

Rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku

Bc. Pavlína Kohoutková

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavlína Kohoutková**
Osobní číslo: **H140258**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti emoční inteligence, empatie, prosociálního chování a vývojových zvláštností dětí předškolního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu zaměřeného na ověření realizovaného programu v prostředí mateřské školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009, 272 s. ISBN 978-80-7367-648-3.

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

SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18.3.2016

.....Kahoudková.....

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 nevdělečně 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, užíje-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 vzdělávacího 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

Diplomová práce se zabývá tématem prosociálního chování dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce nabízí teoretická východiska týkající se dítěte předškolního věku a jeho vývojových zvláštností, naplňování potřeb dítěte, morálního a sociálního vývoje dětí předškolního věku, prosociálnosti a prosociálního chování, emocí, emoční inteligence, a empatie.

Praktická část je zaměřena na ověření vytvořeného programu zaměřeného na rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku. Ověření realizovaného programu probíhalo v prostředí mateřské školy. Program byl realizován ve třídě dětí ve věku od 5 do 7 let. Přínos tohoto programu byl vyhodnocován na základě pozorování dětí v prostředí mateřské školy před a po realizaci tohoto programu.

Klíčová slova: předškolní věk, vývoj dítěte, morální a sociální vývoj, prosociální chování, emoce, emoční inteligence, empatie

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of prosocial behavior preschool children. The work is divided into theoretical and practical part.

The theoretical part provides theoretical background of preschool age and his developmental traits, meeting the needs of the child, moral and social development of preschool children, sociability and prosocial behavior, emotions, emotional intelligence and empathy.

The practical part is focused on verification created a program focused on the development of social behavior in preschool children. Verification program was implemented in the kindergarten environment. The program was implemented in the classroom of children aged 5 to 7 years. The benefit of this program was evaluated based on the observation of the children in the kindergarten environment before and after implementation of the program.

Keywords: preschool, child development, emotional and social development, social behavior, emotions, emotional intelligence, empathy

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu, vstřícnost a čas věnovaný při tvorbě této práce.

„Úkolem prostředí není formovat dítě, nýbrž umožnit mu, aby se projevovalo.“

Maria Montessori

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE VE VĚKU OD 3 DO 6 LET	14
1.1.1 Dítě ve věku tři let.....	14
1.1.2 Dítě ve věku třech a půl let.....	15
1.1.3 Dítě ve věku čtyř let	15
1.1.4 Dítě ve věku pěti let	16
1.2 NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB DÍTĚTE	17
1.2.1 Potřeba citové náklonnosti	18
1.2.2 Potřeba porozumění	18
1.2.3 Potřeba být respektován	18
1.3 MORÁLNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	19
1.3.1 Morální vývoj.....	19
1.3.2 Sociální vývoj a sociální dovednosti	20
2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	22
2.1 PROSOCIÁLNOST V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	22
2.1.1 Princip prosociálnosti.....	23
2.1.2 Prosociální chování a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	23
2.2 EMPATIE A EMPATICKÁ VÝCHOVA	24
3 EMOCE A EMOČNÍ INTELIGENCE	26
3.1 DŮLEŽITÉ EMOCE	27
3.2 EMOČNÍ INTELIGENCE.....	28
3.3 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	31
4 HRA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE	33
4.1 VLASTNOSTI A ZNAKY HRY	35
4.2 CO DÍTĚTI HRA PŘINÁŠÍ.....	35
4.2.1 Kognitivní rozvoj	36
4.2.2 Sociální rozvoj	36
4.2.3 Pohybový rozvoj.....	36
4.2.4 Význam hry v předškolním období	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	41
5.1 CÍLE VÝZKUMU	41
5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	41
5.3 POJETÍ VÝZKUMU	42
6 PROGRAM: „MY SE MÁME RÁDI, MY JSME KAMARÁDI“	43

6.1	KAMARÁDSTVÍ	43
6.2	EMOCE A CITY	46
6.3	PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	49
6.4	RELAXACE.....	52
7	VYHODNOCENÍ REALIZOVANÉHO PROGRAMU: „MY SE MÁME RÁDI, MY JSME KAMARÁDI.“	53
7.1	VYHODNOCENÍ ČINNOSTI, CO MI POVÍŠ?	53
7.2	SROVNÁNÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘED A PO REALIZACI PROGRAMU	57
7.3	ZHODNOCENÍ PROGRAMU A JEHO PŘÍNOS V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	59
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ.....	61
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ	67
	SEZNAM TABULEK.....	68

ÚVOD

Být učitelkou v mateřské škole je velmi odpovědné povolání, protože velkou měrou může ovlivnit osobnost dětí. Je velmi snadné dětem ublížit a něco pokazit. Vychovat pro sociálně myslícího člověka je běh na dlouhou trať a úkol pro všechny stupně škol, ale základy úspěchu či neúspěchu jsou položeny právě už v období předškolního věku.

Charakteristickým znakem předškolního věku je postupné uvolňování vazby na rodinu a rozvoj aktivity, která dítěti umožňuje, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a také přijatelná úroveň komunikace dítěte (Vágnerová, 2000, s. 102).

Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. S prosociálním chováním velmi úzce souvisí pojem emoční inteligence. Emoční inteligence je relativně nový pojem, přesto je přinejmenším stejně důležité mít vysoké EQ jako IQ. V současné době výzkumy ukazují, že děti s dovednostmi emoční inteligence jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole. Dovednosti emoční inteligence jsou základními kameny k tomu, aby z našich dětí vyrostli citliví, odpovědní a tvořiví dospělí, kteří budou plnohodnotnými členy naší společnosti.

V dnešní době je spousta dětí, které nemají dostatek lásky. Rodiče je sice milují, ale neumí jim to dát najevo nebo to dávají najevo nevhodnými prostředky. Proto je v současnosti v mateřských školách stále více dětí, které zlobí, jsou neposlušné a nevladatelné. Důležitou roli ve výchově hraje kromě rodiny také mateřská škola. Děti tráví v mateřské škole většinu dne. Chceme-li učit dítě být prosociálním, je potřeba, abychom se i my sami k němu prosociálně chovali, abychom přispívali k maximálnímu naplňování jeho potřeb, aby se dítě cítilo přijímané, úspěšné a uznávané. Učitelka je pro dítě vzorem v oblasti chování k ostatním dětem. Pokud na děti křičí, lze očekávat, že i děti budou ukřičené a vystrašené. Učitelka by měla dětem naslouchat, znát jejich zájmy, potřeby a umět na ně reagovat. Učitelka může být pro dítě vzorem prosociálního chování na celý život.

Důvodem volby tématu prosociálního chování u dětí předškolního věku je to, že v současné době se stále častěji setkáváme ve společnosti s bezohledným chováním a agresivitou. Alarmující je nárůst výskytu šikany na školách a snižující se věk dětí, které se na

šikaně podílí. Proto je velmi důležité zaměřit se na výchovu k prosociálnímu chování už v předškolním věku.

Cílem diplomové práce je přiblížit problematiku prosociálního chování dětí předškolního věku. Pro účely diplomové práce jsem vytvořila program zaměřený na rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku. Ověření realizovaného programu bude probíhat v prostředí mateřské školy. Program bude realizován ve třídě dětí ve věku od 5 do 7 let. Přínos tohoto programu bude vyhodnocován na základě sledování chování dětí a řešení vzorových situací před a po realizaci tohoto programu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V nejranějším období života se utvářejí funkce a útvary, které jsou podkladem konečné struktury jedince, proto je nezbytné několik počátečních let života poskytovat dítěti podpůrné i rozvíjející činnosti a vytvořit tak prostor, kde by dítě mohlo naplnit všechny své rozvojové předpoklady (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 123).

Průcha (2013, s. 229) definuje předškolní věk jako: „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života.*“

Jako předškolní věk označujeme období od dovršení třetího roku života dítěte až do jeho vstupu do školy, tj. přibližně do šestého roku života dítěte. Toto období je charakteristické pozoruhodnými změnami nejen v tělesných a pohybových funkcích, ale i poznávacích procesech, a v citovém i společenském vývoji. V tomto období dochází také ke změnám ve vývoji osobnosti dítěte. Toto období můžeme označit jako věk iniciativy, kdy hlavní potřebou dítěte je aktivita, která je účelná. U dítěte v tomto období dochází také k prosazování sebe sama (Klenková, Kolbábková, 2003, s. 4).

Děti předškolního věku bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouštějí s nadšením a naplno. Během tohoto období se neustále rozvíjejí motorické schopnosti. Ve všem co děti dělají, se projevuje jejich fantazie a kreativita. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt. Předškolní děti si začínají uvědomovat potřeby ostatních a postupně získávají kontrolu nad svým chováním (Allen, Marotz, 2008, s. 99).

Předškolní věk lze charakterizovat jako období diferenciací vztahu ke světu, stabilizace vlastní pozice dítěte ve světě. Dítěti v jeho poznání pomáhá představivost a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Předškolní věk je také označován jako období iniciativy, kdy má dítě potřebu něco zvládnout a tím tak potvrdit svoje kvality. Toto období je možné chápat jako fázi přípravy na život dítěte ve společnosti, aby to bylo možné, dítě musí přijmout řád chování, který upravuje chování k ostatním lidem (Vágnerová, 2000, s. 174).

Vývoj každého dítěte je individuální. Každé dítě je jiné a ve vyžívání jednotlivých oblastí může existovat značný rozdíl. Děti se odlišují také v tom, jak reagují na různé podněty, jak získávají zkušenosti, nabývají nové vědomosti a dovednosti. Pokud budeme po dítěti poža-

dovat něco, k čemu ještě není vyzrálé, nemůže to v žádném případě zvládnout (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2).

1.1 Vývojové zvláštnosti dítěte ve věku od 3 do 6 let

1.1.1 Dítě ve věku tří let

Tříleté děti jsou většinou klidnější a poslušnější. Méně časté jsou konflikty s dospělými, které dříve pramenily z potřeby získat vlastní nezávislost. Tříleté děti většinou ochotně poslouchají pokyny rodičů a učitelů, umí si počkat na to, co chtějí a nemusejí mít všechno hned teď (Allen, Marotz, 2008, s. 99).

Dítě ve věku tří let se chová už o něco méně despoticky a dokáže být trpělivější, ale špatně snáší situace, které jej frustrují (Bacus-Lindroth, 2009, s. 12).

Osobnostně-sociální vývoj

V centru citového života je pro tříleté dítě matka a jejich vztah je velmi výjimečný. Složitější citový vztah má tříleté dítě se svými sourozenci a špatně snáší vzájemnou rivalitu. K mladšímu sourozenci se dokáže chovat mile a hezky, i přesto na něj však dokáže velmi žárlit. V mateřské škole má dítě rádo svou paní učitelku a chce být jejím nejoblíbenějším dítětem v mateřské škole. Tříleté dítě si se svou paní učitelkou ráno povídá nebo jí naslouchá, ale jen zřídka si k ní utíká pro útěchu. S vrstevníky dokáže spolupracovat a respektovat je, dovede počkat, až na něj přijde řada a chápe, že je někdy nutné se s ostatními o něco rozdělit (Bacus-Lindroth, 2009, s. 14).

Tříleté dítě chápe, v čem spočívá střídání se, ale ne vždy je ochotné se střídat. Přidává se ke skupinovým činnostem a hrám, ale většinou ještě váhavě, často si mluví samo pro sebe, při hraní používá předměty symbolicky, např. dřevěná kostka může být autíčko, zvířátko nebo domeček. Často sleduje, jak si hrají ostatní děti, někdy se k nim připojí, ale jen na chvíli. Tříleté dítě si brání vlastní věci a hračky, někdy se dokonce může chovat až násilnicky a vytrhává věci druhým dětem z rukou a bije je (Allen, Marotz, 2008, s. 105).

1.1.2 Dítě ve věku třech a půl let

V tomto období se dítě učí především ovládat své emoce, obavy a agresivní jednání a učí se také ovládat v rovině duševní i tělesné. Učení sebekontroly je pro dítě těžké, proto je velmi důležité, aby jej podpořili rodiče tím, že půjdou dítěti příkladem. Protože dítě ve věku tři a půl let už dokáže lépe vyjadřovat své city, je schopno říci „*mám tě rád/a*“ (Bacus-Lindroth, 2009, s. 40).

Osobnostně-sociální vývoj

Dítě se dokáže čím dál tím lépe podělit s ostatními dětmi a počkat, až se na něj dostane řada, díky čemuž se usnadňuje hra s ostatními dětmi. Dítě rozlišuje, které děti má rádo, takovým říká kamarádi, a děti, které rádo nemá. Na chování dítěte má určitý vliv také učitelka v mateřské škole, a to zejména z toho důvodu, že ji děti většinou mají rády a v tomto věku jsou velmi citlivé jak na pochvalu, tak na kárání a výtky (Bacus-Lindroth, 2009, s. 42).

1.1.3 Dítě ve věku čtyř let

Většina čtyřletých dětí překypuje neutuchající energií, srší nápady a ani na chvíli se nezastaví. V tomto věku však dítě často propadne záchvatu umíněnosti a vzdoru a hádá se s rodičem nebo učitelkou. Dítě zkouší hranice, zkouší kam, až může zajít a věří, že má silnější potřebu nezávislosti. Děti ve čtyřech letech často bývají hlučné, veselé, ale někdy také agresivní až útočné. Často zkoušejí trpělivost dospělých neustálým povídáním a nekonečnými otázkami. Čtyřleté děti mají také mnoho milých vlastností, překypují nadšením, snaží se pomáhat ostatním a do určité míry dokážou plánovat dopředu (Allen, Marotz, 2008, s. 109).

Osobnostně-sociální vývoj

V tomto vývojovém období má dítě velmi úzký vztah k svojí rodině a k domovu. Je rádo, když je celá rodina doma pohromadě nebo když celá rodina vyrazí někam pohromadě např. na výlet, na návštěvu. I když v tomto období dítě ještě stále může soupeřit se starším sourozencem, objevují se u něj už také „mateřské“ pocity a snaha chovat se jako dospělý vůči

mladšímu sourozenci, když se jeho mladší sourozenec stydí nebo pláče. Vztahy s ostatními dětmi získávají podobu nerozlučných přátelství, ale objevují se i prudké neshody a hádky. Děti se spolu už dokážou dohadovat pouze slovně (Bacus-Lindroth, 2009, s. 69).

Dítě ve čtyřech letech je společenské, otevřené a přátelské, ale rychle a často nepředvídatelně se u něj střídají nálady, popadají ho záchvaty vzteku kvůli maličkostem. Často je tvrdohlavé, všechno chce dělat samo bez jakékoli pomoci, ale pokud nastane nějaký problém, rozčílí se natolik, že se dostane až na hranici záchvatu zuřivosti (Allen, Marotz, 2008, s. 112).

1.1.4 Dítě ve věku pěti let

Dítě ve věku pěti let je ve všech směrech dospělejší, působí tak, že harmonicky souzní se svým okolím, má rádo své rodiče, paní učitelku v mateřské škole, zvířátka apod. Dítě v tomto vývojovém období dokáže spolupracovat s dospělým člověkem, je také více citlivé, méně netrpělivé a velmi často je milým společníkem. Dítě je celkově klidnější, má realističtější pohled na svět než dříve a proto už dokáže v rozhovoru hájit svůj názor. Většinou je dítě pozorným a přátelským společníkem, brek a fňukání se objevují méně a netrvalí tak dlouho jako dříve (Bacus-Lindroth, 2009, s. 122).

Dítě v pěti letech se už umí lépe ovládat a to jak po stránce tělesné tak emoční a prochází obdobím relativního klidu. Svět se dítěti rozšiřuje za hranice domova a mateřské školy. Pětileté dítě trénuje a cvičí dovednosti ve všech oblastech vývoje a zdokonaluje se v nich. Chuť vyzkoušet a prozkoumat všechno možné často přehluší schopnost předvídat různá nebezpečí a katastrofické následky. V tomto věku je nesmírně důležité dbát na bezpečnost dítěte a zabránit tak různým nehodám, ale je třeba provádět to takovým způsobem, aby neutrpěla sebedůvěra dítěte ve vlastní schopnosti (Allen, Marotz, 2008, s. 116).

Osobnostně-sociální vývoj

Dítě ve věku pěti let se učí vcítit se do druhého, myslet na něj v různých situacích, podělit se s ostatními a dávat jim dárky k Vánocům nebo narozeninám. Pětileté dítě už obvykle dobře zná pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, pokud s nimi přichází pravidelně do kontaktu, ale často na ně zapomíná, proto mu je musíme připomínat. Dokáže přijmout fakt, že jiné dítě může získat výsady nebo pozici, které ještě před chvílí patřila jemu.

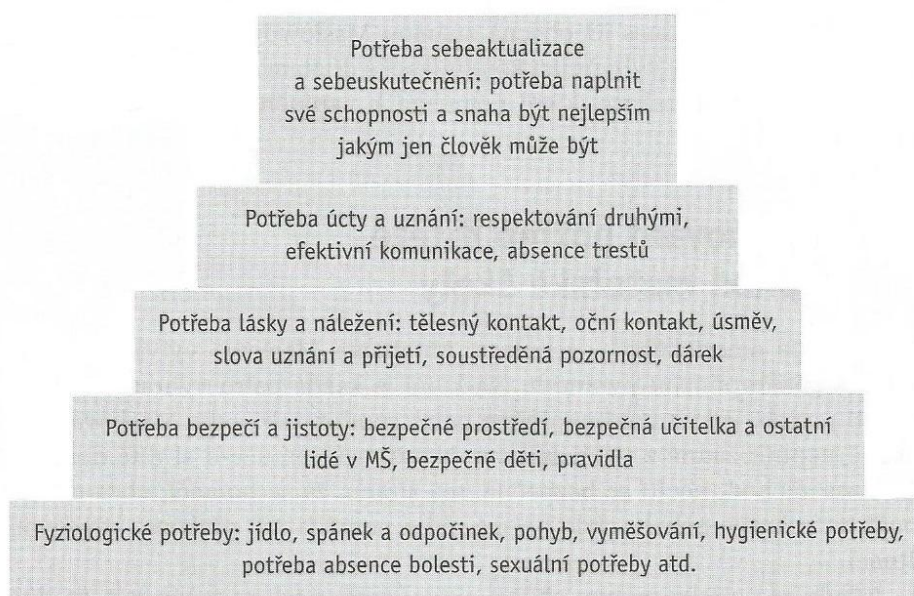
Daří se mu lépe snášet prohru, to samozřejmě neplatí pro všechny děti, některé nesnesou, aby prohrály nebo aby se hra ubírala jiným směrem, než oni chtějí (Bacus-Lindroth, 2009, s. 125).

Vůči menším dětem, kterým se stalo něco nepříjemného, a zvířatům cítí velkou náklonnost a chová se k nim ochranně. Rodiče a učitele poslouchá, téměř vždy udělá to, co je po něm požadováno a snaží se odpovědně plnit úkoly. Dítě v pěti letech i nadále potřebuje, aby ho dospělí povzbuzovali a dávali mu pocit jistoty, ale už si o to neříká tak jako dříve. Dítě se také lépe ovládá a už neprožívá tak výrazné emoční výkyvy, často a rádo se chlubí svými úspěchy (Allen, Marotz, 2008, s. 120).

1.2 Naplňování potřeb dítěte

Každé dítě má své potřeby, na které ovšem jejich rodiče často zapomínají. Místo toho, aby svému dítěti věnovali hodinu svého času, raději mu dají hračku nebo dítě kárají na místo toho, aby mu pomohli zbavit se pocitu viny (Bacus-Lindroth, 2009, s. 43).

Podle amerického psychologa Abrahama Maslowa lidské potřeby vytvářejí pětistupňovou pyramidu, ve které každé patro náleží jedné oblasti potřeb. Pokud není naplněno nejspodnější patro, není možná naplnit žádné z vyšších pater. Někdy se však potřeby mohou chovat autonomně, např. když dítě v zápalu hry zapomene, že má hlad nebo se mu chce čůrat (Svobodová, 2010, s. 71).



Obrázek 1. Maslowova pyramida potřeb (Svobodová, 2010, s. 72).

1.2.1 Potřeba citové náklonnosti

Citová náklonnost obsahuje všechny drobné projevy lásky, které dítěti denně projevujeme. Dítě nepotřebuje jen to, abychom jej měli rádi, nebo abychom mu říkali, že jej máme rádi. Dítě potřebuje především vidět, že ho máme rádi. Dát dítěti najevo svou citovou náklonnost k němu znamená především dát mu něco ze sebe, věnovat mu svůj čas, svůj zájem a svou pozornost. Dítě bychom měli považovat za lidskou bytost, jejíž přání, myšlenky, obavy a potřeby musíme brát vážně, být ale zároveň shovívaví k jeho chybám, protože právě chybami se každý člověk učí. Dítě bude mít pocit, že je milováno jen do té míry, do jaké mu jeho rodiče věnují svůj čas a berou vážně všechna jeho přání. Dítě je velmi šťastné, když mu nasloucháte a dokážete s ním soucítit (Bacus-Lindroth, 2009, s. 43).

1.2.2 Potřeba porozumění

Dospělí se velmi často chovají, jako by nikdy sami nebyli dětmi. Z tohoto důvodu pak mezi rodiči a jejich dětmi vzniká řada konfliktů a nedorozumění, ke kterým nemuselo vůbec dojít. Kdyby rodiče přemýšleli o důvodech, které vedly jejich dítě k určitému chování, které oni neschvalují, nemohli by se na něj zlobit stejným způsobem. Abychom dokázaly porozumět důvodům, které vedou děti k určitému jednání, je velmi důležité vžít se do nich a představit si sami sebe na jejich místě. Děti nám samy neřeknou, proč jednaly právě tímto způsobem, protože velmi často je jejich motivace nevědomá nebo příliš složitá nebo je kvůli našemu káravému a vyčítavému postoji veškerá upřímnost dítěte nemožná (Bacus-Lindroth, 2009, s. 44).

1.2.3 Potřeba být respektován

„Respektovat své dítě znamená považovat ho za někoho, kdo má svou hodnotu. Obrázek, který si dítě udělá samo o sobě a důvěra, kterou v sebe získá, záleží v mnohém na tom, jak se k dítěti chováme my sami.“ (Bacus-Lindroth, 2009, s. 45)

Respekt, který dítěti prokazujeme, se projevuje v tom, jak se k němu chováme, co říkáme a děláme. V mnoha případech bychom se s dítětem neodvážili jednat jako s přítelem nebo známým. Rodiče velmi často mluví se svým dítětem podrážděně, našťvaně a dítě nechápe proč. Musíme si uvědomit, že dítě v předškolním věku je velmi citlivé na takové chování a výčitky. Protože dítě těmto výčítkám a takovému chování ještě nerozumí, bude hluboce

věřit, že se chová špatně, že je neschopné a že si nezaslouží lásku svých rodičů (Bacus-Lindroth, 2009, s. 45).

Cílem není souhlasit se vším, co dítě udělá, ale je třeba mluvit s ním tak, aby nám mohlo naslouchat a porozumět (Bacus-Lindroth, 2009, s. 46).

1.3 Morální a sociální vývoj dětí v předškolním věku

Děti v období mezi kojeneckým věkem a počátkem školní docházky prochází řadou vývojových skoků v morálním a sociálním vývoji. Tyto vývojové skoky kladou velké nároky nejen na děti, ale i na jejich rodiče. Průzkumy a studie ukazují, že nedostatek jistoty, opory a bezpečí nebo necitlivé pedagogické jednání může v dítěti vyvolat pocit, že je odmítáno a že ho nemají rádi. Tímto mohou být, ale nemusí, položeny základy pro asociální chování v pozdějším životě (Rogge, 2007, s. 82).

1.3.1 Morální vývoj

V období mezi třetím a pátým rokem života dítěte pozvolna dochází k ústupu záchvatů vzdoru a můžeme u dětí pozorovat první krůčky jejich morálního vývoje. Děti ve věku od tří do čtyř let mají svérázné pojetí spravedlnosti, chtějí mít vše, po čem právě touží. Pokud jim to však není umožněno, jedná se z jejich pohledu o nespravedlnost (Rogge, 2007, s. 84).

Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte a závisí také na dosažené úrovni rozvoje jeho poznávacích procesů. Autoritou, která určuje pravidla chování, jsou pro dítě dospělí. Předškolní děti snáze přijmou pravidla chování, která jim ukazují uznávané autority, reakce dospělých dává těmto normám určitý osobní význam. V předškolním věku dítě stále posuzuje dobré a špatné chování především z hlediska důsledků pro sebe sama (Vágnerová, 2000, s. 220).

Morální představy a morální citění se vyvíjí u dětí od čtvrtého nebo pátého roku. Jsou to především rodiče, kteří dětem nabízejí pozitivní model, podle kterého se mohou děti orientovat, a s kterým se mohou konfrontovat. V této fázi jsou rodiče pro děti bezpodmínečnou autoritou. Chování, kterým dávají rodiče dítěti vzor, určuje charakter dítěte. To znamená, že je pro rodiče velmi důležité vést děti k přátelskému sociálnímu chování. Stejně je to u

výchovy ke zdvořilosti. Je důležité vychovávat děti k úctě a respektu vůči druhým lidem, k empatii, vděčnosti, ale rozhodně by se tato výchova neměla podobat drezuře. Dítě by se mělo chovat zdvořile z vlastního popudu a ne proto, že se bojí trestu nebo odepření rodičovské lásky (Rogge, 2007, s. 86).

Při vývoji a formování morálních aspektů osobnosti dítěte působí zejména:

- vztah dítěte k rodičům a dalším dospělým
- vztah dítěte ke svým vrstevníkům
- různé sdělovací prostředky, pořady a filmy pro děti, knihy
- společenské podmínky a tradice
- vnitřní zpracování vnějších podmínek vyvíjejícím se dítětem
- společné činnosti např. hry
- každodenní život a zvláště významné události (Čáp, Mareš, 2001, s. 346).

1.3.2 Sociální vývoj a sociální dovednosti

Lidské vztahy jsou zdrojem, pomocí kterého dítě uspokojuje své citové a sociální potřeby a zároveň jsou zdrojem sociálního učení. V kontaktu s lidmi získává dítě první zkušenosti se světem, čímž uspokojuje potřebu životní jistoty a vytváří si základní pocit jistoty a bezpečí. Pokud dítě okolnímu světu důvěřuje, snadněji přijímá to, s čím se setkává, snáze se učí a je odvážnější (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 54).

Největší význam pro sociální učení má nápodoba a s tím spojené upevnění určitého způsobu chování. První zkušenosti se vztahy mezi lidmi a s osvojováním si sociálních dovedností dítě získává nejdříve v rodině, později obvykle v mateřské škole. Rodiče jsou pro dítě vzorem chování, měli by se k dítěti chovat tak, jak chtějí, aby se jejich dítě chovalo ke svému okolí. Není možné něco jiného říkat, vyžadovat a něco jiného sám dělat (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 54).

Dle Bednářové a Šmardové (2010, s. 51) do sociálních dovedností zahrnujeme:

- komunikaci verbální i neverbální
- přiměřené reagování na nové situace
- adaptování se na nové prostředí

- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání
- porozumění emocím a chování druhých lidí
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat

Dítě předškolního věku si osvojuje normy chování prostřednictvím sociálního učení a rozvíjením poznání a myšlení. Dítě napodobuje chování dospělých, může také docházet k identifikaci dítěte s dospělým. Dítě má mnoho příležitostí k pozorování toho, jak je schvalováno nebo postihováno chování druhých lidí např. sourozenců, ostatních dětí v mateřské škole. Toto chování označujeme pojmem observační učení. Pro dítě v předškolním věku je velmi obtížné dodržovat normy chování, pokud není na blízku někdo z kontrolujících dospělých, postupně se tomu však učí (Čáp, Mareš, 2001, s. 227).

Dítě se v kontaktu s lidmi učí orientovat ve vztazích, osvojuje si způsoby chování a komunikace. Jedná se o tzv. sociální učení, které má tyto formy:

- **zpevňování** – odměny – pochvala, povzbuzení; tresty – pohrůžka, projevy nesouhlasu
- **odezírání** – dítě si osvojuje takové chování, za které je odměňován kamarád, sourozenec
- **očekávání** – pojmenované očekávání ovlivňuje způsob chování dítěte (pozitivní očekávání – „*dokážeš to*“ podporuje, negativní očekávání odvahu naopak odebírá)
- **nápodoba a ztotožnění** – dítě napodobuje toho, ke komu má citovou vazbu, ke komu cítí důvěru (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 54).

Obecně můžeme říci, že dítě bez pomoci dospělého nezvládne všechny nároky socializace. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání stejně jako potřebují mít dané hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat. Otázkou proto není, zda dítěte určíme hranice, ale jak tyto hranice vymezit a jaký konkrétní prostor dítěti ponecháme ve prospěch jeho rozvoje (Mertin, Gillernová, 2010, s. 128).

2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Chovat se prosociálně znamená chovat se k druhým lidem tak, aby mé chování přinášelo užitek nejenom mě, ale zároveň i ostatním lidem. Chovat se prosociálně znamená mít radost, když svým chováním, svými činy udělám radost jinému člověku. Být prosociální znamená dokázat pomoci jinému člověku, ale nečekat za to žádnou odměnu.

Mýtem ve výchově dětí předškolního věku je, že tyto děti mají ještě právo chovat se sobecky, že jsou ještě příliš malé na to, aby mohly nějak pomoci druhému, protože jsou ještě samy odkázány na pomoc dospělých. Opak je ale pravdou, výsledky pozorování nám přináší poznatky o tom, že prosociální může být i dítě předškolního věku (Svobodová, 2010, s. 119).

Průcha (2013, s. 227) vymezuje prosociální chování jako: „*Chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.*“

2.1 Prosociálnost v prostředí mateřské školy

Být prosociální znamená, mít radost, že jsem svým přičiněním udělala radost druhému člověku, pomoci, ale nečekat za to odměnu.

Svobodová (2010, s. 2) definuje pojem prosociálnost takto: „*Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem.*“

Jako vyšší formu prosociálního chování lze považovat altruismus, který lze vnímat jako: „*Tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť.*“ (Svobodová, 2010, s. 2)

Opakem prosociálnosti je **deprivanství**, které souvisí s nedostatečným morálním vývojem jedince. Deprivanství můžeme označit jako nedosažení lidské normality, které se projevuje nedostatkem sebezapření, neschopnosti tvůrčí spolupráce a kooperace s druhými lidmi a ničivostí vůči všemu jinému. Sklony k deprivanství lze odhalit a také do jisté míry i pozitivně ovlivnit už v předškolním věku. Můžeme zjednodušeně říci, že pokud budeme u dětí

v předškolním věku podporovat prosociálnost, předejdeme tak deprivantským projevům (Svobodová, 2010, s. 120).

Mezi dovednosti, které podporují prosociální chování, patří:

- respektující komunikace
- pozitivně nastavené sociální zrcadlo
- naplňování potřeb dítěte
- pozitivní zpětná vazba
- efektivní komunikace (Svobodová, 2010, s. 125).

2.1.1 Princip prosociálnosti

Co člověk potřebuje, aby mohl prosociálně jednat:

1. porozumět chápání a vnímání situace z pohledu jiné osoby
2. schopnost morálního úsudku
3. schopnost empatie – porozumět pocitům druhých osob
4. znát sociální normy a pravidla (Svobodová, 2010, s. 120)

Pro prosociální chování je klíčovou dovedností **schopnost empatie!**

2.1.2 Prosociální chování a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (Smolíková, 2004, s. 6).

RVP PV obsahuje 5 vzdělávacích oblastí:

- 1) Dítě a jeho tělo
- 2) Dítě a jeho psychika
- 3) Dítě a ten druhý
- 4) Dítě a společnost
- 5) Dítě a svět

Téma prosociálního chování je obsaženo v RVP PV ve 3. oblasti – **Dítě a ten druhý**. Záměrem pedagoga v této oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti nebo dospělému, posilovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a pohodu těchto vztahů.

Tato oblast obsahuje tyto dílčí vzdělávací cíle, které se vztahují k tématu prosociálního chování:

- „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, přízpusobivosti apod.)“ (Smolíková, 2004, s. 24)

2.2 Empatie a empatická výchova

Pfeffer (2003, s. 14) ve své knize vymezuje empatii takto: „*Empatie je schopnost představit si sebe na místě druhého člověka, vcítit se do jeho situace, rozeznat, co druhý člověk pociťuje.*“

Rozlišujeme empatii kognitivní a empatii afektivní. Kognitivní empatie je schopnost rozumět záměrům druhého, zatímco afektivní empatie označuje schopnost vnímat, sdílet emoce a pocity druhého. Pro upřesnění pojmu empatie je důležité rozlišit pojmy sympatie a empatie. Definice těchto dvou pojmů se u jednotlivých autorů mohou velmi lišit a tím pádem vést k určitému zmatení. Projevovat k někomu sympatii znamená cítit touhu přinést mu štěstí. Sympatie představuje nezbytný emoční základ morálního vývoje, není to přitažlivost k druhé osobě, ale touha přinášet jí štěstí. Empatie není vždy spojena se sympatií. Vnímat a chápat pocity a emoce druhých lidí neznámá, že k nim cítíme sympatii. (Gueguenová, 2014, s. 28).

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 69) definují empatii jako: „*Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim.*“

Dle Svobodové (2010, s. 121) aby dítě mohlo být empatické, musí zvládnout:

- 1) **Poznávat sebe sama a na úrovni odpovídající věku porozumět vlastním emocím** – především vnímat své emoce a dokázat je dát do spojitosti s jejich příčinami

- 2) **Poznávat druhé a chápat jejich emoce** – děti, které se navzájem znají jménem, vědí, co má ten druhá rád a co nerad, co umí, co mu jde apod., si méně ubližují než děti, které se téměř neznají
- 3) **Posilovat sebeúctu dítěte** – k tomu, aby se dítě mohlo chovat ohleduplně a prosociálně k ostatním, potřebuje, aby stejné chování zažilo i od druhých, především dospělých osob.

Empatický přístup v každodenních vztazích velmi často chybí. Mimo rodinu se o empatii nesnažíme a vynakládáme minimální snahu, abychom dodržovali pravidla slušného chování vůči lidem, se kterými se denně setkáváme. Být empatický není jednoduché, protože empatii „se naučíme“ tím, že sami zažijeme empatické vztahy. Velké většině z nás, se však empatie v dětství příliš nedostávalo. Výchova v rodině a hlavně ve škole upřednostňuje soutěživost, která rozvoj empatie příliš nepodporuje (Gueguenová, 2014, s. 31).

3 EMOCE A EMOČNÍ INTELIGENCE

Je všeobecné známé, co znamená pojem emoce. Významově je pojem emoce ztotožňován s pojmem cit a označuje se jím prožívání stavů jako je radost, smutek, hněv, strach, lítost (Nakonečný, 2000, s. 8).

„Kořenem slova emoce je latinské movere, tedy hýbat. Je to tedy slovo, v němž je obsažena tendence k jednání“. (Pfeffer, 2003, s. 30)

Emoce vedou u dětí často přímo k činům, naopak u dospělých můžeme pozorovat, jak emoce, tedy impulz k jednání, je oddělen od projevené reakce. Dospělý člověk si mnoha způsoby umí se svou emocí poradit na rozdíl od dětí. Znamená to, že impulz k určitému jednání, který nám emoce dává, může člověk kontrolovat. Tato kontrola nad emocemi je důležitou lidskou dovedností, pokud chceme existovat ve společnosti ve vzájemném soužití a spolupráci s mnoha lidmi (Pfeffer, 2003, s. 30).

Děti prožívají emoce velmi intenzivně, bezprostředně a ze všeho nejvíc mimovolně, bez omezení zábrany, které si dospělí postupně vytvářejí. Naše mysl reaguje na zážitky často nekontrolovatelně, proto nemůžeme pokaždé změnit to, co se děje, ale můžeme změnit naše vnitřní reakce na to, co se právě děje (Černý, Grofová, 2014, s. 9).

Dle Černého a Grofové (2014, s. 6) mezi základní dětské emoce patří:

- Překvapení a zvědavost
- Radost, štěstí, vděčnost
- Smutek, ztráta a smrt
- Přátelství, respekt a láska
- Hněv a soucit
- Strach a odvaha
- Stud a tréma

„Čím dříve dětem pomůžeme rozpoznat podstatu vzniku emocí a ukážeme jim způsoby, jak s nimi zacházet, tím menší bude riziko, že si vytvoří obranné mechanismy potlačování emocí, vytěsňování, emočních bloků a zranění.“ (Černý, Grofová, 2014, s. 11)

3.1 Důležité emoce

Je velmi důležité věnovat se emocím dětí, objevovat s dětmi jednotlivé emoce a jejich různé odstíny a prohlubovat vnímání těchto emocí. Děti dostanou příležitost poznat, jak určitou emoci samy prožívají, s kým a kde se daná emoce projevuje a také jak různě intenzivní mohou emoce být. Děti samy zjistí, jak dosáhnout toho, aby zažily krásný pocit spojený s příjemnými emocemi a jak zvládnout a poradit si se svými reakcemi na nepříjemnou emoci (Pfeffer, 2003, s. 39).

1) Radost

Radost bychom měli prožívat pokud možno, co nejčastěji, protože je to velmi příjemná emoce. Jenže z čeho máme opravdovou radost? Jsou děti, které dostávají tolik dárků, že už se z nich neumí ani radovat. Je důležité, aby si děti uvědomily, co jim působí opravdovou a dlouhodobou radost (Pfeffer, 2003, s. 39).

Jak s dětmi posilovat radost a humor?

Je důležité vymýšlet maličkosti, které třeba i nepatrně změni průběh činností. Najednou se něco změní, je trochu jinak, než to bývá normálně a nemusí k tomu být ani důvod. Můžeme s dětmi zpívat legrační písničky a básničky, číst veselé pohádky. Zajímáme se o to, co dětem připadá veselé a vtipné. Cvičíme s dětmi jazykolamy, protože to samo o sobě je legrační (Černý, Grofová, 2014, s. 40).

2) Štěstí

„Štěstí je stav vnitřního naplnění.“ Člověk je spokojený, plný radosti, často vnímá jasněji všechno kolem sebe. Štěstí můžeme popsat jako stav plynutí, kdy se oddáváme nějaké věci, činnosti. V tomto stavu jsem uvolněný a v kontaktu se svým okolím, často ani nevnímáme čas a co se děje okolo nás (Pfeffer, 2003, s. 48).

3) Smutek

Smutek vzniká, když prožíváme nějakou ztrátu, když nedostaneme to, co si přejeme, když jsme z něčeho zklamaní. Emoce smutku způsobuje pokles energie a zájmu o činnosti běžného života, zejména o činnosti zábavné. Pokud se smutek prohlubuje, může přecházet až v depresi, čímž zpomaluje tělesný metabolismus (Pfeffer, 2003, s. 52).

4) Láska

Láska je velmi komplexní emoce, které má mnohou odstínů. Jde vždy o trochu jiný cit. Děti milují svou maminku a tatínka, své sourozence, svého kamaráda, domácí zvířátko, ale i určitou barvu, pohádku, hračku. Pro děti je vhodné, aby uměly rozlišit různé druhy lásky a dokázaly si samy uvědomit, který typ lásky patří do které situace a ke kterým osobám. Děti potřebují dostatek zkušeností, aby dokázaly lásku vyjádřit přiměřeně dané situaci a osobě (Pfeffer, 2003, s. 55).

5) Strach

Strach je pro nás nevídaným průvodcem, kterého se chceme co nejrychleji zabit, ale přesto je strach přirozenou a důležitou součástí. Je důležité, jak se ke strachu postavíme, jak ho budeme vnímat, co se pomocí strachu naučíme a jestli nám tato emoce může přinést nějaký užitek, něčím nám posloužit. Strach nás nutí k tomu, abychom byli pozorní a obezřetní k možným nebezpečím (Pfeffer, 2003, s. 57).

Pocity strachu nejsou nikdy příjemné, přesto jsou tyto pocity u dětí normální a také potřebné. Prožívání a zvládnutí strachu totiž dětem dovoluje připravit se na zvládnutí různých situací v životě. Klasické a přirozené strachy se mění s věkem dítěte (Černý, Grofová, 2014, s. 94).

6) Odvaha

Optimistický úhel pohledu je základem odvahy a je zaměřený vždy na určitý cíl. Odvaha je protikladem strachu. Odvaha nám dává sílu a pomáhá nám zvládat situace, které v nás vyvolávají strach. Podstatná je určitá míra opatrnosti, která se rozvíjí pouze prostřednictvím vnímání strachu. Tato míra opatrnosti přispívá k tomu, že se odvaha nezvrtne v nebezpečnou nerozumnost a lehkomyšlnost. Lehkomyšlnost znamená, že daná situace není hodnocena realistiky a přeceňují se vlastní schopnosti (Pfeffer, 2003, s. 61).

3.2 Emoční inteligence

Poprvé pojem „*emoční inteligence*“ použili v roce 1990 psychologové John Mayer a Peter Salovey. Tento pojem byl použit pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu.

Mezi tyto emoční vlastnosti patří:

- vcítění
- vyjadřování a chápání pocitů
- ovládání nálady
- nezávislost
- přizpůsobivost
- oblíbenost
- schopnost řešení mezilidských problémů
- vytrvalost
- přátelskost
- laskavost
- úcta (Shapiro, 2009, s. 14).

Emoční inteligence se skládá z pěti základních schopností:

- 1) **Emoční sebeuvědomění** – schopnost rozpoznat a vyjádřit své vlastní nálady a emoce, uvědomit si jejich vliv na naše jednání, chování i na naše okolí, být si vědom vlastní ceny
- 2) **Sebeovládání** – schopnost regulovat a kontrolovat své negativní emoce a dokázat udržet klid a rozvahu v náročných a vypjatých situacích, umění pracovat efektivně pod tlakem, nenechat se ovládnout panikou nebo zaslepit hněvem
- 3) **Motivace** – vnitřní schopnost dosáhnout cílů s energií a nadšením, umění vědomého navození emocionálních stavů, které jsou spojené s vůlí dosáhnout úspěchu, umění přesvědčit druhé a motivovat je k požadovanému výkonu a k realizaci požadovaného cíle
- 4) **Empatie** – schopnost dokázat pochopit pocity, potřeby a perspektivy druhých a podle toho s nimi vhodně komunikovat, umění vcítit se do pocitů druhé osoby a dokázat citlivě reagovat a ovlivňovat emoce ostatních
- 5) **Společenská obratnost** – obratnost v sociálním styku, schopnost dosáhnout žádoucí reakce od druhé osoby, umění ovlivňovat názory druhých, umění vedení druhých

lidí, umění docílit kompromisu, kooperace a vzájemné spolupráce (Vymětal, 2008, s. 95,96).

Emoční inteligence se rozvíjí v předškolním věku, kdy děti lépe chápou svoje pocity a dovedou projeviti empatii k emočním prožitkům jiných lidí a alespoň částečně dokážou ovládnout své citové projevy. Dítě ve 4-5 letech lépe rozumí svým emočním prožitkům a začíná svoje citové projevy lépe ovládat a ví, co by nemělo dělat. Dítě v 5-6 letech dokážou lépe rozpoznat skutečné emoční prožitky a už neulpívají na jejich vnějších projevech. Dokážou pochopit, že vnější výraz nemusí mít vždy jednoznačný význam (Vágnerová, 2000, s. 199,200).

Psycholog Daniel Goleman vymezil rozvoj emoční inteligence jako „nášlapné kameny“ které postupně přibývají, vzájemně na sebe navazují a jsou základem budoucích výkladů:

- 1. Nášlapný kámen: Rozpoznáváme vlastní pocity** – tento kámen je prvním krokem k rozvoji emoční inteligence. Poznat své emoce je základ. Děti mají k dispozici pocity v celé své šíři, patří k nim radost, smutek, vztek, odpor. Máme-li takové emoce poznat, musíme je nejdříve prožít. Je velmi důležité, aby paní učitelky tyto emoce nezakazovaly a aby projevy těchto emocí u dětí vydržely a vyhradily jim dostatek potřebného času.
- 2. Nášlapný kámen: Učíme se ovládat své emoce** – je třeba se dobře naučit zacházet se svými pocity, jinak je člověk nucen neustále bojovat s jejich potlačením. Z toho vyplývá, že je klíčové, aby dospělí děti podporovali, povzbuzovali je a pomáhali jim při projevování negativních emocí.
- 3. Nášlapný kámen: Učíme se zvládat konflikty** – při kontaktu s kamarády děti zkoušejí, jak mohou prosazovat své přání a potřeby, zažívají hádky, usmíření a také kompromisy. Sociální učení se odehrává výhradně ve vztazích, s ostatními dětmi nebo s dospělými a to v situacích, kdy o něco jde.
- 4. Nášlapný kámen: Konáme na podnět pocitů** – vstoupí-li pocity do cesty cílům je hlavním úkolem sebeovládání. Na děti čeká takový úkol každý den, kdy musí oddá-

lit naplnění svých potřeb proto, aby dosáhly daného cíle. Tento nášlapný kámen je velmi důležitý, protože ani ta nevyšší inteligence nezaručí dítěti úspěch, pokud nedokáže dostatečně zvládat emoce.

5. **Nášlapný kámen: Učíme se soucítit s druhými** – už děti v předškolním věku jsou schopné empatie a umí pečovat o druhé. K rozvíjení těchto dovedností potřebují příležitosti a především vzory, kterými jsou pro dítě rodiče, paní učitelka a ostatní dospělí.
6. **Nášlapný kámen: Poznáváme umění vztahů** – děti potřebné dovednosti rozvíjí v kontaktu s druhými každý den. K nejvýznamnějším zážitkům patří zkušenosti s nejbližším sociálním prostředím dítěte, dále pak s prostředím mateřské školy a při hře a společných činnostech s jinými dětmi (Bäcker-Braun, 2014, s.186, 187).

3.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Nikdy v životě už nejsme tak mimořádně citliví, vnímaví a otevření a nikdy v životě už nebude tak křehcí a nebudeme potřebovat tolik lásky a něhy jako ve věku do šesti let. Základní potřebou malých je pocit bezpečí a lásky. Základním zdrojem pocitu lásky a bezpečí je důvěrný vztah, vazba mezi matkou a dítětem. Na jeho základech si pak dítě hledá vztah samo k sobě, matka učí svoje dítě, jak má vidět samo sebe. Je velmi důležité, jak se jí to podaří, protože hned potom se provázaně dítě učí vztahu k ostatním lidem (Herman, 2008, s. 88).

Emoční prožívání dětí předškolního věku je typické větší stabilitou a vyrovnaností než u dětí v batolecím věku. Citové prožitky bývají intenzivní, např. střídá se smích a pláč. Postupně se u dětí rozvíjí **emoční paměť**. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně naladěné, ubývá negativních emočních reakcí. Proměna emočního prožívání je závislá na větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování. Předškolní děti už dovedou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem a umí se s ní lépe vyrovnat (Vágnerová, 2000, s. 196).

Emoční vývoj pokračuje od porozumění (pochopení významu emocí) k postupnému chápání příčiny vzniku různých emocí. Předškolní děti chápou význam aktuálních emocí. Orientace v základních emocích je pro děti předškolního věku snadná, ale porozumění komplexnějším emocím už je pro ně obtížnější. V předškolním věku děti začínají chápat příči-

ny emočních reakcí a dokážou si uvědomit, že určité situace obvykle vyvolávají stejné pocity. Od 3 let dokážou bez problému rozpoznat chování, které má pozitivní účinky, které navozují pocit štěstí (Vágnerová, 2000, s. 198).

Naše city se vyvíjejí podobně jako rozum, to znamená, že naše emoční inteligence potřebuje ke svému vývoji určité podmínky stejně jako inteligence rozumová. Na rozvoji své emoční inteligence musíme vědomě pracovat celý svůj život. Zatímco rozumovou inteligenci dlouhodobě rozvíjíme, emoční inteligenci vědomě opomíjíme a tváříme se, že k vývoji lidských emocí dochází tak nějak samo od sebe a že není třeba, abychom se jí zvlášť věnovali. Z toho plyne, že aby se dítě mohlo zdravě vyvíjet, musí do určité doby získat dostatek vhodných podnětů a to jak rozumových tak emocionálních a pokud je nedostane, může to těžce a nevratně poškodit jeho duši (Herman, 2008, s. 89).

4 HRA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Hra je osou osobnostně orientované předškolní výchovy, je to nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládnout předpoklady k rozvoji všeho, co bude později v životě potřebovat. Samostatná tvořivá hra, situační učení a experimentace poskytují příležitosti k osobnímu prožitku dítěte, uplatnění jeho zájmu a zkušeností, vyjádřením vlastní představy o světě a osobitým vztahu k němu. To ovšem neznamená, že jen stačí, když necháme děti si hrát. Mnohé pedagogické systémy stanovily podmínky pro hru dítěte, které jsou založeny na systematickém uspořádání a řízení dospělým (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 135).

Hra je pro dítě tou nepřírozenější a nejdůležitější činností. Prostřednictvím hry dítě získává zkušenosti se světem lidí, věcí a zároveň poznává také samo sebe. Dítě do hry promítá a zároveň rozvíjí celou svoji osobnost, hra dítěti přináší pocit seberealizace, smysluplnosti a hlavně radosti (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 59).

Předškolní věk je obdobím velkého rozmachu hry. Od paralelní hry dítě přechází ke kooperativní hře, kdy si děti hrají společně, mají rozděleny úlohy a je důležitá jejich koordinace. Vztahy k vrstevníkům jsou v tomto období však ještě krátkodobé, nestálé a kamarádi se střídají podle dané situace (Čáp, Mareš, 2001, s. 227).

Dle Suchánkové (2014, s. 9): „*Hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná (v širším pojetí činnost motivovaná zvnějšku, avšak zvnitřněná), činnost, v níž se seberealizujeme.*“

Dítě si hraje především tak, jak chce, kdy chce, kde chce a s čím chce. Je to právě spontánnost, pocit volnosti a svobody, s kterými dítě ke hře přistupuje. Dítě si hraje také proto, že mu to přináší radost a potěšení. Mohlo by se proto zdát, že jeho hra je samoučelná, ale není tomu tak. Hra má svůj cíl, který je obsažený v činnosti samotné, v úsilí dítěte a pozornosti, kterou jí dítě věnuje. Hra vychází ze skutečných zážitků dítěte a do jisté míry je jejich přímým odrazem. Hra má z hlediska dítěte také určitý řád, které odpovídá možnostem dítěte a jeho stupni pochopení okolního světa (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 85).

Děti předškolního věku se podle Jeana Piageta nacházejí ve stádiu symbolické hry, které je typické používáním symbolů – hračka, rekvizita, které jsou použity namísto skutečných předmětů. Děti v tomto období si při hře dokážou vybavovat a představovat jevy a situace, které poznaly ve svém okolí a hrou se je snaží napodobovat a prozkoumávat (Průcha, Kořátková, 2013, s. 105).

Významné znaky, které se projevují ve hře dle Koťátkové (2005, s. 17):

- spontánnost
- zaujetí
- radost
- tvořivost
- fantazie
- opakování
- přijetí role

„Hra je pro rozumový a řečový rozvoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení.“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 106)

Přibližně **kolem třetího roku**, dítě učiní objev mimořádného významu, díky síle svojí představivosti, dokáže vyjít ze sebe samého a stát se někým jiným. Dítě moc dobře ví, že to není doopravdy, že zůstává tím, kým je, přesto se dokáže díky své fantazii nadchnout proto, být někým jiným zejména při hrách na sociální role – na povolání, na postavy z oblíbených pohádek a příběhů. Pomocí her na sociální role se dítě učí připodobňovat ke svým vzorů a touží je napodobit (Helus, 2004, s. 203).

V období mezi **třetím a čtvrtým rokem** se dítěti líbí hračky, které jezdí, baví ho dělat bábovičky, stavět hrady na písku, stavění z kostek, skládání různých skládaček, modelování, malování a kreslení. Oblíbené jsou hry, které se vztahují k běžným pracovním činnostem s hračkami, které jsou imitacemi skutečných předmětů a také hry na někoho jiného. Čím se dítě stává vyspělejší, tím více do hry zapojuje sociální vztahy. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 59).

V období mezi **čtvrtým a pátým rokem** dítě stále více potřebuje prostor a pohyb. Dítě v tomto období potřebuje změnu a ve hře stále více uplatňuje touhu po nezávislosti, např. šplhá na prolézačkách, běhá a skáče, hraje si s míčem. Stále více vyhledává hry, při kterých má možnost hrát si se svými kamarády.

V období mezi **pátým a šestým rokem** už dítě zvládá složitější pohybovou koordinaci, např. zkouší bruslit a plavat. Aktuální zůstávají volné hry pohybové, konstruktivní a námětové, do kterých dítě svobodně a zcela spontánně promítá svoji fantazii a tvořivost. Dítě si rádo hraje ve skupině s ostatními dětmi a věnuje se rádo kolektivním činnostem. Dítě už se

dokáže podělit o hračky, střídá se a při hře dokáže spolupracovat (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 59, 60).

4.1 Vlastnosti a znaky hry

Hra je svobodná aktivita, ke které nemůže být nikdo nucen, nelze ji vykonávat na povel, protože tím hra přestává být radostná a přitažlivá. To znamená, že učitelka v mateřské škole, by neměla dítě do hry nutit, ale vytvořit dítěti ke hře příležitost (Svobodová, 2010, s. 99).

Hra je **spontánní činnost**, která vychází z vnitřní motivace. Se spontánností souvisí **pocit svobody**. Hru si vybírá každý sám, sám ji řídí, rozhoduje o jejím průběhu a o svém chování během hry. Hra je typická také tím, že děti jsou pro ni silně **zaujatí**, často se na hru hluboce soustředí a nedokážou vnímat okolí. Hra je také činností **smysluplnou**, to znamená, že má svůj cíl, určitý smysl. Smysl hry tkví v samotné hře, jde o jakýsi vnitřní smysl, které se uskutečňuje po rozehrání hry a postupně se vyvíjí po celou dobu hry. Přesto, že je hra činností dobrovolnou, má určitá **pravidla**, kterými se hra řídí a bez jejichž dodržování by hra nebyla možná (Suchánková, 2014, s. 10,11).

S pravidly souvisí **fantazie**, díky které se můžeme ocitnout kdekoliv, protože hra umožňuje cokoliv. Pro hru je typické **opakování**, protože k činnosti, která dítě baví a zajímá, se velmi rádo vrací. Ve hře se také často projevuje **radost a uspokojení**, které lze chápat jako pozitivní emoce (Suchánková, 2014, s. 13).

4.2 Co dítěti hra přináší

Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte, hlavně v kognitivní a v sociální oblasti. Silným spouštěcím mechanismem je radost z činnosti samotné a to v takové formě, v jaké úrovni zralosti se dítě nachází. Dítě hru nerealizuje proto, aby se něco naučilo, ale protože ho to zajímá, těší a chce něco prozkoumat (Kořátková, 2005, s. 19).

Kořátková (2005, s. 20) ve své knize uvádí: „*Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby.*“

4.2.1 Kognitivní rozvoj

Pro kognitivní sféru je charakteristický egocentrismus. Dítě vnímá veškeré dění kolem sebe přes svůj zájem, přání a na základě toho jim přisuzuje důležitost. Ve hře můžeme sledovat, že dítě situaci vnímá z pozice svého zájmu. Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení a to hlavně tehdy, kdy se dítě snaží pochopit, jak se věci, s nimiž přichází do kontaktu, chovají. Prostřednictvím hry děti s novými poznatky aktivně pracují a přemýšlejí o nich (Koťátková, 2005, s. 21).

4.2.2 Sociální rozvoj

Přítomnost sociálních znaků ve hře se proměňuje a vyvíjí. Děti se stále více zajímají o druhé děti a stále více je vyhledávají ke hře. S tím souvisí uvědomování, že dítě musí udělat něco proto, aby bylo vrstevnickou skupinou vnímáno, přijímáno a respektováno. Dětská hra je pro děti stejně opravdová, zásadní a významně přínosná činnost, jako pracovní činnost dospělých. Jednotlivec se na základě reakcí ostatních dětí ve skupině dozvídá něco o sobě. **Tím je aktivováno utváření sebepojetí ve všech třech oblastech:**

- 1) **kognitivní** – zahrnuje sebepoznání
- 2) **emotivní** – realizuje se v prožívání
- 3) **konativní** – nachází se v jednání (Koťátková, 2005, s. 22,23).

4.2.3 Pohybový rozvoj

Dítě je charakteristické tím, že od svého narození cítí potřebu se pohybovat. Ne u všech dětí je potřeba pohybu stejná. Děti **hypermotorické** se vyznačují velkou potřebou pohybu, kterou musíme chápat jako objektivní stav a ne jako zlobení. Opakem jsou děti **hypomotorické**, s malou mírou potřeby pohybu. Tyto děti spontánní pohybové aktivity nevyhledávají. Děti **normomotorické**, s běžnou potřebou pohybu, se z pohybu těší a vyhledávají jej. Postupně v pohybu nacházejí uspokojení a aktivně se podílejí na svém pohybovém rozvoji (Koťátková, 2005, s. 24,25).

4.2.4 Význam hry v předškolním období

Předškolní období je označováno **věkem hry**. Dítě hrou tráví většinu dne a hra je pro něj nejčastější a nejpřirozenější aktivitou. Hra se stala jednou z vývojových potřeb předškolního věku dítěte, díky hře se rozvíjí celá osobnost dítěte (Suchánková, 2004, s. 27).

V dnešní době postupně pozorujeme, že schopnost dětí hrát si postupně mizí. Děti už si nedovedou hrát tak, jak to dovedly dříve a proto je hra jako prapůvodní projev všestranného dětského rozvoje v ohrožení. Hra dětí se buď zvrtné v divoké řádění, nebo dítě propadne apatii a upadne to stavu pasivity a nechuti. Tento jev, který v současnosti můžeme pozorovat, je varovným signálem, který je třeba brát velmi vážně, protože ukazuje na zásadní a negativní změny v samotné konstituci dítěte. Děti, které si už nedovedou hrát, jsou v určitém slova smyslu nemocné (Blattmannová, 2011, s. 102).

Dítě se ve hře realizuje podle svých současných zkušeností a možností. Dítě ve hře uplatňuje své potřeby něco aktivně dělat, hledat, zažívá důležitou lidskou potřebu seberealizace, které je uspokojována různými subdominantními potřebami.

Dle Kořátkové (2005) mezi tyto potřeby patří:

- a) **Potřeba konstruovat** – Konstruktivní hry směřují k vyhotovení nějakého konkrétního výtvaru, jejich vznik souvisí s úrovní schopnosti dítěte vnímat výsledek svých činností. Prostřednictvím konstruktivních her dítě rozvíjí své strukturované myšlení, zapamatování a znovu vybavení vlastností materiálů, pozornost, soustředění, prostorovou orientaci a v neposlední řadě také vytrvalost (Kořátková, 2005, s. 30).
- b) **Potřeba zvládat svoje tělo a prostor** – Potřeba pohybu patří mezi základní biologické potřeby dítěte, přesto spontánní pohybové hry jsou rodiči a učiteli často vnímány jako nepřijatelné. Z naplnění potřeby těchto spontánních aktivit vychází možnost dalšího kvalitativního ovlivňování a kultivace pohybových dovedností. Pokud máme rozvoj a výchovu dítěte ve středu svého zájmu, měli bychom se zaměřit na to, aby se děti mohly svobodně pohybově projevovat. (Kořátková, 2005, s. 32)
- c) **Potřeba vyrovnat se s okolním světem – vytvářet a naplňovat reálný příběh** - Příběhy ze života tvoří základ hry „na něco, na někoho“ a jsou označeny jako námětové hry. Námětové hry se prostřednictvím dětské představivosti a fantazie postup-

ně zkvalitňují. Dítě ke hře inspirují nové situace a podněty, které prožilo nebo mohlo pozorovat (Koťátková, 2005, s. 34).

- d) Potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury a z médií** – Pohádky a příběhy přináší nové dimenze pro prozkoumávání světa dítěte v konfrontaci s vlastními zkušenostmi. Dítě dostává příležitost zvolit si v příběhu postavu, se kterou se může později identifikovat, vyhodnocovat její chování a vlastnosti. Opakované poslouchání příběhu přináší dítěti návrat do známého prostředí, kdy se vrátí ke své postavě a může s touto postavou prožívat různé situace. Hra založená na realizaci vnímaného příběhu má pro děti přínos v soustředění na mluvené slovo, v aktivním naslouchání, zapamatování a vybavování. (Koťátková, 2005, s. 37)
- e) Potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh** - Děti po 3. roce nechávají volně proudit své myšlenky a představy, které vysloví bez srovnání s realitou, jedná se o tzv. fabulování. Děti zajímá přenos zažitých a zpracovaných zkušeností do fiktivních situací a možnost vytvoření nových kontextů, které nejsou omezeny realitou. Dospělí často tyto fantazie u dětí usměrňují, ale neuvědomují si, že pro další tvořivé myšlení dětí je nezbytné plnohodnotně prožít období fantazijních představ. Tento typ her označujeme jako fiktivní nebo dramatické hry (Koťátková, 2005, s. 38,39)
- f) Potřeba hrového partnera** - V předškolním věku se potřeba hrového partnera proměňuje. Před 3. rokem si dítě hraje samostatně, ale pokud má možnost tak pozoruje hru ostatních dětí. Od 3. roku si děti hrají podobné hry jako dříve, ale už vyhledávají blízkost vrstevníka. Realizuje se paralelní hra, kdy si děti hrají vedle sebe ale ne spolu. Před 4. rokem se objevuje sdružující hra, kdy se více dětí domluví na společném tématu hry, ale realizace této hry má čistě individuální charakter. Kooperativní hra je vrchol potřeby uplatňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich. (Koťátková, 2005, s. 40)
- g) Potřeba soupeřit a spolupracovat** - Již v druhé polovině předškolního věku se objevuje snaha soupeřit, soutěžit s druhými. Potřeba vyniknout začíná být velmi viditelná a bude dítě provázet. Ne u všech dětí je tato potřeba stejně silná. Soupeřivost je tedy vlastnost daná nám vývojově, ale každému v jiném rozsahu, zatímco spolupráce je dovednost, které se musíme naučit. Je to právě kooperativní hra, kde

se objevují počátky aktivního dialogu, které jsou přínosnou součástí sociálního učení (Kotátková, 2005, s. 42,43).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA

Obsahem praktické části předkládané diplomové práce je realizace programu „My se máme rádi, my jsme kamarádi“ v prostředí mateřské školy. Jedná se o práci výzkumného typu, konkrétně o kvalitativní výzkum. Ověření účinnosti vytvořeného programu bude na základě pozorování dětí předškolního věku před a po realizaci tohoto programu při běžných činnostech v mateřské škole, při volných hrách dětí i při řízených činnostech s učitelkou.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce je porovnat chování dětí předškolního věku před a po realizaci programu zaměřeného na rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku.

Prvním dílčím výzkumným cílem diplomové práce je analyzovat, zda se změní chování dětí předškolního věku po realizaci programu zaměřeného na rozvoj prosociálního chování v prostředí mateřské školy.

Druhým dílčím výzkumným cílem je zjistit, k jakým konkrétním změnám v chování dětí předškolního věku došlo po realizaci programu zaměřeného na rozvoj prosociálního chování.

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byla skupina dětí ve věku od 5 do 7 let. Jednalo se o záměrný výzkumný vzorek. Děti byly z mateřské školy, kde pracuji a jednalo se o třídu „školáků“. V mateřské škole, kde byl program realizován, jsou 2 třídy: Berušky a Motýlci. Ve třídě Berušek je 20 dětí ve věku od 2 a půl let do 5 let. Tato třída je prostorově větší, proto má tato třída kapacitu 20 dětí.

Třída, ve které jsem realizovala svůj výzkum, se jmenovala Motýlci. Tato třída je prostorově o dost menší, proto je v této třídě kapacita jen 16 dětí. Protože se tento školní rok sešlo v mateřské škole hodně „školáků“ (dětí, které nastoupí příští rok do 1. třídy základní školy) byli všichni „školáci“ přiřazeni do třídy Motýlků. V této třídě bylo celkem 12 dětí, z toho bylo 9 chlapců a pouze 3 dívky. Dva chlapci měli odklad povinné školní docházky.

Tato skupina dětí byla velmi temperamentní, což bylo dáno výrazně větším počtem chlapců než dívek. U třech chlapců jsou na první pohled patrné vážné logopedické vady.

5.3 Pojetí výzkumu

Metoda sběru dat v diplomové práci je zúčastněné pozorování dvanáctičlenné skupiny dětí ve věku od 5 do 7 let ve třídě Motýlci.

Švaříček (2007, s. 143) definuje ve své knize zúčastněné pozorování takto: „*Dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“

6 PROGRAM: „MY SE MÁME RÁDI, MY JSME KAMARÁDI“

Pro účely méj diplomové práce jsem vytvořila program, který je zaměřený na rozvoj pro sociálního chování dětí předškolního věku. Tento program je rozdělen do 4 částí: kamarádství, emoce a city, prosociální chování a relaxace. Každá ze čtyř částí obsahuje činnosti a aktivity, hry, básničky nebo písničky.

6.1 Kamarádství

První částí programu je kamarádství. Tato část programu obsahuje činnosti, které podporují kamarádství a kamarádské vztahy, říkají nám, jak bychom se k sobě měli chovat (pravidla chování) nebo jak udělat kamarádovi radost, potěšit ho.

I. PÍSNIČKA KRUH

Cíl: Svolat děti ke společné činnosti s paní učitelkou

Tato písnička slouží pro děti jako určitý signál, že se mají ztišit, a dát ruku kamarádovi a postupně vytvořit kruh.

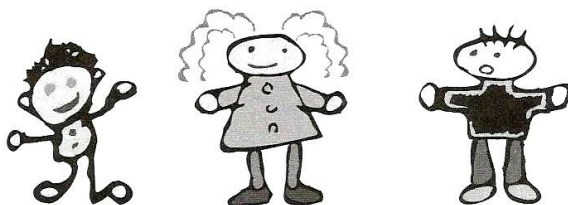
Kruh 



Ať jsi hol - ka ne - bo - kluk, u - dě - lej tu se mnou kruh,
na - u - čím tě cho - dit, stát, pojd' si se mnou, pojd' si hrát.

2. Když je dobrá nálada
najdi si kamaráda,

zateskej, zadupej,
kamarádům ruku dej.



Obrázek 2: Písnička Kruh (Maťáková, 1997, s. 21)

II. POHLAZENÍ A POZDRAVENÍ KAMARÁDA

Cíl: Přivítání se s kamarády a paní učitelkou, rozvoj kamarádství

Děti si sednou do kroužku na koberec do tureckého sedu. První začne paní učitelka a pohladí dítě, které má po pravé ruce a řekne: Dobré ráno, a jméno dítěte, poté pohladí dítě po své levé ruce a opět popřeje dítěti dobré ráno a řekne jeho jméno. Poté provádí postupně stejnou činnost všechny děti, dokud se se nevystřídají všichni a pozdrav se nevrátí znovu k paní učitelce.

III. PRAVIDLA CHOVÁNÍ

Pro účely programu „*My se máme rádi, my jsme kamarádi*“ jsem pro děti zformulovala pravidla chování. Tyto pravidla jsem shrnula do 5 oblastí (podle částí těla): srdce, ústa, ruce, nohy a uši. Podle částí těla jsem pravidla pojmenovala: srdíčková, pusinková, ručičková, nožičková a oušková.

Každému druhu pravidel jsem pro větší přehlednost a zapamatovatelnost přiřadila jednu základní barvu:

- srdíčková – **červená**
- pusinková – **oranžová**
- oušková – **modrá**
- ručičková - **žlutá**
- nožičková - **zelená**

Tato pravidla napíši na barevný papír a pro větší přehlednost a zapamatovatelnost. Abychom na pravidla s dětmi stále mysleli a věděli, že je důležité je dodržovat budou pravidla vystavená ve třídě na magnetické tabuli hned vedle koberce. Aby se dětem pravidla snáze pamatovala, každé jednotlivé pravidlo má přiřazeno jednoduchý symbol: srdíčko, sluníčko, kruh, čtvereček a trojúhelník.

Každý den si pravidla chování s dětmi připomeneme, aby je děti měly stále na paměti. Když si pravidla s dětmi zopakujeme. Zeptám se dětí, které pravidlo daný den porušily, čímž jím dám možnost, aby se samy zamyslely a „šáhly si do svědomí“.

Tabulka 1: Srdíčková pravidla (Hazuková, 2014, s. 28)

SRDÍČKOVÁ PRAVIDLA

- ♥ **Máme se rádi, jsme kamarádi.**
- ☀ **I kamarádi se mohou pohněvat, ale snaží se usmířit.**
- **Problémy řešíme společně, pomáháme si.**
- **Myslíme na sebe i na druhé, umíme se rozdělit, obdarovat.**
- △ **Respektujeme se navzájem.**

Tabulka 2: Pusinková pravidla (Hazuková, 2014, s. 31)

PUSINKOVÁ PRAVIDLA

- ♥ **Hezky se oslovujeme, vítáme i loučíme s druhými.**
- ☀ **Můžeme požádat o pomoc kamaráda, dospělého (i o pomoc pro druhého).**
- **Když se nám něco líbí, nelíbí, řekneme si to.**
- **Domlouváme se klidným hlasem.**
- △ **Mluvíme slušně.**

Tabulka 3: Oušková pravidla (Hazuková, 2014, s. 34)

OUŠKOVÁ PRAVIDLA

- ♥ **Když jeden mluví, ostatní poslouchají.**
- ☀ **Hlukem škodíme sobě i ostatním.**

Tabulka 4: Ručičková pravidla (Hazuková, 2014, s. 32)

<u>RUČIČKOVÁ PRAVIDLA</u>	
♥	Rukama si pomáháme a usmiřujeme se.
☀	Vážíme si práce druhých, neničíme její výsledky.
○	Šetrně zacházíme s hračkami, pomůckami, knížkami.
□	Uklízíme po sobě hračky a udržujeme pořádek.
△	Nesaháme na nic, co nám nepatří bez dovození.

Tabulka 5: Nožičková pravidla (Hazuková, 2014, s. 34)

<u>NOŽIČKOVÁ PRAVIDLA</u>	
♥	Ve třídě chodíme pomalu, abychom neublížili sobě ani ostatním.
☀	Kopeme pouze do míče.

IV. MÍČ KAMARÁDSTVÍ

Cíl: Dokázat říci o kamarádovi něco hezkého, abychom ho potěšili a udělali mu radost

Pomůckou pro tuto činnost je velký měkký míč. Děti sedí v kruhu na koberci. Paní učitelka dá míč jednomu z dětí. Dítě si vybere jednoho kamaráda, kterému pošle míč. Ještě předtím než dítě kamarádovi míč pošle, řekne: *Vybírám si kamaráda (jeho jméno), a něco pěkného o kamarádovi, nebo něco, co se mu na kamarádovi líbí.*“

6.2 Emoce a city

I. PŘÍBĚH O ZUZANCE

Cíl: Přiblížit dětem téma emoce

Dětem přečteme následující krátký příběh, který pomůže dětem přiblížit téma emocí a vysvětlí jim toto téma na praktickém příběhu.

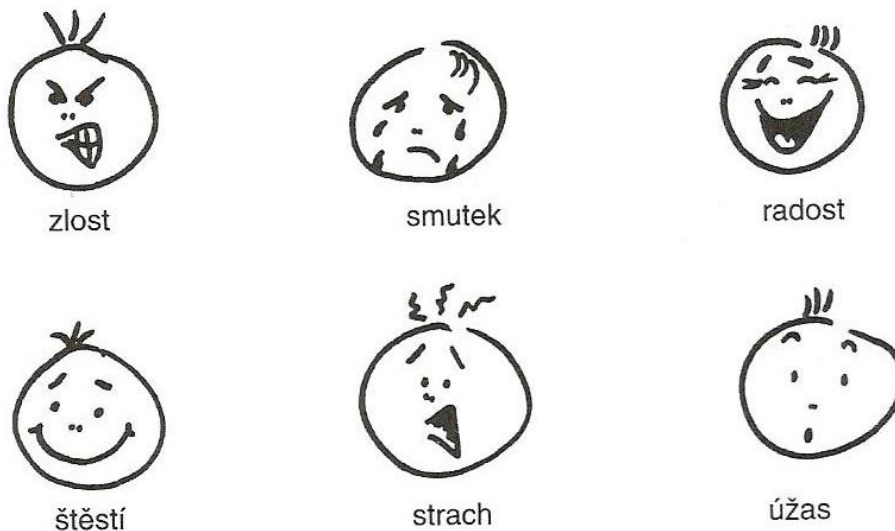
Když má Zuzanka hlad, řekne, že má hlad. Když má Zuzanka žízeň, řekne, že má žízeň. Když Zuzanku bolí břicho, řekne, že jí bolí břicho. Pak jí dají najíst, napít, a taky dostane něco teplého na břicho. A když má Zuzanka strach, nic neřekne. A když je Zuzanka smutná, nic neřekne. Nikdo neví, proč má Zuzanka strach. Nikdo neví, proč je Zuzanka smutná. Nikdo neví, proč je Zuzanka zlá. Nikdo Zuzance nerozumí a nikdo Zuzance nemůže pomoci, protože Zuzanka nemluví o Zuzance (Pfeffer, 2003, s. 33).

II. HRA S KOSTKOU EMOCÍ

a) Jaká je to emoce?

Cíl: Poznat 6 základních lidských emocí.

Nejprve vyrobíme „kostku emocí“. Okopírujeme 6 obrázků obličejů se základními lidskými emocemi, vystříhneme je a nalepíme na velkou molitanovou kostku.



Obrázek 3: Obrázky obličejů (Pfeffer, 2003, s. 34)

Děti postupně házejí kostkou. Po každém hození kostkou, dítě pojmenuje emoci, která mu na kostce padla a poté se pokusí tuto emoci samo znázornit. Emoci se dítě snaží vyjádřit nejprve mimikou obličeje a poté i pohyby celého těla. Ostatní děti se pozorně dívají na dítě, které právě znázorňuje některou z emocí. Během této hry s dětmi sledujeme a zaznamenáváme typické výrazové zvláštnosti a znaky jednotlivých emocí (Pfeffer, 2003, s. 34).

b) *Poznávání a rozlišování znaků emocí*

Cíl: Naučit se vyjádřit typické znaky emocí, poznat a přiřadit k jednotlivým emocím.

Jedno dítě hodí kostkou emocí tak, aby ostatní děti neviděly, jaká emoce na kostce padla. Dítě se poté pokusí znázornit emoci, která na kostce padla. Pomocí mimiky a gest se dítě snaží předvádět znaky, které jsou typické pro danou emoci. Ostatní děti se snaží uhodnout, kterou z šesti emocí dítě předvádí (Pfeffer, 2003, s. 35).

c) *Zážitky s emocemi*

Cíl: Prohloubit téma emocí a spojit je s vlastní zkušeností dětí.

Dítě hodí kostkou emocí, poté dítě vypráví o nějakém svém zážitku, který souvisí s emoci, která padla na kostce. Dětem můžeme pomoci pokládáním otázek, např. padne na kostce radost.

Příklady otázek:

- Pamatuješ si, kdy jsi měl opravdu radost?
- Kdy se ti stalo, že jsi měl radost?
- Už jsi viděl někoho, kdo měl radost? Co dělal? Jak při tom vypadal?
- Má někdy radost tvůj bráška? Kvůli čemu? (Pfeffer, 2003, s. 35)

d) *Které emoce znáš?*

Cíl: Naučit děti znázorňovat emoce výtvarně

Děti pomocí kresby nebo malby znázorňují emoce, které znají. Každé dítě kreslí nebo maluje na list výkresu své znázornění různých emocí.

III. BÁSNIČKA: EMOCE A POCITY

Cíl: Přiblížit dětem téma emocí a pocitů formou básničky

„Emoce a pocity,

někdy hlavu motají.

Chvíli křepčíš vesele,

jindy pláčeš potají.

Chvíli smutek, jindy strach,

kdo se má v tom vyznat, ach...

Dobře s emocemi vyjde,
kdo je do života přijme.
Kdo nedělá, že nic není,
kdo při smutku v koutě sedí,
při radosti poskočí,
radostně se zatočí.

Emoce a pocity,
do života patří,
když je trochu poznáme,
jsou jak sestry, bratři“.
(Černý, Grofová, 2014, s. 16)

6.3 Prosociální chování

I. HRA: TY MOJE MALÁ PŘÍŠERKA

Cíl: Rozvoj hrubé motoriky, obratnosti, rychlosti; rozvoj kamarádství – dokázat zachránit kamaráda

Děti představují příšerky, které běhají po koberci. Jedno vybrané dítě je kouzelník „Čáryfuk“ a má kouzelnou hůlku. Kouzelník „Čáryfuk“ se snaží pochytat, co nejvíce dětí. Když kouzelník dítě chytí, dítě se musí okamžitě zastavit na místě, a tvářit se jako malá naštvaná příšerka, které je chycená, ale ze hry ještě nevypadává. Ostatní děti „příšerky“ mohou své chycené kamarády zachránit a to tak, že je pohladí a řeknou: „Ty moje malá příšerko, už se nezlob“. Když je chycená „příšerka“ vysvobozená jiným kamarádem může znovu běhat a utíkat kouzelníkovi „Čáryfukovi“ (Svobodová, 2010, s. 94).

II. EJCHUCHU A ACHICH

Cíl: Ztvárnit pohybově, hudebně postavu trpaslíků

Nejprve dětem přečtu krátký příběh. Žili, byli dva trpaslíci. Jen trpaslík se jmenoval Ejchuchu a ten druhý trpaslík se jmenoval Achich. Když šel po lese trpaslík Ejchuchu, propěvoval si, poskakoval..., ale co vám budu vyprávět, vy děti přece samy víte nejlépe, jak vypadá trpaslík Ejchuchu. A kdo chce, může nám to předvést. Můžete to vyzkoušet jeden po druhém nebo každý sám. Poté nechám děti předvést trpaslíka Ejchuchu, pořádně je vy-dovádět a pak pokračuju v čtení.

To bylo rámusu a povyku. Jenže když šel po lese trpaslík Achich, skoro vůbec ho nebylo slyšet. Jen občas potichoučku zavzdychal, no ale co vám budu povídat, vy budete zase nejlépe vědět, jak chodí po lese trpaslík Achich. Můžeme si to vyzkoušet. Opět dám dětem prostor k vyjádření nálady trpaslíka.

Můžeme střídat obě postavy ve společné improvizaci, po skončení improvizace si můžeme povídat o tom, ve které postavě se děti cítili lépe a proč, komu je dnes ejchuchu a komu zase achich (Svobodová, 2010, s. 95).

III. NÁLADA

Cíl: Vyjádřit svou náladu

Jako pomůcky při této činnosti využiju obrázky veselé a smutné tváře (smajlíci), které položím na koberec daleko od sebe. Nejprve se dětí zeptám, co obrázky vyjadřují. Který z obrázků (smajlíků) vyjadřuje veselou náladu a který smutnou náladu. Poté se dětí zeptám, jakou mají dnes náladu, dobrou nebo špatnou. A když dobrou náladu, tak jak dobrou, hodně, málo nebo jen trošičku? Děti se mohou sednout na zem k obrázku do takové vzdálenosti od obrázku, jak silná je jejich náladu. Jakmile se děti posadí, povídáme si, proč je mi dneska ejchuchu? Proč je mi dnes achich? Mohlo by mi něco náladu zlepšit nebo naopak zhoršit. (Svobodová, 2010, s. 96).

IV. HRA NA BABU VZTEKLANDU

Cíl: Uvolnit a vybýt své emoce (nejen vztek, ale i agresivitu, napětí a stres)

Děti se zeptám, kdo z nich už měl někdy pořádný vztek, koho někdy něco pořádně naštvalo a rozčílilo, koho někdy navštívila baba Vzteklanda, až se z toho vztekal? Co může člověka rozzlobit, až z toho dostane vztek? Děti mi začnou sdělovat své zkušenosti.

Potom si s dětmi na babu Vzteklandu zahrajeme. Zvednou ruku děti, které v sobě dnes mají trochu vztek, které jsou dnes naštvané? Vybereme prvního honiče. Baba Vzteklanda se nejdříve vyvzteká (lehne si na zem na záda, může křičet, kopat nohama, mlátit rukama, poté vyskočí, rozběhne se a honí ostatní děti. Koho se baba Vzteklanda dotkne, ten opět rychle lehne na zem, vyvzteká se a honí dál. Na závěr babu Vzteklandu někam zavřeme, třeba do šuplíku nebo do skříně, aby nás ve školce už dnes neotravovala. Budeme doufat, že nám někudy neuteče a nebude nás zase ve školce zase zlobit.

V. Z ČEHO MÁM RADOST

Cíl: Motivovat děti k rozhovoru na téma radost

Děti namalují obrázek o nějaké události, věci, na kterou se těšily. Potom si s dětmi sedneme na koberec do kroužku a děti, které chtějí, budou vyprávět o tom, co nakreslily. Je-li třeba, můžeme dětem pomáhat otázkami:

- Děti, na co jste se v poslední době těšily?
- Jaké to bylo, když jste se konečně dočkaly?
- Co Vám o víkendu udělalo největší radost, a proč?

VI. CO MI POVÍŠ?

Cíl: Vyjádřit názor na různé lidské emoce, odpovědět na otázky týkající se emocí

S dětmi si povídáme a děti odpovídají na mnou položené otázky:

- Co vám dělá radost?
- Čím uděláte radost někomu jinému?
- S kterými lidmi se raduješ nejčastěji?
- Jak poznáte, že máte radost?
- Jak vyjádříte, když máte radost?
- Je důležité dělat druhým lidem radost a proč?
- Kdo je kamarád?
- Proč potřebujeme kamarády?
- Co dobří kamarádi nedělají?
- Proč si ubližujete?
- Co je to láska?

- Co je to nenávisť?
- Proč se na někoho zlobíme?
- Co je to strach?
- Čeho se bojíte?
- Kdy jste smutní?

6.4 Relaxace

I. HRA NA SLEPCE

Cíl: Vytvoření důvěry mezi dětmi, budování smyslu pro zodpovědnost a vzájemnou důvěru.

Děti se postaví do kruhu a zavřou na chvíli oči. Po chvíli oči zase otevřou, pak se paní učitelka dětí zeptá: „Můžeme se procházet, když máme zavřené oči?“ Děti budou odpovídat. Poté dětem paní učitelka navrhne, že si zahrají na slepce. Děti vytvoří dvojice, jeden bude slepec, druhý bude jeho průvodce. Slepec zavře oči a chytí za ruku svého průvodce. Průvodce se bude procházet po místnosti a povede dítě „slepce“ za ruku. Průvodce musí dávat pozor, aby „slepec“ do něčeho nevrátil. Je velmi důležité děti upozornit na to, že se musí pohybovat pomalu a že každý průvodce, který nechá svého kamaráda do něčeho vrazit, bude okamžitě ze hry vyloučen (Guillaud, 2011, s. 92).

II. KLUBÍČKO

Cíl: Rozvoj spolupráce, dokázat pochválit někoho jiného, říci o něm něco hezkého.

Děti s paní učitelkou vytvoří kruh. Paní učitelka má vlněné klubíčko. Začátek vlny si omotá kolem zápěstí, potom řekne jméno dítěte, kterému klubíčko posílá a proč mu ho posílá (nějaká pozitivní věc, vlastnost, něco co dítě dnes udělalo a paní učitelce se to líbilo např. „posílám klubíčko Honzíkovi, protože se mi líbilo, jak dnes krásně uklízel hračky“) a klubíčko pošle (hodí) dítěti stojícímu naproti. To si opět vlnu omotá a pošle ji dalšímu dítěti. Hra probíhá tak dlouho, doku nejsou všechny děti propojeni klubíčkem z vlny a z klubíčka se vytvoří pavoučí síť. S pavoučí sítí si mohou děti pohrát (jako s padákem). Potom se všichni opět posadí do kruhu a poslední s klubíčkem začne vlnu namotávat zpět do klubíčka (Blahutková, 2007, s. 89).

7 VYHODNOCENÍ REALIZOVANÉHO PROGRAMU: „MY SE MÁME RÁDI, MY JSME KAMARÁDI.“

7.1 Vyhodnocení činnosti, co mi povíš?

Do programu jsem zařadila činnost s názvem – Co mi povíš? Cílem bylo, aby děti odpověděly na otázky týkající se lidských emocí.

Děti na zadané otázky odpovídaly následovně:

- *Co vám dělá radost?*
 - „Když mi tatínek něco koupí“
 - „Radost mi udělá, až mi tatínek koupí psa“
 - „Když se mazlím s kočkou“
 - „Že mi maminka všechno koupí, co budu chtít“
 - „Kdyby mi maminka koupila štěňátko“
 - „Kokino“
 - „Když jdu domů po O“ (po obědě)
 - „Výlet“
 - „Zmrzlina“

- *Čím uděláte radost někomu jinému?*
 - „Dáme mu dárek“
 - „Dáme mu kytičku“
 - „Namalujeme mu obrázek“
 - „Dáme mu pusu“
 - „Pohladíme ho“
 - „Dáme mu hračku“
 - „Dáme mu zmrzlinu“
 - „Koupíme mu knížku“

- *S kterými lidmi se raduješ nejčastěji?*
 - „S maminkou, tatínkem, strejdou“
 - „S mamkou, taťkou a tetou“
 - „S Nelinkou, babičkou, dědou, taťkou a mamkou a s Lukynkem“

- „S mamkou a tatškou“
- „S tatínkem a se psem“

- ***Jak poznáte, že máte radost?***
 - „Smějeme se“
 - „Usmíváme se“
 - „Tleskáme“
 - „Tulíme se s mamkou“

- ***Jak vyjádříte, když máte radost?***
 - „Budu se smát“
 - „Mám šťastnou tvář“

- ***Je důležité dělat druhým lidem radost a proč?***
 - „Ano, aby nás měli rádi“
 - „Aby s náma byli kamarádi“
 - „Aby se s náma tulili“
 - „Joo, aby si s náma hráli a vyráběli a malovali“

- ***Kdo je kamarád?***
 - „Děcko“
 - „Člověk, který s námi kamarádí“
 - „Kdo nám pomáhá“
 - „Ten, kdo s námi pracuje“
 - „Kdo si s náma hraje“

- ***Proč potřebujeme kamarády?***
 - „Abychom si mohli s někým hrát“
 - „Abysme se nenudili“
 - „Abychom si spolu mohli hrát“
 - „Abychom si mohli hrát hry“
 - „Hrát si s legem a malováát“
 - „Abysme se nebáli“

○ ***Co dobří kamarádi nedělají?***

- „Nekoušou se“
- „Nekoupou se“
- „Nepodrážijou si nohy“
- „Neubližují si“
- „Nenadávají si“
- „Nežduchávají se“
- „Nerozbíjejí si hračky“

○ ***Proč si ubližujete?***

„Mmmm“

„Já nevím“

* Toto byla jediná otázka, na kterou děti neznaly odpověď. Dokázaly bez problému odpovědět na všechny otázky. Když jsem se zeptala na otázku, co dobří kamarádi nedělají, chrlily na mě jednu odpověď za druhou. Ale když jsem se jich potom zeptala, proč to dělají, když vědí, že to není správné, a že to kamarádi nedělají, nastalo hromové ticho a po dlouhé odmlce odpověď „Já nevím“!

○ ***Co je to láska?***

- „Když někoho miluje“
- „Dáváme si pusinky“
- „A prstýnky“
- „Máme se rádi“

○ ***Co je to nenávisť?***

- „Když se vůbec nemáme rádi“
- „Ani trošku se nemáme rádi“
- „Že si vůbec nedáváme pusinky ani prstýnky“
- „Když se neobjímáme“
- „Když spolu nemluvíme“
- „Vůbec na toho člověka nereagujeme“

- ***Proč se na někoho zlobíme?***
 - „Když nám někdo něco udělá“
 - „Když nám něco zlého řekl“
 - „Když mi někdo něco nedovolí“
 - „Když mi mamka nechce koupit, co chci“
 - „Když mi někdo roztrhá obrázek“
 - „Když mi nechce půjčit hračku“
 - „Když se mi směje“

- ***Co je to strach?***
 - „Když se bojíme“
 - „Když někam nechcem jít“

- ***Čeho se bojíte?***
 - „Tmy a sklepa“
 - „Bouřky“
 - „Pavouků“
 - „Čertů“
 - „Že mě tatínek zapomene ve školce“
 - „Že se ztratím“
 - „Že mě ukradnou do jiného domu“
 - „Strach z toho, že nás někdo unese“
 - „Když mě nechajou v lese“

- ***Kdy jste smutní?***
 - „Když nás někdo bouchne“
 - „Když nám někdo něco nedovolí“
 - „Že na nás někdo vyplazuje jazyk“
 - „Když nám někdo dá facku“
 - „Když nám spadne zmrzlina“
 - „Když nám někdo praskne balónek“
 - „Když na nás někdo řve“
 - „Že se na nás naštvě“

- „Když nám někdo něco rozbije“
- „Když nás někdo žduchá“
- „Když nám někdo vyhrožuje“
- „Když nás někdo bouchá balonem“
- „Paní učitelka je smutná, že ji zlobí děti“
- „Když nám někdo roztrhá obrázek nebo knížku“
- „Když nám někdo čmárá do obrázku“

7.2 Srovnání chování dětí před a po realizaci programu

Abych mohla objektivně posoudit, zda došlo k nějakým změnám v chování dětí, realizovala jsem s dětmi některé činnosti, hry nebo uměle vytvořené situace před a po realizaci mého programu na rozvoj prosociálního chování.

I. Hra: Ty moje malá příšerko

Změny v chování dětí po realizaci programu jsou patrné na první pohled. Před realizací programu, jsem s dětmi hrála hru – Ty moje malá příšerko, kde jde o to, zachránit kamaráda, aby se už nezlobil, že byl chycený a mohl jít znovu hrát hru. Když jsem tuto hru hrála s dětmi před realizací programu, většina dětí běhala po třídě a snažila se utéct kouzelníkovi a skoro vůbec se nezajímali o to, kdo byl kouzelníkem chycený a že by ho mohli zachránit. Bylo vidět, že děti mysleli jen na sebe a na to jak utéct kouzelníkovi a už je nezajímalo, že jiný kamarád je chycený a hru už hrát nemůže. Při této hře se zachraňovali jen nejlepší kamarádi, ale ostatních si moc nevšíkali. Po realizaci mého programu jsem tuto hru hrála s dětmi znova a změna v chování dětí byla patrná na první pohled. Najednou se děti nestaraly jen samy o sebe a o to aby se dostatečně proběhly a utekly kouzelníkovi, najednou se pozorně dívaly kolem sebe a všímaly si kamarádů, kteří byli kouzelníkem chycení. Jakmile některé z dětí uvidělo chyceného kamaráda, který musí stát na místě, hned se k němu snažily dostat a kamaráda zachránit i když třeba byly samy chyceny. Najednou děti nezachraňovali jen svého nejlepšího kamaráda, ale i kamaráda, se kterým si ve třídě moc nehrají. Po dohrání této hry, jsem se dětí zeptala, proč své kamarády zachraňovaly? Dostalo se mi různých odpovědí např. „Když on tam tak smutně stál“ nebo „Přece ho tam nenechám, byl by

smutný“, „Já jsem chtěla, aby si Domča s náma ještě mohl zahrát“, „On mě předtím taky zachránil“. Z odpovědí dětí bylo patrná změna v jejich uvažování a chování. Najednou nemyslely jen samy na sebe a na to aby si zahrály, najednou dokázaly své potřeby přesunout do pozadí a myslet hlavně na to, aby zachránily kamaráda, aby nebyl smutný.

II. Bonbón

Abych vyzkoušela změny v chování dětí před realizací a po realizaci programu, udělala jsem s dětmi malý experiment, který se týkal bonbonu. V naší školce je zvykem, že když má některé z dětí narozeniny nebo svátek, je u nás ve školce oslava. Oslavenci se zazpívá písnička Hodně štěstí, zdraví, dáme mu „hobla“, popřejeme mu a každé dítě oslavenci namaluje nějaký hezký obrázek. Oslavenec zase kamarádům přinese nějaké bonbony nebo cukrovinky. Jednou když zase byla oslava a Sofinka měla narozeniny, přinesla dětem bonbony. Je zvykem, že paní učitelka dostane bonbony také, pokud zůstanou. Když Sofinka bonbony rozdávala, každé dítě dostalo 2 bonbony, ale na mě jako paní učitelku už žádný bonbon nezůstal (bonbony jsem schválně napočítala tak, aby na děti vyšlo, ale na mě ne, zbytek bonbonů jsem nenápadně před dětmi schovala). Začala jsem se tvářit smutně, jenže žádné dítě mou smutnou tvář neregistrovalo. Děti byly zaneprázdněné prohlížením svých bonbonů a mě si nikdo nevšímal. Když si děti nevšímlý mojí smutné tváře, tak jsem skleslým hlasem řekla: „Achjo, a na mě bonbon nezůstal.“ V dětech to žádnou reakci nevyvolalo, byly rádi, že oni mají své dva bonbony a to, že já nemám ani jeden jim bylo jedno.

Po realizaci tohoto programu jsem malý experiment s bonbony zopakovala. Opět děti dostaly každý po dvou bonbonech a na mě žádný nezůstal. Nejprve jsem dělala jako, že nic a čekala jsem, jestli si toho některé z dětí všimne. Nestačila jsem se divit, hned si toho všiml Míša a řekl: „Jéé paní učitelko, na Vás nezůstalo. Já Vám jeden bonbon dám.“ Míša vzal jeden ze svých bonbonů, vstal a hned mi ho nesl. Hned po Míšovi se ozval další chlapeček Tobiášek: „Paní učitelko, já Vám dám taky jeden bonbon, když nemáte. A můžete si vybrat, kerý.“ Spontánní reakce dětí na to, že na mě nezůstalo a oni mi hned chtěli jeden ze svých bonbonů věnovat, mě dojala. Klukům jsem poděkovala, pochválila je a řekla jim, že jsou moc hodní, že se se mnou chtějí rozdělit, ale že ať si bonbony nechají, aby jim nechyběli. Na to mi Míša řekl: „Ale paní učitelko, já nechci, abyste byla smutná, že vy nemáte. Já mám dva tak Vám ten bonbon dám, stejně jich mám doma dost.“

Dvě naprosto stejné situace, ale dvě úplně jiná řešení. Posun v chování dětí a jejich reakce na vniklou situaci je vidět na první pohled. Najednou děti nemyslely jen na sebe a na to, že oni mají své dva bonbony, ale dokázaly se vcítit do pocitů své paní učitelky a do toho, jak se asi cítí paní učitelka, když na nic nezůstalo. Dokázali se vzdát něčeho svého ve prospěch druhého a to je dle mého názoru úžasné.

7.3 Zhodnocení programu a jeho přínos v prostředí mateřské školy

Realizací mého programu v prostředí mateřské školy, jsem zjistila, že děti, se kterými jsem program realizovala, se v lidských emocích vyznají celkem dobře. Ví, co která emoce znamená, ví jak někomu udělat radost, zlepšit mu náladu, jen se tak ne vždy chovají. Je důležité s dětmi o tomto tématu více mluvit, více se mu věnovat a hlavně JÍT DĚTEM PŘÍKLADEM. Děti v předškolním věku si osvojují pravidla chování podle vzoru dospělého, nejčastěji podle svých rodičů, prarodičů nebo paní učitelky ve školce. Nemůžeme dětem říkat, jak se mají chovat, když se my sami tak nechováme.

Změny v chování po realizaci mého programu na rozvoj prosociálního chování, byly patrné u některých dětí na první pohled, dokonce se změnila celá atmosféra ve třídě při hře dětí. Samozřejmě nezmizelo všechno hašteření, pošťuchování a hádání dětí při hře, program není zázračný, ale výrazně takového chování ubylo. Když vznikla nějaká konfliktní situace např. hádka o hračku, kterou chtěly dvě děti teď hned, situace se vyřešila daleko dříve než před realizací programu. Většinou se situace vyřešila tak, že jedno z dětí ustoupilo a řeklo: „No tak nááá, si to vem, ale za chvíli mi to půjčíš, jo?“

Vytvořený program hodnotím velmi kladně. Děti při činnostech spolupracovaly, činnosti je zaujaly a dokonce je některé činnosti nebo hry zaujaly natolik, že je chtěly opakovat.

Činnost, která se ve školce stala velmi přínosnou a u dětí se stala oblíbenou, byla hra Na babu Vzteklandu. Tuto hru jsem zařazovala často, zejména když byly děti některé dny divočejší, ukřičené až agresivní. Jedná se o motivovanou honičku vycházející z potřeb dětí uvolnit se a vybit své negativní emoce (vztek, agresivitu, napětí). Hra dětem umožňuje vybit své emoce přiznaně bez omezování a napomínání. Děti se mohou vykřičet a dostat ze sebe všechno napětí a stres bez toho, aby je někdo okřikoval a zakazoval jim to. Když už jsem hru s dětmi hrála déle a děti ji znali a zvládali dodržovat pravidla, zvolila jsem dva

honiče (baby Vzteklandy). Tato hra se mi osvědčila i proto, že ve třídě převažují kluci, kteří jsou velmi temperamentní a mají vyšší potřebu pohybu.

Změna v chování dětí byla vidět i na zdánlivých maličkostech, např. když se děti hádali o to, kdo půjde první na procházce nebo kdo bude sedět vedle paní učitelky při řízené činnosti v kruhu na koberci. Když se třeba 2 děti hádaly a nemohly se domluvit, většinou došlo k tomu, že se jedno z dětí „vzdalo“ a ustoupilo ve prospěch druhého. Při takové situaci jsem situaci vždy okomentovala slovy, jak je hezké, když dokážeme ustoupit a něčeho se vzdát ve prospěch druhého, abychom ho potěšili a udělali mu radost.

Program ale nebyl přínosný jen pro děti, ale také pro mě. I já sama jsem se něco naučila. Naučila jsem se nebrat všechny situace jen z pohledu dospělého, ale také z pohledu dítěte, vcítit se do dítěte, do toho jak situaci vnímá on, jako malý človíček, po kterém neustále chceme, aby nezlobil, poslouchal, dělal vše, co mu řekneme, pokud možno hned a bez odmlouvání. Ono neustále nařizování, zakazování, zvyšování hlasu ne vždy pomáhá. Divili byste se, co dokáže obyčejné slovíčko prosím. Místo příkazování: „Filipe, běž to okamžitě uklidit, když sis to roztáhl“, může slovo prosím a jinak zformulovaná věta a tón hlasu udělat divy. Když jsem totiž Filípkovi řekla: Fílípku, ty sis ale hrál s těmi puzzle a neuklidil sis je. Běž si je PROSÍM uklidit, ať nemusím být smutná, že neuklízíš hračky. Filípek se okamžitě zvedl a šel puzzle uklidit a pak pronesl: „Tak já jdu, protože Vás mám rád a nechci, abyste byla smutná“. Když Vám tohle řekne šestileté dítě, uvědomíte si, že děláte něco dobře, že to, co děláte, o co se každý den snažíte, má nějaký smysl.

Při realizaci tohoto programu jsem si uvědomila, že je velmi důležité být dětem dobrým vzorem, který budou chtít děti napodobovat a být jako svůj vzor. Každé dítě potřebuje mít vzor chování, protože se schopností empatie a prosociálního chování se nerodíme, musíme se ho prostě a jednoduše naučit.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ

Teoretická část diplomové práce by v praxi mohla posloužit učitelkám mateřských škol a rodičům dětí předškolního věku jako cenný zdroj informací o vývoji předškolních dětí, prosociálnosti a prosociálním chování, emocích a emoční inteligenci a empatii.

Výsledky výzkumu praktické části diplomové práce by mohly poukázat na to, jak je velmi důležité s dětmi rozvíjet jejich emoční inteligenci, schopnost empatie, spolupráci a podporování kamarádských vztahů a přátelství, učit děti, aby dokázaly nabídnout pomocnou ruku bez toho, aniž by za to něco očekávaly.

V dnešní době je trend děti naučit, co nejvíce, a často dovednosti a znalosti ze základní školy přenášíme už na děti v mateřské škole. Chceme po dětech ve školce, aby uměly počítat, podepsat se, poznat písmena nebo dokonce číst a neuvědomujeme si, že tím děti přetěžujeme a okrádáme je tím, o jejich dětství. O období bezstarostnosti, o období bez povinností, období kdy si děti mohou bezstarostně hrát a užívat si své dětství. Místo toho se jen honíme za tím, aby děti co nejvíce uměly, předháníme se a chlubíme se, co už dítě umí a říkáme si: „Není ten Honzík nějaký zaostalý, když ve školce ještě neumí psát a nepozná abecedu“?

Bohužel zapomínáme na to hlavní. Proto, aby z nás byl dobrý člověk se základy slušného chování a správnými morálními hodnotami, člověk, který se dokáže vcítit do druhého a pochopit jej, člověk který nemyslí jen na sebe, ale dokáže se vzdát něčeho ve prospěch druhých, nám nezaručí znalosti nebo vysoká inteligence, ale emoční inteligence a schopnost empatie, se kterou se člověk nerodí, ale musí se jí naučit. Mnohdy je emoční inteligence a schopnost empatie daleko důležitější než to, že budeme ovládat 3 světové jazyky.

Proto se prosím zamysleme nad tím, jakého člověka chceme ze svého dítěte vychovat, jaké mu chceme vštípnout morální hodnoty a nezapomínejme na to! Předškolní věk je období, kdy je dítě nejvnímavější a proto, to co jej naučíme v tomto vývojovém období, může být důležitými stavebními kameny jeho budoucí osobnosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na téma prosociálního chování dětí předškolního věku. Jak jsem se v praxi přesvědčila, tento termín není mezi rodiči příliš známý.

Úkolem teoretické části diplomové práce na téma Rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku bylo přiblížení nejdůležitějších poznatků z oblasti vývojových zvláštností dětí ve věku od 3 do 6 let, naplňování potřeb dítěte, morálního a sociálního vývoje dětí dále obeznámení s termínem prosociální chování, empatie a empatická výchova, emoce a emoční inteligence. Poslední kapitola teoretické části přiblížila téma hry v životě dítěte, protože předškolní věk je označován jako věk hry.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na realizaci programu: „My se máme rádi, my jsme kamarádi“ v prostředí mateřské školy. Tento program byl realizován v mateřské škole, kde pracuji. Jednalo se o třídu dětí ve věku od 5 do 7 let. Program byl rozdělen na 4 části a to: kamarádství, emoce a city, prosociální chování a relaxace. Program obsahuje činnosti a aktivity na rozvoj kamarádství, kooperativních dovedností, emoční inteligence, empatie. Abych ověřila účinnost tohoto programu v praxi, provedla jsem pozorování dětí před realizací tohoto programu a po realizaci programu.

Prvním dílčím výzkumným cílem diplomové práce bylo zjistit, zda dojde ke změně chování dětí předškolního věku po realizaci programu v prostředí mateřské školy. Následným pozorováním bylo zjištěno, že ke změnám chování u dětí předškolního věku skutečně došlo. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, k jakým konkrétním změnám v chování dětí předškolního věku, došlo. Změny v chování dětí předškolního věku po realizaci programu jsou viditelné. Změnila se celková atmosféra ve třídě, vylepšily se kamarádské vztahy ve třídě, ubylo hádek, násilí mezi dětmi, pokud mezi dětmi vznikl nějaký konflikt, dal se tento konflikt vyřešit v kratším čase než před realizací programu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, Eileen a Lynn MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.
- [2] BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-563-9.
- [3] BÄCKER-BRAUN, Katharina. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4798-9.
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- [5] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- [6] BLAHUTKOVÁ, Marie. *Psychomotorika*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3067-4.
- [7] BLATTMANN, Elke. *Výchova a zdraví našich dětí*. Vyd. 2. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-74-1.
- [8] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [9] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.
- [10] GUEGUENOVÁ, Catherine. *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Vyd. 1. V Praze: Rybka Publishers, 2014. ISBN 978-80-87950-03-6.
- [11] GUILLAUD, Michele. *Relaxace v mateřské škole: program relaxačních činností a her na celý rok*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0045-1.
- [12] HAZUKOVÁ, Helena. *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-169-4.

- [13] HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788880.
- [14] HERMAN, Marek. Najděte si svého manžana: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli. 3. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.
- [15] KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- [16] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [17] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [18] MAŤÁKOVÁ, Marie. Nalad'te si hlásky: sborník písní a básní pro děti od 3 let. Trutnov: Vydavatelství Pratr, 1997.
- [19] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [20] NAKONEČNÝ, Milan. Lidské emoce. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- [21] OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.
- [22] PFEFFER, Simone. Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.
- [23] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [24] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- [25] ROGERS, Vanessa. Hry a aktivity pro zkoumání emocí: pro děti školního věku. Vydání první. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0920-1.
- [26] ROGGE, Jan-Uwe. Výchova dětí krok za krokem. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-249-2.
- [27] SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
- [28] SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- [29] SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- [30] SVOBODOVÁ, Eva, Alena VÁCHOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ. Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0185-4.
- [31] SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Vyd. 2. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-87553-64-0.
- [32] SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [33] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
- [35] VYMĚTAL, Jan. Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

CNS Centrální nervová soustava

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Maslowova pyramida potřeb.	17
Obrázek 2: Písnička Kruh	43
Obrázek 3: Obrázky obličejů	47

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Srdíčková pravidla	45
Tabulka 2: Pusinková pravidla	45
Tabulka 3: Oušková pravidla	45
Tabulka 4: Ručičková pravidla	46
Tabulka 5: Nožičková pravidla	46