo věcem. Děti mohou negativně reagovat na sebemenší podnět, např. rvaním, bitím, škrábáním, štípaním, strkáním nebo kopáním. To, jak silně jednotlivec vnímá agresi, může být velmi rozdílné. Některé děti se kvůli jakékoli maličkosti navzájem tahají za vlasy a za chvíli si spolu zase mírumilovně hrají, jiné zase při nějakém zlém slově nebo při ponižujícím gestu ihned znejistí nebo se rozpláčou. Důvody, proč se mnohé děti snaží řešit své konflikty nási-

lím, jsou velmi rozdílné. Některé děti agresivním chováním vlastně napodobují to, co vnímají při sledování určitých televizních filmů a pořadů, a také při počítačových hrách. Zvláště na ně působí, když agresivním způsobem jedná jejich oblíbená postava a jestliže má zobrazovaná situace určitou podobnost s běžným životem. Kromě sledování mediálního násilí jsou agresivní způsoby chování ovlivňovány také tělesnou a duchovní zanedbaností. Základy nevhodného chování připravují také rodiče, kteří nestanoví žádné meze a nedokážou říct jednoznačné „ne“ v situacích, kdy je to žádoucí. Totéž platí i v případech, kdy rodiče působí svým dětem frustraci, protože neuznávají a neoceňují jejich schopnosti. Zůstávají-li základní potřeby dětí jako láska a bezpečí nerespektovány, není-li jim věnována pozornost a čas, pak se nesmíme divit, že se nebezpečné hádky a bitky běžně projevují u stále mladších jedinců (Erkert, 2004; Šimanovský, 2002).

Když na sebe někdo ve skupině stále upozorňuje nápadným nebo násilným chováním, ostatní to samozřejmě netěší a nechťejí si s dotyčným hrát. Takové děti se tak poměrně rychle dostávají do pozice outsiderů a stěží se zbavují svého navyklého negativního chování. Trvalé odmítání, které tyto děti nevyhnutelně pociťují, vede zpravidla k tomu, že jejich agresivní potenciál ještě zesílí. Je proto obzvláště žádoucí, abychom agresivním dětem věnovali pozornost a uznání, jichž je zapotřebí. K tomu, aby se chybějící pocit vlastní hodnoty zase obnovil, musíme posilovat především pozitivní chování a vyhýbat se pokud možno trestům. K uskutečnění tohoto záměru mohou přispět mj. interakční a kooperativní hry, při nichž děti odhalují své schopnosti a cítí se součástí skupiny. Hravou formou a bez nátlaku tak mohou zažít, že jsou na ně kladeny požadavky a že jsou tedy jako osobnosti ve skupině uznávány. Nesmíme zapomínat, že zážitky úspěchu mají mimořádně příznivý vliv na chování všech dětí při hrách i na jejich prosociální jednání (Erkert, 2004).

K odbourávání agresivity přispívají pohodlné prostory umožňující dostatek pohybu, a také správně zaměřená nabídka aktivit, při nichž je mj. vyžadována vlastní iniciativa, cvičí se sebeovládání, rozvíjí se pocit sounáležitosti a je uspokojována dětská potřeba pohybu.

3 HRA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Předškolní děti jsou bytosti, které stojí na prahu rozvíjení svých vnitřních vývojových možností. Mají tendenci využívat každé příležitosti ke svému vývoji. Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, motorické, tak v oblasti sociální. Celé období předškolního věku se často označuje „obdobím hry“, která se v této době stává hlavní spontánní činností dítěte. Do hry dítě promítá a současně v ní rozvíjí celou svoji osobnost (intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazii, tvořivost aj.). Hra přináší dítěti pocit seberealizace, smysluplnosti a hlavně radosti. Silným spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti v tom rozsahu a formě, ve které se svojí úrovní zralosti dítě nachází. Dítě hru nerealizuje vědomě proto, aby se něco naučilo, aby si zkoušelo určité role, ale činí to, protože ho to zajímá, těší a chce něco konkrétního prozkoumat a teprve následně se prostřednictvím hry něco naučí nebo získává zkušenosti. Dítě, které by si nehrálo, by bylo svým způsobem zvláštní a nedětské (Kořátková, 2005; Matějček, Pokorná, 1998).

Zpočátku příliš nezáleží na tom, s čím děti si hrají, protože snad všechny objekty a situace, s nimiž se setkávají, jim poskytují příležitost k tomu, aby se něco nového naučily. Právě rozmanitost obsahové náplně her je předpokladem toho, že hry mohou významným způsobem přispívat k všestrannému rozvíjení dětí. V období současných společenských změn, které podněcují i hledání nových výchovných koncepcí, nabývá na aktuálnosti problematika výběru her. Při výběru her odpovídajících předškolnímu věku se nabízejí široké možnosti (Mišurcová, Severová, 1997).

3.1 Vymezení pojmu hry

Pojem hry není dosud jednoznačně vymezen. Jde však o termín běžně užívaný. Hovoří-li se o dětských hrách, může vzniknout dojem, že jde o zcela jasnou činnost, která je uznávaná za hlavní a nejvýznamnější aktivitu v raném období vývoje jedince. Hrou se u dětí může stát činnost, která je zaměřena na jakýkoliv druh objektů. Dítě si může hrát nejen s hračkami, ale i s nejrůznějšími věcmi, které kolem sebe nalézá, se zvířaty, s rostlinami, s jinými dětmi, se svým tělem, s řečí apod. Rozmanitost objektů dětských her může být považována za jejich specifický znak. Pestrost obsahové náplně dětských her souvisí pravděpodobně s tím, že se většina zdravých dětí v průběhu svých her nejen baví, ale že jim působí radost

učit se nebo poznávat něco nového. To znamená, že si prostřednictvím svých her postupně osvojují různé dovednosti a získávají nové poznatky o svém okolí (Mišurcová, Severová, 1997).

Existuje celá řada pokusů o definici hry a o vysvětlení její podstaty, jejího vzniku a účelu. Nejčastěji se zdůrazňuje, že hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Souvislost hry s experimentací kojenců a malých batolat je nesporná, ale hra předškolního dítěte je odlišná – je rozvinutější, neomezuje se jen na cvičení funkcí vlastního těla a na prozkoumávání vlastností předmětů, zaměřuje se na vytvoření něčeho nového. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 75) definují hru jako: *„formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, nástroje apod.). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat.“*

Každá hra obsahuje podle Kořátkové (2005) významné znaky, které se v ní objevují:

- **Spontánnost** (Dítě dává ke hře nebo do jejího průběhu samo podněty, viditelně se uplatňují jeho vnitřní zdroje, stanovuje si své cíle a záměry, sděluje nebo vysvětluje svůj motivační kontext);
- **Zaujetí hrou** (Má často podobu hlubokého soustředění na činnost, kdy dítě nevní má okolí nebo nechce přijmout podněty, které jsou mu určeny a s jeho hrou nesouvisí);
- **Radost a uspokojení** (Může se jakoby, bez vnější pro pozorovatele viditelné příčiny usmívat, smát se nahlas, gesty a pohyby vyjadřovat radost, nadšení, spokojenost);

- **Tvořivost** (Značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolního světa a jejich nové kombinování);
- **Fantazie** (Pomáhá dětem překlenout omezení jejich dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností, integruje jednotlivé poznatky, tvoří „mosty“ mezi jednotlivými ještě vágními poznatky);
- **Opakování** (Dítě se ke hře, kterou si již vyzkoušelo, rádo vrací, je spokojené, když se může znovu nacházet v situaci, kterou už prozkoumalo, vracet se do konstrukce či příběhu, kde se již lépe orientuje nebo kde došlo ke shodě s druhými);
- **Přijetí role** (Hra dostává další dimenzi, která se odvíjí od sebe k druhým. Dítě vybírá a podle svého zájmu přetváří určité situace, zvolí si v nich svoji roli, naplňuje ji podle odpozorovaného a současně i podle své zkušenosti a představy a dále ji ověřuje ve vztahovém kontextu s ostatními rolemi) (Kořátková, 2005).

Rozmanité pokusy o klasifikaci her ovšem nikdy nevystihnou plnou rozmanitost a celý význam hry pro dítě. Na otázku proč si dítě hraje, se pokoušejí odpovědět různé **teorie hry**, které byly vytvářeny už od konce předminulého a od počátku minulého století, některé jsou dnes již zastaralé. Většina teorií je budována na kauzálním principu, nikoli na vnitřním smyslu hry, při vysvětlování her vycházejí z jejich příčin a účelu (Dostál, Opravilová, 1985). Bylo vytvořeno mnoho teorií od nejrůznějších autorů, ale pro jejich nesčetné množství jsem vybrala jen několik z nich.

Ze starších teorií je důležitá teorie Groose, který jako první učinil závažný objev, že dětská (i zvířecí) hra má základní funkcionální význam a že není jen pouhým zotavením. Groos došel k závěru, že hra je obecný impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince (In Kořátková, 2005; Piaget, Inhelderová, 2007).

Fröbel proslul jako tvůrce výchovné koncepce založené na dětské hře. Zaměřil se na zkvalitnění dětské hry a svými didaktickými pomůckami ji usměrňoval ve prospěch učení se určitým dovednostem a pochopení vztahových souvislostí. Fröbel vytvořil soustavu her v duchu svého pojetí výchovy jakožto cílevědomého působení na vývoj jedince, jež mu poskytuje podněty a prostor k samoučení, sebevýchově a sebevzdělání, směřujícím k uvědomělému chápání veškerého bytí. Byly to hry s výchovným zaměřením, odpovídají-

cím specifické vývoje dítěte v jednotlivých obdobích (In Koťátková, 2005; Mišurcová, Severová, 1997)

Podle Flitnera (In Langmeier, Krejčířová, 1998) můžeme rozlišovat v podstatě dva teoretické pohledy. Podle prvního je hra oprávněná proto, že **napomáhá rozumnému a účel-nému životu**. Vede k osvojení dovedností, užitečných pro život, napomáhá k obnově sil, k zotavení a k uvolnění i k překonání sociálních nároků. V tomto smyslu jsou i dnes vytvářeny četné herní osnovy a didaktické hry se sociálním zaměřením. Druhý pohled na hru naproti tomu zdůrazňuje, že **hra má smysl sama o sobě**, jelikož je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Hra souvisí podle tohoto názoru se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností.

Význam hry pro život dítěte lze však jen těžko vtěsnat do jednotné teorie. Různé hry za různých okolností mohou mít rozdílný konkrétní význam pro jedince i pro společnost. Hra pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem, a přispívá tak k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko.

3.2 Význam hry v předškolním období

Období od tří do šesti let je „zlatým věkem“ hry. Hra je pro dítě hlavní a převládající činností, specifickou formou učení a přípravou pro školu a práci v dalším životě. Ve srovnání s předcházejícím vývojovým obdobím je hra předškolního dítěte obsahově bohatší a organizačně složitější, neboť vedle toho že si dítě hraje samo, vyhledává již hru skupinovou. Hra se postupně obohacuje o nové prvky. Hra je pro předškolní dítě cestou, která ho připravuje na život v kolektivu. Předškolní věk je dobou svěží, neotřelé, tvořivé fantazie, která proniká do nejrůznějších oblastí života dítěte, ale nejvíce se projevuje ve hře dítěte (Matějček, Pokorná, 1998; Mišurcová, 1980).

Při sledování vývoje osobnosti dítěte nelze přehlédnout význam hry pro konfrontaci dítěte jako subjektu s fyzickým i sociálním prostředím, tedy pro utváření jeho osobnosti v nejširším slova smyslu. Hra pomáhá navazovat kontakt s dospělými i s vrstevníky, vede ke spolupráci a soutěžení, modeluje reálné sociální situace, přispívá k utváření rolí, zvnitřňování sociálních norem při podřizování se obecným pravidlům hry, ale zároveň pomáhá regulovat a rozlišovat vlastní city, uvolňovat a vyrovnávat napětí a přetížení, ovlivňuje také

utváření pojetí sebe sama. Hra pomáhá dítěti zmocnit se světa, porozumět mu, pochopit ho. Hra vyplývá z naléhavé potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav, který je nutný pro vznik pocitů a vlastností, nezbytných pro zdravý vývoj. Hra odráží stupeň jeho fyzického a psychického rozvoje, což závisí jednak na rychlosti zrání nervových struktur a jednak na struktuře a dynamice působení jeho sociálního prostředí (Dostál, Opravilová, 1985).

Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování. Dítě se prostřednictvím hry učí. Učení mu jde samo, protože ho hra těší, baví ho zkoušet nové věci, aniž by si uvědomovalo, že se učí něčemu novému. Hra slouží také k relaxaci, uklidnění, odpočinku a načerpání nových sil. Hra uspokojuje momentální potřeby dítěte. Hra dovoluje dítěti experimentovat se sociálními rolemi a pravidly a přitom kooperovat s ostatními. Kromě toho umožňuje hra dítěti zpracovat své obavy a konflikty, případně uspokojit jinak nesplnitelná přání a fantazie (Hoskovcová, 2006; Mertin, Gillernová, 2003).

Hra jako předmětná činnost posiluje bezprostřední styk dítěte se skutečností, což má význam praktický, formativní i etický. Prakticko-formativní význam – dítě získává v bezprostředním styku se skutečností potřebné smyslové zkušenosti a pohybové dovednosti, přičemž tento styk vede také k poznávání, přemýšlení a k samostatnému jednání. Etický význam – dítě získává ke skutečnosti samé a k činnosti vůbec aktivní vztah, který se stává východiskem pro vytvoření základního postoje ke světu. To znamená, že dítě, které si nehraje, se nemůže vyvíjet jako aktivní bytost ani po stránce tělesné, ani duševní (Dostál, Opravilová, 1985).

Většina her potřebuje materiální podnět – hmotný předmět, a to skutečnou věc z okolí dítěte, nebo předmět pro hru speciálně určený – **hračku**. Hračka jednak pomáhá dítěti vytvářet představované podmínky ve hře tím, že odráží v realistické nebo stylizované formě svět, v němž dítě žije, jednak motivuje jeho činnost tak, aby se v ní mohlo plně a všestranně projevit a vyžít. Hra s vhodnou hračkou podněcuje fantazii dítěte a tvořivé myšlení, podporuje tělesný rozvoj a připravuje na společný život s ostatními lidmi (Mišurcová, 1980).

3.2.1 Podstata herní činnosti

Hra je vždy smysluplná, každá něco znamená a ke každé náleží moment, který ji dává smysl. Jde o vnitřní smysl, který se rozvíjí vlastním rozehráním, a v průběhu hry se vyvíjí. Jejím prostřednictvím osobnost jedince vyjadřuje vztah k okolnímu světu, nezávisle, samostatně a s fantazií. Není stanoven předem a konečnou podobu nabývá až na vrcholu hry. Tento smysl odpovídá tomu, co bývá označováno jako **samoučelnost hry** (autotelismus) a zahrnuje pocit radosti, napětí, ale i dobrodružně napínavé nejistoty a náhody, s nímž hráč počítá a který je schopen vnímat právě jen on sám. Hra je **dobrovolnou, spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka**. Hra zahrnuje **vztah ke skutečnosti, má svůj řád a pravidla**, závazná pro všechny účastníky hry, obsahuje prvky napětí a uvolnění. Řeší úkoly reálného života v představovaných podmínkách a s použitím různých předmětů a nástrojů. Možnost **sebeuplatnění**, kterou hra dává, přináší jedinci radost a uspokojení, jež jsou základním a nejvýznamnějším rysem hry (Dostál, Opravilová, 1985; Mišurcová, 1980).

Hra je formou životní praxe dítěte, při níž odráží skutečnost aktivním přetvářením, a v níž si ověřuje jak tuto skutečnost, tak sebe sama. V přirozených situacích se procvičuje jeho myšlenkové úsilí, rozvíjejí se analytické a syntetické operace, vlastnosti osobnosti, společensky žádoucí potřeby, zájmy a předpoklady celé řady dalších činností. Jinak řečeno, hra utváří předpoklady jedince ke vzdělání a formuje jeho charakter (Dostál, Opravilová, 1985).

3.2.2 Účel a cíl hry

Dítě si hraje převážně tak, jak samo chce, kdy chce a s čím chce. Můžeme mu sice ve hře bránit, ale nikdy je nemůžeme přímo donutit, aby si proti své vůli hrálo. Právě spontánnost, pocit volnosti a dobrovolnosti, s níž ke hře přistupuje, jsou základními znaky hry. Dítě si hraje také proto, že mu to přináší radost a potěšení a nesleduje žádný jiný cíl. Proto se může zdát hra samoučelná a zbytečná. Přesto však hra cíl má, je obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti, kterou jí dítě věnuje, ve zkušenostech, které při ní získává a v potěšení z ní. Hra je nejcennější ve svém průběhu, nikoli výsledku. To, že v dětských hrách nejde o výsledky, ale především o provádění činnosti, se často projevuje v tom, že děti výsledky svých her zcela spontánně a bez váhání likvidují. Ve hrách, na rozdíl od životně nutných činností, jakoby se převracel poměr mezi prováděním celé činnosti a realizací jejího vlast-

ního výsledku. Hra je činností, která vychází ze skutečnosti a její spontánnost, samoučelnost, zdánlivá bezcílnost, symboličnost a fantastičnost jsou jen důkazem, že dítě dovede reálné zážitky volně kombinovat a přetvářet podle svých zkušeností tak, aby tvořily most mezi jeho potřebou, chtěním a mezi realitou. Hra má z hlediska dítěte určitý řád, který odpovídá jeho možnostem a stupni pochopení okolního světa (Dostál, Opravilová, 1985; Mišurcová, Severová, 1997).

3.2.3 Motivace ke hře

Význam her těsně souvisí s jejich motivací, tj. s tím, jaké potřeby hry vyvolávají a pravděpodobně i uspokojují. Předpokládáme, že většina her dětí, které žijí v příznivých podmínkách, je motivována jejich **vývojovými potřebami**, případně i **potřebami sociálními a potřebami estetických zážitků**. Význam takto motivovaných her spočívá především v jejich vývojových formativních účincích na činnosti dětí a na utváření různých vlastností jejich osobnosti. Mimořádně významným znakem her motivovaných vývojovými potřebami je to, že v jejich průběhu dochází k učení i k vývojovým změnám dítěte bezděčně, aniž si to samo uvědomuje a aniž o to záměrně usiluje. Dítě je zaujato pouze hrou jako takovou, která mu navíc působí radost, zatímco její vývojové účinky, které si neuvědomuje, se dostavují jakoby samy od sebe. Představují pouze bezděčný důsledek hry dítěte. Stejně přirozeně probíhá i učení. Význam her motivovaných jinými potřebami spočívá buď v uspokojení těchto potřeb, nebo v tom, že tyto hry pomáhají dětem odstranit nepříznivé účinky různých faktorů, které narušují nebo znemožňují uspokojování jejich potřeb, zejména sociálních. Tím přispívají tyto hry k obnovení vnitřní duševní rovnováhy dítěte a jsou proto velice důležité. Nemůže-li si dítě hrát skutečně svobodně a volně, ztrácí motivaci ke hře (Mišurcová, Severová, 1997).

Pokud je hra dítěti vnucována, ztrácí svůj základní charakter, tj. spontánnost. Motivem hry není výsledek, ale samotný proces. Hra nesleduje užitečnost cíle, má pouze osobní význam, zejména pro intelektuální a citový vývoj dítěte. Do obsahu hry přenáší vlastní zkušenosti získané ze svého okolí. Dítě ve hře uplatňuje vlastní zkušenosti, které získalo prostřednictvím smyslového poznávání. V rámci hry dochází k rozvoji dětské fantazie a představivosti (Šmelová, 2004).

3.3 Třídění her

Protože oblast her je velice rozsáhlá, bylo učiněno mnoho pokusů o utřídění her do určitých oblastí, které by dovolily charakterizovat alespoň tematické skupiny. Velké množství her lze klasifikovat různým způsobem a podle odlišných kritérií. Mnozí autoři se odlišují i v základních typech her, proto jsem vybrala jen několik příkladů rozdělení dětských her.

3.3.1 Druhy her

Hry dětí jsou velmi rozmanité a mnohotvárné, proto určení jejich základních druhů představuje složitý a dosud nevyřešený problém. Pro děti se může proměnit ve hru jakýkoliv druh činnosti, který jinak plní určitou životní funkci (např. jedení, oblékání aj.). Hra tak nepředstavuje druh činnosti s vymezenou obsahovou náplní, poněvadž je jen určitou formou činnosti, jejíž obsah je proměnlivý. Hry dětí lze třídit z několika hledisek. Zatím však neexistuje třídění, které by platilo obecně. Většina autorů provádí třídění her ad hoc bez hlubšího ujasnění použitých kritérií. Mišurcová a Severová (1997) užívají následující kritéria pro dělení her:

- **Kritérium subjektu hry**, tzn. podle toho, kdo si hraje. Rozlišují se hry zvířat a lidí, hry dětí a dospělých, hry individuální a skupinové (např. **hry úlohové** nebo **hry s pravidly**).
- **Kritérium objektu hry**, podle něhož se rozlišují hry s různými objekty. U dětí jsou to hry s hračkami, rostlinami, se zvířaty, s vlastním tělem, s druhými jedinci jako s objekty hry, s kulturními výtvoř apod.
- **Kritérium způsobu zacházení s objekty hry**, tzn. co dítě především ve hře dělá. Když s hračkou manipuluje – pak jde o **hru praktickou** (např. stavění z kostek), když si něco především prohlíží a vyptává se (co to je, proč to je apod.) – jde o **hru poznávací** (např. rozlišování a pojmenovávání barev), když si prohlíží obrázky v knížce, když jen tak hravým způsobem pojmenovává věci kolem sebe nebo když prohlásí, že kámen je auto – jedná se o **hru označovací** nebo **symbolickou**.
- **Kritérium motivace a životního významu hry**. Podle tohoto kritéria se rozlišují hry motivované vývojovými potřebami (např. běhání, kreslení), hry uspokojující především sociální potřeby dětí (např. slovně - pohybové hříčky, mazlení), hry

umožňující náhradní uspokojení různých potřeb dětí (bývají to symbolické hry s panenkami, loutkami aj.) a hry rekreační (např. houpaní, hraní s míčem).

Z pedagogického hlediska dělí Mišurcová (1980) hry do dvou velkých skupin:

- **Hry tvořivé, volné neboli spontánní**, jsou takové, při nichž si dítě volí samo námět i průběh hry. Jejich hlavním obsahem je vztah k materiálnímu světu. Tato skupina v sobě zahrnuje:
 - a) hry předmětové** (dítě manipuluje s předměty, které je obklopují, rozvíjí své smysly a poznává vlastnosti předmětů);
 - b) hry úlohové – námětové** (dítě na sebe bere známou sociální roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na někoho, napodobuje vztahy mezi lidmi);
 - c) hry dramatizační – snové** (dítě ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří s vymyšlenou osobou);
 - d) hry konstruktivní** (dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem či funkcí).
- **Hry s pravidly** navazují z hlediska ontogeneze na hry tvořivé. Jejich hlavním obsahem je jednání ve vztahu k ostatním hráčům. Hry s pravidly obsahují:
 - a) hry pohybové;**
 - b) hry intelektuální (didaktické)** (v nich vystupuje do popředí pedagogický záměr a rozvíjí se především rozumové schopnosti).

Opravilová a Gebhartová (2003) rozlišují hry například:

- *podle schopností*, které se ve hře rozvíjejí – **smyslové, pohybové, intelektuální;**
- *podle typu činnosti* - **napodobovací, dramatizující, konstruktivní, funkční;**
- *podle místa* – **interiérové, exteriérové;**
- *podle množství účastníků* – **individuální, párové, skupinové;**
- *jejich věku* – **kojenecké, batolecí, hry předškoláků;**
- *i podle pohlaví účastníků* – **dívčí, chlapecké.**

Všechna tato dělení mohou být brána pouze jako orientační, protože zdaleka nepostihují veškerou rozmanitost her.

Formy dětské hry mohou být nejrůznější. Při některých hrách jde ještě o procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách – **funkční** či **činnostní typ hry**. Jindy jsou hry zaměřeny na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu (stavění z kostek, konstrukce scének, cílené stavby z písku či z plastelíny, znázorňování předmětů kreslením apod.) – **konstrukční** či **realistický typ hry**. V jiných případech dítě užívá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy – **iluzivní typ hry**. Děti velmi touží po tom podobat se dospělým, tak si na dospělé alespoň hrají v různých **úlohových hrách**, které si vymýšlejí, protože tak získávají zkušenosti se sociálními rolami, které pozorují, ale které samy zastávat nemůžou. Čím je společnost vyspělejší, tím větší význam mají tyto hry zejména pro průběh socializačního procesu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Piaget a Inhelderová (2007) rozlišují tři hlavní kategorie hry. Původní forma hry, která se jako jediná vyskytuje už na senzomotorické úrovni, je **hra cvičení**, která spočívá v opakování (z pouhé radosti) těch činností, kterým se dítě dříve naučilo, aby se přizpůsobovalo prostředí. Poté přichází **symbolická hra**, která vrcholí mezi druhým a šestým rokem. Na třetím místě se objevují **hry s pravidly**, kterým se učí děti od druhých. Jak se vyvíjí život dítěte ve společnosti, význam těchto her vzrůstá.

Kuric (In (Langmeier, Krejčířová, 1998) navrhuje následující účelné třídění her z hlediska jejich zaměřenosti a vývojové vyspělosti dětí:

- a) **hry funkční;**
- b) **hry manipulační;**
- c) **hry napodobovací;**
- d) **hry receptivní;**
- e) **hry úlohové;**
- f) **hry konstruktivní .**

Kern (In Šmelová, 2004) člení hry následovně:

- a) **funkční hry** (např. hra s vlastním tělem nebo s předměty, dítě tak získává první zkušenosti);

- b) pohybové hry** (mohou postupně nabývat na charakteru soutěžení a pojí se k nim různá pravidla);
- c) konstrukční hry** (vznikají zpočátku v rámci her funkčních, a to jako náhodně vytvořené „objekty“, postupně si dítě začíná hrát cíleně);
- d) hraní rolí** (fiktivní neboli symbolická hra; dítě si zkouší různé formy sociálního chování a současně je poznává);
- e) hry s pravidly** (dítě soupeří se svými vrstevníky a musí respektovat určitá pravidla);
- f) skupinové hry** (děti si osvojují některé druhy sociálního chování, navazují kontakty, učí se spolupracovat).

Sutton-Smith (In Langmeier, Krejčířová, 1998) dělí hry na:

- a) průzkumné** (spojené s odhalováním neznámého, s dobrodružstvím a napětím);
- b) hry konstrukční a tvořivé;**
- c) hry obratnosti a síly;**
- d) hry napodobování a hraní rolí.**

V předškolním období nejčastěji hovoříme o **hře symbolické, volné** a **didaktické**, proto se jim níže věnuji podrobněji.

Symbolická hra

Symbolická hra znamená pro Piageta a Inhelderovou (2007) vrchol dětské hry. Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je jeho adaptace. Pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu je nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“. Naproti tomu napodoba, pokud je sama sobě cílem, je víceméně čistou akomodací vnějším předlohám. Symbolická hra není jen asimilací skutečnosti subjektu, jako je hra vůbec, ale také asimilací založenou na symbolické řeči, a jí také zpevněnou, kterou si subjekt konstruuje a může přetvářet podle svých potřeb. Ze symbolické hry se vyvíjí **konstruktivní hry**, které v sobě mají hodně z herní symboliky, ale směřují k opravdovým adaptacím nebo k řešení

problémů a k tvorbě. Symbolická hra může sloužit k odstraňování konfliktů i napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k obracení úloh (poslušnost a autorita) apod.

Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnohdy ještě plně nechápe a symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné a může si problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003; Vágnerová, 2005).

Volná spontánní hra

Čas pro volnou hru, je pro dítě do šesti let nezbytný. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení. Volná hra je činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně něco prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Samo si tedy volí námět, cíl a prostředky k uspokojivé hře, a ta se vyznačuje určitými konkrétními znaky. Volná hra dovoluje používat vlastní tempo i postupné poznávání fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení. Hra je základní potřeba dětí a předškolní období by ji mělo dovolit naplňovat v její intenzivní podobě (Kořátková, 2008).

Hře je přiznána odpovídající důležitost v RVP PV (2004), a to jak hře volné, dětmi spontánně vytvářené, tak hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle. Přesto není volná hra vnímaná všemi dospělými, jako činnost hodna respektování. Dospělí ji často nedokáží přijímat jako důležitou a nenahraditelnou součást přirozeného a kvalitního vývoje dítěte.

Kořátková (2008) uvádí následující význam volné spontánní hry pro dítě:

- Možnost, jak prozkoumávat všechno, s čím se postupně setkává, a současně prozkoumávat svoje postupně se rozvíjející dispozice.

- Činností, ve které může uplatňovat svoji aktivitu a přeměňovat ji z vnitřního popudu do reálně ovlivňované a vytvářené skutečnosti.
- Možností využívat svého myšlení, dovedností, zkušeností a představ ke svému prospěchu, kterým je radost, chuť poznávat a řešit, představovat si a dávat věcem a jevům vlastní tvar a přitom poznávat něco nového s možnostmi dělat chyby a hledat jejich nápravu.
- Prostorem k relaxaci, radosti, uvolnění od únavy a stresu, možnostmi nabývat nových sil a očistit se od obav a nejistot.
- Svobodným prostorem a současně první demokratickou platformou pro zkoušení kontaktů a vztahů, pro nápady a jejich sdělování, vysvětlování a obhajobu, pro přizpůsobení se či odmítnutí.
- Seberealizací podle svých možností a svobodné volby, podle vnějších podmínek a svého tempa.

Didaktické hry

Vzhledem k předškolnímu věku nabývají na významu tzv. **didaktické hry**, jejichž záměrem je hravou formou rozvíjet poznávací schopnosti a funkce. Didaktické hry využívají u předškolního dítěte jeho radost z učení. Prostřednictvím volné hry dochází k tzv. spontánnímu učení, u didaktických her hovoříme o tzv. učení záměrném. Didaktické hry jsou nenásilným přechodem mezi spontánní hrou a činností úkolového typu. Napomáhají dítěti postupně rozlišovat mezi hrou a úkolem, zvyšují motivaci pro tento typ činností. Cílem her je rozvíjení znalostí, schopností a dovedností, vytváří veselou atmosféru a vychází tím vstříc potřebě dítěte hrát si. Dítě se hrou učí nepřímou, přesto má didaktická hra vždy jeden nebo víc učebních cílů. Záměrně motivované hry lze také využít k výchovným a terapeutickým účelům (např. projevování empatie, navozování kontaktu, spolupráce, odbourávání agresivity, nesmělosti, bojácnosti, řešení konfliktů atd.). Je vhodné hry obměňovat, protože při hře, která se ve stejné formě opakuje příliš často, dětský zájem ochabuje. Nové varianty však děti povzbudí a probudí u nich novou radost ze hry. Tím se didaktická hodnota hry zvyšuje (Bednářová, Šmardová, 2007; Pausewang, 1993a).

3.4 Sociální aspekty hry

Hra je úzce spjata s rozvíjením sociální stránky osobnosti dítěte, protože hrová situace vyžaduje mezilidské kontakty a sdružuje děti ke společné činnosti s vrstevníky. Hra ovlivňuje obsah i formy lidského soužití a tím nabývá na významu i jako činitel společenského vývoje. Je v životě dítěte hlavní činností, jejímž prostřednictvím nejplněji a nejpevněji rozvíjejí první vztahy a svazky utvářející se jednoty osobnosti dítěte. Vychází z možností dítěte, je pro něj přirozeně zvládnutelná, čímž podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost, stvrzuje dosaženou úroveň, ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, potvrzuje jeho dovednosti a zkušenosti, jeho sociální vztahy a postavení mezi dospělými i vrstevníky. Hra je pro dítě cestou k pochopení lidského vztahu k předmětům i způsobu zacházení s nimi, a to cestou velice příznivou, neboť dítě samo chce do tohoto způsobu proniknout a předměty zvládat (Dostál, Opravilová, 1985; Mišurcová, 1980).

Hra je však pro dítě také výchozí modelovou situací, v níž poznává nejen svět předmětů kolem sebe, ale i ostatní lidi a sebe sama v určitých situacích. Tyto situace jsou elementárními prototypovými modely, jejichž prostřednictvím se seznamuje s lidmi a učí se znát a přijmout vztahy a role, které ve společnosti panují. Upřesňuje a zkouší si zcela prakticky a názorně kým je, kým má být a kým chce být, stejně jako kým není, nemá být a být nechce. Hraje i sebe sama v určité situaci a v konkrétním vztahu k jedinci i ke skupině. Utváří si k nim také svůj vztah a lépe chápe vztah druhých lidí k sobě samému. Tím, že si svou pozici uvědomuje a že ji ve hře napodobuje a nacvičuje, učí se sociálnímu chování (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Styk s dospělými mimo okruh rodiny je důležitým podnětem pro rozvíjení sociálních zkušeností dítěte, protože má možnost při tomto styku poznat rozmanitost sociálního chování, různé situace a společenské podněty. To vše způsobuje, že se jeho vlastní chování stává přiměřenější a pružnější (Mišurcová, 1980).

Při správném vedení učí hry děti organizovanosti, družnosti, poskytují mnoho příležitostí zříci se alespoň na chvíli oblíbené věci nebo hračky ve prospěch jiného dítěte, starat se jeden o druhého a vzájemně si pomáhat. Hry v předškolním období by neměly příliš podporovat konkurenční myšlení zaměřené na výkon, protože je nežádoucí, aby děti stály proti sobě, ale učily se spolupracovat (Pausewang, 1993b).

3.4.1 Vývojové škály hry

Hra podléhá ve vývoji jedince určitým zákonitostem a stejně jako ostatní psychické funkce se podle určitých stádií vyvíjí. V jednotlivých etapách vývoje má své specifické rysy a význam. Dětská hra se vyvíjí v závislosti na tom, jak dítě vyspívá i jak je vychováváno. Vhodná výchova může jeho vývoj podpořit, nevhodná naopak narušit a zabrzdit. Hra se svým obsahem, formou, trváním i sociálním zaměřením liší jednak podle věku a jednak podle individuálních zvláštností, proto znalost těchto stádií usnadňuje sledování a rozbor dětské hry (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Dětská hra prochází následujícími vývojovými etapami. Od jednoho do jednoho a půl roku zájem dítěte o druhé děti značně vzrůstá a současně je mezi oběma méně konfliktů o hračky, ale teprve ve druhé polovině druhého roku života jsou kontakty osobnější a přátelštější. Ani ve dvou letech si však stejně staré děti dosud nerozdělily komplementárně své role, ale spíše se navzájem napodobují – hrají-li si v jedné místnosti, jde o typickou **souběžnou (paralelní) hru** – obě děti po sobě pokukují a hrají si podobným způsobem, i když zatím každé samo. Brání si svoje hračky, někdy se přitom dítě chová agresivně. V průběhu předškolního věku přechází dítě **od individuální hry** ke hře ve společnosti druhých – začíná převažovat **hra společná (asociativní)** – děti si již hrají společně na sdílených projektech, poskytují si k tomu i materiál. Později přichází **hra kooperativní** – hra organizována ve spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozděleny a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu. Úroveň hry a rozdělení rolí jsou ovšem závislé nejen na věku, ale i na dalších okolnostech. Děti, které chodí do mateřské školy, mají pochopitelně více příležitostí k nacvičování pozitivních způsobů spolupráce a dosahují v tomto směru obvykle vyšší úrovně (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podobně jako ostatní oblasti má i vývoj hry svoje zákonitosti (obvyklou posloupnost, časovost). To, jak si dítě hraje, se mění s věkem. Hra se stává náročnější na motorickou obratnost, vnímání, jejich vzájemnou koordinaci, na myšlení, je nápaditější, složitější, postupem času více zahrnuje sociální vztahy a kooperaci (Bednářová, Šmardová, 2007). Na úroveň herní činnosti a tedy i na celkovou úroveň vývoje osobnosti dítěte mají vliv **činitelé vnitřní a vnější**. Z vnitřních působí negativně některé vrozené dispozice, např. vady smyslů nebo drobné poruchy mozkové. Děti s těmito vadami, které nemusí být přímo zjevně patrné, se svou hrou od ostatních vrstevníků liší. Jeví se např. jako nesoustředěné, nepozorné, mimořádně neobratné, protože v důsledku své vady nedokáží herní aktivitu patřičně rozvinout.

Z vnějších činitelů působí silně na hru dítěte prostředí, a to jak prostředí materiální, tak sociální (Dostál, Opravilová, 1985).

Na určitém stupni rozumového a sociálního vývoje jsou děti schopny přijmout pravidla pro hru zvnějšku. A to tehdy, dovedou-li jim porozumět, přijmout je za své, dodržovat je i přes případné překážky a mají-li potřebu mít ve hře spoluhráče. Nabízí-li vychovatel hru s pravidly nebo s didaktickým záměrem, nemělo by to být na úkor obecně platných znaků volné hry a alespoň některé tyto znaky by měly zůstat ve hře zachovány (Kořátková, 2005). Základní charakteristikou každé hry je její svoboda. Hrající si děti se podřizují, mají-li chuť, i nejpřísnějším pravidlům. Kdo si hraje sám, může kdykoli měnit své úmysly a cíle. Když si hrají děti pospolu, podřizují se společně pravidlům, na kterých se domluvily a která platí tak dlouho, dokud děti chtějí. Nedělá jim však žádné potíže, opět po domluvě, dosavadní pravidla zrušit a zavést nová, když už se začínají nudit, nebo je hra příliš obtížná (Deissler, 1994).

3.4.2 Konflikty ve hře

Ve hrách dětí všech věkových období dochází ke konfliktům. Ty neznamení vždy záporný faktor v socializačním procesu. Je tomu tak zejména tehdy, když ve hře dochází ke konfliktu, jenž staví děti před novou situací, v níž jsou nuceny usilovat o napravení vzájemných vztahů. Negativní zkušenosti jsou pro dítě také přínosem, protože poznává čeho se má vyvarovat, jaké jednání je přijímáno a jaké odmítáno (Mišurcová, 1980).

Největší trest pro jedince v dětské skupině je odmítnutí od spoluhráčů hrát si. Tak skupina dětí trestá jednotlivce za nějaké pro ni nepřijatelné chování. Ale i tato dětská traumata mají svou cenu, protože takové dítě si většinou uvědomí, proč a za co se mu odmítnutí dostalo, a hledá způsob vhodnějšího a přijatelnějšího jednání. Spolupráce ve skupině není v žádném životním období snadná a v tuto dobu se jí dítě učí pokusem a omylem, zvnitřněním vhodných a vyloučením nevhodných přístupů. Získává tak sociální dovednosti, jak něco vysvětlit, jak přistoupit na kompromis, jak druhé přesvědčit, kdy a jak odmítnout pro ně nepřijatelnou situaci a zažívat radost ze společně fungující hry (Kořátková, 2008).

Jestliže není žádné dítě fyzicky ohroženo, je dobré ponechat proces řešení konfliktů či výrazného nesouhlasu na dětech samotných. Protože jde o intenzivní sociální zkušenosti a učitelka, která vše pozoruje, může následně promluvit s jednotlivými aktéry o emocích, které situaci provázely. Nezakazovat ani nebagatelizovat dětské emoce, které vedly

k rozzlobení, vymáhání výhod, odmítání účasti na hře nebo lítosti. Je vhodné být citliví pro aktuální průběh konfliktu a krátce zhodnotit, jak situaci viděla učitelka a jaké emoce vnímala u daného dítěte. Tento proces provázení dítěte emocemi vzniklými v konfliktu se nazývá *facilitace* (dospělý je myšlenkově a pocitově s dítětem a usnadňuje, podporuje a provází proces dětského prožívání). Nezávisle na tom, na jakém způsobu řešení jsme se dohodli, musíme dětem garantovat vloženu důvěru a pochválit jejich, třeba jen krátkodobou a drobnou, změnu chování, která přispívá i ke zlepšení jejich sociálního chování. Toto uznání a potvrzení, které děti potřebují, vede k emocionální jistotě a posiluje sebevědomí (Erkert, 2004; Kořátková, 2008).

3.4.3 Vztah hry a učení

Pozoruhodné názory na hru nacházíme již v díle J. A. Komenského, který ji začlenil do své pedagogické soustavy a objasnil její mnohostranné možnosti při výchově dětí a mládeže. Komenský pokládal hru u nejmenších dětí za stejně důležitou pro jejich zdravý vývoj jako stravu a spánek. U předškolních dětí spatřoval ve hře přirozený projev jejich činnosti, který jim přináší radost a potěšení. Hra slouží dětem jednak k pobavení, jednak k obohacení znalostí a rozvoji smyslů a myšlení. Hravý způsob učení je pro předškolní věk vůbec nejprůměrnější – od spontánní hravé činnosti mají být děti postupně převáděny k záměrné, účelné práci (Mišurcová, 1980).

Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělávání. Výchovný význam hry pramení z funkce, kterou má pro utváření jedince činnost. Lidská bytost se totiž formuje působením toho, co je jí vrozeno, vlivem prostředí výchovy a svou vlastní činností. A právě činnost, aktivita, je oním činitelem, který člověka utváří nejmocněji. Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto je hra příležitostí, kdy je můžeme hlouběji poznat a na tomto základě lépe vychovávat. Při výchově je hlavním úkolem usměřňovat činnost dětí tak, aby byly rozvíjeny a utvářeny vlastnosti, jež jsou žádoucí a cenné z hlediska jednotlivce i společnosti. Pro předškolní věk je typická hra jako převládající forma učení. Při začleňování her do výchovy je potřeba respektovat zvláštnosti sociálního vývoje dítěte (Mišurcová, 1980).

Dítě si hraje, protože ho to baví, a učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné. I když se věnuje např. strukturované hře (tj. hře organizované dospělým, který vyjádří úmysl poskytnout tím žádoucí učební zkušenosti), dítě ji přesto vnímá v podstatě jako ne-

vážnou činnost, poskytnutou mu pro rozptýlení. Je zřejmé, že čím více příležitostí ke hře se dítěti naskytne, tím je větší pravděpodobnost, že nastane nové učení (Fontana, 2003).

Zájem a soustředění, které dítě hře věnuje, jsou většinou zárukou trvalosti poznatků a zkušeností, které hrou získává. Proto je potřeba připravovat takové podmínky, aby byla hra pro děti co největším přínosem. Dítě se hrou učí, získává zručnost, obratnost, šikovnost, improvizuje, zkouší, zjišťuje vazby, uvědomuje si vztahy věcí a lidí kolem sebe. Vzhledem k tomu, že poznávání cestou herní činnosti je podřízeno individuálnímu tempu učení i zvláštnostem temperamentu, může se toto herní poznávání jevit z hlediska cílevědomé výchovy poněkud neekonomické, ovšem tento zdánlivě promarněný čas není časem skutečně ztraceným. Dítě ve hře obohacuje svou individuální zkušenost a tím se mění i jeho poznání a chování. Tak lze chápat přínos hry pro učení (Dostál, Opravilová, 1985).

Jestliže se nemá ze hry vytratit její pravá podstata, pak učení a výchova musí být podřízeny hře, a ne naopak. Hra, která je předem naprogramovaná podle učební osnovy, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata – spontánnost, objevnost, tvořivost, nevázaná volnost. Hru nelze ani v rodině, ani v mateřské škole rozvíjet tak, že ji dětem nařídíme, nebo jim vnutíme svou organizaci. Lze ji však podporovat a rozvíjet tak, že hru umožníme a hrajeme si s dítětem jako jeho společníci, ponecháme mu iniciativu a volnost, tím pomáháme hru dítěte kultivovat, obohacovat a stupňovat. To je také cesta k dobrému porozumění vnitřnímu světu dítěte, k pochopení jeho obav, starostí, konfliktů i radostných prožitků. Dospělí nejlépe dítěti porozumí, pokud se budou co nejčastěji připojovat k jeho hře a nechají se vést jeho vlastní iniciativou. Přes všechnu složitost hry a rozmanitost názorů na ni platilo a stále platí, že hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku. Každé zdravé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě, které je znejistěné ve své hře, tedy v jedné ze svých základních potřeb např. tím, že je hra blízkými lidmi podceňována, nebo dokonce zakazována a místo ní je vedeno k systematictějšímu učení, si dítě může rozvinout první odpor vůči učení jako k neradostné povinnosti (Koťátková, 2008).

3.4.4 Osvojování rolí při hře

Velký význam v osvojování rolí ve vrstevnické skupině připadá **symbolické hře** a **úkolové hře**. Schopnost přebírat různé role v symbolické hře značně koreluje se schopností rozumět

vnitřním pohnutkám a příčinám chování druhých lidí – dítě se ve hře stává někým jiným, a prožívá tak i jeho pocity a touhy. Symbolická hra posiluje i vývoj porozumění sociálním rolím a pravidlům. S věkem v předškolním období narůstá nejen frekvence, ale i propracování společných symbolických her. Některé děti si vytvářejí pro svou hru ve fantazii společníky, které postrádají ve skutečnosti, nazývají je různými jmény, připisují jim různé vlastnosti a záměry, rozmlouvají s nimi, pečují o ně a samy se jim svou rolí připodobňují. Vymyšlení takových imaginárních společníků a imaginárního „já“ není v tomto období nic patologického. Obyčejně je to známka intenzivní, ale málo uspokojené potřeby dětské společnosti a současně i určitý způsob procvičování sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006). K procvičování budoucích rolí slouží také tematická hra, jež je vhodná k řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí, i těch negativních, které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny apod. Ve hře může být dítě samo dobré i zlé, naučí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti, ať už jsou pozitivní či negativní (Vágnerová, 2005).

Osvojování rolí ve skupině v předškolním věku je patrné zejména z toho, jak některé děti získávají zvláštní oblibu spoluhráčů, jak mají některé tendence poroučet druhým a jiné se jim naopak podřizují, jak se i mezi těmi, které mají sklon určovat vedení ve skupině, brzo rozlišují ty, jež si pomáhají hrubou silou, a jiné, které „diplomatically“ volí šikovnou taktiku apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.4.5 Význam dospělých ve hře dítěte

Hru dětí může kladně ovlivnit účast dospělých, kteří pro ni mají dostatek pochopení a zájmu. Podle Suttona – Smithe (In Mišurcová, Severová, 1997) příležitostná účast dospělých v dětských hrách má většinou kladný vliv na hravost dětí. Hlavní účinek pravděpodobně spočívá v tom, že účast dospělého, je-li při hře opravdová, umožňuje dítěti, aby se hry účastnilo jako rovnocenný partner dospělého, což může být největší uspokojení, jaké hra může dítěti poskytnout. Opravdová součinnost, založená na relativně rovnocenném vztahu dítěte a dospělého, by mohla být zárukou příznivých vývojových účinků hry na dítě. Mohla by kladně ovlivnit vztahy dítěte k rodičům nebo k jiným osobám i formovat žádoucí vlastnosti osobnosti dítěte. Přímá účast dospělých ve hrách by mohla ovlivnit i utváření různých dovedností a rozvíjení vědomostí, vloh a schopností, potřeb, postojů a charakterových vlastností dítěte.

Výzkumy dětských her z poslední doby ukazují, že rozvoj herní činnosti úzce souvisí se vztahem mezi dítětem a dospělým. Jejich dobrý vzájemný vztah je založen na citové náklonnosti, úctě a respektování lidské důstojnosti. Ze strany dospělého jde navíc o vědomí odpovědnosti za dítě a o snahu poskytovat mu co nejlepší péči. Z hlediska dítěte se dobrý vztah projevuje tím, že má vychovatele rádo a přijímá ochotně jeho podněty pro svou činnost (Mišurcová, Severová, 1997).

Styk dítěte předškolního věku s dospělými mu poskytuje informace a nový materiál pro duševní rozvoj, ale tvořivost dítěte se rozvíjí v osamocení. I malé dítě potřebuje chvíle, kdy „pracuje“ samo, bez bedlivé kontroly dospělých, když si někdy samo staví, samo přemýšlí, samo si kreslí a žije ve svých představách. V takových chvílích každý necitlivý zásah dospělých působí na dítě velmi špatně a rozvoji jeho tvořivých sil nijak neprospívá (Henek, 1979).

3.5 Hry v mateřské škole

Svou podstatou je hra pro dítě nezastupitelná a měla by být hlavní náplní doby, strávené v mateřské škole. Nedostatek herní činnosti má pro dítě závažné negativní důsledky a tam, kde je pozorována menší herní aktivita dítěte, se musí zjišťovat její příčiny a snažit se je odstranit, ať už jsou to příčiny vnitřní, v dítěti samém, nebo vnější, plynoucí z nedostatečně podnětného prostředí, v němž dítě žije (Dostál, Opravilová, 1985). Mateřská škola by měla poskytovat dětem dostatek podnětů, být prostorem, v němž existuje určitá stálost a řád. Měla by vytvářet prostředí s dostatečným množstvím kvalitních citových i sociálních vztahů. Vztah mezi dítětem a pedagogem by měl být utvářen na základě partnerství a porozumění. Děti by měly mít dostatek prostoru pro hru, neboť hra dítěte předškolního věku vychází z jeho potřeb a je základní nejpřirozenější činností pro tento věk. Pedagog by měl respektovat vývojové zákonitosti hry, neměl by do ní necitlivým způsobem zasahovat, ale spíše vytvářet podmínky pro její rozvíjení. (Šmelová, 2004).

V mateřské škole by měla být dodržena rovnováha mezi hrou dětí podle vlastní volby (volná spontánní hra) a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky. Také by volná spontánní hra neměla být vytěšňována účelovými činnostmi podobnými pracovním výkonům, protože volná hra není zbytečné maření času. Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované

činnosti nemůže naskytnout. Proto rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší, a platí to i pro rovnováhu v podílu spontánních a řízených činností (Kot'átková, 2005).

Vedle volné hry by neměla chybět ani dobře promyšlená a plánovaná herní nabídka s ohledem na vzdělání a výchovu v dnešní společnosti. Mělo by se o ní uvažovat z hlediska důležitých a pro společnost užitečných kvalifikací a zároveň by měla odpovídat dětským zájmům. Nabídkami her se učitelka snaží děti motivovat ke stejné zvědavosti a vědychtivosti, jak tomu bylo při volné hře. Podle možností by hry, které učitelka vybírá, připravuje a provádí, měly směřovat k momentálnímu uspokojení dítěte. Bylo by však vhodné, kdyby také vedly k praktickému životu. Usměrněná zaměstnání by se měla vybírat podle jasných vzdělávacích cílů, učitelka by si v této věci měla být vědoma toho, že slouží společnosti (Deissler, 1994).

Plánovité rozvíjení herní činnosti činí ze hry základní prostředek výchovného působení učitelky mateřské školy. Mezi tyto oblasti podle Dostála a Opravilové (1985) patří:

- a) sledování a rozbor herní aktivity jako prostředek poznávání dítěte;
- b) vytváření optimálních podmínek pro herní činnost jedince a skupiny;
- c) motivace a strukturace herních činností z hlediska systematického plnění výchovně vzdělávacích cílů (učitelka potřebuje znát různé druhy herních činností, aby věděla, jak uplatňovat aktivizační podněty a jak vytvářet prostřednictvím hry nutné dovednosti, aby dokázala vybírat hračky i netradiční materiály k všestranné motivaci herní činnosti dítěte).

Hra může poměrně přesně ukázat stupeň rozvoje dítěte. Pokud je dospělý ke hře dítěte dostatečně vnímavý, prozradí mu, jaká je pozornost dítěte, do jaké míry se dovede soustředit, jak dovede samostatně využít vlastní zkušenosti, zda je nápaditý a tvořivý i jak pohotově a spolehlivě reaguje na pravidla a pokyny, které je třeba při hře dodržet. Hra ukáže, jak rychle se dítě umí rozhodnout a předvídat důsledky svého rozhodnutí, jak dovede hodnotit své vlastní chyby a případně se z nich i poučit. Ze hry je možné poznat, jak dovede být dítě důsledné při realizaci svých záměrů, jak snáší neúspěch a nezdar a také jak se dovede celkově vyjadřovat slovem, gestem, pohybem či kresbou. Chyby a nedostatky, které dospělý ve hře nenásilně odhalí, naznačují směr, kterým by se měla ubírat promyšlená motivace další herní činnosti, aby se patřičné schopnosti a potřebné vlastnosti náležitě rozvinuly. Na

tomto základě je nutno zvažovat individualizovaný herní program pro každé dítě (Opravi-
lová, Gebhartová, 2003).

Mateřská škola by měla vytvářet objektivní předpoklady, a to zejména materiální, technic-
ké a prostorové pro všechny druhy her. Pedagog by neměl zapomínat, že dítě při hře potře-
buje od dospělého informace či metodickou pomoc, která by ovšem neměla přecházet
v omezování svobodného prostoru pro dítětem zvolenou hru. Nelze též opomíjet nutnost
respektovat individuální zvláštnosti dítěte, na jejichž základě by měla být jeho hra v mateř-
ské škole stimulována (Šmelová, 2004).

3.5.1 Role pedagoga při hře

Při vytváření podmínek pro hru je nejdůležitějším faktorem klidné a tvořivé dětské hry
faktor lidský. Učitelka mateřské školy je právě tím nezbytným integrujícím činitelem, který
přetváří současnou kulturu, techniku i civilizaci v důvěrnou atmosféru dětského světa. Pro-
to je nezbytné, aby při herní činnosti se svými svěřenci byla spontánní, jednala uvolněně,
její nálada byla přístupná a radostná, plná trpělivosti a pochopení. Vztah učitelky a dítěte
v herní činnosti by měl být oprostěn od formalismu, manipulování s dítětem a necitlivého
ovládání bez vysvětlení. Měla by být skutečným partnerem, který při společné herní čin-
nosti získává autoritu hlavně svými nápady, zkušenostmi i dovednostmi (Dostál, Opravilo-
vá, 1985).

Učitelka mateřské školy na základě psychologických, věkových a individuálních zvláštnos-
tí dítěte by měla umět určit, co potřebuje každé jednotlivé dítě konkrétně znát a umět, ja-
kými individuálními zkušenostmi má každé dítě zásobit, jakými podněty a činnostmi zajistí
dítěti získání potřebných přiměřených zkušeností. Úkolem učitelky je, aby systematicky
vytvářela pro děti příležitost k rozmanitým konstruktivním činnostem, vybírala různé typy
her a všímala si, zda se hra správně rozvíjí. Učitelka potřebuje plánovat zkušenosti i prvky
učení, které by měly děti ve hře získat, ale způsob, kterým k tomu dochází, si musí zacho-
vat svou specifičnost přirozené a nenásilné činnosti. Hra dítěte musí zůstat hrou a nesmí
být nahrazena ničím jiným. Motivace ke hře není dána slovní výzvou učitelky, ale přitažli-
vostí herní činnosti samé. Proto přirozená motivace her, která předchází promyšlenou
a plánovitou strukturací herních situací, je jednou z prvních profesionálních dovedností
učitelky (Dostál, Opravilová, 1985; Fontana, 2003).

Dobu, kterou dítě tráví v mateřské škole, by měla učitelka vidět jako jedinečnou, v dalším životě již nikdy v tomto rozsahu neopakovatelnou příležitost dítěte ke zkoušení, opakování, hledání a hernímu předstírání a napodobování, v nichž využívá času pro praktické poznávání (Dostál, Opravilová, 1985). Je v mnoha směrech velmi přínosné, pokud se skupinová hra dětí odehrává pod supervizí učitelky mateřské školy, protože už svou přítomností mírní případné nevhodné způsoby chování a měla by i citlivě vyvažovat ostré nebo opakované odmítání některých dětí (Kotátková, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 MATEŘSKÁ ŠKOLA VE ZLÍNSKÉM KRAJI

Ve své práci neuvádím přesný název ani místo vybrané mateřské školy, a to z důvodu zachování anonymity zkoumaných účastníků, a také na žádost vedení mateřské školy. Uvedené informace nejsou nijak zaměňovány ani upravovány .

4.1 Charakteristika mateřské školy

Vybraná mateřská škola se nachází ve Zlínském kraji. Od 1.1.2003 je samostatným právním subjektem, jejímž zřizovatelem je obec, ve které je mateřská škola.

Mateřská škola je dvoutřídní. Třídou s mladšími, věkově smíšenými dětmi navštěvuje ve školním roce 2009/2010 dvacet šest dětí ve věku od tří do pěti let, působí v ní dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga. A speciální logopedická třída, kterou navštěvuje šestnáct předškolních dětí ve věku šesti let, ve které působí dvě učitelky. Maximální kapacita mateřské školy byla stanovena na 45 dětí. Personál školky tvoří ještě školnice a dvě kuchařky.

Mateřská škola je členem celostátní sítě mateřských škol se zájmem o ekologickou/environmentální výchovu MRKVIČKA.

Motto školy:

"DVEŘE DOKOŘÁN“

Pedagogický sbor se zaměřil ve své práci na otevřenost, vstřícnost, ochotu směrem k rodičům, zřizovateli a příznivcům školy. Chce budovat vzájemnou důvěru, spolupráci, tolerantnost a poctivost při společné práci, která směřuje k radostnému prožití pobytu dětí v mateřské škole, ale i zaměstnanců a rodičů.

4.1.1 Cíle a principy práce

Cíleným zaměřením v tomto školním roce je poznávat, prožívat, chápat a chránit přírodu kolem sebe, pocítění sounáležitosti dětí s přírodou, ekologické aktivity, seznamovat se s tradicemi obce, poznáváním okolí školy a obce, rozvíjet schopnost žít ve společenství ostatních lidí, vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané, tolerance k druhým dětem.

Děti se budou seznamovat s přírodou a prostředím v okolí MŠ, poznávat tradice, zvyklosti na vesnici v propojení s ročním obdobím, vytvářet pozitivní vztah k tomuto místu, učit se

„jak mohu přírodu chránit já, co všechno od ní dostávám“. Cílem je také naučit děti hledat své potřeby, učit se poznávat temperament a pohnutky jednání u sebe i u svých kamarádů, učit se spolupracovat a vycházet si vstříc.

Cílem je vždy vycházet z dětského zájmu o veškeré dění, nemyslet si, že vždy musí pedagog vyčerpat vše, co o věci ví, protože nemá děti pouze učit, ale cvičit jejich smysly, úsilí, řeč, ruce, pozornost, soudnost, vlastní přemýšlení a hledání. Výchovně-vzdělávací činnosti podřídit především potřebám dětí, jejich duševnímu a tělesnému prospěchu. Mateřskou školu mít skutečně mateřskou, plnou porozumění, příjemné atmosféry a zajímavých her a plně respektovat „Dokument o právech dítěte“.

Prvořadým zájmem je zájem o dítě. Záměrem výchovně vzdělávacích činností je, stanovit si, jak chce pedagogický sbor děti vychovávat a s jakými kompetencemi budou děti opouštět mateřskou školu. Znamená to tedy – dítě praktické a samostatné pro život, s osvojeným souborem vědomostí, dovedností a návyků, potřebných pro jeho další rozvoj a učení. Dítě s přiměřenou fyzickou, psychickou a sociální samostatností vzhledem ke svým osobním předpokladům.

4.1.2 Prostředky výchovného působení

Při veškerých činnostech dítěte jsou dominantní prvky hry, tvořivost a vlastní aktivita dítěte. Prožitkové učení probíhá v menších skupinkách nebo individuálně. Nezbytnou metodou jsou dramatizující činnosti a tvořivá improvizace učitelky. Ta by měla iniciovat vhodné činnosti, připravovat podnětné prostředí, pozitivně motivovat, citově podněcovat chuť, radost a zájem dítěte o učení. To vše by se mělo odrážet ve všech činnostech a situacích, které se v mateřské škole vyskytnou. Při hodnocení dítěte se využívá jako prostředek pochvala a povzbuzení ke zdůraznění té činnosti, kterou dítě právě udělalo. Hlavním cílem je, aby mateřská škola nebyla pouze školou plnou her, ale také zaměstnaných rukou a myslí dětí. Aby děti prožívaly každý den něco, co jim přineslo radost, uvolnění, osvojení si společenského cítění, důvěru v ostatní, zdokonalilo jejich tvořivé schopnosti a přineslo nové poznatky.

4.2 Popis prostředí mateřské školy

Pozorování v prostředí mateřské školy má mnoho forem, a pokud je to výzkumníkovi dovoleno, měl by využít celou škálu situací (Švaříček, Šed'ová, 2007). Podrobněji se zaměřím na popis fyzického prostředí a popis sociální stránky prostředí.

Popis fyzického prostředí pozorování

Mateřská škola se nachází v historické budově z roku 1892, v roce 1997 byla provedena celková rekonstrukce budovy. Nově jsou zrekonstruovány umývárny dětí, chodba, upravená šatna dětí a jídelna. V budově se nachází i obecní úřad, který má samostatný vchod a knihovna v prostorách MŠ.

Areál mateřské školy je situován do dvou nadzemních podlaží. V přízemí se nachází umývárna pro třídu mladších dětí, šatna dětí, šatna pro personál, jídelna s kuchyní a obecní knihovnou, technická místnost. Ve druhém podlaží jsou dvě herny, jedna pro mladší děti a hned vedle pro starší předškolní děti, umývárna pro starší děti, ředitelna a sociální zařízení pro zaměstnance. Herny pro děti jsou dostatečně velké a prostorné.

Třída starších dětí je rozčleněna do dvou částí – pracovní část, se stolky a židlemi a menším kobercem, a herní část s velkým kobercem, na kterém si děti hrají. Obě části jsou od sebe opticky rozděleny policemi s hračkami. Ve třídě starších dětí je k dispozici klavír a jiné hudební nástroje, třída je zásobena množstvím nejrůznějších hraček, her a různých pomůcek, materiálů a předmětů. Prostor je vyzdoben pracemi dětí a různými dekoračními doplňky. Ve třídě jsou situována velká okna, směřující do ulice, která prostor herny prosvětlují a přivádějí do ní denní světlo. Ve třídě tráví děti velkou část doby trávené v mateřské škole. Třída mladších dětí je téměř totožná.

Popis sociální stránky prostředí pozorování

Popis sociálního klimatu pozorované situace je stejně tak důležitý, jako popis fyzického prostředí, a proto by jeho popisu měla být věnována pozornost (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Sociální prostředí v mateřské škole je především podporující. Učitelky se snaží poskytovat dětem maximální podporu a pomoc, zejména v oblasti kognitivní a psychomotorické. Děti považují učitelky za přirozenou autoritu, ale také za průvodce světem poznání. Mezi učitelkami panují přátelské vztahy, snaží se vycházet si vstříc, navzájem se podporují.

5 VÝZKUM

Pro svůj výzkum jsem si vybrala mateřskou školu ve Zlínském kraji. Důvodem výběru tématu diplomové práce („Sociální aspekt hry v mateřské škole“) byla plánovaná vysokoškolská praxe v mateřské škole a zájem o práci s předškolními dětmi. Charakteristiku mateřské školy jsem popsala v úvodu praktické části.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zmapovat vztahy mezi dětmi ve vybrané mateřské škole, zmapovat chování dětí při hře, aplikovat tematicky zaměřené hry k posílení vztahů a prosociálního chování mezi dětmi, zmapovat posun chování dětí po zavedení nového herního programu. Prostudovat a popsat vybrané dokumenty mateřské školy, které souvisí s posilováním prosociálního chování mezi dětmi.

5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Jako výzkumný problém jsem si stanovila: „Jaký vliv mají hry na formování prosociálního chování a vztahů mezi dětmi?“

Ve výzkumu jsem se soustředila především na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

1. Jaké jsou vztahy mezi dětmi ve vybrané mateřské škole?
2. Jak se děti chovají k sobě navzájem při hře?
3. Jak se změnilo vztahy a chování mezi dětmi po zavedení nového herního programu?

5.3 Výzkumný vzorek

Výběr této mateřské školy byl náhodný. Hlavním kritériem byla ochota a souhlas ředitelky mateřské školy, abych zde mohla realizovat tento výzkum, ale také vstřícnost učitelek.

Základním souborem jsou předškolní děti ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji. Výběrovým souborem je třída starších předškolních dětí, které nastupují v září 2010 do základní školy. Výběrový soubor se skládá z šestnácti dětí ve věku šest let, z toho je osm dívek a osm chlapců. Deset dětí bydlí v obci, ve které se nachází MŠ, šest dětí pochází ze

dvou okolních obcí. Většina dětí se stýká alespoň s jedním spolužákem mimo mateřskou školu (jsou sousedé, příbuzní, rodiče se přátelí, navštěvují stejné kroužky mimo MŠ). Všechny děti pocházejí z úplných rodin, čtyři děti jsou jedináčci, zbytek má minimálně jednoho sourozence.

Výběrový soubor byl zvolen záměrně, na základě vývojových zákonitostí, protože starší předškolní děti mají více zakotvené vzorce chování, než děti například tříleté, jejichž vzorce jsou více proměnlivé a nestálé, než u dětí šestiletých, a z důvodu vývojových stádií hry (asociativní a kooperativní hry).

5.4 Výzkumné metody

Pro tento výzkum jsem si zvolila kvalitativní metodu, protože zkoumání jevů a problémů probíhalo v autentickém prostředí, s cílem získat kompletní obraz těchto jevů. Výzkum je postaven na specifickém vztahu mezi badatelem a účastníky výzkumu. Výsledky vzniklé na základě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat, protože jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána.

Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak jedinci vytvářejí sociální realitu. Díky sběru dat kvalitativní výzkum dokáže přinášet specifická a bohatá data. To je možné díky flexibilním metodám, které jsou zaměřeny na objevení a popsání jevů, a proto jsou založeny na jisté otevřenosti v otázkách a pozorování (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu pozorování, obsahové analýzy textu, experimentu a sociometrie.

5.4.1 Pozorování

Pro tento výzkum jsem si vybrala metodu **zúčastněného pozorování**. Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají, a kdy dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu. Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. S postupem průběhu pozorování se mění zaměřenost

badatele. Na začátku jdeme do terénu s několika obecnými otázkami a na konci pozorování máme seznam specifických otázek pro pozorování (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V předškolním věku využíváme zejména extrospekce dítěte dospělým. Pozorování by nemělo být jednorázové, náhodné a příliš široké. Ke zvyšování validity přispívá tzv. **strukturované pozorování**, které předpokládá vytvoření obsahových kategorií pro sledované jevy. Je vhodné všimnout si třeba pouze jednoho prvku chování, neboť poté se můžeme na daný jev lépe koncentrovat (Mertin, Gillernová, 2003).

Jevy a situace z pozorování jsem zaznamenávala pomocí terénních poznámek. Další potřebné informace z pozorování jsem získávala analýzou hry.

Terénní poznámky

Budeme-li pozorovat pouze určitou oblast (např. vztahy mezi dětmi), předem si vytvoříme **záznamový arch** se seznamem projevů, které nás budou zajímat, které budeme hodnotit. Při samém pozorování pak můžeme snáze registrovat sledované jevy, neboť si je zaznamenáme do předem připraveného archu, což zároveň usnadňuje vyhodnocování (Mertin, Gillernová, 2003). Při tvorbě záznamového archu jsem se inspirovala publikacemi *RVP PV* (2004) a *Diagnostikou dítěte předškolního věku* (Bednářová, Šmardová, 2007).

Analýza hry

Sledování hry dětí je pro diagnostiku v mateřské škole časté a často i nezbytné. Můžeme sledovat preferenci typů her i to, jak je dítě schopno spolupracovat a komunikovat s vrstevníky, podřizovat se pravidlům aj. Badatel shromažďuje informace o dítěti prostřednictvím zúčastněného (je v interakci s dítětem) či nezúčastněného (pouze dítě pozoruje a nezasahuje do jeho hry či interakce s ostatními dětmi) pozorování s cílem určit možnosti každého dítěte. Analýza hra se skládá z fáze pozorování i participační hry (výzkumník je v interakci s dítětem při hře – individuálně nebo ve skupině). Následné programy a akce využívají těchto poznatků a pomocí vhodných prostředků směřují k rozvoji příslušných dílčích dovedností (Mertin, Gillernová, 2003).

Vzhledem k tomu, co všechno hru podmiňuje, je její pozorování vhodnou příležitostí, jak získat spoustu informací o dítěti. Při sledování hry je možné zaměřit se na její **charakter či obsah** (hra manipulační, pohybová, individuální, kolektivní apod.). U námětových her je zajímavé sledovat, na co si dítě hraje, protože dítě do hry přenáší a promítá to, jak vnímá

svět, jak se svět a jeho nejbližší chovají k němu, napodobuje jejich chování, vyjadřování atd. Při hře vidíme, jak je dítě **obratné** v jemné i hrubé motorice, ve vizuomotorice; jak je **vnímavé** (smyslové vnímání); **chápavé** (myšlení, porozumění řeči); jak **komunikuje** (slovní zásoba, gramatika, schopnost vyjádřit svoje představy, názory, domluvit se s ostatními); jaké má **sociální dovednosti** (chování k ostatním, kooperace, dodržování pravidel, empatie, řešení případných konfliktů, jak zvládá vlastní emoce, postavení mezi dětmi); jaké je jeho **zaujetí** hrou (jak se dokáže do hry pohroužit, soustředit se na ni, vytrvat u ní) (Bednářová, Šmardová, 2007). Pro potřeby tohoto výzkumu jsem se při pozorování soustředila především na sociální dovednosti dítěte ve hře.

5.4.2 Obsahová analýza textu

Analýzou dokumentů chápeme výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu. Výzkumník v procesu výzkumu již obvykle nevytváří nové zdrojové materiály pro analýzu, ale naopak pracuje s materiálem, který je již vytvořený (Miovský, 2006).

Ředitelka mateřské školy mi poskytla školní dokumenty (ŠVP, Přehled individuálních cílů u dětí ve třídě ve školním roce 2009/2010, osobní karty některých dětí), které jsem použila v praktické části této práce. ŠVP, přehled individuálních cílů a osobní karty jsem zapracovala do analytického příběhu.

5.4.3 Experiment

Výzkum dětských her a projevů dětí při nich, stejně tak jako pozorování a popis vývoje socializace dítěte naplňují kritéria pro experiment (Miovský, 2006). Pokud si určitou herní situaci předem připravíme a pak soustavně sledujeme, můžeme hovořit o tzv. přirozeném experimentu (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Stimulování rozvoje vzájemných vztahů dětí v návaznosti na socializační mechanismy v předškolním věku lze realizovat prostřednictvím **interakčních her**, které usnadňují a rozvíjejí sociální kontakt mezi dětmi navzájem i dětmi a dospělými. Tyto hry mívají často víc výchovných či rozvojových cílů, a proto se v nich dá postupně zaměřovat na dílčí sociální dovednosti, individuálně pro potřeby každého dítěte. Velkou výhodou je, že si děti rády hrají a rády hru opakují, proto se můžeme postupně zaměřovat na různé výchovné efekty jednotlivých her a zároveň opakováním dáváme větší prostor pro upevnění požadovaného efektu. Velmi významnou charakteristikou interakčních her je, že nemají vítěze ani

poražené. Kladou důraz na proces, na to, co se v průběhu her děje, nikoli na výsledek, tzn. že nás bude více zajímat způsob spolupráce dětí, než výsledek jejich společného díla. Proto je důležité s dětmi mluvit, říkat si a vysvětlovat, jaké pocity hru provázely, jaké to bylo, co to pro ně znamenalo. Bez hodnocení, ale s porozuměním a akceptováním. Při realizaci interakčních her, si každá hra musí zachovat hravost, tvořivost, spontánnost. Je velmi důležité citlivě pracovat s celkovou atmosférou ve skupině a rozmyslet si, kdy se učitelka sama hry zúčastní jako hráč a kdy ji bude pouze organizovat a koordinovat. Rozvíjení komunikačních dovedností provází celý program rozvoje sociálních dovedností předškolních dětí v mateřské škole. Verbální i neverbální komunikativní interakční hry jsou pro děti vždy velmi přitažlivé, protože jsou v nich děti vedeny k tomu, aby si navzájem dobře porozuměly, učily se jeden druhému naslouchat, tolerovat různé názory a nápady, uměly vyjadřovat své prožitky (Mertin, Gillernová, 2003).

Hry podporující důvěru v partnera nejen rozvíjejí sociální kontakty, ale jsou významným předstupněm všech her směřujících k rozvíjení kooperativních dovedností. Děti potřebují získat zkušenosti, ve kterých jsou spolehlivým partnerem druhého, ve kterých se s důvěrou mohou „svěřit do rukou druhého“ dítěte či dospělého.

5.4.4 Sociometrie

Sociometrie může být uplatněna v jakékoli studii zaměřené na výběr jedinců s určitými sociálními dovednostmi, při zkoumání přátelských vazeb. V těchto výzkumech je každé dítě dotazováno, s kým by se nejraději přátelilo apod. Výsledky bývají zakresleny v podobě **sociogramu**, v němž má každé dítě vepsáno své jméno s šipkou směřující k němu od každého dítěte, které si je volí za kamaráda. Sociogram dává možností jedním pohledem zjistit vztahy ve skupině (Fontana, 2003). Pro realizaci sociometrického šetření byly zvoleny dvě otázky: „*S kým si ve školce nejraději hraješ? Můžeš mi říct tři kamarády a tři kamarádky?*“, a méně často používanou negativně zaměřenou otázku: „*S kým ve skupině si nerad/a hraješ a proč?*“. Výsledky jsou uvedeny v podkapitole 5.6.2.

5.5 Realizace výzkumu

Před samotným započítím příprav na realizaci výzkumu jsem se sešla s ředitelkou vybrané mateřské školy. Potřebovala jsem její souhlas k realizaci výzkumného šetření v její mateř-

ské škole. Paní ředitelka byla velice vstřícná a moje idea se jí líbila, požádala mě o následné poskytnutí informací z mého šetření, po zpracování všech materiálů.

Po první návštěvě mateřské školy (v listopadu 2009), a seznámení se s prostředím, s dětmi a personálem, jsem si vypracovala **pozorovací arch**. V dalších fázích pozorování jsem tento arch konkretizovala, až do konečné podoby, která je uvedena v příloze (P I, spolu s údaji z pozorování jednoho z dětí).

Pozorování probíhalo od listopadu 2009 do dubna 2010, v celkovém čase cca sto dvacet hodin. Měla jsem možnost pozorovat děti při různých činnostech a v různém prostředí (při hře v areálu školky, na zahradě, v tělocvičně mimo školku, při jídle a oblékání, při školní besídce a podobných akcích, venku na procházce, na cestě autobusem divadla, v divadle apod.) a při různých druzích her (volná spontánní i řízená hra - hry pohybové, hry s pravidly, dramatizující hry, hry smyslové, hry funkční, hry praktické, hry individuální i skupinové apod.). Byla jsem aktivně zapojena do chodu mateřské školy, takže si na mě děti velice rychle zvykly. Při některých aktivitách dětí jsem byla přímým účastníkem, k jiným jsem pouze přihlížela. Zápisy do záznamových archů jsem nezapisovala přímo v danou situaci, ale následně (např. při jídle dětí nebo na konci pozorování), abych nenarušovala probíhající činnosti.

Pozorování jsem rozdělila do dvou částí:

- Fáze první (pozorovací arch – I) byla realizována v době od 4.11.2009 do 25.1.2010 (přibližně 50 hodin).
- Fáze druhá (pozorovací arch – II) byla realizována v době od 26.1.2010 do 20.4.2010 (přibližně 70 hodin).

V *první fázi* pozorování jsem se soustředila především na zmapování vztahů mezi dětmi, chování dětí k sobě navzájem, chování dětí při hře (dodržování pravidel, spolupráce, komunikace apod.). Ke zmapování vztahů mezi dětmi jsem použila také **sociometrii**, abych zjistila názory dětí, proč si rády hrají s některými dětmi, ale také, proč si s některými hrají nerady. Abych děti lépe naladila na zodpovídání mých otázek, poprosila jsem je o nakreslení obrázku svého kamaráda / kamarádů, čehož se zhostily téměř všechny s velkou radostí (tři chlapci mi obrázek nechtěli nakreslit, protože neradi malují).

V průběhu první fáze pozorování jsem také prostudovala materiály a dokumenty mateřské školy, které mi paní ředitelka poskytla (ŠVP, Přehled individuálních cílů u dětí ve třídě a osobní karty čtrnácti dětí). I když se v daných dokumentech učitelky zmiňují o plánovaných způsobech práce s dětmi (dílní vzdělávací cíle a očekávané výstupy), mimo jiné i pro podporu vztahů mezi dětmi a prosociálního chování, já jsem se při pozorování setkala jen výjimečně s realizací těchto podpůrných činností v práci učitelek. Tyto činnosti byly navíc pouze nahodilé a ojedinělé. Proto jsem začala plánovat okruh aktivit a postupy, které by měly učitelky realizovat pro podporu vztahů a prosociálního chování ve třídě (v rámci herních činností), ale s viditelným účinkem (změna chování), a které by především měly být realizovány pravidelně, aby si je děti dostatečně osvojily. S učitelkami jsme se společně pokoušely o inovaci herních aktivit podporujících prosociální chování (konkrétní hry si učitelky našly v knihách, kterých bylo v mateřské škole k dispozici dostatek, nebo čerpaly z vlastních her z praxe). Společně jsme vytvořily „Zásady herního programu“ (viz příloha P III), při tvorbě konečné podoby jsme se inspirovaly knihou Mertina a Gillernové: *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2003, s. 140-144). Zásady začaly učitelky používat spolu s hrami podporujícími prosociální chování přibližně od půlky ledna 2010. Učitelky začaly provádět (ze začátku verbálně, od března písemně) hodnocení celého týdne, jaké změny nastaly v chování a vztazích mezi dětmi, což se jim osvědčilo. Důležitá byla také pravidelná slovní podpora a kladné hodnocení dětí, které dříve probíhalo jen nahodile. Do změn jsme také zařadily pravidelné podporování prosociálního chování dětí a opakované vysvětlování odmítavého postoje učitelek k negativnímu a agresivnímu chování u dětí. Agresivní chování (nejčastěji ve formě bouchání, štípání, postrkování apod.) se u dětí vyskytuje velmi často a je potřebné ho z MŠ, když ne vymítit, tak ho alespoň minimalizovat, a k tomu je potřebná pravidelná intervence.

Ve druhé fázi pozorování jsem se zaměřila opět na chování mezi dětmi, ale především na změny, které se postupně projevovaly po inovaci herních aktivit a v rámci her po intenzivní podpoře prosociálního chování u dětí. Od zavedení her do konce mého pozorování uplynuly přibližně tři měsíce, což je poměrně krátká doba k vyvozování konečných závěrů, ale mohu s jistotou říci, že u dětí, které se chovaly často nevhodně, nastaly změny v chování pozitivním směrem. Pozorované jevy jsem opět zaznamenávala do pozorovacího archu.

Na konci výzkumu jsem dala pozorovací archy ke kontrole jedné z učitelek, aby mi potvrdila, nebo vyvrátila zjištěné skutečnosti. Paní učitelka mi údaje potvrdila, pouze u několika

děti mi poskytla doplňující údaje, které jsem doplnila do pozorovacích archů. Postupné změny v chování dětí jsme hodnotily velmi kladně.

5.6 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Získaná kvalitativní data z pozorování a z obsahové analýzy jsem dále zpracovala pomocí otevřeného kódování. Kódy jsem rozdělila do tří kategorií. Na základě vypracovaných kódů jsem vytvořila analytický příběh. Výsledky ze sociometrie jsem znázornila v sociogramu (tabulka a graf) a popsala vazby mezi dětmi.

5.6.1 Kódování

Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozdělen na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu výzkumník dále pracuje. Ke kódům se stále vracíme, revidujeme je a přejmenováváme podle potřeby. Jakmile máme vytvořený seznam kódů, je možné začít s jejich systematickou kategorizací. Výsledek je především popisný, jde o deskriptivní zpracování nasbíraných dat, říkáme, co v našich datech vlastně je (jaká témata, postavy, procesy atd. se v nich objevují) (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Kategorizovaný seznam kódů

OSOBNOST DÍTĚTE

Jméno; charakterové rysy; komunikační schopnosti; seberegulace; akceptace; porozumění.

INTERPERSONÁLNÍ OBLAST

Chování ve skupině; postavení ve skupině; vztahy ve skupině; sociální chování; dodržování pravidel; řešení konfliktů; negativní chování; tolerance; osvojování; očekávané výstupy; komunikace; vzdělávací cíle.

HRA

Postavení při hře; partnerství při hře; pravidla ve hře; neúspěch při hře; pocity při hře; zájem o hru; spolupráce při hře; činnosti; aplikace.

5.6.2 Sociogram

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Verunka	1		3.	2.	1.					1.		3.					2.
Alenka	2	3.		2.	1.							1.				3.	2.
Hanička	3	3.			2.	1.						3.				2.	1.
Karolínka	4	2.	1.	3.							3.			2.			1.
Eliška	5	2.		3.	1.						3.					1.	2.
Simonka	6		1.		3.				2.	3.		2.					1.
Sonička	7		3.		1.		2.			1.	3.						2.
Sára	8	3.		1.			2.			1.						2.	3.
Šimonek	9		2.						1.					2.			1.
Honzík	10		3.	1.			2.					3.				1.	2.
Pavlík	11		1.			3.	2.							2.		3.	1.
Vojtišek	12			2.		1.			3.	3.		2.				1.	
Lukášek	13	3.			1.	2.						3.				2.	1.
Jakub	14		2.		3.		1.					1.		2.		3.	
Tomášek	15			1.		3.			2.		3.	1.					2.
Adámek	16		1.	2.		3.					2.	1.				3.	

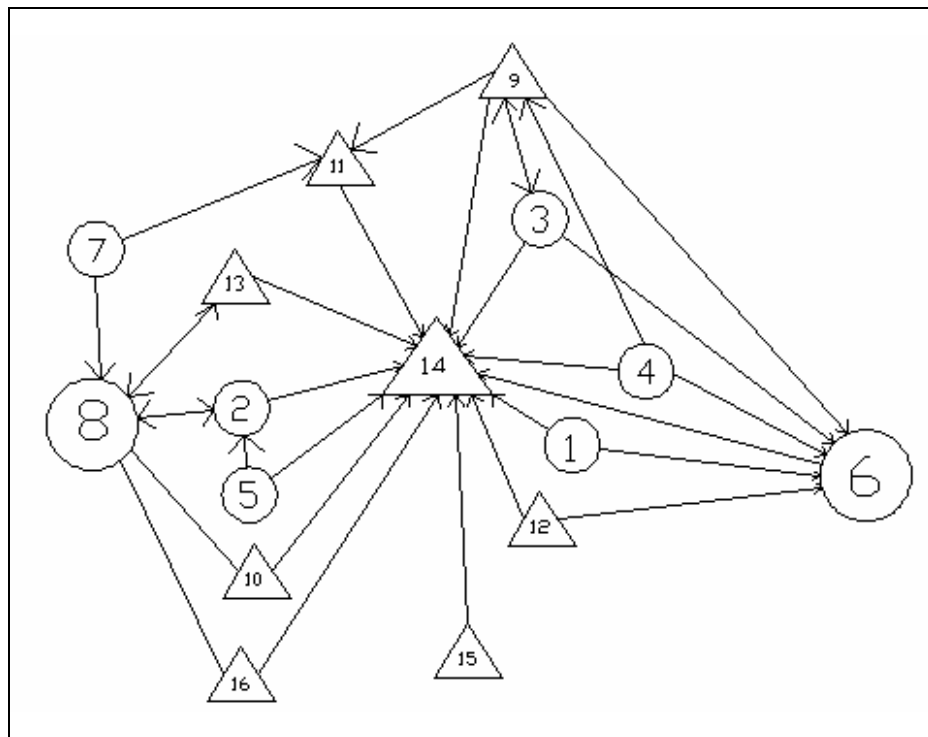
1.	0	4	3	5	2	1	0	1	3	0	4	0	0	0	3	6
2.	2	2	4	1	1	4	0	2	0	1	2	0	4	0	3	6
3.	4	3	2	2	3	0	0	1	2	4	4	0	0	0	4	1
Σ	6	9	9	8	6	5	0	4	5	5	10	0	4	0	10	13

Tab. 2: Sociometrická tabulka – kritérium „nejoblíbenější kamarádi pro hru“

Děti odpovídaly na otázku: „S kým si ve školce nejraději hraješ? Můžeš mi říct tři kamarády a tři kamarádky?“, a volily tři nejoblíbenější chlapce a tři nejoblíbenější dívky pro hru (volba tří kamarádů byla zvolena proto, protože jmenovat pouze jednoho kamaráda by bylo pro některé děti obtížné a nerelevantní, poněvadž si rády hrají s více dětmi). Barevně je rozděleno pořadí, ve kterém je udávaly. Červeně je označena volba nejlepšího kamaráda, modře je označen kamarád zvolený na druhém místě a zeleně je označen kamarád na třetím místě. Šestileté děti jsou ovšem ve vztazích stále ještě nestálé a přelétavé, proto na pořadí není brán významný zřetel, je použito spíše pro přehlednost v tabulce. Mnohem důležitější je součet kamarádských vztahů, které jsou označeny pod značkou Σ (suma). Tři děti nebyly ani jednou označeny, jejich celkový součet voleb za kamarády pro hru, je nulový. Mohlo by se zdát, že jsou to outsideři vyčleňovaní ze hry, ale není tomu tak. Jsou to děti poměrně oblíbené ve hře, až na Jakuba, se kterým si některé děti odmítají hrát pro jeho nevhodné (agresivní) chování. Za nejoblíbenějšího člena podle sociogramu byl zvolen Adam, což odpovídá skutečnosti, protože je neoficiálním vůdcem skupiny.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Verunka	1	■					▼								▼		
Alenka	2		■						▼						▼		
Hanička	3			■			▼			▼					▼		
Karolínka	4				■		▼			▼					▼		
Eliška	5		▼			■									▼		
Simonka	6						■								▼		
Sonička	7							■	▼			▼					
Sára	8		▼						■					▼			
Šimonek	9			▼			▼			■		▼			▼		
Honzík	10								▼		■				▼		
Pavlík	11											■			▼		
Vojtíšek	12						▼						■		▼		
Lukášek	13								▼					■	▼		
Jakub	14														■	■	
Tomášek	15														▼	■	
Adámek	16								▼						▼		■
			2	1			5		5	2		2		1	13		

Tab. 3: Sociometrická tabulka – kritérium „nejméně oblíbení partneri pro hru“



Obr. 1: Sociogram – kritérium „nejméně oblíbení partneri pro hru“

Pro tento výzkum byla zvolena i negativní otázka: „S kým ve skupině se nerad/a hraješ a proč?“, protože bylo důležité vědět s kým si děti nechtějí hrát a především proč si s dotyčným/i nechtějí hrát. Bylo to důležité z důvodu, aby se mohly na základě zjištěných skutečností navrhnout opatření pro posílení vztahů mezi dětmi.

5.7 Analytický příběh

Analytický příběh byl vytvořen na základě kvalitativní analýzy dat.

Část doby od příchodu dětí do mateřské školy, do dopolední svačiny je většinou ponechána vlastní iniciativě dětí, kdy mají prostor pro volnou spontánní hru, a část je využita pro řízenou činnost učitelek. Čas po svačině do oběda tráví děti venku na zahradě, nebo na procházce, za příznivého počasí, nebo řízenou činností v prostorách MŠ. Odpoledne je zpravidla věnováno spontánní hře nebo řízeným činnostem v rámci kroužků (angličtina, hudební kroužek a pohybový kroužek), které navštěvují asi dvě třetiny starších předškolních dětí.

Ve třídě panují relativně vřelé vztahy. Děti spolu komunikují, hrají si a vzájemně spolupracují. Ve třídě je ovšem rozšířeno agresivní chování, především mezi chlapci, ale i některými dívkami. Při sebemenším problému, konfliktu, nebo odlišném názoru řeší situaci postrkováním, šťoucháním, boucháním apod. Děti toto chování akceptují, pouze u Jakuba ho odsuzují. Učitelky na to většinou nereagují, nebo děti pouze napomenou. Celkově je atmosféra ve třídě příjemná a hravá, protože hře je v mateřské škole věnováno nejvíce času.

Třídu starších předškolních dětí tvoří osm dívek a osm chlapců ve věku šesti let. Osm dětí navštěvuje školku čtvrtým rokem, sedm dětí třetím rokem a jeden chlapec druhým rokem. Děti jsou velmi různorodé a odlišné, proto jsou jejich charakteristiky uvedeny odděleny.

Verunka

Verunka je šestiletá dívka, velmi sympatická a přátelská. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Haničkou, Karolínkou a Alenkou, preferuje spíš dívčí společnost, ale i s chlapci si ráda hraje (především při řízené činnosti). Straní se hry s Jakubem a Simonkou („*Nerada si hraju s Jakubem, protože mě bouchá a i ostatní děti, a se Simonkou, protože mě taky pořád bouchá, a já nevím proč.*“), ale sama je neodmítá, je ochotna si s nimi hrát. Ráda si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerada zůstává izolovaná. Verunka je oblíbenou partnerkou pro hru ostatních dětí, které si s ní rády hrají. Při hře se chová velmi empaticky, soucítí s ostatními dětmi a snaží se jim pomáhat, dodržuje stanovená pravidla. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, i když někdy na svůj úkor (odpověď na otázku proč nechala Šimonka oči-vidně vyhrát: „*Protože byl moc smutný a plakal, když minule nevyhrál, tak jsem mu chtěla udělat radost. Mě to nevadí, že jsem nevyhrála.*“). Je při hře trpělivá, počká až na ni přijde řada, iniciativní, umí navrhnout řešení, ale nesnaží se ho za každou cenu prosadit, je kreativní. Má vřelý vztah k učitelkám, je u nich velmi oblíbená. Neprojevuje se u ní negativní

chování v žádné viditelné formě, ani ho neoplácí, konflikty se snaží řešit slovní formou, spíš nechápe, proč se některé děti chovají škaredě k ní nebo k ostatním a je z tohoto typu chování velmi smutná. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Akceptuje ostatní děti, když pracují. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez viditelných problémů. Přesto je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat.

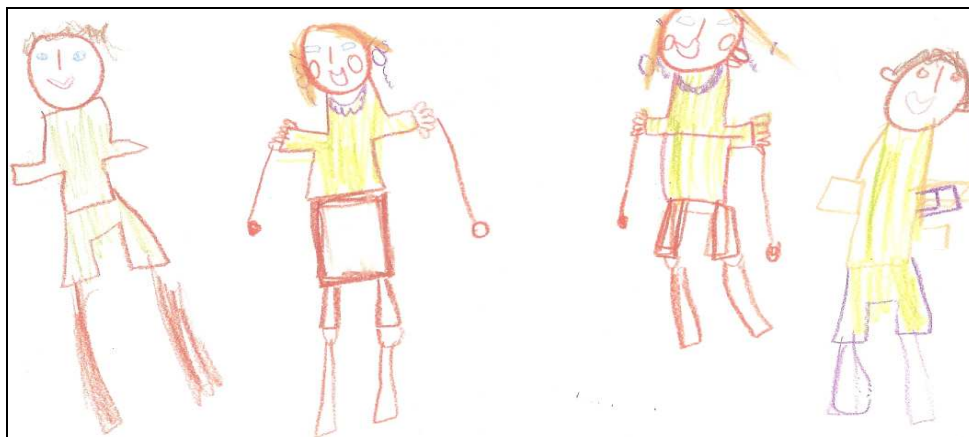


Obr. 2: Verunka – kresba kamarádky

Alenka

Alenka je šestiletá temperamentní přátelská dívka. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Karolínkou, Haničkou a Verunkou, ale ráda si hraje i s ostatními dětmi, především s chlapci (Pavlíkem, Adámkem a Tomáškem). Nechce si hrát s Jakubem a Sárrou („*Nerada si hraju s Jakubem, protože mě bouchá a mě to bolí, a se Sárrou, protože je hrozně zlá a nechce si se mnou hrát, protože se jí nelíbí moje oblečení.*“), jejich společnost nevyhledává. Antipatie se Sárrou jsou vzájemné. Ráda si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerada zůstává izolovaná. Alenka je oblíbenou partnerkou pro hru většiny dětí, které si s ní rády hrají. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Akceptuje ostatní děti, když pracují. Je ochotna ostatním pomoci, umí se vcítit do jejich pocitů. Při hře většinou dodržuje pravidla, i když někdy se snaží za každou cenu vyhrát, i za cenu podvodu. Je spíš dominantní typ a ráda koriguje hru i činnost ostatních dětí. Je poměrně netrpělivá, když musí dlouho čekat, až na ni přijde řada, raději se předběhne, někdy použije i fyzickou sílu (bouchne někoho, odstrčí ho apod.). Je iniciativní pro hru, umí navrhnout řešení, ale těžce nese pokud se neprosadí její návrh. Je velmi náladová (problémy v rodině) a svou zlost si „vylívá“ na ostatních dětech, které její chování často nechápu, neumí regulovat své nega-

tivní chování, často se jiným dětem posmívá. Je poměrně hlučná a výbušná. Je často napomínaná učitelkou, kvůli hlasitosti projevu, fyzickému ubližování ostatním. Po aplikaci her se její negativní chování (výbuchy zlosti, fyzické ubližování) zmírnilo, snaží se nejprve konflikty řešit slovně. Důležité je také vysvětlování, proč je tato reakce neoprávněná, a jaké má důsledky (dříve byla pouze napomínaná, bez vysvětlení proč). Je potřeba u Alenky neustále podporovat prosociální chování.



Obr. 3: Alenka – kresba kamarádek a kamarádů

Hanička

Hanička je šestiletá dívka, velmi sympatická a přátelská. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Eliškou, Karolínkou a Verunkou, preferuje spíše dívčí společnost, ve které se cítí nejlépe. Nevyhledává při hře společnost Simonky, Šimona a Jakuba („*Nerada si hraju se Simonou, protože bouchá ostatní děti, a taky je štípe. Se Šimonem si nehraju, protože on si semnou taky nechce hrát a Kuba bouchá děti a pořád je zlobí.*“), ale je ochotna si s nimi hrát. Antipatie s Šimonkem jsou vzájemné. Ráda si hraje v kolektivu ostatních dětí, i když někdy si hraje sama. Hanička je oblíbenou partnerkou pro hru ostatních dětí, které si s ní rády hrají. Při hře se chová velmi empaticky, soucítí s ostatními dětmi a snaží se jim pomáhat, dodržuje stanovená pravidla. Je při hře trpělivá, počká až na ni přijde řada, iniciativní, umí navrhnout řešení. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, ale umí se taky prosadit, i když ne za každou cenu. Nese poměrně špatně prohru, pokud je prohra opakovaná je velice smutná, stahuje se do sebe a odmítá pokračovat ve hře. Má vřelý vztah k učitelkám, je u nich oblíbená. Neprojevuje se u ní negativní chování, ani ho neoplácí, konflikty se snaží řešit slovní formou. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Akceptuje

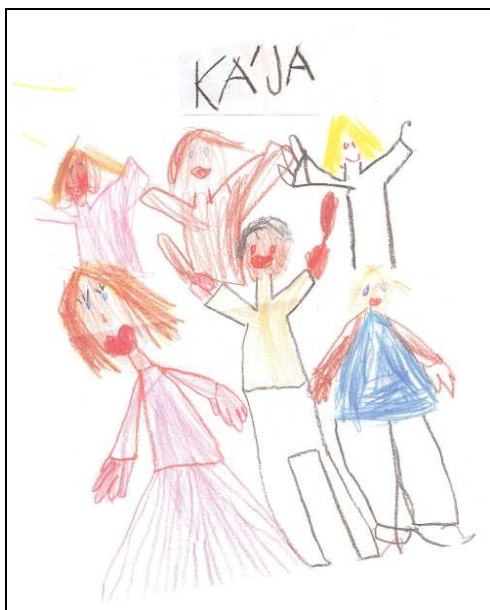
ostatní děti, když pracují. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez viditelných problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat.



Obr. 4: Hanička – kresba kamarádek

Karolínka

Karolínka je šestiletá dívka, velmi pracovitá a kamarádská. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Alenkou, Verunkou a Haničkou, preferuje spíš dívčí společnost, ale i s chlapci si hraje (především ve smíšené skupině). Straní se hry se Simonkou, Jakubem a Šimonkem („Nerada si hraju se Simonkou, protože všechny štípe, s Jakubem, protože bouchá děti a mě taky někdy, ubližuje ostatním a to se nikomu nelíbí. Nerada si hraju taky s Šimonem, protože mě pořád otravuje, hlavně když si hrajeme.“). Ráda si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerada zůstává izolovaná. Karolínka je oblíbenou partnerkou pro hru ostatních dětí, které si s ní rády hrají, patří mezi nejoblíbenější herní partnery. Při hře se chová velmi empaticky, soucítí s ostatními dětmi a snaží se jim pomáhat, dodržuje stanovená pravidla. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, ale nezapomíná na své zájmy. Je při hře trpělivá, počká až na ni přijde řada, iniciativní, umí navrhnout řešení, ale nesnaží se ho za každou cenu prosadit, je kreativní. Má vřelý vztah k učitelkám, je u nich velmi oblíbená. Neprojevuje se u ní negativní chování, ani ho neoplácí, konflikty se snaží řešit slovní formou. Negativní chování ostatních dětí odsuzuje. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Akceptuje ostatní děti, když pracují. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez viditelných problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat a vyzdvihnout.



Obr. 5: Karolínka – kresba kamarádek a kamarádů

Eliška

Eliška je tichá a nenápadná šestiletá dívka. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Karolínkou, Verunkou a Haničkou, ale také s Tomáškem, Adámkem a Honzou, se kterými si hraje nejraději při řízených hrách. Straní se hry s Alenkou a Jakubem („*Nechci si hrát s Alčou, protože mě otravuje, když si hraju a kazí mi moje výtvary, a s Jakubem, protože mě bije.*“). Nejraději si hraje sama, někde stranou od ostatních. Do společné hry se zapojuje především tehdy, pokud ji některé z dětí vyzve, aby si s nimi hrála, sama iniciuje hru v kolektivu jen výjimečně. S Eliškou si hrají nejraději chlapci, ale také některé dívky. Ostatní děti se jí snaží zapojovat do hry a podporovat ji v sebeprosazení se. Při hře se chová tiše a nenápadně, jen výjimečně navrhne sama nějaké řešení nebo nápad. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, občas na vlastní úkor. Je při hře trpělivá, počká až na ni přijde řada, pravidla hry neporušuje. Bývá často lítostivá a smutná. S učitelkami vychází dobře. Neprojevuje se u ní negativní chování, ani ho neoplácí, konfliktům se snaží vyhnout za každou cenu. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Akceptuje ostatní děti, když pracují. Celkově se chová prosociálně, bez viditelných problémů. Je potřeba ji ze strany učitelek vytrvale a pravidelně podporovat, aby se dokázala ve skupině dětí prosadit sama. Je třeba zvyšovat její sebevědomí a sebeprosazování, což se osvědčilo při realizaci komunikativních a kooperativních her a při pochvale po každém sebemenším úspěchu nejen ve hře.



Obr. 6: Eliška – kresba kamarádek a psa

Simonka

Simonka je šestiletá dívka, velmi energická a živá. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Alenkou, Sárrou a Karolínkou, ale také s Adamem, Pavlem a Šimonkem. Nejmíň si hraje s Jakubem („*Já si ráda hraju se všema, ale Kuba mě občas otravuje a bouchá mě, ale já mu to umím oplatit.*“). Ráda si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerada zůstává izolovaná. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, ale nezapomíná na své zájmy. Je při hře trpělivá, počká až na ni přijde řada. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Simonka patří mezi nejméně oblíbené děti pro hru (podle sociogramu), protože ostatní děti často štípe a ubližuje jim, ale má ve třídě kamarády, kteří si s ní rádi hrají, takže se necítí izolovaná. Při hře se chová velmi dominantně, hlavně v kontaktu s chlapci. Snaží se ostatní neustále napomínat a osočovat, radí jim co mají dělat a jak, i když o její rady nestojí („*Ale Honzíku, to se dělá takto... ty to děláš špatně, tak se to nedělá, to tak nemůžeš dělat...*“). Nezáměr nebo odlišné názory ostatních dětí řeší často fyzickými výpady (štípáním, boucháním). Navrhuje nová řešení, nebo předkládá návrhy pro hru, své stanovisko si dokáže přesvědčivě obhájit. Prohru snáší poměrně dobře („*To nevadí, že jsem nevyhrála, to není důležité vyhrát, ale zahrát si s ostatními.*“). Pravidla hry striktně dodržuje a kontroluje ostatní děti, aby je neporušovaly. Většinou neruší ostatní děti, když pracují. Po aplikaci her se její negativní chování (štípání, ubližování) zmírnilo, snaží se konflikty řešit pouze slovně. Díky kooperativním a jiným hrám akceptuje více ostatní děti, i to, že mají svoje názory a můžou si dělat věci po svém. Je nezbytné intenzivně u Simonky podporovat prosociální chování.



Obr. 7: Simonka – kresba kamarádek

Sonička

Sonička je šestiletá dívka, velmi inteligentní a svérázná. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Karolínkou, Simonkou a Alenkou, ale také s ostatními dětmi. Nerada si hraje se Sárrou a s Pavlíkem („Nerada si hraju se Sárrou, protože mě neustále uráží, a to se mi vůbec nelíbí. Proč to dělá, když jsem jí nic neudělala, já to nechápu. S Pavlem si taky nehraju moc ráda, protože on si nechce hrát s holkama a zlobí nás.“). Ráda si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerada zůstává izolovaná, je velmi společenská. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, ale nezapomíná na své zájmy. Je při hře trpělivá, počká až na ni přijde řada. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Je ochotná komukoli kdykoli pomoci nebo poradit. Soničku sice žádné dítě neoznačilo, jako oblíbenou pro hru, ale to neznamená, že by byla ze skupiny vyčleňována, nebo izolována. Některé děti si od ní drží odstup, protože působí velmi přísně, až autoritářsky. Při hře se chová dominantně, snaží se hledat stále nová a lepší řešení. Málokdy je sama se sebou spokojená, je velmi uvědomělá. Je velmi kritická k sobě i k ostatním dětem. Často předkládá návrhy pro hru, své stanovisko si dokáže přesvědčivě obhájit. Prohru snáší poměrně dobře. Pravidla hry striktně dodržuje a kontroluje ostatní děti, aby je neporušovaly. Většinou neruší ostatní děti, když pracují. Neprojevuje se u ní negativní chování, ani ho neoplácí, konflikty se snaží řešit slovní formou. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez viditelných problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat.



Obr. 8: Sonička – kresba kamarádky a kamaráda

Sára

Sára je šestiletá dívka, sympatická a milá. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Haničkou, Simonkou a Verunkou, s Šimonkem, Tomáškem a Adámkem, ale také s ostatními dětmi. Nerada si hraje s Alenkou a Lukáškem („*Nerada si hraju s Alčou, protože na mě často křičí a Lukášem, protože se mnou nechce kamarádit.*“). Ráda si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerada zůstává izolovaná, je velmi společenská. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, ale nezapomíná na své zájmy. Je při hře trpělivá, počká až na ni přijde řada. Nedělá jí problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Sára patří mezi nejméně oblíbené děti pro hru (podle sociogramu), protože se vůči některým dětem chová arogantně a odmítavě, často také ostatní děti uráží nebo je odsuzuje podle vzhledu a oblečení, ale má ve třídě kamarády, kteří si s ní rádi hrají. Některé děti si od ní drží odstup. Při hře se často chová dominantně, snaží se neustále prosazovat, především pokud si hraje s „méně oblíbenými“ dětmi. Je velmi kritická k ostatním dětem. Často předkládá návrhy pro hru, své stanovisko si dokáže přesvědčivě obhájit. Prohru snáší poměrně dobře. Pravidla hry dodržuje bez větších problémů. Většinou neruší ostatní děti, když pracují. Neprojevuje se u ní negativní chování, ani ho neoplácí, konflikty se snaží řešit slovní formou, i když často nevhodnou (uráží ostatní děti). Po změně herních aktivit a jejich průběhu se Sára snaží ostatní děti neurážet a akceptovat je takové jaké jsou. Je potřeba u ní neustále podporovat empatické chování, aby si uvědomovala důsledky svého chování.



Obr. 9: Sára – kresba kamarádky a kamaráda

Šimonek

Šimon je šestiletý, velmi temperamentní a živý chlapec. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Adámkem a Lukáškem, Sárrou a Alenkou, ale také s jinými dětmi. Nerad si hraje s Haničkou, Simonkou, Jakubem a Pavlíkem („*Nerad si hraju s Jakubem, protože mi pořád bere hračky, a taky je ničí, a to se nemá. S Pavlem si taky nerad hraju, protože mě štípe. Z holek si nechci hrát s Hankou, protože mě pořád otravuje a se Simonou, protože mě štípe a otravuje mě.*“). Velmi rád si hraje, nejraději má pohybové hry, protože se může u nich odreagovat a vybit energii. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerad zůstává izolovaný od ostatních. Mezi dětmi je oblíbený, děti si s ním rády hrají, i když jim často ubližuje. Nedělá mu problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Pravidla skupiny většinou dodržuje, protože na ně učitelky kladou velký důraz (nebýt hluchý, poslouchat paní učitelku, pozdravit, poprosit apod.). Je iniciativní, navrhuje řešení, předkládá nápady, ale velmi špatně přijímá odmítnutí ostatních. Šimon je velmi dominantní, tvrdohlavý a ješitný. Je velmi netrpělivý, nedokáže vyčkat, až na něj přijde řada, proto se předbíhá, nebo se snaží jiným nevhodným způsobem získat lepší pozici na úkor druhých. Při hře se často chová dominantně, snaží se neustále prosazovat, především pokud si hraje s „méně oblíbenými“ dětmi. Je poměrně neohleduplný k ostatním dětem. Prohru snáší velice špatně, je lítostivý a plačtivý, někdy až agresivní. Pravidla hry dodržuje s velkými problémy, podvádí a snaží se pravidla obcházet, osočuje ostatní z podvodu. I běžné situace řeší často agresí a fyzickým ubližováním, neumí řešit konflikty („*Ale já jsem ho bouchl, protože mi řekl, že to ne-*

mám dělat, ale já, ale já...“). Je velmi sebestředný, těžko se smiřuje s neúspěchem, když není něco „po jeho“. Učitelky s ním řeší neustále nevhodné chování, ale bez většího úspěchu. Často ruší ostatní děti při práci nebo hře. Po změně herních aktivit a jejich průběhu se Šimonovo chování relativně zlepšilo, snaží se s ostatními dětmi domluvit verbálně, než použije sílu. Je potřeba u něj neustále podporovat empatické chování, aby si uvědomoval důsledky svého chování, a také mu vysvětlovat proč se tak nesmí chovat (dříve byl za nevhodné chování pouze pokárán, ale nebylo mu vysvětleno proč je toto jednání nevhodné). Učitelky musí být velmi trpělivé, ale také důsledné. Šimon potřebuje chválit i za maličkosti.



Obr. 10: Šimoněk – kresba kamarádky a kamaráda

Honzík

Honzík je šestiletý sympatický chlapec. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Tomáškem, Adámkem a Pavlíkem, s Haničkou a Simonkou, ale také s jinými dětmi. Nerad si hraje s Jakubem a Sárrou (*„Nerad si hraju s Jakubem, protože mě i ostatní děti často bouchá, a se Sárrou, protože si se mnou nechce hrát.“*). Velmi rád si hraje, především v kolektivu ostatních dětí, ale někdy i sám, má rád různé druhy her (pohybové, s pravidly, úkolové aj.). Mezi dětmi je oblíbený, děti si s ním rády hrají. Nedělá mu problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Pravidla skupiny dodržuje bez problémů. Je méně iniciativní, nerad vyniká, raději se podřídí většině, je nerad středem pozornosti. Honzík je při hře často v roli podřízeného, tato role mu ovšem vyhovuje. Je trpělivý, dokáže počkat až na něj přijde řada. Relativně snadno se nechá zlákat ostatními k různým nepravostem, neumí odmítnout ne-

vhodné chování. Nerad řeší konflikty, proto se jim raději vyhýbá, i ve svůj neprospěch. K ostatním dětem je ohleduplný, snaží se jim pomáhat. Prohru snáší poměrně dobře, pravidla hry bez problémů přijímá, nesnaží se je měnit nebo upravovat, stanovená pravidla dodržuje. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez viditelných problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat a vyzdvihovat.

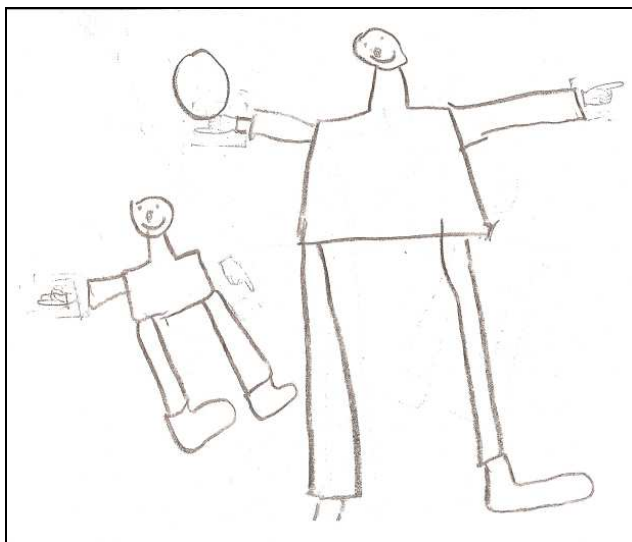


Obr. 11: Honzík – kresba kamaráda

Pavlík

Pavlík je šestiletý, velmi temperamentní a živý chlapec. Ve hře nejvíce preferuje chlapce, především Adámka, Lukáška a Tomáška. S dívkami si hraje poměrně nerad („*S holkama si hraju nerad, protože mě holky zlobí.*“), respektuje je především v řízené hře. Bez větších problémů je ochoten si hrát pouze s Alenkou, Simonkou a Eliškou. Nerad si hraje s Jakubem („*Nerad si hraju s Jakubem, protože po mě pořád opakuje.*“). Velmi rád si hraje, nejraději má pohybové hry, protože se může u nich odreagovat a vybit energii. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerad zůstává izolovaný. Při hře preferuje své kamarády (viz výše), ale pokud si s nimi nemůže hrát, hraje si i s jinými dětmi. V dětském kolektivu patří mezi nejoblíbenější, děti si s ním velice rády hrají, i když je často odmítá. Poměrně nerad se dělí nebo půjčuje své věci. Pravidla skupiny většinou dodržuje, protože na ně učitelky kladou velký důraz (nebýt hlučný, poslouchat paní učitelku apod.). Je iniciativní, navrhuje řešení, předkládá nápady. Je poměrně netrpělivý, nedokáže vyčkat, až na něj přijde řada. Při hře se často chová dominantně, snaží se neustále prosazovat, rád ostatní koriguje a vede. Je poměrně neohleduplný k ostatním dětem. Prohru snáší špatně, snaží se odvracet pozornost na něco jiného. Pravidla hry dodržuje s velkými problémy, snaží se pravidla obchá-

zet. U učitelek je relativně oblíbený, protože ho často využívají k motivaci ostatních dětí. Ruší ostatní děti při práci nebo hře. Konflikty nebo neshody řeší nejčastěji křikem, někdy i postrkováním. Po změně herních aktivit a jejich průběhu se Pavlíkovo chování relativně zlepšilo, snaží se s ostatními dětmi domluvit verbálně, bez zvyšování hlasu. Je potřeba u něj neustále podporovat empatické chování, aby toleroval ostatní děti a nemyslel pouze na sebe. Učitelky musí být velmi trpělivé, ale také důsledné.



Obr. 12: Pavlík – kresba kamarádů

Vojtíšek

Vojtíšek je šestiletý tichý chlapec. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Tomáškem, Pavlíkem a Šimonkem, s Eliškou, Haničkou a Sárrou, ale také s ostatními dětmi. Nerad si hraje s Jakubem a Simonkou („Nerad si hraju s Kubou, protože pořád zlobí, a taky se Simonkou, protože zlobí jak Kuba.“). Vojta si hraje nejraději sám, ale má rád i kolektivní hry. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, i když na svůj úkor. Je při hře trpělivý, počká až na něj přijde řada. Nedělá mu problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Prohru snáší poměrně dobře, pravidla hry bez problémů přijímá, nesnaží se je měnit nebo upravovat, stanovená pravidla dodržuje. Je ochotný ostatním pomoci nebo poradit, pokud si myslí, že je to v jeho silách. Vojtu sice žádné dítě neoznačilo, jako oblíbeného pro hru, ale to neznamená, že by byl ze skupiny vyčleňován, nebo izolován. Je spíš samotářský typ. Při hře je obvykle v roli podřízeného, tato role mu ovšem vyhovuje. Většinou neruší ostatní děti, když pracují. Nerad řeší konflikty, proto se jim raději vyhýbá, i ve svůj neprospěch. Snadno se nechává zlákat ostatními k různým nepravostem, neumí odmítnout nevhodné chování. Neprojevuje se u něho negativní chování, ani ho neoplácí. Celkově se chová prosociálně

a empaticky, bez viditelných problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat a pomáhat mu v rozlišování vhodného a nevhodného chování (nejlépe formou her a příběhů).

Lukášek

Lukášek je šestiletý usměvavý a veselý chlapec. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Adámkem, Tomáškem a Pavlíkem, s Karolínkou, Eliškou a Verunkou, ale také s ostatními dětmi ve skupině. Nerad si hraje s Jakubem a Sárrou („*Nerad si hraju se Jakubem, protože bije ostatní a pořád mě zlobí, když si hraju. A nerad si hraju taky se Sárrou, protože mě pořád otravuje.*“). Lukášek si velmi rád hraje, má rád různé druhy her, často je obměňuje. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerad zůstává izolovaný od ostatních. Mezi dětmi je oblíbený, ostatní si s ním rádi hrají. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, ale nezapomíná i na své zájmy. Je při hře trpělivý, počká až na něj přijde řada, ale občas se nechá zlákat ostatními a předbíhá se s nimi. Nedělá mu problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Prohru snáší poměrně dobře, pravidla hry bez problémů přijímá, pokud se mu pravidla nezamlouvají navrhuje jejich změnu, stanovená pravidla dodržuje. Je ochotný ostatním pomoci nebo poradit, pokud vidí, že si neví rady, nebo když ho někdo o pomoc požádá. Při hře je obvykle za rovnocenného partnera. Většinou neruší ostatní děti, když pracují. Konflikty řeší zpravidla verbálně, ale občas se uchyluje i k fyzickým výpadům. Umí poměrně zdařile rozeznat vhodné a nevhodné chování, ale občas se nechá zlákat ostatními k nepravostem. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez větších problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat a vysvětlovat zápory a důsledky negativního chování (nejlépe formou her a příběhů).

Jakub

Jakub je šestiletý, velmi temperamentní a živý chlapec. Ve třídě vrstevníků si rád hraje se všemi dětmi, ale při hře preferuje Pavlíka, Lukáška a Tomáška, Simonku, Alenku a Karolínku. Neuvedl žádné dítě, se kterým by si nerad hrál („*Já si rád hraju se všema, není nikdo, s kým bych si nerad hrál.*“). Velmi rád si hraje, nejraději má pohybové hry, protože se může u nich odreagovat a vybit energii. Dělá mu problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Je iniciativní, navrhuje řešení, předkládá nápady, ale špatně přijímá odmítnutí ostatních. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerad zůstává izolovaný od ostatních. Mezi dětmi je nejméně oblíbený, některé děti si s ním odmítají hrát. Jakub je velmi výbušný

a vznětlivý, každou, i sebemenší, nesrovnalost řeší fyzickými výpady, proto je u ostatních dětí neoblíbený. Pravidla skupiny se snaží dodržovat, protože na ně učitelky kladou velký důraz (nebýt hlučný, poslouchat paní učitelku, poprosit, pozdravit apod.). Je velmi netrpělivý, nedokáže vyčkat, až na něj přijde řada, proto se předbíhá, nebo se snaží jiným nevhodným způsobem získat lepší pozici na úkor druhých. Při hře se často chová dominantně, snaží se neustále prosazovat. Je poměrně neohleduplný k ostatním dětem. Prohru snáší velice špatně, snaží se napadat výsledky hry, je až agresivní. Pravidla hry dodržuje s velkými problémy, podvádí a snaží se pravidla obcházet, osočuje ostatní z podvodu. I běžné situace řeší často agresí a fyzickým ubližováním, neumí řešit konflikty. Učitelky s ním řeší neustále nevhodné chování, ale bez většího úspěchu, často ho za nevhodné chování vyřazují ze hry. Často ruší ostatní děti při práci nebo hře. Po změně herních aktivit a jejich průběhu se Jakubovo chování relativně zlepšilo, snaží se s ostatními dětmi domluvit verbálně, než použije sílu. Je potřeba u něj neustále podporovat empatické chování, aby si uvědomoval důsledky svého chování, a také mu vysvětlovat proč se tak nemá chovat (dříve byl za nevhodné chování pouze pokárán, ale nebylo mu vysvětleno proč je toto jednání nevhodné). Učitelky musí být velmi trpělivé, ale také důsledné. Jakub potřebuje chválit i za maličkosti.

Tomášek

Tomášek je šestiletý usměvavý a veselý chlapec. Ve třídě vrstevníků si nejraději hraje s Pavlíkem, Adámkem a Honzíkem, s Haničkou, Sárrou a Eliškou, ale také s ostatními dětmi ve skupině. Nerad si hraje s Jakubem („*Nerad si hraju s Kubou, protože bije ostatní děti, a taky je otravuje. Se všema holkama si hraju rád*“). Tomášek si velmi rád hraje, má rád různé druhy her, často je obměňuje. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerad zůstává izolovaný od ostatních. V dětském kolektivu patří mezi nejoblíbenější, ostatní si s ním velmi rádi hrají. Snaží se vyjít vstříc ostatním dětem, ale nezapomíná i na své zájmy. Často je při hře netrpělivý, když musí čekat až na něj přijde řada, proto se snaží předbíhat. Nedělá mu problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Prohru snáší poměrně dobře, pravidla hry bez problémů přijímá, pokud se mu pravidla nezamlouvají navrhuje jejich změnu, stanovená pravidla většinou dodržuje. Je ochotný ostatním pomoci nebo poradit, pokud vidí, že si neví rady, nebo když ho někdo o pomoc požádá. Při hře je obvykle za rovnocenného partnera. Většinou neruší ostatní děti, když pracují. Konflikty řeší zpravidla verbálně, k fyzickým výpadům se uchyluje jen sporadicky. Umí poměrně zdařile rozeznat vhodné

a nevhodné chování, ale občas se nechá zlákat ostatními dětmi k nepravostem. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez větších problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat a vysvětlovat zápory a důsledky negativního chování (nejlépe formou her a příběhů).

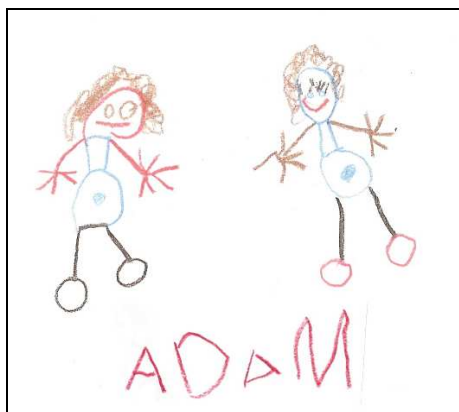


Obr. 13: Tomášek – kresba kamaráda a kamarádky

Adámek

Adámek je šestiletý sebevědomý a cílevědomý chlapec. Při hře preferuje Pavlíka, Honzíka a Tomáška, z dívek především Alenku, Haničku a Elišku, ale hraje si také s ostatními dětmi ve skupině. Nejméně oblíbení jsou Jakub a Sára („*Nerad si hraju s Jakubem, protože pořád všechny otravuje a se Sárou, protože je sobecká, a taky otravuje.*“), ale nevyčleňuje je ze hry. Adámek si velmi rád hraje, nejraději má pohybové hry, protože se může u nich odreagovat a vybit energii. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí, nerad zůstává izolovaný od ostatních, je rád středem pozornosti. V dětském kolektivu patří mezi nejoblíbenější, ostatní si s ním velmi rádi hrají, je vzorem pro většinu chlapců ve třídě. Respektuje ostatní děti, ale občas se prosazuje na jejich úkor a posmívá se ostatním. Je poměrně trpělivý, ale využívá své oblíbenosti, tak se předbílá. Nedělá mu problém se o něco rozdělit, nebo něco půjčit. Občas navádí ostatní děti k nekalostem, není vždy spravedlivý. Prohru snáší relativně dobře, ale snaží se ji kompenzovat činnostmi, ve kterých je úspěšný. Pravidla hry bez problémů přijímá, pokud se mu pravidla nezamlouvají navrhuje jejich změnu, stanovená pravidla většinou dodržuje, ale snaží se za každou cenu vyhrát, i za cenu menšího podvodu. Je ochotný ostatním pomoci nebo poradit. Při hře zastává dominantní roli, je neoficiálním vůdcem skupiny. Respektuje ostatní děti, neruší je, když pracují. Konflikty řeší zpravidla

verbálně, ale uchyluje se i k fyzickým výpadům. U učitelek je oblíbený, ale většinou uposlechne až na druhé či třetí napomenutí. Celkově se chová prosociálně a empaticky, bez větších problémů. Je důležité veškeré pozitivní chování neustále podporovat a vysvětlovat záporné a důsledky negativního chování (nejlépe formou her a příběhů).



Obr. 14: Adámek – kresba kamaráda a kamarádky

Herní program

Spolu s učitelkami ze zkoumané třídy byl vytvořen soubor především interakčních her, které usnadňují a rozvíjejí sociální kontakt mezi dětmi navzájem, ale také hry pro usměrňování agresivity a hry pro rozvoj sociálního chování, které byly následně aplikovány do denního programu. Hry si vybíraly učitelky samy z odborné literatury nebo jejich hry z praxe. Ve spolupráci s učitelkami byly vytvořeny **zásady herního programu** (viz příloha P III), který byly následně aplikovány v denním programu. Učitelky se chopily návrhu na změnu herních aktivit a jejich průběhu velice ochotně. Samy navrhovaly možné postupy a změny, kterým by podpořily prosociální chování dětí a vztahy mezi nimi. Po zavedení herního plánu do každodenních činností jsme postupně sledovaly nastupující změny u některých dětí. Postupně se snižovala frekvence fyzických výpadů některých jedinců vůči vrstevníkům, děti si vycházely víc vstříc, snažily se být vůči ostatním ohleduplnější, některým se zvýšilo sebevědomí apod. Pro mnoho dětí je zcela novou zkušeností, nemusí-li se „povinně“ zapojit aktivně do hry a jen klidně přihlížet dění. Je to však i zkušenost, která napomáhá dítěti k nabývání odpovědnosti za své chování. Naprostá většina dětí do interakčních her nadšeně vstupovala, jako ovšem do všech zajímavých her. Je potřeba proso-

ciální chování u dětí podporovat při každé příležitosti (např. před každou hrou seznámíme děti s jejími pravidly a dbáme, aby pravidla přesně dodržovaly, nepodváděly, aby dovedly čestně vyhrát i prohrát). Je důležité, nastavený systém realizovat pravidelně a dodržovat zásady herního programu, aby si děti pozitivní chování osvojily dlouhodobě a stále ho zpevňovaly. Děti přijaly změnu s nadšením, protože mohly i při řízené hře otevřeně říci, co se jim při hře líbilo nebo nelíbilo, co by změnily apod. Získané informace budou předány pedagogickému sboru dané mateřské školy, pro jejich potřeby (učitelky vyjadřovaly zájem o výsledky již při sběru dat, zajímaly se především o sociometrii – kamarádské vztahy mezi dětmi).

Školní vzdělávací program

S dětmi v mateřské škole se pracuje podle Školního vzdělávacího program, jehož roční téma je *"Vím, že sluníčko nesvítí jenom na mě"*. Pedagogové chápou mateřskou školu jako celek, kde nežijí s dětmi ve třídách odděleně, ale spolupracují spolu, proto si vytvořili společná měsíční témata, která si učitelky s dětmi v jednotlivých třídách rozpracovávají na týdenní bloky. ŠVP obsahuje dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy, které jsou rozděleny do měsíčních plánů. Některé z těchto cílů a očekávaných výstupů obsahují body, které jsou zaměřeny na posilování vztahů mezi dětmi, podpoře prosociálního chování apod. Z ŠVP jsou vybrány pouze části související se zkoumanou problematikou práce. Stěžejní části jsou označeny tučně.

Roční téma mateřské školy na rok 2009 – 2010: *„Vím, že sluníčko nesvítí jen na mne“*

Září – *„Sluníčko se usmívá na moji MŠ“*

Dílčí vzdělávací cíle: Osvojování si věku přiměřených praktických dovedností; posilování přirozených poznávacích citů; získání relativní citové samostatnosti; **seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému; poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci sociokulturního prostředí.**

Očekávané výstupy: Navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonávat stud a respektovat ho; **uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i dětmi.**

Říjen – *„Sluníčko se usmívá na toho, koho má rád“*

Dílčí vzdělávací cíle: **Rozvoj a kultivace mravního a estetického vnímání, cítění a prožívání; osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým; porozumění základním projevům neverbální komunikace, obvyklým v tomto prostředí.**

Očekávané výstupy: Smyslové hry, činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti; **být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem; respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, přirozeně a bez zábrán komunikovat...; porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad.**

Listopad – „*Sluníčko ví, že se neztratím*“

Dílčí vzdělávací cíle: **Posilování přirozených poznávacích citů; poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě; rozvoj komunikativních a interaktivních dovedností verbálních i neverbálních; rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané; seznámení s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu.**

Očekávané výstupy: **Rozhodovat o svých činnostech, uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje, vyjadřovat se; uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou; pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je potřeba se chovat; respektovat rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti svých vrstevníků; orientovat se bezpečně ve známém prostředí.**

Prosinec – „*Sluníčko ví, že na světě nejsem sám*“

Dílčí vzdělávací cíle: **Rozvoj kultivovaného projevu; rozvoj tvořivosti; rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat; vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance...).**

Očekávané výstupy: **Uvědomovat si příjemné i nepříjemné citové prožitky, rozlišovat citové projevy v důvěrném a cizím prostředí; přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství, chápat, že všechny děti mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný.**

Leden – „*Sluníčko vidí, že umím pomáhat*“

Dílčí vzdělávací cíle: Vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení; **rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit; rozvoj kooperativních dovedností; vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, rozvoj dovedností k vyjádření a projevování těchto postojů;** osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při vytváření zdravého, bezpečného prostředí.

Očekávané výstupy: **Dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití, rozdělit si úkol s druhým dítětem; utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě; uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit.**

Únor – „*Sluníčko vidí, že se rád pohybuji*“

Dílčí vzdělávací cíle: **Rozvoj komunikativních schopností; rozvoj schopnosti sebeovládání; posilování prosociálního chování v mateřské škole;** seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí; vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, lidmi ve společnosti.

Očekávané výstupy: Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění ve vhodně zformulovaných větách; řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady...; **prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí, snažit se ovládat své afektivní jednání; vnímat co si druhí přejí či potřebují, vycházet jim vstříc.**

Březen – „*Sluníčko probouzí všechno kolem sebe*“

Dílčí vzdělávací cíle: **Získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci; ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi; vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách;** rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám.

Očekávané výstupy: **Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení; bránit se projevům násilí druhého dítěte, ubližování, ponižování, chovat se obezřetně při setkání s cizími jedinci, v případě potřeby požádat o pomoc; utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim, podle této představy se chovat; všimnout si změn a dění v nejbližším**

okolí, porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé, přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem.

Duben – „*Sluníčko probouzí poslední spáče*“

Dílčí vzdělávací cíle: Rozvoj psychické i fyzické zdatnosti; **rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat; vytváření prosociálních postojů; rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny.**

Očekávané výstupy: Uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou; zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy, chovat se zdvořile, přistupovat k druhým bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí.

Květen – „*Sluníčko hřeje toho, koho má rád*“

Dílčí vzdělávací cíle: Rozvoj komunikativních dovedností; rozvoj a kultivace představivosti a fantazie; **získání relativní citové samostatnosti.**

Očekávané výstupy: Uvědomovat si své limity i možnosti, uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory; dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla, vzájemného soužití a chování; respektovat i děti s odlišnou barvou pleti, jinými návyky, handicapované; vnímat, že svět má svůj řád, je rozmanitý a pestrý, jak příroda tak lidé.

Červen – „*Sluníčko hřeje každého, kdo žije na světě se mnou*“

Dílčí vzdělávací cíle: **Rozvoj schopností, poznatků a dovedností, vyjádřit své prožitky; znát pravidla chování ve vztahu k druhému; vytváření pozitivního vztahu k místu kde žijí.**

Očekávané výstupy: Zachytit a vyjádřit své prožitky; porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad, respektovat práva a soukromí druhých; aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných změn; osvojit si elementární poznatky o prostředí, které je dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, využitelné pro další učení.

Učitelky respektují věkové a individuální zvláštnosti dětí, očekávané výstupy se předpokládají u dětí nastupujících v září 2010 do základní školy.

5.8 Shrnutí výsledků výzkumu

Atmosféra ve třídě byla příjemná, ovšem vztahy mezi některými dětmi byly často vyhrcoané. Hrály si spolu především navzájem oblíbené děti a nechtěly ke hře přijímat méně oblíbené členy skupiny. Z kolektivu dětí byl často vyčleňován Jakub, především pro své nevhodné chování. Dětem chyběla zpětná vazba od učitelek, především ohledně nevhodného chování (byly pouze napomínány, ale nebyly jim vysvětleny důvody nevhodného chování, nebo navrženy vhodnější způsoby jednání). Ve hře dětí byla podněcována především poznávací činnost a osvojování si nových poznatků, často na úkor posilování vztahů mezi dětmi, kooperace a přátelskému jednání bez předsudků a negativního chování.

Ke konci výzkumu se vztahy ve třídě posunuly pozitivním směrem. Děti začaly více akceptovat Jakuba, a jeho chování se také postupně zlepšovalo. Začaly více vyjadřovat své pocity a emoce. Snažily se navzájem pochopit a více si pomáhat. Díky pravidelné zpětné vazbě od učitelek začaly lépe rozlišovat vhodné a nevhodné chování, dokázaly zhodnotit své chování a minimalizovat negativní reakce. Jednání a chování dětí v tomto věku je stále ještě hodně proměnlivé a nestálé, proto je třeba pozitivní chování neustále podporovat, prohlubovat a zpevňovat. Je nezbytný také individuální přístup ke každému dítěti, který se snaží učitelky uplatňovat ve své práci s dětmi. Učitelky se musí obrnit trpělivostí a pečlivostí.

I když jsou v ŠVP dílčí vzdělávací cíle zaměřeny na posilování vztahů mezi dětmi, podporu prosociálního chování, minimalizaci negativního chování aj., učitelky se jim dostatečně nevěnují a nezahrnují jejich podporu do vzdělávací nabídky denního programu. Na základě těchto nedostatků dosahuje očekávaných výstupů, v ŠVP zahrnutých, jen několik dětí. Je proto zapotřebí se na tyto cíle i výstupy více zaměřit, aby jich alespoň v určité míře, podle individuálních schopností, dosáhly všechny děti.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá sociálním aspektem hry v mateřské škole. V teoretické části práce byla popsána základní odborná východiska ke zvolenému tématu, na které bylo možné navázat v praktické části práce.

Výsledky empirického výzkumu vznikly na základě kvalitativní analýzy dat, a to prostřednictvím zúčastněného pozorování a experimentu, obsahové analýzy dat a sociometrie. Výzkumné závěry byly prezentovány prostřednictvím analytického příběhu.

V analytickém příběhu jsou popsány charakteristiky jednotlivých dětí, herní program a školní vzdělávací program, který má mateřská škola vytvořený, z něhož jsem vybrala pouze části, které souvisejí s tématem práce.

Spolu s učitelkami ze zkoumané třídy byl vytvořen soubor především interakčních her, které usnadňují a rozvíjejí sociální kontakt mezi dětmi navzájem, ale také hry pro usměrňování agresivity a hry pro rozvoj sociálního chování, které byly následně aplikovány do denního programu. Hry si vybíraly učitelky samy z odborné literatury nebo jejich hry z praxe. Byly také vytvořeny zásady herního programu, které se ukázaly jako velmi přínosné, protože daly hernímu programu řád, který dosud chyběl. Po pravidelné realizaci her byly patrné změny v chování dětí pozitivním směrem. Je důležité, nastavený systém aplikovat pravidelně a dodržovat zásady herního programu, aby si děti pozitivní chování osvojily dlouhodobě a stále ho zpevňovaly. Děti přijaly změnu s nadšením, protože mohly i při řízené hře otevřeně říci, co se jim při hře líbilo nebo nelíbilo, co by změnily apod. Získané informace budou předány pedagogickému sboru dané mateřské školy, pro jejich potřeby (učitelky vyjadřovaly zájem o výsledky již při sběru dat, zajímaly se především o sociometrii).

Na základě provedené rešerše literatury a zpracování praktické části diplomové práce se domnívám, že jsem splnila cíl, který jsem si pro danou práci stanovila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c2002. ISBN 80-7367-055-0.
- [2] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- [3] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [4] ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [5] DEISLER, Hans Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- [6] DOSTÁL, Antonín, OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
- [7] ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- [8] ERKERT, Andrea. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- [9] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [10] FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.
- [11] HENEK, Tomáš. *Hrou připravujeme na školu*. Praha: SPN, 1979.
- [12] HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- [13] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (eds.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementarna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

- [14] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [15] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [16] LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- [17] LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [18] MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- [19] MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [20] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [21] MIŠURCOVÁ, Věra. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980.
- [22] MIŠURCOVÁ, Věra, SEVEROVÁ, Marie. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- [23] OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- [24] PAUSEWANG, Elfriede. *130 didaktických her: pro skupiny dětí od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-49-6.
- [25] PAUSEWANG, Elfriede. *150 her k utváření osobnosti: pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X.
- [26] PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 4. Vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [27] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- [28] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. [cit. 2010-01-05]. dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>.
- [29] ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.
- [30] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- [31] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- [32] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- [33] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- [34] ŠULOVÁ, Lenka, ZAUCHE-GAUDRON, Chantal. *Předškolní dítě a jeho svět. L' enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- [35] ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolní výchova.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
TVP	Třídní vzdělávací program.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Sociogram – kritérium „nejméně oblíbení partneri pro hru“

Obrázek 2: Verunka – kresba kamarádky

Obrázek 3: Alenka – kresba kamarádek a kamarádů

Obrázek 4: Hanička – kresba kamarádek

Obrázek 5: Karolínka – kresba kamarádek a kamarádů

Obrázek 6: Eliška – kresba kamarádek a psa

Obrázek 7: Simonka – kresba kamarádek

Obrázek 8: Sonička – kresba kamarádky a kamaráda

Obrázek 9: Sára – kresba kamarádky a kamaráda

Obrázek 10: Šimonek – kresba kamarádky a kamaráda

Obrázek 11: Honzík – kresba kamaráda

Obrázek 12: Pavlík – kresba kamarádů

Obrázek 13: Tomášek – kresba kamaráda a kamarádky

Obrázek 14: Adámek – kresba kamaráda a kamarádky

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Systém vzdělávacích cílů

Tabulka 2: Sociometrická tabulka – kritérium „nejoblíbenější kamarádi pro hru“

Tabulka 3: Sociometrická tabulka – kritérium „nejméně oblíbení partneři pro hru“

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Pozorovací arch – I

P II: Pozorovací arch – II

P III: Herní program

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH – I

POZOROVACÍ ARCH – I

Jméno dítěte: JAWB

Věk: 6 LET

Třída: STARŠÍCH DĚTÍ (PŘEDŠKOLA)

Datum: 4.11.09 - 25.1.10

Chování a interpersonální oblast:

1. Jak se dítě projevuje v prostředí MŠ?

- A) Jako bojčné, nasmělé, uzavřené, poddajné, podřídiv, povolné.
- B) Jako vyrovnané, přiměřeně sebevědomé, přizpůsobivé.
- C) Jako nepřizpůsobivé, neústupné, tvrdohlavé. má problém se sebevědomím a agresí

2. Jak se dítě projevuje ve společnosti ostatních dětí ve skupině?

- A) Strhuje na sebe pozornost. potřebuje být středem pozornosti, za každou cenu
- B) Má rádo pozornost, ale ne za každou cenu.
- C) Je raději stranou.

A) Úzkostlivě si hlídá své věci a nikomu je nepůjčí.

B) Podělí se o hračku či jinou věc.

C) Nerado se dělí. projevuje sobeckost

3. Jaká je oblíbenost dítěte ve skupině?

- A) Dítě patří spíše mezi méně oblíbené. kvůli své agresí a nepřizpůsobivosti
- B) Dítě patří spíše mezi oblíbené.
- C) Dítě patří mezi nejoblíbenější.

4. Jaký vztah má dítě k vrstevníkům ve skupině?

A) Dítě se straní (vyhýbá) většiny dětí ve skupině.

B) Dítě nedělá mezi vrstevníky rozdíly, akceptuje všechny členy. chce si hrát se všemi, ale ostatní o jeho

C) Dítě se straní (vyhýbá) jen 1 – 2 vrstevníkům.

přítomnost nemají zájem → odhání ho
- má oblíbenější členy, kterým dává přednost

A. Vztah dítěte ve skupině

Vychází dobře s ostatními dětmi.	ne, pokud má jiný názor → situaci řeší agresí
Zapadá do kolektivu.	spíše ne, ostatní se ho snaží vyčlenit
Přirozeně komunikuje s ostatními dětmi	spíše ne, komunikuje neadekvátně k situacím
Je ohleduplné, respektuje druhé, neprosazuje se na úkor jiných.	ne, není ohleduplný → sobecký, ne respektuje druhé prosazuje se na úkor jiných
Spolupracuje s ostatními dětmi .	snaží se, ale má s tím velké problémy
Projevuje zájem o ostatní děti.	spíše ano, ale musí být středem pozornosti
Kooperuje s dětmi, respektuje je (umí počkat, až na něj přijde řada; chápe, že je nutné se rozdělit, apod.)	snaží se kooperovat, ale nerepektuje ostatní (nemůžou počkat → snaží se předtlačit, nerad se dělí)
Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá.	snaží se spolupracovat, ale ve svých prospěch, do činností se zapojuje, s pomáháním má obtíže

JAWB

B. Prosociální chování

Pomáhá ostatním.	většinou ne
Respektuje ostatní, když pracují.	ne, ruší ostatní
Projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně...).	ne
Vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranně.	s mladšími dětmi zpravidla nekomunikuje (nejsou rovnocinní partneři)
Umí se vcítit do druhého, myslet na něj.	ne, myslí jen na sebe a svůj prospěch
Umí se podělit, půjčit něco.	děla mu to velká problémy
Domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor).	svoje nápady a svůj názor se snaží prosadit za každou cenu s začleněním má problémy (učitelku požáda, vrstevníka molokdy - až na výzvu učitelky)
Chová se otevřeně k ostatním dětem.	Spíše ne
Neposmívá se druhým dětem, neubližuje jim.	ubližuje ostatním, posmívá se jim
Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne co je mu nepřijemné).	ne, sám se chová nežádoucím způsobem - sám navádí ostatní k nekalostem, ubližuje ostatním, že je nespravedlivý

C. Chování

Dodržuje pravidla skupiny.	s velkými problémy ano
Chápe a dodržuje pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, poprosit, požádat...).	ne, nedokáže vyvodit příčiny svého jednání umí poprosit a požádat (hlavně učitelky, děti)
Dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla.	často s problémy
Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí.	ne, tato situace je pro něj nepřekonatelná
Umí zhodnotit sám/pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích.	ne, sám to neumí, pouze pod vedením dospělého
Na veřejnosti se chová přiměřeně (v kině, divadle, na ulici...).	ano, ale s problémy (musí být pod dohledem)
Má rozvinutý smysl pro morálku (dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...).	spíše ne, nemá schopnost rozpoznat vhodné/nehodné chování

D. Řešení konfliktů a situací

Snaží se za každou cenu prosadit své názory.	ano, téměř vždy
Je agresivní ve vztahu k ostatním dětem	ano, i při menších neshodách či výměně názorů
Často se hádá.	ano a snaží se prosadit neustále své názory
Snadno se na ostatní rozzlobí.	ano → ostatní se nechtějí přizpůsobit → zlost
Vyjednává, problémy řeší dohodou.	ne, opravdu jen zřídka
Ubližování a ponižování druhého dítěte se brání.	ne, sám ostatním ubližuje
Umí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti.	většinou ne, je velmi impulzivní
V případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadkům.	ne, častěji se uchyluje ke tělesným výpadkům, občas doprovázené slovním výpadkem
Respektuje napomenutí učitelky.	většinou ano, ale ve velmi krátkém intervalu opakuje napomínané chování

Hra a chování při hře

1. Jaký je vztah a tolerance dítěte ve skupině při hře?
 - A) Dítě si nechce hrát/spolupracovat s více členy ve skupině.
 - B) Dítě si rádo hraje/spolupracuje se všemi členy skupiny. má oblíbenější členy pro hru, kterým dává přednost, ale hraje si i s ostatními.
 - C) Dítě si nechce hrát/spolupracovat s 1 – 2 vrstevníky.

2. Jaké je postavení dítěte při hře?
 - A) Většina dětí si s jedincem nechce hrát. je velmi impulzivní, ubližuje ostatním, ale děti jsou ochotny s ním hrát (ale nejčastěji na pobídku učitelky)
 - B) Všechny děti si s jedincem bez problému hrají.
 - C) S dítětem si nechce hrát 1 – 2 vrstevníci.

3. Jaká je oblíbenost dítěte při hře?
 - A) Nepatří mezi oblíbené pro hru. děti si ho pro hru dobrovolně nevybírají (dají přednost jinému členu skupiny)
 - B) Patří spíše mezi méně oblíbené pro hru.
 - C) Patří mezi spíše oblíbené pro hru.
 - D) Patří mezi nejvíce oblíbené pro hru.

4. Jaká je role dítěte při hře?
 - A) Role všech partnerů jsou při hře vyrovnané.
 - B) Při hře zastává dítě často dominantní roli.
 - C) Při hře zastává dítě často podřízenou roli.

5. Jakým způsobem fungují kamarádské vztahy při hře?
 - A) Dítě má stálého partnera pro hru, pokud může hraje si jen s ním.
 - B) Dítě nemá stálého partnera, střídá je. má oblíbenější členy pro hru, ale hraje si s kýmkoliv
 - C) Dítě si nechce s nikým hrát.
 - D) Dítě má oblíbeného partnera, ale rádo si hraje i s jinými dětmi.

6. Jak se dítě projevuje při společné hře s ostatními?
 - A) Je dominantní, aktivní, má hlavní slovo. nerad se podřizuje
 - B) Je submisivní, spíš pasivní, přizpůsobuje se a ustupuje ostatním.
 - C) Je iniciativní pro hru, dává podněty pro hru, formuluje principy hry.

7. Jak dítě reaguje na neúspěch při hře (když se mu něco nedaří)?
 - A) Má vztek a je agresivní. neumí přijímat porážku
 - B) Je lítostivé, pláče.
 - C) Snaží se potlačit pocit neúspěchu, reaguje stažením se do sebe.
 - D) Snaží se potlačit či zamaskovat neúspěch tím, že dělá, že se nic neděje. snaží se odvést pozornost od svého neúspěchu (ale až po agresivním výpadku)
 - E) Snaží se kompenzovat neúspěch tím, že upozorňuje na sebe ve zvýšené míře v činnostech, kde je úspěšnější.
 - F) Snaží se všemožně uspět, zkouší neúspěšnou činnost znovu a znovu.
 - G) Pokud se mu něco nedaří, necítí to jako neúspěch, nesrovnává se s ostatními dětmi.

8. Jak se dítě chová ve vztahu k pravidlům her?

- A) Přizpůsobuje se pravidlům hry, je spravedlivé, nepodvádí ani druhé z podvádění neosočuje. x
- B) Dodržuje pravidla hry, ale ne vždy hraje fair. x
- C) Odmítá se pravidly řídit a snaží se je obejít.
- D) Nesouhlasí-li s pravidly, chce zavést jiná pravidla (navrhuje změnu pravidel). x
- E) Podvádí, je nespravedlivé.
- F) Osočuje druhé děti z podvádění a nedodržení pravidel.
- G) Odmítá přijmout výsledek hry, je-li tento výsledek pro ně nepříznivý.
- H) Přijímá výsledky hry, i když je pro ně nepříznivý.

Snaží se podvádět nebo okrádat pravidla (dělá to vědomě, ale nechce to přiznat), sám podvádí, ale osočuje ostatní z podvádění (snaží se odvrátit pozornost od svého podvádění), odmítá přijmout výsledky → osočuje výherce, že podvádí ⇒ i proto

9. Jaký je zájem dítěte o hru?

- A) Při hře se dobře baví. *vidí s hrací*
- B) Při kolektivní hře projevuje nezájem a dává najevo, že se nudí.
- B) Má raději klidné hry. x
- C) Má raději pohybové hry. *- je velmi temperamentní, vybijí svou energii, nemá trpělivost např. klidně sedět a potichu si hrát nebo malovat*

	Volná spontánní hra	Řízená hra
Dítě se aktivně zapojuje do hry.	ano	občas má problém → chce si hrát dle vlastního výběru
Nechá se vést ostatními.	občas ano, epizody se snaží vést	spíše ne, pouze v úteku
Přijímá porážku ve hře.	ne, s velkými obtížemi	ne, s velkými obtížemi
Projevuje zájem o hru.	ano	polovičkovitě zájme
Zapojuje se do kolektivních činností.	ano	ano (podle aktuálního rozpořázení)
Umí pracovat a hrát si s ostatními.	ano, ale často na jejich úkor	ano
Požádá o dovolu, aby si mohlo hrát s hračkou.	většinou ano (pouze v úteku)	většinou ano
Umí počkat, až na něj přijde řada.	ne, nemá trpělivost čekat, předbíhá te	ano, protože je pod dohledem učitelky
Obtěžuje ostatní děti, když si hrají.	ano, neustále je ručí pokud si s nimi nechce hrát	spíše ano, je regulován učitelkou
Umí vyjednávat a domluví se na společném řešení.	neumí vyjednávat, prosazuje svůj názor	neumí vyjednávat
Podřizuje se rozhodnutí skupiny (pokud jeho návrh byl jiný).	spíše ne, dělá vše pro to, aby se nemusel podřizovat	jen s velkými obtížemi

Jakub je velmi ^{temperamentní} impulzivní se sklony k agresivnímu chování. I svým oblíbeným vrstevníkem ubližuje, štká je, bouchá je apod. Tyto výpady prosazuje i vůči dívkám, bez rozdílu pohlaví. Nemá schopnost odhadnout míru své zlosti, neumí se včítit do druhého, aby pochopil, že je to bolí nebo je to nepřijemné. Neumí rozlišovat vhodné a nevhodné chování → pokárává učitelky často nepovažuje za odlišovatele (potřebuje, aby mu vysvětlila příčiny a důsledky jeho chování → často se mu v MŠ nedostává → je neustále káráno bez vysvětlení). Nejčastěji je negativní chování objevuje při hře.

PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH – II

POZOROVACÍ ARCH – II

Jméno dítěte: JAWUP

Věk: 6 LET

Třída:

Datum: 26. 1. 10 - 20. 4. 10

Chování a interpersonální oblast:

1. Jaká je oblíbenost dítěte ve skupině?

- A) Dítě patří spíše mezi méně oblíbené. jeho postavení ve skupině se zlepšilo, ale stále patří mezi méně oblíbené členy
- B) Dítě patří spíše mezi oblíbené.
- C) Dítě patří mezi neoblíbenější.

2. Jaký vztah má dítě k vrstevníkům ve skupině?

- A) Dítě se straní (vyhýbá) většiny dětí ve skupině.
- B) Dítě nedělá mezi vrstevníky rozdíly, akceptuje všechny členy.
- C) Dítě se straní (vyhýbá) jen 1 – 2 vrstevníkům.

A. Vztah dítěte ve skupině

Vychází dobře s ostatními dětmi.	spíše ano, snaží se své negativní chování ovládat
Přirozeně komunikuje s ostatními dětmi	spíše ano, rád prosazuje svůj názor, ale akceptuje názory druhých
Je ohleduplné, respektuje druhé, neprosazuje se na úkor jiných.	spíše ano, ale stále s problémy, s respektem k druhým má větší problémy - je sobecký
Spolupracuje s ostatními dětmi.	spíše ano
Kooperuje s dětmi, respektuje je (umí počkat, až na něj přijde řada; chápe, že je nutné se rozdělit, apod.)	snaží se kooperovat s ostatními, stále se snaží předbíhat → je netrpělivý, občas se rozdech (záleží na situaci a předmětu k dělení)
Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá.	spíše ano, snaží se pomoci pokud ho někdo požádá (samé bez předmětů pomáhá spíše ne)

B. Prosociální chování

Respektuje ostatní, když pracují.	snaží se nerušit, ale často ruší
Projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně...).	spíše ne
Umí se vcítit do druhého, myslet na něj.	spíše ne, ale snaží se pomoci druhým
Umí se podělit, půjčit něco.	spíše ano (záleží na situaci a předmětu)
Domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor).	snaží se o domluvu, ale ne vždy úspěšně (občas převládne agrese nad domluvou)
Neposmívá se druhým dětem, neubližuje jim.	dětem se už moc neposmívá, ale stále řeší některé situace agrese, ale v menší míře než dřív
Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne co je mu nepřijemné).	stále není vždy schopen rozlišit nevhodné chování (hlavně v nových situacích, nebo méně častých), méně navádí k něčemu nesprávnému

C. Chování

Dodržuje pravidla skupiny.	Snaží se je dodržovat, ale občas se „zapomene“
Chápe a dodržuje pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, poprosit, požádat...).	Snaží se je dodržovat, ale stále je moc nechápe
Dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla.	spíše ano
Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí.	spíše ne, stále nedovede přijmout, že musí přijít o své výhody, když je získal
Umí zhodnotit sám/pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích.	v jednoduchých situacích často ano, i když občas má problém
Má rozvinutý smysl pro morálku (dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...).	rastal zde posun, ale jsou zde stále problémy

D. Řešení konfliktů a situací

Snaží se za každou cenu prosadit své názory.	občas ano, ale už i ustupuje
Je agresivní ve vztahu k ostatním dětem	snaží se ovládat své agresivní výpady
Často se hádá.	spíše ano z důsledků temperamentu
Snadno se na ostatní rozzlobí.	spíše ano
Vyjednává, problémy řeší dohodou.	občas ano, ale s problémy (menšími i většími)
Ublížování a ponižování druhého dítěte se brání.	ne
Umí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti.	snaží se o to
V případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům.	stále ještě převládají fyzické výpady
Respektuje napomenutí učitelky.	ano

Hra a chování při hře

1. Jaký je vztah a tolerance dítěte ve skupině při hře?

- A) Dítě si nechce hrát/spolupracovat s více členy ve skupině.
 B) Dítě si rádo hraje/spolupracuje se všemi členy skupiny.
 C) Dítě si nechce hrát/spolupracovat s 1 – 2 vrstevníky.

2. Jaké je postavení dítěte při hře?

- A) Většina dětí si s jedincem nechce hrát. počet dětí se snížil, ale stále je jich dost i když
 B) Všechny děti si s jedincem bez problému hrají. už nedávají svůj nezajem v takové úměře
 C) S dítětem si nechce hrát 1 – 2 vrstevníci.
napravo

3. Jaká je oblíbenost dítěte při hře?

- A) Nepatří mezi oblíbené pro hru. děti jsou zvyklé, že při hře zlobí -> potřebují více času na přehodnocení svého názoru
 B) Patří spíše mezi méně oblíbené pro hru.
 C) Patří mezi spíše oblíbené pro hru.
 D) Patří mezi nejvíce oblíbené pro hru.

5. Jakým způsobem fungují kamarádské vztahy při hře?

- A) Dítě má stálého partnera pro hru, pokud může hraje si jen s ním.

- B**) Dítě nemá stálého partnera, střídá je.
 C) Dítě si nechce s nikým hrát.
 D) Dítě má oblíbeného partnera, ale rádo si hraje i s jinými dětmi.
57. Jak dítě reaguje na neúspěch při hře (když se mu něco nedaří)?
 A) Má vztek a je agresivní. *ale už ne v takové míře, jako dřív*
 B) Je lítostivé, pláče.
 C) Snaží se potlačit pocit neúspěchu, reaguje stažením se do sebe.
 D) Snaží se potlačit či zamaskovat neúspěch tím, že dělá, že se nic neděje.
 E) Snaží se kompenzovat neúspěch tím, že upozorňuje na sebe ve zvýšené míře v činnostech, kde je úspěšnější.
 F) Snaží se všemožně uspět, zkouší neúspěšnou činnost znovu a znovu.
 G) Pokud se mu něco nedaří, necítí to jako neúspěch, nesrovnává se s ostatními dětmi.
68. Jak se dítě chová ve vztahu k pravidlům her?
 A) Přizpůsobuje se pravidlům hry, je spravedlivé, nepodvádí ani druhé z podvádění neosoučuje.
 B) Dodržuje pravidla hry, ale ne vždy hraje fair. *musí se mu neustále opakovat, že je důležité*
 C) Odmítá se pravidly řídit a snaží se je obejít. *dodržovat pravidla a hlavně musí pravidla pochopit (i důvody a smysl pravidel)*
 D) Nesouhlasí-li s pravidly, chce zavést jiná pravidla (navrhuje změnu pravidel).
 E) Podvádí, je nespravedlivé.
 F) Osočuje druhé děti z podvádění a nedodržení pravidel. *občas je osoučuje*
 G) Odmítá přijmout výsledek hry, je-li tento výsledek pro ně nepříznivý. *je velmi soutěživý, porážku přijímá těžce*
 H) Přijímá výsledky hry, i když je pro ně nepříznivý.

	Volná spontánní hra	Řízená hra
Dítě se aktivně zapojuje do hry.	ano	ano, ale musí být dobře motivován
Nechá se vést ostatními.	občas ano, hlavně když potřebuje pomoc	ano
Přijímá porážku ve hře.	velmi těžce	velmi těžce
Projevuje zájem o hru.	ano	ano, pokud ho hra zaujme
Zapojuje se do kolektivních činností.	ano	ano
Umí pracovat a hrát si s ostatními.	ano, ale občas je ruší	ano
Požádá o dovození, aby si mohlo hrát s hračkou.	ano	ano
Umí počkat, až na něj přijde řada.	spíše ano, ale stále se někdy předbíhá	ano, když především pod dohledem učitelky
Obtěžuje ostatní děti, když si hrají.	občas ano, pokud si s ním nechce hrát	spíše ne, hraje si tak
Umí vyjednávat a domluví se na společném řešení.	vyjednávání mu jde, ale s domluvou je to těžší / obtížnější	spíše ano, ale musí mu být zdůrazněna tato důležitost
Podřizuje se rozhodnutí skupiny (pokud jeho návrh byl jiný).	občas se snaží vzdorovat ale pokud si chce hrát musí se podřadit	-/-

PŘÍLOHA P III: ZÁSADY HERNÍHO PROGRAMU

- Vytvořit **ucelený program her** (zaměřených především na podporu prosociálního chování a vztahů mezi dětmi) a postupně, pravidelně ho naplňovat, protože jen několik her náhodně začleněných do výchovného programu mívá podstatně menší efektivitu. Hry je možné zařazovat do různých částí programu během dne v mateřské škole, ovšem minimálně dvakrát týdně.
- Umožnit dětem dodržovat **společně stanovená pravidla her** a být pro ně i v tomto směru příkladem, což nejen podporuje vzájemnou důvěru, ale usnadňuje napodobování.
- Je vhodné začínat jednoduchými hrami, tématy, které jsou dětem blízká, poté můžeme vybírat složitější interakční hry. Často si děti přejí tytéž hry několikrát opakovat a je možné i vhodné jim vyhovět. Některé hry lze rozdělit do několika částí, záleží na úrovni aktivity dětí, jejich motivaci, zralosti a připravenosti.
- **Ukončit hru** v pravou chvíli znamená pozorně sledovat aktivitu dětí, jejich únavu a citlivě vést celou skupinu. Někdy je potřeba po ukončení hry věnovat pozornost dítěti, které se ve hře projevilo zvláště výrazně – např. bylo agresivní, rozplakalo se, jeho chování bylo jiné, než je pro něj obvyklé.
- **Akceptovat děti** takové, jaké jsou, a umožnit každému z nich, aby mohlo prezentovat svou jedinečnost, své prožitky, zkušenosti i dovednosti.
- Stát se dětem **„dospělým partnerem“** v všech hrách, dívat se na ně a jejich svět dětskýma očima, snažit se vcítit do jejich prožitků.
- **Nenutit děti do her**, nechat na nich, kdy se zapojí, kdy budou „jen“ pozorovateli, protože tak neztratí radost a volnost, které ke hře patří.

Doporučený průběh interakčních her:

1. **Uvolnění** – uvolňovací hry pomáhají navodit příznivé klima ve skupině – „psychologické bezpečí“, pomáhají získat pozornost dětí a adekvátně je motivovat. Mezi oblíbené uvolňovací aktivity patří různé honičky, rozvíčky, písničky, tematicky zaměřené povídaní apod.

2. **Vlastní interakční hra** – „těžiště programu, ve kterých je jasně stanovený cíl, přípravné pomůcky, promyšlený metodický postup. Je jí věnováno nejvíce času.
3. **Rozbor hry** – prostor pro „doznění hry“, povídání si s dětmi o hře, o tom, co se jim líbilo, co při hře prožívaly, co pro ně bylo obtížné apod. Rozbor hry neznamena hodnocení, ale je krátkou zpětnou vazbou, která souhrnně připomíná, co děti dělaly, jak se při tom cítily, jaké rozdíly se mezi dětmi objevily, jak je lze přijímat a tolerovat apod.
4. **Ukončení** – často je vhodné zařadit krátkou uvolňovací hru či relaxační cvičení.