

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Možnosti podpory prosociálního chování u předškoláků

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

Vypracovala:
Anna Vrbková

Černá Hora 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Možnosti podpory prosociálního chování u předškoláků“ zpracovala samostatně a použila jsem jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Černá Hora 14. 4. 2009

.....

Anna Vrbková

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Bohumíře Lazarové, Ph.D. za velmi užitečnou pomoc, kterou mi poskytla při vedení mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat svému muži a celé své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytli, nejen při zpracování mé bakalářské práce, ale v průběhu celého studia.

Anna Vrbková

Obsah

Úvod	6
1. Vývoj dítěte v předškolním věku	8
1.1. Motorický vývoj	8
1.2. Kognitivní vývoj	9
1.3. Verbální vývoj	11
1.4. Emocionální vývoj	12
1.5. Sociální vývoj	15
1.6. Dílčí závěr	16
2. Prosociální chování	17
2.1. Charakteristika prosociálního chování	17
2.2. Proč pomáháme	20
2.3. Kdy a komu pomáháme	25
2.4. Asociální chování – agrese	28
2.5. Dílčí závěr	33
3. Prosociální výchova a mateřská škola	34
3.1. Úloha mateřské školy	34
3.2. Sociální a prosociální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)	36
3.3. Dílčí závěr	45
4. Empirická část	46
4.1. Školní vzdělávací program MŠ Černá Hora v návaznosti na RVP PV	46
4.2. Kvalitativní výzkum: pozorování projevů prosociálního chování u předškolních dětí	48

Závěr	58
Resumé	60
Anotace	61
Seznam použité literatury	62

Úvod

Tématem práce jsou možnosti podpory prosociálního chování u dětí předškolního věku. Toto téma jsem si vybrala z několika důvodů. Jedním z nich je, že prosociální chování hraje v životě každého člověka velmi podstatnou roli. Osvojení si základních prosociálních vlastností by mělo být samozřejmostí v životě každého jedince. A právě předškolní výchova, která je vlastně na začátku vstupu jedince do společnosti a zejména do širších společenských vztahů, by měla být velmi úzce spjata s osvojováním a rozvojem základních prosociálních hodnot. Pomoc, podpora, spolupráce, empatie, to vše se skrývá pod pojmem prosociálnost. Další z důvodů je ten, že sama jsem matkou dvou předškolních dětí a předškolní vzdělávání mne velmi zajímá. Děti si v tomto období osvojují základní vědomosti, dovednosti a návyky, ze kterých čerpají nejen v průběhu dalšího vzdělávání, ale v podstatě celý svůj život.

Práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a části empirické. První tři kapitoly tvoří část teoretickou a poslední čtvrtá kapitola tvoří část empirickou. Cílem bakalářské práce je poukázat na důležitost rozvoje prosociálního chování v předškolním vzdělávání. A cílem výzkumu bylo zjistit, jakými způsoby předškolní děti prosociální chování vyjadřují, a které situace v průběhu dne provokují prosociální chování u dětí.

První kapitola je zaměřena na vývoj dítěte v předškolním věku. Jakými změnami prochází dítě v tomto období, zejména v oblastech motorického, kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního vývoje.

Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu prosociální chování. Dále jsem se zabývala otázkami: „proč pomáháme“ a „kdy a komu pomáháme“. Dotkla jsem se i problematiky narušené schopnosti prosociálního chování, tedy agrese. Poukazuji na to, jaké může mít agresivní chování projevy, ale také jak je možno těmto agresivním projevům předcházet.

Třetí kapitola je zaměřena na úlohu Mateřské školy při rozvoji prosociálního chování. A dále na pozornost, která je věnována rozvoji prosociálního chování v předškolním vzdělávání, v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Čtvrtá kapitola je věnována rozvoji prosociálního chování v Mateřské škole Černá Hora. Je provedena obsahová analýza školního vzdělávacího programu Mateřské školy Černá Hora, okres Blansko. Dále je v této kapitole prezentován výzkum: pozorování projevů prosociálního chování předškolních dětí.

1. Vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní období můžeme chápat jako jedno z nejzajímavějších a nejaktivnějších vývojových období člověka. Toto období trvá přibližně od 3 do 6 let a je charakterizováno pozoruhodnými změnami tělesných a pohybových funkcí, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. V tomto období děti mají nepřeborné množství tělesné i duševní aktivity, mají velký zájem o veškeré okolní jevy a věci a velmi přesně je toto období nazýváno „obdobím hry“, protože právě při hře a hravé činnosti se dětská aktivita projevuje především. Vývoj dítěte, ať již fyzických, psychických, poznávacích nebo řečových schopností, je ovlivněn dědičnými předpoklady a vlivy vnějšími, především působením rodiny a okolí. Dochází ke změnám ve vývoji osobnosti. Dalším charakteristickým znakem tohoto období je uvolňování vázanosti na rodinu a postupné prosazování se ve vrstevnické skupině, navazování vztahů s vrstevníky a pokládání základů přátelství (Kohoutek, 2003, Langmeier, Krejčířová, 2006, Leachová, 1998).

Konec tohoto období není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy (Vágnerová, 2005).

1.1. Motorický vývoj

Z hlediska motorického vývoje se již dítě naučilo chodit a pohybovat se tak, jako dospělí. Předškolní období je období méně nápadných změn, které se již netýkají tak „kritických“ lidských dovedností, ale přesto jsou tyto změny ve vývoji člověka velmi významné. Tyto změny totiž velmi ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společenství svých vrstevníků, svou pohybovou obratností ve hrách, a jsou podstatné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte.

Motorický vývoj tedy můžeme označit jako stálé zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitost a elegance pohybů. Hry tohoto období jsou velmi často spojeny s pohybem, dítě dokáže v rámci společných činností s rodiči velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání, jízda na kole. Čtyřleté respektive pětileté dítě nejenom dobře

utíká a seběhne ze schodů, ale i skáče, hopsá, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč. Jeho zručnost se projevuje také v mnohem větší samostatnosti – samostatně jí, samo se svléká a obléká, i když ještě někdy může potřebovat menší pomoc, obouvá si botičky a zkouší si zavazovat tkaničku. Také při toaletě si je schopno poradit samo a potřebuje jen malou pomoc. Umí si dobře umýt ruce a může se pod dohledem samo koupat. Také dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky, dítě cvičí svou zručnost v mnohých hrách s pískem, kostkami, s plastelínou a zejména při kresbě, kde se uplatňuje rychlý růst jeho rozumového chápání světa (Langmeier, Krejčířová, 2006, Leachová, 1998).

V tomto období dítě již ovládá pohyby rukou natolik, že mu nedělá obtíže napodobit různý směr čáry, nebo jakékoliv čáry a tvary podle předlohy. Současně roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu (Kohoutek, 2003, Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2005).

1.2. Kognitivní vývoj

Poznávání je v tomto období zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Piaget 1970 in Vágnerová 2005 nazval toto období kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. V předchozím stadiu předpojmovém užívalo dítě slov jako předpojmů. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, i když usuzování je zatím dáno tím, co dítě vidí, či vidělo. Myšlení dítěte tedy přechází ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení, dítě umí vyvozovat závěry (usuzovat), i když tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru-zpravidla na vizuálním tvaru. Myšlení předškolního dítěte tedy nepostupuje podle logických operací, je prelogické, předoperační.

Typické způsoby nazírání předškolního dítěte na svět jsou:

- centrace – subjektivně podmíněná redukce informací. Předškolní děti nedokáží uvažovat více komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace. Obvykle ulpívají na jednom nápadném znaku, který považují za podstatný a přitom mohou přehlížet jiné, méně výrazné, mnohdy objektivně významnější skutečnosti,
- egocentrismus – tj. ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, odlišných. Předškolní dítě nedokáže posuzovat situaci z více hledisek. Dochází ke zkreslení úsudků na základě vlastního postoje a preferencí,
- fenomenismus – tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Pro předškolní dítě je svět takový, jak vypadá, ztotožňuje se s viditelnými znaky,
- prezentismus – tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa. Jde o subjektivní jistotu dítěte: dítě to tak vidí, tedy je to opravdu tak.

Typické způsoby jakými předškolní dítě zpracovává informace a jak svá zjištění interpretuje jsou:

- magičnost – tj. tendence pomáhat si při výkladu dění v reálném světě fantazií a tak svá poznání zkreslovat,
- antropomorfismus – tj. přiřítání vlastností lidských bytostí i neživým objektům. Děti předškolního věku sice dokáží odlišit živé od neživého, ale jsou schopny tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí,
- arteficialismus – je způsob výkladu vzniku okolního světa: někdo jej udělal,
- absolutizmus – tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Jde o projev dětské potřeby jistoty. Předškolní děti nechápou různorodost názorů dospělých.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě se postupně učí rozumět vratnosti různých proměn, v závislosti na jejich složitosti. Pokud se změní jen jedna vlastnost objektu, předškolní dítě pochopí, co se stalo. Ale v případě změny více vlastností, dítě nepochopí vzájemný vztah jednotlivých aspektů. Předškolní děti v podstatě ignorují veškeré informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět (Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2005).

1.3. Verbální vývoj

Také řeč se během předškolního období velmi zdokonalí. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky. Roste i zájem o mluvenou řeč, děti už vydrží delší dobu naslouchat krátkým pohádkám. Tříleté dítě již umí různé říkanky a neustále se zdokonaluje. V tomto období si dítě hodně a rádo povídá a často je i samo sobě jediným posluchačem.

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými a s vrstevníky. Otázky typu „proč“ a „jak“ mají význam nejenom pro obohacení dětského slovníku, ale také rozvoj správného vyjadřování. S vývojem řeči se prohlubují i poznatky o sobě a o okolním světě. Zlepšuje se pochopení mnohočetného významu slov. Předškolní děti experimentují s novými slovními výrazy. V rámci komunikace si předškolní děti osvojují platnost určitých gramatických pravidel.

Z hlediska vývoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoje tzv. **egocentrická řeč**, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojována s myšlením. Dítě si povídá pro sebe, bez ohledu na ostatní, a proto nemusí říkat všechno (Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2005).

Egocentrická řeč může mít různý význam (Vágnerová, 2005):

- expresivní – dítě vyjadřuje své pocity, bez ohledu na potenciální posluchače,
- regulační – předškolní děti řídí své vlastní jednání obdobně, tak jak by to dělali jejich rodiče,
- kognitivní – egocentrická řeč může fungovat jako prostředek uvažování, dítě si komentuje své jednání, a to mu pomáhá pochopit situaci.

1.4. Emocionální vývoj

Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností, než jak tomu bylo v předchozím období batolecího věku. Citové prožitky předškolních dětí jsou intenzivní, snadno se střídá smích a pláč. Většina těchto emočních prožitků je stále vázána na aktuální situaci, tzn., že je nějak spojena s momentálním uspokojením či nespokojením, postupně se rozvíjí emoční paměť. Děti předškolního věku bývají často pozitivně naladěné, ubývá u nich negativních emočních reakcí. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá především na zralosti centrální nervové soustavy, ale i na úrovni uvažování (Langmeier, Krejčířová, 2006, Pfeffer, 2003).

Naučit děti umění vyjadřovat přiměřeným způsobem svoje emoce, pocity a umět porozumět tomu, co cítí druhí, je velmi potřebné. Obzvláště v dnešní době, kdy ani mnoho dospělých není schopno své pocity vyjádřit, nebo o nich mluvit. Lidé si nerozumí, neumí se vcítit jeden do druhého. Předškolní děti, které se potřebují identifikovat se vzorem dospělého, ke kterému mají vytvořenou citovou vazbu, přicházejí o možnosti zkoumat emoce svých blízkých a naučit se je chápat a vyjádřit. Mnoho emocí zůstává nevyjádřeno a potlačeno, což může vést k problémům sociálního a emocionálního charakteru (Moravcová, 2003).

Děti, které se postupně učí poznávat a hlavně neskrývat své emoce, dokáží své citové prožitky mnohem snáze vyjádřit, na určité situace dokáží reagovat instinktivně, ne pouze na základě předkládaných modelů jednání. V rámci výchovy je důležité o citech nejen diskutovat, ale i organizovat činnosti, které mají za cíl naučit jedince vyjadřovat city své a vnímat city druhých. Postupně by děti měly být schopny poznat na základě svých vlastních zkušeností, jak se mají zachovat, když je někdo např. ustrašený, smutný, šťastný. Pocity druhých lidí by se postupně měly naučit rozlišovat stále snadněji tím, že pocity samy prožijí. Proto později snáze poznají, když se někdo očitne ve stejném citovém rozpoložení. Za základ emocí jsou považovány emoce: zlost, strach, smutek a štěstí, od kterých jsou odvozeny další emoce (např. žárlivost, zamilovanost, zklamání, pocit viny, ponížení, uraženost). Langmeier, Krejčířová, 2006, Moravcová, 2003, Pfeffer, 2003, Vágnerová, 2005.

Nejčastější emoční projevy předškolních dětí (Vágnerová 2005):

- vztek a zlost – již nebývají tak časté jako v období předcházejícím, protože děti dokáží lépe chápat příčiny vzniku nepříjemných situací. Zlostné reakce se objevují převážně v kontaktu s vrstevníky, v situaci, kdy je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže,
- projevy strachu – bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti, na schopnost vytvářet si imaginární bytosti. Tendence k prožívání strachu může být někdy velmi silná, může se projevit odmítáním samostatnosti a ulpíváním na dospělé osobě. Strach může navodit negativní zkušenost, která se zafixovala a postupně nabyla na intenzitě,
- veselost – je typickým pozitivním emočním stavem v předškolním věku, rozvíjí smysl pro humor. Dětské žerty bývají z kognitivního hlediska velmi jednoduché. Schopnost bavit se navzájem různými vtipy, která se objevuje v předškolním věku, je považována za projev důvěrnosti kamarádského vztahu,
- těšit se na něco – předškolní dítě, které chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání, dokáže se na něco těšit.

V tomto období se také rozvíjí **emoční inteligence**, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy. Od předškolních dětí lidé vyžadují, aby svoje emoce ovládaly, samozřejmě především projevy aktivizujících negativních emocí, jako je zlost, vztek, rozmrzelost či podrážděnost. Smutek takto sociálně regulován není, nejspíše proto, že jeho vnější výraz nebývá rušivý, lidé mají tendenci smutné dítě spíše utěšovat. Ve 4 – 5 letech, kdy svým emočním prožitkům lépe rozumí, začínají děti svoje citové projevy ovládat, přinejmenším jsou k sobě kritičtější a vědí, co by neměly dělat (DePaulo, 1991 in Vágnerová, 2005).

Dále se v tomto období rozvíjejí i **vztahové emoce**. V sociálním kontextu se objevují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti. Převažující emoční ladění dítěte, jeho tendence reagovat určitým způsobem nezávisí jen na typu temperamentu dítěte, ale i na zkušenosti, na míře jistoty a bezpečí v rámci rodiny. U dětí, které mají bezpečné zázemí, převažují pozitivní emoce a lepší porozumění citovému ladění jiných osob. Děti, které potřebné jistoty nedosáhly, reagují častěji negativně a ostatním lidem tak dobře nerozumí. Citová rovnováha předškolního dítěte ve značné míře závisí na reakci jiných, zejména blízkých lidí (deLéonardis, Laterrasse, 2003 in Vágnerová, 2005).

Nelibost, odmítání určitého člověka, se obvykle projeví silnou reakcí, která nemívá delší trvání. Pozitivní vztahové emoce trvají déle a projevují se radostí ze sdílení něčeho, pocity sounáležitosti i soucitu. V předškolním období se dále rozvíjí orientace v emocích jiných lidí i schopnost empatie, která je považována za součást emoční inteligence. Starší předškolní děti vědí, že lidé svoje emoce nemusí vždycky dávat najevo. V šesti letech si začínají uvědomovat, že vnější projev může sloužit dokonce i k maskování skutečného emočního stavu, protože lidé vždycky nechtějí, aby ostatní věděli co cítí.

Důležitou součástí jsou i sebehodnotící emoce, které mohou být pozitivní i negativní. Předškolní děti dovedou prožívat hrdost na své chování, když se jim nedaří, mohou se cítit zahanbeně. Nově se objevují pocity viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění se s nimi. Dítě cítí vinu, když si uvědomuje, že udělalo něco, co je hodné odsouzení,

a je mu to nepříjemné. Pocity viny signalizují vznik vnitřního korektivního mechanismu, který reguluje dětské chování i tehdy, není-li přítomen nikdo, kdo by dítě pokáral. Předškolní děti postupně pochopí, jak mohou vlastní emoční bilanci zlepšit, např. nápravou situace (Siegler a kol., 2003 in Vágnerová, 2005).

Součástí emočního vývoje dítěte je i schopnost empatie a sympatie. Empatie je podle pedagogického slovníku uvědomění si citů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit a porozumět jim (Průcha 1995 in Bruceová, 1996). Rozvoj empatie je pro předškolní výchovu dětí velmi důležitý. Každé dítě by si postupně mělo osvojovat schopnost vidět různé situace z jiného, než pouze svého pohledu a schopnost vcítit se do druhých lidí. Schopnost empatie je bezpochyby také mimořádně důležitá pro rozvoj přijatelného společenského chování dítěte (Bruceová, 1996).

Předškolní děti mají selektivně zúženou citlivost k určitým emočním prožitkům jiných lidí. Reagují především na jejich vnější, pokud možno jednoznačný projev. Nedovedou se emočně distancovat od příliš intenzivních citových projevů a obvykle jim samy podlehnou, tzn. že prožívají přibližně totéž, často nejsou schopné udělat nic účelnějšího (Seifert a Hoffnung, 1994 in Vágnerová, 2005).

Sympatie je spojena s pozitivním zájmem o jinou osobu, s ohledem a respektem k jejím potřebám, s ochotou pomoci, sdílet různé situace, podělit se, či druhého obdarovat. Podobné projevy se objevují již u starších batolat a v předškolním věku jsou běžné (Vágnerová, 2005).

1.5. Sociální vývoj

V předškolním období se dítě učí také žádoucím vzorcům chování. Nedostatečná úroveň, nebo dokonce absence některých sociálních dovedností mohou způsobit značné problémy v chování a vývoji dítěte. Proto i v působení na předškolní děti mají své místo činnosti, rozvíjející dovednosti jako: schopnost rozeznávat pocity a potřeby druhých, ochota pomoci, schopnost naslouchat druhým, schopnost přiměřeným způsobem prosadit svůj názor, schopnost ovládat své emoce a potřeby, schopnost komunikace a spolupráce. Pro rozvoj těchto vlastností je velice účinné využití her se sociálním

zaměřením. Je zde přítomen jeden z nejdůležitějších prvků ve výchově, a to prožitek. Cílenou a záměrně řízenou hrou lze výše uvedené sociální dovednosti rozvíjet a usměrňovat je. Vždy je však důležitý osobní přístup k dítěti, vytváření bezpečné a přátelské atmosféry a klimatu vzájemné důvěry mezi vychovatelem (učitelkou) a dítětem (Bezoušková, 2000).

Jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní lidi a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc. Jsou to projevy, které usnadňují zařazení do společnosti a řešení eventuálních sociálních konfliktů. Kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování je předškolní věk, kdy dítě vstupuje do širší společnosti. Tyto vlastnosti se nemohou ve větší míře rozvíjet v intimním, citově chráněném prostředí rodiny, ale teprve v kontaktu s neutrálními, do té doby neznámými lidmi, s dětmi i dospělými (Matějček, 2003 in Vágnerová, 2005).

1.6. Dílčí závěr

Můžeme tedy říci, že předškolní období je pokračováním období výrazných změn, dochází k upevňování a prohlubování nabytých schopností ve všech oblastech lidské osobnosti. Společenské kontakty dítěte se postupně rozšiřují, dítě svými vztahy přesahuje rodinu a začínají se pokládat základy přátelství a komunikace s okolím. V popředí zájmu stojí prosociální výchova, která by měla prolínat celým předškolním vzděláváním, protože dítě formuje správným směrem. Dítě si osvojuje návyky uznávané širokou společností a tím vrůstá do společnosti, ve které žije.

2. Prosociální chování

2.1. Charakteristika prosociálního chování

Prosociální chování má řadu různých definic, v podstatě jde o prolínání pojmů pomoc, spolupráce, podpora, sympatie, porozumění, empatie. Můžeme se setkat s termíny prosociální chování, altruismus, pomáhající chování. Jde o termíny, které se zabývají v podstatě stejnou problematikou, někteří autoři tyto termíny chápou jako synonyma, ale jiní naopak tyto termíny významově odlišují.

Nakonečný uvádí prosociální či altruistické chování jako protiklad egoistického, antisociálního, či asociálního chování (Nakonečný, 2007).

Slaměník prosociální chování vymezuje jako jakýkoli akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka, nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, které má přinést užitek jiným (Výrost, Slaměník, 2008).

Podle Bierhoffa prosociální chování obsahuje dvě příbuzná pojmenování: pomáhání a altruismus. Pomáhání je termín obecný, zatímco prosociální chování označuje takové chování, jehož cílem je zlepšit situaci druhé osoby (Hewstone, Stroebe, 2006).

Wispe uvádí, že prosociální chování má 5 forem: dobročinnost (darování), solidarita (sympatie), spolupráce, pomoc a podpora (Výrost, Slaměník, 2008).

Svobodová uvádí ve své publikaci „Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání“, že prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem (Svobodová, 2007).

Jako synonymum pro prosociální chování můžeme považovat termín **altruismus**. Významové odlišení altruismu od prosociálního chování se nejčastěji opírá o zdůraznění toho, že pomoc poskytovaná druhým není spojena s očekáváním zisku, odměny (materiální, či finanční), nebo sociálního souhlasu, že jde o nezištnou pomoc bez očekávání jejího opětování a bez zvažování případných nákladů (obětí, ztrát) pomáhajícího.

Hayesová (1998) označuje altruistické chování jako chování prospěšné druhým, nikoliv jedinci, který je provádí. Altruista je tedy ten, kdo pomáhá druhým a nic za to nedostává.

Bierhoff uvádí, že altruismus specifikuje pomoc ještě více – jednání pomáhajícího je motivováno vcítěním se do situace druhého a empatií. Altruismus považuje za vyšší formu prosociálního jednání, vnímá ho jako tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť. Jiní autoři považují prosociální chování za vzorec chování, zatímco altruismus za motivaci (Hewstone, Stroebe, 2006).

Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením určitého stupně emoční zralosti, schopnosti, empatie, kontroly agresivity a ovládnutí vlastních aktuálních potřeb, především ve smyslu oddálení jejich uspokojení. Důležitým předpokladem je přijatelně uspokojená potřeba citové jistoty a bezpečí. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život i ve vlastní kompetence, nahlíží na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá, vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Děti by se měly naučit bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat také potřeby jiných lidí, především vrstevníků, kteří jsou na stejné úrovni. Tímto získají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností. Děti, které se cítí nejisté a ohrožené, reagují snadněji úzkostně, agresivně, či jinak nepřiměřeně (Kohoutek, 2004, Erikson, 1963, Matějček, 1994, Rohner, 1986, Steinberg, Belsky, 1991, in Vágnerová 2005).

Dále je rozvoj prosociálního chování závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. Ke konci předškolního věku je dítě schopné, alespoň omezeně, posoudit situaci z pohledu jiného člověka a tudíž chápat jeho potřeby. Prosociální chování se rozvíjí na bázi nápodoby – identifikace, ale i s pomocí vysvětlování a podmiňování (odměna a trest). Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, tj. pokud se tak rodiče sami nechovají, tudíž od dítěte podobné jednání nevyžadují, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za těchto okolností často ani neví, jaké chování je vhodné.

Pro předškolní děti je stále primární zaměření na sebe, vlastní zájmy a uspokojení vlastních potřeb, ale již dovedou brát ohled na jiné a jejich zájmy. Děti předškolního věku se dovedou chovat altruisticky, umí projevit sympatii a empatii a snaží se pomoci, když je jiné dítě, či dospělý v nesnázích, ale činí tak na základě svých představ o účinné podpoře (Eisenberg, 1986 in Vágnerová, 2005).

Podle Matějčka dítě vstupuje do společenství s ostatními a v tomto důležitém období dochází k vytváření vlastností, které budou později velmi důležité. Matějček mluví především o vytváření prosociálních postojů a vlastností. Dochází k formování toho, co se dost dobře nemůže tvořit v rodině: souhra, spolupráce, součinnost. Tedy vlastnosti, které uvádí dítě do společnosti. Dále jsou to vlastnosti, kde hrají velmi důležitou roli druhé děti, kamarádi, jsou to: soucit, soustrast, empatie a vcítění se do vrstevníka. Při setkávání se s těmito vlastnostmi je mateřská škola nenahraditelná, ani velká rodina, díky svému hierarchickému uspořádání nedokáže tak kvalitně prohlubovat tyto vlastnosti. Děti potřebují být mezi vrstevníky přibližně stejného věku, zažívají společnou legraci, humor, kladou se základy přátelství (Matějček, 1998).

Můžeme tedy říci, že prosociální chování je širší pojem a altruismus lze považovat za specifický druh prosociálního chování. Jde v podstatě o jednání či chování, které směřuje k pomoci druhému člověku. Toto jednání, či chování může vycházet z našeho přesvědčení, že jde o dobrou věc, může být námi naučené a zautomatizované v průběhu našeho dosavadního života.

2.2. Proč pomáháme

Při zamyšlení se nad otázkou, proč se chová člověk prosociálně, proč pomáhá, i když to vyžaduje větší, či menší náklady pro pomáhajícího. Jde-li o „dobrou věc“ jsme ochotni pomoci poměrně často. Autoři uvádějí některé základní motivy pomáhání druhým:

- očekávání slávy – touha po oslavování, obdivu, uznání širokého spektra lidí,
- altruismus jako rys osobnosti – je to vlastně přijetí určitých hodnot, pevné zabudování prosociálního chování do motivační struktury osobnosti (Nakonečný, 2007),
- snaha dosáhnoutí vlastního cíle – egoisticky motivované chování,
- snaha pomoci druhému – altruisticky motivované chování (Bierhoff in Hewstone, Stroebe, 2006).

Bierhoff dále uvádí, že naše prosociální chování je ovlivněno biologickým, individuálním a interpersonálním přístupem, i přístupem zaměřeným na sociální systémy.

Motivační zdroje prosociálního chování můžeme hledat především ve vlivech prostředí a výchovy. Prosociální chování může být vrozené, nebo pevně uložené do struktury osobnosti utvářené v průběhu procesu socializace. Pro mnoho lidí, je prosociální chování běžná součást života a neváhají poskytnout jakoukoliv pomoc, ale lidé se v míře prosociálního chování výrazně liší. Je to dáno i tím, v jaké situaci se dotyčný ocitne. V ne příliš vážných situacích, kdy náklady na pomoc jsou nízké, se lidé ocitají denně. S pomocí, kdy lidé pomáhají druhým za cenu vynaložení vyšších nákladů, se nesetkáváme každý den. Všichni pomáhající však investují část ze svého úsilí, času či peněz. U mnohých lidí je míra prosociálního chování nízká, ale v některých případech může převládat i protipól prosociálního chování a tím je antisociální chování (Hewstone, Stroebe, 2006, Výrost, Slaměnik, 2008).

Můžeme se ještě setkat s termínem „ryzí altruismus“, který je motivován výhradně touhou pomoci druhým, bez ohledu na své vlastní potřeby. Ale mnozí psychologové pochybují o tom, že by existovaly akty ryzího altruismu. Uvádějí, že prosociální chování je kombinace sobeckých i altruistických zájmů. Při představě, že prosociální chování může vést k odměně, ať už je to sebeuspokojení, dobrý pocit, nebo jiné, mělo by se osvojovat tak snadno, jako jiné druhy chování. Ale stačí se podívat kolem sebe a víme, že tomu takto není. Vždy člověk zvažuje, vědomě, či podvědomě, vynaložené náklady a očekávaný zisk, a to ovlivňuje jeho rozhodování zda pomůže či nikoli.

Z hlediska sociálních norem se prosociální chování může stát součástí motivační struktury jedince, tyto normy se pevně zabudovávají a přerůstají v morální zásady jedince. Jedinec si v průběhu socializace osvojuje žádoucí normy (pomáhat jiným, chovat se slušně, poctivě), přičemž dodržování těchto norem je spojeno se sociálním souhlasem a nedodržování se sociálním zavržením (Hewstone, Stroebe, 2006, Nakonečný, 2007, Výrost, Slaměník, 2008).

Dvě normy, které výrazně motivují prosociální chování uvádí L. Berkowitz, 1972 in Výrost, Slaměník, 2008, str. 289:

- reciprocita (vzájemnost) – tj.: „nedělej nikomu to, co sám nechceš aby ti dělali druzí“. Reciprocita říká, že máme pomoci těm, kteří pomohli nám a vyjadřuje očekávání, že lidé splatí dobro dobrem a že nepomohou těm, kteří je nějakým způsobem poškodili. Prosociální reciprocita nastává, když jedinec pomáhá s cílem, že jeho pomoc bude opětována. Reciprocita se týká zejména vztahů přátel, rodinných příslušníků, milenců. Typické je, že jedinec chce, aby se druhému vedlo dobře, to znamená, že skupinová reciprocita není vedena egoistickými pohnutky, ale touhou zmírnit utrpení oběti,
- sociální odpovědnost – je zde důležité posouzení toho, co situaci způsobilo. Pokud se někdo dostane do problémů v důsledku živelné pohromy, nemoci aj., je tendence zachovat se prosociálně velká. Sociální odpovědnost předpokládá, že lidé pomohou těm, kteří jsou na nich závislí a pomoc potřebují. Bez očekávání opětování pomoci.

Další z důležitých motivů prosociálně orientovaného jedince je **empatie**. Empatie je emocionální stav vyvolaný přiblížením se emocionálnímu stavu jiné osoby. Jde o přijetí úhlu pohledu druhého a pochopení jeho pocitů. Pokud se dokážeme vžít do osobnosti druhého člověka, do pocitů, které prožívá, můžeme lépe rozpoznat jeho prožívání a snadněji pomoci. (J. Fulz 1986 in Nakonečný 2007) je-li u lidí vzbuzena empatie, budou pohotově pomáhat jiným, zejména tehdy, když soudí, že se nikdo nedoví o jejich dobrém činu. Jde tedy o druh empatie spojený se spolucítěním či lítostí a nezištností – nejhodnotnější druh altruismu. Empatie má tedy kognitivní základ, který usnadňuje rozpoznání situace vyžadující pomoc. Jedinec motivovaný empatií chce zmírnit utrpení druhého, ale paradoxně empatie obsahuje i aspekt egoistický. Chování a jednání motivované empatií vede samozřejmě ke zmírňování nepříjemných stavů druhého, ale zároveň vede ke zmírňování vlastního emocionálního napětí. Pro řadu lidí však empatie nemusí vyvolat prosociální chování, jde o případy, kdy lidé nedokáží sledovat katastrofy a neštěstí druhých. Tyto situace v nich vyvolávají spíše úzkost, strach a nevidí trápení člověka, který potřebuje pomoc (Hewstone, Stroebe 2006, Nakonečný, 2007, Výrost, Slaměník, 2008).

Daniel Batson in Výrost, Slaměník 2008, formuloval empaticko-altruistickou hypotézu, podle které empatie prožívaná vůči jedinci, či skupině nacházející se ve stavu potřeby pomoci vyvolává chování ve prospěch jiných, a toto chování může mít čtyři motivy:

- egoistický, směřující k odstranění především vlastního nepříjemného stavu (redukce obav, strachu, úzkosti),
- altruistický, jehož cílem je konat ve prospěch jiných bez ohledu na vlastní zisk (redukce tíživého stavu druhého člověka),
- kolektivní, zaměřený ve prospěch skupiny, bez ohledu na to, zda je či není pomáhající členem (pomoc etnickým skupinám, nemocným),
- principiální, vyznačující se podporou nějakým principům, ideálům, hodnotám (zejména tehdy, jsou-li ohroženy).

Jako další motivy prosociálního chování můžeme uvádět i **dobrou náladu** a vnímání svého osudu jako spravedlivého. Dobrá nálada navozená úspěchem, nebo představami šťastných prožitků, či vzpomínkami na ně podporuje pomáhání. U jednání jedince, který má pocit, že jeho pozice v životě je nespravedlivá, dominuje egoistická motivace. Důležité jsou i příbuzenské vztahy, přátelství, vzájemnost. Pomáhání je mnohem více upřednostňováno mezi příbuznými jedinci. Vzájemnost, sdílení, společné prožitky nepříbuzných jedinců jsou také příčinou zvýšeného výskytu prosociálního chování (Výrost, Slaměník 2008).

Dalším motivem prosociálního chování, nebo spíše vlastností prosociální osobnosti je sociální odpovědnost. Sociální odpovědnost vyvolává v jedinci povinnost pomoci v naléhavých situacích, můžeme říci, že jde o pravidlo, které předepisuje jedincům pomáhat těm, kteří jsou na nich závislí. S tím souvisí i představa spravedlivého světa, kdy jedinec buď nabídne pomoc, aby vymýtil nespravedlnost, nebo devalvuje druhého jedince, aby si sám pro sebe odůvodnil jeho špatný osud.

Nutno zmínit i dvě úzce propojené hodnoty prosociální osobnosti: laskavost a univerzalizmus. Laskavost, jako udržování a posilování blaha lidí, s nimiž je jedinec v častém kontaktu, se pojí převážně k osobním vztahům. Univerzalizmus, jako vnímání, ocenění, respektování a zajišťování blaha všech lidí a přírody jako takové, obsahuje sociální spravedlnost a prosociální jednání na širším sociálním základu (Hewstone, Stroebe 2006, Nakonečný 2007, Výrost, Slaměník 2008).

Schwartz a Howard 1981 in Hewstone, Stroebe 2006, vytvořili model altruismu, ve kterém zobrazili jak vlastně dochází k aktivaci prosociálního chování:

POZORNOST – MOTIVACE – ZHODNOCENÍ – OBHAJOBA – CHOVÁNÍ.

1. Fáze pozornosti – jedinec zjistí, že někdo potřebuje pomoci. Pozornost je zaměřena na rozpoznávání míry stresu, volbu nejvhodnější altruistické reakce a posouzení, nakolik je jedinec kompetentní pomoci druhému.
2. Fáze motivace – formulování osobní normy na základě sociálních hodnot a vznik pocitů morální odpovědnosti.

3. Fáze zhodnocení – zhodnocení potenciálních důsledků altruistického jednání. Poměřuje investice a zisky vlastního chování. Investice obsahují sociální náklady (sociální nesouhlas), fyzické náklady (bolest), výzvu sebepojetí (narušení sebeobrazu) a morální náklady (pramenící z porušení osobních norem).
4. Fáze obhajoby – formulace důvodů pro odmítnutí odpovědnosti. Jedinec může upřednostňovat vlastní zájmy, může vyhodnotit požadavek druhých jako neoprávněný. Odpovědnost se navíc může dostat do konfliktu s dalšími povinnostmi, případně jedinec taktéž může dospět k závěru, že nemá dostatečné zdroje, či schopnosti na to, aby druhému dokázal pomoci.
5. Fáze chování – týká se chování, konkrétně jednání oproti absenci, jednání v závislosti na výsledku rozhodovacího procesu.

Aktivace prosociálního chování by tedy mohla probíhat takto: jedinec nejprve zaměří svou pozornost k objektu pomáhání, dále si klade otázky, zda může konkrétnímu jedinci v konkrétním případě pomoci, zda je v jeho silách situaci řešit. Následuje fáze zhodnocení, tedy zvažování důsledků pomoci (např. co vše bude muset investovat). Pokud převažují negativní výsledky jedinec často odmítne svou osobní odpovědnost a v dané situaci pomoc nenabídne, převažují-li však pozitivní výsledky dojde k rozhodnutí pomoci.

Na otázky: Proč člověk pomáhá? Proč má tendence se chovat prosociálně? je velmi těžké odpovědět. Každý z výše uvedených motivů má při tendenci prosociálního chování svou důležitou roli. Navzájem se prolínají a doplňují. K těmto motivům se navíc přidávají další okolnosti, vnitřní i vnější podmínky, které se výrazně podílejí na spolurozhodování o tom, zda se člověk zachová prosociálně, či nikoliv. Těchto okolností a podmínek je široká škála a je tedy velmi náročné určit tendence k prosociálnímu chování jedince, ale i celé společnosti.

2.3. Kdy a komu pomáháme

Situace, ve které se jedinec ocitá, může výrazně ovlivnit jeho prosociální chování. Znamená to tedy, že sociální podmínky a prostředí jako takové významně podmiňují pravděpodobnost prosociální intervence v konkrétní situaci.

Podle výzkumu problematiky pomoci v nouzi (Darley a Batson 1973, in Hewstone, Stroebe 2006) můžeme říci, že lidé jsou méně ochotni pomoci ve chvíli, když spěchají, i když jejich důvody pro spěch nemusí být příliš vážné. Tedy zdánlivě jednoduché změny situace mohou mít velký vliv na altruistické chování. Dále z těchto výzkumů vyplývá, že ochota pomoci v naléhavé situaci je vyšší, je-li jedinec na místě sám, než jsou-li přítomni další lidé. Jedná se o efekt přihlížejících (*bystander effect*), kdy se vzrůstajícím počtem skupiny se stává pomoc méně pravděpodobná. Velikost skupiny je tedy velmi důležitá, se vzrůstajícím počtem přítomných osob se snižuje pravděpodobnost zaznamenání události, její vyhodnocení jako tíšňové či nebezpečné a zároveň se snižuje míra přijímané odpovědnosti k zásahu do situace.

Latané a Nida (1981) in Výrost, Slaměník 2008, konstatují, že v 90% byla pomoc poskytnuta častěji jedincem než skupinou. Ocitne-li se v situaci, která vyžaduje pomoc, dvojice přátel, jejich reakce je pohotovější, než reakce dvojice neznámých lidí.

Moriarty (1975) in Výrost, Slaměník 2008, zjistil, že u cizích lidí stačí navázat i malý kontakt, aby se později zachovali prosociálně.

Podle Latané a Darley (1976), Schwarz a Gottlieb, (1976) in Hewstone, Stroebe 2006 bylo zjištěno, že sociální situace snižují ochotu pomoci díky těmto procesům:

- rozložení odpovědnosti – je-li jedinec v situaci sám, cítí, že i on sám je zodpovědný za pomoc. Přítomnost více lidí rozkládá zodpovědnost na každého z nich. U jedince se snižuje pocit morální povinnosti, protože jsou přítomni další, a i případné obvinění z pasivity by se opět rozložilo na celou skupinu. Každý jakoby očekával, že první krok učiní někdo jiný. Rozložení odpovědnosti tedy snižuje míru altruismu,

- pluralistická ignorance – tento proces sociálního srovnávání vede k mylnému závěru, že se podle názoru druhých nic vážného neděje. Proto situace ústí v pasivitu a absenci prosociálních reakcí. Ve skupince se každý dívá na ostatní, aby zjistil jak se chovají. A protože se všichni chovají klidně (nejsou schopni situaci posoudit a nereagují na ni), učiní jedinec sám pro sebe závěr, že situace nevyžaduje zásah,
- vliv sociálního tlaku – přítomnost druhých lidí v jedinci vyvolává nejistotu, protože by v případě zásahu pozorovali jeho chování. Úzkost působí jako inhibitor, především v situacích, kdy si jedinec není jistý, že by opravdu dokázal druhému pomoci. Jedinec má obavy, že svým prosociálním zásahem způsobí více škody než užitku, tyto obavy narůstají s počtem přítomných osob. Tyto obavy, nejistota a váhání snižují a oddalují pravděpodobnost poskytnutí pomoci. Můžeme tedy říci, že zvažování kompetentnosti je jedním z podstatných činitelů prosociálního chování.

Odpovědět si jednoznačně na otázku kdy pomáháme, je poměrně složité, protože (Výrost, Slaměník 2008):

- prosociální chování se objevuje ve velmi širokém spektru situací,
- situace stejného typu se mohou lišit různými podmínkami,
- podstatnou a mnohdy určující roli má kompetence,
- prosociální chování ovlivňuje aktuální psychický stav,
- lidé se liší v poskytování pomoci podle sociálního statusu.

Prosociální chování je tedy výrazně ovlivněno tou samotnou situací, ve které se jedinec ocitne a jeho osobnostní vlastnosti mají mnohem menší význam. Bylo uvedeno, že prosociální chování se rozvíjí a utváří v průběhu procesu socializace, a že významnou úlohu v rozvoji prosociálního chování mají rodiče a především styl jejich rodičovské výchovy. Někteří autoři se domnívají, že pomoc dětí v domácnosti má být odměněna, a že to je cesta k rozvíjení prosociálního chování u dětí (Výrost, Slaměník 2008).

Prosociální chování se v mnohých situacích může stát pro děti pouze prostředkem k získání odměny a nevede k uvědomění si hodnoty tohoto chování a rozvíjení altruistické osobnosti. Vhodnější by určitě bylo ocenit laskavost dítěte, jeho ochotu pomoci a pěstovat rysy altruistické osobnosti jako něco samozřejmého. Za mnohem účinnější způsob utváření altruistické osobnosti se považuje prosociální chování rodičů či jiných dospělých, které funguje jako model, jež děti napodobují stejně jako např. agresivní chování. Vzájemně ohleduplné a pomáhající chování rodičů, jejich příspěvky na charitativní účely, pomoc cizím lidem v nouzi a bez předsudků jsou vzory, které si děti osvojují a dříve či později, více či méně napodobují. Rodiče, kteří se chovají vřele, laskavě, uvážlivě, jsou v podpoře prosociálního chování mnohem úspěšnější než rodiče chovající se vůči dětem chladně, zanedbávající je, používající fyzické tresty. Velmi důležitý je i kognitivní vývoj dítěte, při němž narůstá schopnost rozumět jiným lidem a vyhodnocovat potřebu pomoci jiným. (Oliner, Oliner, 1988 in Výrost, Slaměník 2008).

Při rozhodování o pomoci se také zvažuje, komu bude pomoc poskytnuta. Určující je vztah mezi pomáhajícím a stranou, která pomoc přijímá. Tento vztah v sobě zahrnuje obě komponenty, poznání i emoce, které však nemusí být v rovnováze a rozhodnutí může vyplynout z případné převahy kterékoli z nich. Forma vztahu se mohla utvořit až v samotné tíšňové situaci, nebo existovala již dříve. Pokud jde o blízkost a četnost kontaktů poskytujeme pomoc ochotněji a rychleji. Mezi rodinnými příslušníky a přáteli je naše pomoc považována za samozřejmou. Také péče o děti je považována za přirozenou povinnost rodičů. Snaha zachovat se prosociálně bude vyšší i vůči tomu, na jehož mínění nám záleží (Kraut, 1973 in Výrost, Slaměník 2008), nebo vůči komu jsme se provinili a chceme napravit dojem (Werner et al., 1991 in Výrost, Slaměník 2008). Důležitou roli má také závazek, který zvyšuje – přes pocit morální povinnosti a odpovědnosti – tendenci zasáhnout i v nebezpečných situacích (Moriarty, 1975 in Výrost, Slaměník 2008).

Při zvažování toho, zda si někdo pomoc zaslouží a v jaké míře, mluvíme o **atribuci altruismu**. Jen vyjimečně je poskytnuta pomoc tomu, kdo nám nějakým způsobem ublížil, kdo vůči nám jednal bezohledně se záměrem dosáhnout vlastního prospěchu. Důležitá je také míra vzájemné podobnosti pomáhajícího a osoby v nesnázích, máme totiž sklon pomáhat osobám, které pokládáme za sobě podobné.

Pokud se jedná o poskytování pomoci druhému pohlaví, můžeme říci, že muži poskytují více pomoci ženám. Morální vývoj je přibližně stejný u mužů i žen (Erkut, Jaquette, Strub, 1981 in Výrost, Slaměník 2008), a proto „rytířství“ mužů vůči osamělým a atraktivním ženám bude motivováno i jinak než prosociálně. Do jisté míry může mít vliv na pomoc i sociální postavení osoby, které je pomáháno. Se snižující se silou sociálního vlivu bude také klesat ochota pomoci. Ale samozřejmě také záleží na sociálním postavení pomáhající osoby.

Obdobně jako u motivace k altruismu i při otázkách kdy a komu pomáháme je jedinec ovlivněn řadou okolností. Obecně však můžeme říci, že pokud je pro jedince známé prostředí, situace, ale hlavně ta osoba, které má pomoci, je pro něj mnohem snazší rozhodnout se pro pomoc. Velmi výrazně zde působí výchova v rodině. V případě, že rodiče se k sobě chovají hezky, s úctou, dokáží se v různých situacích zachovat prosociálně a poskytnout nezištnou pomoc potřebným, je pro dítě velmi snadné si takovéto prosociální chování osvojit a používat ho ve svém životě. Pro děti je totiž velmi důležité učení nápodobou a dokáží prosociální chování napodobovat stejně jako například i agresivní chování. Agresivita je chápána jako protipól prosociálního chování a my ji agresivitu můžeme pomocí prosociální výchovy usměrňovat žádoucím směrem.

2.4. Asociální chování - agrese

Prosociální chování tedy chápeme jako součást našich mezilidských vztahů. A základní dimensí mezilidských vztahů je vedle lásky i nenávisť. Lásky, nebo-li afiliace je chápána jako tendence hledat připojení k jiným lidem, potřeba sociálního kontaktu a družnosti. Zatímco agrese je chápána jako opak prosociálního chování, tedy takové jednání, které je sebezprosazující, přináší s sebou útlak, ničení či ublížení druhé osobě, nebo přeneseně ohrožení např. jeho majetku, pověsti atd. Podle ranných teorií je agresivita vrozenou vlastností lidské existence. Freud a Lorenz (in Hayesová, 1998) považovali agresi za instinktivní a nevyhnutelnou.

Podle sociobiologie (Dawkins, 1976 in Hayesová 1998) je agrese základním pudem všech živých stvoření, včetně lidských bytostí, předat své geny, tedy zajistit pomocí reprodukce, aby pokud možno přežily. Dawkins tvrdí, že soutěžení a agrese jsou nevyhnutelnou součástí tohoto procesu.

Novější teorie se spíše přiklání k sociálnímu původu agrese. Její příčinu vidí v sociálním učení nebo ve frustraci, významný podíl mohou mít i vlivy prostředí. Znamená to tedy, že agrese nemá pouze jedinou příčinu, ale je výsledkem kombinace různých faktorů. Kromě termínu agresivní chování se můžeme setkat i s termíny asociální, či antisociální chování. Jejich významy můžeme chápat jako totožné.

Můžeme se setkat s agresí fyzickou, která se projevuje fyzickým ubližováním, ale i s psychickou agresí, která v sobě zahrnuje především ponižování, zesměšňování, urážení, zastrašování, vydírání apod. Při agresivním chování tedy dochází k poškozování jiné osoby, toto chování je záměrné, porušující situační normy a není motivováno snahou pomoci dané osobě ani jinými prosociálními úmysly.

Agrese a agresivita (sklon jednat agresivně) se váže na konkrétní ubližování, zatímco dalším příbuzným termínem je hostilita a rozumíme tím spíše nepřátelský postoj k druhým lidem. (Zillman, 1979 in Nakonečný 2007) chápe nepřátelství (hostilitu) jako „kvasi-agresivní postoj v situaci konfliktu“. Nepřátelství je produktem individuální zkušenosti a může být provázeno hněvem, nenávistí a dalšími negativními emocemi, je to však postoj, který se projevuje agresivním chováním. Hostilita tedy může, ale také nemusí vést k agresivnímu chování.

Uvažuje se o třech příčinách hostilního chování:

- obviňování druhých lidí za vlastní neúspěchy, tím si jedinec udržuje obraz vlastní osoby jako schopné bytosti,
- negativní postoj k druhým lidem může vycházet z chybné interpretace jednání druhých vůči jeho osobě,
- hostilní postoj může být výsledkem jedincovy předchozí zkušenosti, kdy jiní lidé opakovaně jednají vůči jeho osobě hostilně a agresivně.

Agrese může dosahovat různých podob, může mít různé příčiny i různé psychologické pozadí. Rozlišujeme tři druhy agrese – afektivní agrese, nebo-li pudová, instrumentální agrese a šikana. Afektivní a instrumentální agrese vzniká v průběhu snahových procesů, kdy jedinec směřuje k cílům, do cesty se mu však postaví překážka a jedinec v reakci na překážku může reagovat agresivně. Zvláštním druhem agrese je **šikana** – kdy agresivní jednání je vlastním cílem, tento cíl je sledován a ubližování druhým je konečnou odměnou. Pokud není nebezpečí šikany odvráceno hned na počátku dochází k opakování a upevňování tohoto agresivního jednání (Nakonečný, 2007).

- **Afektivní agrese (pudová)** – je spojena s hněvem a nepřátelstvím. Bývá také nazývána zlostnou, impulzivní, emocionální nebo expresivní agresí. Pro její vznik je důležitý averzivní podnět a osoba pak už jen reaguje na podnět, který v ní vyvolává hostilitu, zlost a impulzivní reakci. Afektivní agrese není plánována.
- **Instrumentální agrese** – jde rovněž o reakci na podnět, jedinec však na rozdíl od afektivní agrese neztrácí schopnost rozumové kontroly vlastního, byť agresivního jednání. Jedinec nejedná ve zlosti, snaží se o odstranění překážky a dosažení původního cíle.
- **Šikanování** – je charakteristické opakovaným ubližováním v delším časovém úseku, přičemž typickým znakem je nerovnost moci tyrana a jeho oběti. Tyranizování nebývá vyvoláno konkrétním podnětem, není doprovázeno zlostí, cílem je ublížit, jedná se o prostředek dominance a kontroly nad jinými.

Za původce agrese byla původně považována frustrace, tedy situace, která zabraňuje uspokojení potřeb, nebo dosažení vytyčeného cíle.

Berkowitz, 1993 (in Nakonečný 2007) toto pojetí rozšířil o tezi, že vše, co vyvolá negativní emoce, může být současně zdrojem agrese. Tedy i neúspěch, bolest, nebo i vysoká teplota.

Podle Zillmanna, 1983 (in Nakonečný 2007) může agresi vyvolat jakékoli vzrušení, rozhodující je situační kontext v němž se subjekt rozhodne buď pro agresi, nebo pro útek, tedy účelný útlum agrese. Známým činitelem agrese je i vynucená sexuální abstinence.

Poněšický, 2005 (in Nakonečný 2007) ve své monografii o agresivitě uvádí, že agresivní chování se odehrává vždy na určitém pozadí a že typicky lidské potřeby jsou interpersonální a tak lze za sociální zdroje agrese považovat to, co brání uskutečňování těchto potřeb, jako např.: prosazení se, kladné sebehodnocení, potřeba lásky, sebekontroly i kontroly okolí, imponování, seberealizace. Uskutečňování či naopak nedosahování těchto cílů je provázeno pozitivními, či negativními afekty, jež se stávají signály k jednání – ať je to vztek, hněv, závist, rivalita, nepřítelství, zloba, pomstychtivost atd. Podle Poněšického je nutno zvažovat také nevědomé zdroje agrese, jimiž mohou být pozůstatky dětských nezvládnutých frustrací či výchovy, jež zanechala v duši zahořklost, přání pomsty.

Agresivní jednání u dítěte může být pozitivně posilováno a tím se může vytvořit podmíněné spojení, pokud dítě svým agresivním jednáním dosáhlo svých cílů. Sledováním dospělých se děti také učí agresivitě prostřednictvím identifikace. Pozorovaná osoba se stává v tomto případě modelem, přičemž není důležité, aby si dítě toto chování ihned zopakovalo a vyzkoušelo. Podstatné je, aby tento vzorec chování byl udržen v paměti pro pozdější použití. Dítě bude mít tendenci opakovat chování a jestliže byl model za agresivní chování odměněn, dítě pak také za podobné chování očekává odměnu.

Matějček uvádí, že jedinečnou výchovou prosociálních vlastností v předškolním věku můžeme nejen kontrolovat agresivitu, která je v lidském rodu přirozená a normální, ale i vytvářet protiváhu proti jejímu zneužívání pro pozdější věk. Cílem není agresivitu potlačit, zrušit, vymýtit, ale kultivovat. Mohu být agresivní, ale jsem-li přátelský, tak ji kontroloji. Mám-li soucit, tak ji nepoužiji ke škodě někoho druhého. A o to jde především, toto je funkce předškolního období (Matějček, 1998).

Dětský altruismus se v předškolním věku rozvíjí především v rámci společných vztahů s vrstevníky, v nichž se dítě občas dostává do výhodnější pozice, než v jaké je jeho kamarád. Rozvoj prosociálního chování je tedy zároveň spojen s **kontrolou a ovládním agresivních tendencí**. V chování předškolních dětí se projevuje ubýváním přímé agrese a narůstáním agrese zprostředkované, symbolické. Mladší děti reagují snadněji fyzickým útokem, u starších převažuje agrese verbální, např. nadávky. V průběhu vývoje rovněž klesá četnost instrumentální agrese, k níž se uchylují mladší děti, když jsou nějak frustrovány a nedovedou situaci zvládnout zralejším způsobem. Děti se naučí používat k dosahování svých cílů sociálně přijatelnějších způsobů postupně s věkem (Seifert a Hoffnung, 1994 in Vágnerová, 2005).

Při hodnocení agresivního chování předškolních dětí je třeba vzít v úvahu zejména:

- motivaci k agresi (návyk reagovat tímto způsobem),
- schopnost dítěte pochopit negativní důsledky svého jednání,
- schopnost se ovládat a volit přijatelnější způsoby chování. V předškolním věku se tyto kompetence teprve rozvíjejí.

Rozvoj agresivního chování závisí na vrozených dispozicích i na zkušenosti (sociální učení). V tomto směru je významná obecná společenská tolerance k agresi, typická pro určitou společnost, a její specifická varianta, typická pro danou rodinu. Tolerance k agresi je v každé společnosti (sociální skupině) jiná (Vágnerová, 2005).

Agresivita je tedy opakem prosociálního chování, má sebezprosazující tendence, tedy snahu něco získat jen a jen pro sebe. Agresivitu jako takovou nelze ze společnosti vymýt, je součástí každého jedince. Záleží však na každém z nás jakým způsobem dokážeme vlastní agresivitu ovládat a směřovat pozitivním směrem. S agresivitou se můžeme setkat již v útlém dětském věku, v předškolním období lze agresivitu usměrňovat pozitivním směrem a to především prosociální výchovou. Děti se také velmi výrazně učí formou nápodoby, proto lze správným prosociálním příkladem formovat žádané chování, které se v budoucnu stává pevnou součástí jedince.

2.5. Dílčí závěr

Prosociální chování je tedy takové pomáhající chování, které přináší užitek druhým. Je chápáno jako základní součást našich mezilidských vztahů. Prosociální chování může vycházet přímo z osobního přesvědčení, že jde o dobrou věc, nebo může být naučené v průběhu celého dosavadního života. To, zda se člověk zachová prosociálně, je velmi ovlivněno prostředím, situací, ale především osobou, které má být poskytnuta pomoc. Samozřejmou součástí všech mezilidských vztahů je vedle lásky i nenávist – agrese. A agresivitu lze velmi účinně usměrňovat právě výchovou k prosociálnímu chování.

3. Prosociální výchova a mateřská škola

3.1. Úloha mateřské školy

Výchova v mateřské škole podporuje rozvíjející se osobnost dítěte, na druhé straně však vyžaduje podřízení dítěte společným zásadám. Upevňují se dětská přátelství, děti se učí toleranci, ale i u dětí předškolního věku se již projevuje závist a snaha poškodit druhého. Dítě rozbije druhému zdařilý výtvar ze stavebnice, nebo se posmívá za nezdařilý pokus. Některé děti se však i dokáží omluvit. Každý jedinec vychází z rodinného prostředí, ve kterém by mělo docházet k upevňování společenských ctností (např.: pravdomluvnost, čestnost, ochota). A právě mateřská škola navazuje na vlastnosti vybudované v rodinném prostředí a vzájemnou spolupráci předškolních pedagogů a rodičů tyto vlastnosti upevňuje a prohlubuje. Mateřská škola působí na dětskou osobnost zejména v pohledu mezilidských vztahů, a je schopna osobnost dítěte velmi kultivovat. Pravidla mezilidských vztahů a osvojení si morálních hodnot nabízí etická (prosociální) výchova. Pokud si dítě v předškolním věku osvojí prosociální postoje a chování, s velkou pravděpodobností vyrostе v charakterního člověka. Cílem etické výchovy, je tedy pomáhat dětem osvojit si správné chování v mezilidské komunikaci, vytvářet si vlastní názor, jednat jako sociálně pozitivní, charakterní člověk (Bečvářová, 2003, Matějček, 1996, Mertin, Gillernová, 2003).

V mateřské škole je základní forma vzdělávání přímá interakce učitelky a dítěte. Den není rozdělen na vyučovací jednotky a přestávky, ale děti jsou vzdělávány stále v průběhu celého dne. Ve vzniklých přirozených situacích, jako je volná hra, řešení konfliktů aj., má učitelka velmi výrazný prostor pro vzdělávání a k dalšímu vývoji dítěte. Interakce probíhá s jednotlivci, se skupinkami i s celou třídou a vytváří prostor pro:

- porozumění, vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby,
- schopnost morálního úsudku,
- schopnost empatie,
- znalost sociálních norem a pravidel.

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

V mateřské škole děti navazují sociální kontakty zejména prostřednictvím **volných her**. Děti se učí chápat pocity druhých, seznamují se s pravidly a normami společnosti. Spontánně se učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si vlastní postoje a získávají nové zkušenosti zprostředkované ostatními dětmi. Prosociální význam volné hry spočívá především v kontaktu s ostatními dětmi, v možnosti je poznávat, vědět o jejich pocitech a prožitcích. Ve volné hře děti v praxi zjišťují, co je ostatním příjemné, a co ne, učí se znát sociální normy a pravidla, trénují schopnost empatie a morálního úsudku.

Dalším přínosem pro poznávání světa jsou **řízené činnosti**. Dítěti jsou nabízeny různé činnosti, které jsou tematicky propojené, a vytvářejí tak smysluplný integrovaný celek neodtržený od životní reality. Dítě získává nové vědomosti, dovednosti, návyky a názory v demokratickém, prosociálním a humánním duchu.

Mezi důležité ohraničení dne v mateřské škole patří bezesporu **rituály**. Každý z nich přináší dítěti něco jiného (pocit přijetí, sounáležitosti, příležitost k rozvíjení řeči, rozvoj hudebnosti atd.), ale současně všechny mají pro děti některé společné významy (příjemné naladění, jistotu, že věci mají svůj řád, ukotvení v čase, možnost uplatnění i pro méně aktivní a nesmělé děti, vytváření prosociálních vzorů a vztahů, budování pocitu příslušnosti do skupiny atd.). Některé rituály mohou být samy o sobě vyslovením určité morální normy, která se opakováním zvnitřňuje.

Úloha mateřské školy v životě předškolního dítěte je velmi výrazná. Navazuje na výchovu dítěte v rodině, prohlubuje dětské vědomosti, dovednosti, návyky a zkušenosti získané v dosavadním životě a uvádí dítě do širších sociálních vztahů. Prosociální působení spočívá především ve vzájemné každodenní interakci učitelek a dětí, ale i dětí navzájem. Prostřednictvím volné hry, řízených činností, rituálů a dalších organizovaných činností v mateřské škole se dítě setkává s možností komunikace a kooperace s ostatními, setkává se se základními sociálními normami a pravidly, posiluje své schopnosti empatie a morálního úsudku a také zkouší porozumět a chápat situace z pohledu druhého (Svobodová 2007).

3.2. Sociální a prosociální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Toto vymezení vyplývá z faktu, že většinu toho, co dítě prožije a přijme v prvních letech života, je trvalé a zhodnotí se teprve v jeho budoucím životě. RVP PV tedy citlivě určuje rámec předškolního vzdělávání v rámci prosociálního prostředí, požadavků i pravidel tak, aby nové sociální prostředí, do kterého dítě z rodiny přichází, mělo výrazně sociálně pozitivní a akceptující charakter.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání a představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, pomáhat zajistit dítěti mnohostranné prostředí s přiměřenými podněty k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte a poskytuje mu odbornou péči. Předškolní vzdělávání rozvíjí osobnost dítěte, podporuje jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, pomáhá mu k chápání okolního světa a motivuje k dalšímu poznávání a učení. Učí dítě žít ve společnosti ostatních a přibližuje mu normy a hodnoty uznávané společností. Tedy usnadňuje dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.

RVP PV vymezuje základní podmínky, které je třeba při vzdělávání dodržovat. Jsou to především podmínky materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické, které příznivě ovlivňují, resp. podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Velmi důležité pro výchovu jsou psychosociální podmínky, které RVP PV přesně vymezuje.

- Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.
- Nově příchozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí a situaci.
- Pedagogové respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány, či neurotizovány spěchem a chvatem.
- Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.
- Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení, vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidla soužití.
- Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádským společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.
- Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoli komunikace s dítětem, kterou dítě pocítuje jako násilí, je nepřijatelná.
- Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná).
- Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval, stejně jako odsudků.

- Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).
- Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).

Tyto podmínky jsou zdánlivě jednoduché a srozumitelné, ve skutečnosti však vzniká řada překážek k jejich naplňování a respektování (Svobodová 2007):

- jako základní problém můžeme chápat vysoké počty dětí ve třídě, a tím pádem i zhoršené možnosti k naplňování jejich potřeb. Samotný hluk třídy plné dětí stěží dokáže vytvořit kamarádké prostředí, v němž bude dítě rádo. Být naslouchající a vstřícnou učitelkou je v takovémto prostředí také velice náročné,
- rutinní stereotypy, tedy zvyklosti a zkušenosti, které si učitelky předávají jako „dobré“ způsoby řešení situací a problémů (např.: kdo bude pěkně papat, dostane bonbón),
- nedoceňování prožitků dětí,
- zaměření na výkon, upřednostňování produktu před procesem, nadměrné organizování činností dětí do kroužků, přesouvání a přeorganizování skupin, vyhodnocování a porovnávání výkonů jednotlivých dětí, časový stres spojený s orientací na výkon,
- podporování soutěživosti a individualismu na úkor kooperačních činností,
- předkládání vnějšího řádu namísto společně utvořených pravidel, která by děti přijaly s vnitřním přesvědčením o jejich správnosti,
- překážkou mohou být i pedagogové, kteří sami nejsou prosociálně vybaveni.

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní.

Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- **rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- **klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti,
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Rámcové cíle vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání a měly by být všudypřítomné. Rámcové cíle umožňují učitelce, aby posoudila, je-li její jednání pro dítě prospěšné a především díky hodnotovým cílům, je-li prospěšné jeho prosociálnímu rozvoji. Prospěšné bude pouze tehdy, budou-li všechny tři cílové oblasti naplněny v žádoucí formě.

Můžeme formulovat otázky, které nám pomáhají zjistit, zda pracujeme s rámcovými cíli.

- **Co se teď dítě učí?** – rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení (získávání vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností, postojů).
- **S jakou hodnotou se dítě setkává?** – osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost (osvojování žádoucích morálních hodnot společnosti a jejich praktického užití).
- **Jaký má dítě prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází?** – získání osobní schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (být sám sebou, kriticky myslet, umět se rozhodnout a nést za svá rozhodnutí odpovědnost).

V předškolním věku se také utvářejí elementární základy **klíčových kompetencí**, které jsou významné pro budoucí vzdělávání a příznivý rozvoj dítěte i pro jeho osobní a občanský život. Klíčové kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější, univerzálněji použitelné. Jde především o soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince. V souladu s podmínkami a rámcovými cíli by tyto kompetence měly vždy respektovat prosociální tendence.

Podle RVP PV jsou pro etapu předškolního vzdělávání považovány tyto klíčové kompetence.

1. Kompetence k učení

Pedagog se snaží dětem vytvářet příznivé podnětné prostředí, připravuje různé podmínky pro zkoumání, experimenty, pomáhá hledat souvislosti, podněcuje, motivuje. Děti do činnosti nejsou nuceni, vše vychází z jejich vlastních zájmů a zkušeností. Děti jsou pedagogem vedeny ke vzájemné spolupráci a pomoci. Pedagog může účelně využít přirozených situací (vzniklé problémy, konflikty), motivuje děti aby kladly otázky a nacházely na ně odpovědi. V těchto situacích pomáhá dětem nacházet řešení, která mají pozitivní morální aspekt, tedy jsou prosociální. Důležitá pro učení je zpětná vazba o správnosti učení poskytovaná pedagogem. Pokud pedagog vnímá pokroky dětí a dokáže je ocenit, je to významné povzbuzení jejich chuti do dalšího učení.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů,
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení,
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách, orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije,

- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje, chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí, poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo,
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje, při zadané práci dokončí co započalo, dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům,
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých,
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí.

2. Kompetence k řešení problémů

Dítě předškolního věku obvykle řeší otázky spojené s funkcí něčeho, řeší úkoly, problémy (technické, myšlenkové, hádanky). V této oblasti se mohou objevovat nové poznatky a tyto funkční otázky pokládají základy kritického myšlení.

Další oblastí jsou otázky sociální, spojené s mezilidskými vztahy, tedy můžeme říci že jde o činnosti s prosociálním nádechem.

Pedagog může diskutovat s dětmi o problémech v jejich blízkém okolí, oceňuje jejich snahu tyto problémy řešit a podporuje jejich samostatnou aktivitu. Pedagog pomáhá dětem hledat cesty k řešení problémů, on sám za děti problémy neřeší. Problémy se samozřejmě neodkládají, ale řeší se tehdy, když nastanou. Opět je velmi důležitá jasná a srozumitelná zpětná vazba. Důležité je také, aby se děti cítily dobře, nezažívaly pocit nebezpečí a selhání.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- si všímá dění i problémů v bezprostředním okolí, přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem,
- řeší problémy, na které stačí, známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého,

- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje, spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady), využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost,
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů, pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích,
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti,
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli) a řešení, která funkční nejsou, dokáže mezi nimi volit,
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou, uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit,
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.

3. Komunikativní kompetence

Pedagog vytváří příležitosti k vyprávění zážitků a zkušeností dětí, děti mají prostor k vyjádření se. Pedagog jim aktivně naslouchá a dává zpětnou vazbu. Pedagog podněcuje děti k řečové aktivitě, reaguje empaticky na pocity a nálady dětí, ve chvílích kdy vyjadřují své vlastní prožitky, pocity a nálady. Pedagog využívá verbální i neverbální komunikační prostředky. Zásadně na děti nekřičí a nepřekřikuje je, domlouvá s nimi pravidla, jak se domluvit. Podporuje, aby děti předávaly informace sobě navzájem i dospělým. Pedagog také dětem může nabídnout setkání s jinými jazyky a podporuje jejich zájem o porozumění.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog,

- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci,
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou,
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím,
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

4. Sociální a personální kompetence

Je důležité, aby pedagog poskytoval dětem prostor pro samostatnost, podněcoval diskusi, ptal se dětí na nápady, názory a podněty. Snaží se, aby děti pocítily přirozené důsledky (pozitivní i negativní), které může přinést navržené řešení. Pedagog sám může dávat najevo svůj postoj k negativnímu společenskému chování, jedná vždy citlivě, spravedlivě a pomáhá těm, kteří potřebují pomoci. K odreagování negativních emocí a agrese dává dětem příležitosti ke spolupráci, podněcuje děti k řešení sporů a konfliktů neagresivním způsobem (hledání kompromisů, uzavírání dohod). Děti by měly mít možnost hovořit o svých pocitech, sdělovat je i druhým a tím odbourávat anonymitu a snižovat rizika asociálních jevů mezi sebou.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej,
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky,

- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost,
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku, je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy,
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí,
- spolupodílí se na společných rozhodnutích, přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim,
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně, nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout,
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným,
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou, dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.

5. Činnosti a občanské kompetence

Dítě by mělo mít možnost se aktivně podílet na plánování a organizaci činností, ale například i na tvorbě podmínek a pravidel. Dítě je aktivním spolutvůrcem svého vzdělávání a mělo by být přijímáno jako partner, ne pouze jako pouhý subjekt vzdělávání. Pedagog by měl dětem poskytovat setkání s žádoucími morálními hodnotami a sám jim být vzorem v jejich naplňování.

Dítě dokončující předškolní vzdělávání:

- se svoje činnosti a hry učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat,
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky,
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem,

- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá,
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně, váží si práce i úsilí druhých,
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje, je otevřeně aktuálnímu dění,
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky,
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat,
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat,
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat, chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu,
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit,
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské).

3.3. Dílčí závěr

Můžeme tedy říci, že klíčové kompetence popsané v RVP PV jsou tím, čím předškolní výchova přispívá k celoživotnímu vybavení jedince. S rozvíjením prosociálních dovedností se můžeme setkat při naplňování každé z uvedených kompetencí. Prosociální chování je tedy klíčovou problematikou celého předškolního vzdělávání.

4. Empirická část

4.1. Školní vzdělávací program Mateřské školy Černá Hora v návaznosti na RVP PV

„S písničkou objevujeme svět“ tak se jmenuje školní vzdělávací program Mateřské školy Černá Hora, okres Blansko. Za cíl si klade probouzet v dětech aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, přirozenou cestou je vést k novým poznatkům a objevům, k životní pohodě a sounáležitosti s ostatními lidmi a přírodou. To vše v radostné, zpěvné a tvůrčí atmosféře.

Prostředky a metody vzdělávání se uskutečňují převážně formou her, zábavných a tvořivých činností, které vycházejí ze zážitků dětí. Využívají jejich zvědavost a probouzí aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat, objevovat a ukázat, co všechno již samy umí, zvládnou a dokáží. Mateřská škola upřednostňuje prožitkové učení, které dětem umožňuje hledat samostatné cesty svou vlastní tvořivostí a vlastními nápady. Ze strany učitelek dochází k nenásilnému propojování spontánních a řízených činností, které by měly být během celého dne vyvážené, prováděné v menších, či větších skupinkách dětí, popř. i individuálně.

Obsahem vzdělávání jsou jednotlivé integrované okruhy.

- To jsem já.
- Podzimní čarování.
- Zimní tajemství.
- Jarní zázraky.
- Letní cesty.

V nich se děti setkávají se vším, co je v průběhu celého roku obklopuje - změny v přírodě, události v prostředí, aktuální situace. Poznávají samy sebe a své postavení v rodině a ve společnosti. Témata v integrovaných blocích navozují symbolicky dětské písně.

Rozvoj prosociálních dovedností prostupuje celým předškolním vzděláváním a při upevňování klíčových kompetencí se můžeme setkat s konkrétními záměry pro rozvoj prosociálního chování.

Konkrétní záměry pro rozvoj prosociálního chování v Mateřské škole Černá Hora.

- Učit se vnímat hodnoty spojené s kultivovanými vztahy mezi lidmi, respektovat druhé, uzavírat kompromisy – řešit případné konflikty dohodou, ne silou.
- Vést děti k citlivosti a ohleduplnosti vůči druhým, učit se prosadit, ale i přizpůsobit skupině.
- Vést děti k samostatnému rozhodování o svých činnostech, k vyjádření svého názoru, ale i k vyslechnutí názoru druhého.
- Podporovat jejich zájem o druhé, o to, co se kolem děje, vážit si práce ostatních.
- Vést děti k tomu, aby se ve skupině uměly prosadit, ale i podřídit se – učit je tolerantnosti.
- Učit se citlivosti a ohleduplnosti vůči druhým, vůči přírodě.
- Vést děti k napodobování prosociálního chování mezilidských vztahů, které nacházejí ve svém okolí.
- Vést děti k tolerantnosti k odlišnostem a jedinečnostem jiných lidí.

Tento výčet konkrétních záměrů spadá především do kompetencí sociálně personálních a do kompetencí činnostních a občanských, kde se nejvíce projevují tendence k rozvoji a prohlubování prosociálního chování. Ale musím říci, že prosociálnost jde napříč celým předškolním vzděláváním a tudíž i další záměry v ostatních klíčových kompetencích jsou v přímé interakci s rozvojem prosociálnosti.

4.2. Kvalitativní výzkum: pozorování projevů prosociálního chování u předškolních dětí

Prosociální chování považuji za jeden ze základních pilířů vzdělávání, je důležité pro budoucí úspěšný život každého jedince. Jedinec vybavený dobrými prosociálními tendencemi je schopen navazovat přátelské vztahy, úspěšně komunikovat a začleňovat se do kolektivu, je schopen být úspěšný nejen v osobním, ale i v pracovním životě.

Proto jsem se rozhodla udělat kvalitativní výzkum dětí v mateřské škole, abych si ověřila jakým způsobem se děti k sobě navzájem chovají, zda si dokáží pomoci, vyjít vstříc, pohladit, pofoukat bolístku. Zda je pro ně prosociální chování něco samozřejmého, či nikoliv.

Cílem mého výzkumu bylo identifikovat a popsat způsoby prosociálního chování vybraných dětí v mateřské škole.

Položila jsem si výzkumné otázky.

- Jakými způsoby děti prosociální chování vyjadřují?
- Které situace provokují prosociální chování u dětí?

Výzkum jsem prováděla v místě svého bydliště, v Mateřské škole Černá Hora, okres Blansko. Mateřská škola je dvou třídni, obě třídy jsou s celodenním provozem. Třídy jsou heterogenní, s dětmi převážně ve věku od tří do šesti let, v případě odkladu školní docházky i staršími. Kapacita tříd je 24 a 23 dětí. O děti se starají čtyři pedagogické pracovnice a dvě pracovnice provozní. Třídy jsou vybaveny vhodnými hračkami, které podporují všestranný rozvoj dětí. V areálu mateřské školy je k dispozici prostorná zahrada s vybaveným hřištěm, které poskytuje dětem možnost pohybového vyžití na čerstvém vzduchu. Mateřská škola dále nabízí zejména pro děti ukončující předškolní vzdělávání pravidelnou logopedickou péči. A nabízí i řadu zájmových aktivit, např. aerobik pro děti, výuku anglického jazyka.

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila metodu **pozorování**. Ideální metodou v tomto případě by byla analýza videozáznamu, ale vzhledem k tomu, že bych musela získat souhlas rodičů všech dětí a bylo by to časově velmi náročné, zvolila jsem nakonec metodu pozorování. Do připravených pozorovacích schémat jsem si zaznamenávala zjištěné údaje.

V mateřské škole jsem byla týden, první den jsem se s dětmi seznámila a snažila jsem se zapojit do běžného chodu mateřské školy, aby si na mě děti zvykly a já nepůsobila v mateřské škole jako rušivý element. Ale hned druhý den jsem zjistila, že to nebude vůbec jednoduché, pro děti jsem byla velmi atraktivní zpestření běžného dne a bylo velmi náročné se dětem věnovat a zároveň pracovat na svém výzkumu.

Děti jsem pozorovala v prostředí mateřské školy, při jídle, při převlékání a hygieně, ale i venku na procházce, v situacích volné hry, i v průběhu řízených her paní učitelkou.

Pro své pozorování jsem si vybrala dvě děti ukončující předškolní vzdělávání, děvče a chlapce.

Pozorované formy prosociálního chování jsem si rozdělila na několik kategorií podle aktivity, kterou dítě v dané situaci projeví a tyto aktivity jsem ještě rozdělila na projevy verbální a neverbální. Ke každé kategorii jsem následně dosazovala situace, které k prosociálnímu chování děti provokují.

Pomoc a podpora:

❖ Verbální.

➤ Slůvka pomoci:

- např. Já ti pomůžu.
- Chceš pomoci?
- Můžeme to udělat spolu.
- Můžeš to zkusit stejně jako já.

➤ Slůvka podpory:

- např. To nám to krásně jde.
- Uděláme ještě toto.

❖ Neverbální

- Manuální dopomoc.
- Podání ruky (pojd' já ti pomůžu).

Situace kdy k tomu může dojít: kdykoliv při volné, nebo řízené hře, při společném malování, tvoření. Při oblékání, převlékání, při hygieně, ale také při procházce venku.

Spolupráce:

❖ Verbální

- Slůvka spolupráce a kooperace:
 - např. Pojd' uděláme to spolu.
 - Budeme si hrát všichni spolu.
 - Domluvíme se společně na pravidlech.

❖ Neverbální

- Ukázat kamarádovi jak to dělám.
- Aktivně kamarádovi pomáhám.
- Být kamarádovi platný v jeho práci.
- Doplnuji kamarádovi jeho práci.
- Hraji fěr a nepodvádím.

Situace kdy k tomu může dojít: kdykoliv při volné, nebo řízené hře, při společném malování, tvoření. Při oblékání, převlékání, při hygieně, ale také při procházce venku.

Upřednostňování druhých / potlačení svých potřeb:

❖ Verbální

- např. Ty jsi menší, můžeš první.
- Chlapec dává přednost dívce: Běž přede mnou.
- Já chvílku počkám.

❖ Neverbální

- Potlačit vlastní potřeby.
- Respektovat ostatní a jejich potřeby.
- Dát přednost.

Situace kdy k tomu může dojít: kdykoliv při volné, nebo řízené hře, při společném malování, tvoření. Při oblékání, převlékání, při hygieně, při společném jídle, ale také při procházce venku.

Emoční účast:

❖ Verbální

➤ Slůvka povzbuzení:

- např. To bude dobré.
- Neplakej.
- Bolí tě to?
- Nezlob se.
- Mám tě rád.

❖ Neverbální

- Úsměv.
- Pohlazení, dotek.
- Objetí.
- Dokázat myslet na ostatní.

Situace kdy k tomu může dojít: kdykoliv při volné, nebo řízené hře, při společném malování, tvoření. V situacích, když nastane nějaký konflikt, problém, když někdo někomu ublíží, něco se podaří. Při oblékání, převlékání, při hygieně, při společném jídle, ale také při procházce venku.

Ocenění:

❖ Verbální

- Slůvka ocenění a ujištění:
 - např. To se ti povedlo.
 - Jsi dobrý.
 - To se nám povedlo.
 - Jsi šikula.
 - Je to moc hezké.
 - Zvolání „hurá“.

❖ Neverbální

- Poplácání po zádech.
- Zatleskání.
- Gesta rukou: zdvižený palec.
- Podání ruky.

Situace kdy k tomu může dojít: kdykoliv při volné, nebo řízené hře, při společném malování, tvoření, v situacích, kdy se něco společně podaří. Při oblékání, převlékání, při hygieně, při společném jídle, ale také při procházce venku.

POZOROVACÍ SCHÉMA (VZOR)

	Verbální projevy	Neverbální projevy	Situace, kdy to nastane?
Pomoc a podpora			
Spolupráce			
Upřednostnění druhých ----- Potlačení vlastních potřeb			
Emoční účast			
Ocenění			

Do připravených pozorovacích schémat jsem zaznamenávala jednotlivé prosociální aktivity dětí, jejich verbální i neverbální projevy, ale i konkrétní dialogy, jak spolu děti komunikovaly.

POZOROVACÍ SCHÉMA 1.

<u>TOMÁŠEK</u>	Verbální projevy	Neverbální projevy	Situace, kdy to nastane?
Pomoc a podpora	Budeme hádat spolu, jo? A kdepak je tohle?	Přisedá si a pomáhá. ukazuje Automaticky pomáhá menším dětem při převlékání na procházku.	Hledání hádanek v knížce.
Spolupráce	Tady je místo pojd' ke mně. U Matýska je ještě místo. Ještě k nám.	ukazuje láká k sobě	Hra na domečky. Hra na domečky. Hra na domečky.
Upřednostnění druhých ----- Potlačení potřeb	Nasedni si já tě povožím.	pusť sednout a vozí kamaráda v autě úsměv	volná hra v herně
Emoční účast	Někdo volá o pomoc: Co se ti stalo? Už to nebolí? To bude dobrý.	pohladí	volná hra
Ocenění	Šíkula. To nám to krásně jde. Krásná louka	úsměv	Hledání hádanek v knížce. Hledání hádanek v knížce. Při hodnocení koláže, kterou lepily děvčata.

POZOROVACÍ SCHÉMA 2.

<u>KAROLÍNKA</u>	Verbální projevy	Neverbální projevy	Situace, kdy to nastane?
Pomoc a podpora	Pojď mi pomoci. Podáš mi prosím lepidlo? Jé, Lucce vypadl z kapsy oplatek, musím jí ho vrátit, Lucíí ... Lukášek se ptá: Můžu lepit taky s vámi? Pojď.	dopomůže Utíká za ní. Ukazuje židli, kam si může sednout. Pomáhá menším dětem při převlékání na procházku.	Stříhání a lepení koláže z kyttek. Na procházce. Stříhání a lepení koláže z kyttek.
Spolupráce	Pojď si semnou hrát. „Majdo tak už si pojď se mnou hrát“. Zase se rozdělíme, že jo?	Gesta rukou: prosí.	Volná hra. Volná hra. Stříhání a lepení koláže z kyttek.
Upřednostnění druhých Potlačení potřeb	Chceš si nechat tuhle kytku? Nebo mi s tím chceš pomoci? No tak si ji vem.	Podává kytku kamarádce. Karolínka druhý den přinesla šátky pro všechny holčičky.	Stříhání a lepení koláže z kyttek. Tančí na hudbu jako víly.
Emoční účast	Neplakej, maminka brzy přijde.	pohladí	Kamarádce se stýská po mamince.
Ocenění	Jé ty máš hezký šaty. Jé to se vám to povedlo.	pohladí	

Ve svém výzkumu jsem zjistila, že děti ve smíšených třídách přichází velmi často do situací, které provokují prosociální chování. Heterogenní uspořádání tříd má tedy velký význam pro rozvoj a upevňování žádoucích prosociálních vlastností. Děti v mateřské škole jsou ochotny a schopny nejen o pomoc požádat kamaráda, ale když je zapotřebí, tak dokáží také pomoci a povzbudit druhé, dokáží aktivně spolupracovat, hrát „fér hru“. Dokáží se také vžít do pocitů a emocí druhého, projevit empatie a aktivně se podílet na řešení vzniklého problému. Co se týká ocenění a uznání práce někoho jiného mají předškolní děti ještě rezervy. V případě hodnocení například kamarádova obrázku, děti obrázek pochválí, ale vzápětí se snaží upoutat pozornost na sebe a na svůj výtvar, nebo si chtějí vytvořit také takový obrázek a ještě lepší. V průběhu pozorování jsem také zjistila, že otázka potlačení vlastních potřeb je pro předškolní děti poměrně náročná. Pustit kamaráda na lepší místo u stolečku, vedle jiného oblíbeného kamaráda je pro děti velmi těžké.

Závěrem bych tedy chtěla odpovědět na dvě výzkumné otázky, které jsem si určila na začátku pozorování.

Jakými způsoby děti prosociální chování vyjadřují?

Předškolní děti prosociální chování dokáží vyjádřit verbálně, slůvka pomoci, podpory, spolupráce, povzbuzení a ocenění pro ně nejsou vůbec cizí. Snaží se pracovat se svými emocemi, snaží se potlačovat své negativní emoce a jsou připraveny vnímat emoce druhých. Děti se snaží reagovat na emoce druhých a vcítit se do potřeb ostatních. Neverbální projevy, jako například úsměv, pohlazení, dopomoc jsou spojeny vždy s příslušným verbálním projevem. Projevy některých dětí jsou velmi otevřené, dokáží upřímně obejmout, pohladit, nebojí se fyzického kontaktu. Jiné děti jsou spíše zdrženlivější a z úzkého fyzického kontaktu mají trochu obavy.

Které situace provokují prosociální chování u dětí?

Situace provokující prosociální chování u dětí v mateřské škole vycházejí z každodenního dění v mateřské škole. Heterogenní uspořádání třídy je velmi prospěšné a k situacím, které provokují prosociální chování, dochází tedy velmi často. Je to především společná práce, která může představovat různorodou výtvarnou činnost, sportovní aktivity, hygiena, společné převlékání na vycházku, nebo samotná vycházka. Děti jsou v neustálé vzájemné interakci, v průběhu volné hry, kdy si chlapci hrají se

stavebnicí, nebo staví bunkry je prostor pro spolupráci a vzájemnou pomoc. Dívky zase obsluhují kuchyňku a uvařené „dobroty“ nabízí chlapcům k ochutnání. Mnohdy dochází ke sporům o prostor, kde si chtějí hrát, ale děti jsou ochotny vzájemně diskutovat a společně se domluvit na pravidlech hry. V situacích, kdy někdo pláče se děti dokáží vžít do pocitů a emocí druhých, projevit empatie a aktivně se podílet na řešení vzniklých problémů.

Závěr

Předškolní výchova hraje velmi důležitou roli v celoživotním vzdělávání. Prosociální chování můžeme zařadit mezi klíčové vědomosti, dovednosti a návyky, které si každý jedinec osvojuje a stávají se pevnou součástí jeho osobnosti. Tyto vědomosti, dovednosti a návyky osvojené v průběhu předškolního vzdělávání, tvoří základ nejen pro další vzdělávání, ale i pro celý budoucí život každého jedince.

Předškolní výchova je velmi výrazný mezník v životě každého dítěte. Dítě se postupně uvolňuje z rodinného prostředí a postupně se dostává do širší společnosti. V mateřské škole přichází do každodenního kontaktu s vrstevníky, ale i s autoritou (učitelkou). Dochází ke vzniku prvních dětských přátelství, děti se učí toleranci a pochopení potřeb ostatních. Dítě se snaží pracovat nejen s vlastními emocemi (např. potlačit své negativní emoce), ale učí se vnímat i emoce druhých, a také se učí reagovat na tyto emoce. Pomoc, podpora, spolupráce, empatie, to vše jsou prosociální hodnoty, se kterými se setká každé dítě, které navštěvuje mateřskou školu. Zvláště přínosné pro rozvoj prosociálního chování jsou smíšené třídy, kde jsou dohromady děti od tří do šesti let. V těchto třídách je naprosto běžné, že starší děti pomáhají mladším. Předškolní výchova by měla navazovat na rodinnou výchovu, dále s rodinnou úzce spolupracovat, upevňovat a rozvíjet žádoucí vlastnosti u dětí.

Cílem bakalářské práce bylo poukázat na důležitost rozvoje, upevňování a prohlubování prosociálního chování v předškolním vzdělávání a pomocí výzkumu jsem se snažila zjistit, jakými způsoby předškolní děti prosociální chování vyjadřují, a které situace provokují prosociální chování dětí. Lze konstatovat, že stanovené cíle práce byly splněny. Prosociální chování prolíná celým předškolním vzděláváním a je považováno za základ každé zdravé, plnohodnotné a fungující společnosti, a je tedy velmi důležité si tyto vlastnosti osvojit co nejdříve. Základy prosociálního chování by měly být pokládány již od raného dětství v rodinném prostředí. Vzhledem k tomu, že rodina je velmi malé společenství, kde vztahy jsou velmi úzké, až intimní, dochází k dynamickému rozvoji prosociálního chování právě až v průběhu předškolního vzdělávání. Na základě výsledků provedeného výzkumu jsem zjistila, že předškolní děti jsou schopny pomáhat, podpořit, povzbudit, ale i vcítit se do emocí druhého a myslet na

ostatní. Bakalářskou prací jsem se snažila co nejlépe dosáhnout cílů uvedených v úvodu. Studium shromážděných materiálů a související praxí jsem došla k názoru, že prosociální hodnoty představují základ každé osobnosti. A rozvíjením těchto prosociálních hodnot od raného dětství a zejména v předškolním období se formuje zdravá osobnost s pozitivním přístupem k životu i ke společnosti. Osobnost, která je schopna pomoci, podpořit, aktivně spolupracovat a vcítit se do emocí ostatních. V souvislosti se zpracováním bakalářské práce jsem získala mnoho zajímavých a užitečných poznatků, které mohu využít i při výchově svých dětí.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá vývojem dítěte v předškolním období, zejména jakými změnami prochází dítě tohoto období v oblastech motorického, kognitivního, verbálního, emocionálního a sociálního vývoje. Děti si v předškolním období osvojují základní vědomosti, dovednosti a návyky a součástí těchto dovedností jsou i prosociální hodnoty.

Popisují a vymezují pojem prosociálního chování. Zabývám se i otázkami: „proč pomáháme“ a „kdy a komu pomáháme“. Ukazují také na problematiku asociálního chování (agrese) a jak je možno těmto agresivním projevům, pomocí žádoucího rozvoje prosociálního chování, předcházet.

Práce také uvádí možnosti rozvoje prosociálního chování v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. A dále upozorňuje na důležitou úlohu mateřské školy v předškolním vzdělávání.

Poslední kapitola práce je zaměřena na rozvoj prosociálního chování v Mateřské škole Černá Hora. A dále je zde prezentováno pozorování projevů prosociálního chování u předškolních dětí.

Anotace

Bakalářská práce „**Možnosti podpory prosociálního chování u předškoláků**“ je zaměřena na prosociální chování u dětí předškolního věku. Osvojení si základních prosociálních vlastností je důležitým předpokladem pro další vzdělávání i budoucí život každého jedince. Cílem bakalářské práce bylo poukázat na důležitost rozvoje prosociálního chování v předškolním vzdělávání a pomocí výzkumu zjistit, jakými způsoby předškolní děti prosociální chování vyjadřují, a které situace provokují prosociální chování dětí.

Klíčová slova

Prosociální chování, altruismus, pomoc, podpora, spolupráce, empatie, předškolní výchova, mateřská škola.

Annotation

The Bachelor work „**The possibilities of keeping prosocial behaviour in pre-school children**“ is specialized on prosocial behaviour in pre-school children. Contract a basic prosocial attribute is the important qualification, for the next education and the future life for each individual. The Bachelor work objectives was refer to important progress prosocial behaviour in pre-school education. And with the aid of exploration find out, which forms of the prosocial behaviour in pre-school children are using. And also which situation evocate the prosocial behaviour in pre-school children.

Keywords

Prosocial behaviour, altruism, help, assistance, co-operation, empathy, pre-school education, kindergarten.

Seznam použité literatury:

1. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7
2. BEZOUŠKOVÁ, M. *INFORMATORIUM 3-8: Jak rozvíjet sociální dovednosti dětí*. Praha: Portál, 2000, str. 8-9.
3. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5
4. HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3
5. HEWSTONE, M., STROEBE, W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5
6. KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie*, Brno: Institut mezioborových studií, 2004.
7. KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*, Brno: Institut mezioborových studií, 2003.
8. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada 2006. ISBN 80-247-1284-9
9. LEACHOVÁ, P. *Dítě a já*. Praha: Ottovo nakladatelství, 1998. ISBN 80-7181-203-X
10. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5
11. MATĚJČEK, Z. *INFORMATORIUM 3-8: Význam předškolní výchovy*. Praha: Portál, 1998, str. 8-9.
12. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X
13. MORAVCOVÁ, D. *INFORMATORIUM 3-8: Rozvoj citového vnímání dětí*. Praha: Portál, 2003, str. 8-9.
14. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Vysoká škola obchodní, 2007. ISBN 978-80-86841-06-9
15. PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7
16. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5
17. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

18. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008.
ISBN 978-80-247-1428-8
19. *Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání*
20. *Školní vzdělávací program Mateřské školy Černá Hora, okres Blansko*