

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vztahy mezi dětmi v mateřské škole a možnosti jejich kultivace
Relationships among children in kindergarten and the possibilities of
their cultivation

Kristýna Lošková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2015

ANOTACE:

Tato práce se zaměřuje na vývoj vztahů u dětí předškolního věku především ve vztahu k vrstevníkům. Vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a jeho pojetí podpory a rozvoje sociálních vztahů v předškolním vzdělávání. V bakalářské práci se objevují názory na dětská přátelství, vývoj sociálních potřeb dětí. Definuje úlohu učitelky v rozvoji kvalitních vztahů dětí v mateřské škole.

Praktickou část tvoří akční výzkum zaměřený na podporu vztahů ve vybrané třídě mateřské školy. Je doplněn dotazníkovým šetřením mezi učitelkami mateřských škol z Karlovarského kraje. Dalším východiskem je pozorování vybrané skupiny dětí, na jehož základě vznikl program k podpoře vztahů v dané skupině. Program byl realizován a následně vyhodnocen. V závěru je evaluace celkového zjištění výsledků.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Vztah, mateřská škola, interakce, dítě, dětská skupina, chování, učitel

ANNOTATION:

This thesis is focused on development of relationships among preschool-age children, especially towards other children of the same age. It is based on the Framework Educational Programme for Preschool Education and its conception of support and development of social relationships within the preschool education. In this thesis are opinions regarding child's friendships and development of children's social needs. It defines a teacher's role in development of quality relationships among children in kindergartens.

The practical part is formed by an action research focusing on support of relationships in a selected classroom in a kindergarten. It is supplemented with a survey among teachers of kindergartens in the Karlovy Vary Region. Another starting point is an observation of selected group of children. On its basis a programme for support of relationships within the selected group was created. The programme was implemented and subsequently evaluated. At the end of the summary there is an evaluation of overall findings.

KEYWORDS:

Relationship, kindergarten, interaction, child, children's group, behaviour ,teacher

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Dětské vztahy v předškolním vzdělávání.....	9
1.1 Vztahy vyjádřené v pedagogicko-psychologických souvislostech.....	9
1.2 Pojetí vztahů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	12
2 Působení sociální interakce na dětskou osobnost.....	14
2.1 Vývoj dětského „já“.....	14
2.2 Proces vytváření sociálních vztahů.....	15
2.3 Jak působí dětská skupina na dítě.....	16
2.4 Jak působí dítě na dětskou skupinu.....	18
3 Jaké mohou být dětské vztahy.....	19
3.1 Dětská přátelství a oblíbené děti.....	19
3.2 Dítě, které nemá kamaráda.....	20
3.2.1 Možné příčiny nepřijetí dítěte do skupiny dětí.....	20
3.3 Nevhodné projevy chování.....	21
3.3.1 Agresivní chování ve skupině dětí.....	21
3.3.2 Nevhodná slova v mateřské škole.....	23
3.3.3 Projevy při obraně osobního prostoru.....	23
3.4 Vzájemná spolupráce a vřelost dětí.....	24
3.4.1 Možnosti rozvíjení prosociálního chování u dětí předškolního věku.....	25
3.5 Soutěživost při dětských činnostech.....	27
4 Řeč jako jeden z činitelů chování dětí v sociální skupině.....	28
4.1 Dítě z odlišného jazykového prostředí.....	29
5 Osobnost učitelky v rozvoji vztahů mezi dětmi.....	31
5.1 Činnosti vhodné k podpoře vzájemných vztahů.....	32

PRAKTICKÁ ČÁST

6	Problém výzkumu.....	33
7	Cíle výzkumu.....	33
8	Výzkumné otázky.....	33
9	Metody výzkumu.....	34
10	Vlastní výzkum.....	35
10.1	Charakteristika výzkumného vzorku.....	35
10.1.1	Škola, kde byl realizován výzkumný program.....	35
10.1.2	Skupina učitelek mateřských škol.....	36
10.1.3	Skupina dětí.....	36
10.2	Dotazníkové šetření mezi učitelkami mateřských škol.....	37
10.2.1	Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření.....	37
10.2.2	Celkové shrnutí dotazníkového šetření.....	45
10.3	Pozorování dětí I.....	46
10.3.1	Kritéria pro pozorování dětí I.....	46
10.3.2	Výsledky pozorování dětí I.....	46
10.4	Program zaměřený na kultivaci vztahů.....	49
10.4.1	Východiska pro tvorbu a realizaci programu.....	49
10.4.2	Charakteristika programu.....	50
10.4.3	Vlastní realizace programu.....	56
10.4.4	Evaluaace programu.....	63
10.5	Pozorování dětí II.....	65
10.6	Celkové shrnutí zjištěných výsledků.....	66
	DISKUZE.....	67
	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	71
	Zdroje k teoretické části.....	71
	Zdroje k praktické části.....	72
	PŘÍLOHY.....	73
	Příloha 1.....	73
	Příloha 2.....	76
	Příloha 3.....	78

ÚVOD

Vzdělávání v mateřské škole se pokládá za základní kámen budoucího života. Dítě, které dochází do mateřské školy, zde zažívá nenahraditelné sociální zkušenosti, ve kterých se učí nejen komunikovat, vyjadřovat svá přání a pocity, ale také vytváří kamarádské vazby, které mají mnohdy velmi dlouhého trvání.

V mateřské škole děti tráví velice podstatnou část jejich denního času. Denně se tu setkávají s vrstevníky, prožívají přátelství a vzájemné porozumění. Učí se prosadit a řešit drobná i větší nedorozumění, která jsou běžnou součástí života.

Potřeba sociální interakce je jednou ze základních potřeb člověka a v průběhu života se různě pozměňuje. Ve věku tří let, kdy se dítě nejčastěji dostává z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy, dochází k prudkému nárůstu kvantity sociálních vztahů nejen k vrstevníkům, ale také k dospělým, především k učitelce. Důležitým aspektem vztahů je skupina dětí. Právě s vrstevníky se dítě setkává v mateřské škole, kde často poprvé poznává fungování vzájemných vztahů, vytváří si nová kamarádství. Ve vrstevnické skupině může docházet nejen k rozepřím, řešení nastalých situací, ale i k prosociálnímu a ohleduplnému chování k druhým dětem. Učitelka v mateřské škole má velice výraznou úlohu v rozvoji komunikace a vzájemných vztahů dětí. Vede děti k samostatnosti a schopnosti vyjádřit své potřeby a přání. Je velice důležitou osobou během docházky do mateřské školy. Je pro děti vzorem ve všech ohledech.

Toto téma bakalářské práce jsem vybrala proto, že rozvoj a podpora dobrých vztahů mezi dětmi by měly patřit k základním posláním mateřské školy. Cílem práce je především načerpat informace z dostupné literatury v oblastech týkajících se vývoje potřeby sociálních vztahů dětí předškolního věku a tyto informace prakticky využít při realizaci výchovně – vzdělávacího programu.

V teoretické části se zabývám formulací vztahů podle současného kurikula, které je formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Dále se zabývám osobností dítěte a vývojem jeho sociálních vztahů. Formuluji jednotlivé druhy vztahů. Také se zabývám řečí, jakožto jedním z činitelů chování dětí ve skupině. A v neposlední řadě pojednávám o osobnosti učitelky v působení na vývoj sociálních vztahů v dětské skupině.

Praktickou část tvoří akční výzkum. Cíle jsou v něm zaměřeny na poznávání vzájemných vztahů, na projevy nevhodného chování a také na to, zda se učitelky ve své práci zaměřují také na podporu vztahů mezi dětmi. Hlavní metodou je akční výzkum s několika částmi. Především jde o výchovně-vzdělávací program, jehož cílem je podpořit kvalitu vzájemných vztahů ve vybrané skupině dětí. Tento program vychází z předchozího pozorování, které bylo provedeno také po realizaci programu. Další část výzkumu tvoří dotazník pro učitelky mateřských škol. Tento dotazník sleduje, jak učitelky rozvíjejí kvalitní vzájemné vztahy dětí a také, jak tuto problematiku vnímají. V závěru je celková evaluace a shrnutí získaných poznatků a výsledků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÉ VZTAHY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Jedním ze základních aspektů výchovy a vzdělávání v mateřských školách je dětská socializace ve vrstevnické skupině. Rozvoj a kultivace vzájemných vztahů mezi dětmi je proto velice důležitá. Pedagog předškolního zařízení by měl být pro děti nejen rádcem a pomocníkem, ale především partnerem pro vytváření kvalitních vzájemných mnohostranných vztahů.

1.1 VZTAHY VYJÁDRĚNÉ V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH SOUVISLOSTECH

Vztah je obecná vazba mezi dvěma a více subjekty. V pedagogickém slovníku jsou vztahy definovány na různých úrovních. Jednak jako vztah mezi rodiči a školou, rodiči a učitelem, školou a veřejností. Je zde uváděn vztah učitele a žáka: „*Mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky. Je dán: 1. Obecně sociálními rolemi a statusy z nich vyplývajícími; 2. Konkrétními zvláštnostmi obou aktérů (tj. jejich pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, očekáváními, učitelovým pojetím žáka a žákovým pojetím učitele apod.)*, zvláštnostmi jejich vzájemného působení, zvláštnostmi vyučovacího předmětu a učiva, délkou a frekvencí vzájemných setkávání, možnostmi hlouběji se poznat apod.“¹. Vztah žáka s žákem je definován jako: „*Mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě apod. Je determinován: pohlavím, věkem, osobnostními zvláštnostmi (temperament, emoce, motivace, sebepojetí, zájmy, schopnosti), příslušností k určité sociální skupině, postoji (kladné, neutrální, záporné), vzájemným působením. Vztah žák-žák souvisí též se sociálními potřebami žáků (potřeba nápodoby, identifikace, moci, pozitivních vztahů, obava ze ztráty pozitivních vztahů aj.)*“²

Potřeba vztahu a sociální interakce je jednou ze základních potřeb člověka. Již před narozením vznikají vazby mezi rodiči a dítětem. Po narození se vztahy vyvíjejí a časem

¹ Průcha Jan, Walterová Eliška, Mareš Jiří, Pedagogický slovník, Portál 2009, strana 374

² Průcha Jan, Walterová Eliška, Mareš Jiří, Pedagogický slovník, Portál 2009, strana 374

kultivují. Dítě se dostává do sociálního prostředí a jeho působením si vytváří žebříček vztahů, kdy na první příčce je matka (či jiná pečující osoba). Dítě postupně vrůstá do sociálního prostředí, jehož složení ale ovlivňují především rodiče.

Kolem třetího roku však ve většině případů nastává obrovský zlom v podobě nástupu do mateřské školy. Pro dítě to znamená odpoutat se od matky a rodinného prostředí a samostatně si vytvářet vztahy se svými vrstevníky a učitelkou mateřské školy. Dítě se dostává do pro něj neznámého prostředí, které je plné neznámých lidí. Mnohé děti se do této doby nesetkaly s tak velkým kolektivem. Učí se zde novým sociálním interakcím a soužití nejen s vrstevníky, ale i zpočátku s cizí dospělou osobou. Děti tráví polovinu nebo více než polovinu denního času v mateřské škole, tudíž dochází k vytvoření vztahů pozitivních, ale i negativních.

V mateřské škole si děti časem vytvářejí přátelství, podle mnohých autorů (Pavel Říčan, 1990³) krátkodobá a nestálá. Z vlastní praxe však vím, že tato přátelství mohou být naopak i dlouhodobá, přesahující mateřskou školu. Děti si časem v mateřské škole vytvářejí i dlouhodobější přátelství. Často se stává, že již v průběhu prvního roku docházky do mateřské školy si děti vytvoří skupinky, jakési „party“, které fungují až do nástupu do základní školy.

V psychologické rovině se vztahy zabývá především sociální psychologie. Zkoumá působení sociální skupiny na jedince a opačně působení jedince na sociální skupinu. V mateřské škole je dítě vystaveno nové skupině, která má na dítě zásadní vliv. Je potřeba, aby učitelky mateřských škol tyto vztahy podporovaly, rozvíjely nebo usměrňovaly a kultivovaly. Nástupem do mateřské školy pro dítě nastává jakýsi nový stupeň socializace.

Langmeier a Krejčířová uvádějí ve své Vývojové psychologii tři aspekty socializace:
„1. Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. ...
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální chování usměrňují do mezí určených společností (tak, aby společnost jako celek byla chráněna). Chování jedince je však omezováno nejen

³ Říčan Pavel, Cesta životem, Panorama 1990

hranicemi, v nichž se může pohybovat, ale je určováno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince (hodnoty materiální i kulturní). ...

3. Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Nejde tu teda pouze o jednotlivou povolenou či zakázanou činnost, ale o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině.“⁴

Tyto aspekty se u dětí rozvíjejí nejprve v rodinném prostředí, poté ve skupině známých, kteří jsou vybíráni rodiči, a nadále v mateřské škole, kde již rodič na složení dětské skupiny nemá takový vliv. V mateřské škole se vztahy dále diferencují, vytvářejí se nové. Díky rituálům a pravidlům, která je nutné v mateřské škole dodržovat, se u dětí rozvíjejí sociální kontroly. Tyto kontroly poté mnohdy používají i v běžném životě. Často se však stává, že v rodinném prostředí a mateřské škole jsou tyto hodnoty nastaveny odlišně. Dítě se poté dostává do potíží, ale postupně se učí tato dvě prostředí od sebe odlišit. Je ale třeba nabízet spolupráci rodině, aby se vzájemné tendence ve vztazích co nejvíce sblížily. V mateřské škole si dítě osvojuje sociální role, dobývá své postavení v sociální skupině, poznává své sociální postavení nejen vůči dospělé osobě, ale především vůči vrstevníkům. Učitelka i vrstevníci mají v tomto vztahu roli vzoru, ke kterému dítě vzhlíží a napodobuje jeho chování. Proto je ze strany učitelky potřeba kultivovaného vystupování a řeči i usměrňování a podpora vzájemného chování dětí.

⁴ Langmeier Josef, Krejčířová Dana, Vývojová psychologie, Grada 2006, strana 93, 94

1.2 POJETÍ VZTAHŮ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV) se zabývá podmínkami, cíli i obsahem předškolního vzdělávání. *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči.“*⁵ Dítě se v mateřské škole učí navazovat, rozvíjet a utužovat sociální vztahy. Učitel má být pomocníkem a partnerem v tomto procesu.

Jedním z rámcových cílů, tedy těch obecných, je i cíl *„získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“*⁶, což vypovídá o nutnosti dítě předškolního věku socializovat a učit ho základním sociálním dovednostem. Od rámcových cílů se odvíjí klíčové kompetence. V oblasti sociálních vztahů jde především o kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní. Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, by v ideálním případě mělo bez zábran a ostychu komunikovat s dětmi i dospělými, projevovat citlivost a ohleduplnost k druhým, napodobovat prosociální chování druhých lidí ze svého okolí, být obezřetné při setkávání s neznámými lidmi, umět se podílet na společném rozhodování.

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen do 5 vzdělávacích oblastí, z nichž sociálními dovednostmi se zabývají především oblasti interpersonální – Dítě a ten druhý a sociálně-kulturní – Dítě a společnost. Právě tyto dvě oblasti se zabývají i rozvojem sociálních vztahů a učení se pravidlům soužití ve společnosti. V interpersonální vzdělávací oblasti „Dítě a ten druhý“ jsou sociální vztahy definovány takto: *„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“*⁷ Dále se RVP PV zabývá očekávanými výstupy, kterých by dítě v průběhu docházky do mateřské školy mělo dosáhnout. Sociálně – kulturní oblast „Dítě

⁵ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Výz. ústav pedagogický 2004, strana 5

⁶ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Výz. ústav pedagogický 2004, strana 8

⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Výz. ústav pedagogický 2004, strana 21

a společnost“ uvádí: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“⁸

V RVP PV jsou definovány i podmínky vzdělávání, které se opět zabývají i vztahy. V mateřské škole by měla panovat vzájemná důvěra mezi pedagogy i dětmi, tolerance, zdvořilost, ohleduplnost, vzájemná pomoc a podpora. Pedagog má za úkol se věnovat vztahům mezi dětmi a ovlivňovat je prosociálním směrem.

⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Výz. ústav pedagogický 2004, strana 23

2 PŮSOBENÍ SOCIÁLNÍ ITERAKCE NA DĚTSKOU OSOBNOST

Jak již bylo zmíněno, vztahy v mateřské škole výrazně působí na osobnost dítěte, které do MŠ nastoupilo. Ať už jde o vzory jeho chování, či učení se sociálním normám, nebo získávání sociálního postavení. Díky vztahům se dětská osobnost formuje a utváří, jejich působením vzniká jedinečný člověk.

2.1 VÝVOJ DĚTSKÉHO „JÁ“

Zpočátku života je dítě zaujato především svými pocity, především biologickými potřebami. Výrazně to dává najevo v případě nepříjemných pocitů. Jednotlivá lidská „jáství“ podle Fontany se vyvíjí až kolem třetího roku života. Pro toto období je typický negativismus, který je důkazem toho, že si dítě začíná uvědomovat vlastní „já“. Dítě chce prosadit svou samostatnost a svou osobu zkoumat. Stává se však, že dospělí mají tendenci dítěti dávat „nálepky“. Přisuzují se mu označení např. hodného, či zlobivého dítěte, která dítě přijme za své, protože není schopno posoudit jejich pravdivost. Z toho vyplývá, že dítě je i při tvorbě svého „já“ značně závislé na dospělé osobě.

Sociální učení probíhá dvěma způsoby. Prvním je takzvané posilování (popisuje Skinner a Bandura), kdy se v dítěti pomocí použití motivace zakořeňují dané vzorce chování. Při správném chování je dítě pochváleno a naopak. Tím dochází k tomu, že si dítě začíná uvědomovat správnost, či nevhodnost svého chování. Druhým způsobem je identifikace. Ta je založena na tom, že dítě se samo identifikuje s určitým vzorem. V úplném rodinném prostředí to bývá rodič stejného pohlaví jako dítě. Dítě napodobuje jeho vzorce a styly chování.⁹ V pozdějším období, v době, kdy nastupuje do mateřské školy, dítě objevuje nové vzorce chování v podobě skupiny vrstevníků a učitelky. Mnohdy se stává, že dítě přejímá učitelčiny výrazy i slovní spojení. Poté se může stát, že se učitelka od dětí slychává svá vlastní slovní spojení, která v praxi sama používá.

V předškolním věku se vytváří také dětské svědomí. V tomto období má podobu spíše negativní. Tvoří ho zákazy, které dítě dostalo od dospělého. *„Dobré svědomí je u dítěte v podstatě nepřítomností špatného svědomí, a u mnoha lidí tomu tak zůstane po celý život. Teprve v adolescenci, kdy prudce stoupá autonomie rozhodování a jednání mladého člověka,*

⁹ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010

může dojít k obratu, takže převáží pozitivní mravní motivace. Obsah dětského svědomí bývá dosti náhodný a různorodý: nerozbít hrníček, nezašpinit šaty, nebít kamaráda, ... “¹⁰.

Při tvorbě dětského „já“ hraje důležitou roli také dětská skupina. Dítě si v této skupině osvojuje sociální role a pozice. Již třída v mateřské škole se dá považovat za sociální skupinu. Děti patřící do této skupiny mají vytvořené trvalejší vztahy. Díky velikosti skupiny jsou nuceni dodržovat dohodnutá pravidla. Dodržování těchto pravidel hlídá nejen učitelka, ale především i samotné děti, které často upozorňují na jejich porušování.

V mateřské škole se děti stýkají mnohdy ve stejné sestavě po celou její docházku. Po přestoupení na základní školu některé skupiny dětí zůstávají a navštěvují i nadále stejnou třídu, některé děti odchází jinam, a tak dochází k dalším vrstevnickým socializačním situacím a příležitostem k sebezpoznání.

2.2 PROCES VYTVÁŘENÍ SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ

Vztah k dítěti se vytváří již před jeho narozením. Matka je s dítětem v těsném kontaktu a ono je na ní ve všech ohledech závislé. Dítě následně prochází socializačními stadii, kterými si postupně vytváří vztah k okolním objektům a lidem. Fontana se ve své knize odkazuje na stadiální vývoj vypracovaný Spitzem, ten uvádí jako první stadium preobjektální. V tomto období, což je doba od narození do tří měsíců, nemá dítě stálý vztah ke všem objektům z okolí. V chování se neukazují žádné trvalejší vztahy. Druhým stadiem se stává stadium předběžného objektu. Toto období je typické tím, že dítě již reaguje na úsměv a rozpozná tvář. Odlišuje obličej od zbylých objektů. Důležitá je pro něj však struktura obličeje, zaměřuje se tedy jen na oči, nos a ústa. Dítě se v tomto období usmívá i při pouhém spatření masky, která má základní lidské znaky. Třetí stadium je stadium objektu, ve kterém dítě již rozlišuje známou tvář od cizí a také se projevuje takzvaná separační úzkost. Ta nastává v době, kdy je dítě odloučeno od matky. Je to projev již vznikajících citových vazeb na druhou osobu. Toto období nastává kolem šestého až osmého měsíce od narození. Rodičovská láska je základním činitelem v jeho vývoji. Rodiče dítěti vytvářejí podnětné prostředí pro jeho všestranný vývoj. Dětský sociální vývoj je proto nejčastěji nejvíce ovlivněn domácím prostředím.¹¹

¹⁰ Říčan Pavel, Cesta životem, Panorama 1990, strana 145

¹¹ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010

Proces socializace je závislý na socializačním prostředí. Pokud by bylo dítě již od narození izolováno od sociálního prostředí a poté do něj navraceno, již by socializace neprobíhala v pořádku. Kritickým obdobím pro socializaci jedince je právě období od narození po nástup do mateřské školy. V tomto období, kdy je dítě nejvíce závislé na matce, je nejdůležitější osvojení si základních hygienických návyků, společenských norem a především řeči. Při nástupu do mateřské školy by mělo dítě již tyto dovednosti ve větší míře ovládat. Zde se poté dostává do interakce s dalšími osobami. Především to jsou jeho vrstevníci. Pro dítě je tato situace nová a je potřeba jistého adaptačního období, aby bylo schopno se do skupiny začlenit. U každého dítěte je doba adaptace na mateřskou školu individuální, zpravidla to však, podle mé zkušenosti, bývá kolem jednoho až dvou měsíců.

Fontana ve své publikaci *Psychologie ve školní praxi* tvrdí: „*V letech, kdy se utváří jeho osobnost, tráví dítě více času doma či v nejbližším okolí než ve škole. U pětiletého je poměr doby strávené doma a doby strávené mimo domov přibližně 5:3. U adolescenta potom tento poměr vzrůstá na 2:1. Doma obvykle vznikají i naše nejtěsnější vztahy. Zde má dítě nejvíce věcí, jež pokládá za své, zde, v době volna, realizuje i většinu svých zájmů. Nepřekvapuje tedy, že domov má rozhodující vliv na psychický vývoj dítěte. Doma se učí užívat vlastních schopností, zde si tvoří své postoje a názory, zde se vyvíjí jeho motivace ve vztahu ke škole a k vlastní budoucnosti.*“¹² Podle mého názoru čerpaného z vlastní zkušenosti, je však podíl času, který dítě tráví doma, nižší. Mnohdy se stává, že rodiče školu, v tomto případě mateřskou, využívají po celou dobu její otevírací doby, což pro dítě činí i 10-11 hodin denně. Tento faktor bývá nejčastěji dán časovou náročností zaměstnání rodičů. Z tohoto důvodu řadím mateřskou školu mezi jedno z nejdůležitějších socializačních prostředí v předškolním věku.

2.3 JAK PŮSOBÍ DĚTSKÁ SKUPINA NA DÍTĚ

V předškolním období je velice důležitý kontakt s vrstevníky. Ať již v mateřské škole, či na hřištích, zájmových kroužcích, nebo při jiných příležitostech. Je nutné, aby si dítě před nástupem do základní školy osvojilo vzorce chování a jednání, umělo s lidmi jednat. Dítě má v sociální skupině přímou zpětnou vazbu na své chování. Zbylé děti totiž mnohdy zaujímají obranný postoj vůči jeho nevhodným reakcím.

¹² Fontana David, *Psychologie ve školní praxi*, Portál 2010, strana 19

V sociální skupině se rozlišují určité role. Bývají to role vedoucího, outsidera, mimostojícího jedince, ambivalentního jedince a šedé eminence. Vedoucí role se ujímá nejčastěji oblíbený jedinec z kolektivu. Bývá to sebevědomé dítě, které si je náležitě vědomo své pozice. Další rolí je role outsidera. Toto dítě bývá vyloučeno z kolektivu, avšak s touto skutečností se nechce smířit. V mateřské škole to často bývají děti ze sociálně oslabeného prostředí, které nemají domácí zázemí tak silné. Na učitelce poté je, aby dítěti pomohla se do skupiny zařadit. Mimostojící dítě se kolektivu straní ze své vlastní vůle. Důvodem může být například odlišný názor od zbylých dětí, či určité specifické zájmy, které nemá nikdo jiný ze skupiny. Ambivalentní role se vyjadřuje pouze k části skupiny. Často to během konfliktu bývá ta část skupiny, která má patrnou převahu. Posledním typem je role šedé eminence. Ta je specifická tím, že má velice blízko k vedoucímu skupiny a ovlivňuje jeho názory a postoje.¹³

Toto rozdělení je však pouze orientační. Nelze jednoznačně určit, které dítě zastává danou roli. Mnohdy se totiž stává, že dítě v sociální skupině svou roli mění a hledá, jaké postavení mu nejvíce vyhovuje. Učení v rámci vrstevnické skupiny je podle mého názoru jedním z nejlepších možných socializačních činitelů. Především díky neustálé zpětné vazbě k dětskému chování.

Sociálními rolemi se zabývá i Říčan ve své publikaci *Cesta životem*. Pojímá však sociální role z jiného hlediska. Naráží na střídání sociálních rolí v průběhu života. *„Předškolák už také obratně a s naprostou samozřejmostí střídá role. Jednu roli hraje doma vůči rodičům, jinou ve škole k učitelce, jinou k dětem. Na tom není nic špatného, z hraní rolí se skládá celý náš společenský život. V každé roli se od něj očekává něco jiného, má jiné povinnosti.“*¹⁴ Dítě se v každé roli projevuje naprosto odlišně a v každé má jiný cíl. Ve skupině dětí je to na příklad schopnost vést děti, spolupráce s dětmi, soupeřivosti. *„Velkým nárokem je dosáhnout rovnováhy mezi soupeřením a spoluprací. Není snadné objektivně posuzovat společnost, v níž žijeme, ale těžko se ubráníme dojmu, že v naší výchově – počínaje rodinou – je stále ještě nadbytek soupeřivosti, a ne vždy zrovna zdravé, tj. správně vyvážené se solidaritou, se spoluprací. Pro některé lidi je soutěžení (třeba sportovní)*

¹³ Nakonečný Milan, *Sociální psychologie*, 1999

¹⁴ Říčan Pavel, *Cesta životem*, Panorama 1990, strana 137

*jedinou dimenzí hodnot, jediným cítem, ovládající všechno myšlení a jednání. Jejich děti se nakazí snadno a brzy.*¹⁵

Se sociální rolí se dítě nerodí, získává ji v průběhu života. K vytvoření sociální role každého jedince přispívá takzvaný „vzor“. „Vzorem role je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici,“¹⁶ uvádí Fontana. V dětství bývá sociálním vzorem nejčastěji rodič. Vzor však nemusí být vždy pozitivní (například rodiče se závislostí na alkoholu, či špatný učitel). V důsledku tohoto vzoru se poté u dítěte vytvářejí trvalé stopy, které jsou patrné na jeho projevech.

2.4 JAK PŮSOBÍ DÍTĚ NA DĚTSKOU SKUPINU

Nejen skupina působí na samotné dítě, ale také dítě sociální skupinu ovlivňuje. Ve skupině si vytváří postavení a ovlivňuje ji svými názory a postoji. V předchozí kapitole byla zmínka o rolích, které jedinci zaujímají v sociální skupině. Právě tyto role jsou velice důležité při fungování skupin. Jak již samotné názvy rolí naznačují, každá role přispívá k fungování sociální skupiny odlišným způsobem.

Ve vlastní praxi jsem se snažila vyzorovat funkce těchto rolí. Vedoucí například určuje zaměření hry, případně využití různého herního materiálu. Ambivalentní dítě bývá důležité při společném rozhodování. Šedá eminence často ovlivňuje rozhodování vedoucího a často to bývá k jeho vlastnímu prospěchu. Tato role ale u dětí předškolního věku podle mého nebývá tak častá.

Velké množství jakýkoliv skupin má tendenci se dále dělit na menší a menší podskupiny. Členství ve skupině dítěti dodává sebejistotu a pocit bezpečí. Nejčastěji se podskupiny tvoří podle pohlaví. Další rozlišení může být podle jejich specifických zájmů a dovedností. Větší tendenci se sdružovat mají děti z podobného sociálního prostředí, či děti zdatné a méně zdatné. V multikulturní skupině se zásadně sdružují děti stejné národnosti a se stejným mateřským jazykem. V každé skupině fungují pravidla, kterým se děti podřizují, a tím se nejčastěji určuje jejich členství.

¹⁵ Říčan Pavel, Cesta životem, Panorama 1990, strana 138

¹⁶ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010, strana 295

3 JAKÉ MOHOU BÝT DĚTSKÉ VZTAHY

Je naprosto přirozené, že se v každém typu kolektivu se objevují různé typy vztahů. Ať již jde o vztahy pozitivní, či negativní. Je to dáno individualitou každého jedince a individuální potřebou vyhledávat různorodé společnosti druhých. V dětské skupině je nutné děti při tvorbě vzájemných vztahů podporovat a ovlivňovat prosociálním směrem a to především pomocí pozitivní motivace.

3.1 DĚTSKÁ PŘÁTELSTVÍ A OBLÍBENÉ DĚTI

Přátelství, slovo, které evokuje mnoho pozitivních emocí. První přátelství dětí vznikají právě nejčastěji v mateřské škole. Dítě, které nastoupilo do mateřské školy, se najednou dostává do naprosto odlišného socializačního prostředí, než je prostředí rodinné. Z vlastní praxe vím, že ne každé dítě je ihned schopno komunikovat s ostatními a vyhledávat je nejen pro hru, ale jakýkoliv jiný druh činnosti.

V nejmladších třídách mateřských škol, kam dochází děti zpravidla od 3 let, děti ve svém ontogenetickém vývoji často nepostoupily na takovou úroveň, aby byly schopny kooperativní hry. Nejčastěji se u nich objevuje hra asociativní, při které sice děti využívají vzájemné přítomnosti, avšak prozatím nejsou schopny hru organizovat, případně si rozdělovat role. V některých případech se dokonce stává, že dítě je při nástupu do mateřské školy ve fázi hry paralelní. V tomto typu hry děti na sebe sice vzájemně reagují, ale hraje si každé samo.¹⁷ V mateřské škole se hra postupně vyvíjí a kultivuje. S hrou se také postupně vyvíjí a kultivují vzájemné vztahy mezi dětmi. Děti se při ní učí především přijímat druhého jako sobě rovného partnera, komunikovat a hledat společná řešení problémů. A právě tyto aspekty jsou nejdůležitějšími při tvorbě vztahu a následně i přátelství.

V téměř každé skupině se nalézají děti, které se vyhledávají a mají společné zájmy. Některé děti se dokonce mohou jevit jako vyhledávané všemi ostatními. Děti k nim vzhlíží. V takovémto případě hovoříme o oblíbených dětech. Tyto děti si svou pozornost získaly neúmyslně. Může to být zapříčiněno uměním porozumět, pomoci, specifickým nadáním na příklad pro sport, či dobrými náměty pro hru. Takové dítě se nejčastěji se stává vůdcem skupiny a udává dané skupině směr. Děti ze skupiny jeho hodnoty považují za důležité a poté je také přejímají. Například pokud je vůdcem skupiny oblíbené dítě se zálibou ve sportu,

¹⁷ Langmeier Josef, Krejčířová Dana, Vývojová psychologie, Grada 2006

sportovní dovednosti začínají považovat za důležité i další děti. Také jejich přátelství s ostatními může udávat jakousi prestiž druhému dítěti. Inteligence oblíbených dětí bývá často nad průměrem skupiny.¹⁸

3.2 DÍTĚ, KTERÉ NEMÁ KAMARÁDA

Ve skupině dětí nenalzáme pouze děti oblíbené. Některé děti do skupiny nezapadly, mají s ostatními dětmi rozpory, bývají neoblíbené, či se samy dětské skupině straní. Tyto děti často nevědí, co ostatním nabídnout, či jak to nabídnout. „*V některých případech, kde jsou jejich osobnost, domácí prostředí a zájmy značně odlišné oproti skupině, mívají, a to ne vlastní vinou, jen málo hodnot touto skupinou uznávaných.*“¹⁹

Z praxe mohu potvrdit tyto odlišnosti. Pokud se podíváme na případ již zaběhlého kolektivu, do kterého přistoupilo nové dítě, bývají poté dvě různé možnosti jeho přijetí. Pokud se dítě do skupiny začlení bez obtíží, bývá to zpravidla dítě, které má již zkušenosti se soužitím dětí ve skupině a má osvojeny základní návyky tohoto soužití. Druhou možností je jeho nepřijetí mezi ostatní děti. Buď se dítě ostatních straní a bojí se je oslovit, čímž se samo dostává do izolace, nebo díky jeho naprosto odlišným návykům, původu, či jiné příčině, například jazykové, ho ostatní nevyhledávají. V obou těchto případech je potřeba citlivé pomoci učitelky. Toto nepřijetí totiž v dítěti může vyvolat pocity osamělosti, sebeodmítání a deprese a ty mohou přetrvávat až do dospělosti.²⁰

3.2.1 Možné příčiny nepřijetí dítěte do skupiny dětí

Jak již bylo zmíněno, příčiny nepřijetí mohou být různé. Jednou z příčin je například pomalejší ontogenetický vývoj. Takovéto dítě má následně potíže s přijetím především ve věkově homogenních třídách mateřské školy, kde zbylé děti jsou na vyšším vývojovém stupni a poté nepřijímají toto dítě jako rovnocenného partnera. Tato potíž by se mohla eliminovat zařazením dítěte do věkově heterogenní skupiny, kde již funguje jakýsi princip vzájemné pomoci starších dětí dětem mladším.

¹⁸ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010

¹⁹ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010, strana 302

²⁰ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010

Dalším důvodem může být původ dítěte. V případě, že dítě pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, může se stát, že ho zbylé děti nepřijmou zkrátka proto, že má nastaveny úplně jiné hodnoty. Nenosí nejnovější oblečení, pod stromečkem nemívá takové množství hraček, apod. Toto dítě se dětem může stranit i samo, protože zkrátka neví, čím nebo jak ostatním dětem může přispět.

Potíže mohou nastat i v případě, že dítě pochází z odlišného sociokulturního prostředí. Tyto děti mohou mít odlišné návyky společného soužití. Může se stát, že ani neovládají český jazyk. Děti z odlišného jazykového prostředí poté narážejí na nepochopení za strany ostatních, ale především nerozumí ony samy. A to právě bývá příčinou jejich odloučení od skupiny.

Tyto příklady však nemusí platit pro všechny děti s takovýmto znevýhodněním. Ve všech případech totiž nejvíce záleží na individualitě každého jedince, jeho individuálních vlastnostech, na jednotlivém složení dětské skupiny a empatickém přístupu učitelky ve třídě, kam tyto děti byly přijaty. Extrovertní dítě, které přichází ze sociálně znevýhodněného prostředí, může totiž do skupiny zapadnout stejně dobře, jako dítě, které pochází z prostředí běžného a naopak dítě introvertní nemusí zapadnout do skupiny dětí vůbec.

3.3 NEVHODNÉ PROJEVY CHOVÁNÍ

Již v mateřské škole se mohou objevovat nevhodné projevy chování. Mohou k nim patřit například známky agrese, nevhodná slova a nepřiměřené projevy při obraně osobního prostoru. Tyto projevy patří k přirozenosti dětského věku a v praxi se s nimi běžně setkáváme. Je to dáno velice diferencovaným složením tříd v mateřských školách, kdy všechny děti pocházejí z naprosto odlišných rodinných prostředí, která mají i odlišné zvyky a postoje. Může poté docházet ke konfliktům mezi jednotlivými dětmi.

3.3.1 Agresivní chování ve skupině dětí

Agresivní chování se čím dál častěji objevuje již u dětí předškolního věku. Nejen odlišnosti v rodinném prostředí, ale i například snížená úroveň řečových schopností toho může být příčinou.

V psychologickém slovníku je agrese popsána jako: *„útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě*

*k uspokojení potřeby (reakce na frustraci) ...“*²¹ Pedagogický slovník popisuje agresivitu takto: „*Útočnost. Tendence projevovat nepřátelství, ať už slovně, nebo útočným činem. Tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně. Tendence ovládnout sociální skupinu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory, rozhodovat o její činnosti a osudu jednotlivých členů.*“²² Za agresí tedy můžeme považovat záměrně vedené nevhodné chování, které má za následek fyzickou či psychickou újmu na druhém člověku. V životě se s různými typy agresivního chování běžně setkáváme. Děti mnohdy vídají nevhodné chování i mezi svými blízkými dospělými. Také se stává, že dospělý sám dítě nabádá k agresí, respektive k osobní obraně větou: „Tak mu to přece vrať!“. Dítě, které se touto radou řídí, se poté může dostat do nepříjemné situace, kdy bývá považováno za viníka a agresora.

V mateřské škole, kde se dítě denně setkává s velkým množstvím dalších dětí, přirozeně dochází k vzájemným výměnám názorů. Děti se domlouvají na postupu při hře, na rozdělení herních rolí, na vymezení osobního prostoru. Při těchto domluvách však může dojít k vzájemnému nesouladu, kdy každé z dětí má na danou věc odlišný názor. Jednou ze strategií řešení může být klidná domluva. V mateřské škole jsem se ale nejčastěji setkala především s tím, že dítě dominantnější povahy spor „vyhrálo“ a naopak dítě submisivní a méně průbojné často v tomto sporu ustoupilo a stáhlo se do ústraní. V případě, že se setkají dvě dominantní děti, může ale dojít k rozeprě a vzájemné výměně názorů, která může vyústit právě až k fyzickému napadení.

Při řešení sporu mezi dětmi je potřeba si všimnout jejich chování a vyslechnout názory dětí, které se rozeprě účastnily. Je potřeba se orientovat na příčiny chování a případně na průběh vzájemné rozeprě. Mnohem více se osvědčila jako řešení klidná nabídka možného řešení, nežli jakékoliv příkazy k omluvě. Pokud učitelka k dítěti přistupuje jako spravedlivý a přátelský rádce, dítě k ní získává mnohem větší důvěru, než pokud by učitelka jednala příliš autoritativním způsobem. A právě vzájemná důvěra nejen k učitelce, ale i k ostatním dětem přispívá ke zlepšování klimatu třídy a tím i vzájemných vztahů ve třídě.

²¹ Hartl Pavel, Harlová Helena, Psychologický slovník, Portál 2009, strana 22

²² Průcha Jan, Walterová Eliška, Mareš Jiří, Pedagogický slovník, Portál 2009, strana 13

3.3.2 Nevhodná slova v mateřské škole

Dítě, přicházející do mateřské školy nejčastěji nastupuje s již vytvořenou základní slovní zásobou, kterou v průběhu let neustále prohlubuje. Dítě se ve všech socializačních prostředích setkává s různými vzory a jedním z nich je i vzor řečový. Dítě přejímá výrazy a pojmy, které slyší v blízkém okolí, a poté je často začíná samostatně používat. Velice často ale slovům samo nerozumí.

Nejvíce je dítě ovlivněno rodinným prostředím. Je jeho obrazem. A tento obraz se projevuje i v mluvě. Často jsem se setkala s případy, kdy kdokoliv z blízkého okolí dítěte použil nevhodný výraz a dítě ho začalo opakovat a vložilo si ho do své slovní zásoby. Často se dokonce stává, že nevhodné slovo si dítě do svého slovníku uloží rychleji, než bychom sami chtěli. V mateřské škole se poslední dobou bohužel začínají nevhodná slova také hojně objevovat. Nejčastěji to bývá u předškolních dětí, které se s nevhodnými výrazy mohou setkat také na dětských hřištích, kam dochází velice často i starší pubescentní kamarádi, v jejichž slovníku tato slova mnohdy převažují.

Je poté velice obtížné se nevhodných návyků v mluvě dětí zbavovat. Zvláště v případech, kdy se dítě s nevhodným vzorem setkává v domácím prostředí, stojí před učitelkou obtížný úkol vysvětlení nevhodnosti slov, aniž by ohrozila autoritu rodičů.

3.3.3 Projevy při obraně osobního prostoru

Ve skupině dětí přirozeně dochází k obraně osobního prostoru. Nejčastěji to bývá při hře, kdy se děti musí dělit o prostor třídy. Můžeme zde nalézt například dítě, které si chce hrát samo a nepřijímá k sobě nikoho dalšího, často ani samotnou učitelku. V takovémto případě to bývají děti spíše introvertní, které nevyhledávají přítomnost druhých, či to mohou být naopak i extroverti, kteří však v daný okamžik mají z jakéhokoliv důvodu potřebu být sami. O narušení prostoru můžeme hovořit také v případě, že dítěti někdo sebere hračku, se kterou si v dané chvíli hraje (či hračku, kterou dítě vlastní a nemá ji momentálně u sebe).

Každý člověk má ve svém blízkém prostoru pomyslné zóny. Těmito zónami se zabývá proxemika, což je typ neverbální komunikace založený na vzájemné vzdálenosti dvou komunikujících osob. V dospělosti to jsou zóny intimní (vzdálenost komunikujících je do 30cm), osobní (vzdálenost mezi komunikujícími je 45 – 120cm), sociální (vzdálenost mezi komunikujícími je 120 – 200cm, často až 360cm) a veřejná (vzdálenost větší než 360cm). Do intimní zóny se druhý člověk dostává velice těžko, nejčastěji do něj totiž druhý pustí

pouze příslušníky své blízké rodiny. U každého je rozmístění zón velice individuální a je závislé také na prostředí, ze kterého člověk pochází.²³

Samotné děti však podle mého názoru tyto zóny tolik nerozlišují. Naopak samy často vyhledávají intimní zónu druhých, především pak dospělých. V případě vrstevníků si děti také často vstupují do intimní zóny. Především to bývá při hře dětí, či některých prosociálních projevech chování, kdy dítě například utěšuje druhé, apod. Takto blízkou přítomnost druhého ale v některých případech mohou děti vnímat spíše negativně. Bývá to právě ve výše popsaných případech introvertního dítěte, či potřebě být sám.

Děti po narušení osobního prostoru reagují různými způsoby. Mohou se odebrat do vzdálenější části místnosti, nebo reagují slovně či fyzicky. Děti ve věku čtyř až pěti let většinou zatím nedovedou tyto situace řešit slovním způsobem. Z vlastní praxe vím, že často reagují buď pláčem, či snahou udeřit druhého. V těchto situacích je potřeba citlivé nabídky možného řešení ze strany učitelky.

3.4 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE A VŘELOST DĚTÍ

Ve skupině dětí je vzájemná spolupráce velice podstatou součástí soužití. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání uvádí jako jeden z očekávaných výstupů „Spolupracovat s ostatními“. Myslím, že v mateřské škole jsou spolupráce a vzájemná ohleduplnost těmi nejzákladnějšími dovednostmi, ke kterým může učitelka dítě přivést.

„Pro mnohé lidi je skoro nemožné projevit vřelost, ať už v podobě přízně, sympatie, nebo prostě nějaké sdílené radosti. Na tom se opět podílí naše raná výchova. Dětem se často říká, že se „to nedělá“, vyjadřovat také emoce. V každém případě rozpačitost, s níž dospělí na takovéto případy reagují, děti rychle přesvědčí o tom, že je lepší své city a otevřenosti skrývat, přestat být spontánní, nedávat najevo, že mě někdo přitahuje, potlačit v sobě soucit s jiným člověkem a touhu utěšit ho. Tato nepřírozená společenská zdrženlivost je na újmu rodinám, přátelům, známým, a nakonec i vztahům chlapec – dívka. Vytváří mezi lidmi zbytečné přehradu a přispívá k pocitu společenské izolace a osamělosti, který mnozí lidé prožívají celý život.“²⁴

²³ Křivohlavý Jaro, Jak si navzájem lépe porozumíme, Svoboda 1988

²⁴ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010, strana 312

Děti v mateřské škole většinou nebývají společensky zdrženlivé. Prozatím nedovedou rozlišovat vhodnost svého chování a nebývají opatrné ve svých výrociích a projevech, ba naopak. Naprosto spontánně a s přirozeností reagují na nastalé situace. Přesto pro nácvik a zdokonalování sociálních dovedností, především pak spolupráce a vřelosti a vstřícnosti k druhým, je potřeba vhodného vzoru. Dítě se těmto dovednostem učí především napodobou svého vzoru, ať již jde o rodiče, či jinou pečující osobu nebo dokonce učitelku mateřské školy. V případě, že má dítě vhodný vzor prosociálního chování, samo tyto vzorce přejímá (např. chlapec, jehož otec je sám velice galantní k ženám, napodobuje takové chování na příklad tím, že chodí za dívkami se slovy: „Já ti pomůžu, abys to neměla tak těžké...“).

Je důležité, aby děti pochopily, že každý jedinec je jedinečný a má jedinečné projevy tohoto chování.²⁵ A právě těmto zvláštnostem a odlišnostem se dítě učí ve velké skupině osob, v našem případě ve třídě mateřské školy. V této třídě přirozeně vznikají přátelské vztahy, ve kterých děti spontánně spolupracují a vřele vzájemně reagují. Často své kamarády chrání před silnějšími, či výraznějšími dětmi.

Již v mateřské škole se děti nesetkají jen s přirozenou spoluprací, ale také se spoluprací, která vyplynula ze situace přichystané dospělou osobou, učitelkou. Například to jsou hry, kdy děti mají pracovat ve skupinách, či družstvech při sportovních aktivitách. Využíváme především toho, že se děti navzájem znají, vědí, co od druhých mohou očekávat. Děti se při těchto aktivitách učí vyjít i s tím dítětem, se kterým se příliš nekamarádí, čímž získávají cenné zkušenosti do dalšího života.

3.4.1 Možnosti rozvíjení prosociálního chování u dětí předškolního věku

Základem prosociálního chování je schopnost podpory a uznání druhé osoby a jednání ve prospěch druhých. V dnešní době však mnohem častěji mnoho lidí hovoří spíše o neúspěších a nepříjemných věcech, než aby vyzdvihovali pozitivní. Pokud dojde mezi lidmi k jakémukoliv problému, dochází ke stížnostem na jiných místech, než na kterých k neshodám dochází. Problémy je potřeba řešit přímo se zdrojem, nikoli s okolními lidmi. Toto nevhodné řešení potíží mívá totiž za následek další a další potíže. A naopak často od druhých nedochází k uznání úspěchů, kterých bylo dosaženo. Často se k nim totiž přistupuje spíše jako k samozřejmé věci. Ale právě ocenění ze strany druhých bývá nejen pro učitele

²⁵ Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010

a učitelky, ale především pro děti jakýmsi hnacím pohonem k jejich dalším činnostem. Je to pro ně pozitivní odezva, že danou věc vykonaly dobře.²⁶

Tato podpora ve smyslu pochvaly a uznání z obou stran (učitel i rodič) je velice podstatná nejen v komunikaci v mateřské škole, ale také v běžném životě. Pokud má dítě takovýto vhodný vzor, samo tyto principy přejímá za své a je schopno uznání a pochvaly. Dítě přejímá pozitivní přístup, vstřebává přátelské vztahy mezi rodičem a učitelem a poté je samostatně aplikuje ve svém životě. Z toho vyplývá hlavní princip rozvoje prosociálního chování u dětí, a tím je identifikace s pozitivním vzorem. Dítě, které je chváleno a uznáváno, samo dovede chválit druhé. Z vlastní praxe se mi také osvědčilo jak již dodržování stmelovacích rituálů (například při ranním kruhu s dětmi posíláme všem dětem dobrou náladu apod.), tak vedení dětí k umění pozitivně zhodnotit činnost, která proběhla. *„Působení na rozvoj prosociálního chování se zaměřuje na ovlivňování mezilidského soužití v jeho základu. Cíleně sleduje v předškolní výchově celé spektrum impulzů, které vyprodukuje v různých situacích dynamika dětské skupiny. Reagování učitelky a dětí na projevy jednotlivců i skupinek přirozeně přispívá k rozvoji v oblasti rozumové, ale především citové a morální. V obsahu práce se také učitelky přímo zaměřují na činnosti, kde si děti mají možnost vyzkoušet různé typy jednání a komunikace a mohou si zažít reagování druhých, např. v námětových a dramatických hrách.“*²⁷

Dítě, které bude pozitivním způsobem, nikoli pomocí odměn, vedeno k prosociálnímu chování, si ve své mysli zakotví principy, kterými se nadále bude řídit. K posílení prosociálního chování je vhodné používat na příklad pohlazení, či pochvalu po vhodném chování dítěte. Velice se osvědčilo také slovní hodnocení před ostatními dětmi typu: „Moc se mi líbilo, jak Honzík dneska půjčil autíčko Jiříkovi, bylo to od něj hezké ...“²⁸. Na webových stránkách RVP PV se uvádí: „K tomu, abychom dítě dovedli k prosociálnímu jednání, volíme občas taktiky, o kterých se ani s velkou mírou tolerance nedá říci, že jsou prosociální

²⁶ Košťátková Soňa, Dítě a mateřská škola, Grada 2008

²⁷ Košťátková Soňa, Dítě a mateřská škola, Grada 2008, strana 152

²⁸ SVOBODOVÁ, Eva. Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. [online]. [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16935/cinnosti-v-predskolnim-vzdelavani-prosocialni-chovani.html/>

(okamžitě tu hračku holčičce půjčíš, nebo uvidíš...). Dochází tak k neshodě (inkongruenci) mezi tím, co dítě učíme, a co sami děláme.“²⁹

3.5 SOUTĚŽIVOST PŘI DĚTSKÝCH ČINNOSTECH

V každé skupině se více či méně objevuje soupeření a soutěživost. Ta by však v každém případě měla být vyvážená se vzájemnou spoluprací. Obě tyto součásti jsou naprosto přirozené a je třeba je ve zdravé podobě podporovat. Je však často velice obtížné určit přesnou míru zdravé soutěživosti. Opět se vrátím k větě z knihy Cesta životem od Pavla Říčana, kde uvádí: „*Není snadné objektivně posuzovat společnost, v níž žijeme, ale těžko se ubráníme dojmu, že v naší výchově – počínaje rodinou – je stále ještě nadbytek soupeřivosti, a ne vždy zrovna zdravé, tj. vyvážené se solidaritou, se spoluprací.*“³⁰

Zdravá soupeřivost má v budoucím životě své významné místo. Je potřeba jisté míry soupeřivosti k dosažení úspěchu. V mateřské škole se také můžeme setkat se soupeřivostí. Ať již jde o zmiňované sportovní aktivity, nebo o skupinové činnosti, kdy mají děti plnit jakékoliv úkoly. Také ji můžeme objevit při volné hře, či jiných situacích v průběhu dne. Mnohdy se stává, že děti soupeří o zdánlivé maličkosti. Nejčastěji děti soupeří o něco, co je pro ně v danou chvíli jedinečné (jediný hrneček s odlišným ouškem, o různě barevné šátky, ...). Při těchto sporech se však dítě učí jedné ze základních dovedností v životě, a to umět si prosadit svůj názor a zároveň jednat ohleduplně.

Můžeme se také setkat s dítětem, které se neustále podřizuje ostatním dětem. Takové dítě často nechce projevat své názory ani v případě, že je vyzváno. Obává se reakce ostatních dětí. Citlivým vedením mu můžeme ale pomoci tuto skutečnost překonat.

²⁹ SVOBODOVÁ, Eva. Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. [online]. [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16935/cinnosti-v-predskolnim-vzdelavani-prosocialni-chovani.html/>

³⁰ Říčan Pavel, Cesta životem, Panorama 1990, strana 138

4 ŘEČ JAKO JEDEN Z ČINITELŮ CHOVÁNÍ DĚTÍ V SOCIÁLNÍ SKUPINĚ

Jakmile se narodí dítě, zpravidla se dostává do socializačního prostředí rodiny. Naprosto přirozeným vývojem díky rodinnému vzoru dochází kolem prvního roku věku dítěte k porozumění jednotlivým pokynům typu „udělej papa“. Později toto porozumění přechází k vlastnímu užívání jednoduchých výrazů, kterým však často rozumí pouze rodiče. V tomto typu dorozumívání dítě využívá především intonaci, kterou si „odposlouchalo“ od rodičů. Až ve druhé polovině druhého roku života dítě začíná chápat symbolický význam slov. Kolem druhého roku má dítě již slovní zásobu kolem dvou až tří set slov.³¹ *„Jak vlastně dítě přechází od broukání ke skutečné řeči, není zcela známo. Občas se setkáváme s kojenci, kteří nikdy nebroukali, ale přesto si osvojili naprosto normální řeč. Proto některé autority tvrdí, že mezi těmito dvěma projevy není žádná souvislost. U velké většiny dětí však lze pozorovat uspořádaný pokrok od jednoho k druhému.“*³² S nástupem do mateřské školy, tedy ve věku tří let, není ještě dětská řeč dokonalá, dítě špatně vyslovuje různé hlásky, či je nahrazuje jinými. V průběhu docházky ale dětská patlavost vymizí a kolem pátého roku již většinou hovoří zcela bez vad, či jsou patrné jen drobné nedostatky, které buď vymizí v průběhu docházky do první třídy základní školy, nebo dojde k jejich drobné logopedické úpravě.³³

V předškolním období velmi rychle roste množství poznatků o okolním světě a tím pádem i slovní zásoba dítěte. *„Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování.“*³⁴ To znamená, že dítě je schopno si samostatně ovládat své jednání pomocí řeči. Zprvu si slovní instrukce nahlas opakuje, později dojde k jejímu zvnitřnění a dítě již nepotřebuje sluchový vjem a pokyn si představí.³⁵

V mateřské škole, kde se dítě denně setkává s přibližně dalšími dvaceti dětmi, se postupně učí regulovat a ovládat své chování také v závislosti na projevech ostatních.

³¹ Langmeier Josef, Krejčířová Dana, Vývojová psychologie, Grada 2006

³² Fontana David, Psychologie ve školní praxi, Portál 2010, strana 83

³³ Langmeier Josef, Krejčířová Dana, Vývojová psychologie, Grada 2006

³⁴ Langmeier Josef, Krejčířová Dana, Vývojová psychologie, Grada 2006, strana 89

³⁵ Langmeier Josef, Krejčířová Dana, Vývojová psychologie, Grada 2006

Zpočátku se učí vzájemnému soužití, později dochází k řešení i drobných rozepří a výměně názorů. Nejprve děti tyto rozpory řeší fyzickým způsobem, plácem, nebo udeřením protivníka. To proto, že tyto situace dítě prozatím nedovede řešit uspokojivým verbálním způsobem. Je to dáno vývojově. Později se dítě díky postupu ve vývoji řeči, vedení a působení sociálních interakcí učí problémy řešit slovně. K hádkám a výměnám názorů dochází i mezi dospělými jedinci. Výměny názorů nás provází po celý život, proto je nutné děti vést k umění samostatně řešit drobné rozepře bez opory dospělého.

S vývojem řeči velice úzce souvisí vývoj myšlení. S tím také souvisí již zmiňovaná dětská schopnost si v myšlence přehrát slovní pokyn dospělého typu: „neměl bych bouchat do dětí.“, a podobně. Často se tedy stává, že dítě, které trpí řečovou vadou, či má opožděnější vývoj řeči, může rozepře řešit nevhodným způsobem. Jako nevhodný způsob řešení označujeme tu situaci, kdy dítě reaguje nepřiměřeně buď fyzicky (udeřením druhého), či plácem. Další strategií řešení může být ústup a odebrání se do ústraní. Dítě tyto možnosti volí především díky tomu, že zkrátka nedovede potíže řešit uspokojivým verbálním projevem.

4.1 DÍTĚ Z ODLIŠNÉHO JAZYKOVÉHO PROSTŘEDÍ

Mateřskou školu nemusí navštěvovat pouze děti z majoritního rodinného prostředí. Naopak v poslední době ji čím dál více navštěvují děti cizinců. Dítě přicházející z cizojazyčného prostředí se najednou ocitá ve velice obtížné situaci. Nejenže se potýká se stejnými adaptačními potížemi jako děti z majoritní společnosti, tedy s novým prostředím, dětmi i cizí dospělou osobou v podobě učitelky, ale také s jazykovou bariérou, která dítěti brání již jen sdělit své potřeby a přání. Situaci mají samozřejmě mnohem snazší děti, jejichž rodiče alespoň částečně hovoří jazykem majority, protože mohou mít již osvojeny základní výrazy a pojmy.

V elektronickém článku doktorky Kristýny Titěrové, publikovaném na metodickém portálu RVP se uvádí: „*Základním principem jejich vzdělávání je postupné a systematické odstranění jejich jazykové bariéry, jež je zásadní překážkou bránící jim v rozvoji jejich vzdělávacích příležitostí. Ale jinak je podněcování jejich rozvoje stejně nutné jako pro ostatní děti.*“³⁶ V mateřské škole jde především o názornost pokynů. Ideálním pomocníkem pro dítě

³⁶ TITĚROVÁ, Kristýna. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. [online]. [cit. 2015-02-22].

Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wp-](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych skol.pdf)

[content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych skol.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych skol.pdf)

z odlišného jazykového prostředí by byl asistent pedagoga, který by dítěti velice usnadnil překonat jazykovou bariéru. Ze zkušeností vím, že tato praxe ale není příliš běžná a takovéto dítě je začleňováno do běžných tříd bez asistentů a veškerá výchovně-vzdělávací práce je položena na učitelku mateřské školy. Ta ale v běžném provozu a počtu mnohdy převyšující dvacet dětí nemá takové možnosti dítěti tuto cestu usnadnit jako právě za pomoci asistenta.

Z vlastní praxe jsem vyzorovala, že tyto děti mají mnohdy velmi podobné strategie řešení problémů jako děti se sníženou komunikační schopností. Přestože žádnou vadou řeči v jejich rodném jazyce netrpí a mají dostatečně velkou slovní zásobu, dostávají se do situace, kdy jim ostatní děti a často ani učitelka nerozumí. A tak volí jiné strategie ke komunikaci s druhými. Nejvíce to bývají neverbální projevy typu udeření, postrčení, apod. Tyto projevy mohou ostatní děti vnímat negativně. Při vhodném přístupu nejen k tomuto dítěti, ale také ostatním, lze tyto projevy eliminovat.

Přes všechny obtíže se ale často stává, že dítě velice brzy začne zprvu rozumět jednoduchým frázím, později krátkým větám a v závěru začne samo aktivně některé obraty používat. K myšlení v českém jazyce dítě ale čeká velice dlouhá a obtížná cesta, především pokud rodiče takto nehovoří.

5 OSOBNOST UČITELKY V ROZVOJI VZTAHŮ MEZI DĚTMI

V mateřské škole se dítě také setkává nejen s vrstevníky, ale i s dalšími dospělými osobami. Především to bývají zpravidla dvě třídní učitelky a poté další provozní personál. Největší vliv na dítě má především právě učitelka. Dítě je s ní denně v kontaktu, vnímá a často přejímá její projevy, návyky, postoje. Učitelka je pro dítě vzorem v každé situaci. Ať již jde o komunikaci, chování a jednání s druhými, vždy je to právě ona, která je pod drobnohledem dětských pohledů.

Ve vztahu k dítěti může učitel zaujímat mnoho postojů. Především by pro dítě měl být přítel, a to v pravém slova smyslu. Dítě k učiteli musí mít důvěru a být si jisto, že je to právě on, komu se může s čímkoli svěřit. Pokud dítě učiteli důvěřuje a má k němu kladný vztah, je přirozené, že z učitele se pro dítě stává přirozená autorita. Další důležitou rolí je role partnera. Tím se učitel stává především v případě, že přijme dětskou roli a přidruží se k dítěti ve hře. Velmi často na dítě učitel působí také jako rádce. Je nápomocen při řešení potíží nejen s dětmi, ale také pokud má dítě jakékoliv jiné obtíže.

Učitelka má velice důležitou úlohu i ve vzájemných vztazích mezi dětmi. Vytváří podmínky, vybírá hračky, utváří vhodný a bezpečný prostor pro hru. A právě při hře se dětské vztahy formují. „*Učitelka by měla pomoci ve spolupráci s dětmi zformulovat a zveřejnit několik základních pravidel, která se musí respektovat při společné hře.*“³⁷ Dále poté při hře dohlíží na dodržování jednotlivých pravidel a vede děti nenásilnou formou pomocí vhodně zvolených komentářů k vzájemné ohleduplnosti a vstřícnosti.

Při řízených činnostech může učitelka volit z celé škály činností, které dětem nabídne pod určitým záměrem. Jedním z nich může být i prosociální rozvoj dítěte. Pokud se učitelka sama chová ohleduplně a vstřícně k ostatním, používá vhodná slova, samy děti tyto způsoby často přejímají a vzájemně se poté chovají podle vzoru učitelky. K prosociálnímu rozvoji dětí se nejčastěji používají především různé dramatické aktivity a modelové situace, ve kterých se dítě učí, jakým způsobem je vhodné reagovat. Také je vhodné zařazovat aktivity k podpoře vzájemné důvěry a denní rituály. Ty dávají dítěti důvěru nejen v sebe sama, ale také v ostatní osoby.

³⁷ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005, strana 64

Volná hra má v mateřské škole také nezastupitelnou funkci. Pro volnou hru učitelka nejen tvoří podmínky, utváří vhodný a bezpečný prostor, který je motivující ke hře, ale také dohlíží na dodržení základních pravidel. Volná hra jí slouží jako pozorovací nástroj k lepšímu poznání osobnostních rysů a vlastností dětí. Provádí díky ní pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Dalším východiskem hry dětí je také reflexe a evaluace vlastní práce učitelky.³⁸ To spočívá v tom, že náměty a řešení situací, které učitelka realizuje v pedagogické práci, děti začleňují do svých her.

5.1 ČINNOSTI VHODNÉ K PODPOŘE VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ

V praxi se velice osvědčilo zapojovat některé činnosti, které přispívají k rozvoji vzájemných vztahů v dětské skupině. Především to bývají rituály, jako například oslavy narozenin a svátků. Také se velice osvědčilo do činností zařazovat komunitní kruh, při kterém mají děti možnost ostatním sdělit své zážitky, záliby, apod. U mladších dětí je vhodné k tomuto účelu využívat loutku, ke které mají děti důvěru a mnohdy jí sdělí mnohem více. Komunitní kruh dětem umožňuje lepší poznání nejen svých kamarádů, ale také sebe sama. Také může sloužit k vyjasnění pravidel soužití ve skupině a spravedlivému řešení rozepří.³⁹

Při námětových a dramatických hrách mají děti možnost si vyzkoušet různé situace. Seznamují se s reakcemi druhých na různé typy chování a jednání. Mohou si vyzkoušet řešit nedorozumění, předkládat své nápady. Učí se ustoupit svým přáním ve prospěch druhých. Přijímáním herních rolí se u dítěte posiluje mimo jiné sebeovládání a sebekázeň.⁴⁰

Děti přejímají pozitivní způsoby chování také pomocí dětských hrdinů, především literárních. Děti se často s tímto hrdinou ztotožňují a napodobují jeho chování. Díky četbě knih s těmito hrdiny se v dítěti nejen rozvíjí vztah ke knize, ale také poznává vhodné vzorce chování a jednání.

V současné době existuje také velké množství didaktického materiálu, který v dětech také posiluje prosociální chování. Ať již jde o obrázkové příběhy, či společenské hry.

³⁸ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005

³⁹ Kořátková Soňa, Dítě a mateřská škola, Grada 2008

⁴⁰ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005

PRAKTICKÁ ČÁST

6 PROBLÉM VÝZKUMU

Jaké vztahy ve třídách mateřské školy převažují?

Jakým způsobem lze zkvalitňovat vztahy mezi dětmi, které navštěvují mateřskou školu?

7 CÍLE VÝZKUMU

1. Pozorovat vztahy ve třídě mateřské školy a objevit vzájemné vazby mezi dětmi.
2. Sledovat, jakým způsobem se projevuje nevhodné chování a čím bývá zapříčiněno.
3. Vytvořit a analyzovat dotazník pro učitelky mateřských škol, zaměřený na zjišťování podpory vztahů mezi dětmi v jejich třídě.
4. Na základě pozorování a výsledků z dotazníkového šetření vytvořit a realizovat program zaměřený na podporu vztahů mezi dětmi v této třídě.
5. Sledovat projevy dětí během praktikování programu zaměřeného na zkvalitňování vzájemných vztahů i následně po něm.

8 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Jaké vztahy se objevují ve zkoumané skupině dětí?
2. Co zapříčiňuje nevhodné chování dětí?
3. Jak si děti brání svůj osobní prostor?
4. Jakým způsobem dávají děti najevo své postoje k druhým?
5. Jak děti řeší konflikty?
6. Jak se děti projevují během aplikace programu?
7. Změnilo se chování dětí po absolvování programu? V čem především?
8. Jakým způsobem rozvíjejí vzájemné vztahy dětí ostatní učitelky mateřských škol?

9 METODY VÝZKUMU

Hlavní metodou je akční výzkum zaměřený na zlepšení výchovně-vzdělávací práce ve třídě mateřské školy. Tento výzkum tvoří několik oblastí - dotazník pro učitelky, výchovně-vzdělávací program a pozorování provedené před i po programu. Dotazník směřuje na učitelky, pracující ve srovnatelných třídách mateřských škol. Tedy mateřské školy se čtyřmi a více třídami a paní učitelky pracující s dětmi ve věku 4-5 let. Dotazník je koncipován ve dvou rovinách. První rovina se soustředí na vztahy v dané třídě a na to, jak dalece je učitelky vnímají. Druhá část se orientuje na zjišťování, jak učitelky podporují vzájemné zkvalitňování vztahů dětí ve své třídě. Otázky jsou připraveny jak s nabídkou odpovědí, tak s možností výpověď případně rozvést.

Další metodou je zúčastněné i nezúčastněné pozorování dětí při volných i řízených aktivitách v jedné třídě MŠ. Na základě pozorování a výsledků zjištěných při dotazníkovém šetření bude vytvořen program zaměřený na zkvalitnění vztahů dětí v určené třídě mateřské školy. Během programu budou prováděny pedagogické reflexe a pozorování se stejnými kritérii jako před realizací programu. Toto pozorování proběhne také po jeho ukončení. V závěru výchovně-vzdělávacího programu bude provedena jeho celková evaluace.

10 VLASTNÍ VÝZKUM

10.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro výzkum byla zvolena třída v mateřské škole, kde sama učím. Hlavním důvodem pro tento výběr je fakt, že tuto třídu velmi dobře znám, tudíž bude mnohem snazší vytvořit program přímo na potřeby dětí i dané skupiny. Dále byly vybrány učitelky z Karlovarského kraje k realizaci dotazníkového šetření.

10.1.1 Škola, kde byl realizován výzkumný program

Jedná se o sedmitřídní sídlištní mateřskou školu s kapacitou 180 dětí ve městě Sokolov. Přestože je umístěna v sídlištní zástavbě, v nedalekém okolí se nachází areál sportu a zdraví, který mateřská škola hojně využívá pro pobyt venku. V mateřské škole je 5 pavilonů, z nichž jeden je provozní. Škola disponuje vlastní kuchyní, prádelnou a sušárnou, společenskou místností sloužící především k pedagogickým či provozním poradám.

Všechny třídy mají vlastní malou kuchyňku, která slouží k výdeji jídla, dále jsou rozděleny na hernu a pracovní část. Ve třídách je oddělená ložnice, která po složení stohovatelných lehátek slouží jako tělocvična. Ta je vybavena ribstolemi, šplhací tyčí, závěsným lanem a provazovými žebřinami. Na každou třídu bezprostředně navazuje také koupelna a šatna.

Mateřská škola má kolem celé zástavby prostornou zahradu se stromy a dřevěnými průlezkami. Na zahradě se nachází také skleník, kde děti pěstují zeleninu.

Všechny třídy jsou věkově homogenní a rozděleny podle věkových skupin do jednotlivých pavilonů. V prvním pavilonu se nachází třídy Pampelišek a Fialek, kam dochází předškolní děti a děti s odkladem školní docházky. Druhý pavilon navštěvují také předškolní děti společně s dětmi ve věku 4-5 let. Nachází se v něm třídy Kopretin a Zvonků. Do třetího pavilonu dochází děti nejmladší, tedy ve věku 2-3 roky, do tříd Sněženek a Sedmikrásek. Poslední pavilon je jednotřídní se třídou Šípkových růží, kam chodí děti ve věku 4-5 let a kde také společně s ředitelkou školy učím.

10.1.2 Skupina učitelek mateřských škol

K dotazníkovému šetření byly vybrány učitelky z Karlovarského kraje a to především z mateřských škol, které mají čtyři a více tříd. Dalším kritériem pro výběr učitelek byla podmínka věku dětí, které v letošním školním roce učí. Jedná se tedy o učitelky věkově homogenních tříd dětí ve věku 4-5 let. Byl jim předložen dotazník zaměřený na informace o vztazích dětí v jejich třídě a na aktivity, které učitelky realizují k podporování kvalitních pozitivních vztahů mezi dětmi.

10.1.3 Skupina dětí

Ve třídě je zapsáno 26 dětí ve věku 4-5 let. Většina chodila do mateřské školy již v loňském školním roce do třídy Sedmikrásek, 4 děti byly přiřazeny ze třídy Fialek a devět dětí je nově příchozích z domova (nutno podotknout, že v loňském roce byly děti podle věkových skupin rozděleny do jiných tříd než v letošním školním roce po nástupu nové paní ředitelky). Třída je složena především z chlapců, dívek je pouze 7. Většina dětí se v průběhu prvního pololetí úspěšně zadaptovala a začlenila se mezi ostatní děti. Přesto se mezi dětmi najdou některé, které se vyčleňují ze skupiny.

Již od počátku školního roku se děti pomyslně rozdělují na skupinky – dívky, chlapci a děti nově příchozí. Skupiny dívek i chlapců jsou poměrně stálé a velmi málo se mění. Poslední skupina, děti nové, je velice specifická. Díky tomu, že děti nejsou zvyklé na velký počet spoluhráčů, hrají si spíše každý samostatně, či vyhledávají pozornost učitelky a vyžadují individuální hru s ní. Mnohdy nemají vytvořené základní návyky soužití v dětské skupině, některé mají také sníženou úroveň komunikačních schopností.

V listopadu roku 2014 byl do třídy přiřazen chlapec z jinojazyčného prostředí, jehož rodiče sami příliš český jazyk neovládají. Přestože zpočátku probíhaly adaptační obtíže spojené s jazykovou bariérou, v současné době chlapec začíná rozumět základním pokynům a začíná sám používat některá slova. Komunikace s tímto chlapcem nejvíce probíhá pomocí jednoslovných jednoduchých pokynů, doplněných gesty a posunky. Ostatní děti se také postupně naučily komunikovat s tímto chlapcem a nyní má již mezi ostatními kamarády, které vyhledává. Koncem ledna v roce 2015 také do třídy přestoupil chlapec z jiné třídy. Tento chlapec má opožděný vývoj ve všech oblastech.

10.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MEZI UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Dotazníkové šetření probíhalo v lednu roku 2015. Dotazník je koncipován do dvou oblastí. V jedné oblasti byly učitelky dotazovány na vztahy v jednotlivých třídách mateřských škol. Druhá se zabývá tím, jak samotné učitelky tyto vztahy vnímají. Dotazník vyplňovalo celkem dvacet učitelek z karlovarského kraje, především ze Sokolova, dále také z Karlových Varů, Kynšperka nad Ohří a Chodova.

Dotazník byl předkládán ve webové podobě pomocí serveru www.survio.com. V dotazníku je dohromady čtrnáct otázek, z nichž jedna je otevřená. Zbylé otázky jsou uzavřené. Poslední otázka byla nepovinná.

Pozn.: Celé znění dotazníku je v příloze č. 1.

10.2.1 Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Navštěvují děti z vašeho pohledu rády mateřskou školu? (Zkuste vyjádřit v procentech, kolik dětí chodí rádo – celá třída je 100%)

Pozn.: Procenta byla při vyhodnocení změněna na body.

Ze dvou možností respondentky v součtu přidělili nejvíce bodů odpovědi „Spíše ano“, tedy 1879 bodů. Odpovědi „Spíše ne“ bylo přiděleno 121 bodů.

Odpovědi

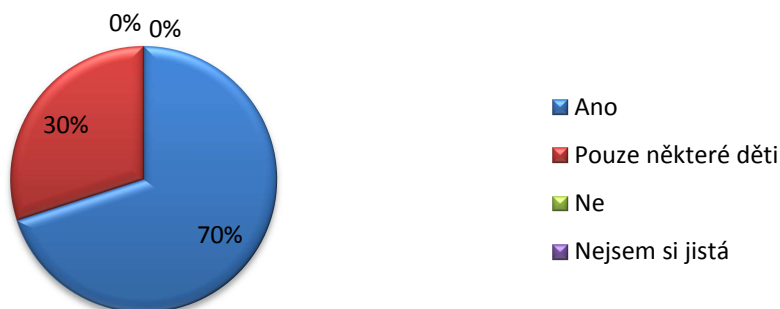


Otázka č. 2: Mají zde stálé kamarády?

Ze čtyř možností paní učitelky nejvíce volily odpověď „Ano“, tu zvolilo 14 dotazovaných. Odpověď „Pouze některé děti“ zvolilo 6 učitelek. Odpovědi „Ne“ a „Nejsem si jistá“ nezvolila žádná z dotazovaných.

Z odpovědí je patrné, že učitelky se dobře orientují v přátelských vztazích dětí.

Odpovědi

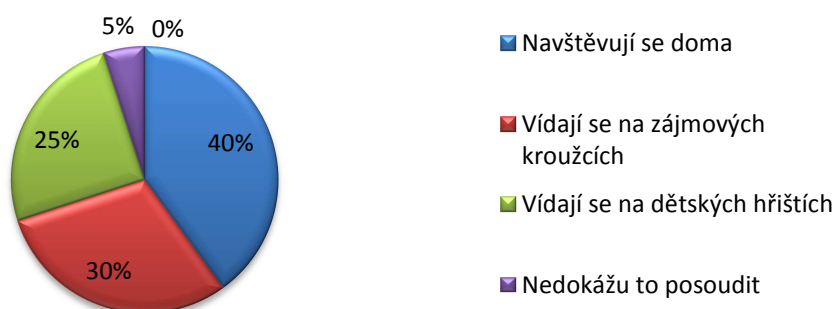


Otázka č. 3: Vídají se děti z mateřské školy i mimo školu? Pokud ano, kde to nejčastěji bývá?

Nejčastější odpovědí bylo „Navštěvují se doma“, tu zvolilo 8 respondentů. Dále 6 učitelek zvolilo odpověď „Vídají se na zájmových kroužcích“. 5 odpovědí bylo „Vídají se na dětských hřištích“. Jedna odpověď byla „Nedokážu to posoudit“. A ani jedna paní učitelka nezvolila možnost „Děti se nevidají“.

Opět se ukazuje, že učitelky si jsou vědomy toho, že se děti stýkají i mimo mateřskou školu. Děti o tom s učitelkami komunikují a učitelky si tuto skutečnost pamatují.

Odpovědi



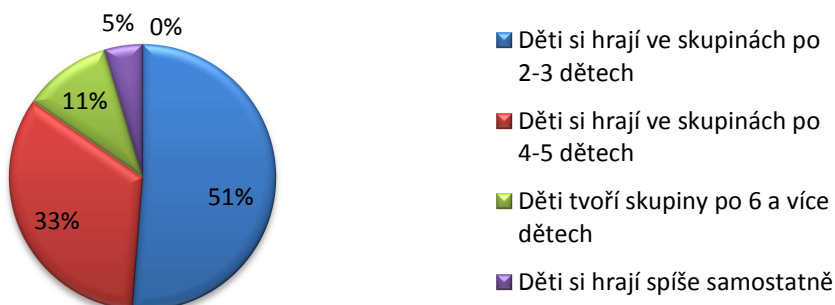
Otázka č. 4: Zkuste v procentech vyjádřit, kolik dětí vyhledává pro hru skupinu dětí.
(100% je celá třída)

Pozn.: Procenta byla při vyhodnocení změněna na body.

Odpovědi „Děti si hrají ve skupinách po 2-3 dětech“ bylo přiděleno 1025 bodů. Odpovědi „Děti si hrají ve skupinách po 4-5 dětech“ bylo přiděleno 668 bodů. Odpovědi „Děti tvoří skupiny po 6 a více dětech“ připadá 214 bodů. Odpovědi „Děti si hrají spíše samostatně“ učitelky přidělily 93 bodů. Odpověď „Nedokážu to posoudit“ nezvolil nikdo.

Z odpovědí vyplývá, že učitelky vnímají tendenci dětí se sdružovat při hře. Také si všímají velikosti skupin, které děti tvoří.

Odpovědi



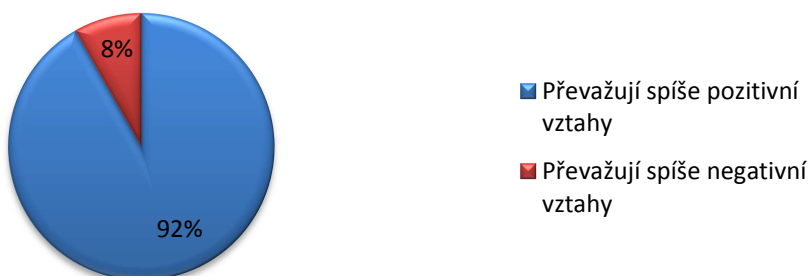
Otázka č. 5: Jaké převažují ve vaší třídě vztahy (vyjádřete v procentech)?

Pozn.: Procenta byla při vyhodnocení změněna na body.

Nejvíce bodů – 1835 paní učitelky přidělily odpovědi „Převažují spíše pozitivní vztahy“.

Odpovědi „Převažují spíše negativní vztahy“ bylo přiděleno 165 bodů.

Odpovědi



Otázka č. 6: Nachází se ve Vaší třídě dítě, které je vůdcem celé skupiny?

Sedm učitelek zvolilo odpověď „Ano, je to dívka“, stejně tak sedm zvolilo odpověď „Nenachází“. Čtyři paní učitelky označily odpověď „Ano, je to chlapec“. Dvě odpovědi byly „Nejsem si jistá“.

Opět je patrné, že většina učitelek tuto kategorii sleduje. Ukazuje se, že děti ve věku 4-5 let ze tříd, ze kterých učitelky odpovídají, jsou rozděleny ve vůdcovské pozici takto:

V 11 třídách je pozice vůdce zastoupena v poměru 7:4 (dívky:chlapci)

V 7 třídách se vůdce skupiny nevyskytuje.

Odpovědi

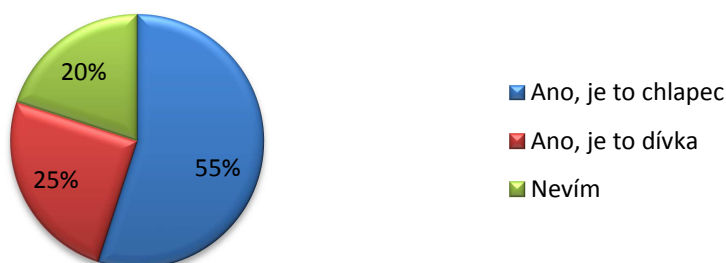


Otázka č. 7: Nachází se ve Vaší třídě dítě, které se straní skupině, či ho ostatní nepřijímají?

Jedenáct odpovědí bylo „Ano, je to chlapec“. Pětkrát bylo zvoleno „Ano, je to dívka“. Čtyřikrát paní učitelky zvolily odpověď „Nevím“.

V 80% tříd (tj. 16 tříd z 20) se nachází dítě, které není kvalitně do skupiny začleněno, což je velké procento u tohoto problému. Také čtyři odpovědi (20%) učitelek, které tento jev nemají odpozorovaný, je poměrně značné procento.

Odpovědi

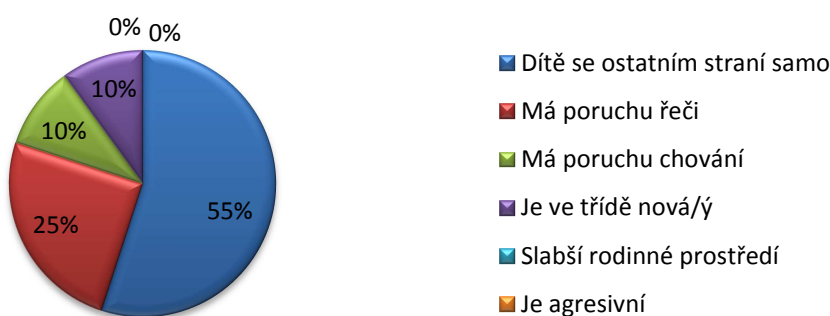


Otázka č. 8: Jaký je podle Vás důvod nepřijetí do skupiny?

Jedenáct respondentů zvolilo odpověď „Dítě se ostatním straní samo“. Pět respondentů zvolilo „Má poruchu řeči“. Po dvou volily učitelky odpovědi „Má poruchu chování“ a „Je ve třídě nová/ý“. Neobjevily se odpovědi „Slabší rodinné prostředí“ a „Je agresivní“.

Všechny navržené odpovědi jsou takového zaměření, se kterým by měly učitelky dále pracovat.

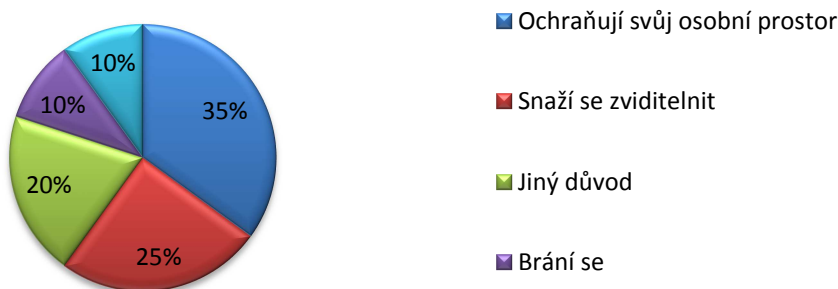
Odpovědi



Otázka č. 9: Jaká bývá nejčastější příčina nevhodného chování dětí ve Vaší třídě?

Respondenti sedmkrát zvolili odpověď „Ochraňují svůj osobní prostor“. Pětkrát bylo zvoleno „Snaží se zviditelnit“. Dvakrát zvolily učitelky možnosti „Brání se“ a „Má poruchu řečových schopností“. Čtyřikrát paní učitelky zvolily odpověď „Jiný důvod“. Jako jiné důvody učitelky uváděly neporozumění pokynům, nerespektování domluvených pravidel, prosazování svého názoru a agresí.

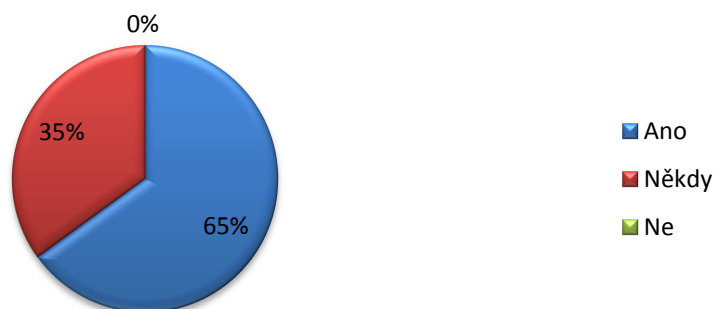
Odpovědi



Otázka č. 10: Realizujete ranní kruh?

Respondenti 13krát zvolili „Ano“, sedmkrát odpověď „Někdy“. Odpověď „Ne“ nezvolil nikdo.

Odpovědi



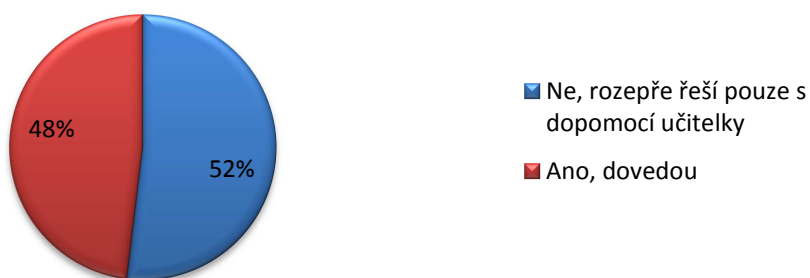
Otázka č. 11: Dovedou děti samostatně řešit drobné rozeprě? (vyjádřete v procentech)

Pozn.: Procenta byla při vyhodnocení změněna na body.

Celkem 1038 bodů připadlo odpovědi „Ne, rozeprě řeší pouze s dopomocí učitelky“. 956 bodů bylo přiděleno odpovědi „Ano, dovedou“.

Je patrné, že si jsou učitelky vědomy také této problematiky. Z odpovědí vyplývá, že děti ve věku 4-5 let jsou částečně schopny rozeprě řešit.

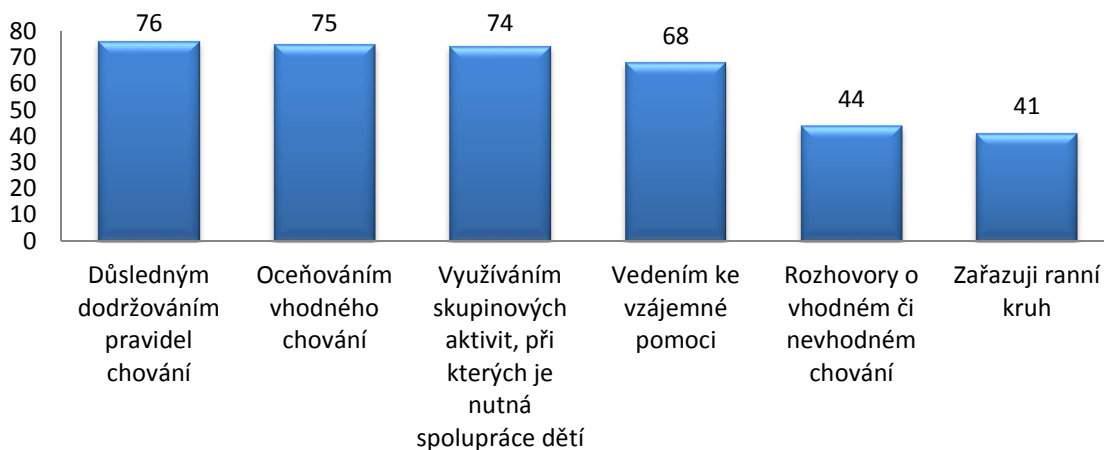
Odpovědi



Otázka č. 12: Jakými metodami se snažíte spojit dětskou skupinu? (Seřadte je podle důležitosti. Na první místo umístěte metodu, které přikládáte největší význam.)

Paní učitelky seřadily podle důležitosti. Na závěr byly jednotlivým odpovědím přiděleny body podle pořadí.

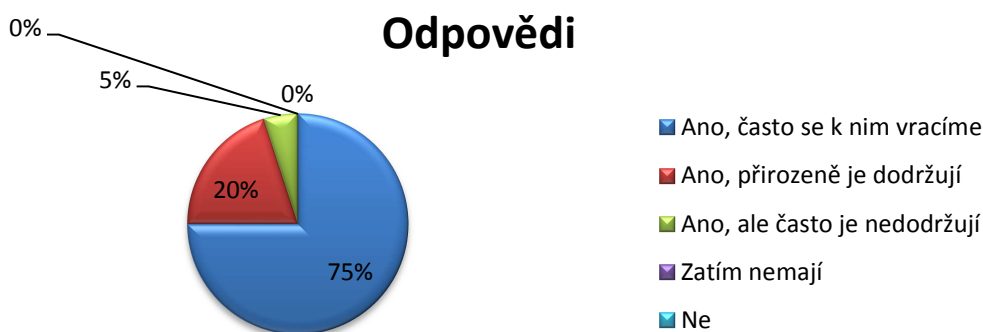
Je patrné, že rannímu kruhu paní učitelky nepřikládají takovou důležitost, což je znatelné také z otázky č. 10, ve které sedm učitelek z dvaceti odpovědělo, že ranní kruh zařazují pouze někdy. Paní učitelky přidělily důležitost v součtu takto:



Otázka č. 13: Mají děti ve Vaší třídě vytvořená pravidla společného soužití? (Vyberte pouze to, co převažuje.)

Z možností byla nejčastěji, tedy 15 krát zvolena odpověď „Ano, často se k nim vracíme“. Dále 4 krát „Ano, přirozeně je dodržují“, jednou „Ano, ale často je nedodržují“. Ne zvoleny zůstaly odpovědi „Zatím nemají“ a „Ne“.

Učitelky převážně pracují s vytvořenými pravidly společného soužití. Označují ale, že s nimi musí pracovat opakovaně a dětem je aktuálně připomínat.



Otázka č. 14: Jakým dalším způsobem podporujete vzájemné kvalitní vztahy?

Tato otázka byla nepovinná. Odpovědělo na ni 16 respondentů.

Většina učitelek (80%) se vyjádřila a měla potřebu sdělit svůj názor na další možnosti zkvalitňování vzájemných vztahů. Z odpovědí je patrné, že o kvalitě přemýšlejí a snaží se najít způsob, jak ji podpořit.

Paní učitelky nejčastěji uváděly:

- Příklad učitelek
- Pozitivní motivace
- Dodržování rituálů
- Společné oslavy narozenin
- Četba knih s kladným hrdinou
- Spolupráce s rodiči jako vzor chování
- Neustálé opakování pravidel chování
- Vedením ke zdvořilému chování
- Posilování sebevědomí
- Dramatizace krizových situací
- Využívání didaktického materiálu s obrázky

10.2.2 Celkové shrnutí dotazníkového šetření

Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že paní učitelky vnímají vesměs pozitivně vztahy ve svých třídách mateřských škol. Vztahů mezi dětmi si všímají a mají tendence je zkvalitňovat a ovlivňovat pozitivním směrem. Komunikují s dětmi o jejich kamarádství a přikládají vztahům mezi dětmi velkou důležitost. Děti se nevidají pouze v mateřských školách, ale sdílejí i například zájmové aktivity a dokonce se některé děti navštěvují doma. Z tohoto důvodu si dovoluji tvrdit, že přátelské vazby nepanují pouze mezi dětmi mateřských škol, ale také mezi jejich rodiči. V případě tohoto zjišťování můžeme říci, že se z mateřské školy stává místo setkávání osob, které se dobře znají.

Bylo zjištěno, že děti si nejvíce hrají ve skupinách a nejčastěji tvoří skupiny po 2-3 dětech. Jako vůdčí typy jsou více označovány dívky. Pokud se děti straní skupině, většinou se straní samy. Druhým nejčastějším důvodem byla narušená komunikační schopnost dětí. Tato možnost byla často volena také v otázce zabývající se příčinami nevhodného chování. Z vlastní praxe vím, že narušená komunikační schopnost bývá velice častá příčina nevhodného chování. Nejčastěji to bývá ale ochrana osobního prostoru, která zapříčiňuje nevhodné chování. S tím také souvisí ta skutečnost, že děti poměrně často potřebují k řešení i drobných rozepří dopomoc učitelky. K pravidlům společného soužití, která má vytvořená naprostá většina dětí, je potřeba se neustále vracet a dětem je připomínat.

Je zajímavé, že 80% učitelek označilo, že se v jejich třídě nachází dítě, které není mezi ostatní příliš přijato. Četnost této odpovědi je podle mého názoru příliš vysoká, protože dotazník byl předkládán učitelkám v pololetí, v době, kdy by již děti měly mít vztahy vytvořené.

Komunitní (ranní) kruh, který je jedním z prostředků zkvalitňování vzájemných vztahů ve třídě mateřské školy, nezařazují pravidelně všechny učitelky a často ani nepokládají za důležité ho do činností zařadit. Naopak za velice důležité považují důsledné dodržování pravidel chování, oceňování vhodného chování a zařazování skupinových aktivit, při kterých je nutná spolupráce dětí. Přesto si myslím, že komunitní kruh by měl být jedním z prostředků ke zkvalitňování vzájemných vztahů.

Velká část učitelek pokládala za důležité doplnit informace v nepovinné otázce. To ukazuje na to, že této problematice přikládají velký význam a zajímají se o ni. Hledají způsoby, jak je možné zkvalitňovat vzájemné vztahy dětí v mateřských školách.

10.3 POZOROVÁNÍ DĚTÍ I

Děti byly pozorovány v průběhu činností řízených i volných metodou zúčastněného i nezúčastněného pozorování. Během běžných situací, které nastávají denně v mateřské škole, bylo sledováno vzájemné chování dětí. Záměrem bylo zjistit, jak se děti v dané skupině projevují, jak reagují na situace a co bývá příčinou jejich nepřiměřených reakcí.

Pozorování probíhalo po dobu čtyř dní v jednom týdnu, kdy bylo denně zapisováno do pozorovacích archů a vyhodnocováno chování dětí. V pozorovacích archích byla vyplňována četnost daného chování a také doba, kdy se chování vyskytovalo (ranní hry, ranní kruh, režimový moment – doba, kdy jsou děti např. na toaletě, oblékají se na pobyt venku apod., dále se sledovala řízená činnost a pobyt venku)

10.3.1 Kritéria pro pozorování dětí I

Pozorovací kritéria vycházejí z prvních pěti výzkumných otázek. Byla stanovena takto:

1. Projevy pozitivních vztahů k ostatním dětem
2. Nevhodné chování ve zkoumané skupině dětí
3. Obrana osobního prostoru
4. Projevy souhlasu či nesouhlasu s druhým
5. Vyvolávání konfliktů mezi dětmi
6. Řešení drobných rozepří

10.3.2 Výsledky pozorování dětí I

Pozn.: Pozorovací archy jsou v příloze č. 2.

V průběhu týdne do MŠ chodilo kolem dvaceti dětí. Z pozorovacích archů je patrné, že se děti nejvíce projevovaly při aktivitách, které nebyly řízené učitelkou, či byly řízené jen zčásti. Jde tedy především o aktivity při ranních hrách, pobytu venku a při svačinách, obědě nebo oblékání na pobyt venku. Při komunitním kruhu a řízené aktivitě měly děti nad svým chováním větší kontrolu a téměř nevznikaly rozepře, ale také se tolik neprojevovalo prosociální chování.

Mezi nejčastější projevy pozitivních vztahů patří v této skupině dětí samostatná pomoc svým kamarádům. Ať již jde o pomoc při úklidu hraček, či vysvětlování situací ostatním

dětem. Také se velmi často objevovalo utěšení v případě, že někdo plakal. Dívky si také mezi sebou nosily drobné dárky, většina dětí je schopna se na požádání podělit o svou hračku. Nejvíce kladně se při pozorování k dětem projevoval Chlapec3, Chlapec5 a Dívky4 a 6. Dívka4 velmi pomáhala chlapci z odlišného jazykového prostředí, tedy Chlapci8. Chlapec2 se jeví jako nejdominantnější chlapec v celé třídě. Často určuje a iniciuje hry a přináší do ní nové podněty. Velice mě překvapilo, že děti i při volné hře aktivně užívají slova „děkuji“ a „prosím“.

Nevhodné chování dětí má nejčastěji podobu drobného pošťuchování, či boření staveb (ať již jde o neopatrnost, nebo úmysl). Také děti mají potíže s dodržáním klidu u jídla. Často se stávalo, že děti, které již měly dojedeno, rušily děti, které dojídaly. K provokacím docházelo především mezi Dívkami2 a 3. Měly většinou charakter opakování po druhé dívce, či odmítání dívky pro hru. Tyto situace dívky řešily především tím, že je sdělovaly učitelce, aniž by daný problém zkusily vyřešit samostatně. Další časté neshody byly mezi Chlapci8 a 16. Tito chlapci se přeli především o hračky a situace nejčastěji vyvrcholila křikem, pištěním, nebo dokonce udeřením druhého. Další drobné rozepře děti zvládaly řešit téměř bez obtíží samostatně.

K obraně osobního prostoru docházelo nejčastěji po nevhodném chování. Nejčastěji se děti bránily pomocí křiku na druhé, či měly potřebu situaci řešit s dopomocí učitelky. Tato skutečnost pro mě byla poměrně překvapivá, protože dříve jsem tyto situace řešila spíše automaticky. Vysvětlování používali při obraně osobního prostoru pouze dvě děti, Chlapec2 a Dívka6.

Děti dávaly spíše najevo nesouhlas s druhými. Souhlas projevovaly především tím, že se zapojovaly do her ostatních. Nejvíce nesouhlasně se projevovaly Dívky2 a 3, které měly v průběhu celého pozorování mezi sebou vzájemné neshody, přestože se neustále vyhledávaly. Nesouhlas projevovaly křikem, případně sdělením učitelce. Chlapci8 a 17 také velice často dávali najevo nesouhlas s ostatními, a to především křikem, vztekem a sdělováním učitelce.

Rozepře vznikaly především při volné hře. Děti se přely o hračky, či herní prostor. Dále mělo vyvolávání sporů podobu drobných provokací a útoků na druhé děti. Docházelo poté k obranným reakcím a vzájemným sporům. Konflikty iniciovaly vzájemně Dívky2 a 3 a také Chlapci8 a 16.

Poměrně málo děti řešily rozepře samostatně. Spíše se dožadovaly dopomoci učitelky. Samostatně a bez křiku rozepře řešit je schopen pouze Chlapec2. Se vzájemnou komunikací s dětmi má potíže především chlapec z odlišného jazykového prostředí. Příčinou je nedostatečná slovní zásoba v českém jazyce, a tudíž dochází k rozepřím, které chlapec řeší především křikem.

10.4 PROGRAM ZAMĚŘENÝ NA KULTIVACI VZTAHŮ

10.4.1 Východiska pro tvorbu a realizaci programu

Hlavním východiskem je pozorování dětí před realizací programu. Změna přístupu je potřeba především při volných aktivitách, ve kterých není tak výrazná role učitelky. Jde především o ranní hry a pobyt venku. Z pozorování je patrné, že v programu je potřeba se zaměřit především na vztah mezi dívkou 2 a dívkou 3, a to z hlediska řešení drobných rozepří. Cílem bude eliminovat jejich vzájemné rozepře a docílit schopnosti si vzájemná nedorozumění vyřešit samostatně. Také ke vztahu mezi chlapci 8 a 16 bude třeba přistupovat velice individuálně. Chlapec 16 má opožděný vývoj ve všech oblastech, tudíž často nechápe projevy druhých. Bude potřeba mu cíleně objasňovat chování ostatních dětí.

K chlapci 8 je potřeba individuálně přistupovat především díky jeho jazykové bariéře. Individuální zaměření tedy bude v jeho případě především směřovat na prohloubení slovní zásoby a individuální sdělování pokynů při činnostech a také v důslednosti v dodržování společně stanovených pravidel chování.

Dále se zaměřím na řešení drobných rozepří také mezi ostatními dětmi. A naopak během aplikace programu bude vyzdvihováno vhodné a prosociální chování dětí. Bude třeba procvičovat vhodné a adekvátní řešení drobných rozepří. Také se zaměřím na prohloubení ohleduplného chování k druhým.

Z dotazníkového šetření mezi učitelkami z mateřských škol se inspiroji především v pravidelném dodržování rituálů, které obohatím o více prosociálních činností. Zapojím četbu knih s kladným hrdinou. Konkrétně využiji knihy autorky Daisys Mrázkové, která velice jemně a citlivě reaguje na běžné otázky dětí, týkající se pocitů, jež děti denně zažívají. Taky prohloubíme společně vytvořená pravidla chování, která děti v naší třídě sice znají, ale často je nedodržují. A v neposlední řadě využiji dramatických činností k procvičení sociálních dovedností v dětské interakci.

10.4.2 Charakteristika programu

Název: S kamarády z naší školky zažíváme krásné chvílky

Délka trvání: 1 týden

Cíle programu:

1. Zkvalitnit vztahy ve třídě MŠ, vytvářet nové kamarádké vztahy.
2. Eliminovat nevhodné chování.
3. V klidu bránit osobní prostor.
4. Dávat najevo pozitivní postoje k druhým.
5. V klidu řešit konflikty.

Činnosti realizované v programu:

Pojďme si telefonovat! ⁴¹

Pomůcky: telefon vyrobený pomocí provázku a dvou kelímků.

Motivace: možnost řešení problémů na dálku.

Cíl: usnadnit řešení rozepří, uvolnit napětí v krizových situacích.

Organizace: při volné hře dětí v prostoru.

Obsah: děti při řešení drobných rozepří budou mít možnost využít tento telefon.

Dětem může usnadnit řešit věci, které by si z očí do očí neřekly.

Maňásek to řekne za tebe ⁴²

Pomůcky: maňásci.

Motivace: maňásci pomáhají dětem řešit problémy, které nedovedou říct samy.

Cíl: usnadnit řešení rozepří, uvolnit napětí v krizových situacích.

Organizace: při volné hře dětí v prostoru.

Obsah: děti přenášejí své pocity do loutky. Jejím prostřednictvím řeší drobné rozepře.

Pexeso se značkami dětí

Pomůcky: ze čtvrtky vystřižené čtverce stejné velikosti, razítka se značkami dětí.

Motivace: samotná výroba pexesa – děti si natisknou svou značku na dvojici kartiček.

Cíl: uvědomit si svou náležitost ve skupině, respektovat pravidla společenských her.

Organizace: děti sedí u jednoho stolu. Nabídka při ranních hrách.

⁴¹ Erkert Andrea, Hry pro usměrňování agresivity, Portál 2011

⁴² Erkert Andrea, Hry pro usměrňování agresivity, Portál 2011

Obsah: děti po vyrobení hry hledají dvojice stejných obrázků.

Prohlížení dětských knih Daisy Mrázkové

Pomůcky: kniha Můj medvěd Flóra, Slon a mravenec, Nádherné úterý, Haló, Jácíčku.

Motivace: nabídka činnosti.

Cíl: rozvíjet citlivost dětí k druhým, zacházet šetrně s knihami, poznávat různé pocity a nálady.

Organizace: nabídka činností u stolečků při ranních hrách, děti mají k dispozici knihy, které budou čteny před spaním.

Obsah: individuální rozhovory nad příběhy z knih, prohlížení ilustrací.

Kresba autoportrétu

Pomůcky: tuš, čtvrtky formátu A5, voskovky, zrcadla.

Motivace: možnost kresby autoportrétu, jedna z nabídky činností.

Cíl: vytvořit svůj autoportrét, cítit sounáležitost s druhými.

Organizace: děti sedí u dvou stolečků. Zprvu na jednom stole děti kreslí tuší, poté se přesunou k druhému, kde vybarvují voskovkami.

Obsah: děti s dopomocí odrazu ze zrcadla vytvářejí svůj autoportrét. Tuší předkreslí základní linie, voskovkami po zaschnutí tuše kresbu vybarví.

Modelování na téma „Jak jsme si s kamarády hráli“

Pomůcky: slané těsto, podložky, značky dětí.

Motivace: jak to asi vypadá, když s kamarády dovádí děti.

Organizace: děti sedí u jednoho stolečku, mají k dispozici modelovací hmotu (slané těsto) a podložky k modelování.

Cíl: zachytit interakci mezi dvěma postavami, projevit vztah k druhému.

Obsah: modelování postav ve vzájemné interakci.

Rituály při ranním kruhu

Pomůcky: autoportréty dětí, magnetky s náladami

Motivace: každodenní ranní přivítání ve školce.

Cíl: cítit sounáležitost s ostatními dětmi, uvědomit si vlastní pocity a respektovat pocity druhých, naučit se s emocemi pracovat. Dělit se o prostor s druhými.

Organizace: při ranním kruhu. Děti stojí, či sedí v kruhu podle charakteru dané činnosti.

Obsah: děti pomocí písničky svolány do kruhu. Následuje přivítání pomocí básně s pohybovým doprovodem Dobrý den (Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den. Ručičky jsou na tleskání a nožičky na dupání. Dobrý den, dobrý den, dneska zlobit nebudem!). Po přivítání si děti vzájemně pošlou dobrou náladu, kdy děti sedí v kruhu a posílají postupně dětem po své pravici pohlázení (princip jako při „Tiché poště“). Tento rituál je dětem známý.

V závěru vítacího rituálu děti postupně umístí ke svému autoportrétu na magnetky se svou příslušnou náladou v daný den, vše bude provázené rozhovorem na téma, proč takovou náladu děti mají (nová činnost).

Kouzelný mikrofon⁴³

Pomůcky: velký starý mikrofon.

Motivace: učitelka zahájí rozhovor, do mikrofonu vypráví na zvolené téma (co má a nemá ráda, na co se těší, ...).

Cíl: vyjádřit své pocity a přání. Podnítit k vyjádření i děti plaché a se zábrany v komunikaci.

Organizace: děti sedí v kruhu, mají k dispozici mikrofon.

Obsah: postupně v kruhu posíláme mikrofon. Děti mají možnost se do něj vyjádřit na dané téma.

Poznávání kamarádů

Pomůcky: žádné.

Motivace: možnost tvorby hádanky pro děti. Učitelka začne popisovat jedno dítě a děti hádají.

Cíl: uvědomit si individuální zvláštnosti druhých dětí, respektovat je.

Organizace: děti jsou volně po prostoru, učitelka popisuje jedno dítě a děti hádají, které. Postupně jsou vybírány další děti pro tvorbu hádanek

Obsah: Děti popisují vybrané dítě. Ostatní děti hádají, které dítě je popisováno.

⁴³ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005

Tajné přátelství⁴⁴

Pomůcky: značky dětí v neprůhledném pytlíku.

Motivace: *„Každý máme tajně zvoleného kamaráda a budeme mu pomocníčkem, opatrovníčkem. Ale zatím mu to nesmíme prozradit. Budeme se dobře dívat, co umí, co se mu daří, ... a kdyby se mu náhodou nedařilo, tak má nás, tajného kamaráda, který mu pomůže. A protože je to celé v tajnosti, tak to ... nesmíme nikomu prozradit, kdo je ten náš utajený kamarád.“*⁴⁵

Cíl: všimnout si, co ostatní děti umí, co se jim daří. Sbližovat se s ostatními dětmi.

Organizace: děti si z neprůhledného pytlíku vylosují značku tajného kamaráda (učitelka si zapíše, kdo má jakého kamaráda, aby mohla případně dětem v průběhu týdne připomenout, kdo je jejich tajný kamarád).

Obsah: po vylosování si tajného kamaráda děti sledují jeho projevy, pomáhají mu při činnostech. V závěru týdne proběhne vyhodnocení této aktivity.

Jak mě vidí děti⁴⁶

Pomůcky: zelená a červená papírová kolečka, značky dětí

Motivace: *„Máme v sobě zašité různé skřítky, kteří možná dělají to, že jsme někdy prima a hodní, milí a klidní... A někdy je to po dlouhou dobu tak, že jsme zlobiví, neklidní, protivní... Víme vůbec, jak nás ostatní vidí? Jako hodné, ... nebo jako zlobivé? Každý dostane od každé barvy 1 kolečko. Přemýšlí a tajně je rozdává pod vaše značky: pro sebe (pod svou značku) nebudeme dávat žádné kolečko. Budeme zvědaví, co tam na konci hry najdeme...“*⁴⁷

Cíl: Vytvořit situaci, kdy se děti dozvědí, jak je vidí ostatní. Přijmout hodnocení ostatních dětí.

Organizace: ve třídě, děti postupně dostávají barevná kolečka.

Obsah: děti přiřazují ke značkám dětí barevná kolečka podle toho, jak je vidí.

V závěru proběhne s dětmi reflexe o tom, jak je vidí ostatní.

⁴⁴ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005

⁴⁵ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005, strana 119

⁴⁶ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005

⁴⁷ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005, strana 120

Usmiřování⁴⁸

Pomůcky: žádné.

Motivace: „Jak to asi vypadá, když je někdo naštvaný? Zkoušeli jste ho někdo utiřit?
Není to vůbec jednoduché ...“

Cíl: Uvědomit si možnosti při usmiřování s kamarádem, prohlubovat vzájemné vztahy,
naučit se v klidu vyřizovat konflikty.

Organizace: děti volně po prostoru. Jedno vybrané předvádí určitou negativní náladu.

Obsah: děti se snaží různými způsoby usmiřit si „nazlobeného“ kamaráda. V závěru
proběhne reflexe o tom, jaká technika zabrala nejvíce.

Vysvobozovací honičky⁴⁹

Pomůcky: žádné.

Motivace: záchrana kamaráda, který je v nouzi.

Cíl: kooperovat. Pomáhat kamarádům. Podnítit pohybovou aktivitu. Dělit se o prostor
pro hru.

Organizace: děti běhají volně po prostoru podle pravidel.

Obsah: je určeno jedno dítě, které ostatní chytá. Poté, co je chytí, děti zůstanou stát
v domluvené poloze (stoj, stoj rozkročný, dřep). Ostatní děti mají možnost je zachránit
opět domluveným gestem (pohlazením, podlezením pod nohama, zvednutím).

Hra na molekuly

Pomůcky: bubínek

Motivace: „Po celé zemi lítá spousty a spousty atomů. Občas se skamarádí a udělají
molekulu. Aby ji vytvořili, musí být atomů ale jen určitý počet ...“

Cíl: spolupracovat ve skupině. Procvičit předmatematické dovednosti.

Organizace: děti běhají volně po prostoru.

Obsah: děti běhají volně po prostoru. Po udeření do bubínku učitelka dětem sdělí
počet atomů, které tvoří molekulu. Děti vytvoří skupiny s daným počtem dětí.

⁴⁸ Šimanovský Zdeněk, Hry pro zvládnání agresivity a neklidu, Portál 2008

⁴⁹ Kořátková Soňa, Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada 2005

Na zádovou poštu

Pomůcky: žádné

Motivace: posílání dobré nálady při ranním kruhu. Možnost poslání zprávy kamarádovi.

Cíl: spolupracovat s kamarádem, umět se uvolnit. Soustředit se na netradiční podněty.

Organizace: děti ve dvojicích

Obsah: děti si malují vzájemně na záda vzkazy prstem. Druhé dítě hádá, co mu je na záda kresleno. Dochází k průběžnému střídání dětí ve dvojici.

10.4.3 Vlastní realizace programu

Plán programu:

	Ranní hry	Ranní kruh	Hlavní dopolední činnost	Pobyt venku
Pondělí	<ul style="list-style-type: none"> •Pojďme si telefonovat! •Maňásek to řekne za tebe •Prohlížení dětských knih Daisy Mrázkové •Kresba autoportrétu 	<ul style="list-style-type: none"> •Rituály při ranním kruhu (viz str. 51-52) 	<ul style="list-style-type: none"> •Kouzelný mikrofon •Vysvobozovací honičky •Na zádovou poštu 	<ul style="list-style-type: none"> •Vysvobozovací honičky
Úterý	<ul style="list-style-type: none"> •Pojďme si telefonovat! •Maňásek to řekne za tebe •Prohlížení dětských knih Daisy Mrázkové •Pexeso se značkami dětí 	<ul style="list-style-type: none"> •Rituály při ranním kruhu 	<ul style="list-style-type: none"> •Poznávání kamarádů •Usmiřování •Vysvobozovací honičky •Na zádovou poštu 	<ul style="list-style-type: none"> •Vysvobozovací honičky
Středa	<ul style="list-style-type: none"> •Pojďme si telefonovat! •Maňásek to řekne za tebe •Prohlížení dětských knih Daisy Mrázkové •Modelování na téma „Jak jsme si s kamarády hráli“ 	<ul style="list-style-type: none"> •Rituály při ranním kruhu 	<ul style="list-style-type: none"> •Tajné přátelství •Hra na molekuly •Na zádovou poštu 	<ul style="list-style-type: none"> •Hra na molekuly
Čtvrtek	<ul style="list-style-type: none"> •Pojďme si telefonovat! •Maňásek to řekne za tebe •Prohlížení dětských knih Daisy Mrázkové •Pexeso se značkami dětí 	<ul style="list-style-type: none"> •Rituály při ranním kruhu 	<ul style="list-style-type: none"> •Tajné přátelství (vyhodnocení) •Hra na molekuly •Na zádovou poštu 	<ul style="list-style-type: none"> •Hra na molekuly
Pátek	<ul style="list-style-type: none"> •Pojďme si telefonovat! •Maňásek to řekne za tebe •Prohlížení dětských knih Daisy Mrázkové •Pexeso se značkami dětí 	<ul style="list-style-type: none"> •Rituály při ranním kruhu 	<ul style="list-style-type: none"> •Jak mě vidí děti •Hra na molekuly •Na zádovou poštu 	<ul style="list-style-type: none"> •Hra na molekuly •Vysvobozovací honičky

Pedagogické reflexe jednotlivých dní:

Pondělí: Děti v tento den přišlo dvacet čtyři. Protože v předcházejícím týdnu byly v Sokolově jarní prázdniny, mnoho dětí se nevidělo. Vítaly se tedy s velkým nadšením a vyprávěly si zážitky z prázdnin. Při volné hře si užívaly vzájemnou přítomnost, a tudíž nevznikaly žádné rozepře. Naopak se v klidu domlouvaly na řešení nastalých situací.

Při hrách vznikaly opět pomyslné skupinky – jedna skupina dívek a poté několik skupin chlapců. Do her se nezapojil pouze Chlapec10, který do MŠ nechodil po dobu tří týdnů kvůli nemoci. Děti velice vyhledávaly hru s maňásky, protože ale nevznikly žádné konflikty, děti je využily spíše ke hře než k řešení rozepří. Taktéž tomu bylo s hadicovým telefonem.

Do kresby autoportrétu se průběžně zapojovaly všechny děti. Tato činnost je velice zaujala a některé dívky samy sebe dokonce ztvárnily v podobě princezny. Některé děti naopak do kresby přidaly další prvky, jako dům, kde bydlí, či auto, ve kterém jezdí s rodiči. Vypovídá to o jejich velice úzké vazbě s rodiči.

Při ranním kruhu proběhly obvyklé a dětem známé rituály, které byly doplněny rituálem novým, a to přiřazováním magnetky s příslušnou náladou ke svému autoportrétu. Tato aktivita děti velice zaujala. Jako důvod své dobré nálady uváděly nejen to, že dostaly nějakou pozornost od rodičů, ale také to, že mají hodně kamarádů, z čehož vyplývá, že děti cítí projevovanou náklonnost druhými dětmi. Děti poté v průběhu celého dne měnily magnetku podle své stávající nálady.

Do hry Kouzelný mikrofon (tématem bylo, s kým si ráno nejvíce hrály a co se jim líbilo při ranních hrách) se nezapojila pouze Dívka1 a Chlapec10. I přes drobné nepřímé nápovědy od učitelky děti řekly, že nevědí, co mají říci. Dokonce se vyjádřil i Chlapec8, který se obvykle do těchto činností nezapojuje. Přestože nehovořil k tématu a ve svém rodném jazyce, měl snahu se zapojit a vyjádřit se.

Honičky se záchranou jsou u dětí velice oblíbené. V závěru her jsme s dětmi hráli Na zádovou poštu. Děti tato činnost zklidnila po aktivní části. Vytvořily si dvojice podle své oblíbenosti a vzájemně si sdělovaly, co si na záda malují.

Při oblékání před pobytem venku opět Dívka4 pomáhala Chlapci8, vysvětlovala mu, co si má vzít na sebe. Při pobytu na školní zahradě také nevznikaly závažné situace. Děti si vzájemně pomáhaly a zapojovaly se do společných her. Nutno říci, že přes velký počet byly dnes děti vyrovnané a velice spokojené.

Shrnutí: Tento den ve třídě panovaly velmi pozitivní vztahy mezi dětmi. Děti byly klidné a neobjevilo se žádné nevhodné chování, které by zapříčinilo konflikt mezi dětmi. I přes velký počet se děti dělily o osobní prostor a vpouštěly do něj mnoho svých kamarádů. Pouze Chlapec10 se dnes stranil skupině. Vyjádřit postoj k druhým většině dětí nedělá obtíže. Do hry „Kouzelný mikrofon“ se nezapojily pouze dvě děti, nedovedly vyjádřit pozitivní ani negativní postoj k druhým dětem.

Úterý: Přišlo dvacet tři dětí. Ráno probíhalo tradiční vítání se s kamarády. Nejvíce děti vítaly Chlapce3, Chlapce12 a Dívku2, děti, které patří k nejoblíbenějším ve třídě.

V průběhu celého dne Chlapec13 provokoval Chlapce8 a Chlapce16. To se poté odrazilo také v jejich chování k ostatním dětem. Chlapci nedokázali odhadnout své chování a často ostatním bořili stavby apod. Docházelo poté opět k dalším rozepřím. Celá situace byla vyřešena tak, že Chlapci13 byla nabídnuta klidná činnost u stolečku a dětem poskytnuta pomoc při řešení těchto rozepřím. Vše jim bylo vysvětleno a také jim byla připomenuta nabídka řešení rozepřím pomocí maňásků a hadicového telefonu. V průběhu celého dne opět Dívka4 pomáhala Chlapci8. Do pomoci se zapojila dnes i Dívka1. Děti při hrách spontánně používaly slůvka „děkuji“ a „prosím“. Chlapec10 se opět do činností příliš nezapojoval i přes vyzvání učitelkou. Také děti se ho snažily přilákat ke společné hře.

Již v průběhu rána děti měnily magnetky u svých autoportrétů podle své nálady. Také se stávalo, že děti vyžadovaly pochvalu poté, co někomu pomohly otázkami typu: „To jsem ale hodný, že jsem mu pomohl, že?“

Do výroby pexesa se značkami se zapojily pouze některé děti. Později, když byly kartičky hotové, se ale chtěly spontánně zapojit do hraní. Děti kontrolovaly, zda se mezi ostatními značkami nachází také ta jejich, z čehož usuzuji, že děti cítí sounáležitost se skupinou.

Při ranním kruhu si děti vyžádaly hru na Tichou poštu. Na jejich přání byla uskutečněna. Slovní spojení bylo: „Mám tě rád/a“. Téměř na všech dětech bylo podle výrazů v obličeji znát, že se jim toto slovní spojení vyslovuje i poslouchá velice dobře. Pouze chlapec4 odmítl sdělení poslat Chlapci5. Při rozhovoru chlapec sdělil, že to poslat nechtěl. Myslím ale, že pokud by vedle chlapce seděl některý z jeho kamarádů, tato situace by nenastala. V tento den také proběhla oslava narozenin Chlapce3. Děti tento rituál velmi dobře znají a nemají potíže s popřáním kamarádovi.

Při hře „Usmiřování“ vyplynulo, že dětem, když jim je smutno, nejvíce pomáhá pohlázení kamarádem. Když děti vytvářely hádanky k „Poznávání kamarádů“, volily především taktiku popisu dětského oblečení pro kladení hádanek ostatním.

Pobyt venku probíhal již téměř v poklidu, dětem byla připomenuta pravidla bezpečnosti při hrách. V průběhu dne totiž děti byly poměrně divoké a docházelo ke vzájemným srážkám při pohybu po místnosti.

Shrnutí: Tento den opět panovaly především pozitivní vztahy. Pouze jeden chlapec byl iniciátorem konfliktů. Drobnými provokacemi vyprovokoval nevhodné chování dalších dvou chlapců. Toto chování mělo především podobu narušování osobního prostoru ostatních dětí. Objevily se poté konflikty a rozepry, které děti řešily především křikem, či lehkým udeřením dítěte, které konflikt vyvolalo. Rozepry byly vyřešeny za pomoci učitelky, děti je nedovedly uspokojivě vyřešit samostatně. Přes situaci, která nastala během rána, se děti snažily zapojit chlapce, který se opět stranil skupině.

Středa: V tento den přišlo dvacet dva dětí. Byly dnes od rána výrazně klidnější nežli předcházející den. Při ranních hrách ihned měnily magnetky s odpovídající náladou. Také automaticky využívaly hadicový telefon nejen k řešení rozepry, ale také ke hře. Některé děti se zapojily do modelování ze slané těsta na téma „Jak jsme si kamarády hráli“, vybíraly si k modelování kamarády, kteří jim jsou blízcí. Zachytit vzájemnou interakci dvou postav se některým dětem velice podařilo. Maňásky dnes ráno příliš nevyhledávaly. Rozehrály poměrně pěknou námětovou hru na rodinu. V této hře měli vůdčí postavení Dívka7 a Chlapec2.

Potíže nastaly při hře „Tajné přátelství“. Některé děti odmítaly pomáhat kamarádovi, kterého si vylosovaly. Společně s ostatními jsme tedy zopakovali, co je účelem této aktivity, a to nejen pomáhat, ale také sledovat, co má vylosovaný rád, s čím si hraje apod. Chlapec16 tuto aktivitu nepochopil díky jeho opožděnému vývoji. Chtěl si vylosovat svou značku, která však již v pytlíku nebyla. Chlapec reagoval pláčem a odmítal se dál zapojit do jakékoliv jiné aktivity. Dívka 6 se také rozplakala po vylosování značky jiného dítěte. Vytáhla si značku konfliktního chlapce.

Při „Hře na molekuly“ měly některé děti potíže vytvářet skupiny o určitém počtu členů. Děti se odmítaly vzdát svého postavení ve skupině. Protože ale tuto hru hrály poprvé, nebylo nijak upozorňováno na nutnost skupinu opustit.

Během celého dne Dívka⁴ opět pomáhala Chlapci⁸, dnes také pomohla s oblékáním Chlapci¹³, kterého si vylosovala při hře „Tajné přátelství“.

Shrnutí: Protože tento den nepřišel chlapec, vyvolávající konflikty předcházející den, neobjevily se žádné konflikty. Opět panovaly mezi dětmi pozitivní vztahy. Nevhodné chování ani obrana osobního prostoru nebyla pozorována. V průběhu dne děti projevovaly své postoje k druhým při modelování interakce s kamarádem. Děti volily k modelování především děti, které vyhledávají pro hru. Dívka⁶ také projevila svůj negativní postoj ke chlapci, kterého si vylosovala při hře „Tajné přátelství“. Také při „Hře na molekuly“ děti projevovaly své postoje k druhým a to tím, že se odmítaly vzdát svého postavení ve skupině dětí.

Čtvrtek: Celkem bylo devatenáct dětí. Při ranních hrách děti rozvinuly opět velice pěknou námětovou hru na rodinu. Měly podobně rozděleny role jako předcházející den. V průběhu se domlouvaly na řešení nastalých situací. Pouze v jedné chvíli se dívky nedohodly na dalším postupu při hře a došlo k výrazné neshodě, která se schylovala až k napadení. Učitelka dětem nabídla možnost řešení pomocí hadicového telefonu a ty ji využily. Rozepře byla převedena v legraci a dívky na ni rychle zapomněly. Děti samostatně vyhledaly i možnost si zahrát pexeso s vlastními natištěnými značkami. Hodně se na tuto činnosti soustředily. Posilovala se jejich sounáležitost. Chlapec⁸ a Chlapec¹⁶ se opět celé dopoledne vyhledávali, ale jejich vztah je již mnohem klidnější. Díky neustálému vysvětlování ze strany učitelky postupně došlo k tomu, že již chápou některé projevy druhého a naopak. Změnil se jejich vzájemný postoj, dokonce si porozuměli a nevznikala konfliktní atmosféra. Dětem byla v průběhu dne připomenuta pravidla třídy založená na vzájemném porozumění a pomoci. Dětem to pomohlo v uvědomění si svého nevhodného chování. Při ranním kruhu nevznikly téměř žádné závažné situace. K vyhodnocení hry „Tajné přátelství“ byl využit třídní maskot – maňásek krále, který kladl dětem otázky. Především se ptal, komu pomáhaly a jakým způsobem. Většina dětí se ale přiznala, že na pomáhání zapomněla. Pouze Dívka⁴ a Dívka³ pomáhaly vylosovanému kamarádovi. Dívka⁶, která v předchozím dni měla potíže s tím, koho si vylosovala, nechtěla vypovědět o svém kamarádovi nic. Při „Hře na molekuly“ se děti více snažily spolupracovat více než předchozí den. Již pochopily princip hry a občas se stalo, že ve prospěch skupiny opustily svého kamaráda, aby se mohly přidružit do jiné.

Shrnutí: Stejně jako v předchozí dny převažovaly především pozitivní vztahy, děti pociťovaly vzájemnou sounáležitost při hrách. Pouze při volné hře se dívky nedohodly na postupu a došlo ke konfliktu. Ten byl tak výrazný, že byl nutný zásah učitelky. Ta takto předešla nevhodnému chování a možné agresii. Tento konflikt dívky řešily křikem a připravovaly se k napadení.

Vzájemné postoje chlapců 8 a 16 se změnilly. Chlapci jsou již schopni respektovat druhého, dokonce došlo k jejich vzájemnému porozumění.

Pátek: Dohromady bylo dvacet dětí. Dívka⁶ přinesla kamarádkám drobné pozornosti. Chlapec⁷, který je ve třídě nový, se nezapojoval do žádné společné hry a vyhledával pozornost učitelky. Nakonec ho pro hru vyhledal Chlapec¹⁹. Po výzvě učitelkou a nabídkou společné hry se děti zapojovaly do pexesa se značkami dětí. Děti si samostatně připomínaly pravidla třídy, která jsou umístěna na viditelném a přístupném místě.

Tento den děti reagovaly velice pružně, téměř nebyly divoké a nebylo třeba jim pokyny opakovat. Také ve vzájemném porozumění děti udělaly pokrok. Především v řešení rozepří. Dost dětí se již snažilo rozepře řešit slovní cestou, již nepoužívaly fyzický útok jako svou obranu. Také reagovaly na danou náladu druhých dětí podle magnetek, které si děti umístily ke svým autoportrétům. V případě, že měl kdokoliv ze třídy náladu špatnou, snažily se mu pomoci pohlazením a ptaly se na důvod jeho rozpoložení. Vzaly za své označování nálady a transformovaly ji v pomoc kamarádům.

Ranní kruh také proběhl bez obtíží.

Následně proběhla s dětmi hra „Jak mě děti vidí“. Děti se snažily barevné kroužky přikládat podle pravdy. Chlapec¹⁸ nechtěl přijmout fakt, že se u jeho značky nachází také kolečko, které představuje špatné chování. Vyjádřil výrazně svůj nesouhlas. Dívka, která mu toto označení přidělila, mu svůj postoj následně vysvětlila a zdůvodnila. Ostatní děti tuto skutečnost přijaly bez obtíží a naopak některé samy chodily za učitelkou se sdělením, že se tedy polepší a už ty „zlobivé skřítky vyndají z těla ven“.

Při oblékání na pobyt venku si děti opět vzájemně pomáhaly. Většinou šlo o děti vylosované při hře „Tajné přátelství“. Dívka⁴ pomáhala nejen Chlapci⁸, ale také Chlapci¹³. Také další děti si samostatně připomínaly, komu mají pomáhat i přesto, že jsme již hru ukončili.

Shrnutí: Opět převažovaly pozitivní vztahy mezi dětmi. Nevhodné chování, ani konflikty nevznikaly. Nedochovalo ani k obraně osobního prostoru. Děti se o herní prostor dělily bez obtíží. Drobné neshody děti řešily klidným slovním způsobem. Děti reagovaly na nálady a pocity druhých a snažily se samostatně, bez výzvy učitelky, využít zkušeností z předchozích dnů s prosociálním chováním. Na základě hry „Jak mě vidí děti“ došlo u dětí k sebereflexi a vyhodnocení svého nevhodného chování. Jeden chlapec odmítl přijmout postoj ostatních ke své osobě.

10.4.4 Evaluace programu

Program byl průběžně uzpůsobován nastalým situacím, potřebám a přáním dětí. Ve všech sledovaných oblastech byl v závěru týdne velice znatelný pokrok.

Vztahy, které se objevovaly, byly především pozitivní. Děti vytvářely nové kamarádké vazby, především mezi Chlapci 19 a 7 a také mezi Dívkou4 a Chlapcem13. Prohloubil se také vztah mezi Chlapcem8 a Chlapcem16. Také při některých hrách pociťovaly sounáležitost s ostatními dětmi ve skupině a také ji dávaly najevo. Některé citlivější děti ale neměly potřebu nové kamarádké vazby vytvářet. V tomto ohledu jde především o Dívku6. Mezi ostatními dětmi byly vztahy utužovány a prohlubovány. Oproti předchozímu pozorování (viz. Pozorování dětí I) se zkvalitnil vztah mezi Dívkami 2 a 3. Děti se naučily vnímat své pocity a nálady a sdílet je s ostatními.

K nevhodnému chování v této skupině dětí v daný čas téměř nedocházelo. Pouze u Chlapce13 docházelo k drobným provokacím Chlapců8 a 16, ti poté byli roztěkaní a neopatrní k ostatním dětem. Toto chování bylo ale s dopomocí učitelky eliminováno. Nejčastěji bylo zapříčiněno špatným rozpoložením dítěte, či vyprovokováním druhým.

Po nevhodném chování docházelo velice často k **obraně osobního prostoru**. Především tomu tak bylo při volných hrách dětí. V této době si učitelka tolik neošetří osobní prostor dětí, tudíž často dochází k jeho narušení druhými. Naopak při řízených aktivitách učitelka zajistí, aby si děti do prostoru vzájemně nevstupovaly.

Postoje k druhým se proměňovaly. Vzájemné porozumění se prohloubilo. Děti pružně reagovaly na projevy nálad a pocitů druhých. Samostatně se snažily zlepšit dětem špatnou náladu. Také v případě, že se některé děti odmítaly zapojit do her, spontánně je vyzývaly k této hře. Také v komunikaci je znatelný pokrok. V závěru týdne děti využívaly vzájemné pochvaly a porozumění.

Vzájemné **konflikty** se velice zmírnily. Na některých dětech byl viditelný také pokrok ve zvládnutí svých emocí. Často se stalo, že se dítě při vypjaté situaci samostatně zastavilo a snažilo se negativní emoce potlačit. Vytvořily se u nich sociální kontroly, které ovlivňovaly jejich reakce při řešení problémů. V průběhu celého týdne děti udělaly pokroky v řešení vzájemných rozepří. Poustoupily od fyzického řešení k řešení slovnímu. Časté konflikty mezi chlapci 8 a 16 téměř vymizely. Chlapec 8 začal více komunikovat s dětmi a konflikty přestal vyvolávat. Mnohem více se zapojoval do řízených aktivit než v předchozí době. Některé méně

závažné vypjaté situace děti s drobnou dopomocí dovedly převést v legraci a uvolnit se při nich. Naopak některé bylo třeba řešit s dopomocí učitelky. Šlo ale především o závažnější problémy, které děti ve věku 4-5 let prozatím vyřešit nedovedou.

Některé činnosti v programu by podle mého názoru potřebovaly mnohem delšího trvání, aby si je děti více osvojily a prohloubily. Například hru „Tajné přátelství“ děti začaly dodržovat až po jejím ukončení. Nedovedly se ihned srovnat a sžít se skutečností, která ze hry vyplynula. Také například hra „Jak mě vidí děti“ by byla potřeba více rozvézt a na jejím základě pro děti vytvořit další aktivity podporující vzájemné vazby. Díky omezenému času některé činnosti nebyly opakovány, přestože ke zkvalitnění jejich účinnosti by toho bylo třeba. Děti se poté s nimi lépe sžijí a dovedou získané poznatky lépe využívat v denních situacích.

10.5 POZOROVÁNÍ DĚTÍ II.

Pozn.: pozorovací archy z tohoto pozorování jsou v příloze č. 3.

Po programu byly děti pozorovány po stejnou dobu a se stejnými kritérii jako při Pozorování dětí I.

Do mateřské školy po tuto dobu chodilo v průměru dvacet dětí. Děti se stejně jako v předcházející době nejvíce projevovaly při volných či částečně řízených aktivitách, ve kterých učitelka tolik nezasahuje do průběhu činnosti ani do volby prostoru dětí.

Děti mnohem více začaly projevovat pozitivní vztahy k druhým dětem. Při volných aktivitách spontánně docházelo ke vzájemné pomoci. Děti se začaly více dělit o hračky a začaly více dávat najevo pozitivní postoje k druhým. Do pomoci ostatním se více zapojila Dívka3, Chlapec5 a Chlapec3. Přetrvala skutečnost, že děti při všech činnostech používají slůvka „děkuji“ a „prosím“. Mají je již zažitá a zautomatizovaná.

Výrazně se zmenšilo množství nevhodného chování. Přetrvalo pouze u Chlapce8 z odlišného jazykového prostředí, který stále některé situace nedovedl vyřešit pro něj uspokojivým verbálním způsobem. Také u Chlapce14 se chování téměř nezměnilo. To je dáno ale také tím, že v době, kdy probíhal program, do mateřské školy chodil pouze jeden den.

Chlapec8 stále osobní prostor bránil křikem, či vyžadoval pomoc učitelky. Dívka1 ale jako řešení začala využívat odchod ze svého herního místa a vyhledala místo nové. Křikem také nepřestal obranu prostoru dávat najevo také Chlapec17. Ostatní děti byly schopny se o osobní prostor podělit s ostatními a ani ho druhým nenarušovaly.

Při vyjadřování nesouhlasu většina dětí začala volit jiné strategie, a to především vysvětlení svého postoje. Již tolik nesouhlas nesdělovaly učitelce jako při předchozím pozorování. Pouze Chlapec16 dával najevo nesouhlas křikem. Vzhledem jeho opožděnému vývoji tuto reakci však považuji za přiměřenou k jeho individuálnímu vývoji. Neshody mezi Dívkou2 a Dívkou3 vymizely.

Také výrazně méně dětí vyvolávalo konflikty. Vyvolávali je především Chlapci8 a 16. Vše bylo ale způsobeno jejich sníženou komunikační úrovní. Konflikty vyvolávali především tím, že dětem brali hračky, které zrovna využívaly při hře. Rozepře opět oba chlapci řešili křikem.

10.6 CELKOVÉ SHRnutí ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ

V průběhu zjišťování během prvního i druhého pozorování a výchovně-vzdělávacího programu došlo ve vztazích mezi dětmi k výrazným posunům nejen ve vzájemných vztazích, ale i v řešení rozepří, či vyjadřování postojů k druhým.

Po aplikaci programu děti stále využívají některé získané poznatky a čím dál více se projevují prosociálním směrem. Většina dětí se drží svých stálých kamarádů a záměrně prohlubují vzájemné vztahy. Děti cítí sounáležitost s ostatními a všímají si pocitů a nálad druhých, dokonce se s nimi postupně učí zacházet.

Nevhodné chování také v průběhu programu téměř vymizelo, či bylo eliminováno s dopomocí učitelky. U chlapce z jinojazyčného prostředí je toto chování zapříčiněno především jeho stále přetrvávající jazykovou bariérou a možnou neochotou ostatních dětí mu porozumět. Také u chlapce s opožděným vývojem ve všech oblastech se nevhodné chování občas objevovalo, to je však dáno jeho individualitou a vývojovým stupněm, na kterém se v současné době na mentální úrovni nachází.

Děti začaly nejen k obraně osobního prostoru, ale také k řešení vzájemných konfliktů využívat především vysvětlování a argumentování svých názorů. V závěru programu se děti samostatně dělily o osobní prostor, dokonce se snažily ho druhým nenarušovat. V průběhu programu došlo ke spřátelení chlapců, kteří předtím mezi sebou měli časté konflikty.

Během programu se ověřila účinnost téměř všech popsaných činností a aktivit pro děti, které mají prohlubovat a zkvalitňovat vzájemné vztahy. Pouze veřejná slovní pochvala ze strany učitelky se neukázala jako vhodná pro děti v tomto věku. Došlo totiž k situaci, kdy děti za prosociální chování pochvalu vyžadovaly, což odporuje základnímu principu tohoto chování, tj. nezištnosti.

Činnosti by bylo ale třeba stále opakovat a prohlubovat, aby je děti pojaly za své a tím si více prohloubily zásady prosociálního chování k druhým dětem. Jeden týden je poměrně krátká doba na zkvalitnění vztahů ve třídě mateřské školy. Bylo by třeba mnohem delšího průběžného záměrného působení ze strany učitelky v průběhu celého školního roku.

DISKUZE

Hlavním cílem této práce bylo načerpat informace z dostupné literatury v oblasti vývoje potřeby sociálních vztahů dětí předškolního věku a poté tyto získané informace a poznatky aplikovat do výzkumného šetření. V teoretické části byl sledován vývoj potřeby sociálních interakcí u dětí předškolního věku. Nejvíce jsem se zabývala samotným dítětem a jeho sociálními interakcemi v prostředí mateřské školy.

Během získávání informací z literatury jsem objevila zajímavou výpověď v knize Psychologie ve školní praxi (David Fontana). Autor zde uvádí poměr 5:3 mezi dobou, kterou čtyř až pětileté dítě tráví v domácím prostředí a dobou, kterou tráví mimo domov. Podle mého názoru je ale tento poměr v současné době u dětí žijících v České republice jiný. Řekla bych, že děti, které navštěvují naši mateřskou školu, tráví v domácím prostředí výrazně méně času, než uvádí autor. Alespoň u dětí, které navštěvují mateřskou školu. Bylo by tedy velice zajímavé ověřit, kolik procent denního času děti předškolního věku v mateřské škole skutečně tráví v poměru k času, který tráví doma. Do výzkumného šetření by se daly zapojit také velice oblíbené zájmové aktivity a kroužky, které jsou mezi rodiči v současné době jakýmsi trendem volnočasových aktivit. Předpokládám, že čas strávený čistě v domácím prostředí by se výrazně snížil. Otázkou je, zda tyto skutečnosti jsou ku prospěchu dětí.

V praktické části práce byl realizován akční výzkum pomocí metody dotazníku, pozorování, realizace a evaluace výchovně-vzdělávacího programu. Během dotazníkového šetření, které probíhalo mezi učitelkami z mateřských škol v karlovarském kraji, byly zjištěny poměrně zajímavé skutečnosti, které by mohly vézt k dalšímu zjišťování a ověřování. Jednou z těchto skutečností je fakt, že v 80% věkově homogenních tříd mateřských škol, které se zúčastnily dotazníkového šetření, se v pololetí stále ještě objevuje dítě, které není kvalitně začleněno do vrstevnické skupiny. Je to poměrně značné procento dětí. Paní učitelky odpovídaly, že se děti ve velké většině případů straní skupiny samy, přesto je ale otázkou, co je důvodem jejich nezačlenění se mezi ostatní děti. S tím také souvisí další otázka, jakým způsobem učitelky dále pracují s těmito dětmi.

Další oblast dotazníkového šetření se zabývala řešením drobných rozepří. Z dotazníků vyplynulo, že polovina dětí ve věku 4-5 let nedovede samostatně řešit drobné konflikty. Řeší je pouze s pomocí učitelky. V dalším zjišťování by bylo zajímavé poznávat dětské strategie řešení konfliktů a také to, jakým způsobem učitelky děti vedou ke schopnosti rozepře

vzájemně řešit. Zda je ke všem rozporům nutná pomoc učitelky a také postoj učitelek k řešení rozepří dětmi. Zda konflikty řeší autoritativně výhradně učitelky, či řeší rozepře společně s dětmi, nebo nechávají děti samostatně rozepře řešit.

V teoretické části byla zmínka o možnostech podpory prosociálního chování u dětí. Mezi nimi bylo také na metodickém portálu RVP PV uváděno slovní hodnocení vhodného chování (viz. strana 28). To bylo také používáno během realizace výchovně-vzdělávacího programu. V průběhu programu bylo toto chování učitelkou slovně vyzdvihoáno. Nejsem si ale jistá, zda slovní hodnocení je v tomto případě tím nejvhodnějším řešením. Došlo totiž k situaci, kdy děti za toto prosociální chování vyžadovaly veřejně vyslovenou pochvalu. Předmětem diskuze by tedy mohly být způsoby vhodné podpory prosociálního chování u dětí předškolního věku. V tomto případě především, zda je třeba toto chování výrazně slovně podporovat, či ho spíše záměrně individualizovat. Prosociální chování by totiž mělo být nezištné.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo především načerpat informace z dostupné literatury v oblastech týkajících se vývoje potřeby sociálních vztahů dětí předškolního věku a tyto informace prakticky využít při realizaci výchovně-vzdělávacího programu.

Bylo zde shrnuto základní poslání mateřské školy, a to především v rozvoji a podpoře kvalitních vzájemných vztahů mezi dětmi. K vytvoření teoretické i praktické části jsem načerpala mnoho poznatků, které využiji ve své další pedagogické práci v mateřské škole. Ve výchovně-vzdělávacím programu byly tyto poznatky ověřeny a získány podněty pro další práci s dětmi v této oblasti. K akčnímu výzkumu jsem využila metody dotazníku, pozorování a výchovně-vzdělávací program, který byl dále evaluován.

Všechny stanovené cíle výzkumného šetření byly naplněny. V jeho průběhu jsem sledovala vztahy ve vybrané skupině dětí, které navštěvují mateřskou školu. Tyto vztahy při počátečním pozorování byly ve větší míře pozitivní. Děti vytvářely skupinky pro hru především podle pohlaví a také podle vzájemných preferencí. Z pozorování je patrné, že dívky i chlapci mají mezi sebou velice úzké vazby.

Ve zkoumané skupině dětí se ale objevovaly situace, které vzájemné vazby mezi nimi ohrožovaly. Byly to například drobné šarvátky a provokace mezi dětmi, které často vyústily v konflikt, při kterém se schylovalo až k fyzickému napadení. Jejich příčinou nejčastěji bylo vyprovokování ze strany dvou dětí, které mají sníženou komunikační schopnost (v tomto výzkumu šlo především o chlapce z jinojazyčného prostředí a chlapce s opožděným mentálním i fyzickým vývojem). V průběhu výchovně-vzdělávacího programu došlo k výraznému eliminování těchto situací a děti vzájemné konflikty začaly řešit slovní formou. To se také potvrdilo při závěrečném pozorování. U dětí, které mají obtíže v jazykové oblasti, se také množství jejich nevhodného chování vůči ostatním výrazně snížilo. Přesto by bylo nutné v tomto výchovném působení nadále pokračovat.

Na základě výsledků dotazníkového šetření je možno potvrdit, že vztahy mezi dětmi ve třídách, kde respondetky učí, jsou také ve velké míře pozitivní a učitelky tuto skutečnost vnímají. Mají s dětmi vytvořený úzký vztah založený na vzájemné důvěře. Přestože jsou vztahy ve třídách dotazovaných učitelek převážně pozitivní, v pololetí se ve velkém množství tříd stále nalézá dítě, které není do skupiny kvalitně začleněno. Považuji to za poměrně závažnou skutečnost. Učitelky označovaly jako velkou překážku ve vzájemných vztazích

sníženou komunikační úroveň některých dětí v jejich třídě. Tato skutečnost se také potvrdila v dalším výzkumném šetření, konkrétně při pozorování dětí i realizaci výchovně-vzdělávacího programu. Také se potvrdilo, že k nevhodnému chování, případně ke konfliktům, dochází po narušení osobního prostoru dětí.

Na základě pozorování a dotazníkového šetření jsem vytvořila a realizovala výchovně-vzdělávací program zaměřený na podporu vztahů mezi dětmi v cílové skupině. Během programu došlo ke zkvalitnění a prohloubení vzájemných vztahů mezi dětmi. Některé děti nevytvářely nové vazby s dětmi, ale naopak se držely svých stálých kamarádů. Došlo téměř k vymizení nevhodného chování mezi dětmi díky působení učitelky, která více ošetřovala osobní prostor dětí. Po jeho narušení totiž nejčastěji docházelo k nevhodnému chování a konfliktům. Děti změnily své postoje k druhým a naučily se vnímat a respektovat pocity druhých. Dokonce začaly ohleduplně reagovat na negativní nálady druhých. Během realizace programu došlo k výraznému snížení množství konfliktních situací mezi dětmi.

Chování a projevy dětí během i po aplikaci programu se výrazně zlepšily. Děti začaly mnohé situace řešit vhodnějším způsobem než v předchozí době. Na základě zjištěných výsledků mohu říci, že vztahy se zkvalitnily. Děti se dovedou více vzájemně respektovat a podpořit se.

Pozorování dětí a jejich vzájemných vazeb mi velice pomohlo porozumět jejich individuálním zvláštnostem v této oblasti. Ve své pedagogické praxi jsem začala využívat mnohem více činností, které tuto oblast podporují a rozvíjejí. Díky této práci jsem si také začala více všímat příčin nevhodného chování mezi dětmi. V předchozí době jsem především řešila pouze projevy tohoto chování a nezabývala se jeho původem. Tato práce mi velice pomohla ve zkvalitnění mého pedagogického přístupu k dětem v oblasti rozvoje kvalitních vzájemných vztahů.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ZDROJE K TEORETICKÉ ČÁSTI

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 9788073675691.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024715681.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 8024708523.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988, 235 p.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie. 1. vyd.* Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 6., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem. 1. vyd.* Praha: Panorama, 1990, 435 p. ISBN 8070380780.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 8087000005.
- SVOBODOVÁ, Eva. Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. [online]. [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16935/cinnosti-v-predskolnim-vzdelavani-prosocialni-chovani.html/>
- TITĚROVÁ, Kristýna. Začleňování žáků-cizinců do českých škol. [online]. [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf

ZDROJE K PRAKTICKÉ ČÁSTI

- ERKERT, Andrea. Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-885-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 8024708523.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. Haló, Jácíčku. 2. vyd. Praha: Albatros, 1984. ISBN 978-80-86619-06-0.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. Můj medvěd flóra. Praha: Baobab, 2007. ISBN 978-80-90327-61-0.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. Nádhlerné úterý: čili slečna Brambůrková chodí po světě. 3. vyd. Praha: Abatros, 2014. ISBN 978-80-00-05692-2.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. Slon a mravenec. 1. vyd. Praha: Baobab, 2013. ISBN 978-80-87060-82-7.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-73674-26-7.