

UNIVERZITA KARLOVA
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Práce v dětském kolektivu
Aktivity podporující rozvoj vztahů v dětské skupině

Michaela Mikešová

Katedra: Evangelická teologická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Michal Pařízek

Studijní program: Pastorační práce

Studijní obor: Sociální a pastorační práce

Praha 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že tuto bakalářskou práci s názvem: Práce v dětském kolektivu – Aktivity podporující rozvoj vztahů v dětské skupině jsem napsala samostatně, výhradně s použitím uvedených pramenů a za pomoci odborného vedení Mgr. Michala Pařízka.

V Mezné dne 25. 11. 2021

.....
podpis

Anotace

Tématem této práce je dětská skupina, vztahy ve skupině a jejich rozvoj za pomoci pohybových aktivit, se zaměřením na afektivní kompetence. Dětská skupina je v práci omezena věkem dětí od tří do šesti let. Tento věk je v práci charakterizován. Uvedeny jsou zde oblasti rozvoje předškolního dítěte, které jsou rozděleny do podkapitol zabývajících se motorikou, psychosociálním, emočním a morálním vývojem. Věnuje se prostředí dítěte a působení z různých oblastí. Zmiňovány jsou také faktory, které vztahy mezi dětmi ovlivňují. Práce se dotýká vzdělávacích cílů včetně afektivních, vysvětluje pojmy hodnota a postoj. Následně vymezuje aktivity a hry v mateřské škole. Všechny kapitoly jsou orientovány na zvolené téma a souvislost s hrou a afektivními kompetencemi. Práce se v závěru zaměřuje na samotnou realizaci her. Hry jsou zvoleny záměrně a jejich cílem je podporovat rozvoj afektivních kompetencí a tím rozvoj vztahů v dětské skupině. V příloze jsou uvedeny hrací karty, podle nichž je možné zvolené hry jednoduše realizovat.

Klíčová slova

pohybové aktivity, pohybové hry, afektivní kompetence, postoje, hodnoty, morální vývoj, vztahy v dětské skupině

Summary

The topic of this bachelor thesis is a children's group, group relationships and their development with the help of physical activities, focusing on affective competencies. This thesis is about children's group limited by age from 3 to 6 years. This age is characterized in the thesis. Areas of development of a preschool child are presented here and they are divided into subchapters, where the thesis deals with motor skills, and psycho-social, emotional and moral development. It deals with the child's environment and activities from various areas. Factors that affect children's relationships are also mentioned. The bachelor thesis deals with educational goals, including affective ones, explains the concepts of value and attitude. Thereafter, it defines activities and games in kindergarten. Finally, the bachelor thesis focuses on implementation of the games. The games are chosen deliberately and their goal is to support the development of affective competencies and thus the development of relationships in the children's group. There are methodological cards in the attachments, according to which the selected games can be easily implemented.

Keywords

Physical activities, Games, Affective competencies, Attitudes, Values, Moral development, Relationships in the children's group

Poděkování

V této části bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce panu Mgr. Michalu Pařízkovi za rady a trpělivost. Dále MŠ Sedmikráska, v níž pracuji, za ochotu při realizaci her.

Obsah

Úvod13

- 1 Charakteristika předškolního věku15
 - 2 Oblasti rozvoje předškolního dítěte**Chyba! Záložka není definována.**
 - 2.1 Motorický vývoj dítěte od tří let19
 - 2.2 Psychosociální a emoční vývoj dítěte21
 - 2.3 Morální vývoj**Chyba! Záložka není definována.**
 - 3 Dítě a jeho prostředí24
 - 3.1 Vliv prostředí na vývoj dítěte25
 - 3.2 Vznik vztahů a vztahy mezi dětmi26
 - 3.3 Faktory ovlivňující vztahy mezi dětmi29
 - 3.4 Role ve skupině30
 - 3.5 Bezpečné prostředí**Chyba! Záložka není definována.**
 - 4 Výchovně vzdělávací cíle34
 - 4.1 Kognitivní cíle**Chyba! Záložka není definována.**
 - 4.2 Psychomotorické cíle**Chyba! Záložka není definována.**
 - 4.3 Afektivní cíle37
 - 5 Pohybové aktivity a hry41
 - 5.1 Význam pohybu a hry v předškolním věku42
 - 5.2 Prosociální chování a hry42
 - 5.3 Zásady a podmínky pohybových aktivit44
 - 6 Charakteristika školky46
 - 6.1 ŠVP MŠ Sedmikráska46
 - 6.2 Příprava her pro děti48
 - 6.3 Volba pohybových aktivit a her50
 - 7 Hodnocení59
- Závěr60
- Seznam literatury63
- Seznam literatury – Elektronické zdroje68
- Přílohy71

Příloha č. 1. – Smart tabulka71

Příloha č. 2. – Původní taxonomie72

Příloha č. 3. – Původní a revidovaná taxonomie73

Příloha č. 4. – Schéma vzdělávacích cílů RVP PV74

Příloha č. 5. – Uspořádání vzdělávacích cílů75

Příloha č. 6. – Hrací karta č. 1.76

Příloha č. 7. – Hrací karta č. 2.77

Příloha č. 8. – Hrací karta č. 3.78

Příloha č. 9. – Hrací karta č. 4.79

Seznam zkratk

RPV	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

Úvod

V bakalářské práci se budu zabývat vztahy v dětské skupině a jejich rozvojem prostřednictvím pohybových aktivit. Zaměřím se převážně na teoretickou znalost tématu s návazností na rozvoj afektivních kompetencí a na to, jak je možné využít her a pohybových aktivit v podpoře vzniku vhodných hodnot a postojů. Jako praktickou ukázkou uvedu několik her a na nich demonstрую to, jak je možné s poznatky pracovat.

Téma bakalářské práce jsem zvolila, jelikož afektivní kompetence, postoje a hodnoty jsou ve vztazích i společnosti čím dál častější otázkou a utváří se především ve zvoleném věkovém období. Hra je jednou z nejvhodnějších metod pro rozvoj afektivních kompetencí u dětí předškolního věku. Jejím využitím budu v průběhu realizace her sledovat afektivní cíle a přispěji k samotnému rozvoji vztahů u dětské skupiny.

V prvních kapitolách práce zkonkretizuji dětskou skupinu, s níž budu pracovat v dalších částech práce, a její specifika. Zmíním oblasti, které lze u dětí zvoleného věku rozvíjet, a na co se soustředit v souladu s RVP PV. Současně v této kapitole uvedu obvyklý vývoj dítěte v oblasti motorické, psychosociální, emoční a morální, s odkazem na souvislost mezi těmito jednotlivými oblastmi. Zároveň se je pokusím propojit hrou a afektivními cíli.

Dalším důležitým faktorem ve vzniku a rozvoji vztahů je prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, o němž budu psát ve třetí kapitole. Věnovat se budu prostředí dítěte, jeho typům, samotnému vlivu na osobnost dítěte, různorodosti chování v jednotlivých sociálních skupinách a rolím, které dítě ve skupině zaujímá. Dále vztahy, jejich vznik, faktory, jež vztahy ovlivňují, a spojitost s afektivními kompetencemi a hrou.

U výchovných cílů se opět zaměřím na hodnotové cíle, které budou obsahem kapitoly čtyři. Uvedu obecné vzdělávací cíle a objasním pojmy související se zvolenými afektivními cíli.

V kapitole pohybové aktivity a hry zmíním, jak je pohyb pro člověka důležitý, a věnovat se budu jeho vlivu na osobnost člověka a dítěte předškolního věku. Propojím prosociální chování s hrou a uvedu situace, které zahrnují prosociální chování a s nimiž se můžeme setkat nejen v mateřské škole.

Mým cílem v této práci bude připravit několik her pro děti ve věku od tří do šesti let, které budou sledovat afektivní pedagogické cíle. Jedním z indikátorů úspěšnosti bude to, že spolu děti budou v rámci aktivit komunikovat a pomáhat si v průběhu hry. Jeden druhého budou podporovat v dokončení úkolu a splnění podmínek hry. Návrhu těchto her se budu věnovat v posledních kapitolách této práce. Hry budou vhodné pro děti daného věku. Soustředit se budou na rozvoj prosociálního chování. Připravenými hrami zároveň obsáhnu zvolené klíčové kompetence z ŠVP MŠ Sedmikráska. Do přílohy umístím hrací karty, dle kterých bude moci hru realizovat kdokoli, a zmíním samotnou realizaci jednotlivých her.

1 Charakteristika předškolního věku

Předškolní období můžeme specifikovat věkem dítěte od tří do šesti let a v širším slova smyslu od narození, nebo dokonce od prenatálního období. Předškolní věk také definujeme jako věk učení, aktivity a sociálních interakcí, bez ohledu na realizaci nástupu do mateřské školy, jelikož každé dítě do mateřské školy nenastupuje právě ve třech letech.¹ Avšak v příslušných letech by dítě mělo zvládat již mnoho činností samo, ovládat základní hygienu, obléci se samo nebo s dopomocí, sestavovat větu obsahující minimálně tři slova, mělo by být schopné zopakovat básničku, zazpívat písničku, pojmenovat většinu věcí ze svého okolí, rozeznávat barvy a spolupracovat s kamarády při hře. Každý věk zkrátka odpovídá určitému rozsahu dovedností. Tedy i když každé dítě do mateřské školy nenastupuje, vývoj by měl být podobný. V průběhu let se všechny schopnosti a dovednosti dětí ještě zdokonalují. Zvládají samostatné oblékání, obouvání, rozvíjejí se i jejich rozumové, emocionální a sociální dovednosti.

Pro zmiňované období jsou typické hry. Zároveň jsou hry v předškolním věku hodně rozsáhlým pojmem. Mohou být orientovány na kteroukoliv oblast dětského vývoje. Pomáhají dětem v rozvoji paměťových, motorických i sociálních schopností.² Tato práce se orientuje na spojení motoriky, její vliv na socializaci, a tedy na postojovou a hodnotovou složku - afektivní složku.

Stejně jako na začátek předškolního období, tak i na jeho konec můžeme nahlížet různě, hranice totiž nelze určit přesně, jelikož reálný ko-

-
- 1 LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. S. 87
 - 2 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7. S. 10-11

nec předškolního věku nastává až nástupem do školy.³ Pro účely této práce bude stěžejní předškolní věk, omezený od cca tří do šesti let. Avšak mnohdy ve školkách zůstávají děti, které již dovršily věk šesti let, a přesto k následujícímu září nenastoupily do školy. I z tohoto důvodu není předškolní věk přesně ohraničen věkem. Nastoupit školní docházku může dítě v řádném termínu, tedy v šesti letech, může nastoupit dříve nebo je mu školní docházka odložena. „Protože každé dítě se vyvíjí odlišně a je tím tvořena jeho individualita, je třeba i k otázce školní zralosti přistupovat individuálně.“⁴

Důvodů pro odklad, nebo naopak pro předčasný nástup do školy může být více, vše však souvisí se zralostí dítěte. Dítě by mělo být připraveno fyzicky, psychicky i sociálně na to, aby přechod do školy byl co možná nejhladší a bylo schopné zvládat požadavky, které na něho budou kladeny. Ať už je dítě podle psychologů a pedagogů připraveno do školy nastoupit, či nikoli, jedná se pouze o doporučení. Poslední slovo a zodpovědnost je na rodičích, kteří o nástupu do školy a ukončení předškolní výchovy rozhodují.

3 THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. S. 381

4 JUCOVIČOVÁ a ŽÁČKOVÁ, ref. 2, s. 8

2 Oblasti rozvoje předškolního dítěte

V každém období života člověka dochází k určitým změnám, k nejrůznějšímu rozvoji však dochází právě v průběhu dětství. Nejrychlejší změny můžeme vidět již u novorozence a kojence, který se v průběhu přibližně jednoho roku svého života naučí chodit. Každé dítě je specifické a některé chodí v jednom roce, jiné později. Změny však postupují dál a z baculatého batolete je za pět let dítě školního věku. Velký pokrok také můžeme zaznamenat v rovině řečové, kde se od ročního plačícího dítěte za několik měsíců dostáváme k dítěti tvořícímu první slova, později věty a v šesti letech je dítě schopno vyjádřit své potřeby plynulou a bohatou řečí o téměř 3 000 slovech.⁵

Vývoj v tomto věku probíhá velmi rychle, a jak je uvedeno výše, pro účely této práce je předškolní věk zúžen na tři až šest let. Předškolní výchova se soustředí na komplexní rozvoj dítěte a je potřeba každou oblast vývoje stimulovat určitými činnostmi, abychom dítěti umožnili postup ve všech oblastech. Soustředit se pouze na jednu oblast není v předškolním věku vhodné, v danou chvíli neví ani rodič, dítě samo nebo učitel v mateřské škole, čím se bude dítě v budoucnosti zabývat. Co však již v předškolním věku víme jistě, je, že dětem chceme vtisknout nějaké postoje a hodnoty, a i to bychom měli ve výchově zohlednit. Pro komplexní rozvoj dítěte je právě hra vhodnou činností. Hry jako takové lze rozdělit do mnoha skupin, v nejširším slova smyslu na hru řízenou nebo volnou. U volné hry je ponechána svoboda dítěte při volbě námětu, partnera, pomůcek a jiného. Pro děti předškolního věku je volná hra nepostradatelná. Taktéž je nezbytná i řízená činnost, která je realizová-

5 BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0. S. 72-77

na za určitým cílem a má rozvíjet konkrétní, pedagogem zvolené kompetence.⁶

Oblasti rozvoje předškolního dítěte lze, dle RVP, definovat v závislosti na vzdělávacích cílech a klíčových kompetencích na biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.⁷ Každá oblast se tedy soustředí na jiný obsah a na rozvoj určité oblasti života dítěte. Tyto oblasti v předškolním vzdělávání pedagog kategorizuje a naplňuje vzdělávací nabídkou.

Podle vzdělávací nabídky pedagog volí konkrétní činnosti. Vybírá aktivity podle toho, na co se chce u dětí zaměřit. Neznamená to však, že pokud zvolí oblast psychologickou, nebude současně s ní rozvíjet i ostatní oblasti. Naopak je vhodné rozvíjet zábavnou formou co možná nejvíce oblastí. Každá aktivita v mateřské škole směřuje k předem zvolenému cíli a tato práce se bude soustředit na rozvoj afektivních kompetencí, ve spojení s pohybem a hrou.

Děti v předškolním věku potřebují spoustu pohybu, který je pro ně přirozený, a z toho důvodu je vhodné činnosti pohybem obohatit. Propojováním různých oblastí zvolenými aktivitami se děti obecně mnohem lépe rozvíjí a právě orientace na pohybové aktivity spojené s dalšími činnostmi se pro svoje pozitivní výsledky v mateřských školách hojně využívá. Vhodným příkladem může být například recitace doplněná o pohyb, hry doprovázené hudbou, vytleskávání slabik a mnoho jiných činností. Děti si lépe zapamatují texty i sdělené informace, jelikož využívají více smyslů.⁸ Zároveň s pohybem narůstá atraktivita aktivity. Po-

6 KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3. S. 16-18

7 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-01-01]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

8 CHALUPNÍKOVÁ, Ivana. *Jak učit děti přednášet říkadla a básničky*. Metodický portál: Články [online]. 24. 03. 2006, [cit. 2021-12-03]. Dostupný z WWW:

hyb však nemusí být pouze doplňkovou činností, ale může být samostatným vzdělávacím prostředkem. Pohybu a jeho vlivu na socializaci se bude práce věnovat v páté kapitole.

2.1 Motorický vývoj dítěte od tří let

Motorický vývoj dítěte můžeme dle RVP zařadit do biologické oblasti rozvoje a do oblasti „dítě a tělo“, která se zaměřuje na rozvoj motoriky hrubé i jemné, pohybovou koordinaci a celkový fyzický vývoj. Další oblastí rozvoje je psychosociální, emoční a morální rovina, která souvisí i s motorickým vývojem, a tato práce se bude snažit propojit právě tyto dvě oblasti. Motorické dovednosti mají vliv na rozvoj kognitivních i afektivních funkcí z toho důvodu je v práci motorický vývoj uveden. Pedagogovi je toto propojení umožněno v rámci RVP i ŠVP, jelikož musí sledovat definované cíle, ale samotná náplň – vzdělávací nabídka už je čistě v jeho kompetenci.

V rámci motorického vývoje se tato práce zaměří na vývoj od tří let věku dítěte. Motorický vývoj dítěte zahrnuje zlepšování pohybové koordinace, kterou můžeme pozorovat při každodenních činnostech dítěte. Přibližně ve třech letech začínají být děti pohotovější, přestávají být neohrabané a jejich chůze, běh i gesta jsou oproti předchozím měsícům ladnější. Každý týden je na jejich pohybu znát, začínají si svůj pohyb uvědomovat a napodobují všemožné aktivity. Změny v hrubé motorice lze pozorovat při oblékání, kdy si děti snaží poradit s otočeným oblečením, při obouvání i při hygieně. Tříleté dítě chodí do schodů i ze schodů, často již bez držení, často skáče snožmo vzhůru. Ve čtyřech letech již po schodech střídá nohy a je schopno bez problémů snožmo skákat,

včetně pohybu vpřed. Pětiletí zvládají i stání na jedné noze.⁹ Po příchodu do mateřské školy je dítě cíleně vzděláváno a podporováno v aktivitách, které se orientují na hrubou i na jemnou motoriku a umožňují tak jejich zdokonalování. U motoriky hrubé je snaha o celkové zpevnění těla, jeho správné držení a průpravu pro budoucí činnosti ve škole, jako je házení, chytání a jiné. V tuto chvíli se právě opět hry stávají nástrojem pedagoga, podporují děti v pohybu a umožňují zdokonalování a zautomatizování některých aktivit. Pedagog orientuje hry na konkrétní oblasti, kterými se hodlá zabývat. Do her soustředících se na motoriku lze zahrnovat i prvky podpory morálního a sociálního vývoje. Proto se tato práce soustředí na afektivní pedagogické cíle.

V jemné motorice se zdokonalují v pohybu rukou, ze začátku je vhodné zařazovat pohyby celé paže a po rozcvičení, uvolnění a zpevnění svalů přidat jemnější činnost. U předškolních dětí je kladen důraz na sebeobsluhu, učitelé se soustředí i na koordinaci oka a ruky. „S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby.“¹⁰ Následně také rozvoj zrakového vnímání, kdy je dítě schopné rozlišovat a rozpoznávat tvary. „Cvičí svou **zručnost** i v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména ovšem při **kresbě**, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa.“¹¹ Tříleté dítě se od čáranic dostává k výkresu, který sice nemá jasný tvar, ale dítě jej pojmenuje, napodobuje předkreslenou čáru. Čtyřleté dítě už se snaží malovat přesněji a prvně promýšlí, co maluje, oproti tříletému, které prvně maluje a až následně výkres pojmenuje, avšak ani u čtyřletého nemusí výkres být tím, čím byl na začátku. U předškoláků už je malování zaměřené na detaily, děti se

9 LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, ref. 1, s. 88

10 MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5. S. 14

11 LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, ref. 1, s. 88

snaží malovat i vybarvovat přesně, výkres je rozpoznatelný.¹² V průběhu čtvrtého roku se také začíná projevovat dominance levé nebo pravé ruky. V roce pátém je již povětšinou laterální vyhraněná.¹³

2.2 Psychosociální a emoční vývoj dítěte

Definicemi psychosociálního i emočního vývoje se zabývá doktorka Iva Wedlichová ve své knize *Vývojová psychologie*. „Psychosociální vývoj – zahrnuje proměny osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, resp. sociální pozice. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturními. Jde např. o působení rodiny, ale i dalších sociálních skupin a vrstev, do nichž jedinec patří.“¹⁴ V průběhu života dítěte dochází ke změnám vztahů k pečujícím osobám, sourozencům i okolí. Ke změnám dochází právě i nástupem do předškolního zařízení, nebo dětské skupiny. Dítě již není tolik upoutáno k rodičům, ale začíná se orientovat na svět mimo rodinu, na kamarády, vrstevníky i jiné dospělé.¹⁵ „Proces, jímž se člověk celoživotně začleňuje do společnosti, nazýváme **socializací**.“¹⁶ Rodina, která je dítěti nejbližší, má také stále největší vliv na jeho vývoj a socializaci. Dítě se však často již v předškolním věku setkává s větším množstvím lidí a patří do různých skupin, jež jej ovlivňují. Cílem výchovy je vychovat z dítěte člověka schopného začlenit se do společnosti, žít v ní a reagovat na její požadavky. „Obecně platí, že **bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socia-**

12 LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, ref. 1, s. 88

13 THOROVÁ, ref. 3, s. 386

14 WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie* V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5. S. 10

15 VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 15-21

16 THOROVÁ, ref. 3, s. 181

lizace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.¹⁷

Na dítě začínají být kladeny socializační nároky právě v předškolním věku. Začínají se po něm vyžadovat určité návyky, které korespondují s návyky okolí. Už se neřídí pouze svým přáním, ale mělo by zohledňovat požadavky rodičů i učitelů. Své chování dítě často reguluje i samo podle vzoru svých rodičů. Socializace také souvisí s emočním rozpoložením dítěte. Dítě se musí naučit pracovat se svými pocity a emocemi a naučit se je kontrolovat. Čím je dítě starší, tím lépe se mu daří držet své emoce na uzdě. Zároveň také pokročí i v rozpoznávání emocí u druhých.¹⁸ V mateřské škole je velké množství her zaměřeno na podporu rozvoje socializačních funkcí a tím umožňují dítěti setrvat v prostředí a aktivitě, která ho učí spolupráci s ostatními dětmi, ohleduplnosti a pro sociálnímu chování. V rámci hry jsou dětem předkládány hodnoty a postoje k ostatním, ke svému okolí i k životnímu prostředí.¹⁹

2.3 Morální vývoj

Morální vývoj je dlouhou dobu předmětem zkoumání, a proto již nyní máme k dispozici mnoho teorií, které jej popisují. Mezi nejznámější patří například Piagetova a Kohlbergova teorie. Piaget rozděluje stádia morálního vývoje na vícero období. Do předškolního věku však zasahují pouze dvě, premorální období a období morálního realismu. Každé z těchto období se dle Piageta vyznačuje určitým specifíkem. Piaget byl toho názoru, že děti do čtyř let pravidlům nerozumějí, tvoří si vlastní a mění je dle potřeby. Toto tvrzení bylo později vyvráceno, jelikož tří- až čtyřleté děti jsou schopny vidět v činu úmysl, na základě něhož posuzují závažnost konání. Od čtyř do sedmi let Piaget popisuje období morální-

17 MERTIN a GILLERNOVÁ, ref. 10, s. 128

18 LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, ref. 1, s. 94

19 JUCOVIČOVÁ a ŽÁČKOVÁ, ref. 2, s. 11

ho realismu, kdy jsou pravidla stanovena dospělými a děti je striktně dodržují. Za porušení očekávají trest, a to i v případech, že nikdo nezaznamenal porušení pravidel. I tyto předpoklady byly poněkud upraveny. Dítě si je mnohdy vědomo nesprávného jednání i bez předchozího poučení či rozpozná špatné jednání i přesto, že dospělý dané chování neodsuzuje.²⁰

Kohlberg staví na Piagetových teoriích a stejně jako Piaget rozlišuje určité stupně. Období definovanému pro tuto práci odpovídají opět dvě úrovně, řazené do prvního stupně, období tzv. předkonvenční morálky, věkově se vztahuje k dětem předškolního věku. První úroveň je zaměřena na trest a druhá na odměnu. Motivací pro morální jednání v první úrovni je trest, nikoli morální zásady. Dále stupeň druhý, kde je motivací odměna a děti sledují své zájmy, opět nehledě na morálnost či spravedlnost jednání, ale jsou schopny určit a respektovat motivy druhého.²¹

Z předchozího textu vyplývá, že děti jsou si v předškolním věku vědomy minimálně toho, že to, za co jsou trestány, je nežádoucí, a to, za co jsou odměněny, je žádoucí. V dalším období, tzv. konvenční morálky, které je výsadou školního věku, k tomu však dospívají. U předškolních dětí, jak je zmíněno výše, je hra stěžejním činitelem rozvoje, a to platí nejen u sociálního, ale i u toho morálního. Hra je nedocenitelným pomocníkem v rukou pedagoga i samotných dětí. Za pomoci hry můžeme pracovat na rozvoji morálních hodnot a naopak dětem sdělovat, jaké hodnoty jsou pro nás, jako pro dospělé a celkově pro společnost, nepřijatelné. Hrou děti můžeme pozitivně motivovat pro vhodné chování a podporovat rozvoj konkrétních afektivních kompetencí.

20 THOROVÁ, ref. 3, s. 215

21 HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1. S. 72

3 Dítě a jeho prostředí

V této kapitole bude tématem prostředí, které na dítě působí, vznik vztahů mezi dětmi, dětská skupina a její vznik. Zaměřím se rovněž na to, jak se dětská skupina liší od ostatních sociálních skupin, a proč je tedy pro vývoj dítěte natolik důležitá.

Chování ve skupině závisí na dané skupině a jejím složení, které může být mnohdy velmi odlišné. Děti mohou patřit do mnoha sociálních skupin, tou primární je nejužší rodina, dále širší rodina a následně děti a učitelé ve školce nebo v zájmových kroužcích. Chování dětí se v každé z těchto skupin může různit.

„Reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé; dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi. Svými zájmy i svým postavením mezi lidmi. Právě proto se jen ve skupině dětí může učit takovým důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.“²²

Zároveň se liší i zkušenosti dětí z jednotlivých skupin a možnosti učení se z odlišností. Z toho důvodu jsou pro děti tato prostředí velmi důležitá. Odlišnosti mohou nastat i v samotné dětské skupině, kterou lze rozdělit dle složení na vícero typů. Mohou být smíšené (heterogenní) či se mohou skládat výhradně z děvčat nebo z chlapců (homogenní), což bývá výsadou zájmových aktivit. V mateřské škole můžeme mít heterogenní i homogenní třídy a nejčastěji se toto označení využívá pro věk dětí, nikoli pro pohlaví. Každá z variant má své výhody i nevýhody, jelikož každý věk dítěte je specifický a nese s sebou konkrétní potřeby. „Různorodé skupiny nabízejí pestré možnosti k výchovnému působení i

22 LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, ref. 1, s. 130

ke vzájemnému sociálnímu učení.“²³ Výhodou věkově heterogenních tříd může být tedy možnost dětí mladších učit se od těch starších, a naopak umožnit starším učit a pečovat o ty mladší. Za nevýhodu může být považována náročnější příprava pro učitele. Třídy věkově smíšené jsou tak často výsadou spíše menších škol a školek. V posledních kapitolách se tato práce bude věnovat aktivitám zaměřených právě na věkově smíšenou skupinu.

3.1 Vliv prostředí na vývoj dítěte

Tato kapitola se zaměří na prostředí, která na dítě působí, která mají vliv na jeho chování a vznik postojů a hodnot. Každá skupina, v níž se dítě i dospělý pohybuje, na něj působí a tím ovlivňuje i jeho chování, jednání a prožívání. Vlivy z jedné oblasti se mohou projevit v oblasti druhé, a tedy i v dětské skupině, na kterou cílí tato práce. Působení jednotlivých oblastí může mít dopad na vývoj dítěte a tím i na vývoj dětí, se kterými tráví čas například během her v předškolním zařízení. „Dítě se pohybuje v mnoha rozdílných sociálních prostředích, jež ovlivňují jeho vnímání a hodnocení *školy a učení*: rodina, kamarádi, vrstevnické skupiny, spolužáci ve třídě, lidé v místě bydliště apod.“²⁴ „Vývoj je chápán v kontextu vztahů dítěte k systémům, které ho obklopují.“²⁵

Dle předchozího textu jsou děti ovlivňovány vztahy z různých prostředí, a to nejen těmi, jež se jich samotných bezprostředně týkají. U takto malých dětí lze hovořit primárně o působení mikroprostředí, které zahrnuje rodiče a nejbližší rodinu i vzdělávací instituci. Vliv má rovněž mezoprostředí, kde se jedná o vztahy mezi mikroprostředími. Tato ob-

23 BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. S. 149

24 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8. S. 39-40.

25 THOROVÁ, ref. 3, s. 182

last se projevuje v právě onom, pro tento věk stěžejním, mikroprostředí. Dle sociálně ekologických přístupů je však dosah působení na člověka ještě širší. Rodič si do rodiny může přinášet například problémy z pracovního prostředí, které na dítě zprostředkovaně působí. Tento systém je označován jako exoprostředí.²⁶ Nejenom na dítě, ale na celou rodinu působí i další externí vlivy, které jsou spíše sociokulturního charakteru, sociální politika, zákony a obecné normy daného státu, zde se jedná o tzv. makrosystém.²⁷ Všechny tyto systémy můžeme společně zahrnout do posledního bloku, chronosystému, kterým je zohledněn faktor času. Zároveň na sebe všechny tyto systémy vzájemně reagují a ovlivňují jeden druhý, změny v jednom se projeví v jiném systému. Stále je nutné mít na mysli, že systémy se skládají z jednotlivců a skupin, a právě oni tvoří ono působení a vliv oběma směry. „Čím starší je dítě, tím komplexnější se stává komunikace mezi vrstvami prostředí, konflikt v jedné vrstvě proniká i do dalších vrstev. Dílčí struktury spolu komunikují v rámci vrstev i mezi vrstvami.“²⁸

3.2 Vznik vztahů a vztahy mezi dětmi

O vztazích mezi dětmi mluvíme již v souvislosti se sourozenci, dětmi ve škole nebo školce a kamarády mimo obě tyto skupiny (sousedí, děti z hřiště, děti ze zájmové činnosti, z dětské skupiny a jiné). Jelikož všechny tyto vztahy více či méně utváří dětskou osobnost, je potřeba se jimi zabývat. Osobnost, její hodnoty a postoje jsou tvořeny ve vztahu. Z toho důvodu je tato kapitola důležitá pro účely této práce.

Socializace je výsledkem výchovy viz výše. Také však dle G. H. Meada zároveň utváří naši osobnost, která se vždy projevuje ve vztahu.

26 HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. S. 131
27 HELUS, ref. 26, s. 131
28 THOROVÁ, ref. 3, s. 182

Tvořena je více složkami našeho já a každá z nich reaguje na okolí. V závislosti na společenství se pak naše já přizpůsobuje reakci. Naše já je jiné, pokud jsme součástí nějakého celku, např. sportovního týmu nebo právě dětské skupiny, přejímáme postoje a pravidla dané skupiny. Socializace podle Meada probíhá ve dvou fázích, play a game čili hraní a hra. Fázi hraní můžeme chápat jako hru bez pravidel, případně si samo dítě ona pravidla tvoří. Mnohdy si děti hrají na někoho, například na maminku, na kuchaře, na lékaře. Jsou schopny všimnout si jednání jednotlivých rolí a ve své hře je hojně využívat a vnímat jejich postoje k okolí. Ve druhé fázi, kterou Mead nazývá hra, si děti hrají s někým, nikoli na někoho a dodržují již pravidla. Pracují s tím, jak se chovají samy, ale i s tím, jak se chová jejich okolí a jakým způsobem reaguje okolí na jejich jednání. Dítě při hře zaujímá určité postoje a v závislosti na hře se jimi řídí.²⁹ „To, co se děje při hře, se v životě dítěte děje neustále. Stále zaujímá postoje lidí kolem sebe, obzvláště role těch, kteří ho v určitém smyslu řídí a na nichž závisí.“³⁰ V MŠ se setkáváme s dětmi, které jsou převážně ve vývojové fázi hraní (play).

Prvními vztahy jsou bezpochyby ty rodinné. Primárním je vztah dítěte s matkou, jedná se o první a z pravidla nejzákladnější vztah, který dítě ovlivňuje. Vztah s matkou slouží i v této době jako zdroj jistoty a bezpečí, matka zůstává v roli pečující a ochraňující osoby.³¹

Vztah mezi rodičem a dítětem je však diametrálně odlišný od vztahu s vrstevníkem. „Dospělý má pozici autority, zatímco vrstevníci mezi sebou zpravidla zacházejí jako rovný s rovným.“³²

29 MEAD, George Herbert. *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1180-8. S. 75-93

30 MEAD, ref. 29, s. 89

31 VÁGNEROVÁ, ref. 15, s. 112-113

32 HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8. S. 33

Sourozenecké vztahy se od těch vrstevnických částečně liší, vztah mezi rodičem a dítětem označujeme jako vertikální nebo hierarchicky uspořádaný tak, že je dítě rodiči podřízeno. Oproti tomu vrstevnické vztahy jsou horizontálního charakteru, mezi členy vztahu se projevuje rovnost. Specifickým typem vztahu jsou ony sourozenecké, a to právě v tom, že věkem jsou si děti různě vzdálené. Může nastat situace, kdy se dají považovat za vrstevníky, či naopak. Z toho důvodu se sourozenecké vztahy odlišují a označujeme je za diagonální.³³ Rozdíly mohou být markantní. Děti, mezi nimiž je věkový rozdíl sedm a více let, se k sobě chovají odlišným způsobem než ty, které si jsou věkem blíže a tráví spolu většinu svého času. Odlišnost můžeme vidět, i pokud se dítě stýká s jinými dětmi a vidí jejich chování k ostatním dětem nebo pokud tráví maximum času s rodiči a sourozencem. Demonstrovat to lze na příkladu z knihy Evy Opravilové:

„Například dvouleté dítě se ke svému mladšímu sourozenci (kojenci) chová podobně, jako se k němu chovají jeho rodiče, snaží se s mladším sourozencem podobným zjednodušeným způsobem komunikovat, pečovat o něj (např. ho hladí, nabízí mu dětské piškoty, chce si s ním hrát).“³⁴

Znát, jak se utvářejí vztahy a jejich odlišnosti ke konkrétním osobám a skupinám, je potřebné pro pochopení určitého jednání, určitých postojů, a tedy i pro tuto práci. Jak je uvedeno výše, dítě pracuje s postoji druhých, a to prakticky nepřetržitě, včetně hry. Úkolem pedagoga je hru dětem umožnit, regulovat, případně připravit a směřovat k předem zvolenému cíli.

33 HOSKOVCOVÁ, ref. 32, s. 33

34 OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8. S. 152

3.3 Faktory ovlivňující vztahy mezi dětmi

Jak vyplývá z předchozího textu, nejdůležitějšími socializačními faktory jsou v raném dětství rodina a vzdělávací instituce. V těchto prostředích dítě tráví nejvíce svého času. Učení nápodobou je jednou z variant učení a pro dětský věk nejčastější, proto je prostředí, v kterém dítě přebývá, skutečně důležité. Děti se učí od dospělých, ale i od ostatních dětí.³⁵

S ohledem na věk dětí se různí i vztahy a hra, většinou si mladší děti s ostatními dětmi přímo nehrají, ale sdílí spolu společný čas. „Hrají-li si ve společné místnosti, jde o typickou **souběžnou (paralelní) hru** – děti po sobě pokukují a hrají si podobným způsobem, ale každé samo.“³⁶ Dítě pozoruje, jakým způsobem si hrají jiní, a zkouší si hrát stejně. V těchto chvílích také mnohdy dochází ke sporu o hračky, jelikož i druhé dítě si chce hračku vyzkoušet a osahat si ji.³⁷ To se mění přibližně ve třech letech, kdy děti vyhledávají ostatní vrstevníky za účelem společné hry. Spolupracují spolu například na převozu kostek nebo stavbě věže.

Přátelství mezi tříletými dětmi nebývají dlouhá, v jednom dni si spolu dvě děti hrají a další den si hrají s někým jiným. Je to velmi časté a nejedná se o žádný nežádoucí jev, zkrátka si hrají s kamarádem, který je zrovna po ruce. Prvním, a tedy stěžejním faktorem, který má vliv na vztahy mezi dětmi, je fyzická blízkost, děti se potkávají ve školce nebo bydlí ve vedlejším domě.³⁸

S postupem času si děti vytvářejí stabilnější přátelství a o menším počtu osob. Nejčastěji si dítě vybírá za kamaráda někoho stejného po-

35 VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1. S. 144

36 LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, ref. 1, s. 99

37 KOŤÁTKOVÁ, ref. 6, s. 40

38 VÁGNEROVÁ, ref. 15, s. 235

hlaví (specifické pro předškolní děti), jako je ono samo, je to něco, co mají společného, dále volí například podle toho, s čím si sám hraje a jeho kamaráda by to mělo také zajímat.³⁹ Dalším již výše zmíněným faktorem je podobnost mezi dětmi, jsou si blízko věkem a zajímají se o stejné věci, hračky, mají podobné problémy.

Důležitým podnětem pro vznik přátelství mezi dětmi může být i atraktivita, nejenom vnější, ale i vnitřní. Dítě mezi ostatní vchází s určitou představou, jak by se ostatní měli chovat a jak by měli vypadat. Do vnější atraktivity můžeme zařadit to, že má dítě hezké oblečení, které ostatním dětem imponuje, nebo že si dítě do školky přinese hračku, kterou jiné dítě už doma má nebo po ní touží. Za vnitřní atraktivitu můžeme považovat osobnost dítěte, například kamarádké dítě, komunikativní, půjčuje hračky ostatním, umí něco zajímavého. Takové dítě bývá často vyhledávaným přítelem a je oblíbené v kolektivu.⁴⁰ V mateřské škole se snažíme do činností a hry zapojit každé jedno dítě.

3.4 Role ve skupině

Každé dítě je součástí nějaké skupiny, v níž zaujímá určitou roli. Role se mohou změnou skupiny lišit a často i liší. Liší se také v průběhu života člověka.⁴¹ Dítě zaujímá jinou roli ve vztahu k učiteli a jinou ve vztahu k ostatním dětem. V dětské skupině máme vícero rolí, které může dítě zaujímat. L. Zormanová uvádí následující dělení rolí:

- Vedoucí, hvězda – jedná se o v kolektivu oblíbeného jedince, kterým je zpravidla sebevědomé dítě, jež si je svého postavení v kolektivu, pozice a moci, které má nad ostatními dětmi, vědomo.

39 THOROVÁ, ref. 3, s. 197

40 VÁGNEROVÁ, ref. 15, s. 236

41 HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání.* Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3. S. 251

- Šedá eminence – jedná se o jedince, který má blízko k vedoucímu, hvězdě kolektivu. Šedá eminence ovlivňuje názory, postoje, jednání vedoucího kolektivu.
- Mimo stojící jedinec – jedná se o dítě, které se ostatním dětem straní z vlastní vůle.
- Outsider – jedná se o dítě, které je vyloučeno z kolektivu.⁴²

Ve skupinách probíhají různé procesy a změny, může se měnit obsazení role, dochází ke změnám jednotlivých účastníků, skupina se může rozrůstat, nebo se dokonce rozpadnout. Pro kolektiv, včetně toho dětského, je typický hlavně proces začleňování (inkluze). V knize Elišky Novotné *Sociologie sociálních skupin* se můžeme dočíst o rozdělení sociální inkluze do tří etap. První etapou je pozorování skupiny a nazývá se orientace. Druhou etapou je aspirace, kde se projevuje zájem o zapojení se do skupiny a zajišťování informací o jednotlivých účastnících. Třetí etapou je pak anticipující socializace, kde se nový člen skupiny ujímá své funkce a chová se podle očekávání.⁴³

Sociální role můžeme v mateřské škole vidět nejen na dětech a jejich pozici ve skupině, ale i při hře. Děti si často vybírají nějakou roli a na tu si hrají, předvádějí, jak si představují, že by se měly v rámci role chovat a jednat. Například si hrají na kuchaře, na doktora nebo na princeznu. Dle toho upravují své chování. Námětové hry jsou také často užívanou metodou při práci s dětmi. Je možné děti v průběhu hry pozorovat a za pomoci následně připraveného programu jim umožnit se v chtěné roli

42 ZORMANOVÁ, Lucie. *Rozvoj pozitivních vztahových relací mezi dětmi v mateřské škole. Metodický portál: Články [online]*. 24. 09. 2019, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22124/ROZVOJ-POZITIVNICH-VZTAHOVYCH-RELACI-MEZI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.

43 NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2. S. 47

realizovat. I tyto hry lze samozřejmě využívat pro rozvoj afektivních kompetencí, například za pomoci dramatizace příběhů, pohádek a tradic.

3.5 Bezpečné prostředí

Bezpečným prostředím máme v dětské skupině namysli především místo a kolektiv, kde je dítěti umožněno se rozvíjet a zároveň má pocit jistoty a bezpečí v tom, co dělá a kde se nachází. Součástí bezpečného prostředí je samozřejmě i primární naplnění základních fyziologických potřeb. Mezi základní fyziologické potřeby patří například, potřeba vzduchu, jídla, spánku a jiné.⁴⁴

Podle Lucie Fialové, autorky článku „10 zásad, bez nichž jde učení ztuha“, je právě zásada bezpečného prostředí tou, kterou řadí na první místo. Jelikož až ve chvíli, kdy se dítě cítí neohrožené, je schopno se efektivně učit novému.⁴⁵ Základem pro příjemné klima ve třídě je respekt k ostatním. „Platí ono známé – Svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda druhého.“⁴⁶ Bezpečné prostředí je tedy založeno na respektu a vzájemném porozumění. To, co dělá bezpečné prostředí bezpečným, jsou mnohdy maličkosti, ale je nutné na nich pracovat. Již při vzniku skupiny je potřeba si stanovit pravidla, která musí všichni členové skupiny respektovat. Některá pravidla jsou obecná a je potřeba je dětem pouze sdělit, jelikož se nemění. Některá pravidla si pedagog může společně s dětmi vytvořit, což bývá vhodnou a zároveň efektivní metodou. Společné tvoření a domlouvání si pravidel je možné i na úrovni

44 ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. Základy psychologie pro zdravotnické obory. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1. S. 44

45 10 zásad, bez nichž jde učení ztuha - EDUzín. EDUzín - Magazín o všem podstatném ve vzdělávání [online]. Copyright © 2021 EDUzín [cit. 08.11.2021]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/skola-a-ucitele/vyucovani/10-zasad-bez-nichz-jde-uceni-ztuha/>

46 ČERNÝ, Petr. *Právní ochrana před extremismem*. V Praze: C.H. Beck, 2008. Beckova edice právní instituty. ISBN 978-80-7400-053-9. S. 50

předškolního vzdělávání. Je však nutné formu přizpůsobit věku dětí. Pravidla, která si učitel s dětmi v mateřské škole tvoří, jsou zaměřena hlavně na chování.⁴⁷ Příklady pravidel vhodných pro děti předškolního věku uvádí článek RVP PV „Jak jsme si vytvářeli pravidla ve třídě koťat“.⁴⁸ Součástí příjemného klimatu ve třídě je také sdílení – společného času, zážitků, dobrých i těch horších. To vše dětem potom umožňuje, aby byly ve třídě spokojené a užívaly si společně strávený čas.

Bezpečné prostředí úzce souvisí s afektivními kompetencemi, jelikož pracovat na jejich vytváření vyžaduje ono bezpečné prostředí. S dítětem, které se necítí v kolektivu příjemně, se bude na vytváření hodnot hůře pracovat.

47 ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 9788026603610. S. 23-25

48 LIETAVCOVÁ, Martina. *Jak jsme si vytvářeli pravidla ve třídě koťat*. *Metodický portál: Články [online]*. 24. 04. 2008, [cit. 2021-08-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2263/JAK-JSME-SI-VYTVARELI-PRAVIDLA-VE-TRIDE-KOTAT.html>>. ISSN 1802-4785.

4 Výchovně vzdělávací cíle

Výchovně-vzdělávací cíl je výstupem výuky, zkrátka to, co by mělo dítě znát po řízených činnostech, které pedagog k naplnění cíle využívá. „Výchovně-vzdělávací cíle zahrnují účel, záměr výuky, výstup, výsledek výuky. V ideální rovině představují to, čeho chceme procesem vyučování dosáhnout.“⁴⁹ Zároveň se jedná o jakýsi návod pro pedagoga, který vymezuje, co a jakým způsobem u dětí rozvíjet.

Vzdělávací cíle můžeme rozdělit podle toho, na co se soustředí – na cíle kognitivní, psychomotorické a afektivní, s tím, že každý z těchto pedagogických cílů se zabývá rozvojem jiné oblasti. Obsahem cílů je rozvoj dovedností v oblasti rozumové, volní a citové.⁵⁰ Dalším dělením vzdělávacích cílů se zabývá například RVP PV a uvádí následující cíle viz schéma v příloze č. 4. Současně se příslušné cíle projevují v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Všechny tyto cíle bychom ve své pedagogické práci měli naplňovat, jelikož se snažíme podpořit rozvoj celé osobnosti dítěte. Tato práce se bude zaměřovat na cíle afektivní, tedy hodnoty, postoje a jejich budování u dětí předškolního věku.

Během volby cíle a následné realizace musí pedagog zohledňovat různé parametry, pro přehlednost je v příloze č. 1 uvedena tzv. SMART tabulka, kterou lze při určení cílů využívat a pomáhá pedagogům ve správném nastavení cíle.

Pro efektivní působení na osobnost dítěte je také důležitá spolupráce s rodinou a propojení školy a života dítěte. Mělo by se postupovat od známého k neznámému, a i dle dalších tradičních zásad, jako je napří-

49 ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. S. 54

50 KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5. S. 23-24

klad názornost, soustavnost, systematičnost a mnohé další.⁵¹ Zvláště zásada názornosti je pro předškolní vzdělávání stěžejní. „Kupříkladu Jan Amos Komenský je povýšil na ‚zlaté pravidlo‘ a zdůrazňoval smyslové vnímání při získávání poznatků.“⁵²

4.1 Kognitivní cíle

Kognitivní cíle jsou zaměřeny na poznávání, vzdělávání a získávání poznatků, avšak jsou úzce spjaté právě s rozvojem afektivních funkcí. Vědomé pochopení hodnot a postojů vyžaduje porozumění i na kognitivní úrovni. Děti je následně snadněji přijímají a za své. Z toho důvodu se o nich tato kapitola zmiňuje. Podle Blooma a jeho revidované taxonomie můžeme kognitivní cíle rozdělit na šest stupňů, z nichž musíme mít splněné stupně nižší, abychom mohli postoupit ke stupni vyššímu. Kognitivní neboli poznávací cíle Bloom rozděluje na hodnotové posuzování, syntézu, analýzu, aplikaci, porozumění a zapamatování.⁵³ S podobným rozčleněním poznávacích cílů se můžeme setkat například u Niemerka. Dnes se však častěji uvádí upravená verze původní Bloomovy taxonomie od Andersona a Krathwohla z roku 2001. Grafické znázornění původní verze uvádím v příloze č. 2 a porovnání obou verzí v příloze č. 3. Upravená verze taxonomie není orientovaná pouze na kognitivní procesy, ale zohledňuje i samotný obsah (informace).⁵⁴ Každou část z kognitivních cílů můžeme specifikovat konkrétní činností,

51 ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4. S.133-136

52 ZORMANOVÁ, ref. 49, s. 63

53 VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. *Metodický portál: Články [online]*. 05. 05. 2011, [cit. 2021-02-05]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.

54 ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-2993-0. S. 141

kteřá jej vystihuje. Například znalost lze prokázat více způsoby, popisem, vysvětlením, anebo správností práce, poté porozumění můžeme demonstrovat na příkladu a ukázkou řešení.

4.2 Psychomotorické cíle

Tyto cíle se zaměřují na činnost, z toho důvodu jsou mnohdy nazývány jako cíle činnostní nebo konativní. Zařadit tam můžeme výuku jakékoliv praktické činnosti a například sport. I u těchto cílů je úzká vazba na cíle afektivní, postoje a hodnoty. Jak uvádí Hana Dvořáková v článku „Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: Pohybové kompetence v předškolním věku“. „Pohybové činnosti proto významně ovlivňují i oblast morálních hodnot – děti se učí hrát fěr, vyhrávat i prohrávat, chovat se čestně, respektovat odlišnosti druhých apod.“⁵⁵ Při výuce by mělo u dětí docházet k posunu ve všech třech oblastech, v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické.⁵⁶

Tak jako ostatní cíle i zde cesta k výsledkům postupuje podle stálého vzorce. Taxonomie podle Davea je následující. Imitace (nápodoba činnosti), manipulace (praktické provádění činnosti), její zpřesňování, koordinování, automatizace.

Další taxonomií užívanou u psychomotorických cílů je například od Simpsona z roku 1972, kde od vnímání postupujeme k zaměřenosti, řízené odezvě, automatizaci prvně jednoduché, následně složité dovednosti, přizpůsobování a vytvoření nové dovednosti.⁵⁷ Příkladem z

55 DVOŘÁKOVÁ, Hana. Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: Pohybové kompetence dítěte v předškolním věku. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 02. 2013, [cit. 2021-12-03]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/17085/POHYBEM-A-HROU-ROZVIJIME-OSOBNOST-DITETE:-POHYBOVE-KOMPETENCE-DITETE-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html>>. ISSN 1802-4785.

56 ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. S. 61

57 VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. *Metodický portál: Články* [online]. 05. 05. 2011, [cit. 2021-02-02]. Dostupný z WWW:

předškolního vzdělávání může být například cvičení, malování ve školce, nácvik špetkového úchopu a grafomotorické cvičení, ale i házení míčem, skákání.

4.3 Afektivní cíle

Cíle afektivní jsou ty, kterými se tato práce zabývá, z toho důvodu se bude jednat o rozsáhlejší část oproti předchozím. Afektivními cíli máme na mysli emoce, hodnoty, postoje a jejich zažití, jsou zaměřené na utváření postojů, hodnotových orientací: někdy jsou označovány jako cíle výchovné.⁵⁸ Lucie Zormanová ve své knize z roku 2014 zdůrazňuje důležitost afektivních cílů již pro J. A. Komenského, který „kromě kognitivních cílů však zdůrazňoval i cíle afektivní, tedy důležitou pro něj zůstávala otázka mravních kvalit člověka.“⁵⁹

Snahy o naplnění afektivních cílů lze jako u předchozích cílů rozčlenit na několik úrovní, z nichž každá znamená určitý posun a výsledkem je zažití hodnoty a následné jednání podle naučeného. Uspořádání afektivních vzdělávacích cílů od Kratwohla, Blooma a Masia z roku 1964 uvádím jako součást tabulky „Taxonomie vzdělávacích cílů“ v příloze č. 5.

4.3.1 Hodnoty

Důležitou otázkou v této kapitole je, co je to vlastně hodnota. Odpovídá nám na to například kniha Sociální psychologie od J. Výrosta z roku 2019. „Hodnoty jsou objektivní přírodní a společenské jevy hmotné či duchovní povahy, které slouží k uchování a rozvoji základních vztahů

<<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.

58 VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9. S. 138

59 ZORMANOVÁ, ref. 49, s. 55

mezi člověkem a společností, člověkem a přírodou, k uchování a rozvoji samotného lidského života.“⁶⁰ Linda a Richard Eyrovi se o hodnotě vyjadřují následně: „*Respektovaná a univerzálně ‚přijatelná‘ hodnota prospívá jak člověku, který ji uznává, tak lidem, s nimiž v duchu této hodnoty jedná.*“⁶¹ Zjednodušeně řečeno můžeme hodnotu popsat jako směřování, které je ku prospěchu nám i lidem v našem okolí. Podle hodnot jsme také schopni rozlišit vhodné a nevhodné, dobré a zlé nebo odstupňovat povahu hodnoceného jevu.

Vytváření a předávání hodnot dětem

Hodnoty a systém hodnot si vytváří každá kultura vlastní, i když se mnohdy překrývají. Z toho důvodu také nemůžeme hodnoty přesně seřadit, ale můžeme říci, jaké hodnoty lze považovat za univerzální nebo základní. Smyslem hodnotových cílů je upravit a podporovat chování, emoční prožívání, postoje i motivy tak, aby odpovídaly vhodným a ustáleným hodnotám společnosti. Hodnoty společnosti se mění v závislosti na občanech daného společenství, s ohledem na historii, danou společenskou situaci.⁶² Každý však má svůj pomyslný žebříček hodnot sestavený trochu jinak. Dle vlastního přesvědčení se následně rodiče snaží vlastním dětem vštípit základy morálky a předávat hodnoty, které považují za důležité. Hodnoty můžeme rozdělit například podle Nakočného na materiální, sociální a duchovní. Mezi hodnoty sociální Na-

60 VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9. S.119

61 EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-360-9. S. 12

62 Hodnoty (MSgS) – *Sociologická encyklopedie*. [online]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hodnoty_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hodnoty_(MSgS))

konečný řadí přátelství, spolupráci a lásku.⁶³ Některé z hodnot, které ve své knize *Jak naučit děti hodnotám* z roku 2000 uvádí i Linda a Richard Eyrovi, bychom do sociálních hodnot mohli také zařadit (respekt, mírumilovnost, úctu, spravedlnost).

Otázce ohledně předávání hodnot a morálního jednání se věnuje i Horst Heidbrink ve své knize *Psychologie morálního vývoje* z roku 1997. Klade si zde otázku, zda se lze morálnímu usuzování a morálnímu jednání nejen naučit, nýbrž jej také vyučovat. Vysvětluje zde z pohledu behavioristů rozdíl mezi učením a vyučováním a zdůrazňuje potřebu zpevnování/upevnování vhodného. Upozorňuje však i na fakt, že nejenom trestem/odměnou, ale i upuštěním od nich vytváříme svět regulující dítě a jeho chování.⁶⁴ Například v Singapurském vzdělávacím systému pracují primárně s osobou učitele. Vše začíná u něho, on by měl mít vhodné návyky, sledovat a jednat na základě dovedností, jejichž základem jsou hodnoty a morálka. Učitel je považován, za jakéhosi průvodce, a právě jeho hodnověrnost umožňuje správné učení a vyučování.⁶⁵ Dítě v obrovském rozsahu vnímá vše okolo sebe. „Názory, postoje, hodnocení dospělých děti jednoduše přebírají tak, jak jsou jim prezentovány. Je to též zdroj rozvoje identity. Záleží nejen na tom, co dospělí dítěti sdělují, ale také jak a v jaké emoční atmosféře.“⁶⁶

Hodnoty, které dětem rodič i pedagog vštěpují, jsou často vedlejším produktem her a aktivit, ať už řízených, nebo volných. Při přípravě hry se pedagog, případně rodič na vytváření hodnot nemusí přímo soustředit, ale svým chováním, které je největší učebnicí pro předškolní děti,

63 NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1 vyd. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0. S. 73

64 HEIDBRINK. ref. 21, s. 132

65 Pařízek, M. (2021). Principles of holistic education applied to the Teacher Education Model for the 21st Century in Singapore. *Sociální pedagogika/Social Education*, 9(2), 9–22. <https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.01>

66 MERTIN a GILLERNOVÁ, ref. 10, s. 126

hrou samotnou a danými pravidly k hodnotám dochází a vyvozuje je.⁶⁷ Mnohdy se naopak hra pro předávání hodnot a postojů využívá záměrně, a to za konkrétním cílem onu hodnotu podpořit, a to právě při pedagogické činnosti.

4.3.2 Postoj

Postoj jako pojem mnohdy splývá s pojmem hodnota, nejedná se však o totéž. Postoj je klasifikací vztahu k našemu okolí (lidem, věcem, činnostem.) „Postoj je především hodnotící vztah, a proto také pro každý postoj je charakteristická určitá míra pozitivnosti a negativnosti vztahu vůči danému předmětu.“⁶⁸

Postoj by měl být oproti hodnotě snáze upravitelný nebo nahraditelný jiným postojem. Například z nějaké naší zkušenosti se chováme k někomu daným způsobem, a to na základě našeho postoje k tomu danému člověku, avšak vzhledem k dalším zkušenostem můžeme tento postoj přehodnotit a zaujmout vůči němu postoj jiný. Lze jej zaujímat prakticky k čemukoli a podle něho jednat. Většinou se jedná o něco konkrétního. Hodnota oproti postoji však představuje něco, k čemu se snažíme přiblížit, nějaký vzor, cíl nebo dokonalost, které se snažíme dosáhnout.⁶⁹

67 EYRE a EYRE, ref. 61, s. 13

68 VÝROST, SLAMĚNÍK a SOLLÁROVÁ, ref. 60, s. 119

69 Postoje, složky postojů, jejich regulační význam. Studium psychologie [online]. Copyright © 2020 Všechna práva vyhrazena [cit. 05.03.2021]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/5-postoje.html>

5 Pohybové aktivity a hry

Pohybová aktivita se obvykle definuje jako „jakýkoliv tělesný pohyb spojený se svalovou kontrakcí, který zvyšuje výdej energie nad klidovou úroveň.“⁷⁰ Pohybové hry a aktivity jsou součástí lidské společnosti již od počátků lidstva. Také jsou typickou dětskou činností. V raných obdobích vývoje lidstva byly převážně spojené s prací a činnostmi, které práci doprovázely či umožňovaly nejlepší možné výkony. „... hry dětí mají jádro v napodobňování produktivních činností a připravovali ich na budoucí práci. V mnohých hrách se objevovali začátky budoucích loptových hier.“⁷¹

Pohyb není prospěšný pouze tělu člověka a jeho tělesnému zdraví, ale prospívá také jeho duševnímu stavu a má vliv na jeho náladu. K psychickým efektům pohybové aktivity patří redukce úzkostných stavů, snížení deprese, pozitivní změny ve struktuře osobnosti (rysy úzkosti a neurotismu, adekvátnější reakce na různé stresové podněty).⁷²

Pohybové aktivity se vzhledem k věku dětí liší, stejně tak i podoba hry, jak je uvedeno v třetí kapitole. V předchozích kapitolách je také zmiňován vývoj dítěte v předškolním věku a pohybové aktivity a hry tento vývoj umožňují a podporují. Zároveň také podporují proces socializace ve skupině, i když je potřeba zohlednit vliv prostředí a celkové klima v kolektivu. I v pohybových aktivitách je nezbytné zvolit si cíl a podle něho následně aktivitu rozvíjet.

70 KUKLA, Lubomír. Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1. S. 68

71 ROVNÝ, Miroslav. Barbara KABÁČOVÁ a Koloman GRANEC, *Pohybové hry dětí předškolního věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1986. S. 13

72 RYCHTECKÝ, Antonín a Pavel TILINGER. *Životní styl české mládeže: pohybová aktivita, standardy a normy motorické výkonnosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3746-4. S. 10-11

5.1 Význam pohybu a hry v předškolním věku

Jak je zmíněno již výše, pohyb je pro předškolní děti důležitou aktivitou a děti po něm přirozeně pahnou. Často mají naopak problémy udržet se chvíli v klidu. „Pohybová aktivita v předškolním věku je důležitým faktorem všestranného rozvoje dítěte z hlediska fyziologického a motorického, ale i psychologického a sociálního.“⁷³ Je tedy důležitá ze zdravotních důvodů, plní preventivní funkci, je stěžejní pro správný vývoj dítěte, podporuje vhodné držení těla a celkově správnou funkci systému. Pomáhá v rozvoji fyzické zdatnosti, pohybových dovedností a v neposlední řadě právě zaznamenáváme rozvoj u kognitivních a afektivních kompetencí.⁷⁴ Pro tuto práci je nejdůležitější vliv pohybu na rozvoj afektivních kompetencí. To zahrnuje orientaci na postoje dítěte, sociální dovednosti a jiné.

5.2 Prosociální chování a hry

Pojmem prosociálního chování a altruismem se zabývá množství autorů, zároveň však nepanuje shoda ohledně toho, zda se jedná o slova stejného významu, či je potřeba je vnímat odlišně. V této práci se užívá pojmu „prosociální chování“. Jedná se o chování, které je vnímáno jako pozitivní směrem od pomáhajícího k člověku, kterému je pomáháno. Může se jednat o obsáhlé množství situací, s nimiž se lze setkat kdekoli a kdykoliv, kde je pomoc potřebná.⁷⁵

V dnešní době se klade velký důraz na rozumové dovednosti a rozvoj těch sociálních není pro rodiče prioritou ve výchově. Dříve si

73 JÍROVÁ, Miloslava. Jana BERDYCHOVÁ a Terézia ZELENAYOVÁ. *Tělesná výchova v mateřské škole*. Praha: Naše Vojsko, 1989. S. 9

74 KUPCOVÁ, Martina. *Pojetí tělesné výchovy v RVP PV. Metodický portál: Články [online]*. 01. 03. 2005, [cit. 2021-03-03]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/179/POJETI-TELESNE-VYCHOVY-V-RVP-PV.html>>. ISSN 1802-4785.

75 VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8. S. 285

děti již z rodiny nesly zkušenosti a sociálnímu chování se mohly naučit doma. Dnešní rodiny však mají méně členů a je pro ně obtížnější se sociálnímu chování naučit.⁷⁶ Mateřská škola však dětem nabízí možnost se takovému chování naučit. Umožňuje střetávání se s větším množstvím dětí a lidí, se kterými dítě musí vycházet, a přizpůsobuje tak své chování okolí. Učí se poradit si s emocemi, které se jim v malé skupině vyhýbají.

V mateřské škole se dítě může setkat s velkým množstvím situací, jejichž součástí je i prosociální chování. Může se jednat o pomoc kamarádovi s těžkou krabicí s kostkami, pomoc s oblékáním, které je pro menší děti ještě mnohdy opravdovým oříškem, nebo o namalování obrázku pro kamaráda, kterému se stýská po mamince. Důležité je děti v takovém chování podporovat, a to vhodným způsobem, který děti od dalšího takového jednání nebude zrazovat. Hezkým příkladem mohou být ukázky uvedené v článku RVP PV „Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování“⁷⁷, kde jsou děti k prosociálnímu chování vedeny, ale v různých případech různě. V prvním případě se jedná o pozitivní a v druhém o negativní zkušenost s tímto chováním a zároveň reakcí dospělého. Jednou bylo dítě pozitivně motivováno pochvalou za vykonaný skutek. Avšak v druhém případě bylo dítě k prosociálnímu chování donuceno. Efektivita pochvaly oproti trestu je neopomenutelná, hlavně pokud jde o afektivní kompetence. Účinnost pochval, a naopak nevhodnost trestů uvádí ve své knize i Linda a Richard Eyerovi. „Poukazování na chyby ještě neznamena jejich nápravu – častěji vede k po-

76 KUČÍREK, Jiří. *Aplikovaná psychologie: vybraná témata : teleworking, leadership, sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0187-0. S. 118

77 SVOBODOVÁ, Eva. Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. *Metodický portál: Články [online]*. 31. 01. 2013, [cit. 2021-02-16]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/16935/CINNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI-PROSOCIALNI-CHOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

citům viny a k opakování nevhodného chování. Opravdové změně nejlépe pomůžeme tím, že ‚přistihneme‘ své děti, když dělají něco dobře, a pochválíme je za to.“⁷⁸

V mateřské škole jsou pro tyto účely zařazovány tzv. hry pro rozvoj sociálního a prosociálního chování. „Prosociální hry vedou k rozvoji prosociálního chování u dětí v mateřské škole, vedou děti k vzájemné pomoci, spolupráci, podporují poznávání dětí navzájem, vedou děti k tomu, aby se snažily navzájem se chápat a respektovat.“⁷⁹ Rozvoj prosociálního chování je vázán na míru rozvoje našich kognitivních funkcí viz Vágnerová „Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí.“⁸⁰

5.3 Zásady a podmínky pohybových aktivit

Pohybové aktivity v mateřské škole mají určitá pravidla. Pro každou činnost je u dětí předškolního věku důležitá motivace, tedy i pro pohyb. Pohybové jednotky na základní škole se realizují dle určitého postupu a skládají se z více částí, z nichž každá se věnuje konkrétnímu druhu aktivit. I v mateřské škole lze tento postup realizovat. Tzv. úvodní část se často využívá k motivaci, rušná část k prohřátí organismu, průpravná část k procvičení nějaké části těla a následně hlavní část v podobě nějaké hry, následně se zařazuje protahování a relaxace.⁸¹ Hry, které budou popsány níže, budou realizovány v hlavním bloku a každá z her se

78 EYRE a EYRE, ref. 61, s. 16

79 ZORMANOVÁ, Lucie. Rozvoj pozitivních vztahových relací mezi dětmi v mateřské škole. *Metodický portál: Články [online]*. 24. 09. 2019, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22124/ROZVOJ-POZITIVNICH-VZTAHOVYCH-RELACI-MEZI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.

80 VÁGNEROVÁ, ref. 15, s. 237

81 SARGÁNEK, Tomáš. *Virtuální hospitace - Tělesná výchova: Rozvoj týmové spolupráce prostřednictvím pohybových aktivit*. *Metodický portál: Články [online]*. 10. 10. 2011, [cit. 2021-08-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/12509/VIRTUALNI-HOSPITACE---TELESNA-VYCHOVA-ROZVOJ-TYMOVE-SPOLUPRACE-PROSTREDNICTVIM-POHYBOVYCH-AKTIVIT.html>>. ISSN 1802-4785.

bude věnovat rozvoji klíčových kompetencí ze ŠVP, též uvedených níže.

6 Charakteristika školky

Pracuji v malé mateřské škole, kde jsou dvě třídy. Třída starších dětí, kam docházejí děti od čtyř do šesti let, a třída mladších, kterou navštěvují děti od tří do čtyř let. Děti odděleně tráví pouze ranní řízenou činnost a věnují se připraveným aktivitám, které jsou voleny podle jejich věku. Následné aktivity, vycházky, polední odpočinek a odpolední volnou činnost již děti tráví společně. Společně tráví i celoškolní akce, jako jsou projektové dny a jiné. Máme tímto možnost využívat kladů, které nám nabízí práce s homogenní skupinou, v ranním bloku. Zároveň však i těch, které nabízí práce se skupinou v heterogenní třídě, v průběhu zbylého dne. Jsme školka o třech učitelkách, kde jedna z kolegyň vykonává zároveň funkci ředitele. Z toho důvodu má pouze omezený počet hodin přímé práce s dětmi, zbytek tvoří administrativa. Většina přímé práce je tedy rozdělena mezi dvě učitelky a pracovní doba se překrývá pouze cca 1,5 hodiny. Na každý týden si připravuji téma, kterému se budu s dětmi věnovat. Následně volím aktivity, jimiž alespoň částečně naplňuji kompetence uvedené ve zvoleném integrovaném bloku ŠVP.

6.1 ŠVP MŠ Sedmikráska

Tuto kapitolu věnuji ŠVP MŠ Sedmikráska. ŠVP se nazývá Cesty a cestičky a jeho součástí je pět integrovaných bloků (Cestička za poznáním, Cesta do her a fantazie, Cestička k přírodě i do světa a Cesta ke zdraví, Cesta k nám). Ke každému bloku jsou uvedené klíčové kompetence, na které se má pedagog soustředit, dále dílčí cíle a očekávané výstupy.

V rámci každého integrovaného bloku jsem zvolila některé klíčové kompetence, které budu v rámci připravených her naplňovat.

„Cesta do her a fantazie

- učí se svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim

Cestička k přírodě i do světa

- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným

Cesta ke zdraví

- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu

Cestička za poznáním

- dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých

Cesta k nám

- projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat⁸²

6.2 Příprava her pro děti

V úvodu zmiňuji cíl mé práce, kterým je připravit a realizovat pohybové aktivity pro děti od tří do šesti let, jež budou zaměřeny na rozvoj afektivních kompetencí. Bude se jednat o pohybové aktivity, jež s dětmi v průběhu vycházky nebo na hřišti obvykle realizují, s tím, že se budou soustředit na podporu afektivních vzdělávacích cílů a podporu prosociálního chování mezi dětmi. Pravidla původních her se neorientovala na zvolené afektivní kompetence a z toho důvodu jsem pravidla upravila dle potřeby.

Níže uvedené hry jsem připravila a následně pro potřeby ověření jsem byla v roli pozorovatelky. Hry jsem naplánovala tak, aby se vztahovaly k tématu týdne a aby naplňovaly klíčové kompetence uvedené v ŠVP. Jeden blok, obvykle týden, odpovídá jednomu integrovanému bloku. V jednom školním roce se tedy jednomu bloku věnuji několikrát.

82 Mateřská škola Sedmíkráska - Oficiální stránky MŠ Sedmíkráska [online]. Copyright © [cit. 17.11.2021]. Dostupné z: https://www.sedmikraskahornives.cz/modules/file_storage/download.php?file=628390e7%7C13

Pro dítě v období zvoleném pro tuto práci jsou dle informací v úvodní části práce typické určité dovednosti. Z těchto dovedností bylo potřeba při tvorbě her vycházet. Například aby dítě bylo schopné hru fyzicky zvládnout. Bylo nutné volit aktivity i tak, aby děti byly schopné je pochopit a jednat dle navržených pravidel. Pro děti od tří do šesti let je hra stěžejní činností. Jedná se o nejčastější dětskou aktivitu v daném věku a zároveň o vhodný nástroj k rozvoji dětských dovedností. Současně jak uvádím výše jsou mnohdy děti samotným tvůrcem hry, jedná se o fázi play (hraní). Při přípravě her jsem potřebovala vědět, jakým způsobem vlastně vztahy vznikají. Každá dětská skupina je jiná, má jiné členy viz kapitola „Role ve skupině“. Každé dítě je součástí jiného prostředí a má jiné problémy, na které reaguje, a podle toho se mění, více uvádím v kapitole „Dítě a jeho prostředí“. Ty samé aspekty hrají roli i v MŠ. Pro dobrý pocit všech ve skupině a zároveň bezpečnost je však nutné danou skupinu regulovat pravidly. Mnohá pravidla jsou neměnná a je přirozeně nutné je dodržovat, jsou zkrátka nastavena. Mezi taková pravidla můžeme řadit: „Neodcházíme ze třídy, aniž to nahlásíme paní učitelce.“ Nad dalšími pravidly je možnost s dětmi diskutovat a stanovit si je. Srdíčkové pravidlo – máme se rádi, neublížíme si a pomáháme si, nebo ouškové pravidlo – pokud jeden hovoří, ostatní poslouchají, na všechny přijde řada.

Na dětskou osobnost působí velké množství podnětů a děti na ně odpovídají svým jednáním. Se vztahy v dětské skupině souvisí i samotná hra. Jak uvádím v předchozím textu, hra se v průběhu věku dítěte mění, a i s tím je potřeba při přípravě aktivit počítat. Důležité je, aby hra samotná děti zaujala, a díky tomu měla co možná největší vliv na splnění zvolených cílů. Samotné cíle uvádím v kapitole čtyři.

V rámci jedné činnosti se můžeme soustředit na více cílů a rozvíjet vícero dovedností najednou. Naopak lze využít i propojení různorodých aktivit a tím efektivně směřovat k jednomu cíli. Z toho důvodu jsem propojovala pohybové aktivity s rozvojem afektivních kompetencí. Pohybové hry jsou vhodnou činností pro děti ve věku od tří do šesti let a zároveň se dají přizpůsobit tak, aby mířily na rozvoj zvolených kompetencí. Využitím pohybu pro rozvoj vztahů a podporu prosociálního jednání můžeme dosáhnout efektivnějšího výsledku, jelikož právě díky pohybu si děti hru a tím i vhodné jednání, na které je hra zacílena, lépe zapamatují. Pohybová aktivita je pro rozvoj afektivních kompetencí vhodným nástrojem, jelikož, jak uvádí i Maed ve své knize *Mysl, já a společnost*, děti jsou součástí nějakého týmu a přejímají tedy týmové postoje a hodnoty.

Do příloh přikládám vytvořené hrací karty, podle kterých hru může následně realizovat kdokoliv. Popisuji v nich přípravu jednotlivých her, ideální počet dětí, stručná pravidla, časovou náročnost a potřebné pomůcky. Jedná se o variantu hry, která je připravená tak, aby zohledňovala rozvoj afektivních kompetencí, podporovala a upevňovala vhodné jednání dětí v nastalých situacích.

6.3 Volba pohybových aktivit a her

Pohybové aktivity a hry jsem volila podle pravidel a možností jejich úpravy, tak aby posloužily svému účelu a rozvíjely příslušné kompetence. Zohlednila jsem však také atraktivnost her u dětí a náročnost pravidel vzhledem k jejich věku. Důležitým faktorem pro mě také byla náročnost realizace, a to kvůli počtu pedagogů. Pokusila jsem se vybrat hry běhací, ale i smyslové a týmové.

Jak uvádím výše, každá z her reagovala na probírané téma. První hra, balónky, byla realizována v průběhu masopustního týdne. Volba další hry byla spojena s tématem čarodějnice, kde jsme s dětmi vařily lektvar. Přechod lávky na rozbouřené řece spadl do tématu počasí, překážková dráha do tématu lidské tělo a smysly. Součástí týdenního tématu byla i zvolená motivace pro příslušnou hru. Další motivací byla sběratelská karta.

Sběratelskou kartu využívám celý rok na tanečky, jógu a jiné aktivity. Není to však každodenní pomůcka, využívám ji spíše na časově náročnější aktivity. Ideální je například právě na jógu, jelikož se jedná o vcelku klidovou pohybovou aktivitu a některé děti bývají neklidné. Jedná se pouze o složenou čtvrtku A4 formátu na polovinu, kterou si děti na začátku roku dle svých představ vyzdobí. Každé dítě má kartu označenou svou značkou. Kartu lze využívat i pro upozornění na vhodné chování. Pokud se některé dítě zachová hezky k jinému či mu s něčím pomůže, je možné jej odměnit. Avšak jak uvádím výše, nejedná se o každodenní pomůcka, aby se odměna neokoukala. Někdy je vhodné upozornit na to, že následující aktivita bude za razítko do sbírky, jindy nikoli. Před pravidelnou aktivitou, jakou je jóga a tanečky, na sbírání razítek a obrázků neupozorňuji. Není neobvyklé, že některé dítě opravdu odměnu po aktivitě neobdrží. Většina dětí má sběratelskou kartu plnou, některé karty však zdobí pouze menší množství razítek. Sběratelská karta se ukázala jako vhodný motivační prostředek jak pro pravidelné aktivity bez větší tematické návaznosti, tak i pro jednotlivé hry, které souvisí s tématem týdne. Zároveň lze kartu využívat jako efektivní způsob nácviku zpracování emocí. Původně byla karta zamýšlena jako motivace pouze na mnou realizovanou sportovní činnost, nyní ji však využívají i kolegyně na jiné aktivity (flétničky, angličtina).

Nejdůležitějším poznatkem, který zmiňuji v průběhu práce a vyskytuje se u mnohých autorů je hlavně: chválením podporovat vhodné chování a na nevhodné, pokud možno, neupozorňovat. Úkolem pedagoga je takového chování si všímat a jednat dle výše uvedeného. Vyhledávat chování jako je pomoc kamarádovi s oblékáním, poděkování, péče o mladšího kamaráda, půjčování hraček, pomoc s úklidem a jiné. Všechny tyto činnosti by měl pedagog ocenit úsměvem a pochvalou. Je nutné tyto situace zaznamenat a ocenit, a to nejen v průběhu her, ale v průběhu celého dne.

6.3.1 Na balónky

Cílem této aktivity bylo zapojit do hry všechny děti neohledně na oblíbenost v kolektivu, jejich věk i pohlaví a zároveň tím podpořit rozvoj vztahů mezi dětmi a ochotu pomoci kamarádovi. Faktory, které ovlivňují volbu kamaráda uvádím v kapitole tři. Hra spadala do mnou zvoleného integrovaného bloku z ŠVP „Cesta k nám“ a naplňovala klíčové kompetence uvedené výše. Pravidla hry uvádím v hrací kartě č. 1., viz příloha č. 6. Při hře bylo dětem umožněno se zapojit buď jako balónek a zároveň zachránce prasknutých balónek, nebo jako špendlík. Pro samotný rozvoj afektivních kompetencí zde byla důležitá role zachránce a zachraňovaného. Jedna role umožnila dítěti pomoci druhému a mít dobrý pocit z pomoci kamarádovi, slyšet od kamaráda poděkování, či vidět úsměv zachráněného. Role druhá umožnila dítěti být na té druhé straně, na straně toho, kdo potřebuje onu pomoc, toho, kdo prosí kamaráda o záchranu, aby mohl pokračovat ve hře, a je následně vděčný za pomoc. Na toto chování jsem se v průběhu pozorování hry zaměřila a děti za ně jmenovitě pochválila. Snažila jsem se vždy o konkrétní pochvalu, aby dítě vědělo, co přesně se mi na jeho chování líbilo.

V průběhu hry se děti dobře orientovaly v tom, co co zrovna mají dělat. Pokud je špendlík dohonil a chytil, sedly si do podřepu. Pokud děti nebyly účastni hlavního dění, ujmuly se role zachránce. Měly tedy možnost se zapojit ve dvou rolích a zapojily se. Při pozorování dětí a samotné hry jsem si všimla skupinek dětí, které spolu obvykle kamarádí. Jsou si věkově blíže a chodí spolu do třídy. Zároveň také mladších dětí, které nebyly cílem špendlíku, zvoleného staršího dítěte. První hru jsem pozorovala nepochopení u dvou nejmenších dětí. Další volbou pro špendlík bylo tedy mladší dítě, jelikož jeho úkolem bylo pouze dostihnout jiné. Starší děti pravidla zvládaly bez problémů a umožňovaly tak zapojení ostatních. Hra se opakovala, dokud jsem nezaznamenala úbytek pozornosti a únavu menších dětí. V poslední hře jsem si všimla dvou dětí, které si pravděpodobně vytvořily tým, přestože bylo více dětí, které potřebovaly zachránit. Tito dva běhali primárně za svým týmovým kolegou a až následně zachraňovali ostatní. Cílem bylo dětem ukázat vhodnost pomoci kamarádovi, spojit to s pozitivním zážitkem a pohybovou aktivitou, kterou si děti dobře pamatují. Motivací pro samotnou hru byla Karnevalová básnička. Za celý týden a vhodné plnění úkolů děti dostávaly do sběratelské karty razítko balónku.

6.3.2 Rozbouřená řeka

Druhou hrou, pro kterou jsem se rozhodla, byl přechod rozbouřené řeky, jenž se vztahoval k týdnu a tématu počasí. Daný týden jsem veškeré aktivity směřovala k integrovanému bloku „Cestička k přírodě i do světa“, výše uvádím pouze ty, jež souvisí s touto hrou. Cílem hry byla spolupráce, být ohleduplný a tolerantní. Zároveň zohledňovat možnosti a dovednosti druhého. Důležité bylo také být s kamarádem trpělivý. Hra by měla dětem pomoci v rozlišování možností svých a kamarádových.

Děti měly možnost vyzkoušet si hru samy, takže braly ohled pouze a jen na své možnosti. Poté však musely zvládnout hru společně s druhým. Úkolem bylo snažit se společně s kamarádem, tedy pokud jde pomaleji, jít s ním, brát ohledy na druhého, domluvit se na tom, jakým způsobem překážku překonají. V neposlední řadě také zvládnout to, že kamarád např. není tak rychlý jako já, po emoční stránce a nebýt na partnera rozzlobený. O tomto se zmiňuje i pátá kapitola, může se totiž jednat o situaci se kterou se mnoho dětí ještě nesetkalo. Pravidla hry a pomůcky uvádím v hrací kartě č. 2., viz příloha č. 7.

Důležitou částí této hry nebyl přechod jednotlivce, ale přechod ve dvojicích. Většina dětí byla opravdu velmi zodpovědná a o svého kamaráda pečovala, jak nejlépe mohla. Jeden chlapec, ač jako jednotlivce šaškoval a nedbal pokynů ani zvolených pravidel hry, byl při změně počtu hráčů překvapivě ohleduplný. Jako jednotlivce se musel vracet a překonat překážku dle pokynů. Ve dvojici se ani nepokusil kamarádovi hru pokazit. Možné také je, že to bylo volbou jeho týmového kolegy. Tato hra měla tematické pokračování, které již nebylo zaměřené na afektivní kompetence, jednalo se o skákání po kamenech. (Motivací pro obě hry bylo povídání o počasí společně s obrázkovou knihou a sběratelskou hrací kartou.) Za přechod lávky ve dvojici děti dostaly do své hrací karty razítko dvou ptáčků.

Během hry jsem sledovala, jak děti postupují, zda berou ohledy na kamarády, či nikoli. Také jak se chovají po dokončení úkolu, zda kamarádovi nevyčítají jeho rychlost a jiné. Bezprostředně po dokončení hry jsem vybrala konkrétní děti a pochválila je za to, jak pomáhaly kamarádovi, čekaly na něj a jiné.

6.3.3 Překážková dráha

Po úspěšném přechodu lávky jsem zařadila další hru, která byla opět založena na spolupráci. Nyní byla však hlavní zodpovědnost na pomáhajícím, a i úspěšnost projití dráhy závisela převážně na něm. Pravidla hry uvádím v hrací kartě č. 3., viz příloha č. 8. Tuto hru jsem zařadila do integrovaného bloku „Cesta ke zdraví“.

Cílem bylo podpořit rozvoj prosociálního chování mezi dětmi a podporovat důvěru mezi nimi. Důležitá byla také komunikace mezi kamarády. Ten, který prováděl kamaráda překážkovou dráhou, musel popisovat cestu druhému. Dráha nebyla příliš složitá na projití, pokud by šlo dítě s otevřenýma očima, hlavně pro předškoláky. Součástí bylo kličkování mezi kužely, překročení překážky, podlezení překážky, průlez tunelem. Avšak starat se v průběhu hry o svého nevidomého kamaráda bylo složitější. V páru se tedy hra stala relativně náročnou. Při realizaci jsem určila tým sestávající z jednoho staršího dítěte a z druhého mladšího. Využila jsem proto již třídění dětí na vycházku. Děti si tedy pamatovaly svého partnera do hry. Pracovala jsem s tím, že starší dítě pečuje o mladšího kamaráda. O čemž píšu v kapitole tři. Mladší děti si to následně také vyzkoušely. S našimi školkovými dětmi již mám zkušenost a vím, že do pohybových her není nutné nikoho dvakrát pobízet. Avšak před každou činností je nutná vhodná motivace, abychom zaujali maximum dětí a ty se dostatečně věnovaly samotné hře i zvoleným pravidlům. Motivace dětí k této hře souvisela s tématem týdne a tím bylo lidské tělo a smysly. Celý týden jsme se věnovaly smyslovým hrám a tato byla jednou z nich. S dětmi jsme si povídaly o smyslech a o tom, že někomu může některý ze smyslů scházet. Povídaly jsme si o tom, jak těmto lidem pomoci, a rozhodly se, že si pomoc nacvičíme na kamarádech. Dvojice procházely dráhou jednotlivě, a i když děti často pobízí-

me k fandění kamarádům, nyní tomu tak nebylo. Již před začátkem hry jsme se s dětmi domluvily na tom, že kamarád, který nevidí, bude využívat jiný ze svých smyslů, a to sluch. Z toho důvodu je potřeba, abychom měly při této hře ústa zamčená, případně šeptat, a tím pomůžeme oběma kamarádům dráhu překonat. Mnoho dětí pokyn samozřejmě celou hru nevydrželo plnit, ale účelu to posloužilo. Jedna z holčiček se hry nechtěla účastnit, s čímž jsem počítala, a tak pomáhala kamarádům se zavazováním očí.

V průběhu hry jsem se snažila pozorovat děti v jejich počínání a poté jsem vybrala některé situace, na které jsem po hře děti upozornila a pochválila je za pomoc kamarádovi v překonání překážek. Následně za to, jak hezky popisovaly cestu, jak byly opatrní na kamaráda i za to, jak se snažily být potichu a nerušit kamarády.

6.3.4 Čarodějnický lektvar

Hra čarodějnický lektvar měla cílit na dovednost komunikace dětí mezi sebou, konkrétně na organizaci a dohodu a zároveň na ochotu rozdělit se s kamarádem. Hru jsem realizovala jako součást integrovaného bloku „Cestička za poznáním“ a plnila tím zvolené klíčové kompetence uvedené výše. Pravidla hry uvádím v hrací kartě č. 4., kterou přikládám do přílohy č. 9. Nejdůležitější částí hry, na což jsem i zaměřila pozornost při samotné realizaci, bylo půjčování lžíce. Děti si odběhly své kolo, přinesly ingredienci a měly za úkol půjčit lžici kamarádovi. První lektvary byly jednodušší a děti vařily jednotlivě, abychom si ukázaly, jak bude hra probíhat, a vyzkoušely si pravidla. Hra nebyla ani tolik zaměřená na správnost lektvaru, jako právě na půjčování lžic dětí mezi sebou. Pokud šlo o to, zapamatovat si ingredienci, pro kterou děti běží, byl znatelný rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi. To se dalo vzhledem

k jejich věku očekávat. Nejmladší děti měly velký problém udržet v hlavě, pro co se vlastně vydaly. Když už však naložily a odnesly ingredienci, neměly problém s tím, podělit se o lžíci. Na místo toho předškoláci si velmi dobře pamatovali, co mají přinést, ale zkoušeli ostatní kamarády vynechat a lžíci si ponechat i na další kolo. Některé děti byly zapálené do hry a na půjčení lžice zkrátka zapomínaly. Překvapivě snadno se dalo odhalit, kdo na půjčení zapomněl a kdo si lžíci úmyslně ponechal a podváděl. Podvádět a lžíci nepředat zkoušely čtyři děti, po upozornění na pravidla však tři z nich již v dalších kolech hrály, jak měly. Jeden konkrétní chlapec však úmyslně zapůjčení lžice vynechával, a to i po upozornění od paní učitelky. V dalších kolech koukal, zda kolegyně hlídá předávání lžic, a zvažoval, zda lžíci kamarádovi půjčí. Pouze pokud se setkal s pohledem paní učitelky, lžíci předal. Motivací pro lektvarové radovánky byla pohádka a výroba čarodějnického klobouku. I když samotné vaření se ukázalo jako mnohem více motivující. Ten den jsme se s dětmi odměnily ještě opékáním buřtů a uspořádaly čarodějnický rej. Když jsme si o dni a hře zpětně povídaly ve školce, děti si uvědomovaly právě nedostatek lžic a jeden z předškoláků na to přímo upozorňoval, že to bylo super, ale že příště si prý půjčíme lžice z jídelny. S dětmi jsme si tedy v ranním kruhu pověděly, že nedostatek lžic byl záměr, a to právě proto, abychom se naučily půjčovat věci kamarádům. Ukazovaly jsme si to na autíčkách ve třídě (ani autíčka ve třídě neodpovídají počtu dětí). Důležité bylo, aby pochopily, proč hra byla takto nastavena a následně tak v tomto smyslu jednaly i v jiných situacích. Zmiňuji to i v kapitole čtyři u kognitivních cílů.

Zde jsem sledovala převážně půjčování lžic, míjení se na dráze a čekání u obchodu s ingrediencemi. Zde jsem měla skoro u každého

dítěte napsanou nějakou poznámku, za kterou bylo možné jej pochválit.
Následně jsem je opět jmenovitě a za konkrétní chování pochválila.

7 Hodnocení

Přípravu her a pomůcek jsem zajistila, samotná realizace jednotlivých her byla zorganizována kolegyní tak, abych mohla při hře děti pozorovat a hodnotit průběh. Všechny hry se podařilo připravit a realizovat podle plánu. Všechny hry byly uskutečněny ve školce a na fotbalovém hřišti kousek od ní. Na hřišti je potřebné zajištění i dostatek prostoru pro samotný pobyt venku, pohybové aktivity, ale i pro celou dopolední řízenou činnost a svačinu.

Nutno podotknout, že žádná z her nebyla povinná, děti měly možnost se hry neúčastnit. Všechny děti se nakonec účastnily, až na jednu holčičku, kterou jsem nakonec také zapojila, jak uvádím výše. Před každou aktivitou byly děti motivovány k tomu, aby se účastnily. Motivace pro všechny tyto hry byla svázána s daným týdenním tématem a probíhala formou příběhu, básničkou nebo jinými tematickými hrami. Další motivací, kterou jsem využila, bylo pro děti razítko do jejich sběratelské karty. Vzhledem k účasti byla zvolená motivace pro hry vyhovující.

Všechny hry sledovaly zvolené afektivní pedagogické cíle a zároveň se všechny děti aktivně účastnily všech činností. V průběhu hry spolu děti komunikovaly a podporovaly se ohledně dokončení zadaného úkolu. Je potřeba upozornit na to, že samotná komunikace, prosociální chování, spolupráce, podpora kamaráda, tolerance, pomoc a jiné, byly mnohdy zakomponovány v samotných pravidlech aktivity. Děti tedy pro dokončení úkolu musely nezbytně využít odpovídajícího chování. I díky tomu považuji hry za úspěšně realizované.

Závěr

Práce se věnuje afektivním kompetencím, tomu, jak je za pomoci pohybu a pohybových her vytvářet nebo rozvíjet. To vše podporuje i rozvoj vztahů ve skupině. V práci se soustředím hlavně na co možná nejširší pochopení teoretických konceptů spojených s afektivními cíli. Návrh výše uvedených her je především praktickou ukázkou, jak s teoretickými principy pracovat a za pomoci hry podporovat rozvoj hodnot a postojů u dětí.

Jak uvádím v úvodních kapitolách práce, zaměřila jsem se na děti předškolního věku. Tento věk jsem za pomoci literatury charakterizovala a vymezila dle typických schopností, dovedností dítěte a her, které jsou pro předškolní věk nejdůležitější činností. Následně jsem ještě konkretizovala věkovou kategorii, s níž jsem pracovala, na děti od tří do šesti let, jelikož předškolní věk je rozsáhlou veličinou a každý autor s ním nakládá jinak. Zmínila jsem začátek, konec předškolního věku i výjimky jako například odklad školní docházky.

V další kapitole jsem se věnovala oblastem rozvoje dítěte ve zvolené věkové kategorii. Definovala jsem je dle RVP PV a upozornila na reálné využívání, práci pedagoga s RVP a propojování jednotlivých oblastí mezi sebou za pomoci vybraných činností. Uvedla jsem příklady aktivit propojující oblasti, na něž působí, a orientovala se na propojení s pohybovými aktivitami a hrami. V jednotlivých podkapitolách jsem se soustředila na motorický, psychosociální, emoční a morální vývoj dítěte od tří let, opět s orientací na hru, socializaci a afektivní cíle.

Třetí kapitolu jsem věnovala prostředí, jeho vlivu na dítě z různých směrů, vzniku vztahů, opět s doplněním afektivní složky. Zmiňuji faktory ovlivňující vznik vztahů mezi dětmi, kde opět hlavní úlohu hraje hra,

a samotnou skupinu, role ve skupině a neméně důležité tzv. bezpečné prostředí.

Dalším bodem jsou vybrané vzdělávací cíle, kognitivní, psychomotorické a afektivní, jejich nastavování a volba toho, na co se hodlá pedagog zaměřit. Vzhledem k tématu práce u afektivních cílů kapitolu rozšiřuji o pojmy s nimi spojené, hodnotu a postoj. U tématu hodnoty a postoje jsem věnovala pozornost hlavně rozdílu mezi termíny, samotné definici a příkladům jednotlivých hodnot. Dále tomu, jak hodnoty vznikají a jak se předávají dětem, například za pomoci her a pohybových aktivit. Také tomu, zda lze hodnoty naučit nebo dokonce vyučovat.

Otázce pohybových aktivit se věnuji v kapitole páté. Neopomněla jsem význam pohybu pro tělo a psychiku člověka ani samotné prosociální chování v souladu s hrou. Uvedla jsem situace, kde se můžeme v mateřské škole s prosociálním chováním setkat, i jak u dětí toto chování nejlépe podporovat.

Aktivita, které jsem pro práci vytvořila, navazovaly na teoretické poznatky, které uvádím výše. Pro účely přípravy her bylo potřeba podrobněji definovat skupinu, možnosti rozvoje, vyjasnit si, co na děti v tomto věku má největší vliv, pokud jde o vývoj v afektivní oblasti. Utřídila jsem si pojmy související s rozvojem afektivních kompetencí u dětí a hlavně to, jak hra může pozitivně ovlivnit rozvoj vztahů mezi dětmi a podpořit žádoucí chování dětí k ostatním i k prostředí. Bylo nutné zohlednit věk dětí, aby byly fyzicky schopné se hry účastnit. Následně i úroveň jejich dovedností, pokud jde o psychosociální, emoční i morální oblast.

Každá hra se soustředila na afektivní cíle a její průběh měl děti podpořit v prosociálním chování vůči ostatním dětem a spojit tuto zkušenost s příjemným zážitkem. To všechny připravené hry splňovaly. Důležitá byla hlavně komunikace dětí v průběhu hry, a to že si pomáhaly v do-

končování jednotlivých úkolů, což bylo cílem her i této práce. Děti se aktivně zapojily do všech her, a i díky nastaveným pravidlům spolu komunikovaly a podporovaly se ve splnění podmínek aktivity. Současně jsem zvolenými hrami naplňovala dílčí kompetence uvedené v ŠVP MŠ Sedmikráska.

Hry jsou jedinečnou metodou, jak dětem předkládat, řekněme učivo, v tomto smyslu (hodnoty, postoje, společensky vhodné chování). Zároveň hra umožňuje provést vše zábavnou formou, aby si děti pamatovaly co možná nejvíce z naučeného. Hru jako pohybovou aktivitu jsem také volila záměrně, jelikož děti v předškolním věku, jak již zmiňuji výše, po pohybu zkrátka touží. Pro učení jsem tedy zvolila dle mého názoru nejvhodnější možnou formu, praktickou, pohybovou a zábavnou aktivitu. Efektivní mi přijde i samotná kombinace afektivních cílů s pohybem, a to právě z výše uvedených důvodů.

Téma afektivních kompetencí mi přišlo velmi zajímavé. Doposud jsem nad hodnotami, postoji a prosociálním chováním, takovýmto způsobem nepřemýšlela. Vše mi přišlo zkrátka samozřejmé. V MŠ s afektivními kompetencemi pracuji na denním pořádku. Jsem svědkem mnoha situací, které se pro demonstraci vhodného chování dají využít. Nyní ještě častěji si takového chování všímám, upozorňuji na něj a děti před ostatními ocením pochvalou. Jak je uvedeno v práci i já mám pocit, že dnešní doba vyloženě cílí na vědomosti. Oproti tomu sociální a afektivní kompetence nejsou pro mnoho lidí podstatné. Avšak, jak je zmíněno v práci, vše začíná u nás. Hlavně od nás se děti učí, od rodičů a svého okolí. Což je i odpovědí na otázku, zda se lze hodnotám naučit, a dokonce je vyučovat. Dle mého názoru je možné se jim naučit a vlastně je svým chováním/jednáním dle nějaké hodnoty také vyučovat.

Seznam literatury

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERNÝ, Petr. *Právní ochrana před extremismem*. V Praze: C.H. Beck, 2008. Beckova edice právní instituty. ISBN 978-80-7400-053-9.

DUŠOVÁ, Bohdana, Martina HERMANNOVÁ, Eva JANÍKOVÁ a Radka SALOŇOVÁ. *Edukace v porodní asistenci*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0836-7.

EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-360-9.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). s. 72. ISBN 80-7178-154-1.

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

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání.* Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

JÍROVÁ, Miloslava. Jana BERDYCHOVÁ a Terézia ZELENAYOVÁ. *Tělesná výchova v mateřské škole.* Praha: Naše Vojsko, 1989.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

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

KUČÍREK, Jiří. *Aplikovaná psychologie: vybraná témata : teleworking, leadership, sociálně psychologický výcvik.* Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0187-0.

KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí.* Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.

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

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MEAD, George Herbert. *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál, 2017. s. 75-93. ISBN 978-80-262-1180-8.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. Třetí vydání*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1 vyd. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

ROVNÝ, Miroslav. Barbara KABÁČOVÁ a Koloman GRANEC, *Pohybové hry dětí předškolního věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

RYCHTECKÝ, Antonín a Pavel TILINGER. *Životní styl české mládeže: pohybová aktivita, standardy a normy motorické výkonnosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3746-4.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam literatury – Elektronické zdroje

Bloomova taxonomie - Wiki. *Wiki - Wiki* [online]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie7

3.3 Cíle předškolního vzdělávání - *DIGIFOLIO. Domů - DIGIFOLIO* [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12130>

DVOŘÁKOVÁ, Hana. Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: Pohybové kompetence dítěte v předškolním věku. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 02. 2013, [cit. 2021-12-03]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/17085/POHYBEM-A-HROU-ROZVIJIME-OSOBNOST-DITETE:-POHYBOVE-KOMPETENCE-DITETE-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html>>. ISSN 1802-4785.

Hodnoty (MSgS) – *Sociologická encyklopedie*. [online]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hodnoty_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hodnoty_(MSgS))
Postoje, složky postojů, jejich regulační význam. Studium psychologie [online]. Copyright © 2020 Všechna práva vyhrazena [cit. 05.03.2021]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/5-postoje.html>

CHALUPNÍKOVÁ, Ivana. *Jak učit děti přednášet říkadla a básničky*. *Metodický portál: Články* [online]. 24. 03. 2006, [cit. 2021-12-03]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/486/JAK-UCIT-DETI-PREDNASET-RIKADLA-A-BASNICKY.html>>. ISSN 1802-4785.

KUPCOVÁ, Martina. *Pojetí tělesné výchovy v RVP PV. Metodický portál: Články [online]*. 01. 03. 2005, [cit. 2021-03-03]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/179/POJETI-TELESNE-VYCHOVY-V-RVP-PV.html>>. ISSN 1802-4785.

LIETAVCOVÁ, Martina. *Jak jsme si vytvářeli pravidla ve třídě kořat. Metodický portál: Články [online]*. 24. 04. 2008, [cit. 2021-08-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2263/JAK-JSME-SI-VYTVARELI-PRAVIDLA-VE-TRIDE-KOTAT.html>>. ISSN 1802-4785.

Mateřská škola Sedmíkráska - *Oficiální stránky MŠ Sedmíkráska [online]*. Copyright © [cit. 17.11.2021]. Dostupné z: https://www.sedmikraskahornives.cz/modules/file_storage/download.php?file=628390e7%7C13

Pařízek, M. (2021). *Principles of holistic education applied to the Teacher Education Model for the 21st Century in Singapore*. Sociální pedagogika/Social Education, 9(2), 9–22.
<https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.01>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-01-01]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.11.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni->

vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1

SARGÁNEK, Tomáš. *Virtuální hospitace - Tělesná výchova: Rozvoj týmové spolupráce prostřednictvím pohybových aktivit. Metodický portál: Články [online].* 10. 10. 2011, [cit. 2021-08-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/12509/VIRTUALNI-HOSPITACE---TELESNA-VYCHOVA-ROZVOJ-TYMOVE-SPOLUPRACE-PROSTREDNICTVIM-POHYBOVYCH-AKTIVIT.html>>. ISSN 1802-4785.

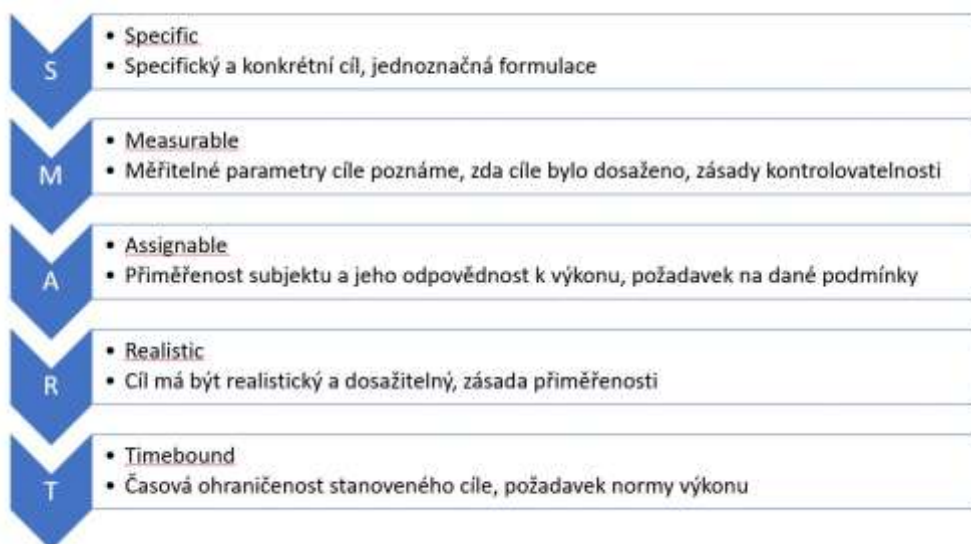
SVOBODOVÁ, Eva. *Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. Metodický portál: Články [online].* 31. 01. 2013, [cit. 2021-02-16]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/16935/CINNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI-PROSOCIALNI-CHOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?. Metodický portál: Články [online].* 05. 05. 2011, [cit. 2021-02-05]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Rozvoj pozitivních vztahových relací mezi dětmi v mateřské škole. Metodický portál: Články [online].* 24. 09. 2019, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22124/ROZVOJ-POZITIVNICH-VZTAHOVYCH-RELACI-MEZI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.

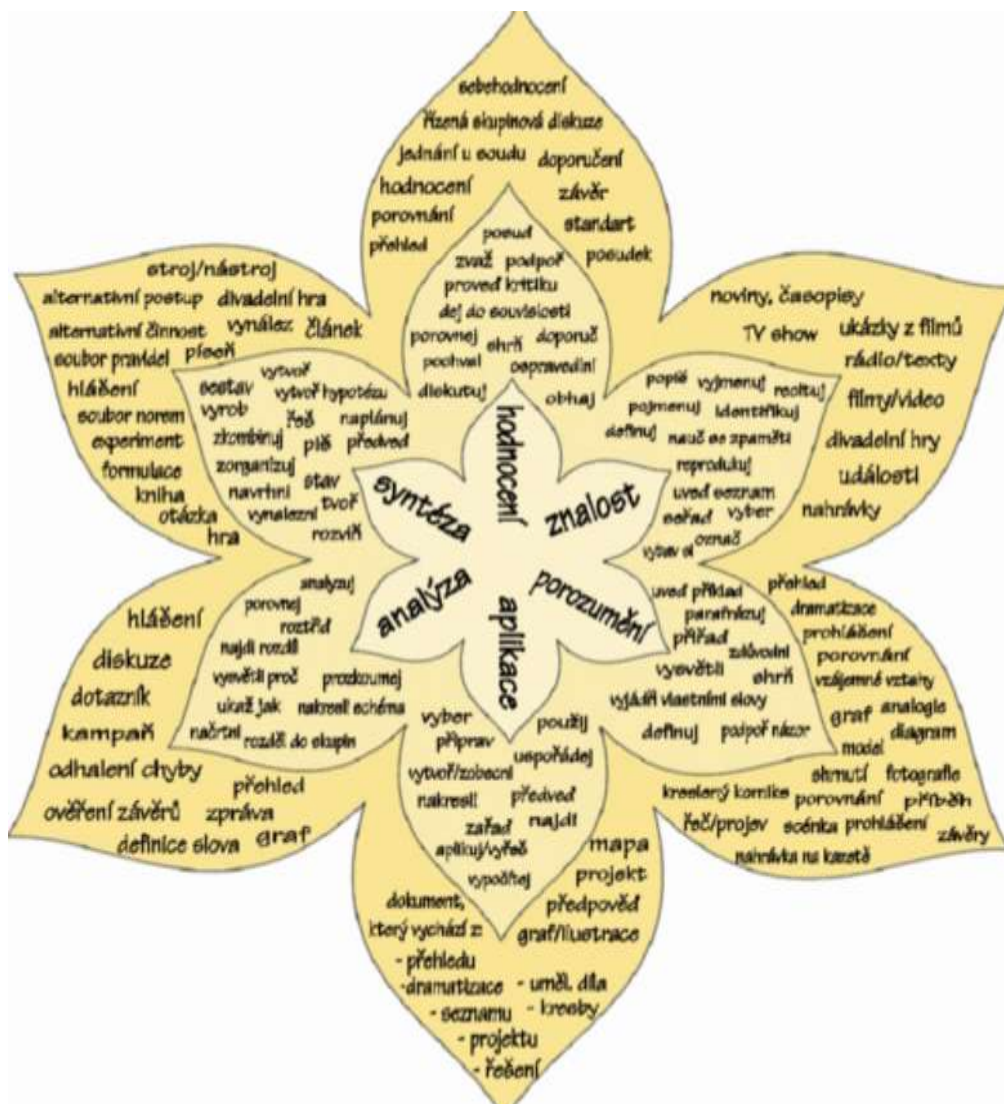
Přílohy

Příloha č. 1. – Smart tabulka⁸³



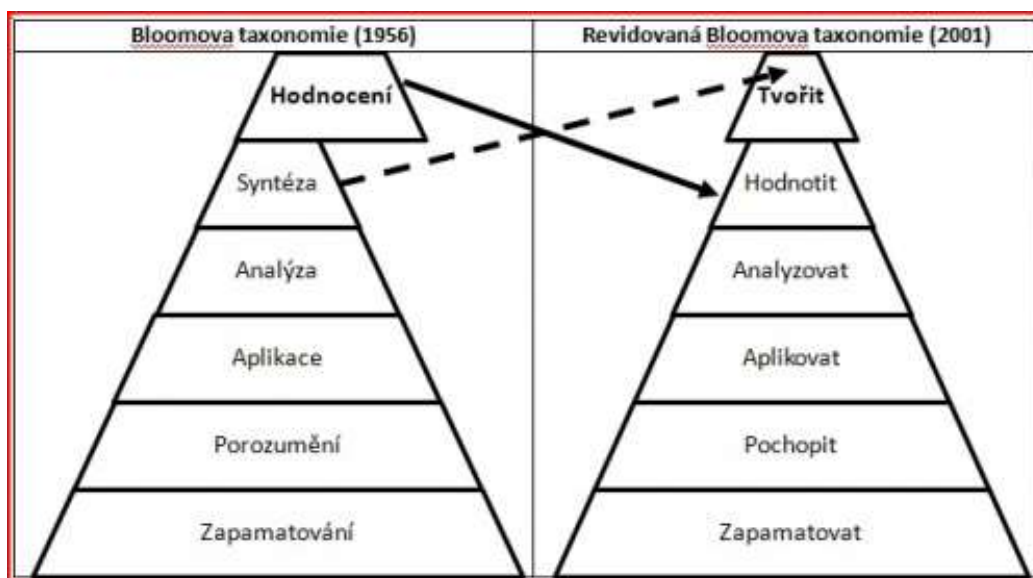
83 DUŠOVÁ, Bohdana, Martina HERMANNOVÁ, Eva JANÍKOVÁ a Radka SALOŇOVÁ. *Edukace v porodní asistenci*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0836-7.

Příloha č. 2. – Původní taxonomie⁸⁴



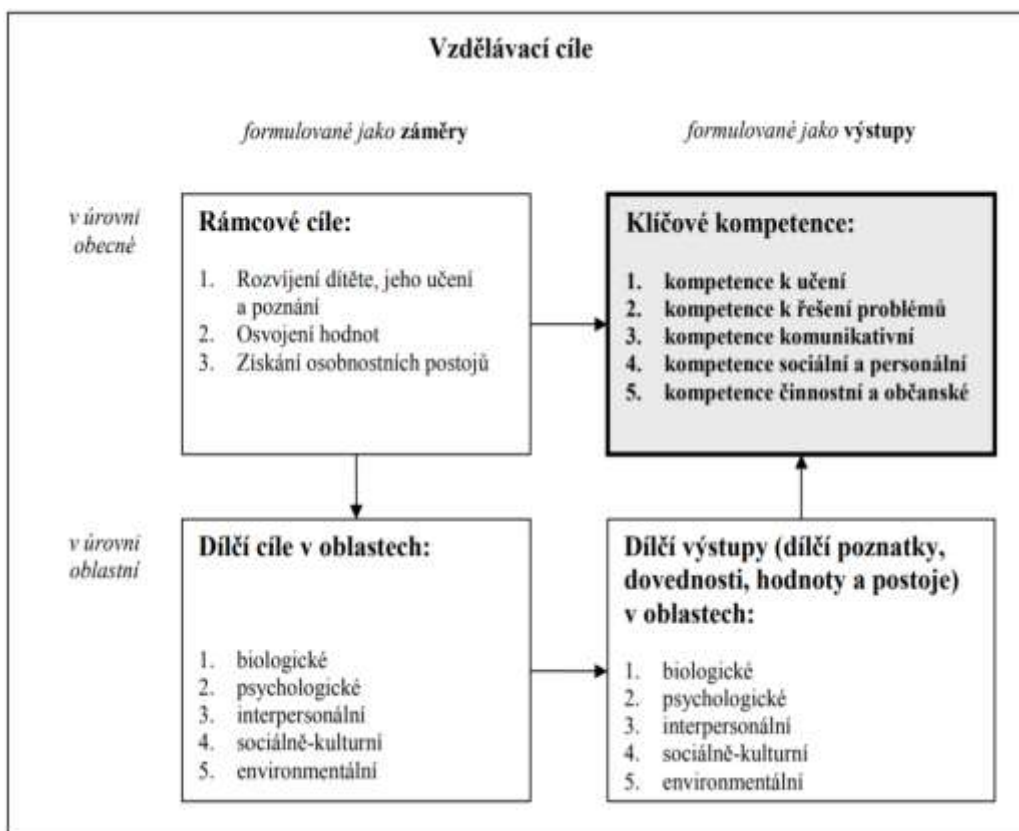
84 Bloomova taxonomie - Wiki. Wiki - Wiki [online]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

Příloha č. 3. – Původní a revidovaná taxonomie⁸⁵



85 Odborný článek: Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?. Metodický portál / Odborné články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>

Příloha č. 4. – Schéma vzdělávacích cílů RVP PV⁸⁶



86 3.3 Cíle předškolního vzdělávání - DIGIFOLIO. Domů - DIGIFOLIO [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12130>

Příloha č. 5. – Uspořádání vzdělávacích cílů⁸⁷

Tabulka 1 Taxonomie vzdělávacích cílů vybraných autorů (nejnižší hierarchický stupeň je ve spodní části tabulky, upraveno podle Vávra 2006, str. 16)

Kognitivní (1956)	Kognitivní (2001)	Afektivní	Psychomotorické
(Bloom, 1956)	(Anderson & Krathwohl, 2001)	(Krathwohl, Bloom and Masia (1964)	(Simpson, 1972), In Fontana, 2003)
Hodnotové posuzování	Tvořit	Integrace hodnot v charakteru	Vytváření nových dovedností
Syntéza	Hodnotit	Integrovaní hodnot (organizace)	Prizpůsobování
Analýza	Analyzovat	Oceňování hodnoty	Automatizace složité dovednosti
Aplikace	Aplikovat	Reagování	Automatizace jednoduché dovednosti
Porozumění	Porozumět/chápat	Přijímání (vnímavost)	Řízené odezvy
Zapamatování	Zapamatovat	-	Zaměřenost
-	-	-	Vnímání

87 Odborný článek: Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?. Metodický portál / Odborné články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>

Příloha č. 6. – Hrací karta č. 1.

Název hry: Na balónky

Cíl: Zapojit do hry všechny děti, podpořit prosociální chování mezi dětmi, vytrvalost

Pomůcky: Stuha/vestička (něco na označení špendlíku)

Čas na přípravu: 1 min.

Počet instruktorů na přípravu: 1

Prostředí: Tělocvična/hřiště

Počet učitelů na realizaci: 1

Charakteristika: Běhací hra

Denní doba: Dopoledne/pobyt venku

Čas realizace: 5-10 min.

Počet dětí: Libovolný

Motivace: Karnevalová básnička

Popis hry:

Děti jsou rozmístěny po prostoru hřiště, nebo tělocvičny. Jedno z dětí představuje špendlík a ostatní děti balónky. Smyslem hry je, že jeden z hráčů (špendlík), se snaží popraskat všechny balónky. Ostatní děti mají za úkol zachraňovat popraskané kamarády a pomoci jim znovu se zapojit do hry (opět nafouknout balónek). Nafukování balónků (záchrana dítěte) probíhá formou např. třech dřepů, nebo oběhnutím okolo kamaráda. Dřepy jsou pro nafukování příhodnější.



Příloha č. 7. – Hrací karta č. 2.

Název hry: Přejít rozbouřené řeky

Cíl: Podpořit prosociální chování mezi dětmi, spolupráce, ohleduplnost, trpělivost, pečlivost

Pomůcky: Lano 7-10 m

Čas na přípravu: 1 min.

Počet instruktorů na přípravu: 1

Prostředí: Tělocvična/hřiště

Počet učitelů na realizaci: 1

Charakteristika: Týmová hra

Denní doba: Dopoledne/pobyt venku

Čas realizace: 10-15 min.

Počet dětí: 15-20

Motivace: Povídání o počasí - Obrázková kniha „Co se děje, když se děje počasí“

Popis hry:

Na zemi je umístěné lano (různě zkroucené), které představuje lávku po které je potřeba přejít z jedné strany řeky na druhý břeh. Úkolem dětí je lano (lávku) opatrně přejít, tak aby člověk do řeky nespádl a bezpečně se dopravil na druhou stranu. Děti mohou přecházet lávku samostatně a následně ve dvojicích a skupinách.



Příloha č. 8. – Hrací karta č. 3.

Název hry: Překážková dráha

Cíl: Ohleduplnost, důvěra, ochota, podpořit prosociální chování mezi dětmi

Pomůcky: Šátek, kužely, tréninková překážka, branka

Čas na přípravu: 5-10 min.

Počet instruktorů na přípravu: 1-2

Prostředí: Tělocvična/hřiště

Počet učitelů na realizaci: 1-2

Charakteristika: Týmová hra

Čas realizace: 15-20min.

Počet dětí: 10-15

Motivace: Povídání o lidském těle a smyslech. Co když někomu něco schází?

Popis hry:

V tělocvičně/na hřišti je připravená překážková dráha. Na zemi jsou umístěné jednotlivé překážky a úkolem dítěte je pomoci kamarádovi se zavázanýma očima překážkovou dráhou projít a překonat překážky, aniž by dráhu poničily.



Příloha č. 9. – Hrací karta č. 4.

Název hry: Čarodějnický lektvar

Cíl: dohoda, ochota se rozdělit, schopnost organizace, komunikace

Pomůcky: kartičky s obrázky (ingredience, kotlíky, je možné použít misu), šátek, lžice (méně lžic, než je dětí), recept (obrázkový)

Čas na přípravu: 20 min.

Počet instruktorů na přípravu: 1

Prostředí: Tělocvična/hřiště

Počet učitelů na realizaci: 1

Charakteristika: Týmová/kooperační hra

Čas realizace: 15-20min.

Počet dětí: 15-20

Motivace: Výroba čarodějnického klobouku a pohádka

Popis hry:

V tělocvičně/na hřišti jsou připravena dvě stanoviště. Na jednom stanovišti je připraven obrázek kotlíku a recept. Na druhém stanovišti obchod s přísadami do lektvaru, obrázky (muří nožky, mouchy, cvrčky, bylinky, ranní rosu a jiné). Vše rozložené na šátku, aby to bylo přehledné. Úkolem dětí je přečíst si recept, vyrazit od stanoviště s kotlíkem, na stanovišti s ingrediencemi naložit příslušnou surovinu na lžici a donést ji ke kotlíku. Po návratu s jednou surovinou předat lžici kamarádovi a čekat až na něho přijde znovu řada.

Tip: Lze realizovat i s většími dětmi a mít vícero stanovišť.

