

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mgr. Soňa Malínková

**PODPORA ROZVOJE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ
U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Olomouc 2017

vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury uvedených v bibliografii.

V Olomouci dne 23. 6. 2017

Podpis:

Mgr. Soňa Malínková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Soni Lemrové, Ph.D. za čas, který mi věnovala při osobních konzultacích, cenné připomínky a odborné vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu po celou dobu mého studia a motivaci k dalšímu sebevzdělávání a rozvoji své osobnosti. Děkuji všem kolegyním za sdílení svých zkušeností, ochotu a otevřenost při uskutečňování výzkumného šetření.

Obsah

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	7
1.1 Vymezení pojmu prosociálnost	7
1.2 Pojetí prosociálního chování v současné psychologii	8
1.3 Evoluční a biologické základy prosociálního chování	9
1.4 Vývoj prosociálního chování v ontogenezi.....	10
1.4.1 Stadiální modely vývoje prosociálního chování.....	11
1.4.2 Vliv věku na prosociální chování.....	12
1.4.3 Faktory ovlivňující prosociální chování	13
1.4.4 Motivy prosociálního chování	15
1.5 Prosociální chování dětí předškolního věku.....	17
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	20
2.1 Teoretické vymezení předškolního věku	20
2.1.1 Emocionální vývoj	21
2.1.2 Sociální vývoj	21
2.1.3 Morální vývoj.....	24
2.2 Charakteristika potřeb dítěte předškolního věku.....	24
2.2.1 Fyziologické potřeby	25
2.2.2 Potřeba bezpečí, jistoty a řádu	27
2.2.3 Potřeba lásky a sounáležitosti	29
2.2.4 Potřeba úcty a uznání.....	29
2.2.5 Potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění.....	30
2.3 Rozvoj dítěte v prostředí mateřské školy.....	30
2.3.1 Formy vzdělávání v mateřské škole	31
2.3.2 Zásady komunikace s předškolními dětmi	32
3 ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	35
3.1 Kompetence k učení	36
3.2 Kompetence k řešení problémů	36
3.3 Komunikativní kompetence	36
3.4 Sociální a personální kompetence	37
3.5 Činnostní a občanské kompetence	37

II. EMPIRICKÁ ČÁST	38
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
4.1 Obsah a cíl výzkumného šetření.....	38
4.2 Stanovení základních výzkumných otázek	38
4.3 Výzkumný vzorek a prostředí výzkumu	39
4.3.1 Charakteristika skupiny respondentů	39
4.4 Metody a postup při sběru dat.....	41
4.4.1 Dotazník část I.....	41
4.4.2 Dotazník část II.....	42
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	43
5.1 Vyhodnocení I. části dotazníku.....	43
5.2 Vyhodnocení II. části dotazníku.....	46
6 DISKUZE	48
7 ZÁVĚRY A ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY	51
SEZNAM PŘÍLOH	54

ÚVOD

Tématika prosociálního chování se dotýká života každého člověka. Již od narození jsme plně závislí na péči svých nejbližších a jsme tak v roli toho, komu je různými způsoby pomáháno. Jsou to zejména rodiče, díky nimž vnímáme láskyplnou péči, osvojujeme základní vzorce jednání, chování, způsoby řešení problémů a spoustu dalších nezbytných schopností a dovedností důležitých pro život v lidské společnosti. Domnívám se však, že nejdůležitějším úkolem rodičů je milovat své potomky bezpodmínečnou láskou a neustále jim tento cit prostřednictvím svých slov a činů projevovat a o své lásce je ujišťovat.

Prostřednictvím svých dosavadních životních zkušeností jsem dospěla k tomuto přesvědčení. Pokud mají děti od raného dětství každodenní příležitost lásku nasávat, mají tak naději, že v jejich srdcích zakoření, naučí se milovat sami sebe a budou pak umět lásku šířit do svého okolí. Osobně vnímám prosociálnost jako láskyplnou cestu k ostatním lidem, která by neměla být ničím podmiňována. Jestli chceme komukoli pomoci, dělejme to bez úmyslu na jakoukoli odměnu, jednejme tak z lásky.

Tato krátká úvaha stejně tak jako osobní zkušenosti, dobrovolnictví, profesní zkušenosti v oboru sociální práce a také vlastní pedagogická praxe s předškolními dětmi byly hlavními motivy při výběru tématu této bakalářské práce.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části vymezuje prosociálního chování, jeho projevy a determinanty vývoje z hlediska evolučního i ontogenetického vývoje. Dále se zabývám faktory, které prosociálnost ovlivňují a motivy, které člověka k prosociálním způsobům chování směřují. Další kapitoly pojednávají o rozvoji klíčových kompetencí dětí v prostředí mateřské školy a naplňování jejich potřeb v předškolním věku. Významnou oblast, která má hlavní vliv na rozvoj prosociálního chování, tvoří komunikace. Zaměřuji se zde proto na osvědčené způsoby efektivní komunikace s předškolními dětmi.

Prostřednictvím výzkumu na úrovni popisné statistiky v empirické části zjišťuje, zda děti předškolního věku ve vybrané mateřské škole v Olomouckém kraji dávají v prezentovaných situacích častěji prosociální odpovědi. Všímá si také souvislostí mezi pohlavím dětí a počtem prosociálních odpovědí. V závěru srovnává odpovědi dětí s výpověďmi zkušených učitelek a z uvedených poznatků vyvozuje odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky, což je cílem této bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

1.1 Vymezení pojmu prosociálnost

Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. K tomu, aby člověk mohl prosociálně jednat, potřebuje:

- porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby
- schopnost morálního úsudku
- schopnost empatie – porozumět pocitům druhých
- znát sociální normy a pravidla (Svobodová, 2007b)

Ke specifickým cílům předškolního vzdělávání patří posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému, a to jak v rodině, mateřské škole, v dětské herní skupině a vytváření prosociálních postojů k ostatním lidem, mezi něž zejména patří rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.

Pedagogický slovník (2008) definuje prosociální chování

- jako chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti
- jako chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.

Někteří autoři označují prosociální chování za altruismus. Významové odlišení altruismu se nejčastěji opírá o zdůraznění toho, že pomoc poskytovaná druhým není spojena s očekáváním zisku, odměny nebo sociálního souhlasu, že jde o nezištnou pomoc bez očekávání jejího opětování a bez zvažování případných nákladů pomáhajícího (Slaměník, Janoušek, 2008).

Bierhoff (2001) chápe „pomáhání“ jako nadřazený pojem. Prosociální chování představuje tedy jednu z forem pomáhajícího chování, které zahrnuje veškeré chování prospěšné druhým lidem. Pojem altruismus je potom prosociálnímu chování podřazen a zahrnuje pouze takové jednání, které je ze strany pomáhajícího zcela nezištné.

Mlčák (2010) interakci mezi pomáhajícím aktérem a příjemcem této pomoci označuje pojmy pomáhání, prosociální chování a altruismus. Zdůrazňuje, že ve všech případech se jedná o interpersonální akt, v jehož průběhu pomáhající osoba investuje do své pomoci určité náklady a příjemce pomoci zpravidla získává větší zisk, než jsou náklady pomáhajícího.

Odlišit tyto pojmy, které se i dnes používají jako synonyma, je velmi obtížné. Posouzení jejich užití může být navíc silně závislé na daném společenském, historickém a politickém kontextu.

1.2 Pojetí prosociálního chování v současné psychologii

V odborné literatuře je možné najít řadu pokusů, jejichž cílem je podat klasifikaci různých forem prosociálního chování. Vzhledem k zaměření naší práce uvádíme klasifikaci podle L. G. Wispé (1972), která patřila k prvním teoretikům prosociálního chování. Zahrnuje řadu odlišných forem, k nimž patří:

- **sympatie** (soucit) jako forma chování, při kterém dochází k projevům zájmu či ke sdílení bolesti, zármutku a jiných negativních prožitků člověka jiným člověkem,
- **kooperace** jako chování založené na schopnosti a ochotě jedince pracovat s jinými lidmi,
- **darování**, které představuje poskytování darů nebo jiných příspěvků,
- **pomáhání** jako chování, které zahrnuje vyjádření podpory druhým lidem, aby mohli dosáhnout nějakého cíle,
- **altruismus**, který se vztahuje k chování orientovanému na poskytnutí prospěchu jinému člověku bez očekávání vnějších odměn.

Další typologií, kterou je bezprostředně možné vztáhnout na prostředí mateřské školy, je typologie prosociálního chování, kterou vytvořili C. Zahn-Waxler, M. Radke-Yarrow a R. King (1979, in Mlčák, 2010) na základě přímého pozorování v přirozených životních situacích. Rozlišují v ní pět druhů pomoci:

- **fyzická pomoc** – nonverbální pomáhající chování, které umožňuje jiné osobě vykonat určitý tělesný úkon (např. osoba A pomáhá osobě B s úklidem),
- **fyzická služba** – nonverbální jednání, které přináší prospěch jiné osobě (např. osoba A pomáhá s opravou bortící se stavby osoby B),
- **sdílení** – poskytování materiálních hodnot (např. osoba A daruje věc osobě B),

- **verbální pomoc** – poskytnutí slovní informace, která umožňuje druhému dosáhnout cíle (např. osoba A informuje osobu B, že má naopak obuté boty),
- **verbální podpora** – slovní vyjádření zájmu vůči jiné osobě (např. osoba A vyjadřuje podporu osobě B, které se jiní posmívají).

Jedna z nejnovějších typologií G. Carla a B. A. Randallové (2002, in Záškodná, Mlčák, 2009) vymezuje šest typů prosociálního chování, které se liší z hlediska své motivace:

- **Altruistické prosociální chování**
Představuje dobrovolné pomáhání lidem. Motivem je zájem člověka o potřeby a prospěch druhé osoby.
- **Kompliance**
Jedná se o pomáhání druhým, motivované verbální či nonverbální žádostí na základě internalizovaných norem vzájemnosti, spravedlnosti a poctivosti. Tento druh prosociálního chování se mezi lidmi vyskytuje častěji než spontánní pomáhání.
- **Emocionální prosociální chování**
Označuje pomoc v emocionálně vypjatých situacích, které u pomáhajících osob vyvolávají soucit nebo vysokou úroveň vzrušení. Motivací je empatie, morální usuzování a zodpovědnost pomáhající osoby.
- **Veřejné prosociální chování**
Realizuje se za účasti publika. Motivujícím faktorem je přání získat uznání a respekt druhých nebo také demonstrace své převahy, výjimečné vlastnosti, moci či bohatství.
- **Anonymní prosociální chování**
Je vykonáváno, aniž by pomáhající člověk věděl, komu pomáhá. Motivace je většinou spojována s pozitivně prožívanými pocity, že člověk vykonal dobrý skutek.
- **Prosociální chování v naléhavých situacích**
Vztahuje se na pomoc lidem, kteří se nacházejí v krizových či nouzových situacích. V motivaci je mnohdy impulzivní, nezištný altruismus a odvaha.

1.3 Evoluční a biologické základy prosociálního chování

Podle Mlčáka (2010) je prosociální chování zčásti determinováno řadou evolučních a biologických činitelů. K vysvětlení jejich vlivu na vznik, rozvoj a udržování prosociálního i altruistického chování je možno uvést situace vyplývající z pozorování živočichů. Např. je známo, že některé druhy sociálního hmyzu obětují své životy v obraně svého teritoria, někteří

ptáci varují křikem jiné před predátory, samci paviánů bojují se šelmou kvůli ochraně mláďat. Byly též popsány případy, kdy člověka zachránili delfini nebo psi. Zvířata často dokážou spolupracovat, dělit se o kořist a zvyšovat šanci na přežití jiných. K vysvětlení různých forem prosociálního chování u zvířat existuje několik modelů a teorií, které vycházejí z předpokladu, že prosociální chování je výsledkem evoluce. Takové chování totiž u živočichů obecně zvyšuje možnost přežití jedince až do reprodukčního věku, zvyšuje jeho reprodukční schopnosti a v konečném důsledku umožňuje přežití jeho genů.

Ke zkoumání vlivu genetických faktorů na prosociální chování byly využity také studie jednovaječných a dvojvaječných dvojčat. Např. W. Johnson a R. F. Krueger (2004, in Mlčák, 2010) zkoumali dědičnost osobnostních rysů, které jsou spojeny s prosociálním chováním u dospělých dvojčat středního věku. V řadě studií bylo zjištěno, že genetické faktory se podílejí u zkoumaných dvojčat na 40 – 70 % variance v prosociálním chování, zatímco zbývající variance je přisuzována rozdílnému prostředí dvojčat.

Ke studiu biologické podmíněnosti prosociálního chování se využívá také studií dětí s genetickými abnormalitami, neuropsychologického výzkumu, který se zaměřuje na studium zprostředkujících mechanismů mezi působením genetických faktorů a vnějším chováním. Výsledky těchto výzkumů však dosud nedovolují formulaci dostatečně empiricky podložených teorií. Nezpopchybnitelným faktem však je, že biologické faktory se podílejí na individuálních odlišnostech v prosociálním a altruistickém chování (Mlčák, 2010).

1.4 Vývoj prosociálního chování v ontogenezi

Mlčák (2010) popisuje současné pojetí vývoje prosociálního chování, které se opírá o poznatky pocházející z **psychoanalytické teorie, behaviorismu, teorie sociálního učení a kognitivně vývojové teorie** a také studie z oblasti **pozitivní psychologie**.

Podle **klasické psychoanalýzy** S. Freuda disponují narozené děti vrozenými sexuálními a agresivními impulsy, které jsou soustředěny v oblasti psychiky nazývané jako id. Z těchto iracionálních impulsů se u dětí 4. – 6. roku vyvíjí oblast psychiky označovaná jako superego. Superego slouží jako prostředek k řešení konfliktů mezi agresivními a sexuálními impulsy dětí a strachem ze ztráty rodičovské lásky. Superego se vytváří v procesu identifikace, při které děti internalizují hodnoty rodičů stejného pohlaví. Prosociální chování vychází z internalizovaných hodnot v superegu a může vznikat i jako důsledek pocitů viny z jejich nerespektování. Prosociální chování bývá také chápáno jako obranný mechanismus, který užívá ego k řešení iracionálních požadavků superega. Největším přínosem psychoanalytické

teorie v oblasti prosociálního chování je pojem **identifikace**, při němž děti rozšiřují svou identitu o identitu rodičů. Tímto pojmem lze vysvětlit dětskou internalizaci rodičovských prosociálních norem, hodnot a standardů.

Z pohledu **klasického behaviorismu** se dítě učí primárně díky mechanismům, k nimž patří např. podmiňování. Dítě se podle zastánců této teorie učí prosociálnímu chování a empatii na základě sociálního posilování systémem odměn a trestů.

Bandura (1986, in Mlčák, 2010) zdůrazňuje **teorii sociálního učení**, v níž se uplatňují další učební mechanismy. Za nejvýznamnější byl považován proces **imitačního učení**, který umožňuje učit se především na základě pozorování a nápodoby.

Kognitivní vývojovou teorii reprezentují především práce J. Piageta (1932, in Mlčák, 2010) a L. Kohlberga (1984, in Mlčák, 2010), které se zabývají vývojem morálního usuzování a jinými sociálně poznávacími procesy. Oba autoři předpokládali, že děti jsou schopny projevovat prosociální chování orientované na druhé až ve školním věku, tento předpoklad se však nepotvrdil. Zájem o různé aspekty prosociálního chování též prosazuje **pozitivní psychologie**, která se snaží prosazovat kladné aspekty lidské existence, kladné subjektivní zážitky a osobní ctnosti, jako např. odpovědnost, altruismus, střídmost, tolerance apod.. Dosud však nebyla vypracována konzistentní teorie prosociálního chování (Mlčák, 2010).

1.4.1 Stadiální modely vývoje prosociálního chování

K popisu vývoje prosociálního chování uvádí Mlčák (2010) několik modelů vysvětlujících ontogenetickou podmíněnost. Pro potřeby naší práce uvádíme dva experimentálně ověřené modely: **model socializace** R. Cialdiniho a jeho spolupracovníků (1976) a **kognitivně učební model** D. Bar-Tala (1982). Oba autoři dosáhly velmi podobného pohledu na ontogenetické změny v motivaci prosociálního chování, i přes užití rozdílných metodologií zkoumání. Podle **modelu socializace**, který byl ověřen i experimentálně, procházejí děti třemi vývojovými stádii, které se vztahují k pomáhání:

- **Presocializační stadium** (cca do 10 let): je charakteristické tím, že děti pomáhají druhým, jsou-li o to požádány nebo jestliže je jim to přikázáno.
- **Stadium uvědomění norem** (cca 10 – 15 let): je typické tím, že děti pochopí, že sociální prostředí kladně oceňuje procesy pomáhání, snaží se získat ocenění, případně se vyhnout sankcím.
- **Stadium internalizace** (cca nad 15 let): je specifické tím, že vnější normy se interiorizují a že samotné pomáhání přináší dítěti pocity uspokojení.

Autoři tohoto modelu předpokládají, že dosažení příslušného stadia je závislé na procesech učení a také na kulturních faktorech a zdůrazňují skutečnost, že dokonce někteří dospělí nemusí dosáhnout stádia internalizace.

Podle **kognitivně učebního modelu** probíhá ontogenetický vývoj pomáhání v šesti fázích:

- **Fáze konkrétního vyhovění** – děti pomáhají na příkaz a pod hrozbou možného trestu.
- **Fáze vyhovění** – děti pomáhají na žádost autority, aniž by byla potřebná hrozba možného trestu.
- **Fáze vnitřní, konkrétní iniciativy** – děti pomáhají, protože očekávají hmatatelnou odměnu
- **Fáze normativního chování** – děti pomáhají, protože znají sociální normy vztahující se k pomáhání a jsou zaměřeny na dosažení společenského uznání.
- **Fáze generalizované reciprocity** – děti pomáhají, protože věří, že příjemce pomoci by jim měl pomoc oplatit.
- **Fáze altruistického chování** – děti pomáhají, protože chtějí přinést prospěch jiné osobě, aby si udržely sebeúctu a dosáhly pocitu uspokojení (Mlčák, 2010).

1.4.2 Vliv věku na prosociální chování

Vývoj prosociálního chování byl v různých ontogenetických obdobích zkoumán řadou empirických studií. Tyto teorie systematicky zhodnotili N. Eisenbergová a její spolupracovníci (2006, in Mlčák, 2010)). Také další autoři obecně konstatují, že provedené studie shodně prokázaly přirozený nárůst v prosociálním chování v souvislosti s věkem.

V **novorozeneckém a kojeneckém období** byla prokázána existence globální empatie, díky níž děti reagují na pláč jiných dětí pláčem. Devítiměsíční kojenci jsou již schopni diferencované reakce na cizí emoční signály. Na projevy smutku svých matek reagovali negativně a na projevy radosti pozitivně. Kolem 12. – 18. měsíce života děti jasně reagují na negativní emoce druhých a jsou někdy schopny reagovat na distress druhých zvýšenou pozorností a prosociálními jevy, např. pozitivní kontakt a verbální uklidnění.

Výzkumy též prokázaly, že v **období batolete** jsou děti schopny odlišovat vlastní osobu od druhých, jsou empatické a častěji vykazují i prosociální chování. Reakce na distress vrstevníků v přirozeném prostředí je však ještě i mezi batolaty poměrně málo častá. Bylo však zjištěno, že prosociální chování a empatie narůstá od 16. do 22. měsíce, zejména, když děti pozorují projev distresu matky. D. F. Hayová (1994, in Mlčák, 2010) však tvrdí, že po druhém roce

života se stává prosociální chování, jako např. sdílení věcí, více regulované, je poskytováno jen určitým příjemcům a začíná se lišit na základě pohlaví a osobnostních charakteristik.

Vývoj prosociálního chování pokračuje i v **předškolním a mladším školním věku**. Podle J. Piageta a B. Inhelderové (1971, in Mlčák, 2010) jsou děti před 5. – 6. rokem ovlivněny egocentrickým zaměřením, které však nelze zaměňovat s egocentrismem, a z tohoto důvodu mají obtíže porozumět mnohým projevům chování druhých lidí. Kolem 8. – 9. roku jsou již schopny pravdivé kognitivní empatie, jejíž vývoj pokračuje až do puberty a podmiňuje rozvoj prosociálního a altruistického chování.

V **období dospívání** mají jedinci vyšší sklony k prosociálnímu chování, např. ve schopnosti společně sdílet užívání věcí a ve schopnosti darovat, nikoli však v utěšování. Během adolescence se může paradoxně snížit pomoc obětem agrese. Prosociální způsoby chování k rodičům a jiným dospělým se příliš nemění. Je také možné předpokládat nárůst empatického chování v situacích, v nichž je empatie namířena k abstraktním skupinám, např. skupinám sociálně slabým. Problematika vývoje prosociálního chování pokračuje i v období dospělosti a představuje celoživotní proces (Mlčák, 2010).

1.4.3 Faktory ovlivňující prosociální chování

Existuje velké množství vlivů působících na prosociální formy chování jedince. Kromě již zmíněných biologických faktorů zde můžeme zahrnout také individuální charakteristiky jednotlivých dětí a nepřeberné množství interakcí s ostatními lidmi, jako např. vztahy v rodině, mezi kamarády, vrstevníky, s učiteli, známými i neznámými lidmi při náhodných setkáních apod.

Jak uvádí Mlčák (2010), je prokázáno, že významným vlivem podílejícím se na formování prosociálního chování jsou **kulturní faktory**. V některých kulturách bývá prosociální chování ceněno více než u jiných, což ovlivňuje ranou socializaci dětí. Výzkumy dokonce naznačují, že převzetí jiné kultury může vést k poklesu prosociálního chování. Velká odlišnost je patrná v uplatňování norem vztahujících se k významu harmonie mezi lidmi a k sociální odpovědnosti mezi západními a východními kulturami. Lidé žijící v západních kulturách více oceňují prosociální chování založené na vnitřní motivaci, na rozdíl od lidí tradičních východních kultur, kteří si naopak cení chování založeného na vnímání potřeb druhých a na vzájemné povinnosti.

Z hlediska vztahu prosociálního chování a **rodinné struktury** bylo zjištěno, že vyšší tendenci pomáhat mají zejména starší sourozenci. Poskytují tak mladším vhodné sociální

modely k takovému chování. Dle některých studií se děti v předškolním věku chovají vůči mladším sourozencům prožívajícím distres prosociálním způsobem, na rozdíl od jejich chování k cizím dětem. Mezi další významné proměnné pozitivně ovlivňující prosociálnost patří: vyšší úroveň sociální opory rodičů, příznivé bydlení, vyšší vzdělání matky, vyšší rodinný příjem, menší finanční problémy a vyšší stupeň prosociálního chování u dětí školního věku.

Řada studií prokázala pozitivní spojení mezi prosociálním chováním a tzv. **induktivní výchovou** rodičů. Tato výchova je založena na trpělivém a dlouhodobém vysvětlování důvodů, proč by se měly chovat určitým způsobem. M. L. Hoffman (2000, in Mlčák, 2010) zdůrazňuje skutečnost, že indukce vyvolává pozornost dítěte, je zaměřena na následky jejich chování vůči druhým. Indukce má kladný vliv na vývoj morálního usuzování dětí, umožňuje aktivní příjem informací, nevyvolává odpor dětí (na rozdíl od autoritativní výchovy) a postupně se prosociální formy chování internalizují v jejich psychice. Indukce mohou mít různý obsah, mohou odkazovat k autoritám rodičů či k jiným dospělým či k vrstevníkům. Dále se mohou vztahovat k různým obětem, bezpráví nebo k poškozování druhých. U malých dětí je velmi významným podpůrným prostředkem indukce užití pozitivního tónu řeči, což má větší dopad na osobnost dětí. Bylo rovněž zjištěno, že vnitřní přijetí rodičovských indukcí dětmi je podmíněno jejich přesným pochopením, které závisí na jejich obsahu, rodičovské intenci, jasnosti a přiměřenosti věku dětí.

Další významný faktor pozitivně ovlivňující prosociální chování je **rodičovský důraz na prosociální hodnoty**. Prosociálním hodnotám péče o druhé se děti učí od svých rodičů nebo od jiných důležitých osob v jejich životě. Z provedených studií Mlčák (2010) vyvozuje rozdíl mezi **sociálním posilováním** a **dispoziční pochvalou**.

- **Sociální posilování** formou odměny může vést k tomu, že děti se chovají prosociálně pouze z vnějších důvodů. Princip **dispoziční pochvaly** spočívá v záměrném přinucení chování prosociálním způsobem s následným pozitivním hodnocením určitého rysu osobnosti, např. „Jsi velmi pozorná dívka, která umí druhým pomoci.“ Bylo prokázáno, že děti takto chválené pomáhají i několik týdnů poté na rozdíl od dětí, kterým se takové pochvaly nedostalo. Lze předpokládat, že dispoziční pochvala podporuje vytvoření prosociálního obrazu sebe sama, a tím zvyšuje prosociální chování. U předškolních dětí však tato pochvala není účinná, protože ještě nemají vytvořené pojetí stálosti povahových rysů.
- **Učení prostřednictvím činů**, při nichž se děti aktivně účastní pomáhajících aktivit, jako např. spoluúčast na domácích pracích, rovněž podporuje prosociální chování.

S prosociálním chováním dětí může též úzce souviset kvalita jejich **emocionální socializace**. Významnou roli mají rodičovské pokyny i modelové způsoby chování, které pomáhají dětem konstruktivně zvládat negativní emoce. Někdy však i rodinné konflikty produkující negativní emoce mohou podněcovat prosociální chování vůči některému členu rodiny, a to i u velmi malých dětí. Význam může mít i síla prožívaného distresu. Děti zažívající silný a na vlastní osobu orientovaný stres se nedokážou chovat prosociálně a tyto časté stresové prožitky mohou jejich prosociální vývoj naopak tlumit. Obecně však platí předpoklad, že rozvoj prosociálního chování se zvyšuje s rodičovskou vřelostí a vlídností, která podporuje pozitivní identitu a participaci dětí v prosociálních aktivitách. Navíc rodičovské chování, které učí děti rozumět a konstruktivně regulovat jejich emoce, má velmi významný vliv (Mlčák, 2010).

Bierhoff (2001) na základě empirických studií poukazuje na pozitivní vliv **dobré nálady** na prosociální chování lidí. Dobrá nálada navozená úspěchem nebo představami šťastných prožitků či vzpomínek pozitivně ovlivňuje projevy prosociálního chování. Podnícení ochoty pomoci dobrou náladou však bývá jen krátkodobé a ochota pomáhat nemívá dlouhé trvání. Tuto tendenci potvrzuje také Mlčák (2010). Na základě výzkumů bylo prokázáno, že děti s převahou pozitivního emocionálního ladění inklinují více k prosociálním formám chování.

1.4.4 Motivy prosociálního chování

V současné sociální psychologii se většina autorů přiklání k názoru, že motivační zdroje prosociálního chování je třeba hledat ve vlivech prostředí a výchovy. Motivací k prosociálnímu chování jsou podle Mlčáka (2010) přátelské vztahy, oblíbenost, zájem, loajalita, reciprocita pomoci, ale také vzájemná žádost o pomoc. Výzkumy dále potvrzují, že děti mají tendenci pomáhat lidem, kteří jsou v jejich životě významní, tzn. např. členům rodiny a v pozdějším věku vrstevníkům, k nimž mají pozitivní vztah. Vysvětlení motivů prosociálního chování se zabývají autoři Slaměník, Janoušek (2008). Podle nich se nejčastěji opírá o teorii **sociální výměny**, o **normy sociálního chování** a o **empatii**.

- Teorie **sociální výměny** vychází z toho, že v sociální interakci si lidé vyměňují informace, služby, sympatie, lásku, ale také pomoc na základě zvážení vynaloženého úsilí a předpokládaného zisku, kterým může být např. dobrý pocit z poskytnuté pomoci. Jestliže může prosociální chování vést k odměně, mělo by se osvojovat stejně snadno jako jiné druhy chování. A naopak by se měl člověk naučit vyhýbat se pomoci, následuje-li trest. Tato závislost však není jednoznačná.

Rozhodující je zkušenost, které vede ke zvažování „nákladů a zisků“ při rozhodování, zda jedinec v dané situaci pomůže či nikoli.

- **Sociální normy** mohou být velmi intenzivní hnací silou prosociálního chování. Norma představuje sociální očekávání, předepisuje chování vyžadované společností. Pokud se tato norma internalizuje, stává se přesvědčením, zásadou, morálním principem a uplatňuje se při rozhodování o způsobu jednání a chování. V průběhu socializace si totiž osvojujeme mnoho norem a jejich dodržování je spojeno se sociálním souhlasem, zatímco nedodržování je spojeno se sociálním nesouhlasem až trestem. U hluboce zvnitřněné normy pociťuje člověk při chování v souladu s ní uspokojení, zvýšené sebeocenění a pozitivní emoce, zatímco při chování v rozporu s normou zažívá negativní sebehodnocení, sebeobviňování a negativní emoce. Avšak u lidí, u kterých není norma zvnitřněna do podoby morální zásady, není její nedodržení spojeno s negativními prožitky. Mezi normy, které výrazně motivují prosociální chování patří zejména **reciprocita** a **sociální odpovědnost**. Reciprocita vyjadřuje očekávání, že lidé splatí dobro dobrem a že nepomohou těm, kteří je nějakým způsobem poškodili. Norma sociální odpovědnosti předpokládá, že lidé pomohou těm, kteří jsou na nich závislí a pomoc potřebují, a to bez ohledu na opětovné pomoci. Při rozhodování o poskytnutí pomoci na základě sociální odpovědnosti je však důležité posouzení příčiny toho, co způsobilo situaci či stav potřeby pomoci. Je-li příčinou vlastní nedbalost, lenost, nedostatek předvídavosti apod., pak ochota pomoci není velká. Jestliže se však někdo stane obětí živelné pohromy, nemoci, nešťastné náhody, pak naopak tendence zachovat se prosociálně je velká.
- **Empatie** patří mezi třetí vysvětlující princip prosociálního chování. Dokážeme-li se vžít do situace druhého člověka, můžeme lépe rozpoznat jeho prožívání a snadněji působit ve smyslu redukce jeho nepříjemného stavu. Výsledkem empatií je velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem, dochází tak k navozování podobných emocionálních stavů včetně fyziologické aktivace jako u pozorované osoby. Chování a jednání napomáhající druhé osobě redukovat její nepříjemně prožívaný stav (např. úzkost, strach, neštěstí, bolest) a vede zároveň k redukci vlastního emocionálního napětí. Empatie se tak stává motivujícím faktorem prosociálního chování. Také Mlčák (2010) považuje empatii za motiv zvyšující ochotu pomáhat druhým a považuje ji za nezbytnou podmínku všech dalších sociálních vztahů. Předpokládá, že *„empatie je rozhodující příčina ryziho*

altruistického chování, která představuje nejušlechtlejší aspekt lidské existence“
(Mlčák, 2010, 72).

Tyto tři principy vysvětlující prosociální chování se vzájemně překrývají a doplňují a navíc k nim přistupují mnohé další okolnosti a podmínky, které se výrazně spolurozhodují o tom, zda se člověk zachová prosociálně či nikoli.

1.5 Prosociální chování dětí předškolního věku

V odborné literatuře se setkáváme s různými pohledy na vymezení úrovně prosociálního chování u dětí předškolního věku. Znaky, které se projevují v chování dětí tohoto věku, většinou nejsou ještě prosociální v pravém slova smyslu. Jedná se tedy spíše o vzájemné chování pozitivního charakteru, které se pravému prosociálnímu chování pouze přibližuje. Podle některých autorů, např. Bierhoffa (2001) či Vašutové (2010) se setkáváme s chováním tohoto charakteru již u dětí v batolecím věku. Pravá podoba prosociálního jednání se objevuje zpravidla u dětí ve věku čtyř let, v závislosti na osobnostním vývoji dítěte.

Záškodná (2009) vymezuje pět úrovní prosociálního chování, a to podle motivů, jež k němu vedou. Pro děti předškolního věku se považují za typické pouze první dvě úrovně, tzv. hédonistická orientace a tzv. orientace na potřeby druhých. První úroveň prosociálního chování bývá založená především na snaze dosáhnout uspokojení vlastních potřeb. Děti předškolního věku se chovají prosociálně převážně proto, aby byly pochválené, dosáhly určitého zisku, či aby jim jejich pomoc byla v budoucnu opětována. Druhá úroveň souvisí především s projevováním prosociálnosti na základě potřeb druhých lidí. Matějček (2005) úroveň prosociálního chování dětí spojuje především s několika typicky sociálními vlastnostmi. Mezi ně řadí vzájemnou spolupráci, projevování soucitu k druhým lidem, ale také schopnost navazovat a prohlubovat kamarádství a přátelství.

Prosociální chování je v předškolním věku spojováno především se vztahy mezi vrstevníky. V prostředí vrstevnické skupiny se vytvářejí základy vzájemných vztahů nového typu. Matějček (2005) a další autoři hovoří o budování přátelství, které je ještě nestálé, ale z vývojového hlediska zásadní. Kamarádství v tomto věku především spontánní a krátkodobé. Během času se ale prohlubuje a postupně přechází do přátelství, které má trvalejší charakter. Rozvoj v oblasti přátelství je jedním ze základních kroků k budování pozitivních mezilidských vztahů.

Je velmi důležité prosociální chování od nejútlejšího věku posilovat. Podpora prosociálního chování spočívá nejen v podněcování vývoje dítěte, ale také v poskytování

dostatečného množství pozitivních vzorů chování. Matějček (2005) hovoří o rodině jako o modelu, který si děti přebírají a nesou s sebou do budoucího života. Na děti mají vliv nejen samotní rodiče, ale i sourozenci.

V souvislosti s rozvojem prosociálního chování Svobodová (2007b) vymezuje čtyři základní oblasti, v rámci kterých by děti měly nejprve dosáhnout dostatečné vývojové úrovně. Jedná se o schopnost chápat situaci z pohledu druhé osoby, utvářet své vlastní morální úsudky, osvojovat si základní normy a pravidla chování a dokázat se vcítit do pocitů druhých lidí. Vnímání situace z pohledu druhé osoby je pro děti tohoto věku ještě velice náročné. Utváření vlastních morálních úsudků bývá úzce spojeno s vlivem autorit. Pro děti předškolního věku představují nejvýznamnější autority samozřejmě dospělí lidé, především rodiče. Stanovují základní pravidla chování a dohlížíjí zároveň na jejich dodržování. Zásadním způsobem ovlivňují přijímání důležitých společenských norem a hodnot (Matějček, 2005; Vágnerová, 2005). Pro osvojování prosociálního chování hraje významnou roli především proces zvnitřňování uznávaných společenských norem chování.

Názory odborníků na schopnost dětí projevovat prosociální chování se liší. Bierhoff (2001) na základě výzkumů uvádí, že projevy prosociálního chování se objevují již u dvouletých dětí. Naopak Vágnerová (2005) se domnívá, že děti této schopnosti dosahují zpravidla až na konci předškolního období, a to díky tomu, že dovedou vnímat, co druzí lidé prožívají a jsou schopné přizpůsobovat tomu své vlastní chování. Mlčák (2010) se přiklání spíše k názoru, že děti si tuto schopnost osvojují až mezi osmým a devátým rokem života.

Naopak důležitost podpory a rozvoje prosociálního chování již od raného dětského věku je zřejmá z prací všech autorů zabývajících se touto problematikou. Mlčák (2010) uvádí tuto skutečnost: prosociální děti dokážou lépe zvládat autoregulace chování a prožívání, jeví se jako méně impulzivní a více kontrolují své emoce. Svobodová (2007b) zdůrazňuje rozvíjení schopnosti jednat prosociálně nejen v sociálních vztazích, ale také v dalších oblastech (ekologii, morálka, politika atd.). Domnívá se že, prosociální způsob chování je důležitý pro řešení různých problémů a nazývá jej „*cestou k tomu, jak učit děti být lidmi v plnohodnotném smyslu slova*“ (Svobodová, 2007b).

Osobně se domnívám, že posilování schopnosti prosociálního chování u předškolních dětí je jeden z nejdůležitějších úkolů pro všechny lidi, kteří se jakýmkoli způsobem podílejí na jejich výchově a vzdělávání. Zejména rodiče a učitelé mají prostřednictvím každodenních interakcí s dětmi velké možnosti rozvíjet v dětech empatii, toleranci, ohleduplnost, respektující přístup a další prosociální postoje. Je však třeba vždy se zamyslet sama nad sebou a působit na děti svými činy (nikoli jen slovy), být pro ně vzorem, který je k prosociálnímu

chování prostřednictvím nápodoby povede. Myslím si, že rozvíjení a šíření prosociálních způsobů jednání a chování (nejen mezi dětmi, ale také mezi dospělými) může postupně eliminovat negativní projevy společenského chování, se kterými se stále častěji setkáváme, např. bezohlednost, sobeckost, agresivitu, šikanu, vandalismus atd. Podle mého názoru je „**praktikovaná prosociálnost**“ schopna tyto projevy postupně oslabovat a směřovat pozitivním způsobem.

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

2.1 Teoretické vymezení předškolního věku

Předškolní věk lze časově vymezit jako období lidského života v přibližném rozmezí od tří do šesti let. V odborné literatuře existují různá pojetí charakteristiky tohoto období. Erikson (1968, in Šmelová, 2004) nazývá předškolní věk **obdobím iniciativy**. Pro dítě tohoto věku je charakteristická zejména jeho aktivita, která se rozvíjí v řadě činností, např. v rámci her a společenského kontaktu s vrstevníky a dospělými lidmi. U dítěte předškolního věku dochází dle Eriksona k velmi významným vývojovým změnám v těchto oblastech:

- senzomotorika – její úroveň umožňuje dítěti vykonávat rozmanité pohybové aktivity,
- představivost, fantazie, myšlení – vytváří podmínky pro získávání nových poznatků, zkušeností, sebepoznání a řešení různých problémových situací, a to zejména při hře a kontaktu s realitou,
- zvědavost – dítě se neustále ptá, snaží se prosadit a vyjádřit svůj vlastní názor,
- regulace vlastního chování – dochází k postupné kultivaci jeho chování a projevů,
- respektování stanovených norem – vědomě je respektuje a postupně přejímá za vlastní,
- navozování kontaktů – dítě si rádo hraje v prostředí svých vrstevníků.

Pro harmonický vývoj osobnosti dítěte je velmi důležité dostatečné citové uspokojování a správný výchovný přístup, jinak dochází k tlumení přirozené dětské iniciativy a zdravý vývoj dítěte je tak ohrožený.

Kuric (1986) považuje předškolní věk za „nejslibnější“. Vychází stejně jako Montessori z předpokladu existence tzv. senzitivních etap, v nichž je pohotovost organismu odpovídat na určité podněty silně zvýšená. Také Bloom dospěl k významnému poznání, že do osmi let věku dítěte se inteligence rozvine až na 80 % své úrovně. Aktuální je zejména rozvoj řeči, poznávacích zájmů a percepčních schopností. Důležitou roli však sehrává vliv vnějšího prostředí a jeho podnětnost.

2.1.1 Emocionální vývoj

Během předškolního věku nastávají v oblasti emocionálního vývoje velké změny. U dětí převažují pozitivní emoce, především hravost, veselost a postupně se vyvíjí i smysl pro humor (Matějček, 2005).

Počátek předškolního věku bývá nejčastěji spojován s nástupem dítěte do mateřské školy. To s sebou přináší i nové nároky v oblasti emocionálního vývoje. Je důležité, aby se dítě postupně vyrovnalo s odloučením od rodiny a aby se dostatečně osamostatnilo. Děti jsou na počátku tohoto vývojového období poměrně impulzivní a v oblasti citů velmi labilní. Během předškolního věku by měly dosáhnout dostatečné emocionální stability, která je předpokladem pro dosažení určité úrovně školní zralosti (Vašutová, 2010).

V souvislosti s předškolním věkem se často hovoří i o pocitech strachu. Jedná se především o strach z cizích lidí a z nového neznámého prostředí. V mnoha případech však bývá zdrojem strachu dětí jejich vlastní fantazie a bohatá představivost (Vágnerová, 2005).

Podle Vašutové (2010) jsou děti předškolního věku schopny rozeznávat jednotlivé emoce. Dovedou rozlišovat pozitivní a negativní city a spojovat si je s konkrétními situacemi. Také další autoři poukazují na častou tendenci přejímat emoce od svého okolí. Postupem času se děti orientují nejen ve svých citech, ale začínají je rozeznávat i ve svém okolí. Děti si postupně osvojují společenská pravidla. Vágnerová (2005) uvádí, že v předškolním věku si děti začínají uvědomovat charakter vztahů ke svým nejbližším, k vrstevníkům i dospělým osobám, bývají zvědavé a jejich zájem o okolní dění se neustále zvyšuje. Vyrovnaný emocionální vývoj vytváří předpoklady i pro rozvoj dítěte v sociální sféře.

2.1.2 Sociální vývoj

Aby se dítě mohlo rozvíjet správným směrem, mělo by mu být poskytováno odpovídající zázemí v rodině. Rodina by měla plnit všechny své funkce a stát se tak opěrným bodem pro dítě ve všech oblastech jeho života. Mnoho autorů se shoduje na tom, že rodina by měla dítěti poskytovat především pocity jistoty. Dítě by mělo pociťovat bezpečí a svou rodinu chápat jako útočiště, které je mu neustále k dispozici. Správně fungující rodina utváří dítěti ideální a stále prostředí pro další poznávání okolního světa.

Správné fungování rodiny považuje Matějček (2005) za základ pro budování vztahů dětí k ostatním lidem, což usnadňuje i jejich postupné začleňování do společnosti. Vašutová (2010) připisuje rodině ještě jednu zásadní roli, a to v rámci osvojování pravidel chování. Dítě

se v rodině učí, jak se správně zachovat v jednotlivých životních situacích, co je společensky žádoucí či naopak nevhodné.

Vágnerová (2005) označuje období předškolního věku za tzv. **období přesahu rodiny**. Tímto termínem poukazuje na zásadní změny v životě dítěte. Dosud trávily zpravidla nejvíce času v rodinném prostředí, či v úzkém kruhu známých lidí. Nyní však nastává období, kdy se děti od rodiny postupně uvolňují a stále více se osamostatňují. Dále se děti postupně seznamují se sociálními normami a prostřednictvím napodobování chování druhých lidí si je osvojují. Podle Vašutové (2010) má na chování dětí vliv také systém odměn a trestů. Děti posuzují chování jako dobré či špatné na základě toho, zda jsou za něj chváleny či naopak trestány.

Společně s přijímáním sociálních norem si děti postupně osvojují také jednotlivé sociální role. Říčan (2004) a další autoři se shodují na tom, že děti předškolního věku zastávají hned několik sociálních rolí najednou. V rámci každé z nich se na ně kladou různé nároky. Děti by se měly naučit se chovat v každé z nich odpovídajícím způsobem.

Typickými vztahy mezi vrstevníky jsou soupeření a také spolupráce. Podle Říčana (2004) je pro děti snazší spíše soupeření. Děti se chtějí ostatním nejen vyrovnat, ale být dokonce lepšími než oni. Mají ale také potřebu navzájem spolupracovat. Postupně se učí, že jejím prostřednictvím mohou dosahovat vyšších výsledků, což je pro rozvoj prosociálního chování a pro budoucí život velmi důležité.

Sociální vývoj dětí se uskutečňuje především **procesem socializace**. V obecném pojetí ji chápeme jako začleňování člověka do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace. Zpočátku probíhá v nukleární rodině, následně v menších společenských skupinách, (např. mateřská škola, zájmové kroužky), až po zapojení do nejširších celospolečenských vztahů. Její součástí je rovněž přijetí základních etických a právních norem společnosti, v níž žije. Socializace představuje celoživotní proces. Jedinec si postupně osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty atd. Významnou roli přitom sehrává **sociální učení**, jehož výsledkem je osvojení si sociálních rolí, postojů, hodnot a způsobů chování (Šmelová, 2015).

Proces socializace zahrnuje podle Šmelové (2015) tři vývojové aspekty: **vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a hodnotových orientací a osvojování sociálních rolí**.

- **Vývoj sociální reaktivity**

Představuje vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k nejbližším lidem, které se postupně rozšiřují a dochází tak k rozvoji nových vztahů, např. děti, které začnou

navštěvovat mateřskou školu si vytváří vztah k učitelce, k dětem i rodičům svých kamarádů.

- **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací**

Langmeier, Krejčířová (2006, in Šmelová, 2015) popisují souvislost s vývojem norem, které si dítě postupně pod vedením dospělých osvojuje a přijímá je za své. Rodiče nastavují dítěti hranice a určují, co může a co nesmí dělat, co je správné a co nesprávné – hovoříme o tzv. **sociálním tlaku**.

Důležitou roli ve vývoje dítěte hraje schopnost **seberegulace**. Dítě se již ve dvou letech dokáže chovat vědomě a uposlechnout pokynů rodičů. Postupně dochází k internalizaci vnější kontroly, kdy se dítě začíná chovat pod vlivem hlasitých pokynů. Počátky skutečné sebekontroly však zaznamenáváme až v průběhu třetího roku. Dítě se snaží dělat všechno samo a podle svých představ. Hlasitá řeč pozvolna mizí a dítě se začíná řídit myšlením.

Již ve dvou letech si dítě vytváří úsudek o sobě (zná své jméno, pohlaví, ví, že je dítě). Proto je předškolní věk významným obdobím rozvoje **sebepojetí**. Sebehodnocení dětí v předškolním věku vychází z toho, co o sobě slyší od svých blízkých. Většinou má pozitivní charakter a odráží se v něm vztahy s rodiči.

Goleman (2011, in Šmelová, 2015) vyzvedávají význam **socializace emočního prožívání**. Dítě s přibývajícím věkem začíná ovládat své emoce, dokáže je přesněji vyjadřovat, více vnímá emoce druhých, je více empatické. Dětskou empatii a její formování ovlivňuje chování lidí v okolí dítěte, např. způsob reagování na utrpení či radost ostatních. Děti zcela přirozeně přebírají vzory chování a napodobují je. Pokud se dítě v rodinném prostředí setkává se vzájemnou pomocí a projevy pomoci druhým, rozvine si vlastní repertoár empatických reakcí.

- **Osvojování sociálních rolí**

Děti si tyto role v období předškolního věku osvojují zejména v prostředí mateřské školy, a to prostřednictvím různých typů her. Nejdříve se jedná o paralelní hru, kdy si dítě hraje samo. Postupně můžeme sledovat počátky společných, asociativních her, které se dále vyvíjí ve hry kooperativní. Prostřednictvím her úkolových získávají děti zkušenosti se sociálními rolemi, s nimiž se ve svém okolí setkávají. Rozvoj sociálních rolí ovlivňují především rodiče, poněvadž vztahy k vrstevníkům jsou zatím povrchní a nestálé (Šmelová, 2015).

2.1.3 Morální vývoj

Děti předškolního věku bývají silně ovlivňovány prostředím, které je obklopuje. Od narození na ně nejvýznamněji působí rodinné prostředí. Rodiče vymezují dětem hranice mezi dobrem a zlem, a protože v jejich životě hrají nejvýznamnější roli, snaží se jim děti co nejvíce vyhovět a být jimi pozitivně hodnocené (Vágnerová, 2005).

Podle Matějčka (2005) jsou pro děti významnou autoritou také učitelky mateřských škol. Vymezují pravidla chování, zaručují jejich dodržování a také představují pro děti vzor. Říčan (2004) upozorňuje především na potřebu existence dostatečného množství vzorů správného chování, se kterými by se děti mohly identifikovat. Rovněž poukazuje na znalosti dětí v oblasti vhodného a nežádoucího chování. Když udělají něco špatného, uvědomují si to především ony samotné a mají pocit viny. Ty pocity viny jsou vnitřními činiteli, které výrazně ovlivňují jejich další chování.

Každé dítě by mělo před vstupem do základní školy dosáhnout odpovídající úrovně morálního vývoje. Mělo by si především osvojit základní pravidla chování a normy uznávané danou společností a také se naučit přijímat a uznávat autority. Veškeré dovednosti a schopnosti v této oblasti jsou důležité především pro bezproblémové začleňování do společnosti.

2.2 Charakteristika potřeb dítěte předškolního věku

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojování vede k tomu, že se cítíme tělesně, psychicky i sociálně v pohodě. Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008)

Langmeier (in Matějček, 1994) rozlišuje životně důležité **potřeby biologické** (potrava, teplo, ochrana před úrazem apod.), které musí být plně uspokojeny, aby malé dítě mohlo přežít a **základní životně důležité potřeby psychické**, které musí být náležitě a v pravý čas uspokojovány, má-li se dítě vyvíjet v psychicky zdravou a zdatnou osobnost.

Mezi tyto psychické potřeby patří:

- Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.
- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. Jedná se o základní potřebu umožňující učení.

- Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů. Uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.
- Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty. Z této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já.
- Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím. (Matějček, 1994)

Pro vyrovnaný psychický vývoj dítěte je důležité, aby byly jeho potřeby dlouhodobě a v dostatečné míře uspokojeny. Podle teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa vytvářejí lidské potřeby pětistupňovou pyramidu a pro efektivní uspokojování všech potřeb je důležité naplňovat je od základny směrem k vrcholu, tzn. v následujícím pořadí:

1. Fyziologické potřeby
2. Potřeba bezpečí, jistoty a řádu
3. Potřeba lásky a sounáležitosti
4. Potřeba úcty a uznání
5. Potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění

K potřebám dítěte se vyjadřuje také Svobodová (2007b). Potvzuje význam hierarchického naplňování Maslowovy pyramidy. Pokud totiž dítě nemá v určitém prostředí naplněny potřeby z prvních dvou pater, nemůže se v něm cítit dobře, mít pocit sounáležitosti s ostatními, zažívat pocit uznání a seberealizace a nemůže se tedy ani učit. Dále také zdůrazňuje základní podmínku prosociálního chování, a to přispět k maximálnímu naplňování potřeb dítěte tak, aby se cítilo přijímané, uznávané a úspěšné. Jestliže je prosociální chování blokováno neuspokojenou potřebou na nižší úrovni, nemůže se rozvinout. Dítě je uzavřené, prožívá stres, strach, úzkost. Proto považuji za nezbytné pozastavit se nad jednotlivými skupinami potřeb a zaměřit se na jejich rozvoj, a to zejména v prostředí mateřské školy. Následující doporučení vyplývají z mých vlastních zkušeností i zkušeností dalších učitelek mateřských škol.

2.2.1 Fyziologické potřeby

Do této skupiny potřeb lze zahrnout následující oblasti: jídlo, pití, odpočinek, pohyb, hygiena, sexuální potřeby, potřeba tepla, světla, prostoru, kyslíku aj. (Svobodová, 2007b)

Jídlo, pití

- Děti do jídla nenutíme, efektivně je motivujeme a určíme si společná pravidla, např. pravidlo ochutnání, sněžení tří lžiček.
- Snažíme se dát dětem co největší prostor pro samostatnost, např. připravování svačiny, samostatné nalévání nápojů, vzájemná pomoc při stolování.
- Poskytneme dětem možnost výběru.
- Nedáváme dětem velké porce, raději jim umožníme přidat si.
- Informujeme děti o jídlech – sdělíme jim zajímavosti, odkud pochází, jak se připravuje.
- Jsme pro děti vzorem a dodržujeme stejná pravidla jako děti.
- Motivujeme děti k dodržování pitného režimu.

Odpočinek

- K odpolednímu odpočinku vytváříme klidné a pohodové prostředí, aby děti mohly odpočívat.
- Neupřednostňujeme poslech pohádek z CD či sledování pohádek na DVD či v TV.
- Pro děti je mnohem přínosnější předčítat jim básně, pohádky, příběhy, zpívat klidné písničky, vyprávět pohádky – dle svých zkušeností po dobu minimálně 30 minut.
- Ke spánku děti nenutíme, ale dbáme na dodržování klidu.
- Pokud dítě neusne, měla by mu být umožněna klidová činnost podle možností mateřské školy.

Pohyb

- Vytváříme podmínky k naplnění potřeby pohybu, u předškolních dětí se jedná zejména o potřebu běhání.
- Poskytujeme dětem dostatek prostoru k přirozenému a volnému pohybu především venku, v době pobytu na zahradě, na hřišti, v parku, v lese apod.
- Podporujeme vytváření sociálních vztahů a prosociálních dovedností, např. vysvobozovací honičky, námětové hry s pohybem, různé pohybové hry.
- Upřednostňujeme nesoutěživé hry a podporujeme vytváření přátelské a pohodové atmosféry.

Hygiena

- Respektujeme individuální potřeby jednotlivých dětí a vytváříme tak podmínky, aby se všechny děti cítily dobře.
- Protože si hygienické návyky děti osvojují formou nápodoby, jsme v této oblasti pro děti vzorem.
- Podporujeme vzájemnou pomoc mezi dětmi, např. při mytí rukou, svlékání a oblékání. Motivujeme děti k prosociálnímu chování slovním oceněním, pochvalou.

Sexuální potřeby

- Podporujeme dětskou potřebu identifikace se svou pohlavní rolí, např. poskytováním informací přiměřených věku dětí – rozhovorem, prohlížením obrázkových knih, encyklopedií apod.
- Při setkání s masturbací na tuto činnost neupozorňujeme, dítě v žádném případě nezesměšňujeme. Osvědčenou možností je odvedení pozornosti dítěte, zaměstnání jinou zajímavou činností, např. prohlížení knih, povídání si atd.

Potřeba tepla, světla, prostoru, kyslíku aj.

- Respektujeme individuální potřeby jednotlivých dětí, např. subjektivní potřebu tepla.
- Naplňujeme podmínky pro uspokojení těchto potřeb prostřednictvím zákonných předpisů: vyhláška č. 108/2005 Sb. a 410/2005 Sb.

2.2.2 Potřeba bezpečí, jistoty a řádu

Aby se dítě v mateřské škole cítilo bezpečně, potřebuje známý prostor, smysluplná pravidla a především učitelku, které může důvěřovat.

- Učitelka v mateřské škole je pro děti vzorem v mnoha činnostech a stejně tak v oblasti sociálního chování k ostatním dětem, např. způsoby komunikace s dětmi, postupy řešení konfliktů, jednání s učitelkami, provozními pracovníky, rodiči apod. Je pravděpodobné, že pokud se bude chovat prosociálně, lze obdobné chování očekávat i u dětí.
- Podle Svobodové (2007b) je důležité, aby učitelce rozuměly a chápaly její reakce. Učitelka by jim měla objasňovat co cítí a proč, aby jí mohly porozumět. Velmi důležité přitom je, aby její chování bylo kongruentní (co dělám, to říkám) a autentické (pravdivé).

- Učitelka by měla umět dětem aktivně naslouchat, znát jejich zájmy a individuální potřeby a reagovat na ně.
- Pro prosociální rozvoj dítěte je důležité, *aby je učitelka chápala jako osobnost, respektovala je a užívala prvky efektivní komunikace a zvládala problematiku odměn a trestů.* (Svobodová, 2007b, 16).

Prostor

- Mateřská škola je pro děti z počátku novým neznámým prostorem. Vytváříme proto podmínky k tomu, aby dítě nové prostředí prozkoumalo, seznámilo se s ním a cítilo se v něm bezpečně.
- K podpoře prosociálního chování je dobré využívat různé druhy prosociálních her, např. (Svobodová, 2007b, Smith, 2011), rozvíjet u dětí schopnost spolupráce a vzájemné pomoci.

Pravidla

- Pravidla obecně vytváří pocit jistoty a ochrany před nebezpečím, vytváří bezpečný prostor, a proto jsou velmi důležitá zejména v prostředí mateřské školy.
Vymezení pravidel, hranic ve výchově obecně, považují také další autoři za naprosto nezbytné. *„Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědí na to může být i agresivní chování.“* (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008, 13)
- Svobodová (2007b) vymezuje podmínky funkčnosti pravidel:
 - Vytvářet pouze taková pravidla, která dávají smysl.
 - Vytvářet pravidla společně s dětmi.
 - Spolu s pravidly hledat i přirozené důsledky, které vyplývají z jejich nedodržení.
 - Domluvit se s dětmi na opatřeních, které nastanou po porušení pravidla.
 - Pravidla by měla platit pro děti i pro dospělé.
- Pravidla by se měla dotýkat nejen bezpečí dítěte, druhých dětí, učitelky a dospělých osob, ale také živé i neživé přírody a věcí, které dítě obklopují.
- Podle Svobodová (2007b) jsou pravidla jedním ze základních mechanismů, které učí děti prosociálnímu chování vůči ostatním dětem i dospělým. Uvědomit si, že moje

svoboda končí tam, kde mé jednání omezuje svoboda jiného člověka je základní pravidlo sociálního života v demokratické společnosti.

2.2.3 Potřeba lásky a sounáležitosti

Americký psycholog Ross Campbell (1992) tvrdí, že nedostatek lásky se u dětí projevuje „zlobením“ a upozorňováním na sebe formou negativního chování. Také učitelé tvrdí, že děti, které na sebe tímto způsobem upozorňují, je stále více. Děti ve svém okolí nenalézají dostatek lásky. Tato slova můžeme potvrdit i z vlastních zkušeností i praxe učitelek mateřských škol.

- Doporučení R. Cambella, která pomohou tuto potřebu naplňovat:
 - **Oční kontakt:** Když nám dítě potřebuje něco sdělit, nastavme se do výšky očí dítěte a naslouchejte mu „na plný úvazek“. Naučí-li se dítě vnímat tento kontakt, můžeme se spolu pak domlouvat očima. Úsměv a mrknutí, které znamená „vím a souhlasím“, může dítě povzbudit a dodat mu chuť do dalších činností více než drahá odměna.
 - **Fyzický kontakt:** Dotýkejme se s dětmi a učme je, aby se nebálo dotyků druhých dětí. Nemusí se jednat o doteky důvěrného charakteru (objímání, líbání), postačí stisk ruky, poklepání na rameno nebo pohlazení.
 - **Soustředěná pozornost:** Snažme si najít pro každé dítě chvíli, kdy k němu adresně promluvíme, projevíme o něj zájem, vyslechneme jeho problém, budeme tu jen pro něj.
 - **Pravidla:** Cítíme-li potřebu dítě potrestat, snažme se ji racionálně změnit na potřebu dítěti pomáhat.
 - **Dárky:** Zamysleme se nad tím, co by dětem či konkrétnímu dítěti udělalo radost a zkusme tyto radosti hledat v nemateriální sféře.
 - **Slova:** Nešetřeme upřímnými projevy důvěry ve schopnosti dětí a povzbuzujícími slovy.
 - **Mějme se rádi** a važme si sami sebe, abychom mohli milovat své bližní, hlavně děti a učme se dávat jim najevo, že je máme rádi.

2.2.4 Potřeba úcty a uznání

- K tomu, aby si člověk vážil sám sebe, potřebuje ve svém sociálním prostředí vnímat, že mu lidé projevují úctu, a to zejména při vzájemné komunikaci.

- Komunikace s dítětem by nikdy neměla být soubojem o to, kdo koho bude poslouchat, ale společnou cestou plnou objevů a překvapení. (Svobodová, 2007b).
- V komunikaci s dětmi využíváme partnerský přístup, tzn. chováme se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo alespoň respektujeme. Tím, že se chováme respektujícím způsobem, přispíváme k rozvíjení a uspokojování jejich potřeby sebeúcty (vážit si sám sebe, přijímat se jako hodnotná lidská bytost) a ukazujeme jim, jak vlastně má vypadat správné chování, které od nich vyžadujeme. Základním způsobem, jak naučit děti respektujícímu chování, je chovat se k nim s respektem (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008).

2.2.5 Potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění

- Dětství je obdobím bohatých možností a příležitostí růstu a rozvoje osobnosti. K aktualizaci těchto potencialit je však zapotřebí vytvořit dětem nejen dostatečné podmínky materiální, ale především sociální.
- Pro rozvoj prosociálního chování dětí je důležité rozvíjet nejen oblast vzdělávací, ale zejména kvality osobnosti jako např. být šťastný, vnímat lásku a sympatie druhých, být sám sebou, přijímat výzvy, usilovat o dosažení cílů, brát na sebe odpovědnost a překonávat překážky a nesnáze.
- Když se dítě cítí šťastné, otevíráme mu tím prostor k rozvíjení klíčových kompetencí. A zároveň je to do dobrý předpoklad k jeho sebeaktualizaci. (Svobodová, 2007b).

2.3 Rozvoj dítěte v prostředí mateřské školy

Mateřská škola naplňuje právo dítěte na vzdělání a výchovu. Jejím hlavním cílem je utvářet takové možnosti v takovém prostoru a čase, aby se mohla osobnost dítěte rozvíjet v celé jeho šíři, tj. v oblasti motorické, emocionální, kognitivní, etické a sociální. (Jeřábková, 1993)

Také Matějček (1995) považuje docházku dítěte do mateřské školy za zásadní životní etapu. Institucionální péče totiž přináší dětem velké množství podnětů a zkušeností pro jejich další rozvoj. Nabízí prostor pro přirozený kontakt s vrstevníky a umožňuje jim vytvářet nové vztahy, což dnešní podoba rodinného prostředí není schopna nabídnout.

Jeřábková (1993) konkretizuje hlavní cíle a úkoly mateřské školy z hlediska výchovně-vzdělávacího poslání. Mezi nejdůležitější oblasti podílející se na rozvoji prosociálního chování patří:

- rozvíjení komunikace, tolerance, ochoty pomoci, schopnosti zapojit se do společenství, respektovat cizí i vlastní zájmy, pomoc při zpracování konfliktů v sociální i osobní oblasti, rozvoj vůle,
- vedení dětí k citové jistotě, k vnímavosti, otevření se pro druhého, výchova k rozlišování hodnot,
- výchova k vnímavosti a jazykovému rozvoji, používání jazyka jako nástroje dorozumívání a navazování sociálních kontaktů,
- poznávání nových osob a partnerů a pochopení souvislostí mezi předměty a jevy.

Z pedagogických úkolů mateřské školy lze vyzvednout zejména důležitost rozvoje sociální výchovy a utváření osobnosti dítěte. Což je jedním z cílů výchovně vzdělávací práce učitelky mateřské školy.

2.3.1 Formy vzdělávání v mateřské škole

Organizační formy vzdělávání v mateřské škole nelze srovnávat s organizačními formami ve školách základních, středních aj. Za základní formy vzdělávání jsou podle Svobodové (2007a) považovány: frontální vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individuální vyučování, projektové nebo otevřené vyučování.

V mateřské škole je za základní formu vzdělávání považována **interakce učitelky s dítětem či dětmi v průběhu celého dne**. Veškeré dění v mateřské škole slouží jako prostředek vzdělávání, protože den není rozdělen na vyučovací jednotky a přestávky. Dítě je tak vzděláváno stále a průběžně, učitelka je s ním v neustálé interakci, která přirozeně probíhá jak s jednotlivci, tak se skupinkami dětí i s celou třídou. Dále Svobodová (2007a) uvádí další formy prosociálního učení, mezi něž patří:

- **Individuální práce s dítětem**

Učitelka ukazuje dítěti, že je pro ni důležitou osobou, že ji zajímá a záleží jí na jeho prožitcích, poznatcích a dovednostech. Umožňuje jí pracovat s dítětem v jeho individuálním tempu, navazovat na získané zkušenosti a hledat optimální metody.

- **Skupinová práce s dětmi**

Hlavním znakem práce ve skupině je kooperace. Děti se vzájemně domlouvají, pomáhají si a hledají optimální řešení. U dětí předškolního věku je potřeba učit je nejdříve spolupracovat ve dvojicích, trojicích a později ve větších skupinkách.

- **Frontální práce s dětmi**

Učitelka předává obsah vzdělávání všem dětem současně, jedná se např. o cvičení, zpěv, výtvarnou činnost. Z prosociálního hlediska spočívá význam těchto činností především v pocitu sounáležitosti, který vzniká na základě prožitku. Svobodová (2007b) považuje za nejdůležitější především **rituály, prosociální hry a dramatické metody**, které posouvají sociální vztahy mezi dětmi, umožňují hlubší vzájemné poznávání, trénují empatii a porozumění druhým.

Organizační formy dne v mateřské škole by se měly co nejvíce přibližovat životu dítěte doma v rodině a současně vytvářet podmínky k jeho optimálnímu rozvoji.

2.3.2 Zásady komunikace s předškolními dětmi

V oblasti komunikace by dítě mělo být naším rovnocenným partnerem a zároveň bychom měli naplno respektovat individuální zvláštnosti jeho osobnosti. Ve své dosavadní praxi učitelky mateřské školy i v životě obecně se mi velmi osvědčily tyto stručné návody směřující k efektivní komunikaci:

- Oslovujeme jménem.
- Užíváme příjemný nebo alespoň věcný.
- Uplatňujeme zdvořilost, použijeme slovíčko „prosím“.
- Nezapomínejme na úsměv a oční kontakt.
- Jasně formulujeme požadavky.
- Zprostředkováváme smysluplnost.
- Požadavky vhodně načasujeme, řešíme prioritní záležitosti.
- Sdělujeme požadavky včas a dávejme druhým dostatečný časový prostor na jejich uskutečnění.
- Komunikujeme s druhým člověkem jako s rovnocenným partnerem, respektujeme jeho individualitu.
- Dávejme druhým lidem možnost uplatnit svůj vlastní přístup.
- Jednejme na rovinu, přímo „k věci“.
- Zejména u dětí dbejme na splnitelnost požadavků.

- Poskytujeme přiměřené množství informací a budíme struční.
- Sdělujeme celý požadavek najednou.
- Zaměřujeme se na problém nikoli na kritiku osoby, s níž jednáme.
- Pro odlehčení situace využíváme v určitých situacích humor. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008)

Také americký autor Feldman (1991) doporučuje dodržovat pravidla konstruktivní komunikace s předškolními dětmi. Zdůrazňuje:

- **Pozitivní formulace**

Znamená to říci raději „Chodíme pomalu“ namísto „Neběhej!“.

- **Jednoduchost**

Patří mezi základní pravidla. Je důležité jasně a srozumitelně sdělit dětem svá očekávání a požadavky. Je lépe říci „Sedněte si na podlahu, přečteme si pohádku“ namísto „Přestaňte běhat po třídě, protože bych vám ráda přečetla pohádku a nemůžu jí číst, když budete mluvit a běhat po třídě.“

- **Konkrétní pochvala a kritika**

Dobrá pochvala či kritika popisuje konkrétní chování dítěte, např. „Janičko, moc hezky sedíš. Je vidět, že už jsi připravená na čtení pohádky.“ Zásadou přitom je chválit přede všemi, kritizovat mezi čtyřma očima.

- **Respektování pocitů dítěte**

Respektujeme aktuální pocity dítěte a zároveň také dítěti nasloucháme, aniž bychom dítě soudili a kritizovali jej. Př. je lepší, když dítě zlost vyjádří slovně, než aby dětem ubližovalo fyzicky.

- **Pozorné naslouchání**

Je to jeden z nejlepších způsobů, jak zlepšit komunikační dovednosti dětí. Někdy je vhodné po dítěti zopakovat, co říkalo, abychom mu potvrdili akceptování jeho pocitů.

- **Využití intonace, mimiky tváře, řeči těla**

To, co říkáme, by mělo být vždy v souladu s naší neverbální komunikací, protože podle výzkumů 70 – 80% sdělené informace tvoří právě řeč těla a tón mluvené řeči.

- **Zbytečné nezvyšování hlasu**

Při komunikaci s dětmi je důležité využívat příjemný hlas. Pokud je dítě od nás vzdáleno více než tři metry a chceme s ním mluvit, dojdeme až k němu a sdělíme mu, co potřebujeme. (Nekřičíme přes celou třídu.)

- **Komunikace a opětovné ujišťování**

Je třeba využívat každé vhodné příležitosti, kdy si s dětmi můžeme povídat buď jednotlivě, nebo vytvořit možnost pro vzájemnou komunikaci v malých skupinkách.

3 ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřská škola je veřejná výchovná instituce a stejně jako ostatní stupně vzdělávací soustavy má stanovené své cíle. Formálně bývají vymezené ve školském zákoně, a to nejen jako podpora rovnoměrného a všestranného vývoje dítěte, osvojení základních společenských hodnot a pravidel chování, ale také zabezpečení odpovídající péče pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dokumenty, které zabezpečují úroveň kvality péče, mají dvě základní podoby. Na jedné straně se jedná o zákony a další dokumenty s celostátní platností. Jedná se o Národní program vzdělávání, vymezující základní požadavky na vzdělání, a Rámcový vzdělávací program pro jednotlivé stupně vzdělání. Mateřské školy jsou však řízené i dokumenty, jež jsou platné pouze v daném zařízení. Jedná se především o tzv. Školní vzdělávací program (Smolíková, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) podrobně popisuje základní principy institucionální péče, obecné cíle, metody, formy i podmínky jejího poskytování. Tento program však také obecně stanovuje obsah předškolní výchovy a vzdělávání. Vymezuje jednotlivé kompetence, kterých by děti měly během předškolního věku postupně dosahovat (Smolíková, 2004). Jedná se však o obecný dokument, který předpokládá vytvoření Školního vzdělávacího programu. Součástí jeho obsahu je i otázka podpory prosociálního chování. Možnosti rozvoje prosociálního chování prostřednictvím zásad vymezených tímto dokumentem podrobně popisuje Svobodová (2007b).

Školní vzdělávací programy jsou vytvářeny na základě principů vymezených v RVP PV. Jeho podoba je samozřejmě vždy přizpůsobena konkrétním podmínkám a možnostem jednotlivých školských zařízení a obsahuje tak konkrétní informace o výchově a vzdělávání. Dále se rozpracovávají v tzv. třídních plánech, jež jsou vázané na konkrétní skupinu dětí a jejich potřeby, zpracovávají je samotné učitelky. Jelikož má každé dítě své specifické potřeby, bývá důležité, věnovat jim odpovídající míru pozornosti. Vznikají tak tzv. individuální plány, které slouží především k zefektivnění práce s dětmi (Bečvářová, 2003).

Pro potřeby naší práce se zaměříme na podporu naplňování jednotlivých kompetencí z pohledu učitelky mateřské školy na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2004).

3.1 Kompetence k učení

Učitelka v souladu s prosociálním rozvíjením dětí:

- vytváří podnětné prostředí, připravuje podmínky pro zkoumání, experimenty, pomáhá najít souvislosti, podněcuje, provokuje, motivuje. Děti však do činností nenutí, vychází z jejich zájmů a zkušeností a vede je ke spolupráci a vzájemné pomoci.
- Využívá vzniklých problémů, konfliktů, přirozených situací a zájmů dětí, nabízí příležitosti pro pozorování, sbírání informací, hledání souvislostí a provokuje děti k tomu, aby kladly otázky a hledaly na ně odpovědi. Pomáhá jim nacházet řešení, která jsou prosociální a mají pozitivní morální aspekt.
- Vnímá pokroky jednotlivých dětí a oceňuje je, podává jim zpětnou vazbu, povzbuzuje a podněcuje jejich chuť do učení. Vysvětluje jim smysl činností, které dělají a klade důraz na vzájemnou pomoc a spolupráci.

3.2 Kompetence k řešení problémů

- Učitelka upozorňuje děti na problémy v jejich blízkém okolí, oceňuje jejich snahu je řešit, vytváří dětem prostor pro samostatnost, podporuje jejich aktivitu.
- Neřeší problémy za děti, ale pomáhá jim hledat cesty k jejich řešení, záměrně vytváří situace, ve kterých musí děti pracovat s matematickými pojmy a vnímat matematické souvislosti.
- Podává dětem jasnou a srozumitelnou zpětnou vazbu na jejich chování a řešení problémů, problémy řeší tehdy, když nastanou.

3.3 Komunikativní kompetence

- Učitelka vytváří příležitosti k vyprávění zážitků a zkušeností dětí, dává jim dostatečný prostor k vyjádření, aktivně jim naslouchá a podává zpětnou vazbu o tom, že porozuměla, podněcuje a provokuje je k řečovým aktivitám, reaguje empaticky na pocity a nálady dětí a vytváří jim podnětné prostředí k vyjadřování vlastních prožitků, pocitů a nálad.
- Aktivně a vědomě pracuje s verbálními i neverbálními komunikačními prostředky, seznamuje je s novými pojmy a pomáhá jim upřesňovat obsah. Na děti nekřičí

a nepřekřikuje je, domlouvá si s nimi pravidla společné komunikace. Vytváří příležitosti k tomu, aby děti předávaly informace dospělým i sobě navzájem.

- Umožňuje dětem používat informativní a komunikativní prostředky, zprostředkovává jim setkání s jinými jazyky a podněcuje jejich zájem o porozumění.

3.4 Sociální a personální kompetence

- Učitelka citlivě vnímá potřeby jednotlivých dětí a empaticky na ně reaguje. Snaží se být spravedlivá, citlivá, pomáhat dětem a dávat najevo svůj názor na negativní společenské chování. Vytváří dětem příležitosti ke kooperativním činnostem, k odreagování negativních emocí a agrese, podněcuje k řešení sporů a konfliktům neagresivním způsobem, k hledání kompromisů, uzavírání dohod a domluv. Domlouvá s dětmi pravidla a snaží se je motivovat k tomu, aby hledaly i důsledky nedodržování pravidel.
- Neměla by vyvracet dětem jejich pocity a emoce, ale hledat cesty, jak je vést k prosociálnímu cítění a chování na základě pochopení, nikoli na základě nátlaku či manipulace.

3.5 Činnostní a občanské kompetence

- Učitelka vytváří dětem příležitosti k tomu, aby se mohly podílet na plánování, organizaci i evaluaci činností, tvorbě podmínek a pravidel. Dítě by mělo být aktivním spolutvůrcem svého vzdělávání, být přijímáno jako partner, ne jako pouhý subjekt vzdělávání.
- Učitelka by měla dětem zprostředkovávat setkávání s žádoucími morálními hodnotami a sama jim být vzorem v jejich naplňování. (Smolíková, 2004; Svobodová, 2007b)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

4.1 Obsah a cíl výzkumného šetření

Empirická část naší práce se opírá a teoretická východiska prosociálního chování uvedená v části teoretické. Jejím hlavním cílem je zjistit, zda děti předškolního věku dávají na konkrétní otázky ve většinou prosociální odpovědi a zda prosociální odpovědi častěji uvádějí děvčata než chlapci. Účelem je též ověřit souhlasnost jejich potencionální reakce s jednáním v reálných situacích.

Moje vlastní pedagogická praxe a zkušenosti s předškolními dětmi mě často přesvědčují o tom, že děti v oblasti prosociálního chování potřebné znalosti mají, avšak v určitých situacích je neuplatňují a nechovají se tímto způsobem, tzn. že jejich činy neodpovídají tomu, co říkají. Na základě tohoto zjištění bych chtěla odpovědi dětí srovnat s názory učitelek, které jsou s nimi v každodenním kontaktu.

4.2 Stanovení základních výzkumných otázek

Ve své práci jsem si stanovila tři základní výzkumné otázky, na něž bych chtěla přinést odpovědi. Vycházela jsem přitom z těchto tvrzení. Názory autorů na schopnost projevovat se prosociálním způsobem v předškolním věku nejsou jednotné. Prosociální chování je navíc ovlivněno velkým množstvím determinujících faktorů a je proto velmi obtížné zjistit míru prosociálního chování u jednotlivých dětí. Rozhodla jsem se zjišťovat odpovědi dětí v oblasti mezilidské komunikace v prostředí mateřské školy, zaměřit se na souvislost mezi mírou prosociálních odpovědí a pohlavím předškolních dětí a tato zjištění pak srovnat s odpověďmi učitelek, které je dobře znají a mají možnost pozorovat je v každodenních sociálních interakcích.

První výzkumná otázka:

Dávají děti předškolního věku prosociální odpovědi na otázky vztahující se k potencionálním situacím?

Druhá výzkumná otázka:

Dávají prosociální odpovědi na otázky vztahující se k potencionálním situacím častěji děvčata než chlapci?

Třetí výzkumná otázka:

Jsou zvolené odpovědi dětí v souladu s jejich reakcemi v konkrétních situacích?

4.3 Výzkumný vzorek a prostředí výzkumu

Pro svou práci jsem zvolila mateřskou školu v místě svého bydliště, ve které pracuji. Naše mateřská škola se nachází v Olomouckém kraji v okrajové části města Olomouce a má dlouholetou tradici. Je obklopena velkou zahradou, v níž se nachází hlavní budova a také odloučené pracoviště. Hlavní budova má dvě patra a celková kapacita činí 56 dětí. Prostředí i vybavení školy je přizpůsobené pobytu dětí předškolního věku. Děti se během dne rozdělují do dvou samostatných tříd, které jsou věkově homogenní. Odloučené pracoviště se nachází v přízemí budovy základní školy a je v provozu druhým rokem. Uspořádání prostor mateřské školy je plně přizpůsobenou každodennímu pobytu dětí předškolního věku, a to jak z hlediska zajištění jejich bezpečí, tak také v souvislosti s hygienickými normami. Kapacita odloučeného pracoviště činí 15 dětí, které jsou v jedné věkově heterogenní třídě. Celková kapacita naší mateřské školy činí 71 dětí. Výchovně vzdělávací aktivity jsou vedeny podle stejného školního vzdělávacího programu.

V rámci svého výzkumu jsem pracovala s dětmi ze dvou tříd mateřské školy. Před uskutečněním výzkumného šetření jsem zajistila souhlas rodičů, kteří mi tak umožnili pracovat s jejich dětmi. Ujistila jsem je o zachování anonymity veškerých získaných údajů. Informace pro obecnou charakteristiku skupiny dětí mi poskytly učitelky, taktéž byly ujištěny o zachování anonymity veškerých poskytnutých informací.

4.3.1 Charakteristika skupiny respondentů

V rámci svého výzkumu jsem pracovala s 20 dětmi ve věku 4,5 – 6 let. Kritériem výběru respondentů do výzkumného šetření byl věk a pohlaví dětí. Z celkového počtu bylo 10 děvčat a 10 chlapců. Stejný počet dětí obou pohlaví byl zvolen záměrně, a to z důvodu zjišťování možné souvislosti mezi prosociálních odpovědí a pohlavím dětí předškolního věku. Z celkového počtu bylo 8 dotázaných dětí z věkově heterogenní třídy (4 děvčata, 4 chlapci) a

12 dětí z věkově homogenní třídy předškolních dětí (6 děvčat, 6 chlapců). Při získávání informací určených k charakteristice výzkumného vzorku předškolních dětí jsem se zaměřila na informace, o kterých se domnívám, že mohou mít významný vliv na formování prosociálního chování a jeho projevy. Pro přehlednost a názornou představu uvádím získané informace v tabulce č. 1, viz níže.

Tabulka č. 1: Charakteristika skupiny respondentů (n= 20), z toho děvčat D (n = 10), chlapců CH (n = 10)

Pohlaví dítěte, číslo dítěte	Věk dítě/ let	Rodina úplná/ neúplná	Počet členů rodiny	Počet sourozenců ve společné domácnosti	Zaměstna- nost rodičů	Aktivní vztahy s prarodiči	Péče o domácí zvíře	Třída homogenní/he terogenní
Děvče č. 1	4,5	úplná	4	1	oba	ano	ano	heterogenní
Děvče č. 2	5	úplná	4	1	oba	ano	ano	heterogenní
Děvče č. 3	4,5	úplná	3	0	oba	ano	ne	heterogenní
Děvče č. 4	6	DD	-	0	-	-	ne	heterogenní
Děvče č. 5	5	neúplná	2	0	matka	ano	ano	homogenní
Děvče č. 6	5	úplná	4	1	oba	ne	ne	homogenní
Děvče č. 7	5,5	neúplná	3	1	oba	ano	ano	homogenní
Děvče č. 8	6	neúplná	3	1	otec	ano	ne	homogenní
Děvče č. 9	6	úplná	4	1	oba	ano	ano	homogenní
Děvče č. 10	5	neúplná	3	1	otec	ne	ne	homogenní
Chlapec č. 1	6	úplná	5	2	oba	ano	ano	heterogenní
Chlapec č. 2	5	neúplná	3	1	matka	ano	ne	heterogenní
Chlapec č. 3	6	úplná	4	1	otec	ano	ne	heterogenní
Chlapec č. 4	4,5	úplná	4	1	oba	ano	ne	heterogenní
Chlapec č. 5	5,5	neúplná	3	1	matka	ne	ne	homogenní
Chlapec č. 6	6	DD	-	-	-	-	ne	homogenní
Chlapec č. 7	6	úplná	5	2	otec	ano	ano	homogenní
Chlapec č. 8	6	úplná	5	2	otec	ano	ano	homogenní
Chlapec č. 9	5	neúplná	2	0	-	ano	ne	homogenní
Chlapec č. 10	5	neúplná	3	1	oba	ne	ne	homogenní

Z uvedené tabulky vyplývá:

- průměrný věk dětí je 5,38 roků,
- 8 dětí pochází z neúplné rodiny, tj. 40 % z celkového počtu dětí,
- 2 děti jsou v ústavní péči dětského domova,
- 4 děti buď nemají sourozence vůbec nebo mají nevlastní sourozence, kteří s nimi nežijí ve společné domácnosti,
- 9 dětí má zaměstnané oba rodiče,
- 14 rodin dětí udržuje s prarodiči aktivní vztahy formou pravidelných návštěv,
- 8 dětí pečuje o domácí zvíře.

Do výzkumného vzorku jsem zařadila také dvě zkušené učitelky, které mi poskytly informace sloužící k charakteristice skupiny dětí a také zpětnou vazbu k odpovědím dotázaných dětí. Jedna učitelka pracuje ve věkově heterogenní třídě 15 dětí, druhá ve věkově homogenní třídě 28 dětí.

4.4 Metody a postup při sběru dat

Vzhledem k tématu a cíli práce jsme zvolili výzkum na úrovni popisné statistiky a metodu dotazníkového šetření. Dotazník byl rozdělen na dvě na sebe navazující části. První část dotazníku byla určena pro vybrané děti, druhá část pro učitelky. Prostřednictvím první části dotazníku byly zjišťovány odpovědi jednotlivých dětí a potencionální souvislost mezi počtem prosociálních odpovědí a pohlavím předškolních dětí. Účelem druhé části dotazníku bylo zjistit, zda odpovědi, které děti vybraly, by odpovídaly jejich reakcím v reálných situacích. Na vyplnění dotazníků byl respondentům poskytnut neomezený čas.

4.4.1 Dotazník část I.

Pro účely výzkumného šetření jsem použila dotazník vlastní tvorby. Při sestavování jednotlivých položek dotazníku jsem vycházela z hlavních oblastí, které jsou klíčové pro rozvoj prosociálního chování dětí (Svobodová, 2007b). Patří mezi ně: poznávání svých emocí, poznávání kamarádů, učení se spolupráci, poznávání morálních hodnot a učení se porozumění životním situacím. Dále jsem se inspirovala studií autorů (Bower, Casas, 2015), která se zaměřovala na prosociální projevy dětí v těchto oblastech: utěšování, pomáhání, sdílení, spolupráce a obhajování.

Metodu dotazníku jsem zvolila záměrně, a to zejména z důvodu zachování stejných podmínek pro všechny děti a také z hlediska přehlednějšího zpracování výsledků výzkumného šetření. Přestože předškolní děti neovládají dovednost číst a psát, byly jim jednotlivé situace předčítány a odpovědi písemně zaznamenávány. Aby se děti rozhodovaly samy za sebe a neodpovídaly stejně jako jejich kamarádi, probíhalo dotazování individuální formou v důvěrně známém prostředí mateřské školy, např. v oddělené místnosti nebo v odlehlém koutku na školní zahradě. Z tohoto důvodu bylo zaznamenávání odpovědí jednotlivých respondentů časově poněkud náročnější než by tomu bylo například u dětí školního věku, které by na jednotlivé položky odpovídaly písemnou formou. Na vyhodnocení výsledků výzkumného šetření však tato okolnost neměla žádný vliv. Motivačním faktorem pro všechny vybrané děti bylo uskutečnění dotazníkového šetření formou námětové hry „na novináře“, která podpořila jejich zvědavost a zamezila případnému ostychu. Díky této formě se projevilo v dětech nejen nadšení a spontánní ochota odpovídat na otázky, ale zároveň se urychlila předpokládaná doba sběru dat.

Dotazník určený pro děti obsahoval 10 položek, které nabízely respondentům popis určitých životních situací, zejména z prostředí mateřské školy, a způsob řešení dané situace. Děti měly určit, jakým způsobem by se v dané situaci zachovaly. Pro konkrétnější představu jim byly nabídnuty dvě varianty odpovědi a) nebo b), přitom vždy jedna z nich byla odpovědí vystihující prosociální způsob reakce a druhá prosociálnost vylučovala. U temperamentnějších dětí jsem počítala s možností spontánních odpovědí bez nabízených variant. Při získávání odpovědí nebyly děti omezovány časem, byl jim však zdůrazněn požadavek zodpovězení všech otázek.

4.4.2 Dotazník část II.

Zpracování druhé části dotazníku (viz příloha č. 3) následovalo bezprostředně po získání odpovědí z jeho první části. Tato část byla určena pro dvě zkušené učitelky, které mají dětské respondenty ve své třídě. Všechny děti, které se zúčastnily výzkumného šetření, znají déle než jeden rok, a z vlastních zkušeností se domnívám, že dokážou odhadnout jejich potencionální reakce v reálných situacích. Záměrem této části výzkumného šetření bylo prostřednictvím vyjádření učitelek zhodnotit odpovědi jednotlivých dětí. Učitelkám byly předány zpracované dotazníky a byly požádány, aby se k odpovědím každého z dětí v jednotlivých situacích vyjádřily, tzn. rozhodly, zda reakce, kterou dítě uvedlo v odpovědi by v reálné situaci opravdu odpovídá skutečnosti.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Vyhodnocení I. části dotazníku

V průběhu jednoho týdne jsem získala data potřebná k vyhodnocení výsledků výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných otázek. Některé děti uváděly své spontánní odpovědi, které uvádím v příloze č. 2. Pro přehlednost uvádím výsledky v tabulce č.2 – viz níže.

Situace č. 1) Hraješ na hřišti s dětmi na honěnou. Jedno z dětí zakopne, upadne a pláče. Co bys mohl udělat?

a) Půjdeš za ním a pokusíš se mu nějak pomoci, např. pohladíš jej, podáš mu kapesník, zavoláš paní učitelku apod.

b) Nebudeš si jej vůbec všimnout. Pokračuješ ve hře.

- 20x a) = prosociální odpověď, 10 dívek, 10 chlapců

Situace č. 2) V šatně si převlékáte oblečení na pobyt venku. Všimneš si, že jednomu z mladších dětí se nedaří zapnout mikina, a proto pláče. Co bys mohl udělat?

a) Nic, staráš se sám o sebe.

b) Pomůžeš mu. Poprosíš o pomoc paní učitelku.

- 16x b) = prosociální odpověď, 9 dívek, 8 chlapců

Situace č. 3) U stolečku vykrajujete a zdobíte perníčky z modelíny. Paní učitelka vás upozorní, že je čas dokončovat práci. Jednomu z dětí chybí kousek modelíny, aby mohlo perníček dozdobit a je z toho smutné. Co můžeš udělat?

a) Pokračuješ ve své práci a smutného dítěte si nevšímáš. Je to jeho problém.

b) Je ti jej líto, a proto mu dáš kousek své modelíny, aby mohlo perníček dozdobit.

- 18x b) = prosociální odpověď, 9 dívek, 9 chlapců

Situace č. 4) V herně na koberci zůstala rozházená stavebnice Lega. Paní učitelka vyzývá chlapečka, který si s ní hrál, ať ji uklidí. On ale uklízet nechce a zlobí se, protože si chce ještě hrát. Některé děti začnou Lego uklízet. Co můžeš udělat?

a) Pomůžeš jim s uklízením. Řekneš chlapci, ať jde uklízet.

b) Nepomůžeš jim, protože sis s Legem nehrál.

- 19x a) = prosociální odpověď, 10 dívek, 9 chlapců

Situace č.5) Ráno ve školce si hraješ s dětmi „na kuchaře“. Jeden chlapec/děvče přijde do školky později a zeptá se tě, jestli se do vaší hry může zapojit. Co můžeš udělat?

- a) Řekneš, že nemůže, protože máte hru rozehranou.
- b) Navrhneš mu, ať si vybere, co bude vařit a připojí se k vám.
 - 18x b) = prosociální odpověď, 9 dívek, 9 chlapců

Situace č. 6) Hrajete hru „Na sochy“. Neudržíš rovnováhu a vypadneš ze hry. Mrzí tě to a začneš plakat, protože nemůžeš pokračovat ve hře. Jak se zachováš?

- a) Pokusíš se to překonat a zapojíš se do hry s kamarády v příštím kole.
- b) Nechceš už hrát. Zlobíš se. Pláčeš.
 - 20x a) = prosociální odpověď, 10 dívek, 10 chlapců

Situace č. 7) Při odpolední volné hře staviš s kamarádem kuličkovou dráhu. Přijde další kamarád a bez svolení vám začne brát kuličky. Co můžeš udělat?

- a) Zakřičíš na něj. Vytrhneš mu kuličky z ruky.
- b) Přestože se zlobíš, poprosíš jej, ať vám kuličky vrátí.
 - 17x b) = prosociální odpověď, 9 dívek, 8 chlapců

Situace č. 8) Na pískovišti tvoříte bábovičky z písku. Zakopneš a omylem rozboříš kamarádce hrad. Co můžeš udělat?

- a) Utečeš, protože se kamarádka zlobí.
- b) Omluvíš se a nabídneš jí, že hrad postavíte společně znovu.
 - 16x b) = prosociální odpověď, 9 dívek, 7 chlapců

Situace č. 9) Jsi na procházce s maminkou (paní vychovatelkou) v parku. Pod lavičkou najdeš peněženku. Co bys mohl udělat?

- a) Řekneš o tom mamince (paní vychovatelce). Předáš peněženku mamince (paní vychovatelce).
- b) Mamince (paní vychovatelce) to zatajíš a schováš si ji do kapsy.
 - 19x a) = prosociální odpověď, 9 dívek, 10 chlapců

Situace č. 10) Představ si, že se z tebe stal kouzelník a máš pouze jedno kouzelné přání. Co vyčaruješ?

a) Něco pro sebe. Co to bude?

b) Něco pro kamaráda. Co to bude?

- 12x b) = prosociální odpověď, 8 dívek, 4 chlapci

Tabulka č. 2: Odpovědi dětí (n=20) na jednotlivé prezentované situace S1 –S10, kdy D = děvče (n=10), CH= chlapec (n=10)

	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10
D 1	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
D 2	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
D 3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
D 4	P	P	N	P	N	P	P	N	P	P
D 5	P	P	P	P	P	P	P	P	N	P
D 6	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
D 7	P	N	P	P	P	P	N	P	P	N
D 8	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
D 9	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
D 10	P	P	P	P	P	P	P	P	P	N
CH 1	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
CH 2	P	N	P	P	P	P	P	N	P	N
CH 3	P	P	P	P	P	P	P	N	P	N
CH 4	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
CH 5	P	P	N	P	P	P	P	P	P	N
CH 6	P	P	P	N	N	P	P	P	P	P
CH 7	P	P	P	P	P	P	N	P	P	N
CH 8	P	P	P	P	P	P	N	P	P	P
CH 9	P	N	P	P	P	P	P	P	P	N
CH 10	P	P	P	P	P	P	P	N	P	N

Vysvětlivky: P = prosociální odpověď, N = neprosociální odpověď.

Z tabulky vyplývají tato zjištění:

- Všechny děti volily častěji prosociální odpovědi, a to v 88 % všech odpovědí.
- Děvčata zvolila 92 % prosociálních odpovědí, chlapci 84 %.
- Z věkově heterogenní třídy 8 dětí uvedly děti 90 % prosociálních odpovědí.
- Z věkově homogenní třídy 12 dětí uvedly děti 87 % prosociálních odpovědí.
- V situacích č. 1 a č. 6 uvedly všechny děti pouze prosociální odpovědi.

- Nejvíce neprosociálních odpovědí uvedly tři děti (děvče č. 4, děvče č. 7 a chlapec č. 2.)
- Nejvíce problematická se ukázala situace č. 10, kdy neprosociální odpověď zvolilo 8 dětí.

5.2 Vyhodnocení II. části dotazníku

Získáním dat z I. části dotazníku následovala další část výzkumného šetření. Odpovědi dětí byly pro učitelky podkladem k vyplnění II. části dotazníku – viz příloha č. 3. Během dvou týdnů jsem obdržela vyplněné dotazníky a vyhodnocená data uvádím v tabulce č. 3, viz níže. Pro přehlednost jsem do tabulky zařadila odpovědi dětí z I. části dotazníku, aby zde byl patrný rozdíl mezi souladem či nesouladem odpovědí jednotlivých dětí a odhadované reakce, kterou uvádí učitelky.

Tabulka č. 3: Srovnání odpovědí dětí (n = 20) a učitelek v jednotlivých prezentovaných situacích S1 - S10, kdy D = děvče (n=10), CH = chlapec (n = 10), * = děti z věkově heterogenní třídy

	S 1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
D 1 *	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
D2 *	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO	-
D 3 *	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	-	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
D 4 *	P	P	N	P	N	P	P	N	P	P
Učitelka	NE	ANO	NE	NE	ANO	NE	ANO	ANO	NE	NE
D 5	P	P	P	P	P	P	P	P	N	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	NE	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO
D 6	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	-
D 7	P	N	P	P	P	P	N	P	P	N
Učitelka	ANO	NE	-	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	-	ANO
D 8	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
D 9	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	ANO	-	NE	ANO	ANO	ANO	-
D 10	P	P	P	P	P	P	P	P	P	N
Učitelka	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	-	ANO	NE

CH 1 *	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
CH 2 *	P	N	P	P	P	P	P	N	P	N
Učitelka	ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE	NE	ANO	ANO	-
CH 3 *	P	P	P	P	P	P	P	N	P	N
Učitelka	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO	NE	ANO
CH 4 *	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	ANO	-	ANO	ANO	ANO	ANO	-
CH 5	P	P	N	P	P	P	P	P	P	N
Učitelka	ANO	NE	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
CH 6	P	P	P	N	N	P	P	P	P	P
Učitelka	NE	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	NE
CH 7	P	P	P	P	P	P	N	P	P	N
Učitelka	ANO	ANO	-	ANO	ANO	ANO	NE	NE	ANO	-
CH 8	P	P	P	P	P	P	N	P	P	P
Učitelka	ANO	ANO	ANO	NE	-	NE	ANO	NE	ANO	-
CH 9	P	N	P	P	P	P	P	P	P	N
Učitelka	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	NE	ANO	ANO	NE	NE
CH 10	P	P	P	P	P	P	P	N	P	N
Učitelka	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO

Vysvětlivky: P = prosociální odpověď, N = nesociální odpověď, ANO = souhlasná odpověď dítěte a učitelky, NE = nesouhlasná odpověď dítěte a učitelky, - = nelze posoudit (učitelka si nebyla jistá)

Z tabulky vyplývá:

- 71 % odpovědí dětí a učitel se shoduje.
- Učitelky se neshodly s odpověďmi dětí ve 22 %.
- Ze 44 nesouhlasných odpovědí dětí vybraly 34 odpovědí prosociálních, avšak učitelky uvedly, že by děti nejspíš reagovaly neprosociálně a naopak 10 dětí uvedlo neprosociální odpověď a učitelky se domnívají, že by reagovaly prosociálně.
- Ze 44 nesouhlasných odpovědí je 16 z nich z věkově heterogenní třídy a 28 z věkově homogenní třídy.
- V 8 % učitelky nedokázaly odpovědi dětí posoudit.
- Naprostá shoda mezi odpověďmi dětí a učitelky ve všech situacích nastala pouze u jednoho dítěte (chlapec č. 1)
- Nejvíce nesouhlasných odpovědí (6 z 10) uvedly učitelky u jednoho dítěte (dívka č. 6)

6 DISKUZE

Náš výzkum v oblasti prosociálního chování předškolních dětí je určitým způsobem specifický. Data potřebná k zodpovězení výzkumných otázek byla získána metodou dotazníkového šetření přímo od dětí nikoli jen od učitelek, jak jsem se s tím setkala u jiných výzkumů. Chtěla jsem vyzkoušet na malém vzorku předškolních dětí, zda je možné tuto formu výzkum realizovat. Domnívám se totiž, že odpovědi učitelek nemusí být bezprostřední, (jak tomu bylo u dotázaných dětí) a mohou být též ovlivněny předchozími zkušenostmi či dalšími okolnostmi, které mohou výsledky šetření zkreslovat.

Děti uvedly 88 % prosociálních odpovědí z celkového počtu všech odpovědí. Tento výsledek však může poukazovat na poslušnost předškolních dětí, které už vědí, co se od nich očekává a jak by se měly správně chovat. Nejvíce neprosociálních odpovědí uváděly děti, které pochází z neúplné rodiny a děti také obě děti vyrůstající v ústavní péči dětského domova. Což může poukazovat na souvislost mezi naplněním potřeby pocitu bezpečí a skutečnou nejistotou, kterou děti v neúplné rodině či v dětském domově prožívají. Nejvíce problematická situace se jevila situace č. 10, v níž si měly děti představit, že by se staly kouzelníkem a mají pouze jedno kouzelné přání. Děti se měly rozhodnout, zda by vyčarovaly něco pro sebe nebo pro někoho jiného. V této položce se u dětí nejvíce projevila tendence upřednostnit své přání, což je pro tento věk přirozené. Nepočítala jsem však s možností, kterou děti uváděly, např. „že by vyčarovaly bonbóny pro sebe i pro děti“, „koloběžky pro všechny, aby si je nemusely půjčovat“. Pokud v těchto případech myslely na sebe i na ostatní, zařadila jsem odpovědi mezi prosociální. U této situace jsem též předpokládala, že aspoň jedno dítě „vyčaruje“ nějakou nemateriální hodnotu, ale tato možnost dětí vůbec nenapadla. Souvislosti mezi dalšími charakteristikami dětí a způsobem jejich odpovědí nebylo možné na tak malém vzorku respondentů prokázat.

Na základě vlastních zkušeností, každodenního pozorování dětí v různých situacích, sledování způsobů jednání a chování jejich vzájemných interakcích, jsem předpokládala, že děti budou uvádět častěji prosociální odpovědi a tyto odpovědi by neodpovídaly způsobům jednání v reálných situacích. Předškolní děti už vědí, co je od nich očekáváno a jak se mají správně chovat. Z tohoto důvodu jsem zapojila do výzkumného šetření také učitelky, které mi tento předpoklad po zpracování II. části dotazníku měly potvrdit či vyvrátit. Učitelky v některých situacích uvedly, že odpověď nedokážou posoudit (v 7 % odpovědí) a nebylo totiž možné odpověď dětí srovnávat, což jsem nepředpokládala. Myslela jsem si, že děti dobře

znají a budou si svou odpověď jistě téměř ve všech položkách. Domnívám se, že to může být způsobeno různými okolnostmi, jako např. velkým počtem dětí ve třídě a nedostatečným prostorem pro individuální práci s jednotlivými dětmi.

Názory odborníků na schopnosti dětí projevovat se prosociálním způsobem se liší. Při studiu odborné literatury mě tato skutečnost překvapila. Až teprve prostřednictvím hlubšího proniknutí do tematiky prosociálního chování a díky svému výzkumu jsem si uvědomila obtížnost zjišťování této schopnosti. Domnívám se, že je tomu tak z mnoha důvodů. Celkový vývoj osobnosti předškolního dítěte je velmi pestrý, osobnostní charakteristiky jednotlivých dětí jsou silně ovlivněny jejich dosavadními zkušenostmi a jejich způsoby jednání v mezilidských interakcích jsou většinou nestálé a podléhají aktuálnímu emočnímu naladění. Skutečnost, že se dítě v určité situaci nezachová prosociálním způsobem nemusí proto nutně znamenat, že neumí prosociálně vůbec jednat. Možná se jen vlivem okolností či vnitřních pohnutek neměla možnost projevit.

7 ZÁVĚRY A ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Z výsledků výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo 20 předškolních dětí olomoucké mateřské školy ve věku 4,5 – 6 let, lze vyvodit odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky. Z výsledků I. části dotazníku vyplývá zjištění, že děti ve většině případů (v 88 %) volily prosociální odpovědi na otázky popisující určité situace. Tím byla zodpovězena první výzkumná otázka, která zní: *Dávají děti předškolního věku prosociální odpovědi na otázky vztahující se k potencionálním situacím?*

Na základě vyhodnocení odpovědí stejného počtu děvčat a chlapců, bylo možné kladně odpovědět také na druhou výzkumnou otázku, která zní: *Dávají prosociální odpovědi na otázky vztahující se k potencionálním situacím častěji děvčata než chlapci?* Z vyhodnocených údajů I. části dotazníku vyplývá, že prosociální odpověď volila častěji děvčata (v 92 %) než chlapci (v 84 %).

Účelem vytvoření II. části dotazníku bylo získat odpověď na třetí výzkumnou otázku, která zní: *Jsou odpovědi dětí v souladu s jejich reakcemi v konkrétních situacích?* Učitelky hodnotily, zda by děti v konkrétních situacích jednaly způsobem, který uvedly v odpovědi. Ze zjištěných údajů vyplynulo, že ve většině situací (71 %) by se děti zachovaly tak, jak uvedly. Hodnocení ostatních situací bylo buď nesouhlasné (22 %) nebo v některých situacích nedokázaly učitelky skutečnou reakci dětí odhadnout (7 %).

Prostřednictvím výsledků výzkumného šetření byly zodpovězeny všechny tři výzkumné otázky, čímž byl naplněn cíl této bakalářské práce.

SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

- 1) Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- 2) Bierhoff, H. W. (2001). *Prosociální chování*. In. Hewstone, M., & Stroebe, W., *Sociálnípsychologie. Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.
- 3) Campbell, R. (1992). *Potřebuji tvou lásku*. Praha: Návrat.
- 4) Jeřábková, B. (1993). *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita.
- 5) Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D. Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- 6) Kraus, J. (2006). *Nový akademický slovník cizích slov: [A-Ž studentské vydání] / kolektiv autorů pod vedením Jiřího Krause*. Praha: Academia.
- 7) Kuric, J. aj. (1986). *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN.
- 8) Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál
- 9) Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Havlíčkův Brod: Grada.
- 10) Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- 11) Portešová, Š., Petříková, J. (2002). *Citační manuál APA 2002. Pracovní materiál pro studenty pro potřeby ročníkových a diplomových prací*. Brno: Katedra psychologie FF MU.
- 12) Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2008) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- 13) Říčan, P. (2004). *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- 14) Slaměník, I. & Janoušek, J. (2008). *Prosociální chování*. In. Výrost, J., Slaměník, I., *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- 15) Smith, Ch. A. (2011). *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Praha: Portál.
- 16) Smolíková, K. a kol. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- 17) Svobodová, E. (2007a). *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- 18) Svobodová, E. (2007b). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- 19) Šmelová, E. (2015). *Bezvýhradná akceptace ve vývoji dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- 20) Šmelová, E. (2004). *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 21) Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- 22) Vašutová, M. (2010). *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- 23) Záškodná, H. & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton.

Cizojazyčná literatura:

- 24) Feldman, J. R. (1991). *A survival guide for preschool teacher*. West Nyack, NY: The Center for Applied in Research in Education.
- 25) Bower, A. A. & Casas, J. F. (2015). *What Parents Do When Children are Good: Parent Reports of Strategies for Reinforcing Early Childhood Prosocial Behaviors*. New York: Springer Science, Business Media.
- 26) Wispé, L.G. (1972). *Positive forms of social behavior: An overview*. Journal of Social Issues, 28, 1 – 19.

Zákony a vyhlášky:

- 27) Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- 28) Zákon č. 390/1991 Sb. o předškolních zařízeních a školských zařízeních.
- 29) Vyhláška č. 108/2005 Sb. o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních.
- 30) Vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých ve znění vyhlášky č. 343/2009.

Další literatura:

- Obletět svět přál bych si hned: tvoříme, poznáváme a hrajeme si: [projekty podporující prosociální chování dětí v mateřské škole]*. (2012). Praha: Raabe.
- Švejsová, H. (2014). *Endele, bendele, tak i tak, budeme si spolu hrát: [praktické náměty na tvořivé a dramatické činnosti v předškolním vzdělávání]*. Praha: Raabe.
- Záškodná, H., Kubicová, A., Mlčák, Z. (2009). *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*. Ostrava: Algoritmus.

Články:

Chýlek, S. (2005). *Výchova k prosociálnosti, mravnosti a charakteru*. Moderní vyučování, 4, 13.

Podolská, B. (2008). *Prosociální výchova?* Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy, 18, 18-19.

Reichelová, E. (1997). *Možnosti ovplyvňovania agresívneho a prosociálneho správania detí*. Československá psychologie, 2, 147-156.

Reis, L. (2011). *Pedagogická láska a prosociálnost*. Pedagogická orientace, 3, 272-283.

Tvrdoňová, D. (2014). *Prosociální chování v mateřské škole*. Informatorium, 10, 12-13.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník část I. – další spontánní odpovědi dětí

Příloha č. 2. Dotazník část II.

Příloha č. 3.: Abstrakt