

Rozvoj empatie dětí v podmínkách mateřské školy

Nikola Talašová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nikola Talašová**
Osobní číslo: **H120141**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rozvoj empatie dětí v podmínkách mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k tématu rozvoje empatie dětí předškolního věku a možnostech jejího rozvoje.

Vymezení teoretických východisek z oblasti rozvoje dítěte a významu hry v předškolním věku.

Sestavení programu zaměřeného na rozvoj empatie dětí předškolního věku.

Ověření programu a sestavení her na rozvoj empatie.

Zpracování reflexe k programu, doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BACUS-LINDROTH, Anne. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 174 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. Hra a hračka v životě dítěte.

Státní pedagogické nakladatelství Praha: SPN, 1980.

PFEFFER, Simone. Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 106 s. ISBN 80-717-8764-7.

SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, c2007, 133 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Hana Navrátilová
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

22. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 22. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka





doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně^{18.2.2015}.....

.....^{Talmon}.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce je rozvoj empatie dětí v podmínkách mateřské školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část popisuje kromě pojmu empatie, také pojmy emoce, emoční inteligence, altruismus, prosociální chování. Důležitým bodem práce je nástin strategií, jimiž se dá empatie v mateřské škole rozvíjet a úloha učitelky. Praktická část pak dokládá návrh programu na rozvoj empatie u dětí a jeho ověření v konkrétní mateřské škole.

Klíčová slova: empatie, emoce, emoční inteligence, altruismus, prosociální chování, rozvoj empatie, návrh.

ABSTRACT

The main topic of this Bachelor Thesis is Development of children empathy in conditions of kindergarten. The Thesis is divided to a theoretical part and a practical part. An important point of my work is to outline of the strategies which can be developed empathy by children and the role of the teacher. The practical part includes a programme proposal for development of children empathy and its verification in specific kindergarten.

Keywords: empathy, emotion, emotional intelligence, altruism, sociable behaviour, the development of empathy, proposal

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Haně Navrátilové, za odborné vedení, cenné rady, připomínky, vstřícnost a ochotu při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji své rodině a blízkým za podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 EMOCE	12
1.1 ROZDĚLENÍ EMOCÍ.....	12
1.2 EMOCE U DĚTÍ	13
2 EMOČNÍ INTELIGENCE	14
2.1 EMOČNÍ INTELIGENCE U DĚTÍ	15
3 PROSOCIÁLNOST A ALTRUISMUS	17
4 EMPATIE	18
4.1 DEFINICE EMPATIE	18
4.2 SLOŽKY PROCESU EMPATIE	18
4.3 VÝVOJ EMPATIE U DĚTÍ	19
4.3.1 Období batolecího věku	20
4.3.2 Období předškolního věku	20
5 EMPATICKÁ UČITELKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
6 STRATEGIE VEDOUČÍ K ROZVOJI EMPATIE	24
6.1 UVĚDOMOVÁNÍ SI VLASTNÍHO TĚLA.....	24
6.2 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A VYJADŘOVÁNÍ POCITŮ.....	25
6.3 ZPŮSOBILOST K VYJADŘOVÁNÍ A NASLOUCHÁNÍ.....	25
6.4 PROSOCIÁLNÍ HRY	26
7 ROZVOJ EMPATIE V RVP PV	27
7.1 DÍTĚ A TEN DRUHÝ	27
7.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
8 PROGRAM NA PODPORU ROZVOJE EMPATIE	31
8.1 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU	31
8.2 CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ MŠ.....	31
8.2.1 Charakteristika dětí	32
8.3 PLÁN PROGRAMU ČINNOSTÍ.....	33
8.3.1 1. Aktivita: Utěšujeme smutnou ovečku	34
8.3.2 2. Aktivita: Utěšujeme kamaráda	35
8.3.3 3. Aktivita – Ukazujeme, jakou máme náladu	36
8.3.4 4. Aktivita: Zveme kamaráda do hry.....	38
8.3.5 5. Aktivita: Umíme se rozdělit	39
8.3.6 6. Aktivita: Hrajeme si na slepého medvěda.....	41
8.3.7 7. Aktivita: Co je to přátelství?	42
8.3.8 8. Aktivita: Zveme kamaráda do svého domečku.....	43
8.3.9 9. Aktivita: Ukazujeme si, jak se radujeme.....	44
8.3.10 10. Aktivita: Pomáháme nemocnému ptáčkovi	45
9 CELKOVÉ ZHODNOCENÍ PROGRAMU A SEBEREFLEXE	47

9.1	CELKOVÉ ZHODNOCENÍ PROGRAMU UČITELKOU	48
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	49
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
	SEZNAM TABULEK.....	54
	SEZNAM PŘÍLOH.....	55

ÚVOD

„Je smutné v mateřské škole vidět, kolik dětí není schopno empatie, a kolika dětem její absence modifikuje chování k ostatním lidem“ (Vaníčková, 2007, s. 43).

Empatie – schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhých lidí – nás provází po celý život. Setkáváme se s lidmi, kteří jsou více empatictí či méně, ale jde také o nás, kdy jednou se projevujeme více empaticky a jindy zase méně. Tato schopnost je z části vrozená, ale je ovlivnitelná vlivy, které na nás působí v průběhu života. Vzhledem k tomu, že mateřská škola je jednou z prvních institucí, kde se dítě dostává do kontaktu s vrstevníky, je to také místo, kde se můžou znaky empatického chování poprvé projevit či nikoliv. Znamená to tedy, že v období předškolního věku dítěte je mateřská škola důležitým místem, kde je možno tuto schopnost začít rozvíjet a trénovat. Samozřejmě kromě rodinného prostředí, které má na vývoj empatie dítěte důležitý podíl.

Po mé praxi v mateřské škole jsem usoudila, že na rozvoj empatie není kladen značný důraz, proto jsem se rozhodla pro vytvoření návrhu programu edukačních aktivit, které mohou pomoci učitelkám tuto schopnost trénovat a rozvíjet, což je jedním z hlavních cílů této práce.

Dalším cílem je také vymezení teoretických východisek z oblasti rozvoje empatie dětí v podmínkách mateřské školy, což je také ústředním tématem této práce. Jak z tohoto názvu vyplývá, hlavní pojmy, které v této práci definují, jsou empatie a termíny s ní spojené (emoce, emoční inteligence, altruismus, prosociální chování...), průběh jejího vývoje u dětí a také strategie jejího rozvíjení v podmínkách mateřské školy. Nezastupitelnou úlohu hraje v tomto procesu vlastní osobnost učitelky. Jelikož se vzdělávání v mateřské škole váže na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, tak poslední kapitola je zaměřena právě na to, jaké místo má rozvoj empatie v tomto dokumentu.

Praktická část tedy obsahuje program na rozvoj empatie pro děti ve věku 5 – 6 let, popis průběhu jeho realizace v praxi a také jeho zhodnocení autorkou a učitelkou mateřské školy. Při tvorbě programu jsem se inspirovala náměty her z literatury a internetu a využitím těch, které jsem sama znala, ale pozměnila jsem jejich průběh a pravidla do podoby napomáhající rozvoji empatie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

Protože obsahem této práce je problematika rozvoje empatie, často v definicích spojované s pojmem „emoce“, je nutné jej přiblížit nejdříve.

Termín emoce je velmi těžké definovat a v některých pracích je dokonce uvedeno, že z psychologického hlediska je jejich definování takřka nemožné.

Donedávna byly emoce považovány za jev, který je objektivními metodami zkoumatelný jen obtížně, avšak současné zobrazované metody dokazují, že i v této složité problematice nastává výzkumný obrat. Tento autor rovněž uvádí jednu z rozšířených definic emocí, podle které jsou „*složitým pocitovým stavem, jehož psychická, somatická i behaviorální součást má vztah k afektu a náladě*“ (Koukolík, 2000, s. 211).

Goleman (1997, s. 18) emoce popisuje jako popudy k jednání a jako okamžité pokyny pro zvládnutí životních situací, které nám vštípil vývoj.

Můžeme říct, že emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Proměnlivostí je myšleno to, že v jedné situaci může být daná emoce vzbuzena, ale v jiné, stejně typické situaci nikoliv. (Stuchlíková, 2002, s. 11)

Složitost emocí je dále zesílena tím, že každá jednotlivá emoce se projevuje v celé řadě forem. Existují různé typy lásky, smutku, strachu a dalších emocí, které se vzájemně liší. (Stuchlíková, 2002, s. 12)

1.1 Rozdělení emocí

Pfeffer (2003, s. 30 – 31) uvádí osm základních emocí a s nimi i spojené primární situace, při kterých se vyskytují. Patří sem:

- Smutek – ztráta milovaného člověka
- Strach – ohrožení
- Vztek – překážka
- Radost – potenciální partner
- Důvěra – členství ve skupině
- Znechucení – odporný objekt
- Očekávání – nové území
- Překvapení – náhlé objevení nového objektu

Všechny tyto emoce jsou většině lidí známé, denně se s nimi setkávají a vyjadřují je takřka bezprostředně a automaticky. Platí nejen ve všech lidských kulturách, ale se vší pravděpodobností také u vyšších živočichů.

Rovněž mimiku těchto základních emocí rozeznávají lidé na celém světě. Jelikož i lidé slepí vyjadřují základní emoce stejnými mimickými prostředky, jako lidé, kteří vidí, tak se zdá, že je vrozená. (Pfeffer, 2003, s. 31)

1.2 Emoce u dětí

Většina dětí prožívá emoce bezprostředně, intenzivně až syrově, ale zejména mimovolně – tedy bez omezení zábrany, které si lidé postupně vytvářejí. Děti vyjadřují tu nejzákladnější zkušenost se situací, kdy například nedostanou to, co chtějí, a nejsou prozatím samostatně schopny vědomého pochopení. Rodiče často, když vidí své děti trpět, se s nimi identifikují. I my často reagujeme na situaci, která je nám nepříjemná, hledáme viníka, racionalizaci svých emocí či nějakou formou náhradního uspokojení. Dovedeme v tom být velmi důkladní a vynalézaví, přestože vidíme, že to není cesta k odstranění utrpení z našeho života. (Černý, Grafová, 2013, s. 9)

Je důležité dětem pomáhat v rozpoznání podstaty vzniku emocí a ukázat jim způsoby, jak s nimi zacházet. Tím vznikne menší riziko, že si vytvoří obranné mechanismy potlačování emocí. V dospělosti jsou tyto mechanismy natolik zakořeněné, že stojí mnoho úsilí je identifikovat, převzít za ně zodpovědnost a dosáhnout jiného postoje či přístupu. (Černý, Grafová, 2013, s. 11)

2 EMOČNÍ INTELIGENCE

Pojem, který k empatii také neodmyslitelně patří, je emoční inteligence. Základem emoční inteligence je totiž schopnost porozumět vlastním emocím a je na ní založena i schopnost právě empatie, tedy porozumět pocitům jiných. (Urban, 2006)

O prvních zmínkách emoční (emocionální) inteligence se můžeme dočíst již ve spisech ze dvacátého století v pracích E. L. Thorndikea (1920). Do obecného povědomí však pojem vstoupil v roce 1995, kdy Daniel Goleman vydal svoji knihu *Emotional intelligence* (český překlad 1997). Zde ji definuje jako „*způsobilost rozpoznat vlastní pocity a pocity druhých, jež nám umožňuje motivovat sebe samé, dobře zvládat své emoce a emoce týkající se našich vztahů*“ (Goleman in Shirkani, 2014, s. 14).

Dalším autorem, který se touto problematikou zabývá je badatel izraelského původu Re-
vuen Bar-On, který tento konstrukt nazval jako sociálně-emoční inteligenci a popisuje jej jako vzájemně související emoční a sociální kompetence, schopnosti a podpůrné prvky, které nám napomáhají porozumět sami sobě, umět se vyjádřit, a také porozumět druhým. (Bar-On, 2006)

Nejvýstižnější se mi ale jeví definice dle Marca E. Pletzera (2009, s. 14), který působí jako trenér v oboru komunikace a neurolingvistického programování. Emoční inteligenci defino-
vuje jako „*schopnost vnímat vlastní pocity i pocity druhých lidí, přiměřeně na ně reagovat, dále také hovořit o vlastních pocitech, tedy komunikovat s ostatními*“.

Jednou ze stěžejních složek emoční inteligence je vnímání vlastních pocitů. Mnozí lidé, kteří byli vychováváni v emočně chudém prostředí, se postupem času naučili své vlastní pocity potlačovat. To znamená, že se nenaučili své pocity cíleně vnímat a tudíž spousta lidí si své pocity vůbec neuvědomuje. (Pletzer, 2009, s. 15)

Nový přístup k definici emoční inteligenci v souvislosti s jejím stále větším uplatněním pro efektivní vedení lidí uvádí například Jen Shirkani (2014, s. 14): „*Emoční inteligence je projevem vnímavosti. Je to soubor schopností a dovedností, k nimž se řadí schopnost rozpoznat vlastní podněty, nutkání a nálady, „číst“ - pojímat a interpretovat situace a druhé lidi, a volit co nejvhodnější odezvu v závislosti na dané situaci nebo člověku.*“

2.1 Emoční inteligence u dětí

Děti předškolního věku jsou velmi ovlivnitelné a vše na ně působí více než na ostatní. Je to řada vlivů, tak jako média nebo okolní společnost, tak i problémy v rodině či chování jejich učitelky v mateřské škole. Stejně tak, je tedy ovlivnitelná i jejich emoční inteligence.

Již kojenci a malé děti mají velmi rozvinutou emoční inteligence, na kterou má později velký vliv výchova. V další fázi života může být dále rozvíjena nebo naopak potlačována. (Pletzer, 2009, s. 15)

V předškolním věku prochází emoční inteligence dítěte různými vývojovými stádii. Rozvíjí se a také přetváří. Emoce předškoláků jsou stabilnější než v batolecím věku. V této době jsou prožitky velmi intenzivní a také velmi rychle přechodné (dítě se směje, ale vzápětí začne křičet a vztekat se). Můžeme tedy říct, že děti v tomto věku jsou citově labilní. Znamená to, že jejich emoce jsou navenek silné, ale uvnitř naopak spíše povrchní (stačí banalita a dítě změní náladu). Nejčastějšími negativními emocemi u dětí předškolního věku jsou zlost a agrese. Naopak mezi pozitivní emoce patří například veselost a radost. (Tomanová, 2013)

Tím, že dítě začne postupně chápat význam svých emocí, se postupně utváří i samotná emoční inteligence. Dítě si začíná postupně uvědomovat, co ho vedlo k tomu, že měl vztek, proč bylo smutné a také se postupně učí předvídat prožívání a chování jiných lidí a začíná rozeznávat výrazové prostředky některých emocí. Tím, jak se emoční inteligence rozvíjí, dítě začíná lépe rozumět vlastním pocitům, dovede soucítit s ostatními lidmi, snaží se oddálit vlastní uspokojení, stejně tak, jak se snaží ovládat své citové projevy, zejména ty negativní. Tato autoregulace vlastních pocitů je ale v tomto věku zatím v počátku a ještě nějakou dobu potrvá, než se s ní dítě naučí správně zacházet. Děti, které mají kvalitní rodinné zázemí, jsou více otevřené citům a prožitkům jiných lidí a také je lépe chápou. (Tomanová, 2013)

Důležitou složkou emoční inteligence nejen u dětí je umění empatie. Mladší předškoláci hodnotí emoční projevy jiných lidí subjektivně a dle dané situace. Až kolem věku 5 – 6 let se tato dovednost více rozvíjí. Dítě se začíná učit, že některé city je vhodnější kontrolovat, nedávat tak najevo či projevovat jen do určité míry. Proto je v tomto období nejdůležitější to, aby si dítě své emoce uvědomovalo a dokázalo je mít pod kontrolou. (Langmeier, 1998, s. 199)

Emoční vývoj dítěte by měl být do konce šestého roku dokončen, protože to, co se během tohoto období dítě naučí a osvojí, si ponese po celý život. Proto by rozvoj emoční inteligence neměl být opomíjen a měl by být nedílnou součástí výchovy. (Tomanová, 2013)

Typickým nástrojem rozvoje emoční inteligence u dětí je hra. Hra je pro dítě důležitou činností a díky ní se připravuje mimo jiné i na školu a na práci v dalším životě. Tedy i na situace, kdy je potřeba své vlastní emoce ovládat a umět se s nimi pracovat. Hra v tomto období je obsahově bohatá a organizačně složitější, protože vedle toho, že si dítě hraje samo, tak rádo vyhledává ostatní děti a rádo si hraje ve skupině. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 73) Hra ve skupině je vhodnou situací, kdy se dítě může naučit porozumět pocitům ostatních a podle toho i jednat.

3 PROSOCIÁLNOST A ALTRUISMUS

Dle Záškodné a Mlčáka (2009, s. 142) patří prosociální chování a altruismus k nejdůležitějším interpersonálním důsledkům empatie. Proto je tato kapitola těmto pojmům věnována.

Na úvod bych zmínila krátkou situaci, jako vysvětlení významu těchto termínů: „*Dva chlapci si hráli na břehu řeky, když uviděli, že do vody spadlo malé dítě. Ani na chvíli nezaváhali. Starší skočil do vody, mladší utíká pro pomoc. Díky pohotovosti a obětavosti chlapců nedošlo k tragédii. Přivolaná záchranka odvezla prochládlé dítě do nemocnice, odkud bylo druhý den propuštěno*“ (Svobodová, 2007, s. 2).

Pojmy prosociálnost a altruismus jsou často brány téměř jako totožné. Je pravda, že mají velmi podobný význam, ale v literatuře se přece jen setkáme s různými definicemi. Z ukázky vyplývá, že **prosociálnost** je pozitivní prosociální chování, které vede k pomoci druhému člověku či jiným lidem. Člověk tímto chováním nepřináší užitek jen sobě, ale i ostatním. **Altruismus** je považován za vyšší formu prosociálnosti, kdy člověk jedná za účelem celkové pohody jiné osoby, přičemž toto chování nepřináší aktérovi žádný prospěch. K tomu, aby člověk mohl prosociálně jednat, je nezbytné, aby porozuměl chápání situace z pohledu druhé osoby, tedy byl schopen empatie. (Svobodová, 2007, s. 2)

Existují jisté spory o tom, zda je altruismus vlastnost vrozená či získaná. Zaujal mě pokus uskutečnění na Stanfordské univerzitě v Kalifornii, který bych následovně blíže popsala: Vědci ze Stanfordu rozdělili skupinu dětí na dvě části. Jedna si posílala míč s dospělým, který si s dotyčným dítětem povídal. V druhé části si dítě vždy hrálo samo s vlastním míčem, přičemž dospělý měl taky svůj balón a dítě přitom zpovídal. U obou skupin dospělý na konci experimentu shodil něco se stolu a čekal, zda mu dítě pomůže se sbíráním věcí. Děti z první skupiny, které se o balón dělily a posílaly si ho s dospělým, pomáhaly třikrát častěji než děti z druhé skupiny. I v druhé skupině se našli jedinci, kteří pomohli (vliv genů?), ale bylo jich třikrát méně než v první skupině. (Horáková, 2015)

Z tohoto pokusu vyplynulo, že ačkoliv mají na altruismus vliv geny, tak je to také vlastnost, která vyžaduje učení.

„*Matka, která je schopna citlivě reagovat na potřeby svého dítěte a reaguje na ně adekvátně, vytváří pouto důvěry, bezpečí, zázemí, čímž tvoří předpoklad vývoje altruismu u dítěte*“ (Šulová, 2004, s. 98).

4 EMPATIE

Největší část této práce je věnována empatii samotné. V této kapitole se zaměřím na její definici, složky procesu empatie a nakonec na vývoj empatie u dětí. Na úvod bych o empatii zmínila pár slov.

Tento pojem jako takový lidé často nepoužívají. Vzpomeňme si, kdy naposledy jsme jej v běžné řeči použili, vyřkli, bavili se o tom, zda byl či nebyl někdo empatický a tak podobně. Určitě jen velmi zřídka. I tak má ale nezastupitelné místo v našich životech. Empatie lidem umožňuje navazovat přátelství, kontakty a také odstraňovat chyby v komunikaci mezi lidmi. Také napomáhá k tomu, abychom neuráželi druhého, protože si díky ní umíme uvědomit, jak by se asi cítil. Být empatický neznamená jen, že jsme způsobilí k rozpoznání pocitů druhých, ale že na tyto pocity a myšlenky, umíme také adekvátně reagovat.

4.1 Definice empatie

K empatii neboli vcítění existuje řada definic, zmínila bych následující, které se mi zdály nejsrozumitelnější.

„Empatie je schopnost představit si sebe na místě druhého člověka, vcítit se do jeho situace, rozeznat, co druhý člověk pociťuje. Lidé vyjadřují své emoce převážně neverbálně, řečí těla, gesty, mimikou nebo tónem hlasu. Máme-li pochopit emoce druhého, musíme poznat, co tato neverbální sdělení znamenají“ (Pfeffer, 2003, s. 11).

„Empatie vychází z vlastního sebeuvědomění. Čím otevřenější jsme vůči vlastním emocím, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat emoce druhých lidí“ (Goleman in Pfeffer, 2003, s. 11).

Zaujalo mě také tvrzení Barona-Cohena (2014, s. 27), který ve své knize Věda zla, zabývající se důvody lidské krutosti, říká, že empatickými se stáváme tehdy, když opustíme zaměření pouze na svoji mysl a místo toho se zaměříme na dvě mysli.

4.2 Složky procesu empatie

Jirina Prekop (2004, s. 110) mluví o empatii jako o složitém vnitřním procesu skládajícím se z následujících složek:

1. Jsem připraven/a vžít se do situace mého protějšku (Jak se ti v této situaci vede?) a uvědomit si jeho pocity (Co cítíš?).

2. Srovnávám jeho a svoje pocity. (Znám tyto pocity? Co jsem tehdy cítil/a já? Dokážu si alespoň představit jeho rozpoložení?)
3. Vytyčuji jasnou hranici mezi mým Já (subjekt) a Ty (objekt), abych situaci viděl/a pod jeho/jejím zorným úhlem, a ne pod mým vlastním. (Dívám se na tebe, slyším tě, cítím tě. Vidím, že se ti daří jinak než mně.)
4. Teprve když se chvíli nezabývám sám/sama sebou (aniž na sebe občas ovšem zapomínám), mohu svůj protějšek pochopit z jeho pohledu a jeho citového rozpoložení, citově se s ním sladit a dojít s ním emočního souzvuku. (No ano, vím, nebo si alespoň dokážu představit, jak ti je. Vlastně bych o tobě potřeboval/a vědět víc, abych tě pochopil/a lépe.)
5. A teprve poté mu mohu jednáním vyjít vstříc nebo se mu nabídnout. (Co pro tebe mohu udělat, aby se ti dařilo lépe a věděl jsi, že nejsi sám?)

Z těchto pěti kroků vyplývá, že vcítění je proces velmi složitý a k jeho dosažení jsou nezbytné tyto schopnosti a vlastnosti:

1. Spolehlivé vnímání sebe sama, sebereflexe, včetně vědomí vlastní identity
2. Úcta ke druhému
3. Sociální připravenost vzdát se sám sebe ve prospěch ostatních, vzdát se i sebelásky a namísto toho vzít ohledy na ostatní
4. Schopnost představit si situaci druhého i schopnost mentální kombinace potřebné k nabídnutí vhodné pomoci; zde je nejpřesnějším výrazem „emoční inteligence“.
(Prekop, 2004, s. 111)

Goleman (1997, s. 113 – 114) ve své knize Emoční inteligence říká, že abychom byli schopni šetrně nakládat s city druhých lidí, musíme v sobě rozvinout především dvě emoční dovednosti – sebeovládání a empatii. Až teprve z tohoto základu se může rozvíjet naše umění mezilidských vztahů. Sociální dovednosti umožňují člověku ovlivňovat průběh rozhovoru, být inspirací nebo působit na rozhodování ostatních lidí.

4.3 Vývoj empatie u dětí

Je dokázáno, že model empatického chování rodičů má vliv na příznivý empatický vývoj dětí. (Barnett a spolupracovníci in Buda, 1988, s. 177)

Již pro nenarozené dítě je důležité, jak se do něj umí jeho matka vcítit. Čím více cítí jeho pohyby, tím intenzivněji laská dítě tím, že si hladí břicho. Po porodu je to stejné. Dítě chce

navázat na ty pocity, které zažívalo, než přišlo na svět. Dítě se cítí bezpečně, když leží na matčině břiše a slyší jemu známý tlukot srdce a cítí známý pach. Také to, že matka napodobuje zvuky, které dítě vydává (mlaská, vrní) je to pro něj znamením, že mu matka rozumí. Tím je mu nabízeno jakési zrcadlo, kde může vnímat a poznávat samo sebe. Tato vazba trvá ještě dva roky po porodu. Až s rostoucím sebeuvědoměním, vzniká potřeba dítěte odpoutat se od matky. I tento vzdor je důležitou součástí psychického vývoje dítěte a matka na něj musí odpovídat. Dítě by mělo být posilováno v matčině náručí, protože emoční základ dostává na základě její péče. Přibližně od osmého měsíce zjišťuje, že se může spolehnout na chápající reakce matky i otce a své zkušenosti z domova přenáší i na okolní svět. Díky tomu, že využívá stále více vlastního rozumu, dokáže například zhodnotit, že plačící dítě potřebuje ukonejšit. Když se o to ale pokusí, bere ho do své náruče a chce jej utišit, narazí na odpor, jelikož každé dítě chce při těchto situacích jen vlastní matku. Tato situace je právě základním kamenem umění vcítit se. Je to schopnost vidět druhé a současně i sebe z pohledu druhého, přičemž i na mě dokážou ostatní pohlížet mou perspektivou. (Prekopová, 2004, s. 117 – 120)

4.3.1 Období batolecího věku

Podle Golemana (1997) jsou první známky empatie patrné u dětí kolem dvou let. V tomto věku se vyvíjí vcítění k pocitům druhých. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 133) Děti již dovedou rozpoznat emoce rodičů a adekvátně na ně reagovat. Pomocí empatie také dokážou dešifrovat své chování. Jelikož na dítě velmi působí citové projevy jiných lidí, tak má tendenci k jejich podobnému prožívání. Batole ale nedokáže odlišit vlastní emoce od emocí jiných lidí. Když se na něj někdo usmívá, tak se směje, když jiné dítě pláče, tak začne také plakat. V tomto období je důležité, aby rodiče pomáhali dítěti jeho vlastní emoce identifikovat. Tím mu pomůžou ve vývoji empatické schopnosti. Pak děti lépe chápou pocity ostatních a dokážou se vcítit do různých emočních prožitků. (Sazeni, Mumme a Campos in Vágnerová, 2005, s. 143 – 144)

4.3.2 Období předškolního věku

V tomto období, tedy ve věku od 3 do 6 – 7 let, se postupně rozvíjí orientace v emocích jiných lidí a také schopnost empatie. Tyto projevy děti předškolního věku posuzují s velkým zaujetím a v závislosti na situaci. Zkušenosti s vlastním emočním prožíváním bývají dětmi integrovány až okolo pěti let. Předškoláci tohoto věku dokážou lépe rozpoznat skutečné emoční prožitky. (Vágnerová, 2005, s. 199 – 200)

V pěti letech se také dítě učí vcítit do pozice druhého, myslet na něj v různých situacích, podělit se s ostatními a například dávat dárky k Vánocům či narozeninám. V tomto věku je dítě značně společenské a přeje si mít hodně kamarádů. (Bacus, 2009, s. 124)

V oblasti hry se již dokáže podívat na věci ze zorného úhlu někoho jiného, přijímá role a tím také posiluje svou sebekázeň a sebeovládání. (Kotátková, 2005, s. 35)

Děti staršího předškolního věku si již uvědomují, že ne vždy dávají lidé své emoce najevo. Také si jsou vědomé toho, že lidé mohou někdy maskovat svůj skutečný emoční stav, vnějšími projevy opačného významu. Předškoláci také poznávají, že různí lidé nedávají své emoce najevo stejně intenzivně a ve stejné míře. (Vágnerová, 2005, s. 199 – 200)

Samozřejmě je toto vše velmi individuální a každé dítě je jedinečné, tudíž se tyto znaky mohou u jednotlivých dětí lišit.

5 EMPATICKÁ UČITELKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jelikož v mateřských školách pracují převážně ženy, budu v této kapitole o pedagogích mluvit v ženském rodě. Samozřejmě ale vše, co zmíním, se vztahuje i na muže v této roli.

To, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu, kde pro něj bude empatická učitelka, je cílem asi každého rodiče. V jednom z čísel časopisu Informatorium (Těthalová, 2008) byli rodiče dotázáni, jaká je podle nich „učitelka snů“. Z odpovědí vyplynulo, že to, že se učitelka dokáže vcítit do jejich dítěte, je pro ně často důležitější, než cokoliv jiného.

Někteří z nás jsou empatičtější více než jiní. Záleží to částečně na našich genech, na tom, jak jsme vyrostli a co jsme se naučili. Dobrou zprávou je, že empatii můžeme trénovat a tedy ji i zlepšit. (Blau, Hogg, 2014, s. 1)

Empatické projevy reagování učitelky podporují vznik plnohodnotného klima s velkým podílem důvěry. Učitelka by se měla vcítit do pocitů dítěte, mít radost z jeho radostí, cítit jeho smutek, zamýšlet se nad tím, jak řeší problémy, uznávat, že se něco daří více a něco méně, podle toho, jak to dítě cítí a vyslovuje. Dále by měla slovně vyjadřovat co se ve hře děje a jak se jí jeví, že to dítě prožívá. Empatické reagování učitelky na dítě, které si hraje, mu pomáhá nastolovat vzájemnou uspokojivou blízkost. Dítě díky tomu cítí, že mu učitelka rozumí, když sám odečítá emoce (kladné i záporné), které ve hře uplatňuje. Tím je hlouběji prožívá a ventiluje. (Kořátková, 2005, s. 68)

Přiblížila bych dovednosti, které by měly být dle Kořátkové (2005, s. 71) u učitelky mateřské školy při práci s dětmi samozřejmostí:

- **Aktivní naslouchání** - je významné pro hlubší poznání dítěte a nastavení empatické citlivosti.
- **Empatický rozhovor** - je postaven na aktivním naslouchání, dále na tom, že i když by se učitelka mohla chopit iniciativy (poradit, vysvětlit), vědomě ustupuje do vedlejší pozice a hlavní prostor ponechává dítěti. Také krátce verbalizuje emoce, které dítě prožívá. Vcítuje se do dítěte a dítě ji v rozhovoru vede.
- **Účastné otázky** - prohlubují vztahovou rovinu mezi učitelkou a dítětem. Souvisejí se snahou lépe porozumět dítěti a podpořit vzájemnou komunikaci. Např. „To ses asi polekal; najednou jsi nevěděl jak na to; to jsi měl asi radost.“

- **Zrcadlení** – znamená přijímání sdělovaných skutečností, kdy se na naslouchajícího přenáší i neverbální stránka komunikace. Mimika naslouchající učitelky by měla blízce vyjadřovat výraz na tváři dítěte.
- **Parafrázování** – obsahuje krátké jednoslovné až trojslovné zopakování výrazu, které dítě užilo. Značí přijetí toho, co říká.

Být empatická znamená umět se vcítit do dětského světa, do situace rodičů či kolegů, porozumět jim, ale zároveň si být vědoma vlastních potřeb. Empatická učitelka se umí vcítit do problému, ačkoliv sama takový problém z vlastní zkušenosti nezná. Být empatická znamená porozumět významu prožitků sociálních partnerů, nejen citlivě vnímat prožitky samotné. Učitelky by měly ve vztahu k dítěti projevovat pochopení pro jejich strach či lítost, i když je nesdílejí, ale dovedou být empatické a nabízejí nové zážitky. (Gillernová, 2010, s. 26)

V mateřské škole existuje řada situací, kdy by se učitelka měla chovat empaticky. Například při hře dítěte s kostkami: „*Už tě zlobí, že ti ty kostky stále padají; viděla jsem, že se ti to nedařilo, ale ty jsi toho nenechal, až jsi na to přišel.*“ Empatické provázení dětských pocitů mu může pomoci z tísně tím, že se dozvídá, že někdo vidí, jak se cítí. To, že učitelka vysloví, jak dítě vnímá, ho může podpořit a posílit. (Kořátková, 2005, s. 70)

Jako jiný příklad můžeme uvést situaci, kdy dítě jde s brekem do mateřské školy a učitelka jej vezme mezi ostatní děti s tím, že má pro ně přichystanou novou pohádku nebo že si budou společně kreslit. Empatická učitelka také nenechá dítě, aby se samo vypořádalo s novými a neznámými aktivitami, ale naopak ho povzbudí, pomůže a snaží se mu je ve všech ohledech co nejvíce zjednodušit.

Platí, že sociální dovednosti učitelky se uplatňují v různých realizovaných činnostech, s různými sociálními partnery a může nabývat poněkud jiných podob. (Jinak učitelka projeví empatii dítěti, které opakovaně pláče po příchodu do mateřské školy, a jinak jeho mamince, která s úzkostí dítě každé ráno přivádí.) Je důležité tyto situace rozpoznat a zároveň rozpoznat i to, jak na ně bude učitelka reagovat ve vztahu k dané osobě. (Gillernová, 2010, s. 25)

Učitelka mateřské školy musí své empatické chování trénovat. Jelikož je to dovednost, tak se při tréninku zlepšuje. Měla by postupovat pomalu, po krůčcích, nejdříve cvičit reakci jen na určité výroky dětí a sledovat jejich reakci. Na strategie, vedoucí k rozvoji empatie u dětí samotných, je zaměřena následující kapitola.

6 STRATEGIE VEDOUCÍ K ROZVOJI EMPATIE

Co je potřeba k tomu, aby dítě začalo být empatické? Zejména poznávat sebe samo, své tělo, rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti, dále vnímat své emoce a dát je do souvislosti s jejich příčinami. (Svobodová, 2010)

Při zpracovávání informací pro tuto část mě zaujal projekt italských škol „Scuola senza zaino“, v překladu „Škola bez batohu“, který je založen na přátelském prostředí školy, tedy na důvěrnosti, vstřícnosti, respektování, kladném vztahu mezi dítětem a pedagogem a také uvědomování si sebe samého a svého okolí. Tedy na oblasti, kterým se věnuji i já při popisu strategií podporujících rozvoj empatie. Ve svém programu také popisují, že empatická učitelka napomáhá dětem vytvářet nejen základ důvěry, odpovědnosti, samostatnosti, ale je také důležitou součástí motivace u činností. (Menesini, Nocentini, 2011)

Kromě toho, že by se tedy samotná učitelka mateřské školy měla projevovat empaticky, tak by měla napomáhat k rozvoji empatie u dětí tak, že se zaměří na tyto oblasti:

- Uvědomování si vlastního těla
- Efektivní komunikace a vyjadřování pocitů
- Způsobnost k vyjadřování a naslouchání
- Prosociální hry

Tyto oblasti blíže popisují v následujících podkapitolách.

6.1 Uvědomování si vlastního těla

Tím, že dokážeme vnímat své tělo a uvědomovat si jej, nám napomáhá vytvářet naši sebejistotu. Díky tomu se v nás uvolňuje napětí a můžeme vyjadřovat naše emoce, city, pocity. (Pfeffer, 2003, s. 23)

V praxi mateřské škoie se na tuto oblast zaměřujeme například při cvičení nebo relaxaci. Tím, že děti vybídeme, ať zavrou oči, položí si ruce na břicho a vnímají to, jak se jim břicho díky dýchání zvedá, rozvíjíme právě vnímání jejich vlastního těla. Další činností, která do této oblasti spadá, je ta, kdy si děti ve dvojicích navzájem poslouchají tlukot svého srdce. Dalším příkladem může být i to, kdy po honičce učitelka děti vybídne, aby si zkusily svá čela, zda jsou teplá nebo ne.

Jinými aktivitami spadajícími do této oblasti je například obkreslování dlaně na papír, obkreslování postavy člověka, hra na sochy (děti se pohybují po třídě a na daný povel musí

stát nehybně), tající panáček (dítě stojí vzpřímeně a pomalu se sklání k zemi, až na zem úplně dolehne – roztaje – celkově se uvolní) a řada dalších. Do plánu aktivit také zaměřujeme činnosti, které rozvíjí vnímání jednotlivými smysly (zrak, čich, chuť, hmat, sluch).

6.2 Efektivní komunikace a vyjadřování pocitů

Komunikovat s lidmi znamená vzájemně si předávat jak verbální tak neverbální myšlenky, emoce, prožitky nebo nálady. Komunikace je podstatou vztahu mezi dvěma lidmi a je základní dovedností, z níž vyrůstá umění mezilidských vztahů. (Pfeffer, 2003, s. 14 – 15)

Kromě toho, že komunikujeme slovně a jakkoliv vyjadřujeme své pocity, napomáháme druhým, aby nás pochopili a do našeho stavu se tedy i vcítili. Je důležité, aby učitelka napomáhala dětem, aby své pocity vyjadřovaly, protože je to důležitý krok ke vzájemnému sblížení mezi dětmi.

Jelikož jde učitelka dětem příkladem, je nezbytné, aby ona sama své pocity vyjadřovala. Příkladem může být situace, kdy sedí za stolem a děti ji ruší. Tuto situaci by měla komentovat. („Děti, ve třídě je moc velký hluk a já se nemůžu soustředit na práci.“) Také je důležité slovně provázet pocity dětí, které u nich učitelka pozoruje. („Určitě se zlobíš, že se ti práce nevede...“, „Chápu, že máš vztek...“, „Chtěl bys s tím pomoci?“)

6.3 Způsobnost k vyjadřování a naslouchání

Rogers (1998, s. 22 – 24) tvrdí, že naslouchání druhých je pro něj potěšením. Říká, že tím, že člověk dokáže naslouchat, mu otevře cestu k opravdové mezilidské komunikaci, která ho v jeho životě obohatí.

Typickým příkladem naslouchání a také vyjadřování je v mateřské škole komunitní kruh. V komunitním kruhu si učitelka s dětmi povídá o nejrůznějších tématech, děti se mohou podělit o své zážitky či zkušenosti, zatímco ostatní je poslouchají. Díky tomu mají děti možnost se vzájemně více poznat. Jelikož se v této situaci děti často překřikují, je důležité klást důraz na to, aby mělo slovo vždy jen jedno dítě. Vhodnou pomůckou je například plyšák, který značí, že mluví jen ten, kdo jej drží v ruce. Ze zkušenosti vím, že to u dětí funguje a ještě jsem se nesetkala s tím, že by toto pravidlo někdo nedodržoval.

6.4 Prosociální hry

Dalším klíčovým krokem při rozvíjení empatie u dětí je časté zahrnování prosociálních her do denního programu mateřské školy. V těchto hrách není za účelem zvítězit, ale spíše se zaměřit na to, jak nějakým způsobem pomoci druhému nebo přemýšlet nad tím, jak se ostatní můžou cítit. Jelikož je hra pro dítě běžnou činností a má na ně velký vliv, tak i charakter právě prosociálních her je pro rozvoj dítěte důležitý. I obyčejná honička se může stát prosociální hrou tím, že učitelka obmění pravidla. Děti se mohou například navzájem zachraňovat nebo se zvat k sobě do domečku. Tato hra je také součástí mého programu aktivit v praktické části práce.

7 ROZVOJ EMPATIE V RVP PV

RVP PV, tedy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je dokument, který upravuje předškolní vzdělávání a podle kterého musí všechny mateřské školy tvořit své školní vzdělávací programy a následně také třídní vzdělávací programy. Jsou zde vymezeny různé podmínky, pravidla a požadavky pro institucionální výchovu dětí.

Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu je uspořádán do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Jsou pojmenovány následovně:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou zpracovány tak, aby byly pro pedagoga srozumitelné a aby s nimi mohl dále pracovat. Každá oblast obsahuje dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. **Dílčími cíli** se rozumí to, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělání sledovat a co by měl u dítěte podporovat. **Vzdělávací nabídka** jako prostředek vzdělávání představuje soubor činností, vhodných k naplňování cílů a k dosažení výstupů. Pedagog by měl tuto nabídku respektovat a konkretizovat tak, aby nabízené činnosti svou úrovní odpovídaly konkrétním možnostem a potřebám dětí. **Očekávané výstupy** jsou dílčí výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat za dosažitelné. Tyto výstupy nejsou pro dítě povinné a jsou formulovány pro dobu, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávání. Každé dítě může v době ukončení předškolního vzdělávání dosahovat v míře odpovídající jeho úrovni, možnostem a individuálním potřebám. (Smolíková, 2004, s. 15 – 16)

Jelikož je hlavním tématem této práce rozvoj empatie, tak bych přiblížila oblasti, do kterých podpora empatie u dětí zapadá.

7.1 Dítě a ten druhý

Empatii se věnuje oblast interpersonální, tedy dítě a ten druhý. Vybrala jsem cíle, které napomáhají jejímu rozvoji.

Z tohoto pohledu pedagog u dítěte podporuje například:

- seznamování s pravidly chování ve vztahu ke druhému
- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte ve vztahu k druhým lidem
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních (Smolíková, 2004, s. 26)

Můžeme říct, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání není empatie, prosociální chování nebo vytváření prosociálních postojů opomíjeno.

7.2 Psychosociální podmínky

Dále bych se zaměřila na psychosociální podmínky předškolního vzdělávání, do kterých také zapadá podpora rozvoje empatie.

Psychosociální podmínky jsou plně vyhovující, jestliže splňují následující:

(v uvozovkách citace z Smolíková: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, VÚP 2004, str. 33 – 34)

- „Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.“
- „Nově přichází dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci.“
- „Pedagogové respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace poklidu, klidu, relaxace apod.) Děti nejsou neúměrně zatěžovány, či neurotizovány spěchem a chvatem.“
- „Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřípustné.“

- „Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení, vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.“
- „Dětem se dostává jasných svobodných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádkým společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.“
- „Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoli komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.“
- „Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života.“ (je dítěti tématicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná)
- „Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.“
- „Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě.“ (autenticky)
- „Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem.“ (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dítěte)

Z předešlých řádků vyplývá, že podmínky nejsou s rozvojem empatie a jinými oblastmi, které se k ní vztahují, v rozporu. Velmi často se můžeme setkat s předškoláky, kteří se chovají impulzivně, bez ohledu na ostatní a své emoce nedokážou kontrolovat. Proto by tato emoční stránka dítěte neměla být zanedbávána. V osnovách vzdělávacích předškolních zařízení tedy tato oblast má své místo, ale zejména by na ni měl být kladen důraz v praxi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 PROGRAM NA PODPORU ROZVOJE EMPATIE

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo vytvořit program edukačních aktivit na rozvoj empatie u dětí předškolního věku a následně jej zrealizovat v mateřské škole. Dále jej evaluovat a vypracovat doporučení pro praxi.

Dílčí cíle:

- Rozvíjet aktivní naslouchání dětí.
- Podporovat u dětí projevení soucitu a pomoci druhému.

8.1 Charakteristika programu

Název programu: Program na rozvoj empatie pro děti předškolního věku

Délka programu: 5 dní, každý den 2 aktivity

Cíl programu: Rozvíjet empatii u dětí předškolního věku

Ideální stav složení a počtu dětí: Průměrně 12 dětí smíšeného pohlaví

Zdůvodnění jeho potřeby: Jelikož je mateřská škola pro dítě prvním větším kontaktem s jinými lidmi, je také první možností, kde se empatie může začít projevovat či nikoliv. Proto je empatii právě v tomto věku již potřeba trénovat. Hlavním důvodem je, že v budoucnu může usnadňovat komunikaci mezi lidmi a je základem pro uvědomování si pocitů druhých.

8.2 Charakteristika vybrané MŠ

K realizaci tohoto herního programu jsem si vybrala malou mateřskou školu na vesnici ve Zlínském kraji. Vybrala jsem si ji, jelikož jsem v ní realizovala svoji praxi a velmi se mi tam líbilo. Tato mateřská škola se nachází v přízemí bývalého obecního úřadu a skládá se z jedné třídy, kde maximální kapacita je 20 dětí. Takový počet zajišťuje pobyt dětí v malém kolektivu, kde je přátelský a rodinný přístup na prvním místě.

Mateřská škola nabízí klidné prostředí s rozlehlou zahradou, pískovištěm a jinými herními prvky. Děti mají k dispozici zapůjčení například koloběžek nebo odrážedel. Také interiér mateřské školy je po celkové rekonstrukci. Prostory jsou velmi rozlehlé, kromě herny a jídelny mají děti k dispozici také oddělenou místnost, která slouží jen k odpolednímu odpočinku.

Mezi aktivity, které mateřská škola nabízí, a jsou nad rámec Školního vzdělávacího programu, patří například logopedická prevence, hra na zobcovou flétnu nebo ekologický kroužek. Mateřská škola se také snaží udržovat blízké vztahy s rodiči, kdy pořádá různé společné akce, jako jsou tvořivé dílny, besídky, výlety, světýlkový pochod za strašidélky nebo také zahradní slavnost spojenou s rozloučením s dětmi, nastupujícími na základní školu.

8.2.1 Charakteristika dětí

Mateřskou školu navštěvuje celkem 18 dětí smíšeného věku, tedy od 3 – 6 let. Svůj program jsem realizovala s dětmi předškolního věku, kterých je většina, průměrně 12 dětí.

Při mém pobytu v mateřské škole jsem vypořizovala různé chování dětí i jejich odlišnosti. Konkrétně bych se ráda zmínila o těchto dětech. Třídou navštěvuje chlapec s kombinovanou poruchou, kterému je nápomocná při složitějších aktivitách asistentka pedagoga. Napomáhá mu v různých oblastech, od výtvarných činností přes tělovýchovné aktivity. Kdykoliv, kdy by mohl mít chlapec nějaký problém či znevýhodnění. Dále je ve třídě chlapec, u kterého má paní učitelka podezření na ADHD, jelikož je velmi hyperaktivní, chvílemi až agresivní. Mateřskou školu navštěvuje také holčička, které je velmi tichá. Raději si kreslí v rohu a nijak zvlášť s ostatními nekomunikuje. Ovšem pokud ji paní učitelka konkrétně vyzve, aby se k něčemu vyjádřila, nebrání se a s velkým zaujetím se zapojuje a odpovídá. Chodí sem také sourozenci, mladší chlapec a starší dívka. Hned zpočátku mého pobytu v mateřské škole jsem pozorovala odlišnější chování těchto dvou dětí. Sice si spolu nijak zvlášť nehrají, ale dívka má velkou tendenci brášku chránit a dohlížet na něj. Sama je velmi živá a také často paní učitelku zlobí, ale pokud se jedná o něco v souvislosti s jejím bratrem, ihned se chová úplně jinak. Na druhou stranu jsem ale také vypořizovala, že napodobuje jeho chování, aby dosáhla svého. Myslím tím chování „více dětinské“ než je obvyklé jejímu věku 6 let.

Všechny děti spolu vychází dobře, jen, pokud některé z dětí zlobí, tak se to ostatním často nelíbí, pokřikují na něj nebo jej napomínají. Byla ale zjevná i častá pomoc při aktivitách těm nejmladším dětem od jejich starších kamarádů. Také si společně hrají chlapeci a děvčata bez rozdílu. Občas jsem se setkala s malými konflikty, ale jak je v tomto věku běžné, za pár minut se vše vrátilo do normálu a žádné velké problémy mezi dětmi se v této mateřské škole neřeší.

8.3 Plán programu činností

Všechny činnosti, které jsem do programu zařadila, jsou zaměřené na rozvoj empatie dětí. Mezi aktivitami jsou jak hry, tak například čtení pohádky nebo komunitní kruh. Všechny aktivity jsou přizpůsobeny věku dětí předškolního věku, tedy 5 – 6 let. Program je koncipován do pěti dnů, kdy na každý den jsou naplánovány dvě aktivity.

Následující tabulka znázorňuje plán realizace programu a další podkapitoly obsahují popis samotných aktivit, jejich vlastního průběhu a nakonec zhodnocení autorkou i učitelkou mateřské školy, která byla při realizaci programu přítomná.

Tabulka 1 Plán realizace programu

Den	Aktivita	Pomůcky	Metody	Org. formy	Cíle
1.	Utěšujeme smutnou ovečku	text pohádky O ovečce, převlek ovečky	vyprávění, situační učení, rozhovor	řízená činnost	Rozvíjet schopnost vyslechnout si pocity druhého, pokusit se vcítit do jeho pozice, projevit snahu pomoci
	Utěšujeme kamaráda	žádné	dramatizace	hra	Rozvíjet schopnost projevit lítost a soucit druhému, rozvíjet sebekontrolu
2.	Ukazujeme, jakou máme náladu	žádné	rozhovor, demonstrace	komunitní kruh	Procvičit vyjádření nálady
	Zveme kamaráda do hry	žádné	dramatizace	hra	Rozvíjet schopnost vcítit se do stavu druhého
3.	Umíme se rozdělit	oblíbené hračky dětí	rozhovor	komunitní kruh	Rozvíjet schopnost rozdělit se s ostatními
	Hrajeme si na slepého medvěda	šátek	dramatizace	hra	Poukázat na pozici nevidomého, rozvíjet snahu pomoci
4.	Co je to přátelství?	žádné	vyprávění, rozhovor, popis	komunitní kruh	Popsat dětem pojem přátelství a jeho význam
	Zveme kamaráda do svého domečku	plastové obruče	dramatizace	hra	Rozvíjet schopnost vcítit se do pozice druhého, projevit snahu pomoci, komunikovat s ostatními dětmi
5.	Ukazujeme si, jak se radujeme	žádné	rozhovor, dramatizace	hra	Vyzvat děti k projevení radosti

	Pomáháme nemocnému ptáčkoví	loutka ptáčka	vyprávění, rozhovor, situační učení	řízená činnost	Rozvíjet schopnost vyslechnout si pocity druhého, pokusit se vcítit do jeho pozice, projevit snahu pomoci
--	------------------------------------	---------------	-------------------------------------	----------------	---

Cílové kompetence:

- Dítě dokáže vyjadřovat a sdělovat své pocity, prožitky a nálady
- Dokáže se vcítit do pozice druhého, aktivně naslouchat
- Dokáže projevit snahu pomoci
- Dokáže navazovat kontakty, komunikovat s ostatními

8.3.1 1. Aktivita: Utěšujeme smutnou ovečku**Celkový čas aktivity:** 25 minut**Popis aktivity:** Učitelka dětem povypráví pohádku O ovečce:

„Jeden pastýř měl stádo oveček. Všechny byly krásně kudrnaté a bělostné jako sníh. Jen jedna byla černá. Když šly ovečky na pastvu, ta černá byla poslední, protože ji ostatní před sebe nepustily. Když se všechny ovečky ve stádu pásly na čerstvé trávě, černá ovečka byla stranou. A když si ovečky povídaly „bé, bé, bé“, s černou si nikdo povídat nechtěl. Tak byla černá ovečka smutná, protože neměla žádné kamarády, kteří by jí pomohli nebo s ní byli. Každý večer po setmění, když vyšla na nebi první hvězdička, hnal pastýř ovečky spát do salaše. Tam se semkly dohromady a natěsnaly se k sobě, aby jim nebyla zima. Jen černou ovečku nikdo nehřál. Celá se zimou roztřásla a nemohla usnout...“ (Kocábková, 2010)

Poté se sama učitelka převleče za černou ovečku (může si nasadit čepici s ušima, čímž se v ovečku promění), a postupně za dětmi přijde, bude naříkat a každé z dětí jí bude moci pošeptat cokoliv do ouška. Děti budou také říkat, zda by ovečce nějak pomohly. Pokud ano, mohou říci, jak by to udělaly.

Průběh aktivity: S dětmi jsem se po svačině posadila do herny na koberec do kruhu. Začala jsem jim povídat o tom, jak jsem byla na jednom statku, kde bylo stádo oveček. Všechny si hrály spolu, jen jedna stála opodál a byla sama. Jediná ze všech totiž byla černá, zatímco všechny ostatní bílé. A tak jsem navázala samotnou pohádkou O ovečce. Děti byly zaujaté a bedlivě poslouchaly. Některé děti se soustředěním i mračily a bylo vidět, že se nad příběhem zamýšlejí. Pak jsem dětem řekla, že je takových smutných oveček na svě-

tě určitě více a jedna taková za námi na chvíli přijde. Byla jsem domluvená s druhou paní učitelkou, která měla v přestrojení černé ovečky za námi do herny přijít. Pak jsme společně s dětmi na ovečku zavolali. Paní učitelka „černá ovečka“ přišla do třídy. Tvářila se moc smutně a také smutně bečela a naříkala: „Já jsem černá ovečka, bé bé, nikdo si se mnou nechce hrát, bé bé, nikdo mě nemá rád. V noci je mi zima, bé bé, nikdo mě nechce zahřát, bé bé... A postupně chodila ke každému dítěti zvlášť, prosebně se dívala a čekala, jak ji kdo utěší nebo zkusí pomoci. Jedna holčička, když k ní „černá ovečka“ přišla, se rozplakala a běžela do náruči jiné paní učitelce. To byla ale jediná taková reakce. Bylo vidět, že ostatní děti byly spíše v šoku a moc nevěděly, co mají dělat a jak se chovat. Proto, když „černá ovečka“ chodila kolem dětí, tak jsem děti pobízela, zda jí pomůžou nebo ji nějak utěší. První holčička ovečce nabídla, že si může půjčit jejich hračky ve školce. Ale více jak polovina dětí se od ovečky odvrátila. Překvapilo mě, že velmi plachý chlapec ovečku bez nějakého pobízení pohladil a usmál se na ni. Naopak jiný chlapec řekl, že ovečce nepomůže. Když jsem se zeptala proč, tak odpověděl „protože“. Tato reakce mě u něj ale nijak nepřekvapila, protože bývá velmi výbušný, někdy až agresivní. Další holčička začala ovečku utěšovat, že už jí zima nebude, protože bude za chvíli už svítit sluníčko a bude teplo. Jiná holčička ovečku pohladila a úplně poslední v kruhu také. Jelikož jsou to velké kamarádky, tak si myslím, že jen opakovala její chování.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: U této aktivity jsem dle situace trochu pozměnila pravidla. A to tak, že děti ovečce do ucha nešeptaly, ale utěšovaly ji nahlas. Díky tomu si je mohly vyslechnout i ostatní děti a myslím, že je to tak vhodnější. Mým hlavním cílem bylo vyzpozorovat, zda a jak se u dětí projevila empatie. Tato aktivita byla proto na úvod programu vhodně zvolena, protože díky ní jsem toto mohla ihned sledovat a tedy naplnit můj cíl.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Pohádka O černé ovečce mě velmi zaujala. Na úvod programu byla určitě vhodná, protože zaujala také všechny děti a hlavně bylo možné ihned pozorovat, jak je u kterého dítěte empatie rozvinutá.

8.3.2 2. Aktivita: Utěšujeme kamaráda

Celkový čas aktivity: 15 minut

Popis aktivity: Děti stojí, nebo sedí na židličkách v kruhu, uprostřed je dítě – ovečka, která je velmi smutná, bečí a přijde k vyvolanému dítěti. On má ovečku jakýmkoliv způsobem utěšit. Dítě, které nepoví přesvědčivě slova útěchy a zasměje se, stává se ovečkou. Aktivitu

můžeme obměnit situacemi z běžného života dětí (zlomilo si nohu, roztrhlo si košili, bolí jej břicho atd.)

Průběh aktivity: Děti jsem poprosila, zda by si přinesly svoji židličku z jídelny. Židličky jsme postavili do kruhu a všechny děti se posadily. Jednu holčičku jsem vyzvala, aby se postavila doprostřed kruhu a začala předvádět smutnou ovečku. Holčička stála uprostřed a naříkala, že nemá co jíst, že je moc smutná. Pak jsem jí poslala k jednomu z dětí a řekla, že jí třeba někdo utěší nebo pomůže. Holčička šla ke své kamarádce, která jí pohladila. Pak holčička přešla k jednomu chlapci. Když jsem mu řekla, jestli ovečku nějak utěší, tak odpověděl, že ne. A tak se stal ovečkou on. Překvapilo mě, že pak vůbec spolupracoval a opravdu smutnou ovečku hrál. Přišel ke svému kamarádovi a ten se začal smát. Protože tedy také nedokázal utěšit, stal se ovečkou zase on. Nakonec se vystříдалo asi 5 dětí. Jen jedna dívka se začala smát, jinak utěšit nedokázali jen chlapci.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Jedinou komplikací při této aktivitě bylo to, že některé děti nevydržely udržet pozornost a rušily. Proto je na to důležité klást důraz a usměrňovat je. Myslím si, že některé děti, které ovečku nechtěly utěšit, to neudělaly proto, že se chtěly stát ovečkou ony.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Aktivita byla vhodná a nechala bych tak. I když některé děti ale vyrušovaly a vykřikovaly, tak si studentka poradila. V případě, že by děti hru samotnou zesměšňovaly, smály se schválně, tak bych změnila pravidla. Udělala bych to tak, že by dítě uprostřed vyslechlo něco pěkného od jednoho nebo dvou dětí a pak by se vystřídaly.

8.3.3 3. Aktivita – Ukazujeme, jakou máme náladu

Celkový čas aktivity: 10 - 15 minut

Popis aktivity: Učitelka si s dětmi začne povídat o tom, jak se dnes mají, co za poslední dobu zažily a tak podobně. Pak dětem vysvětlí, že každý den zažíváme různé věci, jiné příhody a od toho se také odvíjí, jakou máme náladu. Vysvětlí, že je tomu pokaždé jinak. Jednou jsme veselí a jindy zase smutní. Děti vyzve, aby předvedly smutné a veselé obličej. Řekne, že i když my jsme třeba dnes veselí, tak jiní lidé zase mohou být smutní. Děti budou říkat, proč můžou být smutní (např. když jim maminka nechce číst pohádku, když je bolí břicho...). Poté se učitelka dětí zeptá, jakou mají náladu dnes. Řekne, že si to zkusí naznačit pomocí zvednuté ruky. Vysvětlí, že zvednutá ruka znamená, že mají náladu

dobrou a naopak, ruka dole, zase špatnou. Pak děti zavřou oči a zamyslí se nad svojí náladou. Poté ruku zvednou nebo nechají dole. Nakonec, kdo bude z dětí chtít, bude moci říct, proč má dnes dobrou nebo špatnou náladu.

Průběh aktivity: Tuto aktivitu jsem zrealizovala hned ráno, před první svačinou. Posadili jsme se s dětmi na koberec. Děti jsem se nejprve zeptala, jak se dnes mají. Většina říkala, že se má dobře a některé začaly popisovat své zážitky, co se jim přihodily v uplynulých dnech. Dětem jsem vysvětlila, že každý den máme jinou náladu, jednou nás něco může potěšit, jindy zase trápit. Pak jsem se zeptala, zda si pamatují, kdy byly naposledy smutné nebo proč smutné bývají. Děti se překřikovaly se svými nápady. Zazněly vzpomínky na Mikuláše nebo na to, kdy se loučí s maminkou při příchodu do mateřské školy. Poté jsem je vyzvala, aby mi zkusily předvést smutné a veselé obličej. Děti se mračily a usmívaly. Dětem jsem řekla, že si teď zkusíme pomocí ruky ukázat, zda se dnes máme dobře nebo špatně. Zvedla jsem ruku a řekla, že takto zvednutá ruka znamená, že se dnes mám moc dobře a proto mám dobrou náladu. Ale když jsem ruku dala dolů, řekla jsem, že to naopak znamená, že se nemám dobře, že mě třeba něco trápí. Společně jsme si to i s dětmi napoprvé vyzkoušeli. Pak jsem děti vyzvala, aby zavřely oči a zamyslely se nad tím, jak se dnes mají a pak, ať buď ruku zvednou nahoru, nebo ji nechají dole. Nejdříve nijak nereagovaly, jen měly zavřené oči. Proto jsem je nakonec nechala oči otevřít a pak až postupně ruce zvedaly. Bylo vidět, některé děti pravidla pochopily, protože se několik z nich dokonce ptalo, zda můžou nechat ruku někde uprostřed. Jeden chlapec to zdůvodnil tím, že se měl ráno špatně, protože musel brzy vstávat, ale teď už si hraje a je rád. Po tomto chlapci se začalo pár dětí opakovat a po jeho vzoru také nechaly ruku uprostřed. Jinak ji všechny děti zvedly. Jen jedna holčička ji nechala dole a řekla, že se má špatně, protože má vyrážku, která ji moc svědí. Dětem jsem vysvětlila, že i když je většina z nás dnes veselá, tak to neznamená, že jsou veselí i všichni ostatní. Na závěr jsme dali ruce před sebe a hráli si, že se díváme do zrcadla a předváděli různé obličej. Co nejvíce jsme se usmívali, pak zase mračili nebo byli smutní. Děti nakonec zkoušely všechny možné výrazy, různě se šklebily, posílaly pusy nebo vyplazovaly jazyk.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Z této aktivity jsem měla největší obavy. Především z toho, že děti nezvládnou zhodnotit, jaká je jejich náladu. A myslím, že oprávněně. Po samotné realizaci jsem usoudila, že vyjádření nálady zvednutou rukou nebylo u dětí tou nejvhodnější volbou. I když někteří pravidla pochopily, tak jsem usoudila, že většina ruku zvedla úplně bezmyšlenkovitě, například dle toho, co udělal jejich kamarád. Když jsem se

totiž zeptala na důvod, nebyly schopné odpovědět. Pro příště bych raději vytvořila třeba papírové smajlíky (usměvavé nebo zamračené), kdy by si děti dle jejich nálady jednoho vybraly a poté by jej ukázaly jako symbol své nálady. Tato obměna by byla pro děti určitě zábavnější a také by to bylo vhodnější už jen kvůli tomu, že jsme si právě smutné a veselé obličejy na začátku předváděli. To, aby měly děti zavřené oči při zvedání ruky, jsem zvolila proto, aby byla menší pravděpodobnost, že se budou „opičít“ po kamarádovi. Myslím, že to, že jsem děti nakonec nechala mít oči otevřené, bylo na poprvé lepší, protože zatímco je měly zavřené, více než na svoji náladu, se soustředily na to, aby šmírovaly, co dělají ostatní. To, že tato aktivita neprobíhala úplně dle mých představ, přisuzuji tomu, že se děti s ničím podobným ještě nesetkaly a také špatné propracovanosti jejího průběhu. Doporučila bych ji dělat s dětmi klidně každý den, aby si ji osvojily a zvykly na to, sdělovat své pocity ostatním. Také, aby si uvědomovaly, že se každý den cítíme jinak my i ostatní.

Zhodnocení aktivity učitelkou: S touto aktivitou jsem se při mé praxi v jiné mateřské škole denně setkávala. Pojmenovali jsme ji jako náladoměr. Mladší děti se často opakovaly po svých kamarádech, ale starší byly uvědomělé a odpovídaly pravdivě. Také vysvětlovaly důvody jejich nálady. Děti si na to časem zvykly a některé se vždy těšily, až se budou moci svěřit. Jelikož v této třídě to ale děti dělaly poprvé, tak to asi nemělo ten pravý efekt. Na poprvé je to ale samozřejmostí. Jelikož ale dle reakcí pravidla pochopily, tak si myslím, že v budoucnu by to mohlo být velice efektivní. Také by nebylo špatné vymyslet pro děti zajímavější průběh, než jen zvedání ruky.

8.3.4 4. Aktivita: Zveme kamaráda do hry

Celkový čas aktivity: 10 - 15 minut

Popis aktivity: Učitelka zvolí jedno dítě, které bude honit ostatní. Kdo dostane babu, zůstane stát a bude se tvářit smutně. Zachránit ho může kamarád, který ho pohladí a řekne: „Ty jsi malý smutný kluk (smutná holčička), pojď běhat s námi.“ Pak se může znovu zapojit do hry. Větu je vhodné na začátku s dětmi několikrát zopakovat, protože je dlouhá a pro děti by osvobození kamaráda mohlo být složité.

Průběh aktivity: Tuto hru jsme si zahráli při pobytu venku na hřišti. Děti se postavily různě po hřišti a já jsem vybrala jedno dítě, které honilo ostatní. Vysvětlila jsem dětem pravidla. Větu „ty jsi malý smutný kluk (smutná holčička), pojď běhat s námi“ jsem s dětmi několikrát zopakovala a řekla, že touto větou můžeme zachránit kamaráda, který bude chycený. Děti se začaly postupně chytat. Prvních pár minut jsem je musela k vysvobození

pobízet, ale po chvíli jsem si všimla, že některé děti místo toho, aby utíkaly a nebyly chyceny, tak hledaly, koho by mohly zachránit. Některé si přesně nepamatovaly, co mají říct a tak jen stály a nevěděly, co dělat. Proto jsem po chvíli pozměnila pravidla a řekla, že stačí, když svého kamaráda jen pohladí po hlavě a ten se tak vrátí do hry. Během hry se v tom, kdo honí, vystřídal všechny děti.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Honička je při pobytu venku na hřišti běžnou aktivitou. Kromě toho, že se děti venku vydováděly, zároveň jsem naplnila i svůj cíl, tedy další krok v rozvoji empatie. Určitě byla tato obměna honičky v mém programu zařazena vhodně a efektivně.

Zhodnocení aktivity učitelkou: I když je tato aktivita obyčejná honička, tak díky tomu, že se děti navzájem osvobozovaly, se z ní stala vhodná aktivita tohoto programu. Děti bavila.

8.3.5 5. Aktivita: Umíme se rozdělit

Celkový čas aktivity: 25 minut

Popis aktivity: Učitelka se s dětmi posadí na koberec. Každé dítě bude mít u sebe svoji oblíbenou hračku, kterou si mělo přinést. Včetně paní učitelky.

Učitelka dětem řekne, že je pěkné, že si přinesly hračky, které mají nejraději.

Děti danou věc dají před sebe. Učitelka začne hru tak, že se postaví a vezme si věc, která se jí nejvíce líbí, kterou by chtěla mít. Když hru začne právě učitelka, musí si pro tuto hru připravit nějakou věc i ona, protože by na konci hry jeden předmět chyběl. To dítě, které předmět momentálně nemá, jde si vzít ten, který se mu líbí. Až jsou všichni spokojeni nebo až si všichni vymění své oblíbené předměty, hra končí. Během hry si ujasníme její pravidla. Například, zda může mít každý předmět jen jedno dítě či více apod.

Po skončení hry se dětmi můžeme například zeptat:

- Jak ses cítil, když ses měl vzdát svého oblíbeného předmětu?
- Jak ses cítil, když sis vzal předmět někoho jiného?
- Jsme všichni spokojeni?
- Vadilo vám, půjčit hračku kamarádovi?

Průběh aktivity: S dětmi jsem se posadila do herny na koberec do kruhu a začali jsme si povídat o tom, jaké hračky a věci si kdo přinesl. Většina dětí mělo plyšáka, někteří ale třeba auto, panenku nebo nějakou postavičku například dinosaura. Nejdříve jsem každé z dětí vyzvala, aby nám své zvířátko ukázal a něco o něm řekl. Děti postupně své hračky braly do

rukou a představovaly nám je. Začala holčička, která řekla, že má plyšáka, kterého dostala od Ježíška a jmenuje se Bertík. To bylo vzorem i pro ostatní děti, které také postupně říkaly, jak hračky říkají a od koho jí dostaly. Některé ještě dodaly, co umí udělat, pokud například hračka vydávala nějaký zvuk. Až všechny děti své hračky ukázaly ostatním, řekla jsem, že já jsem moc smutná, protože žádnou hračku nemám. Tak jsem se zeptala jednoho chlapečka, jestli si můžu jeho auto půjčit a pohrát si s ním. Nejdříve se moc nadšeně netvářil. Řekl, že proč si musím brát zrovna jeho hračku. Pak ale, když jsem řekla, že si on bude moct třeba půjčit hračku zase někoho jiného, tak otočil a už mu to nevadilo. A tak poprosil svého kamaráda, zda si může půjčit jeho chodícího dinosaura. Kamarád souhlasil. Pak to šlo dále, až mělo každé z dětí nějakou cizí hračku a všechny děti byly spokojeny. Jen jedna holčička nechtěla svoji panenku za žádnou cenu nikomu půjčit. Pak ale, když jsem řekla, že holčička bude smutná, když jí ji nepůjčí, tak nakonec svolila. Poté, co mělo každé z dětí nějakou hračku, zeptala jsem se, zda se každému líbí hračka, kterou mají. Všechny sborově odpověděly, že ano. Pak jsem se zeptala, zda nikomu nevadilo, že půjčil svou hračku někomu jinému. Řekly, že ne. Na úplný konec jsem se zeptala, jestli si s nimi chtějí jít na chvíli pohrát. Souhlasily. Děti jsem upozornila, že mají cizí hračky, tak musí dávat dvakrát takový pozor, aby s nimi něco neudělaly. Pak se již rozeběhly a hrály si. Všimla jsem si ale, že některé byly nesvé a jen seděly s hračkou v ruce. Pak až jsem je vybědla, že si můžou hrát nebo jim ukázala, jak hračka funguje, tak si teprve hrát začaly.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Z realizace této aktivity jsem měla obavy. Bála jsem se, že by mezi dětmi mohla vzniknout hádka nebo že se budou navzájem obviňovat z toho, že jeden vzal hračku druhému a tak podobně. Nakonec se tomu tak nestalo. Zejména je lákala vidina toho, že si budou moct půjčit hračku někoho jiného. Myslím, že by se tato aktivita dala realizovat i s mladšími dětmi, ale to by již záleželo na zhodnocení samotné učitelky, zda by usoudila, že právě konflikt, kterého jsem se bála, nemohl mezi nimi vzniknout (mohlo by se tomu tak stát i u starších dětí). V tomto případě by bylo důležité dětem důrazně vysvětlit, že se jedná jen o hru a že o svou oblíbenou hračku nepřijdou. Svůj cíl, aby se děti zkusily rozdělit o něco, co bylo do teď jen jejich, jsem naplnila. Příště bych se jen závěrečné otázky ptala spíše dětí samostatně, protože tím, že odpovídaly sborově, měly malý prostor ty děti, které by třeba rády odpověděly něco jiného.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Tato aktivita mě zaujala z celého programu nejvíce. Nikdy jsem se s ní nesešla a byla jsem zvědavá, jak „moje“ děti budou reagovat. Určitě to bylo pro některé děti něco zcela nového, půjčovat své hračky, které měly doposud jen do-

ma pro sebe někomu z kamarádů a navíc v prostředí, kde si s ní běžně nehrají. Ale mile mě překvapily, zejména někteří.

8.3.6 6. Aktivita: Hrajeme si na slepého medvěda

Celkový čas aktivity: 15 - 20 minut

Popis aktivity: Děti se postaví do kruhu a paní učitelka určí jedno dítě, kterému zaváže oči (slepý medvěd). Ostatní děti ho lehkými dotyky pomocí rukou nebo také slovně navádí, kudy se má dát, aby našel svoje hračky.

Průběh aktivity: S dětmi jsme se posadili v herně na koberci do kruhu. Začala jsem jim povídat o tom, zda si pamatují, jak jsme si nedávno zpívali tu písničku o tom medvědovi, co ho bolel zub. Dětem jsem řekla, že tentokrát má medvěd další problém a to, že ho bolí oči a nevidí. Kvůli tomu často bloudí po lese a neví, jak najít nějaké jídlo. Pak jsem se děti zeptala, zda si zkusíme na takového medvídku zahrát. Abychom si i my zkusily, jaké to je hrozné, když špatně vidíme a třeba nemůžeme najít své hračky. Nejprve jsme s dětmi vybrali z herny několik hraček, které jsme rozmístili po koberci. Poté jsem vyzvala jednoho chlapce, kterému jsem zavázala oči. Kvůli bezpečnosti jsem všem řekla, že se zavázanými oči se budeme po třídě pohybovat jedině po čtyřech. Když měl chlapec oči zavázané, tak se začal pohybovat po třídě a hledat hračky. Děti začaly na chlapce ihned pokřikovat a navádět jej, kudy se má dát. V roli slepého medvěda se vystřídal všechny děti.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Tím, že děti ihned začaly své kamarády navádět, kdy se mají dát, se mi potvrdilo, že pravidla pochopily. I chlapec, který má dost často s hrami podobného charakteru problém a nerad pomáhá ostatním, se do hry ihned zapojil a vžil. Děti aktivita bavila, jelikož se také předháněly v tom, kdo bude v roli slepého medvěda. Určitě je vhodné, aby byl při realizaci této aktivity čas, aby se mohly vystřídat všechny děti. Obměna hry může být taková, že by byly děti rozděleny do dvojic, jedno by mělo zavázané oči a druhé by jej jemnými dotyky navádělo, kudy jít. Tady by ale učitelka musela velmi dbát na bezpečnost a vždy by musela hrát jen jedna dvojice, nikoliv všechny zároveň. Díky této obměně by se mezi dětmi rozvíjela i kooperace.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Výborná aktivita. S dětmi běžně hrajeme a na rozvoj vcítění se jedna z nejlepších. Vhodná obměna je, že děti chodí ve dvojicích, jedno z dětí má zavázané oči a druhé naviguje. Po chvíli se vymění. Pro některé děti je to první zkušenost s tím, kdy mají za někoho zodpovědnost. Studentka správně dbala na bezpečnost.

8.3.7 7. Aktivita: Co je to přátelství?

Celkový čas aktivity: 5 - 10 minut

Popis aktivity: Učitelka se s dětmi posadí do kruhu a začne si s nimi podívat o přátelství. Zeptá se jich, co rádi se svými kamarády dělají, co zajímavého zažily. Řekne jim také, s čím nám například může náš kamarád pomoci, jak můžeme pomoci kamarádovi my. Důležité je dětem říct, že dobrý kamarád nám může pomoci se vším a také my bychom měli pomoci jemu.

Průběh aktivity: Posadila jsem se s dětmi do kruhu a na začátek jsem jim začala povídat o tom, jak jsem byla venku se svojí kamarádkou, hrály jsme si a bylo nám fajn. Pak jsem dětem řekla, že každý z nás má svého kamaráda, který by nám měl vždy pomoci, a také my bychom měly pomáhat jemu. Připomněla jsem, že tak, jak jsme si ukazovali, jakou máme náladu, tak i když my jsme třeba veselí, tak naopak náš kamarád může být smutný. Řekla jsem také to, že bychom ho měli pochopit a pokud je to v našich silách, tak se mu pokusit i pomoci, protože nikdy nevíme, kdy budeme pochopení a pomoc potřebovat zase my. Na to se začaly děti překřikovat v tom, co se svým kamarádem či kamarádkou zažily, co spolu podnikají nebo s čím si rády hrají. Kvůli tomu, že většina dětí chtěla mluvit zároveň, vzala jsem si do ruky plyšáka, který značí to, že mluví jen ten, kdo jej má v ruce. Díky tomu jsme si mohly vyslechnout postupně zážitky všech dětí.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: S dětmi jsme si hezky popovídali a také si vyprávěli své zážitky. Paní učitelka z mateřské školy mi říkala, že si s dětmi o přátelství jako takovém nikdy nepovídala, tudíž to pro ně bylo něco nového. Plyšák, který určuje, že mluví jen ten, kdo jej má v ruce, je určitě dobrou pomůckou na usměrnění překřikování dětí a již mnohokrát jsem se s ním v mateřských školách setkala. I tady to nebylo výjimkou, jeho pravidla děti znaly a respektovaly. V oblasti empatie je určitě přínosem to, že si děti uvědomí, co znamená „být přítelem“.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Aktivita hezká, děti se díky ní hezky rozpovídali. Zejména vhodné pro ty, které například nemají možnost se v rodinném prostředí se svými zážitky svěřit. Také si díky tomu uvědomí, jak je přátelství důležité a co vše jim přináší. V oblasti empatie velmi důležité a potřebné. Napadá mě obměna, kdy by děti předváděly pantomimou, co rádi se svými kamarády dělají a ostatní by hádaly, o jakou činnost se jedná.

8.3.8 8. Aktivita: Zveme kamaráda do svého domečku

Celkový čas aktivity: 15 minut

Popis aktivity: Po celé herně se rozprostřou plastové obruče, které budou představovat domečky. Každé z dětí se do jedné obruče postaví. Pak učitelka pustí hudbu a děti budou mít za úkol, zatímco hudba hraje, chodit nebo běhat po třídě. Jakmile hudba hrát přestane, každý si bude muset najít svůj domeček. V prvním kole ponecháme všechny obruče, ale od druhého kola dětem řekneme, že domečků je čím dál méně, protože je postihla například potopa. Děti se navzájem zachraňují, zvou své kamarády k sobě, ptají se, jestli mohou jít bydlet k někomu jinému. Hra skončí, až každé z dětí k sobě někoho pozve nebo učitelka uzná za vhodné (například když už žádné z dětí nebude chtít k sobě do domečku nikoho pozvat).

Průběh aktivity: Po třídě jsem rozprostřela plastové obruče. Jelikož venku sněžilo, hru jsem tomu přizpůsobila a děti jsem motivovala otázkou, zda umí bruslit a že si na takové krasobruslaře teď zahrajeme. Pak jsme se všichni postavili do kruhu a dětem jsem popsala, co budou dělat. Vysvětlila jsem, že pustím hudbu a ony budou běhat po třídě. Můžou různě skotačit, skákat, dělat piruety, cokoliv, co je napadne. Jakmile hudba hrát ale přestane, budou si muset najít svůj domeček, který představuje právě plastová obruč. Pak už jsem hudbu pustila. Děti běhaly, skákaly, křičely. Po vypnutí hudby, většina ihned utíkala do svého domečku. Jen některé zpočátku nevěděly, co mají dělat, ale po mém pobídnutí, ať si najdou svůj domeček, se to podařilo všem. Pak jsem dětem řekla, že je postihla potopa a některé domečky spadly. Proto jsem pár obručí z hrací plochy oddělala. Několik dětí na mě začalo pokřikovat (když jsem oddělala obruč, u které stály), že je to jejich domeček a že pak nebudou mít kam se schovat. Přitom jsem všechny děti upozornila, že pokud nebudou moci najít svůj domeček, budou moci poprosit svého kamaráda, zda je u sebe schová. A také naopak, kdokoliv, kdo již bude v domečku a uvidí někoho, kdo svůj domeček stále hledá, tak může nabídnout pomoc a do svého domečku jej pozvat. Pak jsem pustila hudbu. Děti opět běhaly, poskakovaly... Když jsem hudbu vypnula, některé děti byly najednou zmatené z toho, co se stalo, když v minulé hře vždy svůj domeček našly, tak teď běhaly po třídě a všechny už byly obsazené. Pozorovala jsem reakce ostatních dětí, ale na nikom nebylo vidět, že by měl sebemenší zájem někomu pomoci. A ani naopak, nikdo z dětí, které byly bez domečku, se nezkoušely ptát ostatních, co již v domečku byly, zda můžou k nim. Pak jsem se dětí zeptala, zda je tu někdo, kdo pomůže svému kamarádovi. Ze začátku byly všechny potichu a nikdo se k žádné pomoci neměl. Až pak, když jsem si před dětmi po-

steskla, že tu není žádný kamarád, kdo by dětem pomohl, tak se přihlásila jedna holčička a pozvala jedno z dětí k sobě. Pak se postupně začaly hlásit i ostatní děti, až byly úplně všechny děti v domečku. Několikrát jsme hru opakovali. Po několika kolech to nakonec dopadlo tak, že se děti překřikovaly a předháněly v tom, kdo komu pomůže víc. Jen u jednoho chlapce jsem si všimla, že se mu nelíbilo, že nakonec všichni, i když svůj domeček samy nenašly, tak nebyly z kola venku a nakonec svůj domeček také měly. Vykřikoval, že to není fér, že se hra tak nehraje apod.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Děti byly hodně zvědavé a zajímalo je, co budeme dělat. Po prvním vypnutí hudby bylo zjevné, že některé mají trochu zmatek v tom, co mají dělat. V prvním kole hry našly svůj domeček nakonec všechny děti. Poté, co jsem z hrací plochy několik obručí oddělala, pozorovala jsem, že byly děti, co si nijak neuvědomovaly, že pak budou mít větší problém s tím, svůj domeček najít. I když z počátku se děti neměly k tomu, aby ostatním ve hře pomohly, tak ke konci hry se to již úplně otočilo, děti se do ostatních vcítit dokázaly, své kamarádky k sobě zvaly, navzájem si pomáhaly, komunikovaly mezi sebou a tím jsem svůj cíl splnila. Pokud by ve třídě byl větší počet dětí, bylo by kvůli bezpečnosti vhodnější je rozdělit na dvě poloviny, aby se vystřídal.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Výborná aktivita. Základ pro empatii. Dobrá také na rozvoj orientace v prostoru.

8.3.9 9. Aktivita: Ukazujeme si, jak se radujeme

Celkový čas aktivity: 10 - 15 minut

Popis aktivity: Všechny děti se společně s učitelkou postaví do kruhu. Učitelka se dětí zeptá, zda si pamatují, jak zkoušely předvádět různé obličej. Řekne jim, že tentokrát se zkusí zase radovat. Jakmile učitelka cinkne na triangl, začnou děti předvádět, jak se chovají a co dělají, když mají radost a jsou veselí. Můžou poskakovat, tancovat, běhat, smát se...

Průběh aktivity: Tuto hru jsme si s dětmi zahráli venku na zahradě. Postavili jsme se do kruhu a dětem jsem řekla, zda si pamatují, jak jsme si zkoušeli předvádět různé obličej. Veselé a smutné. Ještě jednou jsme se s dětmi na sebe usmáli a také zamračili. Pak jsem se dětí zeptala, co dělají, když mají radost nebo jsou veselí. Někdo začal skákat, někdo jiný zase křičet. Tak jsem děti vyzvala, aby mi to předvedly, zatímco budu cinkat na triangl. Když ale cinkat přestanu, tak se musí všichni zastavit a smutně chodit po zahradě. Začala jsem cinkat, děti začaly běhat, skákat, skotačit, smát se, křičet.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Při této aktivitě se děti vyřádily, dostaly ze sebe veškerou energii. Smály se, skákaly, běhaly... Svůj cíl jsem tedy naplnila. Tato aktivita by se také dala zařadit za tu, kdy děti předváděly různé obličejy (aktivita Ukazujeme si, jakou máme náladu). Mohla by to být vhodná obměna.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Dobrá aktivita na projevení emocí. Bála jsem se, aby se to nezvrhlo. To ale záleží především na dětech a také na schopnostech samotné učitelky. U nás se nic takového ale nestalo. Jen v některých situacích musela studentka děti mírně usměrňovat. Chopila se toho výborně.

8.3.10 10. Aktivita: Pomáháme nemocnému ptáčkovi

Celkový čas aktivity: 25 minut

Popis aktivity: Učitelka poukáže na plyšového ptáčka, který je moc smutný a nikdo neví proč. Vyzve děti, aby zkusily přemýšlet nad tím, proč by mohl být ptáček nešťastný. Děti budou své nápady říkat nahlas. Pak ptáček bude svá trápení šeptat učitelce do ucha a ona je bude dětem tlumočit. Ptáček může být například nemocný, mít nachlazené hlasivky, proto nemůže zpívat nebo může mít zlomené péro, a kvůli tomu se nemůže dostat ke krmítku. Děti se zeptáme, zda mu nějak pomůžeme. Děti budou buď aktivní, tedy empatické a odběhnou například do obchůdku na konci třídy a ptáčkovi přinesou nějaké pečivo nebo můžou přinést lékárníčku a ptáčka se snažit vyléčit. Také mohou říkat své nápady jen slovně, vymýšlet, jak bychom mohli ptáčkovi pomoci.

Průběh aktivity: Jelikož jsem neměla k dispozici loutku ptáčka, aktivitu jsem přizpůsobila loutce medvěda. S dětmi jsme se posadili do kruhu a připomněla jsem, že jak již všichni víme, i když ony jsou veselé, neznamená to, že jsou veselí i všichni ostatní. Ukázala jsem jim loutku medvěda a řekla, že třeba tento medvídek je moc smutný, ale nikdo neví proč. Děti jsem se zeptala, proč by mohl být medvídek smutný. Děti odpovídaly, že ho může bolet břicho nebo že má možná hlad a neví kde sehnat nějaké jídlo. Děti jsem vyzvala, abychom se medvídku zkusili zeptat, co mu je. Sborově jsme se všichni zeptali. Medvídek mi své trápení pošeptal do ucha a já ho dětem přetlumočila. Řekla jsem, že medvídku bolí v krku, tak nemůže zavolat na maminku. Maminka ho kvůli tomu nemůže najít, aby mu dala nějaké jídlo. Děti jsem se zeptala, jestli mu zkusíme nějak pomoci. Jeden chlapec ihned navrhl, že mu můžeme dát to zobání, co máme přichystané pro ptáčky na okně. Jiná holčička zase běžela do dětské lékárníčky a přinesla kapky do krku. Děti se začaly postupně překřikovat s nápady, jak medvídkovi pomoci. Někteří také odběhly do hracího ob-

chůdku a přinesly pečivo. Děti jsem na konci pochválila, že byly tak hodné a medvídkovi pomohly. Navázala jsem také na to, že jsem dětem vysvětlila, že zvířata nikdy nekrmíme, protože tím, co jíme my, bychom jim mohli ublížit.

Pedagogická reflexe a zhodnocení: Tato aktivita proběhla bez komplikací. Děti spolupracovaly bez sebemenšího pobízení a aktivně se zapojovaly. Změny v empatických projevech od začátku programu byly značné. Jelikož byla tato aktivita podobná té úvodní, mohla jsem tyto změny lépe pozorovat a porovnávat.

Zhodnocení aktivity učitelkou: Výborná aktivita na konec programu, díky které může pedagog pozorovat posun v rozvoji empatie u dětí. V tomto případě byl posun značný.

9 CELKOVÉ ZHODNOCENÍ PROGRAMU A SEBEREFLEXE

S průběhem celého programu jsem byla z velké části spokojena. Jediná aktivita, která nebyla dle mého názoru nejvhodnější, byla „Ukazujeme si, jakou máme náladu.“ Myslím, že děti se na svoji náladu příliš nesoustředily a proto nebyla efektivní. Také její průběh mohl být propracovanější. Nápad na obměnu jsem popsala u popisu samotné aktivity. Občas také některé děti zlobily a tím rušily ostatní, ale to už je na schopnostech samotné učitelky, jak si s tím dokáže poradit. Já jsem se snažila děti usměrňovat, jak nejlépe umím, ale v některých chvílích byl zásah paní učitelky nezbytný. V takových situacích byl průběh aktivity bohužel mírně narušen.

Děti byly každé ráno zvědavé, co nového jsem si pro ně zase přichystala. Od paní učitelky jsem se navíc dozvěděla, že s hrami podobného charakteru se nikdy nesetkaly. Je pravda, že u některých aktivit jsem měla menší obavy například z toho, že nevím, co můžu od dětí čekat nebo jak se v nějakých situacích zachovají. Nakonec byly mé obavy zbytečné a děti se mnou od začátku do konce spolupracovaly a do aktivit se zapojovaly. Jen chlapec s podezřením na ADHD dělal zpočátku menší problémy a bylo potřeba jej napomínat. Koncem týdne se ale již zklidnil.

Při počátečních aktivitách bylo u některých dětí zjevné, že je pocity ostatních moc nezajímají a jsou zaměřeny jen na sebe. Na konci ale byla jejich reakce opačná. Při aktivitě, kdy pomáhaly „nemocnému medvídkovi“ se překříkovaly s nápady a typy, jak mu pomoci, co vymyslet nebo jak jej utěšit. Také po tom, co byl program ukončen, kdy jsme šli s dětmi na dvorek, tak bez jakékoliv pobídky či vyzvání, sbíraly větvičky a dávaly je ke krmítku ptáčkům. Tento čin, na který měl dle paní učitelky velký vliv můj program, mě velmi potěšil a sama paní učitelka řekla, že s takovým typem chování se u některých dětí ještě nesetkala.

Díky tomu, že první a poslední aktivita je podobného charakteru, tak jsem si mohla lépe ověřit, že změny v projevech empatie nastaly.

Tím, že jsem děti po celou dobu realizace nechválila (tudíž nevěděly, co je „správně“ a co se od nich očekává), jsem se ujistila, že tyto empatické projevy nejsou jen tím, že „děti dělají, co se od nich očekává“, ale jsou dílem jejich vlastních vědomí.

I přes menší komplikace v průběhu, jsem nakonec změny v projevech v empatické oblasti u dětí pozorovala, což do mě vneslo krásný pocit z toho, že jsem alespoň trochu mohla napomoci jejich budoucím prožitkům, k umění naslouchat, porozumět ostatním

a v neposlední řadě se také umět zaměřit na sebe a své vlastní pocity. Určitě neměl tento program stejný vliv na všechny děti, ale nějaký přínos měl dle mého názoru pro každého.

9.1 Celkové zhodnocení programu učitelkou

Program na rozvoj empatie, který mám možnost zhodnotit je velice pěkně zpracovaný. Díky tomu, že jsem byla i při jeho samotné realizaci, jsem se utvrdila v tom, že i v samotné praxi je velmi efektivní. Aktivity byly zajímavé a pro děti i zábavné. Zaujala mě zejména úvodní pohádka. Také je dobré, že na konci programu byla zařazena aktivita podobná této, protože díky tomu je možné lépe porovnat pokrok v rozvoji empatii u dětí. Studentka dokázala každou aktivitu přizpůsobit dané situaci, když bylo potřeba, děti usměřňovala a díky tomu se přibližovala k uskutečnění svých cílů, které také na konci programu naplnila. Na programu se mi líbí také to, že je možné aktivity přizpůsobit určitým okolnostem a lze je různě obměnit dle toho, jakému tématu se zrovna v mateřské škole věnují. A to bez toho, aby byl narušen jejich cíl. Co se týče rozvoje empatie samotné, tak dle mého názoru (zejména dle pozorovaných reakcí dětí) byla po dokončení programu empatie u dětí rozvíjena a cíl byl tedy naplněn. Je jisté, že na každé dítě bude tento program působit jinak, ale určitě bych jej doporučila učitelkám mateřských škol vyzkoušet v praxi. Je možné, že se jim díky tomu otevře zatím neobjevená schopnost empatie některých dětí, jako i já jsem byla v některých situacích přímo udivena a zároveň mile překvapena odezvami některých dětí. Program je určen pro 5 - 6leté děti, ale určitě jsou některé z aktivit dle mých zkušeností vhodné i pro menší děti.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Tento program, který je zaměřen na rozvoj empatie, je určen učitelkám mateřských škol pro realizaci s dětmi ve věku 5 – 6 let. Program napomáhá tréninku empatie u dětí a jejímu rozvoji.

Realizovala jsem jej po dobu pěti dní, ale myslím si, že by bylo vhodnější jej realizovat v delších intervalech. Doporučila bych vždy s přestávkou jednoho dne, aby si děti více upevnily to, co se za uplynulý den naučily či zkusily nového. Také toho pro děti nebude najednou tolik nového. Učitelka bude moci lépe zaznamenávat změny, protože se dítě bude méně vázat na to, že podobnou aktivitu dělalo uplynulý den, tudíž je možné, že bude jen opakovat to, co dělalo předtím bez toho, aby se v něm rozvíjelo něco nového. Dále jej doporučuji nerealizovat například na začátku školního roku, kdy jsou si děti ještě cizí, ale spíše v době, kdy už se děti mezi sebou lépe znají. A to z důvodu, že v některých aktivitách je potřeba určitá forma spolupráce mezi dětmi. Každá učitelka si může jednotlivé aktivity přizpůsobit aktuálním podmínkám své práce v mateřské škole, ať už různou formou motivace nebo místu realizace. Jelikož na sebe aktivity nijak zásadně nenavazují, je možné je realizovat i samostatně a nejen v rámci celého programu. Také si jej tedy mohou učitelky poskládat dle vlastních potřeb. Při průběhu jednotlivých aktivit doporučuji děti příliš nechválit a zásadně nepobízet k určitým reakcím, aby nevzniklo to, že děti začnou empaticky reagovat „jen za účelem pochvaly“ a ne na základě vlastního svědomí.

Po realizaci tohoto programu jistě nebude empatie u všech dětí ihned zcela rozvinuta, ale tento program je dobrým krokem k tomu, jak empatii trénovat, posilovat a tedy i přispět k jejímu rozvoji.

ZÁVĚR

„Dlouhá je cesta poučováním, krátká a účinná na příkladech“ Lucius Annaeus Seneca

Po zpracování této práce a teoretických východisek, jsem si osvojila pojmy jako emoční inteligence, prosociálnost nebo altruismus, což bylo také jedním z hlavních cílů. Uvědomila jsem si, že ačkoliv v odborné literatuře je těmto termínům věnována velká pozornost, v běžném životě se o nich řeč tolik nevede. Asi je lidé berou jako samozřejmost, i když samozřejmostí bohužel nejsou. Tím, že lidé nejsou schopni cítit empaticky, často vznikají zla a krutosti, která jsou v dnešním světě běžnými jevy. Často je ale pro hodně lidí velmi těžké se vcítit do druhého i v běžných situacích. V této souvislosti mě napadá přísloví o tom, že sytý hladovému nevěří. Myslím, že toto přísloví mluví za vše.

Dalším hlavním cílem bylo také vytvoření programu na rozvoj empatie. Tento program jsem poté realizovala v praxi, evaluovala jsem jej a na základě zkušenosti pro něj vypracovala doporučení pro praxi. I přes menší komplikace, jsem na konci realizace tohoto programu zaznamenala změny v empatických projevech dětí a tím usuzuji, že tento program je dobrým krokem právě pro trénink vcítění se do jiné osoby, naslouchání pocitů druhých, tužeb a také zaměření se na vlastní potřeby a prožitky. Tedy pro rozvoj oblastí, které empatickému chování napomáhají a jsou jeho součástí. Uvědomuji si, že každé dítě je jiné, každé má jiné genetické předpoklady a proto i na každého působí něco jiného. Myslím si ale, že v mateřských školách není kladen velký důraz na rozvoj v této oblasti, proto jsem se rozhodla právě pro vytvoření tohoto typu programu. Věřím, že se stane součástí některého vzdělávacího plánu učitelek mateřských škol a rozvoji empatie u dětí napomůže. Jelikož je ale pro děti vzorem jejich učitelka a hlavně rodiče, v největší míře mají na empatii u dětí podíl a vliv právě oni a velký význam tedy má to, jak budou na děti působit. A jak jsem se v jedné části zmínila, dobrou zprávou je to, že lze empatii trénovat, tudíž vždy na sobě v této oblasti můžeme zapracovat a snažit se ji rozvíjet.

Při tvorbě této bakalářské práce jsem čerpala jak z odborných tištěných publikací, tak z internetových zdrojů, českých i cizojazyčných.

Přílohou práce je několik fotografií z realizace programu a také samozřejmě souhlas rodičů s použitím těchto fotografií.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAR-ON, Reuven. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*. Universidad de Oviedo: Psithem, 2006, Vol. 18, s. 13-25. ISSN 0214-9915.
- [2] BARON-COHEN, Simon. *Věda zla: nová teorie lidské krutosti*. Vyd. 1. Brno: Emitos, 2014, 249 s. ISBN 978-80-87171-37-0.
- [3] BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 174 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.
- [4] BLAU, Melinda and Tracy Hogg. Yes, We Can Teach Empathy to Children. *Work & Family Life*. 2014, vol. 29, no. 31. ISSN:1040-0958.
- [5] BUDA, Béla. *Čo vieme o empatii?*. 1. vyd. Bratislava: Pravda, 1988, 301 s.
- [6] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 144 s. ISBN 978-80-266-0361-0.
- [7] GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [8] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997, 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- [9] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- [10] KOUKOLIK, František. *Lidský mozek*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 360 s. ISBN 89-7178-379-X.
- [11] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.
- [12] MENESINI, Ersilia a Annalaura NOCENTINI. *EMPATIA, PROSOCIALITA' E APPRENDIMENTO NELLE SCUOLE "SENZA ZAINO"*. Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Firenze, 2010.
- [13] MISURCOVÁ, Věra, Jiří FISER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. V Praze: Státní pedagogické nakl., 1980, 143 p., [4] p. of plates.
- [14] PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 106 s. ISBN 8071787647.

- [15] PLETZER, Marc. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 176 s. ISBN 978-80-247-3057-8.
- [16] PREKOP, Jirina. *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 131 s. ISBN 80-247-0672-5.
- [17] ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 292 s. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-233-5.
- [18] SHIRKANI, Jen. EGQ versus EQ. Osm pastí emocionální inteligence a jak se s nimi vyrovnávají manažeři. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2014, 199 s. ISBN 978-80-7261-275-8.
- [19] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s.
- [20] STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 227 s. ISBN 80-7178-553-9.
- [21] SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007, 133 s. Nahlízet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.
- [22] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [23] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
- [24] TĚTHALOVÁ, Marie. Jak vypadá "učitelka snů"? *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a družinách*. 2008, roč. 15, č. 6. ISSN 1210-7506.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 9788024609560.
- [26] VANÍČKOVÁ, Eva. *Dětská prostituce*. 2., dopl. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, c2007, 141 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2218-4.
- [27] ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2009, 391 s. ISBN 978-80-7387-306-6.

Internetové zdroje:

- [28] HORÁKOVÁ, Pavla. Jak se děti učí altruismu. In: *Bety.cz: Magazín nejen pro dámy* [online]. 2015 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: <http://www.bety.cz/deti-a-rodina/clanky/7241/Jak-se-deti-uci-altruismus>
- [29] KOCÁBKOVÁ, Lenka. Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku. *RVP: Metodický portál inspirace a zkušeností učitelů* [online]. 2010 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/9887/rozvijime-empatii-u-deti-predskolniho-veku.html/>
- [30] TOMANOVÁ, Marie. Emoční inteligence předškoláků. In: *Jdeme do školy* [online]. 2013 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://jdemedoskoly.cz/Clanek/6236/emocni-inteligence-predskolaku>
- [31] URBAN, Jan. Emocionální inteligence a její rozvoj. *Daňáři online: Portál daňových poradců a profesionálů* [online]. 2006, č. 7 [cit. 2015-04-21]. Dostupné z: <http://www.danarionline.cz/archiv/dokument/doc-d858v834-emocialni-inteligence-v-organizaci-a-jeji-rozvoj/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Plán realizace programu	33
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA FOTOGRAFIÍ Z REALIZACE PROGRAMU

PŘÍLOHA P II: SOUHLAS RODIČŮ S POUŽITÍM FOTOGRAFIÍ

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA FOTOGRAFIÍ Z REALIZACE PROGRAMU





PŘÍLOHA P II: SOUHLAS RODIČŮ S POUŽITÍM FOTOGRAFIÍ

Souhlas s publikací fotografií dětí

Mateřská škola Velké Těšany souhlasí s publikací fotografií dětí v bakalářské práci studentky Nikoly Talašové.

SOUHLAS RODIČŮ:

Kalčíková

Nováková

Černá

Holcová

Grmelová

Škrabáková

Lipová

Trávníčková

Nikola Talašová

Ve Velkých Těšanech dne 23. 3. 2015

Mateřská škola Velké Těšany,
787 01 Kroměříž
IČ 71001223, Tel. 721 129 919
e-mail: ms@ms-velketesany.cz