

Analýza postupů rozvíjení prosociálního chování dětí předškolního věku

Bc. Kateřina Hlaváčová



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Hlaváčová**

Osobní číslo: **H170407**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Analýza postupů rozvíjení prosociálního chování dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o prosociálním chování dětí předškolního věku.

Vymezení základních pojmů týkajících se prosociálního chování, jeho determinantů a možností rozvoje v podmínkách mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části a zpracování projektu výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

Prezentace získaných výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Edika.

Mlčák, Z. (2010). Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti.

Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

Penner, L. A. et al. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. Annual Review of Psychology.

Svobodová, E. (2010). Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, společnost pro kvalitní vzdělávání.

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2009). Sociální psychologie. Praha: Grada.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 11. října 2018

doc. Ing. Anezka Lengalová, Ph.D.

děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.

ředitelka 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 užít 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 10.4.2019

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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 jím 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 prosociálním chováním a postupy přispívajícími k jeho rozvíjení u dětí předškolního věku. Cílem je analyzovat přístupy, které používají učitelky mateřských škol při rozvíjení prosociálního chování dětí.

Teoretická část podává přehled stěžejních poznatků z oblasti prosociálního chování, sociálního světa dítěte a uvádí možnosti rozvíjení prosociálního chování v mateřských školách, jehož nedílnou částí je učitel. Praktická část se zaměřuje na výzkum a jeho interpretaci. Součástí kvalitativního výzkumu jsou výsledky polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol. Participantky, které tvořily výzkumný soubor, byly zvoleny záměrně dle předem stanovených kritérií. Zpracování výsledků proběhlo metodou otevřeného kódování, v rámci kterého došlo k vytvoření kategorií. Výsledná zjištění ukazují, že učitelky mateřských škol nejvíce využívají při rozvíjení prosociálního chování běžné situace, ve kterých jdou dítěti samy příkladem.

Klíčová slova: prosociální chování, sociální citlivost, sociální vývoj

ABSTRACT

This thesis deals with prosocial behavior and attitude towards its development in preschool children. The aim is to analyze the procedures used by kindergarten teachers to develop the prosocial behavior of children. The theoretical part gives an overview of the key findings in the field of prosocial behavior, the social world of child and presents the possibilities of developing prosocial behavior in kindergartens, the integral part of which is a teacher. The practical part focuses on research and its interpretation. The qualitative research includes results of semi-structured interviews with kindergarten teachers. Participants who formed the research set were selected intentionally according to predetermine the criteria. The results were processed using the open code method, in which categories were created. The resulting findings show that kindergarten teachers use the most common situations in developing prosocial behavior, in which the children themselves set an example.

Keywords: prosocial behavior, social sensitivity, social development

Poděkování

Na tom místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D., za jeho cenné rady i připomínky, ale hlavně čas, který mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval.

Poděkování patří i všem zúčastněným participantkám, bez kterých bych nemohla svůj výzkum realizovat.

Závěrečné díky patří panu řediteli Mgr. Jaroslavu Vyhlídalovi, za umožnění mého studia a všem kolegyním z práce, za jejich podporu.

Zároveň děkuji i mé rodině, bez jejichž podpory by tato práce nemohla být zpracována.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím citovaných literárních pramenů. Odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

.....

Bc. Kateřina Hlaváčová

OBSAH

| | |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| ÚVOD..... | 11 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 1 SOCIÁLNÍ SVĚT DÍTĚTE..... | 14 |
| 1.1 SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ..... | 14 |
| 1.2 EMPATIE..... | 17 |
| 1.2.1 Sociální citlivost..... | 18 |
| 1.3 MORÁLNÍ VÝVOJ | 20 |
| 1.4 DÍTĚ A JEHO ZÁKLADNÍ POTŘEBY | 21 |
| 2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ | 24 |
| 2.1 ZNAKY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ..... | 25 |
| 2.2 FORMY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ..... | 26 |
| 2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ | 28 |
| 2.3.1 Situační faktory | 28 |
| 2.3.2 Dispoziční faktory | 30 |
| 2.4 DRUHY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ..... | 32 |
| 3 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ V MŠ..... | 33 |
| 3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V RVP..... | 34 |
| 3.2 VÝZNAM UČITELE PRO ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ | 39 |
| 3.3 ZPŮSOBY ROZVÍJENÍ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ V MŠ..... | 44 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 48 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 49 |
| 4.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE | 49 |
| 4.2 TECHNIKA VÝZKUMU | 50 |
| 4.3 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY..... | 51 |
| 4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 51 |
| 4.4.1 Charakteristika participantů výzkumu..... | 52 |
| 4.4.2 Charakteristika mateřských škol a jejich ŠVP | 57 |
| 4.5 METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT | 66 |
| 4.6 REALIZACE VÝZKUMU | 67 |
| 5 ANALÝZA DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU..... | 68 |

| | | |
|----------|------------------------------------------------|------------|
| 5.1 | DĚTI UČÍ DĚTI..... | 69 |
| 5.2 | DOSPĚLÍ UČÍ DĚTI..... | 73 |
| 5.3 | RODINA JE ZÁKLAD..... | 77 |
| 5.4 | OKOLÍ NÁS OVLIVŇUJE..... | 84 |
| 5.5 | POMÁHÁME DRUHÝM..... | 87 |
| 5.6 | CO SE V MLÁDÍ NAUČÍŠ..... | 94 |
| 6 | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A LIMITY VÝZKUMU..... | 97 |
| 6.1 | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI..... | 97 |
| 6.2 | LIMITY VÝZKUMU..... | 99 |
| | ZÁVĚR..... | 100 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 102 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 106 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 107 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 108 |

ÚVOD

Téma této diplomové práce jsem si zvolila hned z několika důvodů. Mezi hlavní z nich patří můj zájem o prosociální chování, konkrétně jeho rozvíjení u dětí předškolního věku. V práci se zaměřuji na děti předškolního věku, protože se právě v tomto období začíná utvářet osobnost dítěte. Proto považuji za velmi důležité, vést jedince k prosociálnímu chování už od nejtutlejšího věku. Náplní práce učitelky není jen vzdělávat, ale i vychovávat, vytvářet dětem zázemí, ve kterém mohou navazovat nové přátelské vztahy, spolupracovat, rozvíjet empatii. Učitelka pomáhá formovat v dětech prosociální chování, ovlivňuje jeho vývoj, vede děti k zodpovědnosti. Má příležitost k vybudování pevných základů prosociálního chování, na kterých mohou stavět po celý svůj život.

V dnešní uspěchané době, ve které si snaží člověk pomocí techniky co nejvíce všechno usnadnit, ztrácí čím dál více na významu tradiční hodnoty. Na jedné straně mají mladí lidé čím dál větší sebevědomí, na druhé straně stoupá agrese, násilí, šikana. Proto je velmi důležité podporovat chování, které je prospěšné pro druhé. Prostřednictvím pomoci druhému můžeme jít ostatním příkladem, probouzet ve druhých empatii, dodat jim mnohdy sílu pomoci i na úkor sebe samotného. Možnost pomoci někomu dalšímu se naskytuje každodenně, málokdo je však ochoten nabídnout pomoc a zachovat se prosociálně. Přitom současná generace, která čím dál více podléhá vlivu médií a ztrácí přirozené sociální učení v rodině při běžných společných aktivitách, potřebuje vzory, které jim budou ukazovat správnou cestu, půjdou jim příkladem a pomohou jim zorientovat se sami v sobě. Těmito vzory se v předškolním věku stává nejčastěji rodič, případně starší sourozenec, velmi často je to ale právě učitel, který jde svým chováním příkladem. Považuji za velice potřebné, aby se učitelé vzdělávali v oblasti rozvíjení prosociálního chování, shromažďovali jakékoliv postupy, nápady, myšlenky, které k rozvíjení povedou a vytvářeli tak vhodné podmínky pro předávání a zakotvení prosociálního chování u další generace.

Cílem diplomové práce je nastínit přístupy, jaké využívají učitelky mateřských škol k rozvíjení prosociálního chování. Jako prostředek k tomuto zjištění je použita metoda polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Dílčími výzkumnými cíli jsou zjištění, jak vnímají učitelky pojem prosociální chování, jaké strategie využívají při rozvíjení prosociálního chování a jaká kritéria přitom zohledňují.

V teoretické části uvádím vymezení základních pojmů týkajících se prosociálního chování, jeho rozvíjení, významu učitele pro rozvoj prosociálního chování, ale také faktory, které prosociální chování ovlivňují. Jako další důležitá východiska spatřuji v sociálním světě dítěte, jeho sociálním a emocionálním vývoji, empatii, morálním vývoji i jeho základních potřebách. Zmiňuji i zakotvení prosociálního chování v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní výchovu.

Praktická část je orientovaná na kvalitativní výzkum. Popisuje využitou metodu polostrukturovaného interview, zmiňuje výzkumný soubor i charakteristiky participantek a mateřských škol a probírá realizaci výzkumu. Poslední částí je analýza dat a zjištění, zda byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky a splněny stanovené cíle výzkumu.

Doufám, že bude tato práce využívána k rozšiřování si znalostí o prosociálním chování a bude sloužit jako prostředek k uvědomění si důležitosti prosociálního chování a jeho rozvíjení a pomůže k jeho rozšíření u nastupující generace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ SVĚT DÍTĚTE

V životě člověka se odehrává několik základních vývojových období, která jsou něčím specifická. Ve své práci se zaměřuji na děti předškolního věku. Je to období, ve kterém se děti připravují na život ve společnosti, přijímají řád, který jim říká, jak by se měly chovat k ostatním lidem, učí je, jak se prosadit, ale i spolupracovat. (Vágnerová, 2012)

Pro účely své diplomové práce budu užívat předškolní období v užším slova smyslu, bude se jednat tedy o děti ve věku tří až šesti (popř. sedmi) let. V širším slova smyslu by se jednalo o období od narození dítěte po vstup do školy. Na začátku předškolního období děti začínají navštěvovat mateřskou školu a na jeho konci se připravují na nástup do základní školy. Postupně se učí být samostatné, přestávají být vázané na rodinu, hledají si místo mezi vrstevníky a osvojují si komunikační dovednosti. (Vágnerová, 2000)

Předškolní období nazývají autoři různě. Některé je označují jako „období hry“, právě proto, že se dítě v tomto věku zajímá jen o hru (Šulová, 2005), Matějček mluví o předškolním období jako o „*kouzelném věku dětství*“, jelikož dítě nevnímá zákony logiky. Vágnerová popisuje předškolní věk i jako „věk iniciativy“ nebo „první období vzdoru“. (Vágnerová, 2012)

Pro ucelenější obraz o dítěti jsem záměrně vybrala následující poznatky z psychosociálního a emocionálního vývoje, empatie a morálního vývoje, abych mohla lépe navázat na hlavní téma mé diplomové práce.

1.1 Sociální a emocionální vývoj

Sociální vývoj

Základní zdroj jistoty a bezpečí je rodina. Aby se mohlo dítě správně rozvíjet, potřebuje k tomu odpovídající zázemí. Rodina, pokud plní všechny své funkce, je opěrným bodem ve všech oblastech. Pocit jistoty, bezpečí, útočiště, které má dítě neustále k dispozici, to vše dítěti vytváří ideální prostředí, ze kterého může poznávat okolní svět. (Říčan, 2006)

Vztah dítěte a matky je velmi specifický, již od narození je dítě na matce závislé. Neméně důležitá je i role otce, ke kterému dítě cítí hrdost, jelikož je nositelem norem chování a dbá na to, aby se dodržovaly pravidla. Zásadní role rodiny je, že osvojuje pravidla chování.

Dítě se učí, co by mělo dělat v určitých životních situacích, co je ve společnosti přijatelné a co ne. (Vašutová, 2010)

V životě dítěte předškolního věku se objevují zásadní změny. Dítě nastupuje z rodinného kruhu do širšího kolektivu a začíná se tak osamostatňovat. Touha být součástí kolektivu získává dítě již od tří let. (Koťátková, 2008) Pro předškolní dítě je typické vyhledávání svých vrstevníků, dítě si přeje mít kolem sebe spoustu kamarádů, chce být oblíbené, je přátelské a společenské. Postupně začíná vytvářet nové vztahy a osvojovat si nové sociální role, dokonce jich dokáže zastávat několik najednou. Každá z rolí klade na dítě různé nároky, a tak by se mělo dítě chovat v každé roli jinak. (Říčan, 2006) To, jak se ostatní k dítěti chovají, jestli jej přijímají, respektují, ovlivňují sociální dovednosti. Dítě, které má dobré sociální dovednosti obdrží pozitivní zpětné vazby od svého okolí. To má kladný dopad na jeho sebevědomí a získávání nových kompetencí jako je sebedůvěra, osamostatňování, nezávislost. (Bednářová & Šmardová, 2015)

První instituce, při které dítě vstupuje do společnosti jako samostatná jednotka, je často mateřská škola. Právě tady, v dětské společnosti, se vytvářejí tzv. „prosociální vlastnosti“ (spolupráce, souhra, soucit, společná zábava, ale i první přátelství; Matějček, 2005). Dítě v kolektivu však nezažívá jen pozitivní zkušenosti, ale také negativní. Obojí jsou však dle Vágnerové (2012) pro další vývoj dítěte důležité. Soupeření mezi dětmi, kdy se nechtějí druhým pouze vyrovnat, ale předejhnat je, nebo spolupráce, při které mohou dosáhnout ještě lepších výsledků, všechny tyto zkušenosti jsou důležité pro život dítěte.

Předškolní období můžeme označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním a horizontálním směrem. Zde je důležité zmínit socializaci. **Socializace** probíhá celý život, jedná se o proces, kdy je člověk začleňován do společnosti. Člověk se tak stává jejím plnohodnotným členem a přijímá normy a hodnoty dané společností. Může se rozdělit na primární a sekundární. Nejvýznamnější prostředí, ve kterém probíhá primární **socializace**, je rodina. Uskutěčňuje se od narození do čtyř let. Socializace sekundární (veřejná) probíhá tehdy, když se dítě setkává s vrstevníky, dospělými lidmi a učí se navazovat nové vztahy. (Vágnerová, 2012)

Emocionální vývoj

V emocionálním vývoji dochází u dítěte předškolního věku k velkým změnám. Citové prožívání je intenzivní, ale často proměnlivé. U dětí převládají hlavně pozitivní emoce, jako

veselost, hravost, také se rozvíjí smysl pro humor. Mohou se objevit i pocity nedůvěry, strachu, nejistoty. V několika případech bývá zdrojem těchto emocí dětská fantazie a představitivost, při které si spojují reálné a nereálné věci dohromady. (Matějček, 2005)

Schopnost poznat a vzít v úvahu city druhých se nazývá emoční inteligence. Zvláště malé děti jsou velmi často pozorné k pocitům druhých lidí. Mezi druhým a třetím rokem dovedou poznat a označit výraz emocí. Na negativní emoce blízkých převážně reagují právě prosociálním chováním. (Langmeier, 2006)

Dítě kolem třetího až pátého roku života dokáže porozumět povaze emocí. Ví, že pocity jsou závislé na tom, jak člověk dané situaci rozumí – tzn., že stejná situace může vyvolat různé pocity. (Langmeier, 2006)

„Emoce převládají nad intelektem, živelné city nad city vyššími. Příčinu lze hledat v nerovnoměrném dozrání mozkových hemisfér. V předškolním věku je pravá hemisféra zralejší než levá, dominují tedy psychické funkce řízené pravou hemisférou, právě ona je považována za emotivní, intuitivní, iracionální.“ (Švejdvová, 2014, str. 70)

Schopnost rozpoznat a brát v úvahu city druhých lidí nazýváme emoční inteligence. Je to zároveň i rozpoznání, rozvíjení a uplatňování vlastních citů při zvládání nejrůznějších sociálních situací. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013)

Emoční inteligence nám umožňuje popsat emoční vlastnosti, jako jsou vcítění, nezávislost, přizpůsobivost, schopnost chápat a vyjádřit své pocity, ovládat náladu, řešit mezilidské problémy, laskavost a úcta, atd. Nejsou to protiklady inteligenčních nebo rozumových schopností, naopak se tyto schopnosti společně doplňují. (Shapiro, 2009)

V předškolním období je emoční prožívání stabilnější než v tom předchozím. Ubývá negativních emočních reakcí, děti bývají často pozitivně naladěny. V tomto období dochází k důležitému rozvoji emoční inteligence, předškolák je schopný rozumět sobě, i emočním projevům druhých lidí. Vzhledem k tomu, že svým prožitkům lépe rozumí, jsou schopny se i lépe ovládat. Jsou k sobě více kritické a ví, co by měly a neměly dělat. Dokáží se chovat i altruisticky, tato schopnost se rozvíjí především v rámci vztahů s vrstevníky. (Vágnerová, 2012)

Pro emoční vývoj dítěte je důležité, aby mělo schopnost emočního vyladění k rodičům, protože právě tato schopnost je základem empatie. (Langmeier, 2006)

1.2 Empatie

Empatie neboli vcítění je sociální dovednost, ke které by měly být děti vedeny již v předškolním věku. Předškolák je schopen porozumět vlastním i cizím emočním projevům. Dokáže se vcítit do druhých a chápat motivy jejich jednání. (Kapuciánová, 2014)

Rozvíjení empatie můžeme provést i záměrně různými činnostmi, tak mohou být vytvořeny základy, o které se může člověk opírat po celý svůj život. Rozvíjet můžeme pomocí hry v roli, při které zjistíme, jak jsou na tom děti s vcítěním. Nezastupitelnou roli má empatická učitelka mateřské školy, která se dokáže vcítit do potřeb a přání druhého.

Empatie v dětech probouzí potřebu pomoci. Způsob, jakým projevují empatii, odpovídá dosažení vývojové úrovně. Děti reagují především na vnější projevy, oproti emočním prožitkům jiných lidí mají zúženou citlivost. (Vágnerová, 2012) Děti, které se lépe orientují v pocitech ostatních, bývají oblíbenější. K lepšímu ovládnutí reakcí a chování a přehodnocení emoční reakce dochází vlivem sociálních tlaků. (Langmeier, 2006)

Základem empatie je schopnost emočního vyladění rodičů k dítěti, tato schopnost je také důležitá pro další emoční vývoj dítěte. Dokáží rozpoznat výraz obličeje rodiče ještě předtím, než tomu opravdu rozumí. Emocionální odhad a určitá intuice je dětem dána stejně jako pud sebezáchovy. (Koťátková, 2008)

Empatie podporuje připravenost k pomoci. Děti se snaží pomoci, pokud je dospělý v nesnázích, způsob, jakým děti projevují empatii, odpovídá úrovni jejich vývoje. (Zášková & Mlčák, 2009)

Mnozí autoři považují empatii za vysvětlující princip prosociálního chování. Pokud se dokážeme vžít do situace jiného člověka, můžeme lépe poznat jeho vnitřní prožívání a usnadnit tak redukci jeho i našeho nepříjemného stavu. Empatie je kognitivní základ, který nám umožňuje rozpoznat situaci vyžadující pomoc. Výsledkem empatie je blízké, až identické prožívání situace jiného člověka. Empatický jedinec má podobné emocionální stavy včetně fyzického stavu, jako pozorovaná osoba. Pomoc druhé osobě umožňuje redukci nepříjemného stavu (strach, úzkost) a zároveň vede k redukci vlastního emocionálního napětí. Tímto se empatie stává motivujícím faktorem prosociálního chování, který obsahuje jak prosociální aspekt, tak i – poněkud paradoxně – egoistický. (Výrost & Slaměník, 2009)

Není předem dané, že musí empatie vyvolat vždy prosociální chování. Mnoho lidí se nemůže ani dívat na nějaké neštěstí, protože u nich vyvolává pocit strachu, bolesti a napětí. Oproti tomu trápení přítele navozuje empatii a snahu pomoci téměř vždy, protože naopak nemůžeme vidět, jak se trápí.

Daniel Batson, Early a Salvarani (in Výrost & Slaměník, 2009), významní zastánci přesvědčení, že lidé konají dobro ve prospěch jiných čistě z nezištnosti, formulovali **empaticko-altruistickou** hypotézu, podle které empatie prožívaná vůči druhým, kteří se nacházejí ve stavu potřeby pomoci, vyvolává chování ve prospěch jiných. Takové chování může mít čtyři motivy:

1. **egoistický** – směřuje především k odstranění vlastního nepříjemného pocitu (strachu, úzkosti, obav)
2. **altruistický** – cílem je konat ve prospěch druhých bez ohledu na vlastní zisk (zde převládá redukce tíživého stavu druhého jedince)
3. **kolektivní** – zaměřuje se na prospěch skupiny, bez ohledu na to, zda je nebo není pomáhající jejím členem (pomoc nemocným AIDS, etnickým skupinám, atd.)
4. **principiální** – vyznačuje se podporou určitých principů, ideálů, hodnotám (zejména tehdy, jsou-li ohroženy)

O tom, zda se člověk rozhodne chovat prosociálně nebo ne, spolurozhodují mnohé okolnosti a podmínky, zatím se tedy nepodařilo vytvořit uspokojivou teorii prosociálního chování. (Výrost & Slaměník, 2009)

1.2.1 Sociální citlivost

Dle Kulky (2008) znamená termín sociální citlivost vloh pro předvídání a určování lidských pocitů, jejich myšlenek, reakcí. Zatímco vloh jsou vrozené, sociální citlivost se dá však dobře rozvíjet. Předpokládá schopnost vžít se nebo se vcítit do jiných. Vcítění, empatie znamená schopnost vnímat a posuzovat děje z pohledu druhého člověka, poznávat věci z jiného úhlu pohledu. Přitom není nutné sdílet jeho názory a potřeby.

Rozumět lidem, vžít se do nich, dokázat odhadnout jejich pocity, poznat jejich úmysly a postoje, předvídat jejich chování, to všechno shrnuje podmínky pro správné jednání s lidmi. (Kulka, 2008)

Řezáč (1998, str. 95) vymezuje sociální citlivost jako „*vnímavost k podnětům sociální povahy, schopnost registrovat a adekvátně vyhodnotit sociální podmínky života jedince.*“

Problém sociální citlivosti není zatím dostatečně osvětlen. První výzkumy probíhaly od roku 1938 až 1973 a realizovali je K. Lewin, R. Lippit, G. L. Cooper, J. R. Gibb, M. Agryl, aj. Postupně nacházeli různé možnosti, jak sociální citlivost trénovat, zdokonalovat. (Řezáč, 1998)

Existují určité výzkumy, které se zabývají hledáním dalších sociálních rysů osobnosti. Jak uvádí Svoboda a Ježková (in Řezáč, 1998) jeví se podle zahraničních výzkumů jedinci s vyšší mírou sociální citlivosti a empatie zároveň jako více empiričtí, skeptičtí, hůře ovlivnitelní, jsou individuálnější a nonkonformní, zato snadněji přijímají změny. Sociální senzitivita je pravděpodobně jedním z faktorů sociální inteligence.

Na téma sociální citlivosti vznikly různé studie. Jedna z nich například zkoumala sociální citlivost dětí ve věku 6 let v návaznosti na praktiky výchovy matek. Výzkum spočíval v tom, že se matky dotazovaly svých dětí na 20 otázek, které se týkaly výchovy. Výsledky přinesly zjištění, že míra sociální citlivosti byla pozitivně a významně spojena s kódem mateřského jazyka matky a osobním módem kontroly. (Garrard & Kyriacou, 1985)

Význam sociální citlivosti a jejího rozvíjení dokládá i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jehož tvůrci zahrnuli rozvíjení sociální citlivosti do dílčích vzdělávacích cílů ve vzdělávací oblasti *Dítě a ten druhý*, která se zaměřuje na podporu utváření vztahů dítěte k jinému dítěti nebo dospělému a snaží se posílit jejich vzájemnou komunikaci.

Rozvoj sociální citlivosti je společně s tolerancí, respektem a přizpůsobivostí součástí vytváření prosociálních postojů. Seznamovat se s pravidly chování ve vztahu k druhým, osvojit si schopnosti a dovednosti umožňující navazovat a rozvíjet vztahy dítěte, posilovat prosociální chování vzhledem k ostatním lidem, jak v rodině, tak v mateřské škole nebo i dětské herní skupině, všechny tyto části by měl učitel u dítěte podporovat. Jen tak dokáže vytvořit pro dítě vhodné podmínky, na kterých může později stavět. (RVP, 2018)

1.3 Morální vývoj

Dítě nejvíce ovlivňuje rodinné prostředí, které je obklopuje už od narození. Chování dětí závisí hlavně na pokynech rodičů, kteří jako první dětem ukazují, co je dobré a co zlé. Po nástupu do mateřské školy dítě musí čelit další autoritě. Učitelky nebo učitelé jsou prvními vychovateli, kteří se nenachází v rodině. Učí děti novým pravidlům chování a kontrolují jejich dodržování. Pro dítě se tak stávají novým vzorem. Dle Říčana dítě potřebuje mít kolem sebe lidi, které vytváří pro dítě správné vzorce chování, které by mohlo dítě přejímat. (Říčan, 2006)

V dnešní době je téma morálky méně časté než dříve. Souvisí s tím problémy v oblasti politiky a sociálních vztahů. Tyto problémy budou muset lidi v zájmu zachování lidské populace, řešit. A těch, kterých se to dotkne nejvíce, jsou právě dnešní děti. (Svobodová, 2010)

Děti nejdříve ze všeho musí umět rozlišit, co je dobré a co špatné chování. Musí nejdříve získat určité sociální a emoční dovednosti a poté se naučit jednat tak, aby nebyly v rozporu s tím, co vnímají jako dobré. Důležité je, aby si osvojily zájem o druhé, smysl pro odpovědnost a ohledy ke druhým. Tento zájem mohou projevat péčí, laskavostí, ohleduplností. Pokud morální pravidla naruší, měla by se dostavit negativní emoční reakce. (Shapiro, 2009)

„Morální chování je takové, které se při rozdělení chování na dobré a špatné nachází v kategorii dobré.“ (Thorová, 2015, str. 212). Jedná se o nedílnou součást osobnosti. Morálkou rozumíme souhrn kulturně stanovených představ o zásadách a formách správného jednání mezi lidmi. Má normativní charakter, který souvisí se systémy pravidel, ale také omezeními v dané kultuře dané společnosti. (Cakirpaloglu, 2012)

Děti předškolního věku se chovají cudněji, protože se začíná rozvíjet smysl pro morálku. Je to vnitřní schopnost, jak odlišit dobro a zlo. Za dobro považujeme činnost, co vzbuzuje úctu u nás i druhých. Podpořit rozvoj morálky můžeme spravedlivým chováním.

Po pátém roce dítěte dozrává jeho osobnost natolik, že dítě začíná být schopné se dělit. Do té doby jsou děti schopné posoudit, jestli je chování ostatních v pořádku či nikoli (tedy jestli odpovídá chování rodičů). Avšak neustále se objevuje smysl pro vlastnictví, rozhodují se, zda nikomu nic nepůjčit nebo se o všechno podělit. (Vágnerová, 2012)

Do sedmi let je zásadní výchovný přístup rodičů, jelikož dítě nemá utvoření vlastní hodnoty. Nejvhodnější pro dítě je tedy chovat se důsledně a dodržovat své zásady, tak pomůžeme dítěti rozpoznat, kde jsou hranice, které nesmí překročit. Rodiče si někdy ani neuvědomují, jak důležité je to, co říkají nebo dělají, čeho si nevšímají nebo u čeho mlčí. Pro dítě to má však zásadní vliv. (Svobodová, 2010)

Jediná věc, na které může být morální výchova založená, je vzájemný respekt a důvěra. Úspěšný morální vývoj je podmíněn chováním a emocemi, které zahrnuje zájem o ostatní, např. pomáhání, sdílení, pečování, tolerance, snaha o zachování společenských pravidel, aby se jedinec mohl stát mravním jedincem. (Shapiro, 2009)

1.4 Dítě a jeho základní potřeby

Rozvoj prosociálního chování závisí na určitém stupni emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agrese, ale také na ovládnutí vlastních potřeb. Právě uspokojení potřeb je důležitým předpokladem pro rozvoj prosociálního chování. Mezi důležitými potřebami pro prosociální chování je přijatelně uspokojená potřeba bezpečí a citové jistoty. (Vágnerová, 2012)

Je důležité ptát se dítěte na jeho potřeby. Pokud to neuděláme, nevhodně manipulujeme s jeho chováním. Dítě nám své potřeby dává najevo především svým chováním. Pro vyrovnaný psychický vývoj je třeba, aby byly potřeby dlouhodobě a dostatečně uspokojovány. Dítě, pokud nemá uspokojené potřeby, je vystaveno zátěži plynoucí z oddálení a učí se tak neuspokojení potřeby zvládnout. Tato zátěžová situace je do určité míry potřebná, protože mohou dítě určitým směrem rozvíjet a zároveň stimulovat jedince k aktivitě. Tolerance vůči těmto situacím je nazývána frustrační tolerance.

Základní fyzické potřeby dítěte lze rozeznat a i snadno naplnit. Psychické potřeby se rozvíjejí z potřeb předcházejícího vývojového období, rozvíjejí se a mění.

Já jsem si pro rozdělení základních potřeb dítěte vybrala členění tří různých autorů, které považuji pro dítě za zásadní. První z nich je dle Langmeiera (in Matějček, 2008):

1) **Potřeba určitého množství, kvality a možnosti proměny vnějších podnětů**

- tyto podněty umožňují organismu, aby se přizpůsobil dané úrovni aktivity, pro člověka to znamená, že se nebude nudit, ani nebude přetěžován podněty

2) Potřeba daného řádu, stálosti a smyslu v podnětech

- z podnětů, které přicházejí, se díky naplnění této potřeby stávají poznatky, zkušenosti a pracovní strategie, nazýváme to „smysluplný svět“, jedná se o základní potřebu, která umožňuje učení, abychom ve svém okolí nevníмали věci jako náhodné

3) Potřeba prvotních sociálních a citových vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů

- po uspokojení této potřeby dostaneme pocit životní jistoty, která je podmíněna žádoucím vnitřním uspořádání osobnosti

4) Potřeba identity, tj. potřeba společenské hodnoty a potřeba uplatnit se ve společnosti

- naplněním této potřeby získáváme zdravé vědomí vlastního já, které je podmínkou pro to, aby si člověk během své vývojové fáze osvojil společenské role a stanovil si hodnotné cíle pro svá snažení

5) Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

- tato potřeba byla přidána později, její naplnění dává lidskému životu čas, neboli rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím

Další rozdělení potřeb dle Dunovského (1999):

1) Základní biologické potřeby

- zajištění všech důležitých podmínek pro správné fungování metabolismu
- potřeba potravy, dostatek tepla, čistoty, ochrana před negativními vlivy prostředí, potřeba rozvoje obranyschopnosti, potřeba adekvátní stimulace, potřeba optimální (anebo uspokojivé) péče, potřeba dítěte se zdravě vyvíjet
- vytvoření podnětného prostředí, ve kterém se může dítě dále rozvíjet

2) Základní psychické potřeby

- navazují na předchozí biologické potřeby, souvisejí se sociálními potřebami

- potřeba dostatečného přívodu podnětů (dostatek množství a kvality podnětného prostředí), potřeba smysluplnosti světa (podněty, které dítě zpracovává, by měly dávat smysl – stabilní a pozitivně laděné rodinné prostředí)
- potřeba jistoty (vztah k matce je základem pro tvorbu dalších vztahů)
- potřeba vědomí vlastní identity (dítě si tvoří představu samo o sobě, podle toho, jak je přijímáno a hodnoceno ostatními, podle toho se tvoří jeho sebevědomí, které se postupně formuje)
- potřeba otevřené budoucnosti (životní perspektivy, která aktivizuje člověka k motivaci, naopak budoucnost bez naděje člověka vede k rezignaci nebo apatii)

3) Základní sociální potřeby

- některé potřeby souvisejí s psychickými, některé potřeby s nimi splývají – ty nazýváme potřeby psychosociální
- potřeba lásky a bezpečí, potřeba přijetí dítěte (přijetí dítěte takového, jaký je), potřeba identifikace, potřeba kvalitní socializace (v předškolním období má socializace velký vliv na další rozvoj osobnosti), potřeba zabezpečení všech možností pro rozvinutí jeho sil a schopnosti (naučit se, jak překonávat problémy), potřeba osvojit si zdravý životní styl už od raného dětství
- předškolní dítě se učí, jak překonávat překážky, jak řešit problémy, poznat, že ne všechno se vždycky podaří, že je někdy potřeba vyvinout více úsilí a někdy je potřeba se umět něčeho vzdát

4) Základní vývojové potřeby

- takové potřeby, které mají funkci, jaká udržuje dosaženou úroveň života dítěte v optimálním stavu a vede k aktivitám, kterými se dítě samo rozvíjí
- jsou motivací k činnosti realizující pomocí učení vnitřní možnosti dítěte a posouvá jej v jeho vývoji

2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Pojem prosociální chování je ústřední pojem celé diplomové práce. Definování a vymezení klíčových pojmů by mělo přispět k lepšímu pochopení celé problematiky. Určení, kdy byl poprvé použit termín prosociální chování, je těžké. Různí autoři uvádí, že poprvé byl tento termín použit v roce 1967 ve smyslu kulturně žádoucího chování nebo rodičovského potrestání. (Zášková & Mlčák, 2009) U jiných autorů jsem narazila již na rok 1908, kdy ho měl použít poprvé McDougall. Prosociální chování označil jako chování, které úzce souvisí s rodičovským instinktem (parental instinct) a citlivými emocemi (tender emotion). (Penner, 2005)

Pokud bychom nahlédli do slovníku, našli bychom pod prosociálním chováním definici, že se jedná o chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami určité společnosti. Je to takové chování, které je žádoucí, empatické, zdvořilé, kooperativní, ochraňující, je zaměřené na dobro druhých. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013)

Vzhledem k různým definicím od odlišných autorů jsem se rozhodla uvést definice, jak široce pojaté, tak úzce specifikované.

Prosociální chování můžeme definovat jako chování, které se zaměřuje na **prospěch jiné osoby nebo skupinu lidí**. (Páleník, 1995)

Další autoři přidávají **kritérium dobrovolnosti**. Eisenberg & Schell (1986) zmiňují, že takové chování by mělo být dobrovolné a především by se mělo zaměřit na prospěch jiné osoby.

Ostatní autoři prosociální chování ještě blíže specifikují. Kromě výše zmíněných kritérií, má prosociální chování zahrnovat takové činy, za které není požadována **odměna (finanční nebo materiální) či zisk**. (Výrost & Slaměník, 2009)

Někteří autoři zmiňují vyšší formu prosociálního chování (altruismus) a k definici přidávají fakt, že musí být vykonáváno bez nároku na odměnu a musí přitom stát **aktéra jistou energií a námahu a vyžadovat od něj obět'**. Aktér se má chovat tak, aby se zlepšila celková nálada druhého, přičemž on sám z toho nemá žádný zjevný prospěch, i když může vyžadovat určitou obět'. (Svobodová, 2010)

V rámci prosociálního chování dochází ke vnímání a pochopení situace z druhého pohledu, schopnosti morálního úsudku a porozumění pocitů ostatních. Vlastnosti prosociálního cho-

vání můžeme charakterizovat jako jednání, které respektuje další osoby a v případě potřeby **poskytne také pomoc a oporu**. (Vágnerová, 2012)

Do řady autorů, kteří definují prosociální chování, se řadí i Wispé (1972), podle kterého se prosociální chování dělí na 5 členů:

- altruismus (někdy bývá ztotožňován s prosociálním chováním, někdy je jeho součástí, jeho vnímání je založeno na přístupu člověka, který se jím zabývá)
- solidarita (soudržnost, skupinová morální, materiální podpora, která je vyjádřena úzkou spoluprací, pospolitost; Hartl, Hartlová, 2000)
- spolupráce (liší se od ostatních uvedených činitelů tím, že obvykle počítá s prospěchem získaným ze zamýšleného jednání pro všechny účastníky, oproti pomáhání bývá spolupráce od začátku chápána jako oboustranná záležitost)
- pomáhání (činnost, jejímž cílem je pomoci někomu jinému, aniž by člověk získal nějakou odměnu či ztrátu, tedy takové chování, při kterém člověk pomáhá vlastním působením a mění situaci druhého k lepšímu)
- dobročinnost (dárcovství navazuje na pomáhání, ale s rozdílem, že nevyžaduje osobní působení)

2.1 Znaky prosociálního chování

Podle dostupných definic můžeme shrnout následující **znaky prosociálního chování**. Toto chování:

- je vykonáváno ve prospěch druhého,
- je dobrovolné,
- nevyplývá z povinnosti,
- je vykonáváno bez očekávání zisku nebo odměny,
- respektuje další osoby,
- poskytuje pomoc a oporu.

U dětí se můžeme setkat s různými projevy, které mají odlišný stupeň rozvoje prosociálního chování. Každé předškolní dítě potřebuje ke svému uspokojení zažívat pocit bezpečí a jistoty. Pokud získá pocit důvěry ve své schopnosti a svět, může věřit, že má jeho chování nějaký smysl. Dítě, které tuto potřebu nezíská, má předpoklad k tomu, že nebude mít důvěru k ostatním lidem. Je pro něj potom těžší navázat kontakt, chová se odmítavě, někdy až útočně a neumí respektovat stanovená pravidla. (Vágnerová, 2008)

Dítě v předškolním věku je zaměřeno více na sebe, ale zároveň už dokáže být ohleduplné k ostatním a jejich zájmům. Má-li jiné dítě problém, nebo je dospělý v nesnázích, snaží se jim pomáhat a nechová se sobecky. Dokáže projevit empatii a náklonnost. (Vágnerová, 2008)

Vlastnosti prosociálního chování může dítě zažívat při společných činnostech, jako je spolupráce, přátelství, společná radost, legrace, solidarita, soucit, soustrast, vzájemné sympatie a dovádění a předvádění se před druhými. (Šulová, 2005)

Děti předškolního věku by měly mít možnost setkávat se s dalšími dětmi, i když jsou jejich vztahy převážně nahodilé a nestálé. Druhé děti mají vliv, který bychom neměli podceňovat. Učí je určitým způsobům chování, které bude pro dítě v budoucnu důležité. Učí je, jak pomáhat druhým, jak se chovat ke slabším, jak spolupracovat nebo se podřídit, zda soupeřit nebo se dohodnout, jak vést druhé a řešit vzniklé konflikty, tohle všechno se s dospělými nenaučí. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

2.2 Formy prosociálního chování

Wispé (in Výrost & Slaměník, 2009) popisuje rozmanité formy prosociálního chování:

- darování (peněžních částek nebo darů)
- sympatie a porozumění (pro těžkou situaci jiného)
- pomoc při dosažení určitého cíle (např. odstranění auta, které mělo poruchu na silnici)
- nabídka ke spolupráci (spolupráce s lidmi ve prospěch druhých)
- podpora (zábrana ztráty, dosažení cíle)

Prosociální chování a altruismus

S termínem prosociální chování je úzce spojen pojem altruismus. Mnozí autoři řeší, zda existuje čistě prosociální chování, které ani v nejmenším nedisponují ziskem z dané činnosti. Je to tedy specifický druh prosociálního chování, který není spojen s očekáváním odměny. Altruismus je nezištné chování, které je projevem laskavosti (např. předání anonymního daru).

Významové odlišení prosociálního chování od altruismu spočívá v tom, že na rozdíl od prosociálního chování ryzí altruismus nehodnotí zisky ani náklady, které souvisejí s vykonáním pomoci, nepočítají se ziskem, odměnou nebo jakéhokoliv sociálního souhlasu, že jde o nezištnou pomoc bez očekávání opětvání, bez zvažování případných ztrát a nákladů pomáhajícího. Někteří autoři uvádí, že je altruismus spojen se sebeobětováním. (Výrost & Slaměník, 2009)

Dle Záškodné a Mlčáka (2009) představuje altruistické prosociální chování dobrovolné pomáhání, jejíž motivací jsou potřeby a prospěch druhé osoby. Hlavní roli zastává soucit, osvojené normy a principy. Altruismus má za cíl dobro okolí, bez očekávaného zisku.

Altruistické chování můžeme považovat za jednu z nevyšších forem lidských hodnot. Je to společenský ideál, ke kterému bychom měli přispívat. (Kollárik, 2004)

Pohled na prosociální a altruistické chování

| Prosociální chování | Altruismus |
|------------------------|------------------------------|
| - širší pojem | - užší pojem |
| - vzorec chování | - druh prosociálního chování |
| - prospěch druhé osoby | - motivace |
| - dobrovolnost | - spojeno se sebeobětováním |

Jak z tabulky vyplývá, prosociální chování je myšleno jako širší pojem, vymezuje jakýkoliv akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo osob. Altruismus můžeme odlišit od prosociálního chování na základě toho, že pomoc není poskytována druhým s očekáváním zisku nebo odměny. Jedná se o nezištné chování, bez zvažování případných

nákladů (obětí, ztrát) pomáhajícího. Jiní autoři odlišují prosociální chování od altruismu v tom, že prosociální chování považují za vzorec chování, zatímco altruismus za motivaci. Někteří přidávají jako podstatnou část altruismu i sebeobětování. (Výrost & Slaměník, 2009)

2.3 Faktory ovlivňující prosociální chování

Různé faktory ovlivňují jednání člověka v odlišných životních situacích. V situacích, vyžadujících prosociální chování tomu není jinak.

Faktory morálního chování, se zabýval Bergius (in Nakonečný, 2009) a zpracoval je do následující klasifikace:

- situační činitele (přítomnost dalších osob),
- znaky osobnosti, které poskytují či neposkytují pomoc,
- předešlé zkušenosti ze situací, které vyžadovaly pomoc,
- socializační zkušenosti,
- charakteristika situace z hlediska osobní odpovědnosti,
- znaky „oběti“ (atributované vlastnosti, vnější vzhled),
- reaktanci (odpor proti omezování svobody).

Dalším rozdělením faktorů je podle situačních a dispozičních. Tento vliv faktorů byl zpracován a potvrzen několika výzkumy. (Knight, 1994)

2.3.1 Situační faktory

Do situačních faktorů řadíme krátkodobé, vnější faktory, které jsou charakteristické pro určitou situaci a jsou závislé na aktuálním psychickém stavu člověka. Proto bývá jejich vnímání různými lidmi odlišné.

Efekt přihlížejícího

Latané a Darley (1969) uvádí, že šance na pomoc konkrétního člověka klesá s počtem přihlížejících lidí. Říká se tomu tzv. „fenomén rozptýlené odpovědnosti a společného nezájmu“. Když nastane situace, při které se nachází jedinec mezi více lidmi, tím pádem je i odpovědnost za poskytnutí pomoci přenesená mezi více lidí, tak si před sebou neposkytnutí pomoci lépe obhájí. Osobní angažovanost se zvyšuje v případě, kdy je přítomen pouze jeden člověk a odpovědnost závisí pouze na něm, nemá ji tedy na koho přenést.

Prosociálně jednající člověk by měl pomoci druhému bez ohledu na to, kolik je kolem přítomno lidí. To stejné platí i v kolektivu u dětí, pokud je ve třídě někdo, kdo potřebuje pomoc, měly by se děti zachovat prosociálně, aniž by spoléhaly na to, že se najde někdo jiný. I přesto se občas v praxi stane, že se děti bojí udělat první krok a tak raději čekají, zda ho neudělá někdo jiný.

Vliv sociálního tlaku

Prosociální aktivitu může snižovat faktor sociálního tlaku. Člověk může být v situaci, která je pro něj neznámá, vyvolává v něm nejistotu, protože by v případě zásahu mohl být pozorován okolím. Úzkost působí jako inhibitor, zejména v situacích, ve kterých si není jistý, zda by dokázal druhému pomoci. To v něm může vzbuzovat pocity napětí a úzkosti, protože pokud selže nebo nebude jeho pomoc dostatečná, může být vystaven společenskému posměchu. Tyto obavy, při kterých se člověk bojí společenského znemožnění, oddalují dobu jeho zásahu. Naopak, pokud si člověk je jistý svou kompetentností a svými schopnostmi, může přítomnost dalších lidí zvyšovat rychlost zásahu, protože za těchto okolností má pocit nadřazenosti a velkého vlivu. (Hewston & Stroebe, 2006)

Tento faktor ovlivňuje i děti předškolního věku, jelikož děti chtějí být ve třídě oblíbené, okolí na ně působí. To dokazuje i fakt, že na sebe některé děti žalují. Pokud vidí, že se někomu děje něco špatného, někdo někomu ubližuje, jdou to ohlásit. Několikrát jsem si ale všimla, že pokud se jedná o děti, které jsou si nejisté, úzkostné, raději zůstanou v ústraní, než aby zasáhly, protože se bojí znemožnění.

Charakter situace

Pomáhající člověk vždy zvažuje závažnost situace a smysluplnost jejího jednání. Situace, které vykazují znaky nebezpečí, jsou lidmi vnímány naléhavěji, člověk se v nich chová prosociálněji, jelikož cítí, že může dojít k bezprostřednímu ohrožení jiné osoby. Pokud však vyhodnotí situaci jako méně naléhavou, při které bezprostřední ohrožení nehrozí, klesá i prosociální aktivita, protože pak člověk necítí tak vysokou odpovědnost za nečinnost. (Schwarz & Howard, 1981 in Greitemayer, 2006)

Dalším faktorem vnímání potřebnosti může být i míra zavinění, Pokud se člověk, který potřebuje pomoci, dostal do situace vinou jiného člověka, tím spíše mu pomůžeme, než kdyby se do ní dostal vlastním zapříčiněním. (Výrost & Slaměnik, 2009)

2.3.2 Dispoziční faktory

Dispoziční faktory jsou faktory dlouhodobé a vnitřní, jsou stále, po celý život působí na člověka ve stejné míře. Souvisí s osobností člověka, který pomáhá.

Vliv pohlaví

Nedá se jednoznačně určit, zda má genderová příslušnost vliv na prosociální chování. Na toto téma byly provedené rozsáhlé studie.

V jedné studii A. H. Eaglyho a M. Crowleyho z roku 1986 (Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2017) bylo zjištěno, že muži byli ochotnější než ženy poskytnout v nouzových situacích pomoc, ale naopak v situacích, kde byla vyžadována trpělivost, byly ženy aktivnější. V další provedené studii E. Bakaláře (2004), která byla zaměřená na příklady prosociálního chování, byl u každého příkladu uveden statistický údaj o účasti žen a mužů. Podíl mužů byl větší než u žen, ale nelze z toho dělat jednoznačný závěr, jelikož v minulosti existovala velká nerovnost příležitostí k takému jednání.

Z uvedených studií spíše vyplývá, že vliv genderu na prosociální chování je spjato pouze s konkrétními, specifickými situacemi.

Vliv attachmentu

Průzkum na vliv attachmentu provedli u předškolních dětí Kestenbaum, Farber a Sroufer v roce 1989, při kterém zjistili pozitivní asociace mezi bezpečným attachmentem a empatickou reakcí vůči ostatním dětem, které trpí. Později, v roce 2005 potvrdili toto zjištění vlastním výzkumem Mikulincer, Shaver, Gillath a Nitzberg. Z výzkumu vyplynulo, že výsledný pocit bezpečí působí jako zdroj odolnosti, který udržuje emocionální vyrovnanost. (Mikulincer, Shaver, Grillath, & Nitzberg, 2005)

Vliv sebepojetí

Chápání vlastního „já“ ovlivňuje chování člověka. V životě nastanou situace, které vyžadují pomoc a člověk v nich jedná s motivem potvrzení vlastního sebehodnocení a potřeby vyvolat u ostatních kladný dojem. (Výrost & Slaměník, 2009)

Pokud tedy člověk sám sebe považuje za altruistického, potom i jeho chování bude podle toho vypadat. Pokud ho bude okolí považovat za altruistického, bude se zvyšovat jeho sebepojetí altruistické osoby a tím se zvýší i míra prosociálnosti.

Jiné dispoziční faktory

V rámci různých studií můžeme pozorovat další dispoziční faktory.

Různí autoři ukazují experiment zjišťující pozitivní vliv dobré nálady, která byla navozena například poslechem hudby, pěkným počasím nebo sdělením dobrých zpráv, na prosociální chování. Výjimku, kdy dobrá nálada nevedla k prosociálnímu chování, tvořila situace potencionálního ohrožení. (Výrost & Slaměník, 2009)

V další studii, která byla provedena Cuhnem (1985, in Piliavin & Charng, 1990), která byla věnována vlivu míry důvěry na prosociální chování, zjistili, že lidé, kteří spolupracují, mají vyšší míru důvěry, než lidé, kteří mají tendenci chovat se soutěživě.

2.4 Druhy prosociálního chování

Zášková a Mlčák (2009) popisují teoretické aspekty prosociálního chování. V jejich klasifikaci vycházejí z několika hledisek.

Prvním z nich je zdroj, který spouští pomáhání. Podle tohoto kritéria můžeme rozlišit prosociální chování na **spontánní a responzivní**. U spontánního chování jedinec sám pozná člověka, který potřebuje pomoc, identifikuje jeho problém a aktivizuje pomoc. Při responzivním chování přichází pomoc až na žádost potřebného.

Druhým hlediskem je diferencovanost časové lhůty chování, ve které podle délky poskytované pomoci rozlišujeme projevy prosociálnosti na krátkodobé, dlouhodobé s vysokými časovými nároky a jednorázové.

3 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ V MŠ

Rozvíjení prosociálního chování u dítěte záleží na úrovni jeho emoční zralosti, empatii, kontrole útočného chování a ovládnání svých aktuálních potřeb. Je důležité prosociální chování podporovat přiměřeným množstvím kladných vzorů chování i podněcováním jeho vývoje. Vzorem se dítěti stává rodina, právě z ní přebírají modely chování a následně si je dál nesou do svého života. Dítě neovlivňují jen rodiče, ale také sourozenci, od kterých může přebírat různé zkušenosti a znalosti. Starší sourozenec se může navíc stát vzorem a ochráncem mladšího sourozence, tímto je prosociální chování prohlubováno u obou dětí současně. (Matějček, 2005)

Na rozvoji prosociálního chování se však nepodílí jen rodina, ale také školní prostředí a pedagogové. Právě pedagogové dbají na to, aby se děti vyvíjely ve zdravé a socializované jedince. Jejich práce však nespočívá jen v přímé činnosti ve třídě, ale také svými přípravami na hodinu, kdy přemýšlejí o tom, jakým způsobem dětem předat nové informace a jaké metody k tomu použít. Zároveň by měli být dětem vzorem, který budou moci jednou následovat.

Děti, které navštěvují mateřskou školu, mají dostatek zkušeností, pomocí kterých získávají dovednosti v rámci jednání s jinými lidmi. Učí se, že nevhodné chování vyvolává negativní reakce, popřípadě sebou nese určité sankce a rozšiřují si tak vhléd do společenských pravidel vhodného chování. Děti si osvojují vhodné sociální dovednosti pro jednání s druhými a zlepšují se ve zvládnání emočních nevhodných reakcí. Na konci docházky získají děti větší jistotu v komunikaci s vrstevníky ale i dospělými lidmi. Zvyknou si na určitý režim, dodržování pravidel a přirozený respekt k autoritě učitelky. (Průcha & Koťátková, 2013).

Způsob, díky kterému může učitel snáze rozvíjet v dětech prosociální chování, se nazývá aktivizační metody. Při těchto metodách nedochází pouze k předávání poznatků, ale je kladen důraz zejména na aktivní práci dětí a propojení poznatků z různých oborů. (Kotrba & Lacina, 2011)

O aktivní učení se snažil již Komenský, který zdůrazňoval, jaký účinek má hra ve výchově. Právě ve hře a zábavě, bez učitelského ponaučování, viděl cíl vzdělávání, výchovy a dodávání odvahy. Nepřímo z přístupu Komenského aktivizační metody vycházejí. Žák si skrz tuto skutečnost více zapamatuje, použije více smyslových orgánů nebo přímo pocítí prožitky na vlastní kůži. (Kotrba & Lacina, 2011)

Existují různé typy her, které rozvíjejí empatii, pozitivní sebepojetí, estetické cítění, vnitřní kázeň nebo např. schopnost reakce.

K tomu, aby člověk jednal prosociálně, potřebuje 4 oblasti, které definuje Svobodová (2010):

- 1) pochopit a porozumět situaci jiné osoby, z hlediska jejího pohledu
- 2) vytvořit morální úsudek
- 3) schopnost empatie
- 4) znát sociální normy a pravidla

Vliv autorit, zejména rodičů a dalších dospělých, se váže na umění utvářet si vlastní morální úsudky. Pávě oni vymezují pro dítě základní pravidla chování a dohlíží nad jejich dodržování. To, jak dítě přijímá společenské hodnoty a normy, nejvíce ovlivňují rodiče. (Matějček, 2005)

Aby došlo u dítěte k osvojení prosociálního chování, je důležité, aby prošlo procesem zvnitřnění společensky uznávaných norem a hodnot chování, které se tímto stanou součástí jeho smýšlení a přesvědčení. (Havlík, 2007)

3.1 Předškolní vzdělávání a prosociální chování v RVP

Dle školského zákona je předškolní vzdělávání součástí vzdělávací soustavy, jelikož je založeno na stejných principech jako ostatní stupně vzdělávání. Předškolní vzdělání vede děti k získávání předpokladů k celoživotnímu vzdělávání a k osvojování klíčových kompetencí. (Splavcová & Kropáčková, 2016)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) poskytuje základní rámec pro pojetí, organizaci a průběh předškolního vzdělávání. Je to závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, pravidla a podmínky institucionálního vzdělávání předškolních dětí. Tyto požadavky vychází z toho, že většinu toho, co se děti naučí během prvních let svého života, využijí a zhodnotí v budoucnu.

RVP PV tvoří zásadní východisko a komplexní rámec pro tvorbu školního vzdělávacího programu (dále ŠVP). Mateřské školy si hlavní cíle na základě svých vzdělávacích podmínek projektují ve školních vzdělávacích programech (Průcha & Kořátková, 2013). Na základě ŠVP se vypracovává třídní vzdělávací program (dále TVP), podle kterého se pracuje celý školní rok. TVP obsahuje cíle, záměry, obsah práce i metody, jakými bude dosahovat vytyčených cílů. (Svobodová & Švejdová, 2010)

V RVP PV jsou zaznamenány základní vzdělávací oblasti, které obsahují dílčí cíle (co pedagog u dítěte podporuje), vzdělávací nabídku (co pedagog dítěti nabízí), očekávané výstupy, (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a rizika (která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga). Dosažení výsledků není povinné, jedná se spíše o předpoklad, co by mělo dítě na konci předškolního období zvládnout. (Opravidlová, 2016)

Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu:

- přijmout vývojová specifika dětí v předškolním věku a promítat je do obsahu, forem a metod vzdělávání
- vytvářet základy klíčových kompetencí, které se dají dosáhnout v předškolním vzdělávání
- definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu a výsledků, které má přinášet
- zajistit podobnou účinnost pedagogických vzdělávacích programů, které poskytují jednotlivé mateřské školy
- umožnit mateřským školám využití různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat je konkrétním místním podmínkám, možnostem a potřebám
- umožnit osobní rozvoj a vzdělávání jednotlivce podle jeho individuálních možností a potřeb
- vytvářet prostor pro rozvíjení koncepcí a programů jednotlivých mateřských škol
- poskytovat rámcová kritéria, která se dají využít pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy. (RVP PV, 2018)

Cíle předškolního vzdělávání:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje čtyři kategorie stanovující cíle, které mají podobu záměrů, cílů v podobě výstupů, nejprve v rovině obecné a poté v úrovni oblastní.

Kategorie:

- rámcové cíle (záměry, které jsou univerzální pro předškolní vzdělávání)
- klíčové kompetence (výstupy, obecnější způsobilosti, kterých můžeme dosáhnout v předškolním vzdělávání)
- dílčí cíle (konkrétní záměry v určité vzdělávací oblasti)
- dílčí výstupy (dílčí poznatky, dovednosti, postoje, hodnoty, které odpovídají dílčím cílům)

Klíčové kompetence

- Výstupy v podobě vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou činnostně a prakticky využitelné
1. Kompetence k učení
 2. Kompetence k řešení problémů
 3. Kompetence komunikativní
 4. Kompetence sociální a personální
 5. Kompetence činnostní a občanské

Rámcové cíle:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení hodnot, na kterých je založena naše společnost
3. získání osobnostních postojů

Tyto cíle se promítají do vzdělávacích oblastí a obsahu a získávají podobu dílčích cílů.

Vzdělávací oblasti:

1. *Biologické* – Dítě a jeho tělo
2. *Psychologické* – Dítě a jeho psychika
3. *Interpersonální* – Dítě a ten druhý
4. *Sociálně-kulturní* – Dítě a společnost
5. *Environmentální* – Dítě a svět

(Opravilová, 2016)

Dítě a jeho tělo je zaměřeno na biologickou oblast, která by měla stimulovat a podporovat růst a vývoj dítěte, posilovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat svalovou i pohybovou strukturu. Dále se jedná o rozvoj manipulačních a pohybových dovedností, učít dítě samostatnosti v oblasti sebeobsluhy a zdravých životních návyků. (Opravilová, 2016) Do pohybových aktivit můžeme zařadit námětové hry nebo „osvobozující“ honičky, které podporuje prosociální chování a vytváří příležitosti pro tvorbu sociálních vztahů a prosociálních dovedností. (Svobodová, 2010)

Záměrem vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika** je rozvoj všech psychických funkcí – vnímání, myšlení, citů, paměti, soustředění, tvořivosti, vůle. (Koťátková, 2008) Podporuje duševní pohodu, psychickou zdatnost, odolnost, rozvoj intelektu dítěte, řeči, jazyka, poznávacích procesů, funkcí, citů i vůle. Rozvíjí zdravé sebepojetí, kreativitu, sebevyjádření a přirozený rozvoj učení. (Opravilová, 2016) Můžeme zde zařadit i navození situací a problémů, ve kterých hledá dítě možnosti a varianty nebo aktivity, ve kterých se zaměřuje na podobnost či odlišnost lidského chování, pomoc a porozumění druhým. (Koťátková, 2008)

Úsilím pedagoga v oblasti **Dítě a ten druhý** je podpora utváření vztahů dítěte k dalšímu dítěti či dospělému, posílení, kultivace a obohacení vzájemné komunikace a zajištění pohody těchto vztahů.

Oblast **Dítě a společnost** se zaměřuje na poznávání života lidí ve společenství s určitými pravidly soužití. Pomáhá uvést dítě do společnosti, do světa duchovních i materiálních hodnot, kultury a umění. Podporuje získání dovedností a zvyků, které mu umožňují aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

Dítě a svět zakládá u dítěte elementární povědomí o světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí. Prosociální význam nabízí především volná hra, ale i upozornění učitelky na pravidla a sociální normy, podněcování dětí k utváření morálního úsudku či nahlížení na situaci z různých úhlů pohledu. (Svobodová, 2010)

Nejvíce se prosociální chování objevuje v oblasti **Dítě a ten druhý** a **Dítě a společnost**.

Dílčí vzdělávací cíle v oblasti **Dítě a ten druhý**:

- *„seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému*
- *osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem*
- *posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině, apod.)*
- *vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti, apod.)*
- *rozvoj kooperativních dovedností...“ (RVP, 2018, str. 23)*

Dílčí vzdělávací cíle v oblasti **Dítě a společnost**:

- *„poznání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí*
- *rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané*
- *rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny*
- *vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách...“ (RVP, 2018, str. 25)*

Sociální učení, které je promyšlené a připravené v tematických blocích, je důležitou vzdělávací oblastí prosociálního chování. Učitelky by tyto vzdělávací oblasti měly rozvíjet integrovaně, propojeně ve vzájemných návaznostech, které více vyhovují dětskému vidění světa a jsou efektivnější. „*Obsaženy jsou hry iniciované učitelkou s cílem vyzkoušet si bližší poznání a kontaktování dětí navzájem, spolupracovat, pomoci druhému a posilovat skupinové vztahy a soudržnost.*“ (Průcha & Kořátková, 2013, str. 101)

Souvislosti s prosociálním chováním můžeme nalézt i v podmínkách předškolního vzdělávání, konkrétně v psychosociálních podmínkách, které určují, že pro vzdělávání dětí je důležité, aby se cítili děti i dospělí dobře, spokojeně, jistě a bezpečně. Učitel má umožnit dítěti postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci, pedagogové respektují potřeby dětí, reagují na ně a pomáhají v jejich uspokojování. Styl učitele je podporující, sympatizující, empatický, ve vztazích panuje vzájemná důvěra, tolerance a ohleduplnost. Všechny tyto podmínky vytváří předpoklady pro rozvíjení prosociálního chování dětí.

3.2 Význam učitele pro rozvoj prosociálního chování

Rozhodujícím a ovlivňujícím člověkem, který formuje osobnost žáka, byl vždy učitel. Kvalita jeho osobnosti je důležitým prvkem při výchově. Pedagogická zkušenost každodenně ukazuje, že tím nejúčinnějším výchovným prostředkem je vzor učitele a vztah mezi ním a žákem.

V této kapitole se soustředí na vztah mezi žákem a učitelem z hlediska možnosti rozvoje prosociálnosti, podrobněji se věnuje problematice autority učitele, svobody žáka a odpovědnosti, protože právě tyto tři faktory jsou klíčové pro vytvoření takového klimatu, ve kterém lze rozvíjet prosociální chování u dětí.

Rozvíjet prosociální chování žáků může učitel jen do takové míry, do jaké je jeho prosociálnost, proto bude v následující kapitole i možnost rozvoje osobnosti a prosociálního chování samotného učitele.

Schopnosti a dovednosti učitele

Dle Spousty (2003) by měl být každý učitel bez ohledu na svou specializaci vybaven těmito schopnostmi:

- pozitivní lidské vlastnosti - charakterové rysy
- opravdovost, vnitřní respekt k morálním principům a jejich dodržování
- schopnost porozumět druhým a vcítit se do prožitků, myšlení a pocitů druhých (tzv. empatický talent)
- tvořivé schopnosti
- schopnost udržet zaměřenost bez ztráty otevřenosti (lpění na vědomostech nemůže ovlivňovat učitele, protože by pak nemohl odhadovat nové možnosti)
- schopnost navázat kontakt s jinými
- připravenost ke spolupráci
- vědomí, že na mně jako učiteli spočívá zodpovědnost za to, jaké hodnoty bude budoucí generace vyznávat
- schopnost osobního zaujetí pro povolání

Dle Podmanického (2005) závisí výchova především na vztahu mezi učitelem a žákem. Kvalitní vztah mezi nimi popisuje jako partnerský, ten se projevuje přátelskou blízkostí a neformální autoritou. Tento vztah je možný jen za předpokladu, že se učitel shoduje s tím, co prožívá uvnitř a tím, jak se chová zvnějšku. Tato autentičnost umožňuje učiteli vystoupit ze sebe samého, zároveň se nastavit pro druhé lidi a získat nadhled, což je pro vztah nezbytné.

Lickon (in Vacek, 2008) uvádí ve svém projektu „Jedenáct principů účinné výchovy charakteru“. Efektivní výchova charakteru:

- závisí na rozvíjení klíčových etických hodnot jako základu dobrého charakteru (péče o druhé, čestnost, slušnost, pečlivost, odpovědnost, respekt k sobě i ke druhým)
- je chápána komplexně ve třech složkách (myšlení, cítění a chování)

- využívá komplexní, cílený a aktivní přístup k rozvoji charakteru žáků (školní ceremoniály, vztahy žáků a učitelů, vyučovací proces, řízení školy, působení mimo vyučování)
- vytváří ze školy komunitu, která pečuje o své žáky (v níž se všichni dobře cítí)
- poskytuje žákům dostatek příležitostí k morálnímu chování
- opírá se o smysluplné a podněcující kurikulum, které respektuje všechny žáky, rozvíjí jejich charakter a pomáhá jim dosáhnout úspěchu
- podporuje rozvoj vnitřní motivace žáků
- aktivizuje personál školy jako učící se morální komunitu přijímající za své ty klíčové hodnoty, ke kterým vede své žáky
- je promyšleně organizována a řízena, má podporu vedení školy a je základní součástí dlouhodobé vzdělávací koncepce školy
- aktivizuje rodiče žáků a širší komunitu (obec) jako partnery
- je hodnocena na úrovni školy jako celku, na úrovni učitelů jako vychovatelů charakteru a žáci a jejich projevy charakteru jsou hodnoceni

Děti zároveň potřebují hranice, ty stanovuje právě rodičovská nebo učitelská autorita. Jasně vymezuje a zajišťuje pravidla a dbá na to, aby byly dodržovány. Na druhé straně (v ideálním případě) ale nebrání svobodě rozhodování v rámci stanovených mezí.

Autoritu učitele mohou ovlivnit faktory, které ji oslabují nebo naopak posilují. Mezi faktory, které autoritu oslabují, patří: nedůslednost, neznalost, nadměrná suverenita, nečestné jednání, nerozhodnost, nejistota, nízké sebevědomí, projevy nadřazenosti. Více se však zaměříme na takové projevy, které autoritu posilují:

- profesionální a odborná úroveň
- umění vedení a řízení týmu
- dovednost komunikovat a kooperovat se skupinou
- umění spojit velkorysost, humor, přísnost a důslednost
- zvládat své citové vztahy k sobě samému a ostatním
- umět sdělovat pochvalu a kritiku

- přirozený image kultivovaného jednání
- odolnost vůči stresu (Vališová, 2004)

Rizika učitele při rozvíjení prosociálního chování dětí

Vzhledem k tomu, že je učitel chápán jako odborný specialista na předávání znalostí, je zároveň i socializátorem, který učí žít ve společnosti, proto jsou na jeho osobnost kladeny čím dál větší nároky.

Kromě již výše zmíněných vlastností jako jsou trpělivost, ochota, vyrovnanost, stálost, zájem o dítě, empatie, sebedůvěra, atd. je na učitele vyvinut i velký tlak z hlediska řešení vzniklých situací. Dítě přebírá vzorce chování, jak negativní, tak pozitivní. Proto je důležité, aby si učitel vždy uvědomil, že s dětmi nekomunikuje pouze verbálně, ale dává jim svým chováním a jednáním, vstřícným postojem, dostatek pozitivních příkladů a vzorců prosociálního chování.

Informace, které učitelka dětem poskytuje, by měly být přiměřené, nezkrácené. Na otázky dětí by měla odpovídat pravdivě, ale zároveň přiměřeně jejich věku. Odpovědi by neměla oddalovat, ani se jim vyhýbat, zároveň by však děti neměla zbytečně zahlcovat předáváním hotových poznatků poučováním a vysvětlováním bez rozvoje schopnosti s nimi dál pracovat. Témata by neměla být vzdálená životu nebo příliš náročná, měla by být co nejvíce prakticky využitelná.

Výchova a hodnoty

„Učit děti uznávat základní morální hodnoty je nejdůležitější a nejefektivnější způsob výchovy, jakým můžeme přispět k tomu, aby se v životě cítily šťastné.“ (Eyrovi, 2007, str. 8)

K dítěti by měl učitel přistupovat tak, jakoby počítal s tím, že jednou stane na jeho místě. Měl by k dítěti přistupovat s úctou a pochopením. Učitel se pomocí záměrného působení snaží dosáhnout v chování žádaných a pozitivních změn. U záměrné výchovy učitel směřuje k výchovnému cíli vědomě, bez záměrné výchovy se neobejdou ani rodiče, kteří při dosažení cílů využívají cílů a zkušeností, které získaly v dětství. Rodiče se snaží předat dítěti vše, co je v životě hmotné a smysluplné. (Smahel, 2010)

Skupiny hodnot rozdělujeme:

- materiální (jídlo, obydlí, majetek, pohodlí)
- sociální (láska, přátelství, spolupráce)
- duchovní (hierarchie hodnot, systém hodnot podle důležitosti, nejobecnější postoje, životní styl, morálka; Hartl & Hartlová, 2000)

Velkou roli při rozvíjení prosociálního chování hraje vztah žáka a učitele. Lencz často přirovnává práci učitele k práci zahradníka. Zahradník se s péčí, láskou a porozuměním stará o své rostlinky, pečuje o jejich vzrůst, kultivuje je, ale nepřetváří násilně jejich přirozenou podstatu. I učitel by měl podporovat žáka v pozitivním přístupu, oceňovat ho a radovat se z každého malého kroku, který směřuje k pozitivnímu rozvoji osobnosti.

Lencz (1998) shrnuje zásady výchovy:

1. **Vytvořme ze třídy „výchovné společenství“** (žáci a jejich vztahy podstatně ovlivňují výchovný proces, proto je důležité vytvořit společenství, jehož členové si vzájemně pomáhají)
2. **Přijměme dítě takové, jaké je a projevujme mu přátelské city** (nepodmiňovat pozitivní vztah k němu splněním nějakých podmínek)
3. **Připisujme dětem pozitivní vlastnosti, hlavně prosociálnost** (děti se stávají takovými, za jaké je považujeme)
4. **Formulujme jasná a splnitelná pravidla hry** (lidské chování je výsledkem učení, pozitivní funkci v životě dítěte mají jen takové zásady, které si osvojí vnitřně a považuje je za svoje)
5. **Na negativní jevy reagujme poukázáním na jejich důsledky (indukce)** (induktivní disciplína se vyznačuje usměrňováním pozornosti dítěte na důsledky jeho činnosti pro jiné dítě)
6. **Nabádání je osvědčený výchovný prostředek** (nabádání je účinný způsob, jak dětem říci, co mají dělat)

7. **Odměny a tresty použijeme opatrně** (využívejme spíše důsledky chování a místo odměny použijeme povzbuzení)
8. **Zapojme do výchovného procesu rodiče** (výchova je v první řadě posláním rodiny, pokud se chceme stát partnery při výchově dětí, je důležité mít s nimi dobré vztahy)

3.3 Způsoby rozvíjení prosociálního chování v MŠ

Rozvíjením prosociálního chování se zabýval Roche Olivar (in Vališová & Kasíková, 2011), který vypracoval program na podporu výchovy k prosociálnímu chování, o kterém se uvažuje, že bude zařazen do etické výchovy. Je tvořen z deseti oblastí:

1. Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů, komunikace

- oblast, do které spadá výchova zaměřená na mezilidské vztahy, projevy zdvořilosti (úsměv, poděkování, pozdrav), společenské chování, schopnost komunikace (položení otázky, vedení rozhovoru, naslouchání)

2. Úcta k sobě, důstojnost lidské osoby

- sebepojetí a sebeúcta se utvářejí především v období dětství a dospívání, děti by k nim měli být vedeni, protože bez nich nelze mít úctu ke druhým

3. Pozitivní hodnocení druhých

- pozitivní přijímání druhých, schopnost chválit, ocenit vlastnosti druhých, pozitivní hodnocení sociální komunikace, je základem výchovy

4. Kreativita a iniciativa

- výchova by měla rozvíjet kreativitu v myšlení a mezilidských vztazích, aby děti neměly strach z neznámého, uměly reagovat na neobvyklé situace, zvládat konflikty, neměla by být jen o předávání informací, kodexů a norem.

5. Vyjádření citů

- komunikační proces neprobíhá jen na úrovni přenosu informací, ale má také emotivní složku, proto nebývá vyjádření vlastních citů jednoduché

6. Interpersonální a sociální empatie

- za základní motivační faktor prosociálního chování bývá považována empatie. Empatie dokáže odpoutat pozornost od vlastní osoby a vnímat potřeby a prožívání druhých

7. Asertivita

- asertivita je stavěna do protikladu k projevům aktivní a pasivní agrese v mezilidských vztazích a tím pádem zapadá do konceptu výchovy k prosociálnosti

8. Reálné a zobrazené prosociální metody

- prosociální chování je inspirováno určitými modely a vzory, stejně jako je napodobování určitým impulzem k danému způsobu chování

9. Prosociální chování

- jádrem etické výchovy by mělo být právě prosociální chování, které rozvíjí kooperační činnosti dětí, při kterých si uvědomují společné „my“

10. Kolektivní a komplexní prosociálnost (solidarita, sociální kritika, občanská neposlušnost, nenásilí)

- nejvyšším stupněm prosociálnosti, které zahrnuje zodpovědné společenské prosociální chování je komplexní prosociálnost (solidarita, sociální kritika, občanská neposlušnost, násilí). Je třeba rozvíjet schopnost sociální kritiky a nenásilné formy občanské neposlušnosti. (Vališová & Kasíková, 2011)

Děti jsou neustále vzdělávány, v průběhu celé mateřské školy, jelikož jsou s učitelkou neustále ve vzájemné interakci. Učitelka má možnost vytvořit prostor pro porozumění, chápání situací z jiného pohledu, schopnost morálního úsudku i empatie, znalost sociálních norem a pravidel. (Svobodová, 2010)

Do dětského osvojování prosociálního chování vůči druhým lidem můžeme zařadit přátelství, toleranci, vzájemnou pomoc, rozdělení se, spolupráci, poskytnutí zpětné vazby na různé typy chování a odpovědnost. (Koťátková, 2008) Učitelky musí být pro toto chování vzorem a děti k němu neustále podněcovat. (Průcha & Koťátková, 2013)

Mezi aktivity, které podporují pozitivní klima, patří drobné školní rituály ovlivňující soudržnost skupiny. Může se jednat o vítání dětí po nemoci, společné oslavy narozenin, svátků nebo tradic dané obce, zkrátka aktivity, jejíž součástí jsou radostné zážitky. (Kořátková, 2014), dle Svobodové (2010) zde můžeme zařadit i ranní pozdravení, vítání písničkou, podání ruky při příchodu nebo odchodu, denní zvyky týkající se jídla a spánku. K posílení sounáležitosti pomáhá také komunitní kruh, ve kterém mají děti možnost vyjádřit se, sdělit nebo si ujasnit pravidla pro bezproblémové a spravedlivé soužití. (Kořátková, 2008)

V předškolní výchově působíme na rozvoj prosociálního chování, cíleně sledujeme impulzy, které dětské skupiny v různých situacích vyprodukují. Reakce učitelky na tyto projevy dětí přispívá k rozvoji v oblasti rozumové, citové a morální. (Kořátková, 2014)

Díky námětovým, dramatickým a dalším hrám mohou učitelky zaměřit činnosti přímo na vyzkoušení si různých typů jednání a komunikace, aby mohly zažít reagování druhých. Děti tak mohou prožívat díky těmto hrám jak ocenění, tak i reakce druhých na nevhodné chování v roli určité postavy. Mohou si zkusit řešit nedorozumění, říct svá přání, ustoupit ve prospěch druhých, pomoci nebo také dokázat pomoc přijímat, přizpůsobit své jednání při negativních emocích. (Kořátková, 2008)

Prostřednictvím **volné hry** dochází k rozvíjení sociálních dovedností, při kterých si děti hrají spolu, nikoli vedle sebe. Děti navazují sociální kontakty se svými vrstevníky, učí se chápat jejich pocity, seznamují se s pravidly i normami chování. Spontánně získávají nové vědomosti, dovednosti i návyky a utváří si postoje. Prosociální význam volné hry umožňuje dětem volně kontaktovat s jinými dětmi, poznávat je, domlouvat se s nimi. Trénují svou schopnost empatie. (Svobodová, 2010) Do volné hry by neměla učitelka zasahovat, měla by je spíše provázet a vnímat, jaké emoční prožitky se ve hře objevily. (Průcha & Kořátková, 2013)

Pobyt venku na čerstvém vzduchu děti potřebují. Vhodnější než vycházka je ale pobyt na zahradě, jelikož umožňuje výše zmíněnou volnou hru. Učitelka má upozornit na dané sociální normy a pravidla, podněcovat děti k morálnímu úsudku a nahlížet na situace z jiných úhlů pohledu. Měla by umět i dítě podpořit, např. vyslovením pozitiv, které vypořadovala. (& Kořátková, 2013)

Prostor pro získávání nových dovedností, vědomostí, návyků a názorů nám umožňuje **řízená činnost**. Tuto činnost připravuje a zadává učitelka. Vytváří příležitosti pro trénink schopností empatie a morálního úsudku. (Svobodová, 2010)

V rámci prosociálních činností se nabízí možnost respektovat individuální potřeby, schopnost empatie, záměrné posouzení situace. K rozvoji prosociálnosti lze přidat různé příběhy. Zejména starší pohádky mají svůj určitý výchovný význam. Často vedou k větší poslušnosti, zdrženlivosti a opatrnosti. Ukazují, že je dobré, obětovat se pro druhé. (Matějček, 2005)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato diplomová práce se zabývá prosociálním chováním dětí v mateřských školách a jeho rozvíjením. Téma jsem si vybrala zejména proto, že považuji za velmi důležité rozvíjet prosociální chování dětí a to již od nejtělejšího věku.

V předchozích kapitolách byly uvedeny poznatky, které se týkají prosociálního chování dětí předškolního věku. Tyto informace byly získávány z odborné literatury a vytvořily tak zázemí pro praktickou část diplomové práce.

Cílem výzkumné části je popsat, jaké přístupy využívají učitelé při rozvíjení prosociálního chování u předškolních dětí. V této části diplomové práce budou představeny výzkumné strategie, techniky sběru dat, výzkumné otázky, cíl i výzkumný soubor.

4.1 Výzkumná strategie

Nejvhodnějším typem získání dat pro mou diplomovou práci je **kvalitativně orientovaný výzkum**. Tento výzkum umožňuje nahlédnout do subjektivního světa zkoumaných jedinců a podrobně zkoumat situaci. (Gavora, 2010).

Kvalitativně orientovaný výzkum pomáhá proniknout do hloubky a získat tak co nejobšáhlejší data k analýze, umožňuje odkrýt a porozumět tomu, co je podstatou jevů, o kterých zatím moc nevíme. Díky tomuto přístupu je možné získat nová stanoviska k jevům, které jsou už nám známy.

Tento typ výzkumu vyžaduje dovednost získat platné a spolehlivé údaje a umět se vyhnout zkreslení. Umožňuje pracovat s poměrně malým množstvím zkoumaných jedinců, ale snaží se co nejvíce porozumět perspektivě aktéra a získat co nejvíce nejkomplexnějších informací. Jako nevýhodu vidím časovou náročnost při generalizaci závěrů, ale zase má respondent velký prostor k vyjádření se k danému tématu.

Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz, nového porozumění. Kvalitativní výzkum pomáhá rozumět pozorované realitě.

4.2 Technika výzkumu

Při sběru dat byla v souladu s výzkumným cílem zvolena metoda **polostrukturovaného interview**.

Metodu polostrukturovaných interview vnímám jako velmi vhodnou, jelikož si jako tazatel utvářím určité schéma. Toto schéma obsahuje oblasti, na které budou účastníci výzkumu tázáni. Podle potřeby je možné měnit pořadí okruhů otázek tak, abych dle aktuální situace mohla získat co nejvíce potřebných dat.

Při polostrukturovaném interview je definované tzv. jádro rozhovoru, tj. minimum témat a otázek, které má za povinnost tazatel probrat. Tento typ interview dovoluje tázané osobě prosadit vlastní zkušenosti, aniž by narušil linii rozhovoru.

Jak uvádí Gavora (2010) polostrukturované interview je na rozdíl od nestrukturovaného částečně připravené, výzkumník má k dispozici rámcové otázky, kterých se ale nemusí držet. U obou technik platí, že by neměl jít výzkumník do terénu bez nácviku. Před samotným zahájením výzkumu musí mít určité zkušenosti. Interview by nikdy nemělo začít „bez zahřátí“ zkoumané osoby, vždy je třeba začít rozhovor běžným způsobem. Tímto způsobem se zavede „raport“, tedy příjemná uvolněná atmosféra mezi tazatelem a odpovídajícím.

Z polostrukturovaného interview činí kombinace úplně strukturovaných a nestrukturovaných prvků rozhovorů, téměř dokonalý výzkumný nástroj pro aplikaci plánu mnoha výzkumů kvalitativního charakteru. (Miovský, 2006)

Někteří autoři (Maršálová, Mikšík) rozlišují rozhovor (volnou formu komunikace) a interview (připravený, strukturovaný postup, který se opírá o promyšlené otázky). Jiní autoři používají termín interview pro oba přístupy. Pojem polostrukturované interview se používá v případě, že má jedna část volnější charakter, další část je vedena na bázi předem připravených témat, které chce výzkumník probrat. (Pelikán, 2004)

4.3 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Na základě odborné literatury, kterou jsem uvedla v teoretické části, je **hlavním cílem výzkumu** popsat specifické přístupy učitelek k rozvíjení prosociálního chování dětí.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jak učitelky vnímají pojem „prosociální chování“
2. Popsat, jaké postupy používají učitelky při rozvíjení prosociálního chování
3. Popsat, jaká kritéria zohledňují učitelky při výběru vhodných postupů

Hlavní výzkumná otázka

Jak učitelky mateřských škol přistupují k rozvíjení prosociálního chování?

Dílčí výzkumné otázky

Po shrnutí základních informací, které se týkají prosociálního chování, možnosti rozvíjení prosociálního chování, roli učitele, ukotvení v RVP a stanovení si dílčích výzkumných cílů jsem se rozhodla pro následující **dílčí výzkumné otázky**:

1. Jak učitelky v mateřských školách chápou pojem „prosociální chování“?
2. Jaké postupy používají učitelky při rozvíjení prosociálního chování?
3. Jaká kritéria zohledňují učitelky při výběru vhodných postupů?

4.4 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru byl účelový, protože jsem vybrala účastníky dle předem stanovených kritérií. Mezi kritéria výzkumu patřila:

- práce učitelky mateřské školy s odpovídající profesí,
- minimálně 5 let praxe
- působení ve státní nebo soukromé mateřské škole

Výzkumu se zúčastnilo 10 učitelek mateřských škol, které splnily všechna kritéria. Oslovené učitelky byly ze 4 různých krajů. Nejvíce pocházelo učitelek z kraje Zlínského (5), dále

z kraje Jihomoravského (3), potom z Moravskoslezského (1) a Pardubického (1). Abych více specifikovala výzkumný soubor, uvádím stručnou charakteristiku jednotlivých účastníků výzkumu.

4.4.1 Charakteristika participantů výzkumu

Výběr výzkumného vzorku nebyl náhodný, již při průzkumu terénu jsem si vybrala participantky, které odpovídaly všem mým zvoleným kritériím. Všechny participantky byly předem osobně kontaktovány a požádány o souhlas s účasti ve výzkumu.

Vzhledem k nařízení o ochraně osobních údajů GDPR neuvádím jména ani žádné jiné osobní údaje, pouze obecné informace, které slouží k základnímu poznání participantek, které se výzkumu zúčastnily.

Učitelka 1

Učitelka 1 má dlouholetou praxi v mateřské škole. Jako vedoucí učitelka pracuje v mateřské škole téměř 30 let. Vysokoškolské vzdělání, které si dodělávala během práce, dokončila titulem magistra. Její studium začalo na gymnáziu, ze kterého po prvním roce studia přestoupila, jelikož dostala nabídku pracovat jako učitelka v mateřské škole. Udělala tedy rozdílové zkoušky a nastoupila na střední pedagogickou školu. Mateřská škola, do které byla přijata hned po škole, a ve které pracuje dodnes, se nachází na vesnici. V současnosti je součástí mateřské školy také základní škola, jedná se o malotřídní školu. Paní učitelka má velmi kladný vztah k dětem, přistupuje k nim empaticky a jde dětem příkladem. To můžou potvrdit i slova jedné holčičky, která říká, že až vyroste, bude jednou paní učitelka jako tato paní učitelka. Paní učitelka popisuje svůj začátek tak, že k této práci přišla jako „slepý k houslím“, avšak sama přiznává, že teď si nedovede představit, že by dělala jinou práci. Dle svých slov si nemohla vybrat lépe.

Učitelka 2

Učitelka 2 má pětiletou praxi v mateřské, i základní škole. Pracuje ve stejné mateřské škole, jako učitelka 1, ale zároveň má i půl úvazek ve škole základní. Vystudovala střední pedagogickou školu, během které absolvovala praxi a ujistila se, že je to opravdu práce, kterou by chtěla vykonávat. Po absolvování střední školy následně navázala pětiletým prezenčním studiem na vysokou školu pedagogickou v Olomouci. Během studia se zúčastňovala spoustě akcí věnovaných dětem, jako jsou Dětské dny, Masopustní průvod, Strašidelný les, apod. Zároveň působí jako hasička v dobrovolném sboru hasičů, kteří pořádají například Kýbl cup, ve kterém mohou děti zkusit různé hasičské soutěže. Na otázku, proč si vybrala zrovna tuto práci, odpověděla, že vždycky měla kladný vztah k dětem, často je hlídala, brala na hřiště a hrála si s nimi. Největší inspirací však byla její paní učitelka ze základní školy. Na práci v mateřské škole se jí nejvíce líbí to, že může sledovat vývoj dítěte, jeho malé krůčky, které směřují vpřed a vedou k úspěchům, ale také to, jak ji vnímají samotné děti, jaký k ní mají přístup.

Učitelka 3

Učitelka 3 pracuje v mateřské škole už 8 let. Touhu po učitelské profesi měla už v raném věku, kdy si často hrávala na paní učitelku. Sama však nikdy do mateřské školy nechodila a dle svých slov měla pocit, že ji rodiče o něco ochudili, jelikož na základní škole se již všechny děti znaly. Po povinné školní docházce absolvovala střední soukromou školu v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika, kde poprvé absolvovala praxi v mateřské škole, která jí jen utvrdila v tom, že být učitelkou je pro ni to pravé. Po střední škole se přihlásila na vysokou na bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy. Jelikož ale v dané oblasti nebyl žádný navazující magisterský obor, nastoupila do zaměstnání jako učitelka dvoutřídní mateřské školy v menší vesnici. První dva roky učila děti ve věku 3-4 let, třetí rok děti ve věku 5-6 let. Po třech letech se rozhodla pro změnu a uspěla ve výběrovém řízení městské mateřské školy, kde působí dodnes. Jedná se o pětitřídní mateřskou školu se smíšenými třídami. Touhu po dalším vzdělání jí umožnil nově otevřený navazující magisterský obor, do kterého byla přijata. Její práce v mateřské škole ji naplňuje, baví ji, že není jednotvárná, dává jí možnost seberealizace. Jako zpětnou vazbu vidí děti, které se vracejí pozdravit a ukázat vysvědčení, co nového se naučily. Svoji práci vykonává se stejným zau-

jetím jako na začátku, akorát její výstupy jsou čím dál více propracovanější, vždy se snaží nad činnostmi zamýšlet, aby obohacovaly ji i děti o nové poznatky, ze kterých pak budou mít vzájemný pocit radosti.

Učitelka 4

Učitelka 4 disponuje pětiletou praxí v mateřské škole. Mateřská škola, ve které pracuje, se nachází ve městě, avšak je odkloněna od rušné části. Dělí do čtyř tříd dle barev - žluté, zelené, modré a oranžové. Třídy jsou rozděleny podle věku nebo zaměření. Ve žluté třídě probíhá povinné předškolní vzdělávání ve věku 5 - 6 let. V zelené třídě jsou děti ve věku 4 - 5 let, modrá je zařízena pro nejmenší děti ve věku 2 - 3 let. Poslední oranžová třída je logopedická a probíhá v ní náprava v oblasti komunikačních vad. Zde pracují dvě speciální pedagožky. Paní učitelka 4 pracuje ve žluté třídě, tedy s dětmi nejstaršími. Studium na pedagogické škole jí pomohlo vybrat maminka, jelikož sama nevěděla, jaký obor si zvolit. Během studia soukromé střední školy s pedagogickým zaměřením si vzpomněla na svého dědečka, který byl dle jejích slov „Pan“ učitel na základní škole a její velkou inspirací pro povolání učitelky. Po studiu se přihlásila ještě na dálkové bakalářské studium Učitelství pro mateřské školy, které úspěšně dokončila a rozhodla se pokračovat v navazujícím magisterském oboru. Během studia se zúčastnila projektu, jehož cílem bylo dostat mladé lidi po škole do praxe v rámci jejich posledního dokončeného studia. Začala pracovat jako stážistka v MŠ, později byla přijata na další 3 roky a nyní již má smlouvu na dobu neurčitou jako učitelka mateřské školy. Její práce ji naplňuje, je v ní spokojená a baví ji.

Učitelka 5

Učitelka 5 má šestnáctiletou praxi v mateřské škole. Nejdříve začínala jako asistentka u zrakově postižené holčičky na základní škole. Další zkušenost získala v práci v nízkoprahovém zařízení s tzv. „dětmi ulice“, která pro ni byla velice cenná. Nyní pracuje v mateřské škole ve městě, která má ještě dalších 7 odloučených pracovišť. Pracoviště, ve kterém pracuje, má tři třídy, paní učitelka pracuje u nejmladších, 2 – 3 letých dětí. Ve třídě pracuje společně s další kolegyní a chůvou. Na své pozici je paní učitelka spokojená, práce s dětmi ji baví, z toho důvodu si dodělává další vzdělání na vysoké škole. Vzhledem k tomu, že pracuje s nejmladšími dětmi, velmi se zajímá o aktuální problematiku dvoule-

tých dětí v mateřské škole a navštěvuje proto různá školení. Svou práci by neměnila, má pocit, že konečně našla něco, co ji opravdu baví a naplňuje. Vždycky ji to táhlo k práci s dětmi, což dokazují i její dosavadní zkušenosti, ale nejvíce se realizuje právě v mateřské škole.

Učitelka 6

Učitelka 6 pracuje v mateřské škole přesně 10 let. Už v dětství se chtěla stát učitelkou v mateřské škole. Ačkoliv jí to okolí rozmlouvalo, svůj sen si splnila. Po základní škole vystudovala střední odbornou školu mimo pedagogické zaměření, jelikož byly všechny pedagogické školy daleko, a tak odmaturovala na obchodní akademii. Poté si podala dvě přihlášky na vysokou školu – pedagogika předškolního věku a učitelství pro základní školu. Na oba obory se dostala a nakonec dala na okolí, které ji přesvědčovalo o oboru učitelství pro základní školy. Během studia a praxe na základní škole se však ujistila, že to nebyla správná volba. Po roce studia zažádala o přestup na studium pro předškolní pedagogiku. Na konci druhého ročníku tohoto studia dostala nabídku učit. Nabídku přijala a poslední rok jí bylo umožněno studovat dálkově. Ve studiu chtěla pokračovat, ale v blízkosti nebyl otevřen žádný magisterský obor pro předškolní pedagogiku. Práce učitelky ji naplňuje, neumí si představit, že by dělala něco jiného, i ve své mateřské dovolené neustále chodila do práce, kde navštěvovala děti a nakonec se do práce vrátila již po půl roce mateřské, jako záskok za nemocenskou. Nakonec se rozhodla splnit si svůj sen a otevřít si svou vlastní soukromou mateřskou školu pro děti od 2 do 6 let, se zaměřením na dvouleté děti. Kromě toho, že vede školu jako ředitelka, učí ještě v církevní mateřské škole, kde pracovala před mateřskou dovolenou. Dle svých slov je být učitelkou v mateřské škole jejím celoživotním posláním.

Učitelka 7

Učitelka 7 má v mateřské škole 12 let praxe. Má vystudovaný bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy a navazující magisterský obor Předškolní pedagogika. Jelikož se zajímá i o alternativní školství, absolvovala Český diplomový kurz Montessori pedagogiky pro věk 3 – 6 let. Nejdříve začínala jako učitelka na soukromé škole, kde pracovala 2 roky, další 2 roky strávila na městské škole a na další mateřské škole pracuje už 8 let. Podle je-

jích slov má každá škola svá specifika, možnosti a způsob organizace, práce. Pracovala jak v běžné třídě, tak i v Montessori třídě. Nyní pracuje s dětmi ve věku od 3 do 7 let v rámci smíšené třídy. Na práci ji nejvíce baví být průvodcem dítěte na jeho cestě vzdělávání. Už od dětských let pracovala s dětmi, vedla různé tábory, v té době ještě skauty. Při mateřské dovolené hlídala děti kamarádek a známých. Společně s kamarádkou založily Rodinné centrum Bonifác, které provozovaly 5 let a vedly kroužky pro děti do 6 let. Paní učitelka chtěla vždycky pracovat s mladšími dětmi, proto také po ukončení mateřských dovolených využila příležitosti a nastoupila do soukromé mateřské školy. Později přestoupila do městské mateřské školy, kde pracuje dodnes.

Učitelka 8

Učitelka 8 má 15 let praxe. Vystudovala střední pedagogickou školu, poté se dala na bakalářský obor Speciální pedagogiky předškolního věku a navazující magisterský obor Speciální pedagogika v Praze. Nyní pracuje v mateřské škole, která se nachází v menší obci Jiho-moravského kraje, ve smíšené třídě, kde se nachází děti ve věku od 2 do 7 let. Tato mateřská škola je velmi rodinná, jelikož jsou mezi zaměstnanci jen 1 učitelka, 1 ředitelka, 1 vedoucí stravování, která je zároveň i domovnicí a 1 kuchařka. Paní učitelka 8, vzhledem ke svému vzdělání, zajišťuje dětem i logopedickou péči ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickými centry. Paní učitelka 8 má zkušenosti i s ředitelskou funkcí. Že bude jednou paní učitelkou, se rozhodla již v dětství, protože ji práce s dětmi velmi bavila. Často hlídala děti v rodině i děti různých známých. I po 15 letech ji práce stále baví, dobývá a navzdory čím dál větší administrativě se těší do práce. Kromě svého povolání se věnuje i dětem v obci, ve které vede spolek, kde organizuje kulturní akce.

Učitelka 9

Učitelka 9 má sedmiletou praxi v mateřské škole. Vystudovala střední pedagogickou školu, na kterou navázala bakalářským studiem ve stejném oboru. Z důvodu nenavazujícího magisterského studia v místě bydliště se rozhodla pro práci v mateřské škole. Nyní pracuje a kombinovaně si dodělává magisterské vzdělání pro předškolní výchovu. Již od prvního roku pracuje s dětmi ve třídě „středňáčků“, ale nachází se tam děti ve věku od tří do šesti

let. Jeden rok byla paní ředitelkou převelena na jiné pracoviště, poté se ale vrátila zase zpět. Absolvovala spoustu seminářů, přednášek, za nejvýznamnější však považuje kurz logopedického preventisty. Od prvního roku své učitelké praxe se věnuje anglickému jazyku pro děti, který probíhá v její třídě dvakrát týdně. Program se jmenuje „Cookie and friends.“ Rodiče tuto možnost velmi vítají, jelikož bylo různými studiemi prokázáno, že je vhodné začít s cizími jazyky, co nejdříve. Pro své další studium se rozhodla především proto, aby si rozšířila profesní kvality, nemá ambice stát se ředitelkou nebo se věnovat jinému oboru. Práce s dětmi v mateřské škole ji baví a bere ji jako své poslání.

Učitelka 10

Učitelka 10 má praxi v mateřské škole již 9 let. K práci s dětmi ji to táhlo vždycky, už od malička se chtěla stát učitelkou. Tato představa ji neopustila a tak nastoupila na střední pedagogickou školu. Poté se rozhodla věnovat oboru Speciální pedagogika, kterou vystudovala jako bakalářský obor. Dále ještě absolvovala Arteterapii na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a začala pracovat s dětmi s postižením ve speciální mateřské a základní škole. Stále to ale nebylo to pravé, co by si představovala, proto se po narození vlastních dětí začala zajímat o prvky Montessori pedagogiky, které ji oslovily a nadchnuly. Začala působit v běžné mateřské škole, kde některé alternativní prvky mohla uplatňovat. Nyní pracuje s dětmi ve smíšené třídě, práce ji baví a neměnila by ji. I přes občasné problémy s rodiči říká, že si nedovede představit, že by dělala něco jiného.

4.4.2 Charakteristika mateřských škol a jejich ŠVP

Do výzkumu bylo zapojeno 10 učitelek z různých mateřských škol. Charakteristika mateřských škol má sloužit k hlubšímu poznání a slouží jako doplněk k charakteristice participantek. Celkově zahrnovalo výzkumné šetření 8 mateřských škol z různých krajů.

Mateřská škola 1

Mateřská škola 1 se nachází v malé vesnici s nízkým počtem obyvatel (zhruba 500). Jedná se o malotřídní školu, kterou navštěvují děti ve věku od dvou do sedmi let. Děti se vzdělávají v rámci jednoho oddělení, probíhá tu tedy edukace heterogenní třídy. Kapacita mateřské školy je 15 dětí. V roce 2015 byl realizován projekt „Radostná zahrada“, který zajišťoval vybudování zahrady v environmentálním způsobu. Děti, které navštěvují tuto mateřskou a základní školu, mají možnost být blízko k přírodě, jelikož je vzdělávání zaměřeno na ekologickou výchovu a podmínky jsou zde více než vhodné (blízkost přírody, vybudované nové hřiště, venkovní „učebna“). Zároveň, protože se jedná o menší školu, je zde velmi osobitý a individuální přístup k dětem, rodiče, kteří své děti do školy dávají, mají většinou se školou osobní zkušenost, a tak panuje ve škole příjemná a přátelská atmosféra. Škola je zapojena do programu MŠMT „Ovoce a zelenina do škol“ a „Mléko do škol“.

Školní vzdělávací program nese název „*Kamarádi aneb jaro, léto, podzim, zima, s kamarády je nám prima*“. Je zpracován s cílem rozvíjet dítě po stránce fyzické, psychické a sociální. Dále se zaměřuje na rozvíjení intelektu a řeči dítěte, vytváření vztahů dětí k ostatním dětem a dospělým (prosociální chování), osvojování si základů společenských, morálních a estetických hodnot, aby zvládalo nároky, které na něj budou v životě kladeny. Mateřská škola akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku. Rozvoj a vzdělávání každého dítěte je dáno podle jeho individuálních možností. Zaměřuje se na vytváření základů klíčových kompetencí a jejich rozvoj v etapě předškolního vzdělávání. Konceptí mateřské školy a jejími hlavními cíli jsou rozvíjet osobnost dítěte, jeho tělesný a duševní vývoj výchovou a vzděláváním, vytváření samostatné osobnosti, která dokáže řešit problémy a je připravená pro budoucí život, zvládnutí základních dovedností v oblasti hygienických návyků a sebeobsluhy a také v oblasti hrubé a jemné motoriky, respektování a dodržování pravidel a etických norem ve společnosti, vnímání a naslouchání potřeb a přání druhých, ochota jim pomáhat, podporování zdravého sebevědomí, přiměřeného prosazování sebe sama, vzdělávání v různých oblastech lidské činnosti, kultury a sportovních činností. Naplňování těchto cílů vede k utváření základů klíčových kompetencí. Cílem vzdělávání je vybavit děti těmito kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná a která je připraví na další uplatnění v životě a společnosti.

Mateřská škola 2

Mateřská škola 2 je zbudována ve větším městě, které má téměř 80 tisíc obyvatel. I přesto se budova nachází v menší čtvrti v blízkosti lesa. Jedná se o čtyřtřídní mateřskou školu, která má i jednotřídní odloučené pracoviště. Kapacita na třídu je 28 dětí. Celková kapacita dětí je 112. V roce 2013 prošla škola rozsáhlou rekonstrukcí, při které byly přistavěny dvě nové třídy, a byla vybudována nová kuchyně. Vzdělávání je rozděleno do čtyř tříd. Každá z tříd má svůj název – domečky, obláčky, pastelky, hrady a odloučené pracoviště motýlci. Ve třídách probíhá heterogenní vzdělávání, navštěvují je děti ve věku od tří do šesti let, v případě odložené školní docházky i ve věku 7 let. Zpočátku jsou činnosti zaměřeny především na adaptaci nově přijatých dětí, osvojení si sociálních dovedností (pozdrav, poděkování, domluvení se s kamarády i paní učitelkou, dodržování dohodnutých pravidel) a také na rozvoj sebeobslužných a hygienických návyků. Všechny činnosti jsou zaměřeny na všestranný rozvoj dítěte tak, aby si hravou formou osvojil zákonitosti okolního světa. Každý den jsou děti v rámci aktivit seznamovány s anglickým jazykem. Mezi činnosti, které mateřská škola nabízí, patří i stolní tenis, plavání, logopedie, sportování v basketbalové hale, vyučování anglického jazyka. Škola spolupracuje jak s oddílem tenisu, tak střední a sociální pedagogickou školou, základní uměleckou školou, městskou policií a městskou knihovnou.

ŠVP má název „*Jaro, léto, podzim, zima, u nás ve školce je prima!*“, které charakterizuje snahu přiblížit dětem prostřednictvím radostných zážitků a společnou činností, zákonitosti života. Velký význam vidí ve spolupráci s rodinou, které zapojují do různých akcí během roku. Cílem je vytvořit školu nejen jako zdroj získávání poznatků, ale zejména jako místo pohody a radosti. Rází heslo: Pro dítě je důležité, jak se cítí a ne, co zná! Všechny děti mají rovnocenné postavení, volnost a svoboda dětí je vyvážená s nezbytnou mírou omezení vyplývajících z nutnosti dodržovat potřebný řád mateřské školy. Děti jsou vedeny způsobem, který je sympatizující, podporující, projevuje se přímou vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací mezi pedagogem a dětmi. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a jeho potřebám – je pochopitelná, tematicky blízká, přiměřeně náročná a prakticky využitelná. Mateřská škola zabezpečuje výuku i pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, od roku 2011 pracují ve školce v případě potřeby asistentky pro děti s cukrovkou. Pro tyto děti je zpracován individuální vzdělávací plán.

Mateřská škola 3

Mateřskou školu 3 nalezneme v menším městě, které sčítá okolo 4 tisíc obyvatel. Budova školy se nachází za sídlištěm, uprostřed soukromých zahrad a polí, v klidném prostředí, odkloněna od dopravního ruchu. Dvoupodlažní budova se dvěma vchody má celkem 4 třídy. V roce 2013 proběhla rekonstrukce, při které se změnila fasáda školy a nyní odpovídá barvám třídy. Pro rodiče a děti je tak snadnější se orientovat. Modrá třída je zařízena pro nejmenší děti ve věku od dvou do tří let a nachází se v přízemí budovy. V prvním poschodí je Oranžová třída, ta je speciální – logopedická, zaměřuje se na komunikační vady. V pravém pavilonu v přízemí se nachází Žlutá třída, kterou navštěvují děti nejstarší – od pěti do sedmi let. Nahoře v pavilonu je třída Zelená a ředitelna. Tyto barvy tvoří jakoby domečky a poukazují na radost, pohodu, spokojenost, bezpečí a vyrovnanost. Přesně takové prostředí mateřská škola dítěti připravuje. Pokud je dítě spokojené, je ochotné přijímat a učit se novým poznatkům. Kapacita třídy je 28 dětí, kapacita školy 100 dětí. Na předškolním vzdělávání se podílí 8 pedagogických pracovníků, u nejmenších dětí je k dispozici chůva. Ostatním pedagogům pomáhá školní asistent. Mateřská škola se ráda prezentuje na kulturních, sportovních i vzdělávacích akcích. Vlastní dětské lidové kroje a dresy mažorettek. Mají svůj vlastní folklórní soubor.

ŠVP se nazývá „*Bublinčin svět*“ a nese motto „*Představitost je důležitější než vědomosti.*“ (Albert Einstein). Vzdělávání vychází z individuality dítěte a rozvíjí celou jeho osobnost. Nabízí speciální projekty a programy, nadstandartní aktivity, které dítěti umožní dosáhnout svého vlastního úspěchu a podpoří tak jeho všestranný rozvoj. Škola má své logo – čtyři domečky, které nepředstavují jen čtyři třídy, ale i otevřenou dlaň. Tak jako učitel podává pomocnou dlaň dítěti při jeho cestě za vzděláním. Ruce vyjadřují práci, tvořivost, poznání a učení. Rukou si můžeme otevřít dveře do nového světa kamarádů a přátel. Pomocí ruky pomáháme a vytváříme hodnoty. Tým mateřské školy se řídí základními lidskými potřebami dle psychologa Maslowa, jehož pyramidu potřeb uvádí v ŠVP. Ve vzdělání vychází především z individuality dítěte, nabízí všestranný program, který umožňuje dítěti rozvinout to, co samo potřebuje. Tímto směrem chtějí dítě přivést k chuti učit se, poznávat a objevovat. Mezi dlouhodobé vzdělávací cíle patří šťastné a spokojené dítě, které je schopné dosáhnout vnitřního úspěchu, spokojený tvořivý pedagog, který jedná promyšleně a nespěchaně a spokojení rodiče s pocitem jistoty, klidu a vědomí, že je o jejich dítě dobře postaráno.

Mateřská škola 4

Mateřská škola 4 je umístěna ve městě se zhruba 18 tisíci obyvateli. Budova mateřské školy se nachází v části sídliště. Budova je dvoupodlažní a z jižní strany jí náleží zahrada. V průběhu let byla provedena rekonstrukce, která byla dokončena v roce 2008 a zahrnovala stavební úpravy školní zahrady. Předchozí rok bylo pro personál vybudováno nové zázemí a mateřská škola získala novou fasádu – zelenou, žlutou a oranžovou. Vzdělávání se uskutečňuje ve třech třídách – sluníčka, berušky, žabičky. Sluníčka navštěvují nejmenší děti od 3 – 4 let a je do ní zapsáno 28 dětí. Berušky jsou pro děti ve věku od 4 – 6 let a je zde 27 dětí, z toho 5 předškoláků. Poslední třída Žabičky je určena pro děti ve věku od 5 – 7 let, zde se nachází i děti s odkladem povinné školní docházky, se kterými se pracuje individuálně. Škola se zapojuje do různých aktivit, jako je návštěva Městské knihovny, besídka pro seniory v Charitativním domě, pravidelná návštěva ZOO, atp. Jako nadstandartní aktivity nabízí školu v přírodě, den otevřených dveří s divadelním představením, výuka anglického jazyka, předplavecký výcvik, táborák na ukončení školního roku, návštěva solné jeskyně. V této mateřské škole není režim striktně daný, je dostatečně pružný, aby umožňoval reagovat na individuální možnosti dětí, na jejich potřeby a nově vzniklé situace. Z toho vychází i střídání se a prolínání spontánních a řízených činností v průběhu celého dne dle zájmu dětí. Mateřská škola má zavedeny rituály jako jsou podání rukou při příchodu a odchodu, ranní vítací kruh, ve kterém děti mohou říct svá přání a představy o dni v mateřské škole a komunitní kruh, který je věnován danému tématu.

Záměrem ŠVP „*Co všechno schovává duha*“ je návrat k přírodě. Poznávání a edukace se opírá o změny v přírodě. Soužití člověka s přírodou je zcela přirozenou věcí a v dnešním přetechizovaném světě mnohdy opomíjenou. Celoroční téma je zpracováno do 10 integrovaných bloků, z nichž každý obsahuje charakteristiku, časový rozsah, dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, rizika úspěchu vzdělávacích záměrů a myšlenkovou mapu, která má návrhy tematických okruhů. Cílem této mateřské školy je zaměřit se u dětí předškolního věku na uvolňovací cviky ruky, grafomotorická cvičení a hry pro úspěšný vstup na základní školu. Jako velký přínos pro výchovně-vzdělávací práci spatřují vypracování myšlenkové mapy pro integrovaný blok, který je společný pro všechny 3 třídy. Myšlenková mapa obsahuje tematické návrhy. Základem pro práci učitelky mateřské školy je neustálá komunikace s dětmi, ale i spolupracovníky, respektování názorů dětí i dospělých. Cílem je dát dítěti pocit, že je spolutvůrcem společné práce.

Mateřská škola 5

Mateřská škola 5 se nachází v menším městě, které má téměř 5 000 obyvatel. Jedná se o mateřskou církevní školu, jejímž zřizovatelem je Kongregace Sester Služebnic Nejsvětější Panny Marie bez poskvrny počaté. Tato mateřská škola má tři třídy a kapacitu dětí 65. Třídy jsou rozděleny podle věku. Nejmladší děti ve věku 3-4 let dochází do třídy „Broučci“, do které je přihlášeno 12 dětí. Děti ve věku 4-5 let jsou zařazeny do „Hvězdiček“ s počtem 26 dětí a nejstarší děti 5-6 leté děti (v případě odkladu školní docházky i 7 leté) navštěvují třídu „Sluníčka“, ve které se nachází 27 dětí. Mateřská škola uskutečňuje program předškolní výchovy s povinným zařazením výuky náboženství a katolického způsobu výchovy. Dětem nabízí množství kroužků, plavecký kurz, naučné exkurze, výuku cizího jazyka, atd. Ve vzdělávání upřednostňují především rozvíjení smyslového vnímání jako základ veškerého přirozeného poznávání a denně se věnují i prevenci vadné výslovnosti dětí a jejich pohybové koordinaci. Zvláštní péči věnují dětem, které se chystají na nástup do základní školy. Veškeré úsilí všech zaměstnanců je, aby se dítě cítilo šťastné a spokojené.

ŠVP s názvem „*Stvořený svět – Poznáváme svět, který pro nás stvořil Bůh, učíme se v něm žít a starat se o něj*“ je rozvržen do 10 integrovaných bloků. Jejich obsah je blízký životu dětí tak, aby byl srozumitelný a užitečný. Integrované bloky na sebe navazují a navzájem se doplňují. Zahrnují vzdělávání ve všech oblastech, praktické činnosti, prožitky i poznatky. Týkají se jak přírody a vztahu k ní, tak lidské práce, estetických prožitků a citění, kulturních a morálních hodnot společnosti a místních lidových zvyků. Uvedené téma (název) ŠVP učí žít dítě ve světě, který byl stvořen pro něj. Nemusí se ho bát, ale s radostí a zvědavostí jej může poznávat. Dostal jej jako dar i úkol, může jej tedy využívat, ale musí se o něj starat, pečovat o něj a v žádném případě nemá právo ho ničit. Učí se žít ve světě, který patří všem lidem a poznává, že bez pomoci druhých a celé lidské společnosti, není jednotlivec schopen života. Integrované bloky propojují mateřskou školu s farností, obcí i rodinou. Podílí se společně na významných svátcích a obdobích jako je advent, vánoce, půst, velikonoce, slavnost Všech svatých, atd. Všechna tato období vytváří příležitosti ke spolupráci rodiny, obce a farnosti s mateřskou školou.

Mateřská škola 6

Mateřská škola 6 sídlí ve městě s přibližně 25 tisíci obyvateli a nachází se uprostřed velkého sídliště. Je obklopena velkou zahradou se zařízením, které slouží k tělesným aktivitám, zájmům a potřebám dětí. Budova školy je dvoupodlažní s pěti třídami. Na každém patře jsou dvě třídy, v zadní části budovy je zřízena třída s Montessori výukou. Hlavní budova je se zadní částí spojena prosklenou chodbou. První třídu tvoří „Sluníčka“, kterou navštěvují děti ve věku od 2,5 do 3 let, kapacita třídy je 25 dětí. Další třída s názvem „Berušky“ je pro děti od 4 do 7 let s kapacitou 28 dětí. Třetí třídu „Delfinci“ navštěvují děti od 4 do 7 let, zde je kapacita dětí 25. Třídu „Motýlků“ tvoří děti ve věku od 3 do 7 let, jejíž kapacita je 27 dětí a vzdělávání probíhá formou Marie Montessori. Další třída „Rybičky“ je také vzdělávána podle předchozí formy a navštěvují ji děti od 3 do 7 let s kapacitou 24 dětí. Třídy Motýlci a Rybičky pracují podle jiného ŠVP. V mateřské škole pracuje 10 kvalifikovaných učitelek, 2 asistentky pedagoga a jedna chůva. Všechny třídy se podílí na kulturním a společenském chodu školy, účastní se společenských akcí pro rodiče a děti a vyvíjí vlastní aktivity, jako jsou semináře, přednášky, kurzy, které se týkají nejen tematiky Montessori, ale výchovy dítěte obecně. Škola má spoustu zájmových činností, celoškolní společné akce, počítá se spoluúčastí rodičů, ostatních základních škol a dalších subjektů. Za zmínění stojí logopedická prevence, plavecký výcvik, sborový zpěv, muzikoterapie, podporování rodinné výchovy zapůjčováním vhodné literatury rodičům, spolupráce s Klubem rodičů, pořádání hrátek pro maminky s dětmi na rodičovské dovolené, atd.

ŠVP „*Radostně a vesele po celý rok*“ dětem připravuje takové podmínky, prostředí a nabídku činností, aby v mateřské škole prožívaly chvíle plné radosti, pohody, aby se cestou přirozené výchovy rozvíjely v samostatné a zdravé jedince dobře připravené na život. ŠVP je zpracován do tematického bloku „Kdo jsem a co dělám“, který obsahuje čtyři základní témata – Přicházím, Mám radost, Zajímám se, Těším se. Podtémata zasahují všechny oblasti vzdělávání a jsou zpracovány pro celou věkovou skupinu dětí. Děti získávají potřebné dovednosti, užitečné poznatky, poznávají žádoucí hodnoty a získávají samostatné postoje. Podtémata nabízí mnohostranně pestrou nabídku činností jak intelektových, tak i praktických. Motivace celků vychází z ročního období, přírodních situací, společenských událostí a každodenní reality, kterou děti prožívají. Děti tak vnímají okolní skutečnost v přirozených souvislostech, což nejlépe odpovídá mentalitě, vzdělávacím potřebám a možnostem dětí předškolního věku.

Mateřská škola 7

Mateřská škola 7 se nachází ve velmi malé obci se zhruba 200 obyvateli, i z toho důvodu se jedná o velmi rodinnou školu, která se snaží směřovat k tomu, aby byly děti šťastné a spokojené. Ve vzdělávání dětí se zaměřují na rozvíjení smyslového vnímání jako základu pro prožitkové učení – zaměřené na prožitek a zkušenost. Upřednostňuje výchovu k mezilidským vztahům, zdvořilostním návykům a citovému vztahu k okolí. Škola je členem celostátní sítě mateřských škol se zájmem o ekologickou/environmentální výchovu v programu „Mrkvička“. Rází heslo, že se děti učí nejlépe, pokud jsou podporovány v jejich vlastním zkoumání a objevování a pokud se s nimi jedná jako s osobnostmi s jedinečnými názory, zkušenostmi a nadáním. Mateřská škola je jednotřídní s kapacitou 26 dětí a je umístěna v okrajové části obce. Téměř ze všech stran je obklopena přírodou – vlastní zahradou, v blízkosti lesa a přes komunikaci se nachází víceúčelové dětské hřiště. S dětmi pracuje paní ředitelka a paní učitelka. V mateřské škole dbají na to, aby byla volnost i disciplína ve vzájemné rovnováze. Do činností se co nejvíce snaží zařazovat pobyt venku. Snahou je vytvořit sociální klima, které je pro děti přímým vzorcem jejich chování, jak k sobě navzájem, tak i ke všem ostatním. Základem společných vztahů je vzájemná úcta, důvěra, empatie a spolupráce. Děti společně s paní učitelkou vytvořily pravidla soužití, která jsou pravidelně doplňována a jsou formulována pozitivně.

ŠVP „*Já a moji kamarádi, učíme se spolu rádi*“ má za cíl vybavit děti takovými znalostmi a dovednostmi, které jim umožní zvládnání životních situací, které je v další etapě života čekají, vytvořit citové zázemí jako základ pro budoucí citový život dětí, vést děti k samostatnosti a odpovědnosti za své chování a podporovat zdravé sebevědomí, vytvářet vztahy založené na vzájemné pomoci, toleranci, respektu v jednání s mladšími či handicapovanými kamarády, upevnit a posílit dobré vztahy s rodinou dítěte, protože ta je v životě dítěte tím nejdůležitějším. Jelikož se škola nachází v blízkosti lesa, chápe environmentální výchovu jako výchovu dětí k ekologii. Nejen, že se učí šetřit energii a vodu, samy si třídí odpad, ale hlavně pečovat podle svých sil a možností o své nejbližší okolí – škola je zapojená do akce „Uklid’me Česko“. Poloha mateřské školy staví do popředí environmentální oblast vzdělávání, nabízí možnost přímého pozorování a úzký kontakt se změnami v přírodě během celého roku. Učí děti především odpovědnosti za důsledky svého chování vůči okolnímu prostředí, přírodě a tím i ochraně a péči o prostředí celého světa.

Mateřská škola 8

Mateřskou školu 8 nalezneme v menší obci s přibližně 900 obyvateli. Budova školy je patrová, jsou v ní zřízena 2 oddělení. V blízkosti školy je velké víceúčelové hřiště a příroda s lesy. Kapacita dětí je v jedné třídě 25 a ve druhé třídě 20. Mateřská škola využívá výhod venkova a jejího umístění v klidné části obce, které skýtá možnost blízkého kontaktu s přírodou a tak se zaměřuje na poznávání okolní přírody ve spojení s ekologickou výchovou. Dětem s nesprávnou výslovností je poskytována v rámci skupinových činností primární logopedická prevence „ohebný jazýček“, který zajišťuje učitelka mateřské školy. Nad rámec školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání nabízí starším dětem zájmové kroužky, které jsou hrazeny rodiči – například keramický a taneční kroužek. Od září roku 2018 mohou děti navštěvovat také kroužek angličtiny, které taktéž vede paní učitelka mateřské školy. Filozofií školy je, aby byly děti při pobytu v mateřské škole šťastné a spokojené, potom jsou spokojení i rodiče a tím pádem i učitelky, které mají radost z dobře odvedené práce.

ŠVP má název „*Kytičky poznávají svět*“ a vystihuje záměr výchovně vzdělávací práce a to seznámit děti z kytíčkové třídy se vším, co je pro život důležité. K naplnění této myšlenky je zapotřebí pestrý a zajímavý program s širokou nabídkou her a zábavných činností, kterých se děti s radostí účastní a dostaví se i očekávané výsledky. Jako cíle předškolního vzdělávání ŠVP uvádí rozvíjení dítěte a jeho schopnost učení a poznávání – všeho, co budou děti v životě potřebovat, aktivně čelit problémům, které život přináší. Osvojení si základů hodnot, na nichž je společnost založena – umět se přizpůsobit, být zodpovědní, ochotni nejen přijímat, ale i dívat, být citově bohaté se smyslem pomáhat druhým. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí – sebevědomé, sebejisté, s vlastním úsudkem, schopné dívat se kolem sebe, uvažovat, tvořivě myslet a jednat. Do dlouhodobě vzdělávacích cílů mateřská škola zařazuje rozvíjení základů předčtenářské gramotnosti, cizích jazyků, předmatematické gramotnosti, sociální gramotnosti, přírodovědné gramotnosti a informační gramotnosti. Cílem školy je vytvořit útulné, pohodové, přátelské prostředí, kde se budou děti cítit dobře a spokojeně, budou rozvíjet kamarádké vztahy a prostřednictvím spolupráce s rodinou a individuálním přístupem povede jejich rozvoj do všech oblastí vzdělávání s důrazem na upevnování zdravého životního stylu, na zprostředkování porozumění k přírodě, posílení ohleduplnosti k ní.

4.5 Metoda sběru a zpracování dat

Pro svůj výzkum jsem oslovila učitelky mateřských škol. Před výběrem jsem zvažovala, podle čeho budu výsledný výzkumný vzorek vybírat. Proto jsem si stanovila kritéria, které musely učitelky splňovat (viz kapitola 4.4. Výzkumný soubor).

Všechny participantky byly předem kontaktovány a požádány o souhlas s účastí na mém výzkumném šetření. Během těchto rozhovorů byl domluven termín schůzky, ve kterém interview proběhne. Rozhovory probíraly na pracovištích učitelek, avšak mimo jejich pracovní dobu.

Před vstupem do terénu jsem si chtěla ověřit výzkumné strategie, které jsem si stanovila a tak jsem zrealizovala tzv. předvýzkum. Provedla jsem orientační interview s učitelkou, která do výzkumného vzorku nebyla zařazena, protože jsem nechtěla, aby došlo k negativnímu ovlivnění mého výzkumného šetření. Důležitost předvýzkumu zmiňuje Pelikán (1998), který tvrdí, že se nejdříve může předvýzkum jevit jako zdržování výzkumu, ale ve skutečnosti dobře koncipovaný předvýzkum šetří čas, jelikož „*oky proteče zbytečný balast, zatímco kvalitní myšlenky se zachytí a zvýrazní.*“ (Pelikán, 1998, str. 79)

V rámci předvýzkumu, který proběhl před samotným zahájením výzkumu, jsem přišla na problém, neboli spíše doplnění okruhu otázek, jelikož učitelka zmínila prosociální chování jako formu slušného chování (pozdrav, poděkování). Z tohoto důvodu bylo nutné zahrnout do okruhů otázek i chápání prosociálního chování, aby bylo jasné, jaké prosociální chování učitelky vlastně rozvíjí. Jako další podnět na rozšíření okruhu otázek byly důsledky prosociálního chování. Tuto oblast jsem později zahrнула do samotného interview a poté se již pustila do sběru dat.

Obsahem interview byly okruhy otázek, které se týkaly chápání prosociálního chování tak, jak jej vnímají učitelky, možnosti, které učitelky využívají při rozvíjení prosociálního chování, jaké vnímají nejčastější projevy prosociálního chování a zda vidí nějaké důsledky prosociálního chování.

4.6 Realizace výzkumu

V rámci výzkumu jsem uskutečnila 10 polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol, které proběhly po společné domluvě na jejich pracovištích. Uskutečňovat interview ve známém prostředí participantek doporučuje Gavora (2010), který zmiňuje, že by mělo mít interview neformální a uvolněný charakter, aby se dotázané cítily „jako na domácím hřišti“. Díky tomu se nastolí tzv. **raport** – příjemné a uvolněné ovzduší mezi tazatelem a odpovídajícím, které umožňuje souvislé povídání člověka, které se postupně stává monologem. Znakem toho, že nebyl správně proveden raport, jsou jednoslabičné odpovědi.

Sběr dat probíhal od ledna do konce února 2019, přičemž každé interview trvalo od 40 do 50 minut. Během interview panovala příjemná atmosféra, která umožňovala získat názory učitelek na prosociální chování, zjištění různých postupů a strategií, které používají při rozvíjení prosociálního chování a především umožňovala rozvinout oblasti, kterých se rozhovory týkaly. Na začátku jsem se vždy představila, uvedla, jaké výzkumné šetření se uskutečňuje a za jakým účelem je prováděno. Ujistila jsem je, že se jedná o anonymní interview a nikde nebude uvedeno ani jejich jméno nebo jakékoliv jiné citlivé údaje. Postupně jsem se dotázala na všechno, co mě k aktuálnímu tématu zajímalo a zároveň jsem reagovala na odpovědi, popřípadě se ještě doptávala na to, co mě v nich zaujalo nebo třeba nebylo jasné.

Všechny participantky byly seznámeny s tím, že jejich odpovědi budou zpracovány a poslouží pouze jako podklad pro praktickou část mé diplomové práce. Zároveň jsem jim poskytla kontakt v případě zájmu o výsledky mého šetření, poděkovala jsem jim za poskytnutí rozhovoru a zeptala se jich na případné dotazy nebo reflexi.

5 ANALÝZA DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Polostrukturované interview s učitelkami mateřských škol byly přepsány do podoby transkripce, tedy psané formy rozhovoru. Získaná data jsem analyzovala pomocí metody otevřeného kódování.

První fází analýzy byla konceptualizace údajů, konkrétně rozbor věty a určení kódu každé myšlenky nebo významné události, která se v textu objevila. Postupovala jsem tak, že jsem si nejdříve několikrát přepsané rozhovory přečetla. Již v průběhu čtení jsem přicházela na témata, která byla pro můj výzkum důležitá. Při dalším přečtení jsem začala pomocí metody papír a tužka vpisovat do psané formy rozhovoru názvy kódů.

Během kódování se mi vytvořily určité kategorie, ze kterých jsem pak musela vytvořit subkategorie, jelikož jsem mezi nimi našla další společné prvky. Jednotlivé kódy, subkategorie i kategorie jsem několikrát upravovala tak, aby byl výsledný seznam odpovídající obsahům výzkumných rozhovorů. Na základě získaných dat bylo vytvořeno 6 kategorií.

| KATEGORIE | |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1) Děti učí děti | a) učení se příkladem b) spontánní chování |
| 2) Dospělí učí děti | a) každodenní situace b) záměrné jednání |
| 3) Rodina je základ | a) nevhodný vzor b) (ne)porozumění vývoji c) bez sociálního zázemí |
| 4) Okolí nás ovlivňuje | a) záleží na škole b) svět kolem nás |
| 5) Pomáháme druhým | a) kladné chování b) bez očekávání c) vychází z nás |
| 6) Co se v mládí naučíš | a) návaznost v budoucnu |

Součástí vyhodnocení budou zjištění, které vyplývají z výzkumného šetření. Na základě toho budou zodpovězeny výzkumné otázky a také stanovené výzkumné cíle.

Výsledky výzkumného šetření, kategorie a subkategorie, jsem se snažila co nejvíce propojit s teoretickou částí diplomové práce.

5.1 Děti učí děti

V rámci této kategorie budou představeny zásadní informace týkající se prosociálního chování a rozvíjení ho u dětí předškolního věku.

Paní učitelky během rozhovoru nejvíce zmiňovaly skutečnost, jak se děti učí. Každá učitelka měla svou představu o tom, jak se děti učí, proto jsem je rozdělila do dvou subkategorií: a) učení se příkladem, b) spontánní chování

a) učení se příkladem

Děti se učí především nápodobou, nejdůležitějším vzorem je pro ně rodina, ze které přebírají modely chování a následně si je nesou dál do svého života. Dítě neovlivňují jen rodiče, ale také sourozenci.

„...Není to samozřejmost, děti k tomu musí být vychovávány a vedeny. Vzory vidí nejdřív v rodině, kde pozorují to, jak se rodiče chovají. Podle toho se pak chovají oni. Nebo si najdou někoho staršího, ke komu vzhlíží, pak se snaží chovat podobně jak on.“ (U1, 5-7)

„Děti se učí hlavně navzájem, okoukávají to od sebe, upozorňují na sebe, že když někdo dělá třeba něco špatného, tak za něma přijdou a dokonce jim i řeknou, ať to nedělají, že by to měly udělat jinak.“ (U2, 27-29)

Při nástupu do mateřské školy se tyto vzory rozšiřují o školní prostředí a hlavně učitele. Právě učitelé dbají na to, aby se děti vyvíjely ve zdravé a socializované jedince. Zároveň by měli být pro děti vzorem, který budou moci jednou následovat.

„Je třeba učit dítě takovému chování, a to nejlépe vlastním příkladem. Jak se budu chovat k ostatním lidem já, tak se s největší pravděpodobností bude k lidem chovat i mé dítě. Po-

moc, ohleduplnost, vstřícnost bude brát jako standard, o kterém není třeba přemýšlet. Nebude o prosociálním chování uvažovat, bude ho žít.“ (U7, 10-13)

„Děti v tomhle věku docela dost často přejímají chování druhých, hlavně dospělých, protože se učí pomocí nápodoby.“ (U1, 7-8)

„...to děti nenaučíme dlouhými proslovy, ale vlastním příkladem. Děti se totiž chovají tak, jak to vidí u nás.“ (U5, 8-9)

„Snažím se jim jít osobním příkladem, učím je, ať se ptají na pomoc, protože i já sama jim často pomáhám, když potřebují, ptám se jich, jak se cítí, zajímám se o to, co dělají, svým chováním se v nich snažím rozvíjet empatii.“ (U2, 11-13)

Mateřská škola bývá často první institucí, při které dítě vstupuje do společnosti jako samostatná jednotka. Právě tady máme možnost podporovat prosociální vlastnosti spoluprací, souhrou, společnou zábavou, atd. (Matějček, 2005)

„...nebo například při skupinové práci dětí, kdy se snažím podpořit přátelskou atmosféru, reagovat na vzniklé případné konflikty mezi dětmi a naopak je naučit empatii, ohleduplnosti, aby si mohly být samy sobě vzorem a učit se navzájem od sebe.“ (U3, 17-20)

Jak jsem již uváděla v teoretické části, děti se učí nejvíce vzorem, nápodobou, příkladem, dle Svobodové (2010) sem můžeme zařadit i ranní pozdravení, vítání písničkou, podání ruky při příchodu nebo odchodu, denní zvyky týkající se jídla a spánku.

Pravidla, denní návyky a zvyky, kterými by se děti měly v mateřské škole řídit, uvádějí i participantky.

„...ranní pozdravení, komunitní kruh, podávání ruky při příchodu i odchodu, zvyky, které máme rádi, to všechno v mateřské škole přispívá ke kladnému prosociálnímu chování nejen dětí, ale vytváří i příjemnou atmosféru v mateřské škole, která je pro rozvoj prosociálního chování velmi důležitá.“ (U5, 22-25)

„Už na začátku roku, kdy se děti seznamují s novým kolektivem a třídou dochází většinou k nastavení pravidel, mezi které spadá i to, že se ke kamarádům ve třídě chováme hezky, neubližujeme si navzájem a naopak si pomáháme.“ (U4, 15-18)

„...visí nám na dveřích pravidla třídy. Na ty mohu vždy poukázat, ty podle mě také rozvíjí prosociální chování, jelikož je v nich dáno, jak se máme chovat ke druhým lidem. Třeba srdíčkové pravidlo nám říká, že se máme rádi, protože jsme kamarádi.“ (U3, 39-42)

K posílení sounáležitosti pomáhá také komunitní kruh, ve kterém mají děti možnost vyjádřit se, sdělit nebo si ujasnit pravidla pro bezproblémové a spravedlivé soužití. (Kotátková, 2008) Tuto možnost využila i paní učitelka.

„...využíváme například i komunitní kruh, při kterém využíváme různé otázky typu „kdybys měl/a tři přání, jaká by to byla?“ nebo „komu bych rád/a udělal/a radost a čím?“ „Co by sis přál dobře umět?“ (U5, 49-51)

Děti předškolního věku milují pohádky, i tam můžeme nalézt určitou inspiraci. Participantky, se kterými jsem prováděla interview, zmiňovaly i formu pohádek.

„Já rozvíjím prosociální chování i čtením pohádek, například v příběhu Kohoutek a slepička je krásně vidět prosociální chování, kdy se snažila slepička zachránit kohoutka.“ (U1, 17-18)

Toto potvrzuje i Matějček (2005), který říká, že k rozvoji prosociálnosti lze přidat různé příběhy. Zejména starší pohádky, které mají svůj určitý výchovný význam. Často vedou k větší poslušnosti, zdrženlivosti a opatrnosti. Ukazují, že je dobré, obětovat se pro druhé.

b) spontánní chování

Kromě toho, že se děti učí od druhých, formou nápodoby nebo vzoru, učitelky zmiňovaly i fakt, že je to mnohdy napadne samotné, bez jakéhokoliv předchozího upozornění nebo motivace. Takovéto chování je potřeba podporovat, ať už formou pochvaly nebo vyzdvižení je jako příklad.

„...využívám hodně pochvaly za pomoc druhým, když je to samotné napadne, pak je vyzdvihuji a dávám je jako příklad ostatním dětem, jak by se měly chovat. Ty děti samotné z toho pak mají radost.“ (U1, 22-23)

V emocionálním vývoji dochází u dítěte předškolního věku k velkým změnám. Citové prožívání je intenzivní, ale často proměnlivé. U dětí převládají hlavně pozitivní emoce, jako veselost, hravost, také se rozvíjí smysl pro humor. (Matějček, 2005)

Na tuto skutečnost upozorňuje i paní učitelka, která zmiňuje, že jsou děti hravé a veselé, občas se mohou objevit i pocity nedůvěry, strachu nebo nejistoty, ale ty pramení spíše z dětské fantazie a představivosti, při které si děti spojují reálné a nereálné věci dohromady.

„Podle mě děti prostě vycítí, že se něco děje, tak se snaží pomoc a zlepšit tak určitou situaci. Děti jsou od malička veselé, hravé, a tak mezi sebou snadno poznají, že se něco děje, že někdo potřebuje pomoc.“ (U1, 36-42)

Schopnost poznat a vzít v úvahu city druhých se nazývá emoční inteligence. Zvláště malé děti jsou velmi často pozorné k pocitům druhých lidí. Mezi druhým a třetím rokem dovedou poznat a označit výraz emocí. Na negativní emoce blízkých převážně reagují právě prosociálním chováním. (Langmeier, 2006)

Toto potvrzují i výpovědi některých participantek, které uvádí příklad dítěte, kterému je smutno po rodičích a cítí se samo, v takové situaci se děti dokáží vcítit do druhého a poskytnout mu pomoc.

„...většinou děti reagují velmi citlivě, empaticky a nabízí nezištně pomoc, utěšují kamaráda, nabízí mu hračku nebo nějakou činnost, snaží se ho zabavit. Reagují vzhledem k takovému dítěti zcela spontánně, aniž by k takovému vstřícnému chování, kroku, byli vyzváni.“ (U7, 40-43)

Nebo příklad dítěte, které je smutné a ostatní děti se ho snaží rozveselit.

„...třeba když si děti půjčují hračky ve školce nebo pomůžou smutnému kamarádovi ho rozveselit, když se dokáží vžít do potřeb druhých.“ (U1, 3-4)

Často participantky uváděly pomoc mladším od starších, ať už se jednalo o pomoc při skupinové práci nebo pomoc při volné hře, mělo to stejné kritérium a to takové, že děti samy chtěly, samo je to napadlo, nikdo je k tomu nevyzval a i přesto se rozhodly pomoci. Nezištná pomoc od druhých se v odpovědích participantek objevovala velmi často.

„Holčičce nejde obléct například bunda, tak jí někdo starší pomůže. Klukům se odšroubuje kolo od auta, někdo další jim ho pomůže našroubovat zpět. Jen tak, protože chtěl pomoc. (U4, 7-8)

„...tak například, když přijdou děti a chtějí se samy o něco rozdělit, nebo například když je někdo dřív převlečený, tak pomůže ostatním, nebo třeba uklidí hračky jiným, aby si pak mohly společně hrát.“ (U2, 4-6)

„...také je rozvíjeno prosociální chování při odpoledních činnostech, kde jsou děti spojovány- například dvě třídy dohromady, tady je pěkné pozorovat, jak se starší děti starají o

ty mladší, snaží se je zabavit a ochránit před vším možným, co se jim zdá nebezpečné.“
(U6, 34-36)

5.2 Dospělí učí děti

Tato kategorie vypovídá o možnostech, jakými dospělí učí děti. Ze zjištěných výsledků vyšly dvě subkategorie, které označují nejčastější způsoby, které učitelky využívají při rozvíjení prosociálního chování. Nejvíce učitelky zmiňovaly nahodilý způsob, který umožňuje rozvíjet prosociální chování při běžných každodenních situacích. Tuto možnost využívají učitelky mateřských škol nejvíce. Některé učitelky uváděly i záměrné způsoby rozvíjení prosociálního chování, které jsou obsaženy ve druhé subkategorii.

Součástí této kategorie jsou: a) každodenní situace, b) záměrné jednání

a) každodenní situace

V rámci této subkategorie zmiňovaly participantky postupy, jakými rozvíjí prosociální chování. Velmi často se objevovala odpověď, že ho rozvíjí především náhodně, neúmyslně, neočekávaně, přirozeně, každý den v běžných situacích.

„Nejčastěji se mi naskytne možnost rozvíjet prosociální chování při nějaké náhodné situaci.“ (U1, 23-24)

„...prosociální chování je nedílnou součástí života naší třídy, tudíž se projevuje napříč všemi přirozenými aktivitami v průběhu celého dne.“ (U7, 26-27)

Objevovala se i možnost rozvíjet prosociální chování v krizových situacích, při vzniklých konfliktech nebo sporech.

„Učitel je dítěti oporou, pomáhá jim při řešení konfliktů, navozuje přátelskou atmosféru, jedná s nimi ohleduplně, citlivě, empaticky.“ (U3, 78-80)

„Prosociální chování sledujeme i v situacích, kdy má dítě nějaký problém, potřebuje ho pomoci vyřešit, pomáhají mu kamarádi okolo něj, v mateřské škole učitelka, rodiče i ostatní lidé a může jít o každodenní situace okolo nás i v běžném životě.“ (U5, 51-53)

Rozvíjet prosociální chování můžeme i prostřednictvím volné hry, při které dochází k rozvíjení sociálních dovedností, to znamená, že si děti hrají spolu, nikoli vedle sebe. Děti navazují sociální kontakty se svými vrstevníky, učí se chápat jejich pocity, seznamují se s pravidly i normami chování.

Spontánně získávají nové vědomosti, dovednosti i návyky a utváří si postoje. Prosociální význam volné hry umožňuje dětem volně kontaktovat s jinými dětmi, poznávat je, domlouvat se s nimi. Trénují svou schopnost empatie. (Svobodová, 2010)

„Největším přínosem pro rozvoj prosociálního chování je hraní her, kde si děti mohly navzájem pomáhat, a kdy cítily, že spolupráce je velmi důležitá.“ (U6, 33-34)

„Situace, ve kterých se nejvíc projevuje prosociální chování, je podle mě volná hra, protože tam se nejčastěji objevují spory a konflikty, při kterých se dá krásně na prosociální chování upozornit.“ (U3, 52-54)

Do volné hry by neměla učitelka zasahovat, měla by je spíše provázet a vnímat, jaké emoční prožitky se ve hře objevily. (Průcha & Kořátková, 2013)

Tento fakt potvrzuje i výpověď jedné participantky, která uvádí hru jako základní aktivitu pro dětskou seberealizaci.

„Prosociální chování se dá krásně pozorovat u dětí, při jejich volné hře, tedy bez zásahu někoho dalšího. Hra je základní aktivitou dětské seberealizace.“ (U5, 43-44)

„V mateřské škole prosociální chování rozvíjím i naprosto přirozeně ve hře. Už jenom to, že je to kolektiv dětí, tak v něm vznikají různé vztahy, které v sobě ukrývají i způsoby chování dětí k druhým navzájem.“ (U4, 12-14)

Mezi aktivity, které podporují pozitivní klima, patří drobné školní rituály ovlivňující soudržnost skupiny. Může se jednat o vítání dětí po nemoci, společné oslavy narozenin, svátků nebo tradic dané obce, zkrátka aktivity, jejíž součástí jsou radostné zážitky. (Kořátková, 2014)

„...podporuje se i společnou oslavou svátků a narozenin, děti rozdávají druhým bonbonky, nebo donesou něco dobrého, popřejí si něco hezkého.“ (U3, 36-37)

„V mateřské škole rozvíjíme prosociální chování už při vstupu. Vše je pro děti nové a my chceme, aby se děti cítily v mateřské škole bezpečně a škola se pro ně stala druhým domo-

vem. Seznamují se zde s novými kamarády, s učiteli a dalšími novými dospělými. Proto je důležité stanovit pravidla, naučit je společným zvykům a tradicím.“ (U6, 10-14)

b) záměrné jednání

V mateřské škole bychom měli rozvíjet prosociální chování kromě náhodných situací i cíleně. Nejčastěji participantky uváděly formu rozhovoru, diskuze, řízené hry a řízené činnosti, komunitní kruh, dramatické hry, námětové činnosti, pohádky, pochvalu, slovní ocenění, atd.

Prostor pro získávání nových dovedností, vědomostí, návyků a názorů nám umožňuje řízená činnost. Tuto činnost připravuje a zadává učitelka. Vytváří příležitosti pro trénink schopností empatie a morálního úsudku. (Svobodová, 2010)

„Nejvíce využívám metodu slovní pochvaly, motivace, ale i v přímé činnosti rozvíjím prosociální chování, třeba právě prací ve skupině, kdy utužuji kamarádské vztahy, děti si tady navzájem pomáhají, starší mladším radí, oni se pak cítí dobře, že udělali něco dobrého.“ (U3, 22-25)

„Nejvíce se také rozvíjí při řízených činnostech, konkrétně taky při řízené hře, to jsou hry zejména na podporu kamarádství...“ (U3, 54-55)

Díky námětovým a dalším hrám mohou učitelky zaměřit činnosti přímo na vyzkoušení si různých typů jednání a komunikace, aby mohly zažít reagování druhých. Děti tak mohou prožívat díky těmto hrám jak ocenění, tak i reakce druhých na nevhodné chování v roli určité postavy. Mohou si zkusit řešit nedorozumění, říct svá přání, ustoupit ve prospěch druhých, pomoci nebo také dokázat pomoc přijímat, přizpůsobit své jednání při negativních emocích. (Koťátková, 2008)

„Hry jsou pro děti předškolního věku důležité, přirozené a také vytváří přirozený prostor pro učení prosociálními dovednostem. Avšak více hrajeme hry, které prosociální chování podporují, nehrajeme hry založené na motivaci být nejlepší.“ (U5, 45-47)

„Využívám hry s prosociální tematikou, které hraju společně s dětmi také, abych dětem co nejvíce přiblížila pointu tohoto chování.“ (U8, 18-19)

„Didaktické hry s prosociálními cíli mají jasně nastavená pravidla a jsou konkrétně nasměrovány k rozvoji oblastí prosociálního chování a citění dětí, na poznávání pocitů

sounáležitosti, emocí, kamarádů, řešení problémových situací, na spolupráci, atd.“ (U5, 26-28)

Důležitou roli hrají i dramatické hry, které podporují prosociální chování, protože se děti mohou vžít do různých rolí, vyzkoušet si, jak reagovat na určité situace, vnímat emoce druhých, atd.

„K utváření mravních hodnot nám pomáhají i hry dramatické, ve kterých mají děti možnost stylizace do různých rolí, v nichž citlivě vnímají emoce, napětí, pomoc, nebezpečí...“ (U5, 29-30)

„...užívám formu dramatizací a her s tematikou emocí a důsledků negativního chování.“ (U8, 14)

Jako další forma cíleného rozvíjení prosociálního chování byla uvedena myšlenková mapa, tato forma se v odpovědích učitelek objevila pouze jednou, myslím si však, že stojí za uvedení.

„...tím myslím myšlenkovou mapu, já řeknu jedno slovo a oni říkají, proč by se to mělo nebo nemělo.“ (U2, 26-27)

Velmi častou odpovědí, jak učitelky mateřských škol rozvíjí prosociální chování, byla diskuze nebo také rozhovor, tento postup využívaly učitelky velmi často. O formě rozhovoru se zmiňuje také Roche Olivar (in Vališová & Kasíková, 2011) v jednom ze svých deseti oblastí rozvíjení prosociálního chování.

„Využíváme hodně komunitního kruhu, při kterém si s dětmi povídáme o různých situacích, oni se mohou vyjádřit, jak by se v dané situaci zachovali a podle toho pak rozebíráme další možnosti...“ (U6, 23-25)

„...proto dětskou hru a chování dětí při ní jen sleduju, a když to situace vyžaduje, tak zasáhnu a s dětmi diskutuju o tom, proč jsem jejich hru zastavila.“ (U4, 21-22)

„Během vycházky si chování dětí i dospělých zdůvodňujeme, vysvětlujeme, rozebíráme dané situace.“ (U7, 17-18)

„...když si zapomněl vzít oblíbenou hračku, tak se děti zeptám, jak bychom mohli kamarádovi pomoci, jestli je něco nenapadá. Nebo když jdeme na vycházku a někdo najde korunu a chce si ji vzít a nechat pro sebe, někdo by ji dal na nějakou dobrou věc nebo dárek.“ (U1, 25-27)

Kromě jich výše zmíněných her, uvedla jedna z participantek konkrétní hru na podporu kamarádství, kterou využívá pro rozvoj prosociálního chování.

„...sedneme si do kroužku na koberec a podáváme si klubičko vlny, když chce někdo posunout klubičko vlny dál, musí říct o tom, komu ho podává něco, za co ho chce pochválit nebo mu poděkovat nebo říct nějakou pozitivní vlastnost, co dotyčný má, nebo co někdy udělal a bylo to pozitivní. Vlnku přitom rozmotáváme. Postupně se předává klubko vlny dál, až z něj vzniká pavučina, která ukazuje, že všichni táhneme za jeden provaz. Takto vzájemně posilujeme kamarádské vztahy, ale i trénujeme empatii. Někdy je pro děti těžké najít něco pozitivního na někom, kdo mu třeba před hodinou nechtěl půjčit hračku, takže je na něj naštvaný, ale vždycky se najde něco, za co ho můžeme pochválit.“ (U3, 27-34)

Velmi využívanou motivací, jak rozvíjet prosociální chování je pochvala nebo slovní ocenění. Paní učitelky často uváděly, že tento postup využívají při rozvíjení prosociálního chování, protože jsou děti rády vyzdvihované nad ostatní, chválené, mají z toho radost, když pak udělají něco dobrého.

„Já osobně rozvíjím prosociální chování hlavně třeba pochvalou při hrách, když vidím, že se k sobě děti chovají hezky, pomáhají si.“ (U3, 16-17)

„...a také to, že to dítě samo napadne, že ho k tomu nikdo nenutí, že prostě jde a pomůže. Za to je důležité dítě pochválit, podporovat ho v tom, aby se tak chovalo.“ (U1, 11-13)

5.3 Rodina je základ

V této kategorii participantky nejvíce zmiňovaly vliv rodiny na prosociální chování dětí. Rodina je základem, opěrným bodem, místem, ze kterého dítě prvotně čerpá své zkušenosti a vědomosti. Avšak stejně tak, jako může jít rodina příkladem a stát se pro dítě vzorem, může přejímat od rodičů i špatné návyky a zvyky. Nefunkční rodina, špatný přístup k vývoji dítěte, špatné sociální zázemí. Všechny tyto faktory na dítě působí a ovlivňují ho v jeho rozhodnutích.

Tato problematika může mít u dítěte zásadní dopad na jejich vnímání toho, co je správné a co ne. Rodiče, kteří v dětech podporují sobeckost, využívají materiální odměny a jdou dětem špatným příkladem, podlamují snahu mateřské školy o rozvíjení prosociálního chování, naučení se řádu ve škole, atd.

V rámci kategorie zmiňovaly participantky: a) nevhodný vzor, b) (ne)porozumění vývoji, c) bez sociálního zázemí

a) nevhodný vzor

Učitelky mateřských škol potvrzují výrok, že působení autorit – zejména dospělých a rodičů, má na dítě velký vliv. Dítě často vidí svého rodiče jako vzor, ke kterému vzhlíží a přijímá vzorce jeho chování.

Tento fakt je uveden i v teoretické části, kde je zmíněno, že vliv autorit, zejména rodičů a dalších dospělých, se váže na umění utvářet si vlastní morální úsudky. Právě oni vymezují pro dítě základní pravidla chování a dohlíží nad jejich dodržování. To, jak dítě přijímá společenské hodnoty a normy, nejvíce ovlivňují rodiče. (Matějček, 2005)

„...třeba když dítě týrají, to, co dítě v rodině zažívá, považuje za normální, když doma tatínek bije maminku, tak dítěti pak přijde normální ve škole někoho bouchnout, nechápe, proč by to tak nemohl udělat.“ (U2, 20-23)

Jedna z participantek uváděla i zvolenou formu odměňování jako problém při rozvíjení prosociálního chování. Děti v dnešní době čím dál více směřují k materiálním věcem, otázkou ale zůstává, jaké hodnoty tímto způsobem v dětech rozvíjíme.

„...vidím ve vnější motivaci, kdy rodiče dají dětem materiální odměny, namísto těch nemateriálních, které jsou podle mě mnohem vhodnější.“ (U5, 32-33)

Vztah dítěte a matky je velmi specifický, již od narození je dítě na matce závislé. Neméně důležitá je i role otce, ke kterému dítě cítí hrdost, jelikož je nositelem norem chování a dbá na to, aby se dodržovaly pravidla.

Zásadní role rodiny je, že osvojuje pravidla chování. Dítě se učí, co by mělo dělat v určitých životních situacích, co je ve společnosti přijatelné a co ne. (Vašutová, 2010)

„Největší překážky vidím v rodině, v úzkostlivé povaze, když je třeba matka až přehnaně úzkostlivá vůči svému dítěti, nebo hodně často to vidím u jedináčků, kteří nejsou vůbec zvyklí se dělit a vidí spíše sebe, než druhé.“ (U1, 29-31)

Paní učitelka 3 potvrzuje výrok Říčana (2006), ve kterém zmiňuje, že dítě nejvíce ovlivňuje rodinné prostředí, které je obklopuje už od narození. Chování dětí závisí hlavně na pokynech rodičů, kteří jako první dětem ukazují, co je dobré a co zlé. Po nástupu do mateřské školy dítě musí čelit další autoritě. Dle Říčana dítě potřebuje mít kolem sebe lidi, které vytváří pro dítě správné vzorce chování, které by mohlo dítě přejímat.

„Limity vidím i v rodině, ze které dítě pochází, protože podle mě na tom hodně záleží. Právě rodiče jako první ukazují dětem, co je správné a co ne, co smí a nesmí...“ (U3, 51-52)

Děti nejdříve ze všeho musí umět rozlišit, co je dobré a co špatné chování. Musí nejdříve získat určité sociální a emoční dovednosti a poté se naučit jednat tak, aby nebyly v rozporu s tím, co vnímají jako dobré. Důležité je, aby si osvojily zájem o druhé, smysl pro odpovědnost a ohledy ke druhým. Tento zájem mohou projevovat péčí, laskavostí, ohleduplností. Pokud morální pravidla naruší, měla by se dostavit negativní emoční reakce. (Shapiro, 2009)

„Někdy je překážkou v rozvíjení prosociálního chování také vlastní chování rodičů. Děti se zprvu učí nápodobou, a pokud není chování rodičů v souladu s normami společnosti, vzniká problém a dítě se pak dostává do střetu dvou výchovných stylů, v rodině a ve školce. Je zmatené a dostává se tak do velkého psychického napětí.“ (U7, 33-36)

„...snad jen to, že dospělý, jakožto vzor pro dítě, jedná v rozporu s prosociálním chováním. Bohužel jsem se setkala několikrát v šatně s tím, jak rodiče vštěpují svým dětem opak.“ (U9, 47-48)

Děti předškolního věku se chovají cudněji, protože se začíná rozvíjet smysl pro morálku. Je to vnitřní schopnost, jak odlišit dobro a zlo. Za dobro považujeme činnost, co vzbuzuje úctu u nás i druhých. Podpořit rozvoj morálky můžeme spravedlivým chováním.

Tento způsob rozvoje morálky využívá i paní učitelka 5, která zmiňuje organizační formu komunitního kruhu, při kterém si děti vzájemně s paní učitelkou rozebírají otázky typu „Co bych si přál dobře umět? Kdybych měl tři přání, tak...“ a společně si pak povídají o tom, kdo se zaměřil jen na sebe, kdo myslel naopak na druhé, proč je dobré pomáhat druhým, atd.

„V mateřské škole využíváme k prosociálnímu chování například i komunitní kruh, při kterém využíváme otázky typu „Kdybys měl/a tři přání, jaká by to byla? Co by sis přál dobře umět? Komu bych rád/a udělal/a velkou radost a čím?“ (U5, 49-51)

Do sedmi let je zásadní výchovný přístup rodičů, jelikož dítě nemá utvoření vlastní hodnoty. Nejvhodnější pro dítě je tedy chovat se důsledně a dodržovat své zásady, tak pomůžeme dítěti rozpoznat, kde jsou hranice, které nesmí překročit. Rodiče si někdy ani neuvědomují, jak důležité je to, co říkají nebo dělají, čeho si nevšímají nebo u čeho mlčí. Pro dítě to má však zásadní vliv. (Svobodová, 2010)

Na tuto skutečnost navazuje paní učitelka svou zkušeností, kdy zmiňuje, jak důležité je jít dítěti příkladem.

„...překážky vidím v přístupu rodičů. Když dávají dětem špatný příklad. Někteří rodiče si vůbec neuvědomují, že se děti učí nápodobou, že často kopírují chování dospělých, proto jim musíme jít co nejlepším příkladem.“ (U6, 28-30)

Jediná věc, na které může být morální výchova založená, je vzájemný respekt a důvěra. Úspěšný morální vývoj je podmíněn chováním a emocemi, které zahrnuje zájem o ostatní, např. pomáhání, sdílení, pečování, tolerance, snaha o zachování společenských pravidel, aby se jedinec mohl stát mravním jedincem. (Shapiro, 2009)

„Podle mě záleží na věku, někdy ti starší už ví, že mají pomoci, uvědomují si, že jim předtím taky někdo pomohl, takže občas se stane, že prostě jdou a nezištně pomůžou, aniž by nad tím nějak víc přemýšlely.“ (U2, 14-16)

b) (ne)porozumění vývoji

Jedná o odraz vnímání dětí vzhledem k jejich vývoji, tedy to, co ovlivňuje jejich prosociální chování. Učitelky často uváděly špatný přístup k vývojové fázi dítěte. Každé dítě prochází několika fázemi vývoje. Jednou z nich je i přirozený egocentrismus dítěte. Dalším kritériem jsou nevhodně zvolené hračky vzhledem k věku dítěte. V dnešní době je přemíra hraček rozvíjející dětské myšlení, nesmíme však opomenout, aby byly hračky přiměřené k věku dítěte.

Přístupem k dítěti podle jeho vývoje se zabýval i vývojový psycholog Jean Piaget, který se proslavil zejména studiem dětského myšlení a teorií kognitivního vývoje. Podle Piageta

prochází dítě čtyřmi základními vývojovými stádii. Jedná se o senzomotorické (narození – 2 roky), předoperační (2 – 7 let), stádium konkrétních operací (7 – 12 let) a stádium formálních operací (12 let a výše).

Pro tento výzkum je nejdůležitější předoperační stádium, jelikož se týká právě předškolního věku od dvou do sedmi let. Dítě se v tomto stádiu učí užívat jazyk, reprezentuje si objekty pomocí představ a slov, třídí předměty na základě jednoho rysu. Jeho myšlení je egocentrické, nevnímá názory druhého.

Tuto teorii potvrzují i výpovědi učitelek, které narážejí zejména na začátek předoperačního stádia, tedy věk 2 – 3 let. Tento fakt může mít i souvislost s tím, že se nově začleňují do mateřských škol i dvouleté děti.

„...jelikož ve 2-3 letech jsou děti sobecké, nerady si půjčují hračky, nejsou vůbec zvyklé se dělit, hrají si převážně jen samy se sebou...“ (U2, 23-24)

„...vývojově jsou každý jinde. Navíc jak jsou teď dvouletácci ve třídách, u nich jde rozvíjet prosociální chování jen těžko, oni mají v sobě dané, že se soustředí jen samy na sebe, vždycky se kolem nich všechno točilo, maminka, tatínek, ve školce už je to jiné.“ (U3, 47-50).

U předškolních dětí je myšlení velmi egocentrické. Děti ulpívají především na svém vlastním názoru, naprosto opomíjí názory jiných, které mohou být odlišné. Dítě je středem svých vlastních představ a nebere v potaz jiné úhly pohledu. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Dítě vnímá svět jako systém, ve kterém je on hlavním centrem. Egocentrismus zahrnuje přesvědčení, že jeho názor je jediný možný, který je platný a správný. Dítě nedokáže pochopit, proč by mělo posuzovat situace i z jiných hledisek. Pokud totiž nemá představu o jakékoliv odlišnosti názorů, nemá také impulz k hledání objektivní pravdy. (Vágnerová, 2012)

Jako příklad egocentrismu můžeme uvést situaci, ve které si dítě předškolního věku zakrývá oči rukama, když nechce, aby ho někdo jiný viděl. (Langmeier & Krejčířová, 2006) S egocentrismem je spojena tendence zkreslovat úsudky na základě vlastních postojů a preferencí. (Vágnerová, 2012)

„...i během her vnímám egocentrismus dětí, už jenom to, že nechtějí půjčit hračku, nebo že žalují, nechápou, že na jednu situaci se můžeme podívat z různých stran, berou to potom jako nespravedlnost vůči nim.“ (U10, 9-11)

Po pátém roce dítěte dozrává jeho osobnost natolik, že dítě začíná být schopné se dělit. Do té doby jsou děti schopné posoudit, jestli je chování ostatních v pořádku či nikoli (tedy jestli odpovídá chování rodičů). Avšak neustále se objevuje smysl pro vlastnictví, rozhodují se, zda nikomu nic nepůjčit nebo se o všechno podělit. (Vágnerová, 2012)

Tuto skutečnost dokládá i paní učitelka 2 se svým výrokem o tom, že děti nechápou dělení se s druhými.

„Od nejtútlejšího věku by se prosociální chování mělo rozvíjet, ale je to těžké, protože děti samy nechápou, proč by se měly dělit, proč mají uklízet hračky, když si s nimi nehrály, to je dané jejich vývojem..“ (U2, 7-9)

Jako dalším možným problémem, které učitelky při své práci spatřují, jsou nevhodné hračky vzhledem k věku dítěte. Výběr hračky by měl vždy odpovídat vývoji dítěte. Hra patří mezi nejtýpichtější projevy dětí. Největší význam má didaktická hračka především mezi čtvrtým a šestým rokem. Hračka je předmět, který se stává pro dítě nejbližším a nejoblíbenějším. Didaktická hračka by měla hravou formou rozvíjet poznávací funkce a celou osobnost dítěte. Proto by měla být hračka přiměřená věku dítěte.

„...nebo třeba spousta hraček, které děti nijak nerozvíjí, jelikož nejsou přiměřené k jejich věku.“ (U5, 37-38)

c) bez sociálního zázemí

Paní učitelky často zmiňovaly i špatné sociální zázemí, ve kterých se děti nachází. Rodina, jak už bylo výše řečeno, je jedním z nejdůležitějších činitelů ve vývoji dítěte. Na utváření osobnosti dítěte působí vědomě i nevědomě už od narození. Způsob výchovy je dán mnoha dalšími faktory. Jedním z nich je i sociální postavení rodičů, jejich vzdělání, kulturní úroveň, mravní kvality, atd.

Rodiče vychovávají své děti podle vzoru svých rodičů, ale už méně využívají rad a návodů. Na dítě doléhá jejich jak přehnaná péče a vysoké nároky, tak naopak nezáměr rodičů o své dítě a málo času.

Na děti negativně působí i střídání různých výchovných stylů a nejednoznačnost výchovného působení, kdy jsou jednou rodiče až příliš přísní, jindy zase nadměrně shovívaví, někdy zase naprosto lhostejní.

Rodina je pro dítě základní zdroj jistoty a bezpečí. Aby se mohlo dítě správně rozvíjet, potřebuje k tomu odpovídající zázemí. Rodina, pokud plní všechny své funkce, je opěrným bodem ve všech oblastech. Pocit jistoty, bezpečí, útočiště, které má dítě neustále k dispozici, to vše dítěti vytváří ideální prostředí, ze kterého může poznávat okolní svět. (Říčan, 2006)

Tuto skutečnost uvádí i participantky, které vidí jako překážku rozvíjení prosociálního chování špatné sociální zázemí, problémové rodiny, ze kterých děti přejímají špatné vzory, jak rodičů, tak vrstevníků.

„Překážky vidím hlavně ve špatném sociálním zázemí v rodině, nebo spíše v nefunkční rodině. To je podle mě rodina, která sice nemusí být úplná, ale nefungují tam základní systémy, morální hodnoty, takže dítě přebírá špatný příklad.“ (U2, 19-20)

„Největší problém pro rozvoj prosociálního chování vidím v rodinách, v problémových rodinách, ve kterých děti žijí, přejímají špatný vzor rodičů nebo i vrstevníků a to je podle mě nejhorší, protože má potom dítě zmatek, ve škole se učí něčemu jinému, než co vidí doma.“ (U5, 71-74)

Aby došlo u dítěte k osvojení prosociálního chování, je důležité, aby prošlo procesem zvnitřnění společensky uznávaných norem a hodnot chování, které se tímto stanou součástí jeho smýšlení a přesvědčení. (Havlík, 2007)

Ideálním stavem je, když rodina plní všechny své funkce (biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emociální, výchovnou). Mnoho rodin však nefunguje tak, jak by mělo, stále více jsou rodiče vytíženi v práci, což má za následek nedostatek času pro děti.

Rodina je prvním sociálním místem, do kterého se dítě narodí. Rodiče formují své dítě podle svého vlastního hodnotového systému. V nevhodném prostředí hrozí riziko rozvinutí nevhodných způsobů chování.

Rodiče sami mohou někdy vést podvědomě či záměrně své děti k překračování sociálních norem. Dítě si poté pomocí nápodoby nebo identifikace může osvojit poruchové chování a přijmout odlišný normativní a hodnotový systém.

5.4 Okolí nás ovlivňuje

V rámci kategorie vyšlo na základě výroků učitelek, jak se paní učitelky dívají na překážky, které jim brání v rozvíjení prosociálního chování. Nedílnou součástí této kategorie jsou dva úhly, ze kterých se můžeme na limity podívat.

Jedním z nich jsou překážky ve škole, které učitelky vnímají, jako limitují při rozvíjení prosociálního chování. Druhým úhlem pohledu je svět kolem nás, který nás obklopuje a ovlivňuje při rozhodování v důležitých situacích. Dívání se na televizi, sledování filmů, reklam, různých příběhů, to vše děti může ovlivňovat při svých rozhodováních. Masmédia jsou prostředkem, který je rodiči velmi často využíván, i když mnohdy rodiče ani netuší, jaký dávají dětem příklad.

Oba dva limity mají něco společného. Nedostatek času. Nedostatek času je problémem jak v mateřské škole, kdy mají paní učitelky plné stavy dětí, velké věkové rozdíly mezi dětmi, nedostatek času pro volnou hru, tak i v druhé subkategorii svět kolem nás, jelikož vzhledem k nedostatku času rodiče často sahají po různých masmédiích, dovolí jim dívat se na nevhodné filmy, při nevhodných reklamách raději mlčí. Tento typ zabavení dítěte je pro rodiče velmi pohodlný, jelikož při dívání na televizi nepotřebuje přímé zapojení rodiče a zároveň dítěti nehrozí žádná fyzická újma. Jako alarmující však vnímám právě psychickou stránku dítěte, která může začít vnímat častou agresi jako normální, běžnou věc.

Součástí této kategorie jsou: a) záleží na škole, b) svět kolem nás

a) záleží na škole

Tato subkategorie odráží vnímání učitelek vzhledem k mateřské škole, jako instituci, kde se prosociální chování rozvíjí. Nejvíce participantky zmiňovaly překážky jako je přeplněnost tříd, velké věkové rozdíly dětí, smíšené třídy. Velkým limitem byl také samostatný přístup učitelek k rozvíjení prosociálního chování. Dle některých učitelek dochází k nucení takového způsobu, což má na děti negativní vliv a nesouhlasí s definicí prosociálního chování a kritéria dobrovolnosti.

V životě dítěte předškolního věku se objevují zásadní změny. Dítě nastupuje z rodinného kruhu do širšího kolektivu a začíná se tak osamostatňovat. Touha být součástí kolektivu získává dítě již od tří let. (Kotátková, 2008)

Některé mateřské školy mají plné stavy dětí a heterogenní třídy. Mnoho z učitelek vnímá smíšené třídy jako výhodu, jelikož se v ní objevují děti jak mladší, tak i starší. Díky tomu mohou starší děti pomáhat mladším, což podle spousty participantek rozvíjí prosociální chování. Tuto skutečnost uvádí i paní učitelka 4.

„V každodenním životě považuji za prosociální chování to, když pomůže starší mladšímu s čímkoliv, s čím zrovna potřebuje pomoci.“ (U4, 8-9)

Naopak některé učitelky vnímají smíšené třídy spíše jako překážku při rozvíjení prosociálního chování, jelikož nemají na děti tolik času, aby vyhověly všem.

„...velký počet dětí je problém, nebo třídy, které jsou věkově smíšené, pak podle mě nemůže učitel poskytnout dostatek času těm menším tak, aby se starší nenudili.“ (U3, 44-45).

„Vidím velkou nevýhodu v přeplněnosti tříd a také velké věkové rozdíly v rámci jedné třídy.“ (U8, 24-25)

Pro předškolní dítě je typické vyhledávání svých vrstevníků, dítě si přeje mít kolem sebe spoustu kamarádů, chce být oblíbené, je přátelské a společenské. Postupně začíná vytvářet nové vztahy a osvojovat si nové sociální role, dokonce jich dokáže zastávat několik najednou. Každá z rolí klade na dítě různé nároky, a tak by se mělo dítě chovat v každé roli jinak. (Říčan, 2006)

Dalším limitem, který učitelky často zmiňovaly, byla nucenost do prosociálního chování. Podle nich učitelky do prosociálního chování nutí, řeší konflikty za děti a nenechají děti, aby se svobodně rozhodly.

„Překážka možná může být to, že děti k prosociálnímu chování nutíme. Neustále je na to upozorňujeme a cíleně po nich chceme, aby se toho držely. Ony pak samozřejmě budou dělat úplně opak.“ (U9, 42-44)

„...nedostatek prostoru pro vytvoření volné hry, při kterých se prosociální chování také rozvíjí nebo například málo podnětné prostředí, nebo když učitelka řeší konflikty za děti...“ (U5, 62-65)

„...učitelky se snaží takový způsob dětem vnucovat, nutí je do něj. Nemyslím si, že by měly děti ani dospělí toto chování projevovat jak roboti vždy a všude, i když by byl svět samozřejmě jednodušší.“ (U4, 65-68)

b) svět kolem nás

To, v jakém prostředí žijeme, ovlivňuje všechny z nás. Okolní vlivy na nás působí, ať už záměrně nebo nezáměrně. Proto je důležité vybírat si správné vzorce chování a umět odlišit, co je správné a co špatné.

Vzhledem k čím dál více narůstajícímu vlivu médií, nemůžeme podcenit ani tuto stránku. Děti se dennodenně mohou prostřednictvím televize nebo jiných sdělovacích prostředků, setkávat s agresí, násilím, nesprávnému chování. Čím častěji se bude už od raného věku dívat na tyto formy, tím spíše je začne přijímat jako něco běžného. Navíc ve svém věku ještě nedokáže vyhodnotit, co je správné a co ne, proto bychom neměli být lhostejní k tomu, jakou nabídku ke vzdělávání dětem dáváme.

Tuto problematiku zmiňuje i paní učitelka 7, která vnímá přílišnou agresí v médiích jako velkou překážkou při rozvíjení prosociálního chování.

„...jako možnou překážku možná vnímám přílišnou agresí, se kterou se děti obecně setkávají prostřednictvím nejrůznějších médií a v tomto raném věku ji ještě nedokáží zcela správně odlišit, vyhodnotit jako nežádoucí, nesprávné chování vůči ostatním. Děti jsou někdy až příliš ovlivňovány agresí v nejrůznějších kreslených filmech, příbězích, reklamách...“ (U7, 28-31)

Dalším z limitů, který se týká světa kolem nás, je ojedinělost prosociálního chování. V dnešním uspěchaném světě je občas těžké narazit na prosociálně smýšlejícího člověka. Paní učitelka vnímá své povolání jako možnost k nápravě.

„Svět, ve kterém žijeme a ve kterém se, bohužel, prosociální chování objevuje jen ojediněle a dítě nemá v tomto směru vzor ani ve svých rodičích. Tento limit ovšem nezměníme, můžeme ho napravit novou generací dětí, které k tomuto chování povede.“ (U4, 71-73)

Dalším faktorem, který uváděly paní učitelky, byla závažnost situace. Některé participantky se vyjadřovaly o prosociálním chování jako o chování, nad kterým by člověk neměl ani přemýšlet, prostě ho jen udělat.

„Myslím si, že prosociální chování se možná dá i naučit a tak nějak zautomatizovat, ale asi jen do určité míry. Myslím si, že učitelka právě v těch běžných situacích pozná, které dítě má toto dáno od přírody. Každopádně školková třída je naprosto ideální prostředí pro podporu prosociálního chování.“ (U9, 37-40)

Různí autoři zmiňují závažnost dané situace a smysluplnost jednání pomáhajícího člověka. Situace, které vykazují znaky nebezpečí, jsou lidmi vnímány naléhavěji, člověk se v nich chová prosociálněji, jelikož cítí, že může dojít k bezprostřednímu ohrožení jiné osoby. Pokud však vyhodnotí situaci jako méně naléhavou, při které bezprostřední ohrožení nehrozí, klesá i prosociální aktivita, protože pak člověk necítí tak vysokou odpovědnost za nečinnost. (Schwarz & Howard, 1981 in Greitemayer, 2006)

Dalším faktorem vnímání potřeby může být i míra zavinění, Pokud se člověk, který potřebuje pomoci, dostal do situace vinou jiného člověka, tím spíše mu pomůžeme, než kdyby se do ní dostal vlastním zapříčiněním. (Výrost & Slaměnik, 2009)

Tuto skutečnost uvádějí i participantky, které zohledňují kritérium pomoci při míře vlastního zavinění. Pokud se člověk dostane do svízelné situace sám, vlastním přičiněním, odráží se od něj i vnímání potřeby a ochota pomoci.

„Podle mě záleží, o jakou situaci jde, zda se do ní člověk dostal svou vinnou, zda opravdu potřebuje pomoc nebo ji jen vyhledává...“ (U4, 52-53)

„Já si myslím, že pomoc taky záleží na tom, jestli se člověk do té situace dostal sám, třeba když si dítě hraje s nějakou hračkou a tak dlouho s ní o něco bouchá, až se ta hračka rozbi- je. Tam podle mě není nutnost prosociálního chování, protože si za to může sám, že si s tou hračkou teď nemůže hrát. Takže ano, určitě rozvíjet v dětech prosociální chování, ale záro- veň přihlížet k situaci, která nastala.“ (U10, 20-24)

5.5 Pomáháme druhým

V této kategorii nastínily učitelky svůj pohled na prosociální chování, tak, jak jej vnímají ony. Nejčastěji participantky zmiňovaly, že se jedná o kladné, pozitivní chování, které vede k potřebě pomoci druhým.

Některé učitelky do svých výpovědí zahrnuly i adaptaci, jelikož se podle nich prosociální chování projevuje právě v tento moment, kdy se děti začleňují do nového kolektivu, vytváří si přátelství, seznamují se s pravidly mateřské školy a osvojují si určitý řád dané mateřské školy. V tyto momenty je potřeba velké prosociálnosti paní učitelky, která se snaží dětem co nejvíce tento přechod ulehčit, ale také ostatních dětí, vrstevníků i starších, kteří již režim dané mateřské školy znají a mohou tak pomoci novým, mladším dětem.

Dalším často zmiňovaným hlediskem byla nezištnost prosociálního chování, tedy pomoci bez jakéhokoliv očekávání odměny, zisku nebo zvažování nákladů či ztrát pomáhajícího. Uváděno bylo i kritérium dobrovolnosti.

Posledním názorem o prosociálním chování byla skutečnost, že vychází z nás. Je to tedy chování, které si v sobě každý nese již od útlého věku. A potom je jen na rodičích a okolí, jak s tímto chováním zachází, zda se ho snaží rozvíjet nebo spíše potlačovat. Faktem je, že by děti měly mít prosociální chování osvojené už z domova a v mateřské škole by se na těchto základech mělo stavět.

V rámci kategorie participantky nejvíce uváděly: a) kladné chování, b) bez očekávání, c) vychází z nás

a) kladné chování

Tato subkategorie je jedním z odrazu celkových názorů učitelek na prosociální chování. Na základě výroků učitelek vyšlo najevo, jaký pohled zastávají. Jednou z nejčastějších odpovědí bylo kladné, pozitivní chování, které je zaměřeno ve prospěch druhé osoby. Objevovala se i fráze, že se jedná o společenskou normu chování. Další učitelky jmenovaly i empatii, morální úsudky, dodržování sociálních norem a pravidel. Na čem se všechny participantky shodly, bylo, že se jedná o chování vůči druhému člověku s cílem pomoci, aniž by byl přitom zohledňován prospěch pomáhajícího.

Pokud bychom nahlédli do slovníku, našli bychom pod prosociálním chováním definici, že se jedná o chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami určité společnosti. Je to takové chování, které je žádoucí, empatické, zdvořilé, kooperativní, ochraňující, je zaměřené na dobro druhých. (Průcha a kol., 2013)

„Prosociální chování chápu jako chování lidí, které je společností kladně přijímáno. Které je směřováno na druhé lidi. Je to taková společenská norma chování. Toto chování vnímám jako pomoc druhému člověku, nebo skupině lidí, aniž bych zohledňovala svůj vlastní prospěch. Cílem není prospěch můj, ale prospěch druhého.“ (U7, 1-4)

Ostatní autoři prosociální chování ještě blíže specifikují. Kromě výše zmíněných kritérií, má prosociální chování splňovat podmínku, že je vykonáváno bez nároku na odměnu nebo zisk. (Janoušek & Slaměník in Výrost & Slaměník, 2009)

Tuto definici od Janouška & Slaměníka (2009) potvrzují i paní učitelky, které zmiňují pozitivní chování vůči druhému člověku, které je prováděno bez jakéhokoliv očekávání odměny nebo uznání.

„Pozitivní chování vůči druhému člověku. To, že jeden druhému pomůže, aniž by za to čekal nějaké uznání. Prostě chování, které lidi stmeluje, vytváří třeba i kamarádské vztahy a je od lidí očekávané.“ (U4, 2-4)

„Prosociální chování je takové chování, kdy za cokoliv pozitivního, co uděláme pro druhé, nečekáme ocenění nebo odměnu“ (U9, 3-4)

Často zmiňovaným kritériem byla pomoc někomu druhému, tedy takové chování, při kterém člověk pomáhá vlastním působením a mění situaci druhého k lepšímu.

„Prosociální chování je podle mě pozitivní chování, které vede k pomoci druhým lidem, dětem. Tímto chováním nepřináší užitek jenom sobě, ale i druhým lidem.“ (U6, 1-2)

V rámci prosociálního chování dochází ke vnímání a pochopení situace z druhého pohledu, schopnosti morálního úsudku a porozumění pocitů ostatních. Vlastnosti prosociálního chování můžeme charakterizovat jako jednání, které respektuje další osoby a v případě potřeby poskytne také pomoc a oporu. (Vágnerová, 2012)

Dalším znakem, který byl často v souvislosti s prosociálním chováním zmiňován, byla solidarita. Tedy chování, které je vyjádřeno morální, materiální skupinovou podporou, která je vyjádřena úzkou spoluprací. (Hartl & Hartlová, 2000)

„Prosociální chování je podle mě chování, které vzbuzuje sociální vnímání a prožívání jedinců i skupiny. Jde o chování, které utužuje vzájemné vztahy a současně je prospěšné pro pozitivní klima ve třídě či skupině. Je to tedy chování jedince, které je prospěšné pro druhé.“ (U8, 3-6)

V dnešní době je téma morálky méně časté než dříve. Souvisí s tím problémy v oblasti politiky a sociálních vztahů. Tyto problémy budou muset lidi v zájmu zachování lidské populace, řešit. A těch, kterých se to dotkne nejvíce, jsou právě dnešní děti. (Svobodová, 2010)

Děti nejdříve ze všeho musí umět rozlišit, co je dobré a co špatné chování. Musí nejdříve získat určité sociální a emoční dovednosti a poté se naučit jednat tak, aby nebyly v rozporu s tím, co vnímají jako dobré. Důležité je, aby si osvojily zájem o druhé, smysl pro odpovědnost a ohledy ke druhým. Tento zájem mohou projevovat péčí, laskavostí, ohleduplnos-

tí. Pokud morální pravidla naruší, měla by se dostavit negativní emoční reakce. (Shapiro, 2009)

„... je to porozumění pocitům druhým, empatie, morální úsudky, dodržování určitých sociálních norem a pravidel. Je důležité vědět, že pomáhat druhým a porozumět pocitům druhým je důležité.“ (U5, 12-14)

Přechod z primární do sekundární socializace může být pro dítě velmi náročný. Dítě začíná navštěvovat mateřskou školu a poznává nové prostředí i kamarády. Této činnosti říkáme adaptace. Začátek docházky dítěte do mateřské školy je velmi významnou událostí, která se dotýká nejen samotného jedince, ale i celé jeho rodiny.

Adaptace je dlouhodobou záležitostí, dítě zůstává poprvé v cizím prostředí bez přítomnosti rodičů po určitou část dne. Dítě je vystaveno velkému stresu a strachu z odloučení. Dochází ke změně rolí na základě vytvoření nových vztahů a v neposlední řadě se setkává dítě s odlišnými výchovnými postupy, než na které bylo v rodině zvyklé.

Právě v období začleňování dítěte do společnosti v mateřské škole, můžeme nalézt spoustu vhodných situací k rozvíjení prosociálního chování. Dítě potřebuje pomoci s přijetím nového řádu, seznámit se s pravidly, navázat nová kamarádství.

„Nejvíce se podle mě prosociální chování projevuje při adaptaci, kde se děti učí a stanovují si pravidla třídy. Vstupují do něčeho úplně nového a osamostatňují se od rodičů. Poté když navazují nová přátelství, když pomáhají ostatním, když se starší starají o ty mladší.“ (U6, 39-41)

Pomoc dítě potřebuje jak ze strany dětí, vrstevníků, tak i ze strany paní učitelky, která se pro něj stává dalším vzorem, ke kterému může vzhlížet.

„...je to takové chování, kdy ulehčuje svým chováním přechod dítěte z rozdílného prostředí do prostředí mateřské školy a pomáhá dítěti s navazováním kamarádských vztahů, učí ho pomáhat druhým, dělit se.“ (U3, 1-3)

„Nejvíce si myslím, že se uplatňuje právě v době adaptace dítěte na prostředí mateřské školy, kdy se dítě bojí navázat kontakt, říct si o pomoc nebo sám někomu pomoci.“ (U3, 10-11)

b) bez očekávání

Nezištnost představuje další subkategorii, která charakterizuje výpovědi učitelek o prosociálním chování. Velmi často učitelky zmiňovaly nezištnost jako znak prosociálního chování. Uváděly, že prosociální chování není povinnost, ale dobrovolnost, bez jakéhokoliv očekávání odměny nebo zisku. Chování, které nepřináší užitek nám, ale jiným lidem. Participantky uváděly formu hmotného i nehmotného daru, nabídku spolupráce nebo pomoc při nějaké činnosti.

Významové odlišení prosociálního chování od altruismu spočívá v tom, že na rozdíl od prosociálního chování ryzí altruismus nehodnotí zisky ani náklady, které souvisejí s vykonáním pomoci, nepočítají se ziskem, odměnou nebo jakéhokoliv sociálního souhlasu, že jde o nezištnou pomoc bez očekávání opěťování, bez zvažování případných ztrát a nákladů pomáhajícího. (Výrost & Slaměník, 2009)

Mnozí autoři řeší, zda existuje čistě prosociální chování, které ani v nejmenším nedisponují ziskem z dané činnosti. Je to tedy specifický druh prosociálního chování, který není spojen s očekáváním odměny. Altruismus je nezištné chování, které je projevem laskavosti (např. předání anonymního daru).

Dle Záškodné & Mlčáka (2009) představuje altruistické prosociální chování dobrovolné pomáhání, jejíž motivací jsou potřeby a prospěch druhé osoby. Hlavní roli zastává soucit, osvojené normy a principy. Altruismus má za cíl dobro okolí, bez očekávaného zisku.

„...je to nezištné chování, protože z toho ten člověk nemá žádný zisk..“ (U2, 2-3)

„...pravé prosociální chování nepřináší užitek sobě samému, ale jiným lidem.“ (U5, 5)

„Pokaždé můžeme dětem pomoci pochopit, že ne vždy je důležitý prospěch jen jich samotných.“ (U9, 35-36)

Altruistické chování můžeme považovat za jednu z nevyšších forem lidských hodnot. Je to společenský ideál, ke kterému bychom měli přispívat. (Kollárik, 2004)

Prosociální chování je myšleno jako širší pojem, vymezuje jakýkoliv akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo osob. Altruismus můžeme odlišit od prosociálního chování na základě toho, že pomoc není poskytována druhým s očekáváním zisku nebo odměny. Jedná se o nezištné chování, bez zvažování případných nákladů (obětí, ztrát) pomáhající-

cího. Jiní autoři odlišují prosociální chování od altruismu v tom, že prosociální chování považují za vzorec chování, zatímco altruismus za motivaci. (Výrost & Slaměník, 2009)

„Prosociální chování není moje povinnost, ale typ chování, které mám ve vztahu k druhým lidem. Prosociálně se nechovám, abych něco získala, ale zcela dobrovolně, aby bylo dobře ostatním.“ (U7, 4-6)

„Když dítě pomůže kamarádovi, bez toho, že by čekalo pochvalu nebo odměnu, vidíme prosociální chování v praxi.“ (U5, 7-8)

„...třeba když jedno dítě pomůže druhému při nějaké činnosti. Prosociální chování může být jak formou daru, hmotného či nehmotného, nebo třeba jako pomoc dosáhnout daného cíle druhého člověka, nebo třeba nabídka spolupráce.“ (U6, 7-9)

„...když vidí, že ostatní potřebují pomoc, tak navzájem ve školce, při nějakých činnostech nebo i z vyprávění, že pomáhají mamince, která má hodně práce. Nebo když vidí, že je kamarád smutný, tak jdou za ním, ptají se ho, co se stalo nebo si s ním jdou prostě jen hrát.“ (U1, 31-34)

c) vychází z nás

Prosociální chování by mělo být silně zakotvené v každém z nás. Nemělo by se jednat o formu příkazování nebo nucení se do něčeho. Zahrnuto je i kritérium dobrovolnosti, empatie. V mateřské škole bychom měli už jen navazovat na základy, které byly stanoveny rodiči. Učitelky samy by měly jít dětem příkladem, měly by fungovat tak, aby děti přijaly za naprosto běžné a normální pomoci někomu druhému. Aby nepřemýšlely nad tím, jak se mají v dané situaci zachovat, ale aby tento vzorec chování aplikovaly na každodenní situace ať už v mateřské škole nebo blízkému okolí.

Pokud bychom si měli shrnout, co všechno prosociální chování obnáší, jmenovali bychom hlavně, že je vykonáváno ve prospěch druhého, je dobrovolné, nevyplývá z povinnosti, je vykonáváno bez očekávání zisku nebo odměny, respektuje další osoby, poskytuje pomoc a oporu.

Kritérium dobrovolnosti zmiňují i své teoretické části, do definice jej zahrnul Eisenberg & Schell (1986) když zmínil, že je prosociální chování dobrovolné chování zaměřené ve pro-

spěch druhé osoby. Na tuto skutečnost navázaly paní učitelky, které kritérium dobrovolnosti také uváděly.

„Právě tady by měla být vysoká míra prosociálnosti ostatních dětí, kdy samy od sebe děti pomůžou s různými věcmi, i když by to dělat nemusely.“ (U3, 14-15)

„Prosociální chování je určitý typ chování, který je v kladném smyslu, ať už sebepojetí nebo ovlivňování jiných. Takové chování by mělo být z nás, není to nějaké přikazování.“ (U2, 1-2)

„Toto chování chápu vlastně jako fyzickou, ale i psychickou pomoc, která není ničím podmíněna.“ (U4, 10-11)

Dalším velmi častým projevem bylo vcítění se do druhého, neboli empatie.

„Je to takové vcítění se do druhého. Nejen, že potěší sebe – tím, že udělal někomu radost, ale hlavně, že potěšil druhého.“ (U1, 10-11)

Empatie je sociální dovednost, ke které by měly být děti vedeny již v předškolním věku. Předškolák je schopen porozumět vlastním i cizím emočním projevům. Dokáže se vcítit do druhých a chápat motivy jejich jednání. (Kapuciánová, 2014)

„...hlavně si myslím, že by mělo být vrozené, nebo spíše pevně zabudované do osobnosti dítěte, už při jeho prvním procesu socializace.“ (U6, 4-5)

Rozvíjení empatie můžeme provést i záměrně různými činnostmi, tak mohou být vytvořeny základy, o které se může člověk opírat po celý svůj život. Rozvíjet můžeme pomocí hry v roli, při které zjistíme, jak jsou na tom děti s vcítěním. Nezastupitelnou roli má empatická učitelka mateřské školy, která se dokáže vcítit potřeb a přání druhého.

„Projevy prosociálního chování mají některé děti už z domova. Pak je aplikují i ve škole. Jsou ale jedinci, kteří nechápou prosociální chování a je třeba je to učit.“ (U8, 25-26)

„V první řadě chci být pro děti vzorem. Čili se snažím fungovat tak, aby věřily a věděly, že to, jak funguji, je normální a naprosto běžné. Snažím se jim vštěpovat to, že je přeci dobře, že jsme druhému pomohli a můžeme se radovat z jeho radosti.“ (U9, 21-23)

5.6 Co se v mládí naučíš

V rámci této kategorie vyplynuly na základě výroků učitelek mateřských škol důsledky prosociálního chování. Tedy jaký vliv má prosociální chování na pozdější život jedince. Paní učitelky zmiňovaly často kladnější vztahy mezi sebou, lepší třídní klima, návaznost na další etapu života, rozvíjení empatie, spolupráce, dobré chování nejen vůči lidem, ale i zvířatům, přírodě.

V mateřské škole rozvíjí učitelky u dětí jak získávání vědomostí, dovedností, návyků, tak i zkušeností, každodenně. Stejně tak by se měly každodenně rozvíjet pozitivní hodnoty i jejich praktické využití. Protože to, co dětem předáváme, co v nich pěstujeme, na to navazují celý svůj život.

V této kategorii se odráží: a) návaznost v budoucnu

a) návaznost v budoucnu

Tato subkategorie odráží způsoby, jaké mají vliv na pozdější fungování dítěte ve společnosti. Zjišťuje, důsledky rozvíjení prosociálního chování v návaznosti na další etapy života dítěte.

Děti jsou neustále vzdělávány, v průběhu celé mateřské školy, jelikož jsou s učitelkou neustále ve vzájemné interakci. Učitelka má možnost vytvořit prostor pro porozumění, chápání situací z jiného pohledu, schopnost morálního úsudku i empatie, znalost sociálních norem a pravidel. (Svobodová, 2010)

To, jak učitel působí na dítě, je velmi důležité. Učitelky mají na dítě velký vliv, proto by se měly snažit předat jim to nejlepší.

„Osvědčuji se mi tyto činnosti a doufám, že na ně navážou i později v jiných životních situacích. Jako učitelka si uvědomuju právě ten vliv, který na děti mám a snažím se jim předávat to, co sama pokládám za správné.“ (U9, 52-54)

Do dětského osvojování prosociálního chování vůči druhým lidem můžeme zařadit přátelství, toleranci, vzájemnou pomoc, rozdělení se, spolupráci, poskytnutí zpětné vazby na různé typy chování a odpovědnost. (Koťátková, 2014) Učitelky musí být pro toto chování vzorem a děti k němu neustále podněcovat. (Průcha, Koťátková, 2013)

„Každé chování má v sobě něco, co je dobré, co je důležité podporovat, protože pak to má své důsledky – kladnější vztahy mezi sebou, tyto zkušenosti si nesou do další etapy života –

dobré chování vůči nejen lidem, ale i zvířatům, k přírodě, aneb jak se říká „co se v mládí naučíš...“ (U2, 31-34)

Empatie v dětech probouzí potřebu pomoci. Způsob, jakým projevují empatii, odpovídá dosažení vývojové úrovně. Děti reagují především na vnější projevy, oproti emočním prožitkům jiných lidí mají zúženou citlivost. (Vágnerová, 2012) Děti, které se lépe orientují v pocitech ostatních, bývají oblíbenější. K lepšímu ovládnutí reakcí a chování a přehodnocení emoční reakce dochází vlivem sociálních tlaků. (Langmeier, 2006)

„Určitě je to klima ve třídě, děti jsou více empatické, dokáží pomoci bez vyzvání, lépe se s nimi pracuje, dokáží navzájem spolupracovat.“ (U7, 45-16)

Empatie podporuje připravenost k pomoci. Děti se snaží pomoci, pokud je dospělý v nesnázích, způsob, jakým děti projevují empatii, odpovídá úrovni jejich vývoje. (Zášková & Mlčák, 2009)

Mnozí autoři považují empatii za vysvětlující princip prosociálního chování. Pokud se dokážeme vžít do situace jiného člověka, můžeme lépe poznat jeho vnitřní prožívání a usnadnit tak redukci jeho i našeho nepříjemného stavu. Empatie je kognitivní základ, který nám umožňuje rozpoznat situaci vyžadující pomoc. Výsledkem empatie je blízké, až identické prožívání situace jiného člověka. Empatický jedinec má podobné emocionální stavy včetně fyzického stavu, jako pozorovaná osoba. Pomoc druhé osobě umožňuje redukci nepříjemného stavu (strach, úzkost) a zároveň vede k redukci vlastního emocionálního napětí. Tímto se empatie stává motivujícím faktorem prosociálního chování, který obsahuje jak prosociální aspekt, tak i – poněkud paradoxně – egoistický. (Výrost & Slaměník, 2009)

„Pokud si dítě osvojí prosociální chování v raném věku, má vytvořený základ pro toto chování v dospělosti. Považuji toto chování za velmi důležitou součást každého jedince. Myslím, že každý z nás by se měl zamyslet nad svým chováním, zda je prosociální. Co víc můžeme udělat, než že pomůžeme druhým?“ (U4, 40-43)

„V mateřské škole rozvíjíme u dětí získávání vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností, postojů...kdykoliv v průběhu dne. Kdykoliv během dne u dětí také rozvíjíme základy pozitivních hodnot i jejich praktické využití. Učíme děti být sám sebou, nést odpovědnost za své chování a rozhodnutí.“ (U5, 14-17)

„Důsledky vidím hlavně v tom, že se zlepšila atmosféra ve škole, děti jdou příkladem druhým, učí se navzájem od sebe.“ (U1, 38-39)

„Je důležité vědět, že člověk, který je ostatními respektován, přijímán i milován, nemá obvykle v životě problém přijímat, respektovat a milovat lidi kolem sebe.“ (U5, 18-20)

Důsledky prosociálního chování můžeme vidět všude kolem nás. Děti mají lépe osvojené morální hodnoty, jsou ochotné více pomáhat bez jakéhokoliv napomenutí, zlepšuje se atmosféra ve škole, děti se učí odpovědnosti za své chování a rozhodnutí.

6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A LIMITY VÝZKUMU

6.1 Shrnutí výsledků praktické části

Prostřednictvím **kvalitativně orientovaného výzkumu** bylo provedeno 10 **polostrukturovaných interview** s učitelkami mateřských škol. Opěrnou kostru tvořily okruhy témat. Další otázky vznikaly v průběhu interview podle toho, jak participantky odpovídaly.

Na základě **hlavního výzkumného cíle**, který měl popsat specifické přístupy rozvíjení prosociálního chování dětí v mateřských školách, byla stanovena **hlavní výzkumná otázka**: Jak učitelky mateřských škol přistupují k rozvíjení prosociálního chování? Od této hlavní otázky a hlavního výzkumného cíle byly stanoveny 3 dílčí výzkumné cíle a 3 dílčí výzkumné otázky.

Podrobnější informace o participantkách, charakteristiku mateřských škol a školních vzdělávacích programů naleznete v kapitole 4 Metodologie výzkumu, kde jsou uvedeny i kritéria jejich výběru. Samotné charakteristiky se nachází v podkapitolách 4.4 Výzkumný soubor.

Nejdříve proběhl **předvýzkum**, během kterého jsem ověřovala výzkumné strategie a nastavení okruhů otázek. Samotný výzkum byl realizován od ledna do konce února 2019. Veškeré interview bylo následně přepsáno (transkripce) a poté nastalo zpracování dat pomocí **otevřeného kódování**. Pomocí kódů vzniklo 6 výsledných kategorií, které odpovídají na výzkumné otázky.

Rozvíjení prosociálního chování v MŠ



Každá zmíněná kategorie svým způsobem odpovídá na nějakou dílčí výzkumnou otázku a tím splňuje dílčí výzkumné cíle, které jsou vázané na hlavní výzkumnou otázku a hlavní výzkumný cíl.

První dílčí výzkumný cíl se týkal chápání pojmu prosociální chování: „**Zjistit, jak učitelky vnímají pojem „prosociální chování“**“ s ním byla spojena i první dílčí výzkumná otázka: „*Jak učitelky v mateřských školách chápou pojem prosociální chování?*“. K tomuto zjištění nám napomáhá kategorie č. 5 „Pomáháme druhým“ (viz část 5.5 v praktické části), která potvrzuje, že nejvíce učitelky vnímají prosociální chování jako žádoucí chování vůči druhému člověku, které vede k pomoci druhým, aniž by při tom byl zohledňován vlastní prospěch. Tímto zjištěním se podařilo splnit první dílčí výzkumný cíl.

Druhý dílčí výzkumný cíl se zabýval strategiemi, které učitelky využívají.: „**Popsat, jaké postupy používají učitelky při rozvíjení prosociálního chování**“ s propojením na druhou dílčí výzkumnou otázku „*Jaké postupy používají učitelky při rozvíjení prosociálního chování?*“. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku nalezneme v kategorii č. 1 „Děti učí děti“ a kategorii č. 2 „Dospělí učí děti“ (viz praktická část 5.1 a 5.2), která ukazuje nejčastější strategie jako je hra, pochvala, rozhovor, náhodná situace, vzor sebe samotné, rodičů nebo starších dětí, skupinkové práce, komunitní kruh, ale i krizové situace. Na základě výše uvedených kategorií se podařilo naplnit druhý dílčí výzkumný cíl.

Třetí dílčí cíl se zaměřoval na kritéria, které učitelky vnímají při výběru strategií: „**Popsat, jaká kritéria zohledňují učitelky při výběru vhodných postupů**“ na který se váže třetí dílčí výzkumná otázka „*Jaká kritéria zohledňují učitelky při výběru vhodných postupů?*“. Na tuto otázku odpovídá kategorie č. 3 „Rodina je základ“ a kategorie č. 4 „Okolí nás ovlivňuje“ (viz praktická část 5.3 a 5.5), která jako nejčastější kritéria zmiňuje vývoj dítěte, počet dětí ve třídě, špatné vzory, špatné sociální zázemí a média. Uvedením těchto kategorií se podařilo splnit třetí dílčí výzkumný cíl.

Všechny tyto jednotlivé dílčí cíle a dílčí výzkumné otázky mi pomohly odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: „*Jaké učitelky mateřských škol přistupují k rozvíjení prosociálního chování?*“ a splnit tak hlavní výzkumný cíl: „**Popsat specifické postupy rozvíjení prosociálního chování dětí**“.

6.2 Limity výzkumu

Definováním limitů výzkumu upozorňuji na možné silné, ale i slabé stránky, kterým jsem se v průběhu mého výzkumného šetření nevyhnula. Uvádím je zejména proto, aby byly přínosem pro možné další práce realizované v této oblasti.

Mezi **silné stránky** patří výpovědi učitelek, které jsou pro mou práci stěžejní. Kdo lépe by mohl popsat, jak rozvíjí prosociální chování v mateřské škole, než učitelka, která s dětmi pracuje. Jako další silnou stránku vnímám i širokost výzkumného souboru. Výzkumný soubor tvořily učitelky ze čtyř různých krajů, konkrétně z 8 obcí či měst. Díky tomu jsem mohla zaznamenat, zda se odpovědi nějak odlišují podle toho, zda se jedná o městskou či vesnickou mateřskou školu. Toto zjištění však nebylo cílem výzkumu.

Jako **slabé stránky** spatřuji subjektivní názory učitelek bez ověření pravdivosti, které mohly být ovlivněny. Jako možné rozšíření práce vidím v metodě pozorování, která by potvrdila slovní výpovědi učitelek a tím i podpořila moje výzkumná zjištění.

ZÁVĚR

Chovat se prosociálně, pomáhat druhým, vcítit se do jiných, mít k lidem úctu a respekt, vnímat jejich potřeby a existenci, je základ pro to, aby se člověk cítil ve společnosti šťastný. Jak řekla jedna z participantek "*...člověk, který je ostatními respektován a milován, nemá obvykle v životě problém přijímat, respektovat a milovat lidi kolem sebe.*" (U5, 18-20) Každý by se měl chovat tak, jak by chtěl, aby se druzí chovali k němu. To praví i Bible, která říká, že co zasejeme, to také sklídíme. Proto bychom prosociální chování měli v dětech ukotvovat co nejdříve.

Cílem diplomové práce bylo zjištění přístupů, které využívají učitelky mateřských škol při rozvíjení prosociálního chování dětí předškolního věku. Tento cíl byl naplněn pomocí kvalitativního výzkumu. Právě učitelky mateřských škol se pro děti stávají vzorem, ke kterému vzhlíží a často napodobují jejich chování.

V první části mé práce se zaměřuji na teoretické poznatky, které jsem se snažila co nejvíce propojit s praktickou částí. Teoretická část obsahuje informace o prosociálním chování, jeho rozvíjení v mateřské škole, ale i o sociálním světě dítěte, ve kterém je zmíněn i jeho sociální a emocionální vývoj. Cílem teoretické části bylo shrnout důležité poznatky o problematice prosociálního chování a jeho rozvíjení v mateřských školách. Nedílnou součástí bylo terminologické objasnění prosociálního chování a pojmů s ním spojených. Zmínila jsem i různé formy, znaky a faktory, které mohou prosociální chování ovlivňovat. Také jsem se zaměřila na význam učitele v mateřské škole při rozvíjení tohoto chování. Stanovený cíl byl naplněn v rámci teoretické části.

Ve druhé, praktické části jsem realizovala výzkumné šetření. Jelikož hlavním cílem bylo popsat přístupy, které využívají učitelky mateřských škol, zvolila jsem metodu polostrukturovaného interview. Toto interview proběhlo s vybranými 10 učitelkami na základě předem stanoveného okruhu témat. V rámci analýzy dat bylo využito otevřené kódování, ze kterého vyšlo množství kódů a 6 výsledných kategorií. Nakonec jsem zjistila, že se učitelky nejčastěji snaží rozvíjet prosociální chování vzorem sebe samotné, tím, jak se chovají k dětem, tím, jak s nimi komunikují, tím, že se snaží samy chovat prosociálně. Často zmiňovaly také slovní metody, jako pochvaly, slovní hodnocení. K rozvíjení prosociálního chování využívaly nejčastěji běžné, každodenní situace.

Mým osobním cílem však bylo rozšířit povědomí o prosociálním chování a jeho rozvíjení, neboť považuji za velmi důležité, aby si učitelé mateřských škol a ostatní dospělí uvědomili, že i přesto, že žijeme ve velmi moderní době, kde jde technika neustále dopředu, nesmíme zapomínat na tradiční hodnoty, které jsou čím dál více na ústupu. Možnosti rozvíjet prosociální chování se nabízí každý den a je jenom na nás, jak se k nim postavíme a zda se rozhodneme tyto možnosti využít. Je potřeba, aby si dospělí uvědomili, jak moc svým chováním, ať už vědomě nebo nevědomě, ovlivňují budoucí generace a ke své úloze vychovávat a vzdělávat děti přistupovali zodpovědně.

Tato práce má sloužit jako materiál pro ty, kteří se chtějí o prosociálním chování a jeho rozvíjení dozvědět víc, získat povědomí o tom, jaké jsou možnosti a přístupy, které využívají učitelky mateřských škol, ale zjistit i možné překážky, které v rozvíjení prosociálního chování brání.

Závěrem chci říct, že často dospělí myslí na své děti – aby byly zdravé, chytré, úspěšné ve škole, později v práci, ale často zapomínají, že jednou nastane čas, kdy od nich budou rodiče sami potřebovat pomoc. Že nastanou chvíle, kdy budou řešit v životě problémy, ve kterých bude třeba, aby upřednostnily zájem někoho jiného před svým vlastním. Zapomínají, že hodnota člověčenství, je víc než vzdělání a bohatství. Anebo jen neví, jak učit děti být lidmi s určitými hodnotami. Je mnohem snadnější naučit se číst, psát a počítat, než být uctivý ke druhým nebo ochotný jim pomoci. Je to běh na dlouhou trať, která vyžaduje velkou dávku odvahy, trpělivosti, upřímnosti, ale především důvěry ve schopnosti dětí.

„Jedním z nejkrásnějších zadostiučinění v životě je, že kdykoli se upřímně snažíme pomoci jinému, pomáháme tím i sami sobě.“ (Ralph Waldo Emerson)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bakalář, E. (2004). Prosociální chování mužů a žen. *Psychologie-dnes*, 3, 4-5.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2017). *The Social Psychology of Prosocial Behavior*. New York: Psychology Press.
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie*. Praha: Grada
- Eisenberg, N., & Schell, R. (1986). Prosocial Moral Judgement and Behavior in Children: The Mediating Role of Cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 426-433.
- Eyrovi, L. & R. (2007). *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál.
- Garrard, G. G., & Kyriacou, C. (1985). Social Sensitivity among Young Children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2(2), 123-135.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Greitemeyer, T., Fischer, P., Kastenmüller, A., & Frey, D. (2006). Civil Courage and Helping Behavior: Differences and Similarities. *European Psychologist*, 11(2), 90-98.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hewston, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Kapuciánová, M. (2014). *Pomáháme dětem s orientací v dnešním světě: dítě a svět*. Praha: Raabe.
- Knight, G. P., Johnson, L. G., Carlo, G., & Eisenberg, N. (1994). A Multiplicative Model of the Dispositional Antecedents of a Prosocial Behavior: Predicting More of the People More of the Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 178-183.
- Kollárik, T. a kol. (2004). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.

- Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1969). Bystander „Apathy“. *American Scientist*, 57(2), 244-268.
- Lencz, L. (1998). *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislavě.
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Portál.
- Mikulincer, M., Shaver P. R., Gillath, O., & Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, Caregiving and Altruism: Boosting Attachment Security Increases Compassion and Helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 817-839.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada
- Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Páleník, L. (1995). Sociálna kompetencia – predpoklad zvládania sociálnych situácií. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30(1), 55-58.
- Pelikán, J. (2004). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Reviews of Psychology*, 56, 365-392.

- Piliavin, J. A., Charng, H. W. (1990). Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 16, 27-65.
- Podmanický, I. (2005). *Profesionalita, kompetentnost' a autentickost' učitel'a výchovných predmetov. Na cestě s etickou výchovou*. Praha: Luxpress.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018) Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [2019-04-08]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Smahel, R. (2010). *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- Spousta, V. (2003). Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. *Pedagogická orientace*, 13(1), 12-16.
- Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Švejdová, H. (2014). *Kůry, můry, ven, ať je krásný den*. Praha: Raabe.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál.
- Vališová, A. (2004). *Jak získat a neztratit autoritu*. Praha: ISV.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vašutová, M. (2010). *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Wispé, L. G. (1972). Positive Forms of Social Behavior: An Overview. *Journal of Social Issues*, 28(3), 1-19.
- Zášková, H., & Mlčák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- MŠ Mateřská škola.
- RVP Rámcový vzdělávací program.
- ŠVP Školní vzdělávací program.
- TVP Třídní vzdělávací program.

SEZNAM TABULEK

| Číslo | Popis | Strana |
|-------|-----------------------------------------------------|--------|
| 1 | Pohled na prosociální a altruistické chování | 27 |
| 2 | Kategorie výzkumného šetření | 68 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I Informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření

Příloha P II Ukázka transkriptu interview

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

INFORMOVANÝ SOUHLAS

ANALÝZA POSTUPŮ ROZVÍJENÍ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jméno: Bc. Kateřina Hlaváčová

Fakulta: Humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Obor: Pedagogika předškolního věku

1. Já, níže podepsaná souhlasím s poskytnutím interview pro účely výzkumného projektu k diplomové práci.
2. Byla jsem podrobně informována o cíli výzkumu, o postupech, a o tom, co se ode mě očekává.
3. Porozuměla jsem tomu, že svou účast mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast je dobrovolná.
4. Moje osobní data budou uchována s plnou ochranou důvěrnosti, dle platných zákonů ČR. Nahrávka bude ihned po transkripci anonymizována. Nikde nebude uvedeno mé jméno nebo jakékoliv osobní informace.

Datum:

Datum:

podpis participantky

podpis výzkumníka

Bc. Kateřina Hlaváčová

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW

J: Dobrý den, moje jméno je Kateřina Hlaváčová a ráda bych s Vámi uskutečnila rozhovor na téma prosociálního chování. Souhlasíte s nahráváním?

U: Dobrý den, ano, souhlasím.

J: Můžete mi říci na začátek něco o sobě? Jak dlouho už pracujete v mateřské škole, jak jste se dostala k pozici učitelky?

U: Jako učitelka pracuju v mateřské škole už osm let. Vždycky jsem chtěla být učitelkou, už od malička. Když jsem byla malá, často jsem si na učitelku a třídu hrávala. Já jsem totiž nikdy do mateřské školy nechodila, protože mě tam rodiče nikdy nepřihlásili. Šla jsem teda rovnou na základní školu, kde už se všichni znali právě ze školky a já jsem si připadala odstrčeně. Tak jsem se rozhodla, že si splním svůj sen a stanu se učitelkou.

J: To je velmi zajímavá informace a cesta k Vaší profesi. Co vidíte na své práci jako největší přínos?

U: Jako největší přínos vidím samozřejmě děti. Je úžasné sledovat, jak rostou, učí se, jsou čím dál tím víc zvědavější a chytřejší. Jsem ráda za to, že u toho můžu být a svým způsobem i ovlivňovat způsob, jakým se to děje.

J: Jako učitelka máte velký vliv na rozvíjení dítěte. Slyšela jste někdy pojem prosociální chování? Co si pod tímto pojmem představujete?

U: Vzhledem k tomu, že právě ještě studuji a kombinovaně si dodělávám magisterské studium, tak mi okamžitě naskočí nějaké poučky a definice ze školy.

J: A vzpomenete si na nějakou?

U: Už od střední mám naučenou asi tu nejjednodušší a to, že prosociální chování je takové chování, kdy za cokoliv pozitivního, co uděláme pro druhé, nečekáme žádná ocenění nebo odměnu.

J: A setkala jste se s tímto pojmem i mimo studium?

U: Podle mě je to docela aktuální téma, já se s ním setkávám docela často a myslím si, že zcela právem. Podle mě by každá učitelka měla mít povědomí o prosociálním chování.

J: Pracujete nějak v mateřské škole s tímto pojmem?

U: Pracujeme, dokonce při charakteristice naší třídy do výroční zprávy jsme se v minulém roce s kolegyní přímo zaměřily na prosociální chování, malošci se zaměřili na sebeobsluhu a velošci na přípravu do školy.

J: Když jste se na něj zaměřily, jak se podle Vás rozvíjí prosociální chování?

U: Podle mě se prosociální chování nejvíce rozvíjí ve třídě se svými vrstevníky a dospělými.

J: Proč si to myslíte?

U: Tak protože ve školce má dítě možnost působit v různých situacích a učitelka má možnost pozorovat, jak se dítě v dané chvíli zrovna zachová.

J: Můžete uvést nějakou konkrétní situaci?

U: Ty situace jsou třeba konflikty nebo rozdělení rolí při volné hře. Když dítě akceptuje přání druhého. Jakožto učitelky toho hodně vyzorujeme a to nám pomáhá v dalším jednání s dítětem.

J: Každé dítě je ale jiné.

U: Ano, každé dítě je originál a tak se s ním musí i jednat, právě díky tomu, jak má zakotvené prosociální chování z domu, to musíme nejdříve poznat a až potom můžeme pokračovat a navazovat na něj v mateřské škole. Mám ale pocit, že jsou děti vychovávány často jako jednotlivci a nejsou moc podporováni v pomoci druhému.

J: A jak podporujete prosociální chování Vy jako učitelka?

U: V první řadě chci být pro děti vzorem. Čili se snažím fungovat tak, aby věřily a věděly, že to, jak funguju, je normální a prostě úplně běžné. Pravda, že většina dětí očekává odměnu například za pomoc druhému, ale já se jim vždycky snažím vštěpovat to, že je přece dobře, že jsme pomohli druhému, protože se pak můžeme radovat z té jeho radosti. Je ale otázka, jak moc děti v předškolním věku dokážou vnímat potřeby kamarádů nebo jak moc se dokážou vžít do jejich situace. Empatie prostě není dána všem.

J: Ale formou podpory prosociálního chování můžeme určitě empatii podpořit. Napadají

Vás nějaké konkrétní činnosti, jakými rozvíjíte prosociální chování?

U: V dnešní době najdeme spoustu materiálů pro podporu prosociálního chování, existují celé publikace s hrami pro rozvoj prosociálního chování. Každá učitelka podle mě využívá hromadu činností, i když třeba není jejím prvotním záměrem přímo podporovat prosociální

chování. Já osobně nejraději využívám situační učení, dokončení příběhu nebo řešení nějakého problému. Prosociální chování ale taky podporuju pomocí různých prosociálních her, třeba honičky s vysvobozením, tam se taky objevuje prosociální chování, když se děti navzájem vysvobozují, chtějí kamarádovi pomoci, aby se mohl vrátit zpátky do hry, i když samy za to nic nemají, ba naopak je mnohdy snadněji chytí. Pro děti je to ozvláštnění jiných činností a mají tento způsob hry rádi. Myslím si ale, že z jakékoliv činnosti se dá vytěžít to, že bude rozvíjet prosociální chování, i když na to není přímo zaměřená, ať už je to třeba práce s barvami, pohybovky nebo komunitní kruh. Pokaždé můžeme dětem pomoci pochopit, že ne vždy je důležitý prospěch jen jich samotných.

J: To je opravdu spousta činností, ve kterých vnímáte projevy prosociálního chování nejčastěji?

U: Řekla bych právě, že úplně v těch běžných situacích. Protože právě tehdy je to nenucené a úplně spontánní. Myslím si, že prosociální chování se možná dá naučit a zautomatizovat, ale asi jen do určité míry. Taky si myslím, že učitelka právě v těch běžných situacích pozná, které dítě má toto dáno od přírody. Každopádně školková třída je naprosto ideální prostředím pro podporu prosociálního chování.

J: Když už jsme u té školy, vidíte nějaké překážky, které Vám v rozvíjení prosociálního chování brání?

U: Překážka možná může být to, že děti k prosociálnímu chování nutíme. My je na to neustále upozorňujeme „nedělej tohle, nedělej tamto“, pořád po nich cíleně chceme, aby se

držely toho, co jim říkáme. A oni pak samozřejmě dělají úplný opak. Na druhou stranu je jasné, že to, co není dáno z domova, my v mateřské škole už těžko předěláme.

J: Takže vidíte jako možnou překážku i rodinu? Chápu to správně?

U: Ano, ale zas nemůžem všechno hodit jen na rodinu. Každopádně my jsme ty, které děti také skoro dennodenně ovlivňují, takže to můžeme do jisté míry ovlivnit. Jinak už snad žádné jiné překážky nevidím. No vlastně ještě mě napadá to, že dospělý, který bývá pro dítě často velkým vzorem, jedná v rozporu s prosociálním chováním. To má dítě potom v hlavě zmatek a neví, co si má myslet, když ve školce něco říkáme a někdo, ke komu vzhlíží, se chová naprosto opačně.

J: Máte nějaký příklad?

U: Já jsem se bohužel několikrát setkala například v šatně, jak rodiče svým dětem vštěpují právě ten opak. Já jsem ve třídě něco řekla, a když jsem šla kolem šatny, slyšela jsem, jak rodič říká svému dítěti něco úplně jiného. Myslím si, že každý den se najdou nějaké příležitosti pro to, abychom vyzdvihli radost z pomoci druhému.

J: To je podle mě docela smutné, to dítě pak musí mít v hlavě strašný zmatek.

U: Bohužel, s tímto už jako učitelka mateřské školy nic nenadělám.

J: Když se ale snažíte rozvíjet prosociální chování v mateřské škole, všímáte si pak nějakých důsledků, které má na dítě později vliv?

U: Já doufám, že na ně navážou i později, v jiných životních situacích, které je čekají. Já si jako učitelka uvědomuji právě ten vliv, jaký na dítě mohu mít, a tak se snažím jim předávat to, co sama pokládám za správné.

J: Moc děkuji za rozhovor, kdybyste se chtěla na cokoliv zeptat, můžete, ještě jednou opakuji, že bylo interview anonymní a pouze pro potřeby mé praktické části v diplomové práci.

U: Také děkuji a ať se Vám daří.