

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie



**VÝZNAM HER PRO SOCIALIZACI DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

bakalářská práce

**Markéta Vacátková**

Učitelství pro mateřské školy

vedoucí bakalářské práce

**Eva Svobodová**

České Budějovice

2007

## ANOTACE

Bakalářská práce, kterou jsem vypracovala má název Význam her pro socializaci dětí v mateřské škole.

Cílem této práce je objasnit problematiku socializace dětí v mateřské škole skrze interaktivní prosociální hry a činnosti. Teoretická část pojednává o věkových a individuálních zvláštностech dětí, o podobě dnešních rodin i rizicích, která také výrazně ovlivňují proces socializace. Praktická část poté navazuje dlouhodobým pozorováním interakcí dětí v mateřské škole, jejich her a dalších činností s prosociálními prvky. Průběh pozorování je zachycen na videozáznamu, který pro úplnost práce doplňují také fotografie a sborníček her.

## **ANNOTATION**

This bachelor's thesis was elaborated by me and it was given the title: The Importance of Games for Socialization of Children in Nursery School.

The goal of this thesis was to clarify the problems of socialization of children in nursery school through interactive pro-social games and activities. The theoretical section deals with the age and individual characteristics of children, depiction of current family and risks affecting the process of socialization. The practical section continues with a long-term observation of children's interaction in nursery school, their games and other activities with pro-social elements. The course of the observation is illustrated on a video recording, completed with photographs and a collection of games.

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za cenné rady, připomínky a metodické vedení, a také kolektivu mateřské školy Muchomůrka, který mi umožnil průběžně navštěvovat kolektiv předškolních dětí a pracovat s nimi.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací na téma Význam her pro socializaci dětí v mateřské škole vypracovala zcela samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

V Českých Budějovicích

Markéta Vacátková

## OBSAH

<b>Obsah.....</b>	<b>6</b>
<b>Úvod.....</b>	<b>8</b>
 <b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1. Dítě v předškolním věku.....	9
1.1 Charakteristiky myšlení dítěte.....	10
1.2 Základní potřeby dítěte.....	13
2. Rodina.....	16
2.1 Hlavní rysy „zdravé“ rodiny.....	16
2.2 Funkce rodiny.....	17
2.3 Současná podoba rodiny.....	18
2.4 Rizika rodiny.....	20
2.4.1 „Vnitřní“ rizika.....	20
2.4.2 „Vnější“ rizika.....	22
3. Předškolní vzdělávání.....	26
3.1 Specifika vzdělávání v MŠ.....	26
3.2 Cíle předškolního vzdělávání.....	27
4. Socializace.....	29
4.1 Základní charakteristiky socializace.....	30
4.2 Komunikace.....	31
4.3 Promítání mezilidských vztahů a komunikace do osobnosti.....	33
5. Socializace v MŠ.....	34
5.1 Jak efektivně řešit „problematické“ situace.....	36
5.2 Pravidla rozvíjení vztahu mezi pedagogem a dětmi.....	38
5.3 Prosociální činnosti v mateřské škole.....	39
5.3.1 Prosociální činnosti v RVP PV.....	40
5.3.2 Prostor pro prosociální činnosti v MŠ.....	42

5.4 Hra jako prostor pro prosociální učení.....	45
6. Shrnutí.....	48

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

2. Mateřská škola Muchomůrka.....	50
2.1 Popis rozdělení praktické části.....	51
2.2 1. Fáze: Poprvé v MŠ.....	51
2.3 Stanovení hypotéz a popis pozorování.....	52
2.4 2. Fáze: Průběžné pozorování v MŠ.....	61
2.4.1 Kolektiv a jeho kooperace.....	61
2.4.2 Funkčnost a dodržování pravidel.....	64
2.4.3 Prosociální hry – oblíbenost, chování dětí.....	65
2.5 3. Fáze: Závěr pozorování.....	66
3. Závěr výzkumu.....	67
3.1 Vyhodnocení hypotéz.....	68
3.2 Porovnání her.....	69
<b>Závěr.....</b>	<b>72</b>
<b>Seznam použité a citované literatury.....</b>	<b>74</b>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Sborníček her

Příloha č. 2: „Naše školka“ (dětské výkresy)

Příloha č. 3: Třídní pravidla (fotografie)

Příloha č. 4: Prosociální hry a činnosti v MŠ (videozáznam)

## ÚVOD

Téma, které jsem si zvolila pro tuto práci pojednává o významu her a činností pro socializaci dětí v mateřské škole. V teoretické části jsem se zaměřila na socializaci dítěte v mateřské škole vycházející z věkových a individuálních zvláštností předškolního období, specifického prostředí rodiny i mateřské školy. Mimo to jsem se také zaměřila i na možná rizika, která proces socializace také silně ovlivňují. Většina z nich vyrůstá především ze současného životního stylu rodin dnešních předškoláků.

Téma týkající se prosociálnosti jsem si zvolila proto, že bych se v budoucnu ráda věnovala učitelství v mateřské škole a otázka socializace, kooperace kolektivu dětí a také spolupráce s rodiči je pro mne velmi důležitá. Proto je mým hlavním cílem shrnout všechna možná východiska, rizika i metody tak, aby zpřehlednila tuto problematiku a přispěla k pochopení důležitosti prosociálních her a činností.

V praktické části se poté zaměřuji především na možnosti, které do oblasti socializace přinášejí prosociální hry a činnosti vedoucí ke kooperaci kolektivu, jako je např. společná tvorba pravidel. Nejvhodnější metodou, která podle mého názoru tuto práci dovede k úplnosti, je videozáznam pořizovaný po dobu několika měsíců, aby byla umožněna přímá ukázka vlivu prosociálních činností na kolektiv dětí i rozdíl mezi obdobími, kdy se děti s těmito činnostmi teprve seznamují, a obdobími, kdy jsou již činnosti vedoucí k socializaci a kooperaci dětí plně funkční.

Celou práci doplňují také fotografie a sborníček her.



## **1. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Předškolní věk dítěte je dán věkem od tří do šesti let života. V tomto období dochází k významným vývojovým proměnám. Jedna z nejčitelnějších proměn hned na první pohled je **růst obratnosti**, což předškolákovi umožňuje, aby se naučil sám sebe obsloužit, tedy obléci se, samostatně zvládat hygienické potřeby a návyky, ale také najít se příborem nebo zvládat jemně motorické činnosti. I samotný pohyb je elegantnější, dítě dokáže celkem dobře napodobovat určité pohyby, napodobovat různé sportovní aktivity, pro které je mimochodem v tomto věku vhodný čas pro zahájení některých sportů, jako lyžování, plavání nebo jízda na kole.

Co se týče **kognitivního vývoje** dítěte předškolního věku, jeho percepce (vnímání) je globální. Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacce, která je pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní nezbytná.

Představy předškoláka jsou barvité, bohaté a pro dítě velice nutné, protože mu ve své činnosti přizpůsobují někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. Dítě v tomto věku získává také **nové možnosti myšlení**, které jsou ovšem provázené i jeho omezeními. Pokroky v myšlení předškoláků se dají ilustrativně přiblížit na jejich chápání matematických vztahů. Naučí se například počítat do deseti, a to v tom smyslu slova, že nejen odříká číslice v daném pořadí, ale rovněž chápe, že šest je méně než sedm a více než pět. Ví také, že čím více upije ze sklenice, tím méně mu tam zbude. U dítěte tedy dochází k praktickému pochopení nepřímé úměrnosti. (Srv. 8: 11 – 14)

Oproti batolecímu věku je to bezesporu významný krok, který otevírá nové možnosti pro výchovné působení, hru a zábavu. Vhodná aktivizace myšlenkových pochodů dítěte napomáhá také jeho dalšímu duševnímu vývoji. Tento pokrok ovšem nesmíme přecenit. Pak by to vedlo k nepochopení specifických omezení tohoto věku a ve svých důsledcích ke škodlivému přetížení dítěte.

Musíme brát v úvahu tyto čtyři charakteristiky myšlení předškoláka.

### **1.1 Charakteristiky myšlení dítěte**

#### **Dítě se prozatím opírá pouze o pseudopojmy**

Zatímco pojmy jsou založeny na vytřídění určité skupiny jevů podle podstatných a všem jejím položkám společných znaků, např. savci, dopravní prostředky, sladkosti, pseudopojmy dítě vytřídí uje podle znaků, které mu jevově imponují nebo jsou mu nějak nápadné. V této souvislosti se mluví o myšlení ovlivněném fyziognomickým, nebo také impresivním vnímáním. (Např. Kotě je roztomilé a mazlivé, proto nemůže být dravec, krysa je ošklivá a zlá, musí být tedy dravec.)

#### **Neopírá se důsledně o trvalost předmětu v prostoru a čase**

To souvisí s neschopností explorační, tedy posuzování z různých stanovisek, nahlížení na určitou věc z různých úhlů. Například přesypeme-li před jeho očima korálky z širší nádoby do užší, dítě je přesvědčeno, že je jich nyní víc, a to proto, že nyní dosahují výše.

#### **Dítě je egocentrické, respektive antropomorfní**

Dítě nazírá na věc, kterou má rádo nebo ho nějak zaujala tak jak samo chce a tak tomu také věří. Například: auto si dá k obědu benzín, ztracený křeček se má dobře, protože je nyní určitě u svých kamarádů, s kterými si hraje...

## **Jeho svět je magický**

O tom co se bude dít, jak dítě prožije např. dopoledne, rozhodují jeho přání. Dítě má v tomto věku velkou zálibu v pohádkách, čemuž odpovídá sklon navazovat na pohádkový svět vlastním vyprávěním, hrou a tvorbou.

Dále pak dochází k velkému pokroku ve **výtvarném projevu**. Tohoto faktu hojně využíváme při diagnostice, která nám může napovědět, jak co dítě prožívá, co jej trápí nebo k čemu se upíná. Existuje několik možností diagnostiky dítěte podle jeho výtvarného projevu. Například můžeme dítě nechat aby si téma svého výkresu určilo samo. Již to nám o dítěti hodně napoví, stejně jako použití barev nebo celkové zpracování. Oblíbeným prostředkem porozumění dítěti je kresba rodiny, nedělního večera nebo také autoportrét, který se používá především u dětí pětiletých, u kterých můžeme diagnostikovat inteligenci či připravenost do školy. U dítěte dochází nově také k proměnám v sociálním životě. Samozřejmě, že je stále zcela prostoupeno svou rodinou, nicméně nabývá výrazně na významu jeho **kamarádství s vrstevníky**. Děti v tomto věku chápou jako svého kamaráda toho, kdo chce to samé co ony a na druhé straně jsou také schopny dobře přijímat i postiženého vrstevníka. To díky tomu, že si ještě nezafixovaly běžné sociální předsudky. Když ovšem okolí (třeba rodina) dá předsudky najevo, dokáže je dítě vyjádřit i velice zle.

Ovšem při vhodném výchovném působení dokáže být dítě předsudků prosté a toužící poznat „jinakost“ druhého dítěte, kterému poté nabízí pomoc. V předškolním věku bývá pak nejdůležitějším kritériem ve volbě kamaráda pohlaví. Děti inklinují většinou ke stejnému pohlaví, k čemuž je vede shoda zevnějšku, vlastnictví pro ně nějakého zajímavého předmětu, záliby ve stejných hrách.

To jsou především **hry na sociální role**. Při těchto hrách dochází ke zrodu možnosti být někým nebo něčím „jenom jako.“ Pomocí těchto her se dítě učí vyhraňovat některé své vlastnosti, připodobňovat se ke vzorům, které touží

napodobit. Samo sebe zkouší v situacích, které by v realitě nikdy nenastaly, ale jsou pocíťovány jako důležité či zajímavé a mají pro vyhraňování individuality dítěte velký význam. Hry na sociální role rovněž umožňují kompenzovat frustrace, jimiž dítě trpí (různé obavy, úzkosti či ponížení), a konečně také napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie.

U dítěte se začíná objevovat **expanzivní iniciativnost**.

Jedním z počátečních projevů iniciativy je nadšení z vlastní pohyblivosti, obratnosti, šikovnosti. Dítě je už natolik senzomotoricky rozvinuté, že si všech svých pohybových schopností užívá jak jen může. Skáče, běhá, poskakuje „řádí“... Těmto projevům se říká **psychomotorická expanze**, která je dále posilována reakcí okolí.

Jiným počátečním projevem iniciativy je **mentální, duševní expanze**. Tj. představivost, fantazie a myšlenkové pochody, které se dostávají na úroveň dovolující vykládat si svět kolem sebe, zabývat se jím a komunikovat o něm. A v neposlední řadě **expanzivita sociální**, kdy se dítě stává partnerem rozhovorů a diskusí, rádo se ptá, vyjadřuje názor a nesouhlasí vždy s názorem druhých. Významnými projevy expanzivní iniciativy dítěte v sociální rovině jsou i jeho snahy včlenit se do skupiny dětí, navazovat kontakty, hrát si spolu, vyměňovat si vzájemně hračky, případně v negativní podobě agresivně druhé děti napadat, ovládat nebo utiskovat. Vznikají tak první elementární projevy či předstupně kamarádství.

S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí to, že dítě začíná zaujímat **elementární mravní postoje**, vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory. Dítě rozeznává dobré od špatného, ví na co může být hrdé a za co by se mělo stydět. Díky vlivu sociálního okolí a úrovni jeho rozvoje si postupně uvědomuje „pravidla hry“, smysl určitého řádu, hodnoty pořádku a režimu. To dává jeho iniciativě žádoucí směr a zdravou, nutnou korekci. Téma expanzivní iniciativnosti je tedy neoddělitelně spjato s uvědomováním si pravidel řádu, s utvářením základů mravního cítění a usuzování.

## 1.2 Základní potřeby dítěte

Potřeby dítěte se v průběhu jeho vývoje mění, avšak ty nejpodstatnější jsou trvalé a vyžadují své plné uspokojení, nemá-li být vývoj dítěte narušen. Obecně platí, že míra neuspokojení základních potřeb bývá i mírou narušení vývoje dítěte. Zároveň je nutné si uvědomit, že čím je dítě mladší, tím bývá závažnost tohoto postižení těžší a zahrnuje více struktur a funkcí rychle se vyvíjejícího organismu.

Základní potřeby dítěte lze z didaktických důvodů členit do několika hlavních okruhů s vědomím jejich vzájemného propojení, podmínění i vývojové dynamiky.

### Základní biologické potřeby

Nejvýznamnější potřeba patřící do základních biologických potřeb je náležitá dodávka potravy z hlediska jak kvantitativního, tak kvalitativního, tedy řádná výživa jedince.

V dnešní době zaujímá zvláštní místo „renezance“ kojení, která daleko přesahuje potřeby dítěte. Dále do těchto potřeb patří ,především v počátečním životním období, uspokojení základních hygienických požadavků, jako je: dostatek tepla, čistota i ochrana před negativními vlivy z bezprostředního životního prostředí, s čímž souvisí také potřeba rozvoje obranyschopnosti. Významný je také dostatek stimulů podněcujících funkce organismu, především v oblasti nervové soustavy a lokomočních aktivit.

Z hlediska zdravotního je pak rozhodující komplexní péče léčebně preventivní, která je společností garantována jako právo každého jedince, uspokojovaná koordinovanou společností, v první řadě rodinou.

### Základní psychické potřeby

Tyto potřeby souvisejí více méně se sociálními potřebami, ovšem navazují na potřeby biologické. Umožňují dítěti přiměřeně se rozvíjet v oblasti intelektu, citů

a vůle, v chování, interakci s okolím, chápání sebe sama i ostatních lidí, společenských hodnot i celého prostředí jehož součástí se stává. A právě tento celoživotní proces závisí na uspokojení alespoň těch nezákladnějších potřeb.

**Potřeba náležitého přívodu podnětů** je stimulace v pravý čas, v dostatečném množství a patřičné kvalitě. CNS musí být naladěna na určitou stimulaci, která vede k aktivitě. Tím jsou v této potřebě spojeny významy biologický i psychický.

**Potřeba smysluplnosti světa.** Aby se ze spousty podnětů, které dítě přijímá, staly poznatky a zkušenosti, musí být postupně organizovány a zpracovávány. K tomu je potřeba jejich určitý řád a smysl. Jestliže jsou podněty dítěti předkládány pravidelně v určitém sledu, pokud jeho svět zůstává stálý, pak se proces učení rozvíjí celkem snadno jako životní samozřejmost.

**Potřeba jistoty** je důležitá psychická potřeba, která uspokojuje především citové vztahy dítěte k dospělým vychovatelům. Psychologické výzkumy ukázaly, že specifický vztah dítěte a matky je jedním z předpokladů pro utváření vztahů dítěte k druhým lidem.

**Vědomí vlastní identity**, tedy vlastního JÁ, vlastní společenské hodnoty, které se za normálních podmínek objevují zřetelně ve druhém a třetím roce. Dítě si vytváří představu o své osobě podle toho, jak ho jeho nejbližší okolí přijímá, hodnotí, co oceňují a co odmítají. V jeho dalších vývojových fázích to ovlivňuje jeho prožívání společenských vztahů a vývoj společenských postojů.

**Potřeba otevřené budoucnosti**, neboli životní perspektiva, je specificky lidská potřeba. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí mezi minulostí, současností a budoucností. Otevřená budoucnost udržuje naši životní aktivitu.

Předškolní děti mají výhled do budoucna jen v krátké časové perspektivě, která se ovšem v dalších vývojových fázích prodlužuje a vrcholu dosahuje v mladším dospělém věku.

## **Základní sociální potřeby**

Snad nejvýznamnější sociální potřebou je potřeba **lásky a bezpečí**, poskytovaná jeho „vlastním“ člověkem. Na ni navazuje **potřeba přijetí dítěte**, jeho akceptace právě takového jaké je. Dále **potřeba identifikace s ním**, zabezpečení všech možností k **rozvinutí všech jeho sil a schopností**, umět překonávat nejrůznější potíže, zábrany a poruchy v jeho životě a bezprostředním okolí.

## **Základní vývojové potřeby**

Vývojové potřeby vedou k činnostem, kterými se lidský jedinec sám rozvíjí. Motivují k aktivitám a umožňují postupně překračovat již dosaženou úroveň.

Patří sem zejména: Aktualizace vývojových potřeb, závislá na řádném

uspokojování všech základních potřeb.

Uspokojování vývojových potřeb, jež má dlouhodobý charakter většinou není jednorázově ukončeno.

S rostoucím věkem dítěte roste také motivace k činnostem, plynoucím z vývojových potřeb.

Vývojové potřeby, které vedou jedince k vyhledávání nových a dosud nezvládnutých činností, přitažlivé jsou aktivity vedoucí k získávání nových poznatků i nových dovedností.

Charakter vývojových potřeb, které odrážejí i postupující vývoj dítěte, se stále mění. (Srv. 1: 49 – 53)

## 2. RODINA

Rodina je primární, nejzákladnější společenská skupina či společenství, které je spjaté nejrůznějšími vztahy zevnitř i navenek. Má své neodmyslitelné funkce, které se v dějinném vývoji měnily podle společenských podmínek. Ovšem hlavní poslání rodiny zůstává stále stejné. Poskytuje svému členu péči a ochranu, a to zvláště v obdobích, kdy není s to se o sebe postarat. Umožňuje mu jeho tělesnou, duševní, duchovní existenci a rozvoj, dává mu pocit jistoty a bezpečí, pocit domova v kruhu svých nejbližších. Podle potřeby se světu kolem otevírá, ale také zavírá. Každá rodina vlastně vytváří svůj vlastní vnitřní svět.

Ze socializačního hlediska je rodina, jak už bylo řečeno, primární společenskou skupinou. Ta je založena na pokrevním vztahu rodičů a dětí či vztahu jej osvojujících. Dále pak na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství, dávají mu smysl a vlastní význam ve vztahu k jedincům i celé společnosti.

### 2.1 Hlavní rysy „zdravé“ rodiny

- Vysoký stupeň soudržnosti a spolupráce v rodině a to mezi všemi členy navzájem.
- Emočně pozitivní vztahy, které umožňují poskytování a přijímání vzájemné sociální opory a z toho plynoucí životní jistotu.
- Otevřená, upřímná a srozumitelná komunikace mezi členy rodiny.
- Vzájemný respekt všech členů navzájem.
- Proměnlivá dělba rolí, při které se respektuje zralost i zájmy jednotlivých členů.



- Dynamika vztahů, která se projevuje v postupných změnách rolí i postojů, plynoucích z vývoje dítěte. Snižuje se riziko adolescentních krizí a konfliktů, které mnohdy narušují stabilitu rodin.
- Schopnost i dovednost rodiny překonávat zátěžové a konfliktní situace.
- Opora rodiny v širším sociálním zázemí (širší rodina, okruh přátel, ...)

## **2.2 Funkce rodiny**

### **Biologicko-reprodukční funkce**

Zabezpečuje udržení života početím a porozením nového člověka. Vztah muže a ženy nachází svůj vlastní smysl s příchodem společného potomka, který v sobě nese genetickou výbavu obou rodičů. Tato funkce se sice může uplatnit i mimo rodinu, v rodině však nabývá svůj plný význam. Nejde zde totiž jen o to, přivést dítě na svět, ale také mu zabezpečit potřebné podmínky života a jeho další vývoj.

### **Ekonomicko-zabezpečovací funkce**

Tato funkce se nevztahuje pouze na dítě v rodině, ale na všechny její členy. Dnešní rodina je spotřební jednotka, tedy zcela závislá na výrobní činnosti společnosti, a uvnitř rodiny se již výrobní složka příliš neuplatňuje. Za činnosti rodiny lze ale brát např. úklid, příprava stravy, domácí práce.

Zabezpečovací funkce se netýká jen oblasti materiální, ale postupně přechází do oblasti sociální, duševní až duchovní. To znamená, že ve svém nejširším pojetí má také poskytovat svým členům životní jistoty.

### **Emocionální funkce**

Tato funkce se stává zvláště významnou především pro moderní rodiny, které mohou inklinovat ke zvýšené labilitě. Tkví totiž více na vnitřních vztazích než ve vnějších vazbách. Je vázána na plně rozvinutého člověka, zralého, odpovědného, pro něhož citový vztah není něčím chvilkovým, ale trvalou bází jistoty a citovým základem pro všechny její členy.

Je ovšem nutné zdůraznit, že zájem o dítě, jeho úspěšnost a prospěch pramení spíše z emocionality, zajišťující harmonický život rodiny i pocit celkového uspokojení a životního naplnění pro všechny její členy.

### **Socializačně-výchovná funkce**

Východiskem pro nejvýznamnější rodinnou funkci, která zabezpečuje společenskou kontinuitu, jsou pozitivní emocionální vztahy i celková atmosféra v rodině. Spočívá v opravdovém zájmu o dítě a kvalitní péči o ně, v jeho výchově, v jeho přijetí jaké je, porozumění mu v jeho vývoji a potřebách a požadavcích, jež je nutno náležitým způsobem uspokojovat a rozvíjet všechny jeho schopnosti a síly. Zároveň dítě ochraňovat před nepříznivými situacemi a učit je, aby bylo samo schopno jim čelit a překonávat je.

## **2.3 Současná podoba rodiny**

Dnešní podoba rodiny je dána především demokratizační tendencí v celé společnosti, kdy se důsledně přeměňují přísné patriarchální vztahy v dřívějším rodinném systému v nové vztahy partnerské, nejen mezi manžely, ale pak stále více mezi rodiči a dětmi.

Dalším činitelem je emancipace ženy, která vede k intenzivnějšímu zaměstnání ženy, což přineslo nejen hospodářskou nezávislost na muži, ale také snahu zabezpečovat život dítěte, péči o ně, výchovu a jeho celkový vývoj jinak než v bezprostředním kontaktu s matkou.

Tyto změny s sebou přinesly také výraznou redukci velikosti rodin. Reprodukční aktivita rodiny se podstatně snižuje, ať už je to z důvodů plánovaného rodičovství, nebo proto, že životní podmínky v malé, stále častěji městské rodině nejsou příznivé pro velký počet dětí. Tak při zvětšujícím se významu emocionality a zájmu rodičů a zabezpečení optima pro jejich děti je stále více akcentována snaha o snižování počtu dětí v rodině.

Pro stabilitu dnešní rodiny jsou charakteristické emocionální vazby vycházející z ideálů romantické lásky, která se tak stala vlastně základem pro uzavírání manželství a vzniku rodiny, z úsilí o štěstí a radostný život dětí, které se do takovýchto rodin rodí většinou plánovaně a soustředí se na ně maximální pozornost. Mezi rodiči a dětmi jsou velmi jemná pouta a vyznačují se mimo jiné svou citlivostí a zranitelností. Možná i právě pro to, že mnoho rodin je založeno téměř pouze na citovém vztahu obou partnerů, přibývá stále více na rozvodovosti a proto je důležitá citová vyzrálost jedince co se týče odpovědnosti sama za sebe i druhé, zde především rodičů za své dítě a charakterová vyspělost. To vše hraje v životě dnešní rodiny významnou roli.

Avšak vývojové trendy současného rodinného života ne vždy a ne dost intenzivně podporují tyto vnitřní faktory.

Největším nepřítelem spokojeného rodinného života je dnes především chronický nedostatek času, který předznamenává v řadě rodin terén psychické subdeprivace. Množství a kvalita společně tráveného času jsou kontaminovány řadou vnějších i vnitřních faktorů. K nejzávažnějším z nich patří především asynchronie časových rozvrhů rodičů a dětí, kteří se takto doma často pouze míjejí. Jak už bylo dříve řečeno, výchovnou a vzdělávací složku obohacenou i o složky zájmové v dnešní době zabezpečuje společnost, její organizace, různá sdružení a v neposlední řadě školství.

Mnoha rodičům pak, podobně jako je tomu v partnerských vztazích, chybí potřebná kognitivní výbava a komunikační dovednosti, jež by jim usnadnily smysluplné a oboustranně radostné trávení společného času s dětmi. (Srv. 1: 64)

## **2.4 Rizika rodiny**

Každá rodina funguje díky tomu, jak je vnitřně koordinovaná, jak mezi sebou komunikují její členové, jak na sebe působí a respektují se navzájem. Ovšem i společnost a její organizace je součástí života každého z nás a její působení se samozřejmě podepisuje i na chodu každé rodiny. Pokud tedy na dnešní rodinu číhají nějaká rizika, mohou být ovlivněna buď ze vnitř (tedy svými členy, především pak rodiči), nebo vnějším působením již zmíněné společnosti a moderního života vůbec.

### **2.4.1 „Vnitřní“ rizika**

#### **Velmi mladí rodiče**

Jsou často ještě nezletilé dívky a chlapci, které v naprosté většině podlehnou tlaku svých matek, nebo strachu z interrupce a nechají těhotenství pokračovat. Záhy po narození dítěte kdy takto mladí lidé prožívají opojení z nové role „dospělých a nezávislých lidí“ se prokáže jejich emoční nezralost a výrazná nepřipravenost na plnění mateřské či rodičovské role. Mladé matky pak často zaujímají ke svému dítěti negativní postoje a dítě se dokonce stává překážkou v naplňování jejich ještě infantilních potřeb. Tyto matky bývají podrážděné, netrpělivé, mohou trestat nepřiměřeným způsobem. Uvedené chování extrémně mladých rodičů by mohlo být označeno tak, že jednak neumějí, ale také alespoň z části nechtějí vykonávat svou rodičovskou roli.

Velmi pozitivní však je, že se počet extrémně mladých rodičů stále snižuje, mnoho mladých párů je dnes již schopno pod vlivem společenských změn oddálit manželství i rodičovství do vyššího věku.

### **Rodiče ve vyšším věku**

Vyšším věkem se pro mateřství myslí zpravidla 35 let a výše, pro otcovství 45 až 50 a výše. Velké riziko hrozí především u staršího páru, který čeká prvního potomka. Dlouhé čekání na dítě, způsobené v dnešní době především ze sociálních příčin, nejčastěji z ohledu na vlastní pracovní kariéru, vede k tomu, že rodiče často trpí neúměrnými obavami o zdraví dítěte, jeho psychický vývoj, pečlivě sledují i drobné odchylky a poruchy, mají menší jistotu v zacházení s dítětem. To vše vede k menší spontaneitě a menšímu radostnému uvolnění. Je omezována přirozená aktivita dítěte a rodiče se navíc musí vyrovnávat s faktem, že většina jejich vrstevníků má děti na sklonku školní docházky.

### **Matka zůstává po narození dítěte sama bez jeho otce**

V posledních několika letech je zaznamenán růst takových případů, kdy žena chce mít dítě, ale odmítá manželské soužití. Chce mít dítě jen pro sebe a v extrémních případech tají, kdo je otcem dítěte a nestýká se s ním. Má představu, že vliv otce by rušil její výchovu a nedá si vysvětlit, že dítě pro svůj vývoj potřebuje také identifikaci s mužskou postavou v rodině, která dítěti nabízí určité návyky a způsoby chování, které může získat jedině od muže, nikoli matky. V tomto případě dochází k neúměrnému zdůrazňování role matky, což je spojeno často s chladným perfekcionalizmem a vysoce ambiciózními požadavky vůči dítěti.

Zdůrazňuji, že rizika zde popsána, nejsou pravidlem každé rodiny s velmi mladými rodiči, nebo naopak staršími rodiči či matkou s dítětem. Tato rizika vznikají na základě vlivů biologických a především psychosociálních. Dále záleží na hierarchii hodnot obou partnerů, na životním stylu, představách o budoucnosti a samozřejmě také na společnosti a svém postavení v ní.

## **2.4.2 „Vnější“ rizika**

### **Medializované dětství**

Dnešní společnost si už ani nedovede představit život bez médií, od televize po počítač, od tradičních tiskovin či rozhlasu po netradiční zařízení složitě virtuální stimulace. Bezespору znamenají dalekosáhlé obohacení života, vždyť díky nim jsou nám i nejdlehlší končiny světa jakoby na dosah a jednotlivé události se nám vyjevují v globálních souvislostech. Učení podporované počítači otevírá nové možnosti vzdělávání neslyšícím i nevidomým, geniálním i mentálně limitovaným.

Ovšem to je jen jedna polovina pravdy. Druhou polovinu tvoří negativa vázaná na nabídku nejrůznějších zábav, které mohou navozovat především v dětech a mládeži závislost způsobující oslabení vnímavosti pro to, co lze nazvat životem z první ruky a co je zřejmě základem mezilidských vztahů v dobrém i zlém, v každodenním styku i ve vypjatých situacích nezastupitelného morálního rozhodování.

Média, především televize, video a počítač masivně ovlivňují u dětí skladbu jejich dne, vzory k napodobování, zájmy, způsoby chování, hodnotové systémy, názory i postoje. Vytváří se skupina závislých konzumentů čehokoli multimediálního, která po sléze ztrácí schopnost kritického výběru. Děti dnes denně tráví před televizí i několik hodin. Negativní vliv přílišného sledování televize na osobnost dítěte prokazují četné výzkumy.

## **Zde jsou některé z poruch:**

### Narušení pozornosti dětí

Lze ilustrovat takto: Děti sledují v televizi pořady, které jsou založeny na dějových zvratech, aby dítě vydrželo sledovat pořad co nejdéle. Interval mezi takovými zvraty je často kratší než 35 vteřin. Je-li dítě stálým konzumentem takových pořadů, nutně dochází ke ztrátě způsobilosti koncentrovat se na události, které tento „dramatický chvatů postrádají. Je to například poklidné vyprávění, výuka ve škole nebo jakákoli zájmová činnost.

### Narušení hodnoty autentických osobních zážitků

Děti propadlé televizní závislosti ztrácejí cit a zájem o to, co ve svém reálném životě prožívají či mohou prožít. Raději dávají přednost zážitkům zprostředkovaným z televize, popřípadě počítače. Pro děti začínají být jejich opravdové prožitky z reálného života nezajímavé, banální a hloupé. Mnohem poutavější a zajímavější je pro ně to co sice samy neprožily, ale jakoby zažily zástupně skrze své hrdiny. Je tím narušena identita osobnosti, dítě ztrácí smysl pro pravdu a ryzost vlastního života. Navíc nabídka dětských pořadů se stále více charakterizuje komerční podbízivostí včetně podněcování agresivních sklonnů.

### Redukce řeči

Řeč se redukuje na odposlouchané, primitivní dialogové obraty. Je potlačována způsobilost mluvit rozvinutě, vyprávět, argumentovat, ale také s úctou naslouchat druhému a brát vážně i jeho argumenty.

### Masová identifikace

Především mladší děti si sledování programů často vynucují podle toho, jak se mezi nimi stávají módou, se kterou je nutno držet krok. Tím dochází k masové identifikaci a nápodobě, což často vede také k tomu, že se do mentality dětí dostává agresivita, rozjívěnost a drzost.

### „Karikované“ dětství

V televizi se často setkáváme s prezentací dětství jako něčeho bizardně trpaslíkovského, rozjívěně zlobivého, přidržle samolibého. Touto polohou se dětem podbízejí mnohé televizní pořady. Když pak děti tuto roli přijímají a „úspěšně hrají“, nutně dochází ke konfliktům mezi nimi a dospělými. Děti tak ztrácejí základní orientaci v sobě samých a vážnosti nároků, které se na ně kladou. V tom tkví jedno z vážných a současně běžných ohrožení dětství, opomíjení potřeby mít svou vážnost, hloubku a důstojnost.

### **Konzumní dětství**

Tento obrat poukazuje na to, že dětství je vystavené působení reklamy a nabídek trhu. Nynější tržní prostředí svou rozmanitostí může závažně ohrožovat svébytnost dětí i dospělých dostávajících se do vleku nabídek, jimž nedokážou odolávat a od kterých odvozují určující hodnoty svého života na úkor skutečností závažnějších. Člověk se dostává do nekonečného kolotoče pořizování a obstarávání dalších a dalších věcí bez účelu, zklidňujícího uspokojení, bez otázky vyšších cílů a hlubšího smyslu. Tomuto tlaku je vystaveno samozřejmě i dítě, které pokud není vybaveno rozvinutějšími hodnotovými orientacemi, mohou se jeho potřeby, provokované reklamou a nabídkou, stát určujícím diktátem jeho způsobu života.



Současné dítě je od útlého věku provokováno stále rafinovanějšími hračkami, pamlsky, hrami a doplňky, což velmi negativně působí na jeho vnímání a motivy. Mnozí rodiče pak nedokážou své dítě přimět, aby navzdory všem reklamním upoutávkám nevyžadovalo to či ono, jedlo zdravě a nežádalo, nebo si dokonce nevynucovalo doplňky, oblečení nebo i hračky, které jsou pro ně finančně nedostupné.

Dalším neblahým dopadem nátlaku reklamy je to, že pokud si rodiče nemohou dovolit, nebo z vlastního přesvědčení dítěti nedovolí právě nabízenou hračku (oblečení, doplněk,...), dítě může být vystaveno diskriminaci, šikaně nebo posměchu ostatních dětí. Navíc jsou v této době stále častěji evidovány sklony řešit těžkosti nakupováním, odměňováním dítěte nějakou lákavou hračkou či doplňkem. Řešení podobných problémů není v moci domluv a prostého vysvětlování, ale nejednou vyžaduje specifický výchovný přístup rodičů i výchovnou kompetenci pedagoga. (Srv. 1: 112)

Jsem si vědoma, že obě témata, která jsem zařadila do „vnějších“ rizik dnešní rodiny, popisují spíše rizika dětství dnešního moderního dítěte. Jsem však přesvědčena, že na dětství má rodina nenahraditelný vliv, její působení dítě staví do určité pozice, či role a to, zda dítě těmto výše popsaným rizikům podlehne je především otázkou výchovného působení rodiny a vztahů v ní.

Není možné, aby se kterýkoli rodič odvolával na to, že v dnešní době děti zkrátka takové jsou a nám nezbývá nic jiného, než s nimi držet krok. Věřím, že pokud si rodiče budou vědomi těchto rizik, budou schopni ve spolupráci se školou omezit tato rizika na minimum i bez zákazů, výhružek a trestů, které v těchto případech stejně pozbývají účinnosti. Mateřská škola by i zde měla figurovat jako kompetentní pomocník a rádce pro všechny rodiče, kteří nebudou chtít jen přihlížet tomu, jak jejich dítě roste a v co roste, ale budou se chtít podílet na kvalitním utváření jeho osobnosti.

### 3. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

První roky mají pro život dítěte dalekosáhlý význam. Rané zkušenosti získané životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě, třeba i mnohem později, zhodnotí a najdou své uplatnění. Co dítě v tomto věku prožije a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalé.

Každé dítě je zpravidla i v nahodilých podmínkách schopno se rozvíjet a spontánně se učit, k čemuž přímo vybízí rodinné prostředí. Zkušenosti však ukazují, že dnešní rodina není vždy schopná zajistit plnou škálu podnětů k rozvoji dítěte. Mateřská škola představuje jednu z možností, jak doplnit rodinnou výchovu (např. v oblasti socializace dítěte) a pomoci zajistit dítěti již od útlého věku prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Úzká vazba na rodinu je pak sama o sobě nepostradatelnou specifikou institucionálního předškolního vzdělávání.

#### 3.1 Specifika vzdělávání v MŠ

Vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách je cílevědomý a plánovaný proces, v němž jsou spontánní a řízené aktivity vyvážené, v poměru, který odpovídá potřebám a individuálním možnostem dětí.

Specifickou formou předškolního vzdělávání je **didakticky zacílená činnost**, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivována, a dítěti ji nabízíme především proto, že je v ní zastoupeno spontánní i záměrné učení. Je založena na aktivní účasti dítěte omezující přijímání hotových poznatků, využívá zejména prožitkového a interaktivního učení. Samozřejmě, že vzdělávání v mateřské škole neprobíhá pouze v didakticky zaměřených činnostech. Předškolní vzdělávání se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou. Dítě je neustále ovlivňováno vším, co vyplývá z jeho interakce s okolním prostředím, napodobuje vzory a přijímá postoje, které v různých

situacích zaujímáme (což se týká nejen pedagogů, ale i ostatních zaměstnanců školy). Mateřská škola také vytváří **vhodné prostředí**, pro dítě podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Veškeré aktivity obohacují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, zájem dítěte poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti a tak přispívají k rozvoji schopnosti dítěte porozumět sobě i všemu kolem stále účinnějším způsobem.

Předškolní vzdělávání **zasahuje celou osobnost dítěte**. Dnešní vzdělávání proto nerozlišuje jednotlivé izolované disciplíny a orientuje se k oblastem působení, které vycházejí od dítěte a mezi nimiž je vše vzájemně provázáno a propojeno.

Předškolní pedagog bere v úvahu všechny přirozené souvislosti i vzájemné propojení všech oblastí, vzdělávacích cílů, prostředků, kompetencí i mnohotvárnost a dynamiku vazeb příčin a následků.

Další nezbytnou součástí pedagoga je v neposlední řadě také **tvořivá improvizace**, neboli pružné a citlivé reagování na okamžitou situaci. To poskytuje dítěti srozumitelnou praktickou ukázkou životních souvislostí, učí dítě vnímat spojitosti a napomáhá umocňovat jeho zážitek, což nepochybně zvyšuje přirozenou účinnost vzdělávání. Každý pedagog by měl především využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů, dále zajišťovat dětem dostatečnou možnost projevit se, bavit se a zaměstnávat jej přirozeným dětským způsobem.

### 3.2 Cíle předškolního vzdělávání

V návaznosti na obecné cíle formulované ve školském zákoně jsou hlavními cíli předškolního vzdělávání:

## **1. Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení.**

Předpokladem k naplňování tohoto cíle je podporovat tělesný rozvoj a zdraví dítěte, jeho osobní spokojenost a pohodu. Systematicky rozvíjet řeč dítěte a cvičit schopnosti a dovednosti, které dítěti umožňují a usnadňují proces jeho dalšího rozvoje a učení. Podporovat stále dokonalejší chápání okolního světa i dětskou radost z rozšiřujících se možností zasahovat do jeho dění, motivovat dítě k aktivnímu poznávání, povzbuzovat jeho chuť k učení, zájem o poznávání a porozumění věcem a jevům kolem sebe. Rozvíjet schopnost promýšlet a rozhodovat se, rozvíjet také všechny poznávací a kreativní schopnosti dětí, jejich fantazii, zájmy a nadání. Přispívat k elementárnímu dětskému chápání vývoje, pohybu a proměn, rozvíjet schopnost dítěte přizpůsobovat se, reagovat na změny a vyrovnávat se s nimi.

## **2. Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.**

Pro dosažení tohoto cíle je nutné poskytovat dítěti možnost poznávat takové hodnoty, jako je nedotknutelnost lidských práv, individuální svoboda, stejná hodnota a rovnost všech lidí, soucítění a solidarita se slabými a ohroženými, péče o druhé a ohled na jiné, hodnoty spojené se zdravím, životem a životním prostředím a důstojnými vztahy mezi lidmi. V rozsahu dětských možností přispívat k předávání kulturního dědictví, jeho hodnot, tradic, jazyka a poznání. Rozvíjet schopnost komunikovat, spolupracovat, spolupodílet se na činnostech a rozhodnutích. Vést děti k sociální soudržnosti, připravovat je na život v multikulturní společnosti, k tomu, aby vnímaly různost kulturních komunit jako samozřejmost a měly porozumění pro jejich rozdílné hodnoty i pro vzájemné sbližování.

### **3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.**

Tento cíl bude naplněn, budeme-li rozvíjet poznávání sebe sama, vlastních zájmů, možností a potřeb. Vytvářet příležitosti k rozvoji sebevědomí a získávání zdravé sebedůvěry. Vést dítě k zájmu podílet se na společenském životě a činnostech ve škole i v rodině (učit je spolupracovat, spoluodpovídat, akceptovat a tolerovat druhé) a vést dítě k poznání, že může svou životní situaci ovlivňovat, že může jednat svobodně, že však za to, jak se rozhodne a co udělá, odpovídá a nese zodpovědnost.

Naplňování všech těchto cílů se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Vše by mělo probíhat tak, aby bylo umožněno vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti, učební předpoklady, a také děti z minoritních skupin či děti se speciálními potřebami. To nás vede k důležitosti socializace v úzkém spojení s efektivní komunikací a prosociálními hrami, které pomohou i ostýchavějším dětem najít tu nejkratší ale zároveň nejbezpečnější cestu k ostatním. (Srv. 5: 26 – 35)

### **4. SOCIALIZACE**

Pokud bychom chtěli socializaci popsat tím nejkratším avšak výstižným způsobem, mohli bychom říci, že socializace je základní činitel udržující lidský rod i celou společnost.

V širším slova smyslu socializací rozumíme celoživotní vývojový proces, kterým se jedinec stává bytostí společenskou, adaptuje se na sociální prostředí, do

něhož se narodil, přijímá společenské normy chování, životní styl či hierarchii hodnot apod. Ovšem v procesu socializace i sám jedinec působí na své prostředí a více či méně ho ovlivňuje.

Socializace je, jak už bylo řečeno, proces celoživotní. Dalo by se dokonce říci, že svým způsobem jedince přesahuje díky tomu, že je skrze ní možné udržovat a z generace na generaci předávat výchovné postoje, životní zásady, systém hodnot a postoje např. k rodičovství a rodině vůbec.

#### 4.1 Základní charakteristiky socializace

Socializace je tvořivý děj, na kterém se člověk sám aktivně podílí. Jde výslovně o součinnost osobnosti a sociálního prostředí. Při jejím procesu dosahuje každý určitého **sociálního statusu**, **sociální pozice** a přijímá odpovídající **sociální role**.

#### **Sociální status** (zařazení na společenském žebříčku) + **sociální pozice**

Sociální status a pozice zaujímá jedinec v daném společenském systému v závislosti na svých vrozených a získaných vlastnostech. Z vrozených vlastností je to především genetická výbava, kterou člověk dostává od svých rodičů a pak také výsledek všech vlivů jeho nitroděložního života. Tyto vlastnosti se projevují již u právě narozeného dítěte.

**Vrozený sociální status** může být např. pohlaví dítěte. To totiž později rozdílným způsobem determinuje další sociální vývoj dívky a chlapce. Navazuje vytváření **získaného či očekávaného sociálního statusu**, který je dále ovlivněn všemi činiteli přírodního, sociálního a kulturního prostředí dítěte, v němž vyrůstá a s nímž vchází v interakci. Získaným sociálním statutem chápeme např. národnost dítěte, později zaměstnání, prestiž, ale i rodičovství.

## Sociální role

Role uskutečňují účast jedince v dění daného společenského prostředí a jeho funkce v něm. Reprezentují dynamický aspekt statusu. Jsou proměnlivé, odpovídající úrovni dosaženého věku a zdravotního stavu.

Z vývojového hlediska je nejdůležitější schopnost jedince vzít na sebe roli odpovídající jeho vrozenému a získanému statusu a schopnost přijmout sociální roli, která je závislá též na nejrůznějších omezeních. Ta vyplývají z případných tělesných či psychických postižení, jež přijetí role oslabují nebo znemožňují. Základním determinantem celého socializačního procesu i udržení dosaženého sociálního statusu člověka je **zdravotní stav**, neboť společenské postavení člověka zcela zdravého je podstatně jiné než postavení chronicky nemocného, s vážným defektem nebo pohybovým omezením. Postavení dítěte v primárním společenském kruhu pak může ovlivňovat také to, jak splňuje dávno zformované očekávání svých dospělých vychovatelů a jak uspokojuje jejich potřebu rodičovské či vychovatelské úspěšnosti.

Se společenským postavením vlastním i druhých lidí a sociálními rolemi úzce souvisí také to, jak jsme svým okolím přijímáni, respektováni a také jak my sami dokážeme komunikovat a spolupracovat s ostatními. (Srv. 1: 76)

## 4.2 Komunikace

Komunikace je vzájemné dorozumívání, respektive proces sdělování obsahů, nejčastěji řečovými prostředky. S komunikací pak úzce souvisí termín **interaktivní komunikace**, což je sdělování obsahů zahrnující vzájemnou interakci zúčastněných, např. dotazování a odpovídání, společné řešení problému apod.

## **Působení komunikace na osobnost a její vývoj**

Průběh a charakter komunikace jistě ovlivňuje probíhající činnost i dosahované výsledky jednotlivce i celé skupiny. Má ovšem také důsledky pro vývoj osobnosti. Například komunikace dospělého vychovatele s dítětem neovlivňuje jen výkon dítěte v jedinečné situaci, ale může v něm také navodit psychický stav, který už není jenom jednorázový, ale aktivizuje se vždy, když nastane daný typ situace. Takovým psychickým stavem může být tréma, která je jistě do určité míry vrozená, ale také naučená na základě zkušenosti z předchozí komunikace. Sociálně psychologické výzkumy přinášejí popisy a výklady celé řady osobnostních syndromů, které takto vznikly a mohou mít dalekosáhlé důsledky pro život jedince, jak v určitých typech situací, na něž jsou vázáni, tak i v životě, pokud jsou zobecněny.

Dva z těchto syndromů jsou poměrně časté a mají zvláště negativní důsledky.

### Syndrom naučené bezmocnosti

Tento syndrom vzniká bohužel především díky nevhodnému a neprofesionálnímu přístupu dospělého vychovatele či pedagoga. Opakováním situací, kdy pedagog není schopen připustit např. zlepšení žáka, navozuje posléze určitou stabilizovanou dispozici jež odráží zkušenost, že žákovo úsilí nemá smysl, poněvadž své zařazení nezmění, a poté také vnitřně demobilizuje tak, že jedinec se smíruje se stavem věcí a rezignuje.

### Syndrom neúspěšné osobnosti / neúspěšného žáka

Vznik tohoto syndromu ovlivňuje sociální okolí dítěte (rodina, škola) tím, že zdůrazňuje především jeho neúspěchy, selhání a chyby. Tyto nezdary navíc ještě zdůrazňuje porovnáváním dítěte s druhými, kteří jsou vždy „lepší“.



Jakmile se takovýto prožitkově postojový komplex v osobnosti dítěte upevní, stává se trvalou vlastností odolnou vůči změně a stále jej znevýhodňující v nejrůznějších úkolových situacích.

Takové dítě :

- nevěří ve své schopnosti, je přesvědčeno, že na takové úkoly nestačí
- nevykládá úsilí, poněvadž to nemá smysl, raději rezignuje a dané situaci či úkolu se vyhýbá
- orientuje se na jiné životní oblasti, kde může svou neúspěšnost kompenzovat
- zaujímá vůči dospělému vychovateli nebo pedagogovi kritické či nepřátelské postoje (Srv. 2: 127 - 138)

#### **4.3 Promítání mezilidských vztahů a komunikace do osobnosti**

Vztahy a potažmo také komunikace nepředstavují jen dění kolem nás, či něco co by se nás ve vztahu k ostatním týkalo pouze „okrajově“. Přetvářejí se do naší osobnosti a stávají se tak její bytostně konstitutivní součástí.

V tomto smyslu se jedná o zvnitřňování vztahů, což výrazně ovlivňuje naše jednání ve společnosti a náhled na ni i sebe samého. S náhledem na sebe samého, tedy sebepojetím velmi úzce souvisí teorie Ch. H. Cooleyho o sociálním zrcadlu.

##### Sociální zrcadlo

V podstatě se jedná o zpětnou vazbu nejbližšího okolí. Jedinec si všímá toho, co si o něm druzí myslí, jak ho vidí, jak na něho reagují a jakým způsobem s ním komunikují. Na základě toho, jaké informace mu o jeho osobnosti sociální zrcadlo zprostředkovává, tvoří si svůj vlastní pohled na sebe sama.

Je však nutné uvědomit si, že jedinec pracuje se svým sociálním zrcadlem naprosto odlišně v předškolním věku nebo dospělosti. Dítě předškolního věku ještě nemá vytvořen dostatečný poznatkový základ a bez odporu přejímá jakýkoli obraz sebe samého za základ svého sebepojetí. Dítě nevnímá okolnosti za kterých mu byl takový obraz jeho osobnosti podán, autorita rodičů či pedagogů zde také působí velmi silně a dítě nemá možnost a ani potřebu nějak oponovat a soustředit se na poznatky o svojí osobnosti získané z pravdivějších zrcadel, jako tomu dělá dospělý jedinec, jež má vytvořen obraz sebe samého a dokáže si vybírat taková sociální zrcadla, která mu ukazují pravdivější obrazy jeho osobnosti.

Každý pedagog, vychovatel či dospělá autorita dítěte musí dávat dítěti co nejpravdivější obraz jeho osobnosti bez ohledu na okolnosti a situace ve kterých se právě společně nachází. Pokud dítě chybuje, je vhodné zaměřit se na chybnou činnost a její nápravu nikoli na dítě samotné jako chybující osobnost. To vše totiž tvoří základ jeho budoucího jednání s druhými a sám vůči sobě. (Srv. 2: 172)

Z toho vyplývá obecnější závěr, že se vždy rodíme do nějaké sociální sítě, skladby sociálních rolí, které je potřeba vykonávat. Sociální skutečnost, tj. vztahy, komunikace, nás tedy vždy předchází a náš vstup do ní znamená, že se do nás vtiskne a bude se nějak reprodukovat. Tato reprodukce sociální skutečnosti v nás znamená i konstituování nás samých jako osobnosti, jako „JÁ“.

Ani si neuvědomujeme, jak moc náš život určují druzí lidé, vztahy, interakce a komunikace. To vše má zásadní význam pro naší osobnost.

## 5. SOCIALIZACE V MŠ

Děti předškolního věku prožívají mezilidské vztahy velmi intenzivně a v tomto směru jsou také otevřené spontánnímu, záměrnému a cílevědomému působení na **rozvoj sociálních dovedností**. Rozvoj těchto dovedností lze chápat jako významný stimul socializace dětí v prostředí a podmínkách mateřské školy.

## **Sebeúcta – jádro osobnosti**

Mateřské školy a jejich pracovníci by měly pamatovat na to, že v různých hrách, aktivitách a společných činnostech lze rozvíjet sebepoznávání a sebeúctu dětí, stejně jako důležité dovednosti pro poznávání vrstevníků i dospělých, rozšiřovat komunikativní dovednosti či předpoklady ke kooperativnímu chování.

### Budování a podpora sebeúcty

Sebeúcta je podstatným znakem osobnosti dítěte a její budování a následná podpora má význam pro: - kvalitu vztahů s dětmi i dospělými

- zvnitřňování sociálních norem
- rozvíjení kompetencí ke zvládnání životních nároků
- prevenci sociálně patologických jevů

Dalo by se říci, že z psychologického hlediska by mělo být pro pedagoga či dospělého vychovatele vyšším cílem dítěti pomoci poznat samo sebe jako hodnotného a kompetentního člověka, než naučit jej lepšímu chování. Řada výzkumů dokládá, že pokud dítě samo sebe takto vnímá, umožňuje to daleko efektivnější školní i sociální učení.

Postupy vedoucí k budování sebeúcty jsou založeny na projevech důvěry v dítě, přesvědčení, že je v podstatě rozumnou, zodpovědnou bytostí – už tady, nikoli až jednou, v budoucnu. Každé dítě potřebuje cítit, že je respektováno, vítáno a že může být úspěšné. Proto je velmi důležité, aby měl pedagog **respektující postoj k dítěti**. To se týká i samotné komunikace s dítětem, kdy je vhodné mluvit o správném nebo špatném chování a nikoli o dobrém či špatném charakteru dítěte. Respektující postoj k dítěti zahrnuje také vyjádření důvěry ve schopnosti a vlastní zodpovědnost dítěte s ohledem na jeho věkové a individuální zvláštnosti. Pedagog by měl dále přibližovat dětem smysluplnost toho, co se po

nich žádá, dávat dostatek prostoru pro vlastní aktivity dětí a především věřit ve vlastní motivaci dětí, která je při jejich učení a snaze o přijetí do kolektivu již dostatečně silná. (Srv. 4: 206 – 212)

Každé dítě má také své individuální potřeby, kterými se v předškolním věku řídí bez ohledu na hranice určované dospělými. Jsou velmi aktivní, zvědavé, toužící po poznávání všeho nového. To vše je pro dítě přirozené a jeho chování tomu podléhá nezáměrně. Pokud se dítě při své např. potřebě aktivity chová nevhodně, může to být také pro to, že je v danou chvíli neschopno předvídat souvislosti a důsledky svého jednání, a nebo zkrátka testuje hranice určované dospělým. Je na pedagogovi jak tuto situaci bude řešit. Každý bez rozdílu by měl ovšem nejprve porozumět motivům chování dítěte a teprve poté situaci řešit.

### 5.1 Jak efektivně řešit „problematické“ situace?

„Nástroji, které umožňují uskutečňovat respektující postoj v mnoha situacích každodenního života, jsou komunikační dovednosti.“

**Efektivní komunikace** je takové jednání, které dává dítěti najevo, že je pokládáno za odpovědné, rozumné a zasluhující respekt. Existuje několik metod komunikačních dovedností založených na respektu:

- Popis situace, výzva k aktivitě („Vidím, že je tu pěkný nepořádek, co s tím uděláš; co navrhuješ?“)
- Možnost výběru („Uklidíš si své hračky sám, nebo chceš něčí pomoc?“)
- Empatická reakce – respektování pocitů dítěte, pochopení jeho nálady
- Já-výrok – Tato metoda je vhodná pokud pedagog vyjadřuje své pocity pravdivě.  
(„Mrzí mě, že se k sobě takhle chováte; jsem z toho smutná...“)
- Dvě slova – není nutné dítěti stále dokola opakovat dlouhou „přednášku“ o tom, že si např. opět zapomněl bačkory v šatně.

(„Pěťo bačkory!“)

Základem efektivní komunikace je **aktivní naslouchání**, které vyžaduje pedagogův čas a maximální pozornost, čímž dává dítěti najevo, že ho respektuje, naslouchá mu a je připraven sdílet společně s dítětem radosti i strasti každodenního života v mateřské škole i mimo ni.

S aktivním nasloucháním pak souvisí další neodmyslitelná komunikační dovednost, díky níž je pedagog i dítě schopno posoudit, zda bylo jeho chování správné, zda se zachoval kompetentně či zodpovědně. Jedná se o **zpětnou vazbu**. Dá se říci, že zpětná vazba je odpověď nebo reakce na předešlou situaci. Je to informace, která pomáhá jedinci pochopit správnost jeho jednání. (Srv. 4: 98)

Efektivní komunikace je vhodný prostředek, jak komunikovat s dítětem a napomáhat mu při adaptaci na prostředí mateřské školy i při začleňování do kolektivu, ovšem její kvality a možnosti jsou závislé nejen na vznikajícím vztahu mezi dětmi, ale především na **vztahu mezi pedagogem a dětmi**.

Takový vztah má dvě složky, které by měly probíhat v co největší rovnováze. Péče o ně patří k prevenci problémů a sociálně patologických jevů ve škole.

### Osobní vztah

Tento vztah je naplňován láskou, úctou, přátelstvím a projevy péče skrze společné činnosti, hry, komunikaci, tedy i společné prožívání různých situací. Samozřejmě, že osobní (citový) vztah není v mateřské škole tak intenzivní jako vztah mezi rodiči a dětmi, ovšem jeho důležitost je stejná. Pedagog by se neměl bát s dítětem komunikovat přátelsky, vystupovat v roli rádce, který není vždy neomylný, může žertovat, být laskavý a přitom trvat na stanovených pravidlech a řádu, které je potřeba dodržovat. Smutné je, že právě osobní vztah mezi pedagogem a dítětem bývá někdy potlačen, nenaplněn..

### Funkční vztah

Tento vztah vychází především ze zodpovědnosti dospělého vychovatele či pedagoga vůči dítěti. Jak už sám název napovídá, tento vztah má jeden hlavní úkol, a to je funkčnost vztahu jak mezi pedagogem a dítětem, tak i mezi dětmi navzájem. Stojí na pevných pravidlech správného chování, vzdělávání a zařazování do kolektivu i širší společnosti. Tento vztah lze naplnit, pokud si bude pedagog vědom svého postavení ve skupině dětí. Je důležité, aby byl oporou i přítelem, ale také vzorem a pozitivní autoritou. Pedagog, který na děti neklade takřka žádné nároky jen proto, aby byl vždy oblíbený, funkční vztah zanedbává. Musím také upřesnit to, že výše zmíněná „pevná pravidla“ neznámá, že pedagog bez ohledu na to jaký je kolektiv jemu svěřených dětí, stanoví pravidla bezpodmínečně sám a děti je pouze musí dodržovat. K funkčnímu vztahu patří především spolupráce a vzájemný respekt a to včetně pravidel a řádů, které je možné vytvářet společně a prohlubovat tak mravní uvědomělost.

U obou těchto vztahů, které společně vytváří ideální celek pak platí několik jednoduchých pravidel **rozdílení vztahu mezi pedagogem a dětmi**.

### **5.2 Pravidla rozvíjení vztahu mezi pedagogem a dětmi**

Zajímat se o to, co zajímá dítě – zde každý pedagog uplatní především aktivní naslouchání, kdy by se měl zdržet přílišných komentářů odvádějících od tématu, mnoha otázek a oprav toho, co se dítě snaží říci. Toto pravidlo je navíc velmi výhodné pro pedagogickou diagnostiku, kdy má pedagog možnost poznat osobnost dítěte, jeho potřeby, prožitky i problémy.

Čas, kdy se dítěti budeme věnovat – mnohdy se stane, že se u nás sejde i několik dětí najednou a všichni mají nepotlačitelnou potřebu sdělit nám svá přání, zážitky

nebo představy o určité situaci nebo činnosti, ale my v tu chvíli děláme to či ono a dětem zkrátka nenasloucháme natolik, jak by si zasloužily. Pedagog by měl samozřejmě dítěti naslouchat stále, být s ním v nepřetržitém kontaktu a být mu k dispozici. Je to ovšem složitá situace, když není dítě samo, ale je jich např. dvacet. Jednou z možností jak tuto situaci vyřešit je „**klubíčko**“, což je komunitní kruh, ve kterém má postupně každý z přítomných možnost mluvit buď na téma dané nebo libovolné. Z vlastní zkušenosti vím, že v mnoha mateřských školách se „klubíčko“ stalo takřka denním rituálem, na který se těší pedagogové i samy děti.

Ocenění - vychází ze zpětné vazby a zaměřuje se především na kladné stránky probíhající nebo právě skončené činnosti. Neměli bychom si však oceňování plést s chválou, která je někdy ve snaze dítě potěšit a nijak ho neranit trochu „laciná“. Ocenění by mělo být, už kvůli dobrému vztahu s kolektivem, upřímné.

Podpora a porozumění – v tomto pravidlu jde především o empatický přístup k dítěti, který by měl zajišťovat náš zájem o problémy a momentální potřeby dítěte a s tím spojený i vhodně zvolený přístup k dítěti v průběhu celé doby, kdy je nám svěřeno a ne až tehdy, když si to „zaslouží“. (Srv. 4: 214)

### **5.3 Prosociální činnosti v mateřské škole**

Hlavní činností dítěte v předškolním věku je hra. Skrze ni se může naučit téměř vše od principu prosociálního chování až po znalost barev, tvarů či množství. To vše ale nezávisí pouze na úrovni hry, kterou si dítě samo vybere či vymyslí, ale také na vhodném vedení a pomoci pedagogů a dospělých vychovatelů, kteří dnes mohou najít velkou oporu a inspiraci v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

### 5.3.1 Prosociální činnosti v RVP PV

RVP PV vymezuje základní pravidla, požadavky a podmínky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku v rámci, který dává pedagogům dostatek prostoru k tomu, aby vytvořili takové sociální prostředí, které by mělo výrazně sociálně pozitivní a akceptující charakter. To vše vychází z respektu k faktu, že většina toho, co dítě prožije a přijme v prvních letech svého života, je trvalé a zhodnotí se v jeho budoucím životě.

RVP PV proto vymezuje i několik psychosociálních podmínek prostředí mateřské školy. Např.: Volnost a svoboda dětí vyvážená nezbytnou mírou omezení,

vyplývající z nutnosti dodržovat potřebný řád a učit děti pravidlům společného soužití.

Rovnocenné postavení dětí.

Aktivní spoluúčast dítěte ve vzdělávání.

Kamarádké, příjemné a bezpečné prostředí tříd i celé MŠ.

Vzájemná tolerance, důvěra, ohleduplnost a zdvořilost mezi dětmi a dospělými.

Solidarita, vzájemná pomoc a podpora.

Prevence šikany a sociálně patologických jevů u dětí, nenásilné ovlivňování neformálních vztahů prosociálním směrem.

Tyto podmínky jsou v RVP PV podány rozsáhlejší formou. Myslím však, že pro tuto chvíli je vhodný jejich jednoduchý a srozumitelný výpis, především pro vyjádření kontrastu mezi zdánlivou jednoduchostí těchto podmínek, a překážek, které stojí v cestě jejich respektování a naplňování.

Nadměrné počty dětí ve třídách – ztěžují možnosti naplňování potřeb dětí, především proto, že je velmi obtížné naslouchat a individuálně pracovat s dítětem, pokud je ve třídě bezmála třicet dětí. Nehledě na hluk, který příliš nepřispívá k vytvoření kamarádkého, bezpečného a klidného prostředí, ve kterém by dítě



pobývalo rádo. Aktivně naslouchat, respektovat zájmy a potřeby každého dítěte, naplnit také fyzické potřeby a následně ocenit výkon jednotlivce je při těchto počtech dětí obtížný úkol.

Rutiní stereotypy – jsou zvyklosti, které pedagog přebírá od jiného pedagoga jako zaručené způsoby řešení situací a problémů. Tento problém se týká osobnosti učitelky, jejích zkušeností a schopnosti přizpůsobovat se novým trendům a přístupům v instituciálním vzdělávání. Častými chybami jsou úplatky za splnění úkolu, nebo řešení problémů za děti („Nezajímá mě kdo si začal, Petře, okamžitě se mu omluv!“).

Nedoceňování prožitků dětí – pedagog podceňuje prožitky dítěte a již předem je přesvědčen o tom, že dítě „to přehání“ a nevěnuje mu dostatečnou pozornost ani pomoc. (Př.: „To tě přeci nemůže vůbec bolet.“)

Zaměření na výkon – nadměrné organizování činností, vyhodnocování a porovnávání výkonů jednotlivých dětí. Pedagog vidí větší důležitost ve výsledku činnosti dítěte, a proces, kterým je naplňován cíl dané činnosti je nepodstatný. To vede mimo jiné k tomu, že se z takto organizovaných činností vytrácí radost, prostor pro samostatnost a individuální přístup dítěte k činnosti.

Podpora soutěživosti – tento výrok je často obhajován slovy, že v životě každý z nás vyhraje ale i prohraje mnohokrát. Není však nutné stresovat děti v předškolním věku nálepkami vítěze a poraženého, úspěšného či neúspěšného. Podpora soutěživosti vede k individualismu na úkor kooperačních činností, což může mít pro jednotlivce za následek také vyloučení z kolektivu, a to jistě není dobré.

Předkládání vnějšího řádu – pedagog upřednostňuje vnější řád namísto společně utvořených pravidel, které by děti přijaly s vnitřním přesvědčením o jejich

správnosti. Jedná se především o výroky učitelek, které se tak staví do nadřazené a povýšené role. (Př.: „Tyhle děti jsou malé a ještě tomu nerozumí.“)

Dá se říci, že téměř všechny překážky, které mohou ztížit vytváření vhodných psychosociálních podmínek v mateřské škole, pramení z osobnosti a vzdělanosti učitelky. Proto by podle mého názoru bylo víc než vhodné, aby každý pedagog znal podmínky uvedené v RVP PV, aby s nimi uměl pracovat a uvědomoval si, v jaké míře by tyto podmínky mohly být naplňovány co nejoptimálněji pro každé jednotlivé dítě.

### **5.3.2 Prostor pro prosociální činnosti v MŠ**

Prostor pro prosociální činnosti v MŠ je dán především v rámci organizačních forem v MŠ. Základní formou vzdělávání je zde interakce učitelky s dítětem či dětmi v průběhu celého dne. Výchova a vzdělávání probíhá průběžně ve všech situacích, které jsou přirozené a které nám dávají největší prostor k dalšímu posunu a vzdělávání dítěte jako jednotlivce, i celé skupiny dětí.

#### Základní organizační formy v MŠ

- Individuální práce s dítětem – umožňuje pedagogovi pracovat s dítětem v jeho individuálním tempu, navazovat na získané zkušenosti, hledat optimální metody, věnovat dítěti soustředěnou pozornost a dávat mu najevo, že mu záleží na prožitcích dítěte.
- Skupinová práce – jejím hlavním znakem je kooperace ve skupině. Vzájemná pomoc, domluva, řešení problémů a respekt. Ve skupinové činnosti jde o to, že děti v dané skupině řeší společně nějaký úkol nebo problém, proto je dobré

začínat nejprve ve dvojicích a postupně i s ohledem na věk dětí, jejich skupiny zvětšovat.

- Frontální práce – učitelka předává obsah vzdělávání všem dětem současně. Nejedná se pouze o verbální vzdělávání, ale také o cvičení, zpěv či výtvarnou činnost. Dala by se sem ale zařadit také hra, kterou hrají všechny děti najednou. Tato organizační forma má svou důležitost především v pocitu sounáležitosti, který vzniká na základě společného prožitku. Děti mají při těchto činnostech možnost hlouběji se poznat, trénovat empatii a vzájemné porozumění.
- Projektové vyučování – je to metoda vedoucí děti k samostatnému nebo skupinovému řešení určitých problémů či úkolů, a získávání zkušeností praktickou činností a experimentováním. Pedagog si musí především vybrat téma, které celé projektové vyučování sjednotí, stanovit si cíle a promyslet předem organizaci celého projektu, jak časově, tak i tématickou propojenost jednotlivých činností, kde je nutné myslet také na dostatek pomůcek. Je to výborná metoda, která, pokud je pedagog dostatečně kreativní, bývá mezi dětmi velmi oblíbená, podporuje kreativitu a kooperaci dětí. Je vhodné, aby tato organizační forma byla hodnocena např. společně zorganizovanou výstavou pro rodiče.

Tyto první čtyři formy se týkají práce pedagoga s dětmi, což je zřejmé již z jejich názvů. Proto bych ráda popsala ještě dvě organizační formy, které jsou od těchto tří rozličné především tím, že se zaměřují na celkovou organizaci dne v mateřské škole.

- Volná hra – její prosociální význam spočívá především v možnosti svobodně se kontaktovat s ostatními dětmi, poznávat je, získávat určité role, hru organizovat nebo se podřizovat organizaci druhých. Dítě se učí spontánně novým vědomostem, dovednostem a návykům. Je to hra, kterou si dítě samo

vybírání, organizuje a prožívá bez toho, aniž by mu do ní pedagog výrazně zasahoval. Učitelka by měla v tuto chvíli převzít roli pozorovatele a respektovat právo dítěte na volbu činností. Při těchto hrách se děti seznamují také s pocity vrstevníků, které se zároveň učí chápat a respektovat. Proto není velkým překvapením, že právě zde se často vytvářejí přátelství, třeba i na celý život.

Co může ohrozit volnou hru?

- omezený prostor
  - přerušování a zasahování do hry
  - nahrazování volné hry řízenými činnostmi
  - dětem volně nepřístupné hračky, materiály a pomůcky
  - omezování pohybu
  - neumožnění zachovat stavby a výtvary pro další hru
  - pravidlo dovolování se paní učitelky, kde a s čím si mohou hrát
  - nucení do hry
- Řízená činnost – rozhodně se nejedná o činnost, která by děti nějak omezovala a striktně určovala co a jak budou poznávat, řešit či vytvářet. Jde o formu, která nabízí profesionálně zprostředkované poznávání světa. Pedagog nabízí různorodé činnosti, které jsou tématicky propojené a pomáhají dítěti utvořit si ze získaných informací či dovedností celek jim srozumitelný a souběžný s životní realitou. Činnosti by měly vycházet ze zkušeností, zájmů a individuálních zvláštností dětí, aby byly naplňovány klíčové kompetence dítěte. I zde je dostatečný prostor pro vytváření a trénování schopnosti empatie, morálního úsudku a spoluvytváření pravidel.

Rizika řízené činnosti?

- nadměrné množství řízených činností
- nucení dětí do činností
- užívání odměn a trestů jako motivaci k činnostem
- hodnocení a porovnávání
- činnosti málo rozvíjející dítě
- příliš autoritativní vedení ze strany pedagoga
- necitlivost k prožitkům a potřebám dítěte
- opomíjení prosociálního akcentu

#### 5.4 Hra jako prostor pro prosociální učení

Tečkou za prosociálními činnostmi je hra jako prostor pro prosociální učení. Podstata prosociálního učení je v tom, že probíhá neustále ve všech činnostech předškolního dítěte. Tedy jak ve volné hře, tak i v řízených činnostech, které se svými znaky snaží co nejvíce přibližovat hře, která je pro dítě přirozená, přináší dítěti radost, slast a zároveň přirozený prostor pro učení prosociálním dovednostem. K jeho zmapování může posloužit výklad her podle **Rogera Calloise**, který hry rozdělil do čtyř principů:

##### Princip alea – náhoda

Hybnou silou těchto her je náhoda. Motivací k hraní her založených na principu náhody je chuť vzdát se vlastní vůle a počkat jak rozhodne osud. Výhra či prohra tedy není závislá na fyzickém či mentálním výkonu jedince.

Prostor k učení prosociálních dovedností nabízí tyto hry především v příležitostech k poznávání a zvládnutí svých emocí, trénování empatie a poznávání sociálních norem. To, že výsledek hry neurčují schopnosti ani

dovednosti dítěte, zaručuje, že si dítě nevytvoří falešný sebeobraz, že je neschopné nebo naopak neporazitelné.

Do těchto her se řadí např.: domino, házení kostkou, rozpočítadla, tahání losu, experimentování s materiálem nebo jazykem, a různé stolní hry založené na tomto principu, jako je Člověče nezlob se.

#### Princip mimikry – proměna, nápodoba

Tento princip dítěti umožňuje vzít na sebe roli dle vlastní nálady a chuti. Motivací je chuť vzít na sebe cizí podobu, vžít se do ní a s tím i měnit své chování, popřípadě i vzhled a nanečisto prožívat různé situace a životní příběhy. V těchto hrách je nespočet možností k učení prosociálního chování. Každé dítě si ve své roli přivlastňuje i vlastnosti a dovednosti osoby, kterou ve své hře představuje. Spolu s tím se učí uvědomovat si také zodpovědnost, důležitost, postavení i chování představované postavy v daných situacích. Děti na sebe velmi rády berou roli rodičovskou, kde představují páry či rodiny společně se starající o svoji domácnost, členy rodiny, vzájemně se respektují a spolupracují. Dalšími oblíbenými rolemi jsou různá zaměstnání, nejčastěji ta, která slouží v reálném životě široké společnosti: lékař, učitel, prodavač, řidič autobusu. Děti se učí společně řešit různé situace, komunikovat a vžít se do role, která souvisí s rolí druhého dítěte.

Nutno dodat, že se děti rády neproměňují jen do reálných podob, ale s radostí se sžijí i s postavou princezny, rytíře, ježibaby či kouzelné víly. I tyto role dávají dětem velký prostor pro fantazii a uvědomování si rozdílů mezi dobrem a zlem, a podstatou odlišností jednotlivých postav.

#### Princip ilinx – závrat'

Jak už název tohoto principu napovídá, motivací těchto her je touha porušit stabilitu svého těla či duše. Dítěti se nabízí naprosto ojedinělý prožitek, pocity

naprosté volnosti, ztráty půdy pod nohama, vymanění se ze všeho pevně daného a stanoveného jakýmikoli hranicemi. Dítě při těchto hrách silně vnímá své pocity i to, jak se jeho tělo vypořádává se ztrátou jistoty. Relaxace a chvilkové odpoutání od reality a problémů jsou jedním z nejvýznamnějších pozitiv her z tohoto principu. Jsou to hry ve své podstatě velmi jednoduché: točení se kolem vlastní osy, točení se v kruhu, kdy se děti drží za ruce (v této chvíli je důležitá vzájemná důvěra dětí), houpání na houpačce, točení na kolotoči i jízda na kole či sáňkách.

### Princip agón – soutěž, zápas

Tento princip je takovým malým „oříškem“, který je nutno rozlousknout, aby se každý pedagog mohl zodpovědně rozhodnout, zda hry vycházející z tohoto principu, zařadí či vynechá, s ohledem na učení prosociálních dovedností dětí. Motivace pro princip agón jsou hned dvě:

**Ctižádostivost zvítězit v soutěži s řádnými pravidly** – jedinec touží přemoci soupeře a být lepší než oni, stále se zlepšovat, především v porovnání s kolektivem, stále vítězit a být výhradně ten nejlepší. Již na první pohled se tato motivace jeví spíše negativně. Dítě se setkává často s beznadějí na vítězství, která jej může odrazovat od dalších činností. Dostává informaci, že zvítězit může jedinec ten nejsilnější a téměř dokonalý jedinec, kterého v překonání obtížných překážek nebudou omezovat jeho vrozené dispozice, individuální i věkové zvláštnosti, což může silně ovlivnit jeho sebevědomí a důvěru ve vlastní výkon.

**Ctižádost překonat sám sebe** – posunout své dovednosti či vědomosti, dosáhnout lepšího výkonu nebo času dosaženého v předešlém dni. Při této motivaci je dítě soupeřem samo sobě, měří svůj posun ve vztahu k předchozímu výkonu a je v jeho silách posouvat se dále, protože cíle, které si sám stanovuje, jsou dosažitelné. Dítě tedy jedná bez prioritního ohledu na výsledky druhých. Tato motivace je na rozdíl od té první pozitivní a velice prospěšná. Vede jedince k osobnímu růstu a většinou je v každém z nás zakódována již od narození.

Tyto dvě motivace je možné doplnit ještě o jednu, kterou po dlouholeté praxi a zkušenostech doplňuje Mgr. Eva Svobodová.

**Zápolení** – jedná se o porovnávání sil, toho co protějšek dokáže nebo vydrží, bez nutnosti vítězství. Je to jen provokace, „kočkování“ a především legrace. Děti se učí vzájemně respektovat a uznávat výkony vlastní i druhých bez nutnosti hodnocení. Účelem hry, která vychází z motivace zdravé míry zápolení, je především to, aby si ji dítě co nejvíce užilo bez ohledu na to, zda má hra na svém konci nějakého vítěze nebo ne. Dítě se učí porovnávat své síly s ostatními a podle toho také jednat a využívat svých schopností a dovedností v nejvíce možné míře.

(Srv. 7: 2 – 8)

## 6. SHRNUTÍ

Hra je skutečně základním stavebním kamenem osobnosti dítěte, rozvoje jeho dovedností i schopností. Provází dítě od narození až do dospělosti, kdy hra rozhodně z jeho života nemizí, jen se přizpůsobuje rostoucímu věku jedince. Ovlivňuje ji jedinečnost každého člověka, životní styl i prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Působí na něj mnoho činitelů, ať už se jedná o rodinu, vrstevníky či pedagogy a dospělé vychovatele, tak i samotná doba a sociální prostředí ve kterém dítě žije.

Hra bude se svými prosociálními vlastnostmi vždy na blízku každého dítěte a úkolem pedagogů je pochopit význam svých profesionálních kompetencí a možností práce s hrou tak, aby nabízela maximální prostor pro prosociální učení. Aby tak vždy vedlo ke kooperaci kolektivu a nikoli separaci jedinců, kteří by byli příliš mnoho nebo málo úspěšní.



V teoretické části své práce jsem nastínila důležité pojmy, rizika a možná řešení situací, týkajících se socializace a prosociálních činností dětí předškolního věku.

V praktické části na toto téma navazuji dlouhodobým pozorováním kolektivu dětí v mateřské škole, spoluúčastí na prosociálních činnostech, např. hrách či vytváření společných pravidel. Celá práce je doplněna sborníkem her vedoucích k prosociálnímu učení a videozáznamem zachycujícím vztahy v kolektivu dětí, jejich kooperaci při hrách i porovnání průběhu konkrétní hry hrané na začátku roku a po několika měsících, kdy se kolektiv a jeho kooperace mění.

## 2. MATEŘSKÁ ŠKOLA MUCHOMŮRKA

Státní mateřská škola, situována v typizovaném panelovém objektu s rozlehlou zahradou, rozčleněnou na tři části. Objekt školy má dva pavilóny, v každém z nich jsou dvě prostorné třídy. Každá třída disponuje hernou, jídelnou s malou kuchyňkou, umývárnu se sprchovým koutem a sociálním zařízením. V suterénu budovy je školní kuchyň s kapacitou 140 strážníků. Kapacita celé mateřské školy je pak 100 dětí.

Mateřská škola je zaměřená na práci a hru s přírodními materiály, pohybové činnosti, týkající se jak výletů do blízkého okolí, tak i plaveckého a lyžařského výcviku. Každá ze čtyř tříd má pak svoje vlastní zaměření, aktivitu.

1. třída je zaměřena na výtvarné činnosti. Objevování nových výtvarných technik, hra s keramickou hlinou a využití přírodnin v PV a VV.
2. třída se zaměřuje na pohybové aktivity ve všech formách. Cvičení s náčiním i hudebně pohybové činnosti spojené s rytmikou.
3. třída si „zpívá pro radost“. Široká nabídka písní, melodických a rytmických her, možnost hry na hudební nástroje, výroba hudebních nástrojů z přírodních materiálů a hra na zobcovou flétnu pod profesionálním vedením.
4. třída je dramaticko-literární. Děti celým dnem provází pohádka. Třída je zaměřena na prevenci vad řeči, mluvní projev dětí, přednes a různé formy ztvárnění pohádkových příběhů, např. dramatizace.

Mé pozorování probíhalo ve třídě zaměřené na pohybové aktivity. Třída je heterogenní, jsou zde zapsány děti v rozmezí od čtyř do šesti (sedmi) let v počtu 25 dětí. V kolektivu dětí panuje přátelská atmosféra, dokáží společně řešit problémy a komunikovat úměrně svému věku. Paní učitelka zde představuje rádce

a oporu a přes to (nebo také proto), že je to třída plná pohybu, pohybových her a radovánek spojených s pohybem a hudbou, je třída velmi klidná. Velkým vzorem tohoto chování je sama paní učitelka, která nijak nezvyšuje hlas a i problémové situace řeší s klidem a především společně s dětmi. Mnoho z dětí ve věku 6 – 7 let jsou pod vedením této paní učitelky již od svého vstupu do MŠ a tak se i ony podílejí svými návyky, pravidly a chováním na výchově a prosociálním rozvoji osobnosti mladších dětí ve třídě.

## **2.1 Popis rozdělení praktické části**

Praktickou část jsem rozdělila do tří fází. První fáze proběhla v září. Je to první měsíc, kdy děti nastupují do MŠ po letních prázdninách a několik z nich je zde poprvé. Je to měsíc seznamování se s prostředím třídy a celé mateřské školy, s dětmi i novými pravidly. K této části jsem natočila videozáznam dvou her, které slouží k lepšímu poznání kolektivu i jednotlivců. Druhá fáze probíhala několik měsíců, kdy jsem minimálně jednou týdně docházela do MŠ a pozorovala hru a vztahy tvořící se a dále se rozvíjející mezi dětmi i dětmi a paní učitelkou. Třetí fáze je konečná, uzavírající kruh, kdy jsem opět natočila videozáznam dvou stejných her jako v září, aby bylo možné hry porovnat, jak probíhaly na začátku roku a jak teď, kdy už se děti znají mnohem lépe.

## **2.2 1. FÁZE: ZÁŘÍ – POPRVÉ V MŠ**

S návštěvami v mateřské škole jsem začala tři týdny po začátku školního roku, aby měli nově příchozí děti čas, klid a především neměnné podmínky ke své socializaci do nového kolektivu.

Měla jsem však v plánu dlouhodobé pozorování rozvoje prosociálního citění dětí v této třídě, proto jsem se ještě před začátkem svých návštěv v MŠ, sešla

s paní učitelkou a dohodla se s ní na několika činnostech a hrách, které bych s dětmi během svého docházení do MŠ udělala, nebo se na nich alespoň částečně podílela. (To především z časových důvodů, kdy jsem neměla možnost být s dětmi denně.)

### **2.3 Stanovení hypotéz a popis pozorování**

#### Hypotéza č.1

**Prosociální hry mohou dětem usnadnit období adaptace v mateřské škole a seznamování s ostatními dětmi**

#### Odůvodnění hypotézy:

Důležitou prosociální činností při seznamování je podle mého názoru také společná komunikace v kolektivu, kde si jsou všichni rovni a není zde rozdíl mezi dětmi, které se již znají a dětmi nově příchozími, stejně jako hra, při níž se mohou děti seznamovat bez ostychu a prakticky i vědomí, že právě v tuto chvíli dochází k pomalému začleňování do kolektivu ostatních dětí. Celý proces seznamování je tak přirozenější a dětem příjemnější.

#### Popis pozorování:

Seznamování s dětmi i prostory školy probíhalo pro nově příchozí děti stejně jako pro mne samotnou. Děti si na nový kolektiv zvykaly již tři týdny před začátkem mého pozorování, mne většina dětí znala z mých předešlých návštěv MŠ v rámci pedagogické praxe. Proto naše společné začátky nebyly tak těžké pro nově příchozí děti ani pro mne samotnou.

**Seznamování s dětmi** – probíhá v kruhu, kdy děti sedí na barevném kulatém koberečku. Sesedli jsme se společně do kruhu a já jsem se všem dětem představila a seznámila je s tím, že si s nimi budu chodit v příštích dnech a týdnech hrát a povídat. Děti mají ve třídě plyšovou rybičku, která představuje talisman pro štěstí této třídy. Při seznamování jsem si ji vypůjčila a zeptala se dětí jak se jmenuje a když mi odpověděly, shodli jsme se na tom, že bych měla ještě jednou zopakovat své jméno i rybce. Poté jsem jí poslala dál po kruhu a dala dětem na výběr, jestli chtějí říci své jméno rybce nebo, mě a rybku mít v tu chvíli u sebe. Děti, které se již znají říkaly své jméno velmi sebejistě a odpověď směřovaly k mé osobě. Děti, které přišly do této třídy letos poprvé směřovaly své odpovědi spíše k rybce. V průběhu několika prvních dnů jsme seznamování zpestřovaly a rozšiřovaly o další otázky.

Obměny seznamování: posílání míčku, kdy své jméno řekl vždy ten, kdo měl míč v ruce

kutálení míče, kdy dítě říká jméno kamaráda, kterému míč posílá

„chytání rybiček“: děti stojí v herně, jeden je rybář, který má v ruce klubko, představující prut na který chytá. Rybář zavře oči a hodí klubko směrem k dětem, kdo to klubko chytí, jeho jméno ostatní zvolají, stává se rybářem a hází klubko on. Rybář si jeden konec klubka drží v dlani, chycená rybka musí před výměnou rolí vyslovit jméno rybáře, který ji ulovil

### **HRA: Skrytý kamarád (videozáznam)**

Děti sedí v kruhu, jeden dobrovolník odejde za dveře a jedno z dětí se mezitím schoulí doprostřed kruhu a děti jej přikryjí pod prostěradlo. Poté zavolají na kamaráda, který byl za dveřmi, ten přijde a říká:

Hadač: „Nevím, nevím, i když vás mám všechny rád, který je to kamarád.

Kamaráde!“

Po odříkání této říkanky se schované dítě ozve: „To jsem já!“

... a „hadač“ hádá, kdo se pod prostěradlem skrývá. Pokud ho nepozná po hlase, pokládá další otázky, na které mu odpovídají děti sedící v kruhu (např. „jsi holka nebo kluk, kamarádíš se s Pět'ou nebo Lenkou, hraješ si rád v kuchyňce, ....?“).

Po uhádnutí se stává hadačem ten, kdo byl schovaný pod prostěradlem.

Děti, které tuto třídu navštěvují již déle, tuto hru trochu znají z minulého roku, kdy jsem zde byla na pedagogické praxi a díky ní jsem děti lépe poznávala.

Poměrně dobře si pamatují slova říkanky, která zde působí jako vhodná motivace.

Děti tato hra baví a prohlubuje jejich vzájemný vztah a vědomí nejen o jménech ostatních dětí v kolektivu, ale také o jejich vlastnostech, oblíbených činnostech, rodině i detailech, které k nim patří, např. barva vlasů, oblečení, hračka z domova...

**Seznamování s MŠ** – probíhá v průběhu celého dne. Ráno jsou děti spojené s vedlejší třídou, kde tráví čas od 6:30 do 7:15 a poté přecházejí do své třídy.

Seznamování s prostory třídy, šatny i celé budovy mateřské školy se zakládá na výhodách heterogenní třídy, kdy se hlavními průvodci stávají děti, které tyto prostory již dobře znají a rádi se ujímají role rádců a pomocníků „nových“ dětí.

Děti mají dostatek možností volného pohybu po třídě a prostorách s ní spojených i možnost pohybu po celé MŠ s doprovodem dospělé osoby či pracovníka MŠ.

Já jsem společně s dětmi absolvovala „výpravu“ za poznáním celé mateřské školy.

Děti mě i mladším kamarádům říkaly do které třídy teď míříme, vyprávěli jsme si cestou, jaké kamarády v těchto třídách mají, o společných zážitcích o věcech, které mají na té které třídě rády. Zastavovali jsme se u nástěnek a hodnotili

jsme (vždy kladně) vystavované výkresy a výrobky dětí. Děti dokonce i pojmenovaly paní učitelky pracující v konkrétních třídách.

Když jsme procházeli prostory šaten, chodbami nebo kuchyňkami, které jsou součástí každé třídy, řekli jsme si jak se na těchto místech máme chovat, zda tam můžeme být sami a na co bychom si měli dát pozor.

### Hypotéza č. 2

**Dotyk je důležitou součástí komunikace a vztahů v MŠ, a je nutné jej rozvíjet.**

### Odůvodnění hypotézy:

Domnívám se, že pokud se děti naučí znát sílu a důležitost dotyků, začnou je používat adekvátně k situaci a to především tak, aby to ostatním bylo příjemné a nikoho to nebolelo. To vše by mělo vést k maximálnímu omezení fyzických konfliktů mezi dětmi.

### Popis pozorování:

Dotyky těmto dětem nedělají nijak velké problémy. Nebylo zapotřebí speciálně se zaměřovat na tuto oblast velkým množstvím her k tomuto určených. V průběhu svých návštěv v MŠ jsem si všimla, že děti berou dotyk jako samozřejmou součást komunikace. Pokud chce jedno dítě něco sdělit kamarádovi, který je k němu otočen zády, nezvyšuje nijak výrazně hlas, ale jde blíž a položí mu ruku na rameno, lehce zatuká prsty na záda, nebo se dotkne ruky.

Rituálem, který podporuje dotyk jako součást komunikace je **ranní pozdrav** s paní učitelkou, kdy děti při příchodu do třídy podají paní učitelce ruku, zkontaktují se očima a vzájemně se pozdraví. Děti takto zdravily i mne a často se

stávalo, že jejich touha vyprávět nějaký zážitek z rána či předešlého dne byla tak silná, že mě po celou dobu vyprávění stále držely za ruku.

„**Pomazlení**“, samozřejmě v dobrém slova smyslu, je v této třídě samozřejmostí, pokud má někdo z dětí nějaký problém, „bolístku“ nebo jen potřebu cítit bezpečí a pevné objetí, dostane jej, což hodnotím velmi kladně. Vztah učitelky a dětí je tím mnohem bližší, podobnější vztahům v rodinách. Děti mají k učitelce větší důvěru a celkově to velmi kladně působí i na vztahy mezi dětmi a také vztahy k ostatním dospělým osobám. Děti, včetně nově příchozích, si brzy zvykly na mou přítomnost a dokonce ke mně měly takovou důvěru, že si ke mně často chodily sednout na klín a vyprávět něco zajímavého, dotyky byly součástí každé naší komunikace, společného řešení situací a problémů.

Děti jsou mezi sebou ohleduplné a dotyky, především jejich intenzitu, dokáží dobře regulovat a kontrolovat. Výše uvedené „pomazlení“ je časté i mezi dětmi. Např. Radost ze hry či nějaké události, skutečnosti vyjadřují často objetím druhého, v průběhu volných her si občas sednou vedle sebe, vyprávějí si a drží se kolem ramen, při dohodě pravidel jejich hry si také často pomáhají dotykem. **Děti se dotyků nebojí a umí je kontrolovat a používat tak, aby to druhému nebylo nepříjemné.**

### **HRA: Všichni jsme tu kamarádi...(videozáznam)**

Ve skutečnosti jde o básničku, doprovázenou pohybem. Hlavním účelem je, aby se děti nebály dotyku, objetí, poznávaly lépe své kamarády a měly možnost si vybírat.

„Kamarád, kamarád, to je ten, koho mám rád.  
Pomůžu mu, poradím, po vlasech ho pohladím.  
Kamarád, kamarád, to je ten, kdo mě má rád.  
Pomůže mi, poradí, po vlasech mě pohladí.“



Všichni jsme tu kamarádi a všichni se máme rádi.“

Při této hře stojí děti ve dvojicích a pohybem vyjadřují to, co říkají. Hladí se po vzájemně po ruce, vlasech a objímají se. Tato hra je dobrovolná a děti do ní nejsou v žádném případě nuceny. Děti však tato hra celkem baví, především to, že musí být pozorné, aby věděly jaký pohyb mají předvádět teď. Prozatím je u dětí ještě znatelné soustředění na odříkávání slov básničky, ale věřím, že časem dojde k pokroku a děti začnou pociťovat radost i z dotyků jako takových, bez ostychu.

### Hypotéza č. 3

**Komunikace je nedílná součást vztahů i kooperace dětí, kterou je nutné neustále rozvíjet a vézt kolektiv dětí k rozvinutějším komunikačním dovednostem, které později plnohodnotně využijí.**

### Odůvodnění hypotézy:

Vzhledem k tomu, že třída, ve které provádím dlouhodobé pozorování, je heterogenní, vidím důležitost komunikace, mluvního vzoru a především vedení samotných dětí k rozvinutějším dialogům. Mladší děti i děti nově příchozí mají možnost se rychleji a snadněji zapojit do kolektivu, který je sdílný a dítěti vycházející vstříc.

### Popis pozorování:

Probíhá na úrovni odpovídající věku dětí i skutečnosti, že je třída heterogenní. Komunikace mezi staršími dětmi je samozřejmě rozvinutější a složitější než u mladších dětí. Je znatelné, že mladší děti spoustu slovních vyjádření, či styl mluvy přebírají od starších dětí.

S dětmi jsem se stejně jako paní učitelka snažila mluvit spisovně. Vulgarismy se ve třídě mezi dětmi nijak nevyskytují a pokud k tomu dojde, samy děti na to upozorňují nejprve toho, kdo je použil a až poté to většinou oznámí i paní učitelce. Nutno dodat, že jsou děti vedeny k tomu, aby takové situace řešily samy. Toho jsem se držela i já a děti vedla k tomu, aby se k tomu vyjádřily samy. Děti reagovaly rychle a situaci řešily otázkou: „Proč to říkáš?“ a oznamujícími větami typu: „To není hezké, to se neříká.“

V komunitním kruhu jsem k přehledné komunikaci nemusela používat žádné pomoci v podobě např. klubička, rybky či míčku, které jsou základní pomůckou pro naplnění pravidla, že v kruhu mluví jen ten, kdo má daný předmět v ruce. Děti dobře reagují na volné téma i téma dané třídním programem. Děti velmi rády vypravují a já jim k tomu dávala dostatek prostoru při volných hrách i řízených činnostech.

Komunikace je podle mého názoru velmi důležitá, děti při vzájemné komunikaci získávají zkušenosti v dialogu, rozšiřují si slovní zásobu a pozitivně působí na slovní zásobu. Komunikace mezi pedagogem a dítětem je pro pedagoga velkým přínosem také v oblasti pedagogické diagnostiky.

#### Hypotéza č. 4

**Pravidla tvořená v kolektivu jsou účinná a navíc dávají dětem možnost spolupráce i vlastní iniciativy.**

#### Odůvodnění hypotézy:

Tato hypotéza by se dala odůvodnit vlastními zkušenostmi každého z nás. Pokud se jedinec na tvoření pravidel aktivně účastní, má možnost s řečeným souhlasit, doplnit, nebo nesouhlasit. Konečný výsledek působí uspokojivě, a vědomí spolupráce je podle mého názoru k dodržování daných pravidel velmi motivující.

Popis pozorování:

Starší děti pravidla již znají a nově příchozí děti s nimi byly seznámené v prvních týdnech, kdy jsem v MŠ ještě nebyla přítomna. Paní učitelka s dětmi pravidla stanovuje v komunitním kruhu formou rozhovoru, kdy se společně všichni shodnou na určitých pravidlech. Pravidla jsou vyvěšena na nástěnce ve třídě, ale jsou psaná nikoli kreslená. Proto jsem se zaměřila spíše na zopakování pravidel v komunitním kruhu, kdy jsme si společně s dětmi za pomoci rozdílných obrázků řekli jaké chování je správné a jaké ne. Děti mě pak „poučovaly“ a objasňovaly pravidla, která platí v jejich třídě. Pravidla jsme si pak nakreslili a vyvěsili ve třídě, aby mohla být každý den nápomocna i těm, kteří neumí číst.

**Komunitní kruh – příprava**

Téma: Pravidla v naší třídě

Pomůcky: Předem připravené obrázky

Průběh: Průběh je pouze orientační, komunikace mezi mnou a dětmi je závislá na reakcích dětí a na tom, jak bude celý rozhovor probíhat.

1. Ukázka obrázků, kde jsou znázorněny různé situace ( křičící děti, spokojeně si hrající děti, děti, které se perou, ....). Tyto obrázky ukáží dětem a společně se s nimi pokusím obrázky popsat a rozebrat, které situace jsou příjemné a které spíše problematické. Ráda bych od dětí slyšela, jestli tu nebo onu situaci ve školce zažily a pokud ano, jak ji řešily.

2. Rozhovor o pravidlech, která si děti určily v této třídě, podložený pravidly vystavenými ve třídě. K rozvoji komunikace použijí pomocné otázky, navazující na obrázky, které jsme si prohlíželi.  
(Chováte se k sobě takhle ve školce děti?, Jak se zachováte v takové situaci? Máte nějaká pravidla, která by vám v této situaci pomohla?...)
3. Na rozhovor o konkrétních pravidlech v této třídě bych ráda navázala nějakou činností, která dětem umožní pravidla nějak znázornit, upevnit si je v povědomí. Dětem navrhnou výtvarné zpracování pravidel. Děti si budou moci vybrat libovolné nebo libovolná pravidla a ta nakreslit, abychom si je mohli rozvěšet po třídě na místa, ke kterým se daná pravidla váží.

V průběhu komunitního kruhu mohu zařadit hru na „zrcadlo“. Kdy dětem předvedu nějaký výraz (smutek, radost, zlost, ...) a děti jej jako můj odraz v zrcadle napodobují a předvedené výrazy pojmenovávají.

#### Hypotéza č. 5

**Rituály dávají dětem pocit jistoty a bezpečí i mimo rodinné prostředí.**

#### Odůvodnění hypotézy:

Domnívám se, že díky pravidelnosti rituálů, mají děti v průběhu dne tráveného v mateřské škole pocit jistoty, vědí kdy a co přijde, mají možnost se na to připravit a prožít si danou chvíli co nejkvalitněji.

#### Popis pozorování:

Rituálů v této třídě není mnoho, a to i proto, že se děti scházejí ráno poměrně dlouho a průběh dne je veden volně s velkou možností výběru činností.

Nejdůležitějším rituálem dne je pozdrav s paní učitelkou, kdy děti podají paní učitelce ruku a vzájemně se přivítají. Často následuje krátký rozhovor o tom jak se dotyčný má, co dělal doma, jaký byl předešlý den, apod. Tento rituál jsem s dětmi také dodržovala. Snažila sem se především o zachování co nejkvalitnějšího rozhovoru souvisejícího s pozdravem. Dětem jsem aktivně naslouchala a dávala najevo zájem o to, co mi říkají.

Po dohodě s paní učitelkou a také kvůli časovému vytížení, jsem tuto oblast o další rituály nerozšiřovala. Nic méně co se týče pravidelnosti určitých činností, nejsou děti o nic ochuzeny. Tato třída je zaměřena na pohybové činnosti a dovednosti. Dá se tedy říci, že každodenním rituálem je pohybové cvičení na různá témata, s hudbou, různými náčiními, různou motivací, a samozřejmě také nejruznější pohybové hry.

## **2.4 2. FÁZE: PRŮBĚŽNÉ POZOROVÁNÍ V MŠ**

Mé pozorování probíhalo průběžně po dobu zhruba pěti měsíců. Chodila jsem vždy již od rána, abych měla možnost sledovat děti od první chvíle kdy vstoupí do třídy a mohla také posoudit, zda se stále dodržují rituály, jako je pozdrav při příchodu do MŠ, jak spolu děti komunikují, vycházejí, zda jsou jim nápomocna pravidla, která jsme vyvěsili po třídě a zda se i v průběhu roku „dostávají ke slovu“ prosociální hry.

### **2.4.1 Kolektiv a jeho kooperace**

Soudržnost kolektivu hodnotím velmi pozitivně. Děti si samozřejmě postupem času vytvářejí bližší přátelství ve dvojicích či trojicích, ale i tak mezi sebe tyto nejlepší kamarádi pouští i ostatní děti, kteří v danou chvíli zatouží po společné hře s nimi. Děti si vzájemně naslouchají a dokáží být až překvapivě tolerantní a

přizpůsobiví k dětem, které nabízí vedení nějaké hry nebo činnosti. To se týká především děvčat, kterých je v této třídě více než chlapců a raději si hrají v prostorách herny s kuchyňkou, panenkami nebo krámkem. U těchto her se často sejde i větší skupina a funguje to velmi dobře. Chlapci jsou klidnější a často si hrají spíše se stavebnicemi nebo u stolků s deskovými hrami či hokejem. Není však výjimkou že se chlapci i děvčata sejdou při společné hře. Např. pořádání pikniku. Děti spojuje radost ze společné přípravy dobrot na kulatém koberci v herně a poté sezvou nezúčastněné děti i paní učitelky a mě, abychom společně „ochutnali“ co dobrého připravily.

Co se týče tolerance dětí v případě, že se jeden z nich rozhodne děti v něčem vézt nebo něco naučit, natočila jsem videozáznam, kde k takovému vedení došlo.

### **TANEČEK: „Paní učitelka Adélka“ (videozáznam)**

Tento den bylo v MŠ velmi málo dětí, kvůli chřipkové epidemii. Ve třídě byli pouze dva chlapci, kteří se s radostí podíleli na přípravách zítřejšího karnevalu, malovali a lepili papírové lampiony u stolečků. Děvčata se mezitím společně bavila v herně. Ve chvíli, kdy došlo k menšímu zklidnění se Adélka (5,4 let) rozhodla, že by mohla ostatní naučit taneček který se naučila na odpoledním kroužku moderní gymnastiky. To také navrhla děvčatům a ta souhlasila. Na videozáznamu se Adélka zprvu trochu ostýchá, ale není to zapříčiněno studem před dětmi, ale tím, že jsem se s dětmi domluvila, že si je při tom natočím, pokud jim to nebude vadit.

Adélka předstoupila před dětmi a snažila se postupovat zřejmě tak, jak si to pamatuje z hodin moderní gymnastiky. Naprosto se vžila do role „paní učitelky“, která chce děti taneček naučit co nejlépe. Prvním krokem byla ukázka tanečku. I přes to, že má Adélka velmi jemný a vysoký hlásek, byly dívky pozorné a dbaly na její pokyny. Byl znatelný zájem ze strany dětí, taneček se naučit a vyhovět také přání Adélky. Ta děti nejprve seřadila stranou do řady, aby měla dost prostoru pro

ukázkou tanečku, a poté začala s ukázkou, kterou zároveň nahlas popisovala. Děvčata jí pozorovala a snažila se jí napodobovat. Adélka to zpozorovala a usoudila, že když děti tak pěkně reagují, bude snažší, když je rozestaví po třídě, aby i ony měly dostatek prostoru pro taneček. Nejprve stála před dětmi čelem a popisovala postoj, kterým vše začíná a pomalu přecházela k dalším pohybům. Poté se otočila k dětem zády. To dětem velmi pomohlo při orientaci v pohybech, především pak v tom, jakou ruku mají zvednout, nebo na jakou stranu se otáčet.

Společně taneček zvládly téměř celý. Dobře se přitom bavily, což bylo úžasné vzhledem k tomu, že Adélka byla velmi pečlivá „paní učitelka“ a dbala na správnost pohybů i postojů, a také proto, že to celé trvalo 12 minut, což je podle mého názoru poměrně dlouhá doba na udržení pozornosti a spolupráce pod vedením vrstevníka.

#### Prosociální význam:

I tento taneček považuji za prosociální hru. Děti se společně vžily do rolí žáků taneční školy a Adélka do role paní učitelky. Hru si náramně užívaly, smály se a vtipkovaly. Dokonce Adélku občas i trochu zlobily, ale pořád to bylo v rámci legrace. Po celou dobu výborně spolupracovaly a přitom si zachovaly svojí přirozenost.

V jednu chvíli, kdy se Adélka zaměřila na správný postoj dětí a pomáhala osobně jedné z dívek, přišlo to ostatním legrační a schválně se začaly stavět tak, aby k nim Adélka musela přistoupit a pomoci jim postoj opravit. Adélka nijak neztrácela klid a dokonce se také chvílemi smála, ale za chvíli už postoje kazila většina děvčat, což hru lehce narušilo. **V tu chvíli se ozvala Laurinka:** „Nechte toho holky, copak nechcete, aby vás paní učitelka Adélka naučila taneček?“

Děti se v tu chvíli zklidnily, hra sice na chvíli stagovala, ale poté dál pokračovala naprosto plynule bez jakéhokoli vynucování ze strany Adélky.

Komunikace a spolupráce mezi dětmi probíhala naprosto přirozeně, bez problémů. Účast každého byla dobrovolná. Věřím, že kdyby měli o tuto hru zájem i chlapci, děvčata by je mezi sebe jistě vzala. Velmi mě tato skutečnost potěšila, děti vědí jak se k sobě chovat, aby byli všichni spokojeni a hru si užili. Je také znatelné působení paní učitelky. Děti řeší problémy mezi sebou, v relativním klidu, bez zbytečného ubližování.

Ráda bych ke kooperaci v kolektivu zmínila i to, jak kolektiv dětí přijal mne. Všechny děti byly seznámeny s tím, jaké je moje postavení, že stále studuji a jak často za nimi budu chodit. Děti však vidí především to, že jsem dospělá osoba a proto mi nejčastěji říkají paní učitelko. Na druhou stranu si uvědomují, že má zodpovědnost a povinnosti vůči nim a jejich vzdělávání nejsou v tak velké míře jako u paní učitelky a proto mě braly i jako svoji starší kamarádku, kterou často zvaly do svých her. Děti mě respektovaly a v situacích, kdy jsem zastávala roli paní učitelky se ke mně podle toho také chovaly. Pokud v zápiscích svého pozorování popisuji situace, kdy může pomoci paní učitelka, byla-li jsem přítomna, děti žádaly o pomoc či radu mě, stejně jako paní učitelku.

#### 2.4.2 Funkčnost a dodržování pravidel

S pravidly v této třídě nejsou žádné problémy. Vzhledem k tomu, že většina dětí tato pravidla zná již z loňského roku, došlo k naplnění zvnitřnění těchto pravidel a děti je dodržují i pro svůj vlastní dobrý pocit a čisté svědomí. Pravidla si děti připomínají samy mezi sebou. Pokud některé dítě poruší jakékoli pravidlo, všimne-li si toho jiné dítě, upozorní jej na to, že pravidlo porušuje. Všimla jsem si, že děti se naučily říkat „kouzelnou větu“, která naprosto jasně dává všem na vědomí, že bylo porušeno nějaké pravidlo. Tato věta zároveň nabízí jedinci, který pravidlo porušil, aby to napravil nebo své chování vysvětlil. Tato věta zní: **„Proč to děláš? Mě se to nelíbí!“** Je skutečně výjimkou, pokud dítě na tuto větu



nereaguje. Děti tím řeší problémové situace a pokud zde komunikace i „kouzelná věta“ zklamou, teprve poté se obrací na paní učitelku, která situaci řeší společně s dětmi, kterých se to týká.

Jsem si téměř jistá, že tato věta vyšla spíše od paní učitelky než od dětí, avšak svou prosociální funkci plní výborně. Děti si ji vzaly za vlastní a často jim nabízí takové řešení problémových situací, které děti nijak neznepráteluje, děti se díky ní nebojí tyto situace řešit bez prvotní pomoci paní učitelky. I proto je v této třídě klid a pohoda.

### **2.4.3 Prosociální hry – oblíbenost, chování dětí**

Co se týče prosociálních her a činností, vidím je v této třídě takřka neustále. Je znatelné, že děti vnímají vzájemnou komunikaci a spolupráci jako možnost dokázat, že jsou na to dostatečně vyzrálé a dokáží si kvalitně hrát, tak aby to přinášelo prožitek všem zúčastněným. Proto se dá také říci, že prosociální hry jsou v této třídě oblíbené. Třída je zaměřená na pohybové činnosti, proto je zde každý den organizovaná ze strany paní učitelky alespoň jedna pohybová hra s pravidly, která se společně s dětmi upravují tak, aby měla prosociální význam. Hrají se zde hry, jako je Mrazík, Slepá bába, Chodí medvěd okolo, Židličkovaná, Molekuly nebo Škatulata. (Zmíněné hry jsou k této práci přiloženy.)

Základními pravidly všech her, které děti hrají jsou ta, že to žádného kamaráda nesmí bolet, her se všichni účastní dobrovolně, výběr daných postav je náhodný (rozpočítadla), pokud jsou dány osoby, které nějakým způsobem děti vysvobozuje nebo začarovává, dbá se na dotyk či objetí, které hru podpoří a zároveň jsou všem příjemné.

Chování dětí se nijak výrazně nemění, přátelství, která vznikala na začátku roku jsou poměrně trvalá, nevšimla jsem si ani žádného rozdělování kolektivu do

různých skupin, které by mezi sebe nepustily nikoho jiného. Děti drží pospolu a ze strany starších dětí je častá pomoc a starost o mladší kamarády.

## **2.5 3. FÁZE: ZÁVĚR POZOROVÁNÍ**

### **Soudržnost kolektivu, komunikace a vzájemný respekt**

Jak už jsem zmiňovala od samého začátku pozorování tohoto kolektivu, do kterého patří nejen všechny děti, ale také paní učitelka a v případě kdy jsem byla v MŠ, i já, jeví se jako jednotný, přátelský a široce otevřený pro každého, kdo do něho vstupuje poprvé.

Velkou oporou tohoto kolektivu je osobnost a přístup paní učitelky, která dává každému dostatek prostoru pro oblíbené činnosti, volnou hru i samostatné řešení problémových situací. Ona i já jsme v této třídě vždy působily jako rádkyně, opory a dospělé osoby, u kterých dítě našlo pocit bezpečí kdykoli jej potřebovalo. Děti jsou tak vedeny od úplného začátku k samostatnosti a to, že samy mají zkušenost s tím, jaké to je, vyrovnávat se s různými situacemi, napomáhá i jejich vztahu k nově přichozím dětem.

V průběhu několika měsíců, kdy jsem měla možnost pozorovat soudržnost kolektivu, jsem ani jednou neviděla, že by byl někdo sám, stranou od ostatních pokud to tak sám nechtěl. Děti spolu komunikují a spolupracují při hrách bez většího ohledu na to, zda si spolu hrají jen děvčata, nebo jen chlapci, či děvčata a chlapci dohromady. Ve většině případů nebyl problém, aby se některé z dětí přidalo do již rozehrané hry, nebo aby se role měnily v jejím průběhu tak, aby si každý užil tu roli, na kterou si ať už tajně či nezakrytě myslí.

Vzájemný respekt je znatelný nejen při hrách, kdy děti respektují roli nebo pravidla předem stanovené, při činnostech výtvarných nebo tvořivých se děti snaží nenarušovat si vzájemně své prostory, které ke své činnosti využívají, ale také projevují respekt v komunikaci. Pokud mezi sebou hovoří, nestává se často,

aby se dva horliví vypravěči překřikovali a nutili si své příběhy. Pokud k takové situaci dojde, průbojnější jedinec upozorní druhého, že teď vypráví on, ať poslouchá a pak ať pokračuje ve svém. Je to řešení, které vyšlo přímo od dětí a ty jej také respektují, pravidlo se tím pádem stává funkčním. I věta, o které jsem se již dříve zmiňovala („Proč to děláš? Mně se to nelíbí!“) funguje velmi dobře. Co se týče občasné se vyskytujících vulgarismů v komunikaci dětí (častěji chlapců), děti na ně samy upozorňují a snaží se omezovat jejich používání. Nic méně chlapců se káravé věty děvčat asi moc nedotýkají a proto v těchto komunikacích musela často pomoci paní učitelka nebo já. Řešením nebylo striktní zákaz těchto slov bez velkého vysvětlení. Řešení se hledalo spíše v rozhovoru o tom, jak se nám líbí ta či ona komunikace, jak je dětem dané slovo příjemné a jakým slušným nebo vhodným slovem můžeme nahradit slovo vulgární.

Celková komunikace mezi dětmi i dětmi a paní učitelkou či jinou dospělou osobou funguje tak jak má. Nechybí zde vzájemný respekt, aktivní naslouchání (především ze strany dospělých), pozitivní slovní podpora či hodnocení, vycházející nejen od dospělých osob, ale i od samotných dětí. Děti mi rády, často i dlouze vyprávěly takřka o čemkoli. To svědčí o tom, že nemají strach z reakcí ostatních, rády poslouchají i samy sebe, čímž si lépe uvědomují svůj mluvní výraz, což podle mého názoru může pozitivně přispět při případné nápravě řeči.

### **3.ZÁVĚR VÝZKUMU**

V poslední části své praktické práce k tomuto tématu jsem uzavřela výše zmíněné pozorování kolektivu předškolních dětí a díky tomu jsem mohla také dospět k závěrům svých hypotéz, a porovnat dvě hry s prosociálními prvky natočené na začátku a konci pozorování.

### 3.1 Vyhodnocení hypotéz

***Hypotéza č. 1 (prosociální hry mohou dětem usnadnit období adaptace v MŠ a seznamování s ostatními dětmi)*** se potvrdila. Seznamování ve sledované třídě probíhalo plynule, bez problémů. Byla zvolena metoda komunitního kruhu, kde se děti společně seznamují, představují se a pomocí prosociálních her hraných v kruhu se lépe poznávají. Jednalo se o hry velmi jednoduché (posílání klubka příze, házení míčku). Děti se v průběhu prvních tří týdnů seznámily velmi dobře, mají vědomí o zájmech či hračkách svého kamaráda a během následujících týdnů již fungovala i „nejlepší“ přátelství.

***Hypotéza č. 2 (dotyk je důležitou součástí komunikace a vztahů v MŠ a je nutné jej rozvíjet)*** se potvrdila částečně. Význam dotyků a jejich využití při komunikaci nebylo zapotřebí dětem nijak výrazně vštěpovat, děti je používaly poměrně hojně. V průběhu svých návštěv mateřské školy jsem s dětmi hrála několik her, které měly prosociální prvky, např. hra Mrazík neobsahovala pouze postavu Mrazíka, ale také Sluníčka, které děti vysvobozovalo svým dotykem nebo objetím (dle přání dětí). Avšak rozvoj a poznání příjemných dotyků neovlivnilo nijak výrazně občasné konfliktní situace, především mezi chlapci, kdy docházelo i nadále k postrkování, výjimečně také pohlavkování.

***Hypotéza č. 3 (komunikace je nedílná součást vztahů i kooperace dětí, kterou je nutné neustále rozvíjet a vést kolektiv dětí k rozvinutějším komunikačním dovednostem, které později plnohodnotně využijí)*** se potvrdila. Děti měly i mimo komunitní kruh nespočet možností ke komunikaci. Již při prvním setkání s pedagogem ráno v MŠ dostává dítě prostor k soukromému rozhovoru, pokud o něj jeví zájem. Děti byly zpočátku vedeny k řešení situací slovně, společným

dialogem, společnou tvorbou různých činností i pravidel. Později již nebylo nutné děti k něčemu vést, převzaly iniciativu samy a komunikace ve třídě je podle mého názoru výborná. Nejvýrazněji tuto hypotézu potvrzuje fakt, že pro mladší jedince se ostatní děti v kolektivu staly mluvnými vzory a rádci v mnoha situacích.

***Hypotéza č. 4 (pravidla tvořená v kolektivu jsou účinná a navíc dávají dětem možnost spolupráce i vlastní iniciativy)*** se potvrdila. Pocit spoluúčasti na tvorbě společných pravidel byl pro děti motivující a uspokojující ve smyslu vlastní zodpovědnosti, tvořivosti a důvěry ze strany pedagoga. Děti samozřejmě občas i nevědomky poruší nějaké pravidlo, ale samy to v kolektivu okamžitě řeší. Například větou: „Proč to děláš, mně se to nelíbí!“ Tato věta vznikla z rozhovoru dětí a paní učitelky, ujala se a děti ji používají naprosto běžně. Dodržování pravidel je pro ně samozřejmostí a vzájemně se v tom podporují a dohlíží na sebe. To vše z vlastní iniciativy dětí.

***Hypotéza č. 5 (rituály dávají dětem pocit jistoty a bezpečí i mimo rodinné prostředí)*** se potvrdila, i přes to, že tato třída používala společných rituálů, které by výrazně ovlivňovaly chod třídy a kolektivu v ní, po málu. Větší důraz se zde kladl na komunikaci, která byla součástí i rituálu, otevírajícího celý den v MŠ, tedy pozdravu s paní učitelkou, kdy mělo každé dítě možnost promluvit si s paní učitelkou „mezi čtyřma očima“. Děti si však tohoto rituálu váží a je znatelné, že každé ráno přicházejí k paní učitelce s radostí, plny zážitků a příběhů, které jí chtějí sdělit, a paní učitelka je odměňuje aktivním nasloucháním a komunikací efektivní ve všech směrech.

### **3.2 Porovnání her**

V září jsem pořídila videozáznam dvou her, které měly pro děti prosociální význam především co se vzájemných dotyků a poznávání kamarádů a jejich jmen

týče. Děti tyto hry v průběhu roku několikrát hrály, avšak ne pravidelně. Přesto si je osvojily, a podle mého názoru hry splnily svůj účel. Abych si tím však byla jistá, v závěru svého pozorování jsem obě hry opět natočila, aby bylo možné porovnání.

### **HRA: Skrytý kamarád (videozáznam)**

Tato hra děti bavila již na samém počátku roku, avšak menší problémy jim dělalo dodržování pravidla, které zajišťuje funkčnost této hry, a to je „tichá domluva“. V této hře je vždy jeden hadač, který musí uhádnout kamaráda, který je schovaný pod prostěradlem uprostřed kruhu tvořeného dětmi. Každému dítěti se pochopitelně chtělo doprostřed kruhu, ale děti se nedokázaly v klidu a především tichosti, aby hadač nic netušil, dohodnout, kdo ten skrytý kamarád bude. Musela proto na začátku roku paní učitelka děti vybírat. Už tehdy děti neměly problém s tím, že by jim vadil výběr paní učitelky, že by to některé jedince mrzelo nebo odrazovalo od hry. Nyní však děti dokáží více spolupracovat, společně se dohodnout kdo a proč půjde nyní doprostřed kruhu a hlavně zvládají vše v tichosti, aby nebyl narušen moment překvapení. Oproti září se také zkrátila doba, po kterou hadač kladl otázky, které mu napomáhají uhádnout skrytého kamaráda. Děti se lépe znají a díky tomu vzrostl i zájem o to, být hadačem. V září byl velký zájem v první řadě o roli skrytého kamaráda, protože ten to má jistě mnohem jednodušší než hadač. Otázky klade hadač na děti, které mu odpovídají. Nyní dostává hadač na své otázky týkající se např. sourozenců, oblíbené hračky, mnohem častěji odpověď, než tomu bylo v září.

Děti se znají lépe a díky tomu roste i radost ze hry, pozitivní napětí před položenou otázkou a radost ze zodpovězení otázky či uhodnutí schovaného kamaráda. Mnoho dětí skrze tuto hru poznávají své kamarády i z jiné stránky než jak je znaly doposud. Ne každý totiž ví, že např. Anička má dva bratry, Petřík si rád hraje s medvídkem Bedřichem, nebo že Majda nemá ráda mléko.

Děti hra baví a věřím, že ji budou hrát i nadále. Mám radost, že tato hra splnila očekávání mé, paní učitelky i dětí.

### **HRA: Všichni jsme tu kamarádi...(videozáznam)**

Tato hra na první pohled může působit poněkud strojeně, především kvůli básničce doprovázející tuto hru. Není tomu tak. Děti si dobře uvědomují o čem slova básničky jsou, ale nikdo jimi není ovlivněn natolik, že by se cítil povinován mít bezpodmínečně za svého kamaráda toho, kdo je s ním momentálně ve dvojici. Nehledě na to, že děti mají možnost si vybrat kamaráda, který s nimi ve dvojici bude. V září bylo samozřejmě mnohem méně dětí, které měly jasno v tom, s kým chtějí tuto hru absolvovat. Nyní již výběr probíhá v míře větší. Ne však v tak velké, aby někdo zůstal sám, nebo stály dvě děti vedle sebe a odmítaly být spolu ve dvojici. I tato hra je velmi oblíbená i proto, že děti se u ní trochu „vyřádí“ v tom smyslu, že si svého kamaráda mohou „užít“ aniž by hrozilo, že by se jim třeba někdo posmíval. Lákavé je pro děti i to, že je zde spojena básnička s narativní pantomimou, kdy děti napodobují to, co se zde říká.

Jasný důkaz o tom, že tato hra není dětem nikterak nepříjemná, jsem pořídila dva týdny, před poslední „porovnávací“ nahrávkou této hry. V MŠ bylo tehdy velmi málo dětí. V naší třídě zůstala jen děvčata. Hrála jsem si s nimi v herně, povídala a pak jsem se zeptala na tuto hru, jestli si ji ještě pamatují. Děvčata se bez váhání vrhla k sobě a hru mi začala ukazovat. Když jsem je požádala, jestli by mi ji mohly ukázat ještě jednou, abych ji zachytila na kameru, přišla do třídy Lenička. Ta byla v danou chvíli ovšem navíc, neměla nikoho do dvojice. Děti to vyřešily přímo ukázkově, kdy se dvě děvčata Leničky ihned ujaly a vzaly k sobě do trojice. Celou tuto hru i s trojicí děvčátek mám na videozáznamu a i přes to, že by časově spadala spíše do 2. fáze, tedy průběžného pozorování, zařadila jsem tuto ukázkou sem. Je to výtečná ukáзка toho, že má tato hra svůj prosociální význam, že děti dělají pokroky ve vztazích mezi sebou viditelné i v takto

jednoduché hře. Je to sice hra, kterou si děti musí připomenout malinko více než hru předešlou, ale zájem o ni není nijak menší, a to mne velmi těší.

Na úplném konci svého pozorování jsem pak zjistila, že díky tomu, že se děti již dobře znají a mohou si tedy vybírat ve větší míře, jejich výběr je v mnoha případech naopak nahodilejší a méně důležitý. Děti se tedy nebojí dotyku, objetí nebo pohlazení od druhého i přes to, že to není TEN nejlepší kamarád.

Závěrem svého hodnocení a porovnávání těchto dvou her s prosociálními prvky mohu skutečně s čistým svědomím říci to, co se objevuje ve slovech básničky z druhé hry, a to, že **všichni jsme tu kamarádi...**

#### 4. ZÁVĚR

Celkově průběh několikaměsíčního pozorování a spolupráce s dětmi i paní učitelkou hodnotím pozitivně. Věřím, že hry a činnosti, které jsem paní učitelce nabídla a ona byla svolná se mnou spolupracovat, přinesly dětem v této třídě mnoho pozitivního. Hry které se naučily je baví a rozvíjí jejich prosociální smysl aniž by si to uvědomovaly. Smysl prosociálních činností se pak odrazil na průběhu celého dne, týdne i několika dalších měsíců prostřednictvím společně vytvořených pravidel. Děti spolupracují, komunikují a řeší problémové situace samy, dokud není pomoc dospělé osoby nezbytná. Respektují sebe navzájem i paní učitelku a mě.

Videozáznam, který jsem zde pořídila za dobu svých návštěv v MŠ, jsem ukázala také paní učitelce i dětem. Přínos videozáznamu je v reálném pohledu na situace probíhající při jeho pořizování. Paní učitelce se metoda videotréningu zalíbila a pochopila její význam pro zlepšení přístupu, používaných metod, či komunikace s dětmi. Zajímavé byly i reakce dětí, které reagovaly nejčastěji samy



na sebe a poté i děti, které byly videozáznamem přistiženy např. při podvádění nebo nějakých připomínkách, které ke hře měly a „lumpárnách.

Celé zakončení mých návštěv tímto snímkem však nekončilo hádkami dětí o tom, jak se kdo choval, ani zasmušilým výrazem paní učitelky přemýšlející o tom co všechno by se dalo zlepšit. Vše končilo smíchem a veselím. Děti pobavilo, když přišly na to, co kamarád dělal za jejich zády, nebo i jak znějí jejich hlasy a paní učitelka se alespoň přesvědčila, že pravidla i průběh her, které dětem nabídla jsou funkční a dětmi oblíbené.

Za osobní přínos k této problematice považuji především to, že jsem měla možnost pracovat s kolektivem předškolních dětí, postupně zasvěcovat je a částečně i paní učitelku do her a činností významných pro socializaci dětí v mateřské škole.

## 5. SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

1. Dunovský, J. a kol.: Sociální pediatrie. Grada, 1999
2. Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Portál Praha, 2005
3. Kolektiv autorů: Rámcový program pro předškolní vzdělávání, [www.rvppraha.cz](http://www.rvppraha.cz)
4. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Spirála Kroměříž, 2005
5. Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál Praha, 2003
6. Svobodová, E.: Hra v mateřské škole, Sborník RAABE, Řízení mateřské školy. Praha 2005
7. Svobodová, E.: rukopis knihy Prosociální činnosti v mateřské škole, České Budějovice 2007
8. Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Portál Praha, 2000