

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Možnosti využití projektové metody k rozvoji prosociálního chování u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Autor: Terezie Andrejčáková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Hradec Králové

2019



Zadání bakalářské práce

Autor: Terezie Andrejčáková

Studium: P16P0458

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Možnosti využití projektové metody k rozvoji prosociálního chování u dětí předškolního věku**

Název bakalářské práce AJ: Possibilities of using the project method to develop pro-social behavior in pre-school children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zpracování návrhu a realizace projektu, který bude zaměřen na rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku. V teoretické části jsou shrnuty poznatky o projektové metodě a o možnostech jejího využití v předškolním vzdělávání. Práce se dále zabývá vývojem dítěte, se zaměřením na oblast mravní výchovy a prosociálního chování. V praktické části je navržen plán projektové metody. Tento projekt je realizován v mateřské škole a následně evaluován.

COUFALOVÁ, Jana. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy KLUSÁK, Miroslav. Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta. SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Oponent: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením PhDr. Yvety Pohnětalové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji Phdr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za cenné a odborné rady při zpracování bakalářské práce. Dále chci poděkovat Janě Stokláskové a Radomíře Vikové za pomoc a rady při realizaci praktické části bakalářské práce.

Anotace

Práce na téma „Možnosti využití projektové metody k rozvoji prosociálního chování u dětí předškolního věku“ se skládá ze dvou částí. Jsou to část teoretická a část praktická.

V teoretické části se zprvu zabývám projektovou metodou. Popisuji zde jak se odlišuje projektová metoda od ostatních vzdělávacích činností. Dále nastiňuji historii využití projektů, ve které uvádím možné první impulsy k vytvoření projektových hodin. Popisuji také postup plánování, které je pro celý projekt stěžejním bodem. A mimo to se věnuji možným nevýhodám a výhodám této metody. Dále se věnuji popisu prosociálního chování, jeho biologickým aspektům a vývoji dítěte z pohledu prosociálního chování.

V praktické části byl realizován desetidenní projekt v mateřské škole na téma prosociálního chování. V rámci něho jsem se snažila sledovat reakce dětí na prováděné činnosti. Celý projekt je pro děti sestaven jako práce se skřítkem „Dobromyslíkem“, který dětem posílá úkoly a k poslednímu dnu projektu se s nimi setká.

V závěru práce je vypracováno vyhodnocení projektu s návrhy na zlepšení či zařazení vhodnějších činností pro děti.

Annotation

The theses on the topic "The possibility of using the project method to develop prosocial behavior in preschool children" consists of two parts. They are theoretical part and practical part.

I look into project method in the theoretical part. I describe how the project method differs from other educational activities. Furthermore, I outline the history of the usage of projects, in which I present possible first impulses to create project classes. I also describe how to plan a project as this stage is most important for whole project. Besides I deal with possible disadvantages and benefits of the method. Furthermore, I describe the prosocial behavior, its biological aspects and the development of the child from the perspective of prosocial behavior.

A ten days practical project on the topic of prosocial behavior was implemented in kindergarten. I tried to follow the reactions of the children to the activities. The whole project is designed for children to work with the elf "Dobromyslík", who sends tasks to children and meets them on the last day of the project.

There is a project evaluation at the end of the thesis. It contains also suggestions for improvement or for inclusion of more suitable activities for child.

Obsah

1	Úvod	11
2	Projektová metoda.....	12
2.1	Historie vzniku projektu	13
2.2	Možnosti využití projektu.....	14
2.3	Plánování projektu	14
2.4	Klady a zápory projektové metody	17
2.5	Role učitele v projektu a při formování charakteru dětí.....	19
3	Prosociální chování	20
3.1	Teorie prosociálního chování v historii	20
3.2	Současné pojetí prosociálního chování.....	22
3.3	Biologické základy prosociálního chování.....	23
3.4	Ontogenetický vývoj prosociálního chování	23
3.5	Prostor pro prosociální činnosti v mateřské škole	24
4	Morální vývoj.....	25
4.1	Morální jednání.....	28
4.2	Mužská a ženská morálka	29
4.3	Rozvoj morálního vědomí v Mateřské škole	30
5	Mravní výchova	32
5.1	Metody mravní výchovy.....	32
5.2	Shrnutí.....	36
6	Projekt.....	38
6.1	Charakteristika mateřské školy	38
6.2	Charakteristika třídy.....	39
6.3	Záměr projektu.....	40
6.4	Realizace projektu.....	42
6.4.1	První den – poznáváme emoce	42
6.4.2	Druhý den – Poznáváme vlastní emoce	45
6.4.3	Třetí den – Poznáváme emoce u ostatních.....	47
6.4.4	Čtvrtý den – Jaké máme pravidla?	50
6.4.5	Pátý den – Máme se tu všichni rádi.	52
6.4.6	Šestý den – Učíme se spolupracovat.....	55
6.4.7	Sedmý den – Učíme se spolupracovat	57
6.4.8	Osmý den – Učíme si pomáhat	59
6.4.9	Devátý den – Učíme se komunikovat.....	62

6.4.10	Desátý den – Rozloučíme se s Dobromyslíkem.....	63
8.	Celkové shrnutí a diskuse.....	67
9.	Závěr.....	69
10.	Literatura.....	71
11.	Seznam příloh.....	74

1 Úvod

Tato bakalářská práce pojednává o možnostech využití projektové metody k rozvoji prosociálního chování u dětí. Prosociálním chováním se rozumí chování, které je prospěšné nejen pro danou osobu, ale i pro ostatní. Patří mezi ně například schopnost empatie, mravní a morální chování jedince.

Cílem této práce je vytvořit desetidenní projekt, který by u dětí předškolního věku dokázal rozvíjet prosociální chování. Projekt by měl být pro děti zajímavým a netradičním činitelem ve vzdělávací činnosti. Velmi důležité je také dokázat v dětech udržet motivaci i přes to, že se jedná o dlouhý projekt z hlediska realizace.

Téma prosociálního chování jsem si vybrala z důvodu toho, že se poslední dobou stýkám hodně s cizími lidmi. A čím víc se zamýšlím nad společností, tím víc mi připadá, že je problém v chápání prosociálního chování. Možná je to způsobeno tím, že se velmi rozšířila výpočetní technika a pomalu se vytrácí osobní kontakt. Proto je potřeba toto chování rozvíjet už u dětí předškolního věku. A právě projekt mi připadá jako vhodná forma pro zařazení vzdělávacích činností s prosociální tematikou.

V teoretické části jsou shrnuty poznatky o projektové metodě a prosociálním chování. Tyto poznatky jsou pak rozebrány z hlediska předškolního vzdělávání a možnostech zařazení do vzdělávacích činností v mateřské škole. Při zpracovávání bakalářské práce jsem zjistila, že prosociální chování je velmi široké téma a nabízí spoustu možností. V praktické části je zpracován desetidenní projekt, který byl realizován a následně reflektován.

2 Projektová metoda

Abychom správně pochopili podstatu projektové výuky, je potřeba si uvědomit, co projektová výuka je a co není. Napsat jednoznačnou definici projektové výuky není jednoduché. Různí autoři nám poskytují své pohledy na problematiku, ale každý z nich vystihuje odlišné znaky a prvky projektové metody. Například William Heard Kilpatrick říká, že: „*Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (Coufalová, 2006, s.10). Z tohoto pohledu je projekt složený z úkolů, které dítěti přiblíží reálný život a předloží mu znalosti, které aktivně využije v životě. Na druhé straně, projekt může být učivo, založené na společné myšlence, které propojují všechny úkoly zahrnuté v projektu. Václav Příhoda: „*Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního*“ (Coufalová, 2006, s.10).

Ačkoliv se názory a pojetí projektové výuky u některých autorů liší, mají také společné rysy:

1. Projekt by měl vycházet z toho, co dítě potřebuje a jaké jsou jeho zájmy.
2. Projekt se inspiruje z aktuální situace.
3. Projekt propojuje více oborů, nezaměřuje se pouze na jeden.
4. V projektu se prosazuje především dítě.
5. Projekt propojuje školu s rodinou a okolím
6. Projekt se uskutečňuje ve skupině, nejčastěji se zapojuje celá třída.
7. Práci dítěte na projektu vzniká produkt.

Pokud se rozhodujeme, jestli naše připravené aktivity jsou, nebo nejsou projektem, musíme se zamyslet nad tím, jaký vztah má dítě k činnostem a jakým způsobem se na činnostech podílí. Pokud dojdeme k závěru, že naše činnosti organizujeme my, jakožto pedagogové, máme přesně určené, co dítě má dělat a hodnotíme jeho činnost, nejedná se o projekt.

2.1 Historie vzniku projektu

Již v učeních Jana Amose Komenského, ve kterých klade velkou váhu na osobnost dítěte, je zdůrazňována role dítěte v procesu vzdělávání. Znamky projektu se začínají objevovat v 19. století v americkém pragmatismu, jehož představitelem je John Dewey. Ten ve své experimentální škole začal s praktickou výukou dětí. Žáci se na své budoucí povolání připravovali prakticky a osvojovali si praktické dovednosti. Zastává myšlenku, že se člověk v okolí setkává s problémovými situacemi. Způsob řešení se pak odvíjí od experimentu a ověřování. „*Zkušenost podle Deweye se nezískává na základě jakékoliv činnosti, ale jen v té, v níž konáme něco nového (problematického) a přesto dostatečně spojeného s tím, co už umíme*“ (Kratochvílová, 2006, s. 25).

Pragmatismus sám o sobě byl dobou, kdy se za pravdivé označovalo to, co se dalo prověřit praktickými znalostmi. Pragmatická pedagogika považuje za vzdělávání experiment a praxi každého dítěte. Stoupenec Deweyovy pedagogiky, William Heard Kilpatrick, se zabýval vyučovacími metodami založenými na problémových situacích, aktivizujícím obsahu a řešení problémů. Projektová výuka se opírá o jeho myšlenku, že se dítě učí pomocí konkrétních činností, které vycházejí z přirozené touhy učit se. „*V projektové metodě viděl Kilpatrick spíše prostředek k výchově charakteru než metodu rozvíjení poznatků. Vyučování mělo pomoci umožnit osobnosti vnímat citlivěji život kolem sebe a umět toho využít*“ (Kratochvílová, 2006, s. 28).

Pedagogové českého školství, se neustále inspirovali u Jana Amose Komenského. Jedním z pokrokových pedagogů byl Josef Úlehla. Ten se snažil podněcovat vnitřní touhu dítěte a jeho zkušenost. Dalším reformním pedagogem byl Václav Příhoda. Považoval individualitu dítěte za klíčovou v jeho dalším vzdělávání. Jeho ideou byla pracovní škola, která propojovala osvojování praktických dovedností s teoretickými znalostmi. Pracovní škola je založena na principu samotné činnosti dítěte, které tím získá dovednosti potřebné ke každodennímu životu. Hlavní dvě metody pracovní školy byly metody projektové a problémové. Tím u dítěte vzbudil zájem o vzdělávání.

Reforma pedagogického myšlení a pojetí vzdělání dětí v českých zemích probíhala v devadesátých letech dvacátého století. Důvodem k reformě školství byl příliš direktivní přístup pedagoga k dítěti a nedocnění dítěte jako osobnost. Došlo k několika změnám jako revize učebních osnov, vznik alternativních škol a jiné. „*V 90. letech minulého století*

se začala projektová výuka dostávat opět pozvolna v některých našich školách ke slovu, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich uskupení zvané Přátelé angažovaného učení“ (Kratochvílová, 2006, s. 33). Podpoře projektů také pomohly odborné práce, které teoreticky představily projektovou metodu ve vzdělávání. „Vyučovací projekty jsou u nás stále poměrně nezmapovanou oblastí. Jedním z důvodů této skutečnosti je také to, že projektová metoda nabízí velmi mnoho realizačních variant, nástrojů i výstupů“ (Dlabola, 2009).

2.2 Možnosti využití projektu

Prášilová (2004) uvádí různé využití projektů ve škole. Projektování rozvoje školy, ten je zaměřený na budoucnost školy a jejího správného fungování. Projektování akcí školy, díky nim se organizují akce určené pro veřejnost (besídky, sportovní den, ...). Projekty za účelem získání podpory ať už materiální, či finanční. Projektování pedagogické práce školy se zaměřuje především na tvorbu školního vzdělávacího plánu a třídního vzdělávacího plánu. A v neposlední řadě realizace projektové metody výuky.

2.3 Plánování projektu

Průběh projektu se dá rozdělit do čtyř fází – stanovení tématu, naplánování projektu, realizace projektu a hodnocení.

První fáze projektu – stanovení tématu.

Existuje několik způsobů, jak téma zvolit. Buď si ho zvolí sám učitel na základě toho, jak zná svou třídu. Nebo učitel předloží námět a spolu s dětmi vytvoří téma. Při tomto způsobu vytváření tématu je nejlepší použít aktivizační metodu brainstorming. Brainstorming je založen na principu asociace. Předložíme dětem námět a na základě asociací, můžeme určit hlavní téma a také to, jakým směrem se budeme v projektu ubírat. „*Stěžejním bodem plánování bývá správný výběr tématu, které musí splňovat několik důležitých podmínek:*

- *významnost pro život a zájem dítěte,*
- *možnost integrace různých oborů (vyučovacích předmětů),*
- *přiměřenost věku žáků a jejich možnostem,*
- *přirozenost a pravdivost“ (Kašová, 1995, s. 73).*

Druhá fáze – naplánování projektu

V druhé fázi se využívá poznatků a nápadů, které děti navrhly při brainstormingu. Po určení hlavního tématu, se k němu přidružují podtémata, která děti navrhnou podle toho, co by je zajímalo. Na základě těchto informací pak pedagog vytvoří myšlenkovou mapu. Ta slouží k tomu, aby vedla pedagoga při navrhování činností v projektu. Činnosti se pak nevzdalují od stěžejního tématu.

S tím také úzce souvisí cíl projektu. Cíl může pedagog jednoduše stanovit pomocí principu SMART. Zkratka SMART je složena z anglických slov Specific, Measurable, Accepted, Realistic, Timed. V překladu do českého jazyka Specifický, Měřitelný, Akceptovaný, Reálný, Termínovaný. Každé slovo pak pomáhá k lepšímu určení cíle.

- Specifický – cíl musí být určen konkrétně a pokud možno co nejpřesněji.
- Měřitelný – po splnění cíle musíme být schopni změřit/posoudit, do jaké míry se cíl splnil.
- Akceptovaný – s cílem se musí osoba ztotožnit, jinak cíli nebude věnována plná pozornost.
- Reálný – cíl musí být reálný ke splnění.
- Termínovaný – cíl musí mít stanovený jasný termín dokončení.

„SMART je jednoduchý nástroj, ale jeho použití není jednoduché, alespoň zpočátku. Proto je potřeba určité praxe ve stanovování cílů nástrojem SMART. Nedejte se odradit tím, že napoprvé definice cíle zabere určitý čas“ (Prukner, 2014, kapitola 2).

Po určení správného tématu si musíme určit délku trvání projektu. Na první pohled velmi jednoduchá věc, ale po hlubším zkoumání zjistíme, že to není tak lehké. Příliš dlouhý projekt může děti odradit, nebo je přestane bavit. Naopak velmi krátký projekt dětem nedá to, co jsme na začátku plánovali. Maňák (2003) říká, že na základě toho, jaké si zvolíme téma projektu, můžeme určit i časové rozmezí projektu. Mohou to být projekty krátkodobé v rozsahu několika hodin. Střednědobý, ten se realizuje v průběhu maximálně dvou dnů. Dlouhodobý neboli projektový týden, ten se obvykle absolvuje jednou ročně. A mimořádně dlouhodobé projekty, ty mohou mít rozsah od několika týdnů až po měsíce. Avšak tyto většinou probíhají paralelně s výukou.

Pedagog si pak připraví činnosti, které dětem poskytne. K tomu se doporučuje použít třífázový model učení E-U-R. „*V každém projektu je důležité uplatňovat třífázový model učení E-U-R, který vychází z předpokladu, že téměř každý o tématu něco ví nebo má o něm nějakou představu*“ (Hornáčková, 2014, s. 26). Model učení E-U-R má tyto fáze: Evokace, Uvědomění, Reflexe.

- Evokace – první fáze procesu učení, která se dá se přirovnat k motivaci. Pedagog se snaží v dětech evokovat dosavadní znalosti a představy o tématu. To jim pomáhá k lepšímu pochopení probírané látky v procesu učení.
- Uvědomění – děti aktivně zpracovávají nové informace. Propojují si informace již získané s novými informacemi, které jim poskytl pedagog.
- Reflexe – dítě si uvědomí, co se naučilo a dozvěděl. Probíhá reflexe činnosti, která proběhla. Utváří si vlastní obraz k tématu/problému – co ví o tématu, nezodpovězené otázky, co by se chtěl ještě dozvědět.

Kašová (1995) je toho názoru, že konečná podoba plánu má formu scénáře. V něm by nemělo chybět promyšlené upřádání jednotlivých kroků, které po dobu projektu uskutečníme. Pravidla a organizace projektu. Dobré uspořádání v čase a alternativní postupy.

Třetí fáze – realizace projektu

V této fázi se již projekt realizuje ve třídě s dětmi. Pedagog postupuje podle připravené struktury. Vytváří ve třídě příjemné klima, aby u dětí podpořil tvořivost a představivost. Předloží dětem činnosti související s projektem a nechá je pracovat. Děti by měly pracovat převážně samostatně, aby nesly zodpovědnost za svá rozhodnutí a řešení. Pedagog pak ustupuje do pozadí a je poradcem nebo spolupracovníkem.

Čtvrtá fáze – hodnocení

V této konečné fázi dochází k evaluaci projektu. Hodnotí nejen děti, ale i učitelé. Dochází k rekapitulaci proběhlého projektu. Z pohledu dítěte se hodnotí to, jak ho činnost obohatila, jak se mu spolupracovalo s ostatními, jestli a jak ho projekt zaujal. Z pohledu učitele se hodnotí, jestli projekt probíhal podle očekávání, jaké byly dobré/špatné stránky projektu, zdali se naplnil cíl.

Jako dobrý pomocník při autoevaluaci může pomoci SWOT analýza. Jde o jednoduchou techniku, u které se pedagog zaměří na slabé/silné stránky a následně pak na

příležitosti/hrozby projektu. Výsledkem pak bude tabulka, která nám poskytne informace o tom, v jaké oblasti se máme zlepšit, případně co změnit tak, aby se předešlo problematickým situacím. Mimo jiné se analýza SWOT může použít i pro zjištění situace mateřské školy.

Tabulka 1 Analýza SWOT

Interní analýza	Silné stránky (přednosti) Strengths	Slabé stránky (nedostatky) Weaknesses
Externí analýza	Příležitosti v okolí (prostředí) Opportunities	Hrozby v okolí (prostředí) Threats

Zdroj: Prášilová, 2004

„Při hodnocení své práce by si učitel měl klást otázky typu:

- *Bylo téma vhodné pro dané žáky? Přijali je za své a dále je rozvíjeli? Měla práce na projektu pro žáky smysl?*
- *Podporoval projekt spolupráci žáků? Učil je formulovat vlastní názory a respektovat názory druhých? ...“ (Coufalová, 2006, s. 28)*

2.4 Klady a zápory projektové metody

Jako každá metoda vzdělávání i projektová metoda skrývá své přednosti a úskalí. Ačkoli se projektová metoda tváří velmi dobrou, jedná se o metodu doplňkovou. Znamená to, že problémy dnešního školství se nedají vyřešit tím, že bychom plošně používali jen projektovou metodu.

Klady projektové metody

Jednou z předností projektové metody je integrace učiva. Integraci učiva se dá rozdělit na dvě části – vnitřní a vnější. Vnější integrace můžeme charakterizovat tak, že témata, která máme, řadíme vedle sebe podle toho, jakým způsobem jsou mezi sebou propojeny. Zatímco vnitřní integrace si zakládá na charakteristickém spojování poznatků z kognitivně blízkých oborů. Integrace poskytuje jednotný pohled na určitý problém a pomáhá vytvářet mezipředmětové vztahy.

Mezi další přednosti projektové metody patří motivace. Motivace dítěte před činností nám pomáhá k vytváření správných podmínek pro vzdělávací činnosti. Správně volená a dobrá

motivace může dítě nejen připravit na nadcházející činnost, ale také zařídí, že dítě se na danou aktivitu těší a dokáže propojit vědomosti s činností. Například, před výtvarnou činností na téma podzim děti namotivujeme tak, že přineseme spadlé listí, obrázky listnatých a jehličnatých stromů, kaštiny atd. Zeptáme se jich, proč padá listí, proč padají kaštiny a tímto je připravíme na výtvarnou činnost a rozšíříme jejich znalosti.

Důležitý rys projektové metody je, že učí děti mezi sebou spolupracovat. To je jedna z kompetencí, která je pro budoucnost dítěte důležitá. Nejen v mateřské škole, ale i na základní a střední škole i v životě se bude dítě potýkat s problémem, který bude potřeba vyřešit ve skupině. Pedagogové v mateřské škole pokládají základní kameny pro schopnost spolupracovat s ostatními. Spolupráce ve skupině může dětem nastítnit výhody dělby práce. Každé dítě se svojí částí zapojí do činnosti a díky spolupráci vznikne celkový výsledek za skupinu.

Projekt učí snesitelnou a hravou formou řešit problémy. Děti identifikují problém a snaží se ho různými postupy, nápady řešit. Podněcuje je tak k divergentnímu a konvergentnímu myšlení. Příkladem divergentního myšlení může být nějaká kreativní činnost dítěte, zatímco příkladem konvergentního myšlení jsou matematické úlohy.

Úskalí projektové metody

Pro většinu pedagogů je velmi náročné v průběhu projektu ustoupit do pozadí, ale přesto řídit třídu. Projekt je potřeba důkladně promyslet, a to jak ze stránky obsahu, tak ze stránky organizace, což je velmi časově náročné. „*Výuce pomocí projektové výuky je již tradičně vytýkáno, že učení není možné budovat jen na základně omezených zkušeností žáků nebo stavět projekty do opozice proti pravidelnému systematickému vyučování*“ (Zormanová, 2012).

J. Kratochvílová (2006) představuje nedostatky projektové metody, mezi níž patří časová náročnost přípravy a hodnocení projektu; dítě nemusí mít potřebné kompetence k řešení projektu; časté využívání projektu může vést k únavě a ztracení zájmu učitele; projektová metoda vyžaduje spolupráci učitele s okolím; náročnost na prostředí a materiální vybavení; vyžaduje flexibilitu učitele a dítěte; neinformované okolí považuje projektové vzdělávací činnosti za hru.

2.5 Role učitele v projektu a při formování charakteru dětí

Role učitele v projektovém vzdělávání je výrazně odlišná od role učitele v tradiční vzdělávací činnosti, ve které je úkolem učitele předat dětem hotové poznatky, zatímco v projektovém vzdělávání se učitel stává partnerem. Navozuje situace a vytváří podmínky, které umožní dítěti vlastní objevování. Tímto způsobem se může mezi učitelem a dítětem vytvořit úplně jiný vztah, než který panuje v tradičním vzdělávání. Vzhledem k věku dětí je zapotřebí, aby učitel pomáhal v kritických situacích. Projektová vzdělávací činnost je založena hlavně na prožitku dětí při učení. A právě prožitkové učení patří mezi nejefektivnější metody učení předškolních dětí. Nemění se jen vztah mezi učitelem a dítětem, ale i způsob přípravy učitele na výuku. Projektové vzdělávání nabízí nepřehledné množství možností uchopení daného tématu. Více se zařazuje činnost dětí a ubírá se samostatných výstupů učitele.

Podle Vacka (2011) osobnost pedagoga zastává úlohu ve třech rovinách:

- osvojení a používání etických norem se děje za účelem fungování vztahů mezi lidmi,
- etická rovina, která plyne z poslání profese,
- etické chování učitele se stává vzorem výchovy.

Hlavním činitelem, pro rozvíjení charakterových vlastností dětí, bude vždy pedagog. Jeho úkolem je dlouhodobě motivovat a rozvíjet mravní stránku dětí. Rozvoji neprospívá učitel, který formování mravní stránky považuje výhradně za úkol rodiny. Naopak pokud je motivovaný a podílí se na výchově dítěte, stává se dobrým příkladem.

3 Prosociální chování

V dnešní době se čím dál více setkáváme s jedním velkým problémem. Osobní komunikace mezi lidmi se pomalu vytrácí a nahrazuje ji elektronická forma komunikace. S tím také souvisí problém prosociálního chování nejen mezi dětmi, ale bohužel také i mezi dospělými osobami. Proto je nutné prosociální chování tvořit již u dětí, nejlépe v rodinném prostředí a v prostředí mateřské školy. S prosociálním chováním také souvisí míra empatie, kterou v sobě nosí každý člověk. Možná tu vyvstává otázka, proč učit malé děti prosociálnímu chování a empatii? Schopnost pomáhat druhým je nejen v dnešním světě velmi důležitá. Některé problémy jsme schopni vyřešit sami, nicméně se za svůj život setkáváme s nespočetně mnoho různých problémů a na některé z nich prostě sami nestačíme. Pod prosociální chování nepatří jen pomoc druhým, nýbrž také spolupráce. „*Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě, ale i jiným lidem*“ (Svobodová, 2007, s.2).

3.1 Teorie prosociálního chování v historii

O prosociálním chování se můžeme dočíst již v bibli. Tato zmínka se řadí mezi jedny z nejstarších. Přeci jen se samotná křesťanská víra opírá o pomáhání a soucítění s bližním. Blíže se o tom dočteme v Podobenství o milosrdném Samařanu. „*Jeden člověk šel z Jeruzaléma do Jericha a padl do rukou lupičů; ti jej obrali, zbili a nechali tam ležet polomrtvého. Náhodou šel tou cestou jeden kněz, ale když ho uviděl, vyhnul se mu. A stejně se mu vyhnul i levita, když přišel k tomu místu a uviděl ho. Ale když jeden Samařan na své cestě přišel k tomu místu a uviděl ho, byl pohnut soucitem; přistoupil k němu, ošetřil jeho rány olejem a vínem a obvázal mu je, posadil jej na svého mezka, zavezl do hostince a tam se o něj staral. Druhého dne dal hostinskému dva denáry a řekl; Postarej se o něj, a bude-li tě to stát víc, já ti to zaplatím, až se budu vracet*“ (Bible, 1991, Lukáš 10: 30-36).

Mimo křesťanství se prosociální chování objevuje ve filozofii staré Indie a Číny. Zastávali myšlenku, že člověk se má k ostatním chovat tak, jak si by se chovali sami k sobě a tím dosáhnout blaha pro celé lidstvo. Usilovali o dosažení nirvány, do které se dostali díky projevování štědrosti a laskavosti. Nirvánu můžeme popsat jako stav věčné blaženosti a klidu. Jedním z velkých čínských filozofů Lao-c' zastával myšlenku, že

člověk by se měl k druhým chovat pozitivně, neměl by vyvolávat spory a zlo by měl oplácet dobrem.

I ve starověkém Řecku se zabývali problémy prosociálnosti. „Platon tvrdil, že lidská povaha inklinuje k lakomství a sobectví, vyhýbá se bolesti a hledá příčiny bez potěšení“ (Mlčák, 2010, s. 8). Aristoteles, další ze známých řeckých filozofů, některé myšlenky s Platonem sdílel. Zajímal se o otázku přátelství a existence nesobeckosti v ní. Opravdové přátelství charakterizoval tak, že v takovémto vztahu člověk přeje tomu druhému štěstí a má k němu stejný postoj jako k sobě samému. Avšak sám pochyboval o existenci hlubokého nesobeckství v povaze člověka.

Tomáš Akvinský, scholastický filozof, spojil řeckou filozofii s filozofií křesťanskou. Říkal, že starost o druhé lidi by měla vycházet z lásky k bohu a druhé by měl milovat více než sám sebe. Domníval se, že utrpení ostatních a starost o druhé, dokážou v člověku vyvolat pocity soucitu.

V historii se také setkáváme s pojmem univerzální etický egoismus. Univerzální etický egoismus se opírá o myšlenku, že lidský motiv k pomáhání druhým je hlavně vlastní sobectví. Jedním z propagátorů této myšlenky je Nicolas Machiavelli. Ten popisuje lidstvo jako nevypočitatelné a falešné osoby, které jsou schopni prospěchářsky využívat ostatní. Neméně pesimistickou myšlenku zastával i Thomas Hobbes. Lidská činnost byla primárně motivovaná sobectvím a vlastní sebeláskou. Ačkoli tato motivace vedla k pomoci druhým, byla spíše snahou zmírnit vlastní utrpení než zmírnit utrpení druhého.

Osvícenský směr myšlenek prosazoval trochu optimističtější pohled na lidstvo a lidské chování. Jean Jacques Rousseau se domníval, že člověk je dobrý, ale kazí ho společnost. Člověk je přirozeně nastavený ke sklonům k tomu být čestným a dobrým, ale sociální instituce ho pomalu kazí. Jeho nejdůležitější myšlenka je, že návrat k přirozené harmonii člověka je možný díky propracovanému edukačnímu programu. David Hume zastával taktéž optimistickou myšlenku o chování lidí. Lidé nejvíce reagují soucitem, když vidí utrpení osob, kteří jim jsou blízké, či příbuzné. Auguste Comte jako první začal užívat termín altruismus. „Poskytování výhod jiným na úkor sebe“ (Hartl, 2010, s. 27). Na druhé straně byli filozofové, kteří nesdíleli myšlenky Augusta Comta. Byli toho názoru, že člověk pomáhá druhým, kvůli vlastnímu sebeuspokojení.

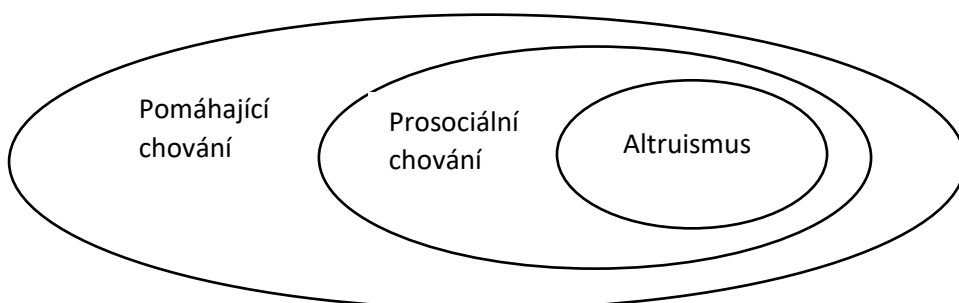
3.2 Současné pojetí prosociálního chování

Teorie prosociálního chování a chování člověka vůbec, se v průběhu let značně měnila. Ve druhé polovině dvacátého století bylo prosociální chování chápáno jako chování, které je kulturně žádoucí. S touto myšlenkou se spojovaly tzv. prosociální agrese. „*Tento pojem vyjadřoval potenciálně škodlivé jednání směřující k dosažení cílů, které v dané kultuře vymezují jako žádoucí. Pozitiva této agrese byla spatřována v tom, že jejím základním smyslem bylo spíše formování jedince než snaha mu ublížit*“ (Mlčák, 2010, s. 12).

Mnozí autoři se snaží vysvětlit vztah mezi prosociálním chováním, pomáháním a altruismem. Pod prosociální chování můžeme zařadit tři subkategorie: pomáhání, altruismus a kooperace. Pomáhání je možné pochopit jako poskytování prospěchu jiné osobě například: darování, poskytování informací atd. Pokud člověk pomáhá, bez toho, aniž by požadoval nějakou odměnu považujeme to za altruismus. Kooperaci pak můžeme definovat jako vztah mezi dvěma a více osobami, kteří mají společný cíl. Na rozdíl od altruismu a pomáhání, které jsou spíše jednostranně orientované, je kooperace forma oboustranného jednání.

Hans Werner Bierhoff se domnívá, že pomáhání je nadřazeno pojmu prosociální chování, a to je nadřazeno pojmu altruismus. „*Příkladem pomáhajícího chování je jednání lékaře poskytujícího první pomoc, příkladem prosociálního chování je přátelská výpomoc, při níž se očekává její budoucí opětvání. Příkladem altruismu je obětování života pro záchranu ohrožené osoby*“ (Mlčák, 2010, s. 13).

Obrázek 1 Vztah mezi pojmy pomáhající chování, prosociální chování a altruismus



Zdroj: Mlčák, 2010, s. 14

3.3 Biologické základy prosociálního chování

Prosociální chování je zčásti utvořeno několika biologickými činiteli. Někteří živočišové dávají svůj život za ochranu teritoria, což je prvek prosociálního chování. Také jejich spolupráce ve skupině je jedním z činitelů, které mají v DNA. Edward Osborne Wilson představil model příbuzenského výběru. Podle tohoto modelu zvířata ochraňují vlastní příbuzné a tím zvyšuje pravděpodobnost jejich přežití. Vystává tedy otázka, mají i lidé zakořeněné prosociální chování v genech?

Podle výzkumů, které vznikly ve dvacátém století jsou i lidé vybaveni tímto genem, který pomáhá k prosociálnímu cítění. U dárců orgánů je větší pravděpodobnost, že svůj orgán věnují svému příbuznému než někomu cizímu. S prosociálním chováním do jisté míry souvisí i empatie. Empatie znamená schopnost vcítit se do jiného člověka. Vztah mezi empatií a prosociálním chováním je vědecky dokázaná. Schopnost empatického myšlení souvisí s limbickým systémem, kterým disponuje každý z nás.

3.4 Ontogenetický vývoj prosociálního chování

Historie nabízí spoustu směrů a teorií, které se týkají ontogeneze člověka. Sigmund Freud, zakladatel psychoanalýzy, měl myšlenku, že se děti rodí s přirozenými sexuálními a agresivními impulsy. Tyto impulsy se soustřeďují v oblasti psychiky jménem id. Další oblastí je superego, která řeší konflikty mezi výše zmíněnými sexuálními a agresivními impulsy. Obvykle se vytváří kolem 4. – 6. roku dítěte. Sigmund Freud chápal prosociální chování, jako sebeobranu ega před iracionálními požadavky superega. Největším přínosem psychoanalýzy je pojem identifikace. Dítě si vytvoří vlastní identitu na základě identity rodičů.

Propagátoři klasického behaviorismu se zaměřili na proces podmiňování. Jsou toho názoru, že dítě se učí prosociálnímu chování pomocí sociálního posilování. Ten je založen na systému odměn a trestů. V teorii sociálního učení se setkáváme s pojmem imitační učení. Prosociální chování se dítě dokáže naučit na základě pozorování a následné nápodoby. Albert Bandura zastával myšlenku, že standardy chování jsou utvářeny podle informací z různých zdrojů, jako jsou například intuice a sociální modely. Dětské chování utváří poskytování odměn a trestů ze strany rodičů. Vlivy prostředí tak utváří v jedinci prosociální cit a standardy chování. Jean Piaget a Lawrence Kohlberg, reprezentující kognitivní vývojovou teorii, se zabývají sociálním a morálním chováním. Jejich

předpoklad, že děti ve školním věku jsou schopné projevit prosociální chování, se nepotvrdil.

Dnešní pohled na prosociální chování ovlivnili mimo jiné i zastánci pozitivní psychologie. Ti se zaměřovali na kladné hledisko lidské existence a domnívali se, že kladné zážitky osoby ve spojení s jejími ctnostmi souvisí se zájmem o prosociální chování.

3.5 Prostor pro prosociální činnosti v mateřské škole

Dítě se v prostředí rodiny rozvíjí sociálně a osvojuje si žádoucí vzorce chování. Mateřská škola zastává po rodině sekundární funkci v sociálním vývoji dítěte. S nástupem dítěte do školy jsou mu předložena pravidla, které musí dodržovat. Mimo jiné se zařadí do sociální skupiny, ve které se učí pohybovat a komunikovat. Společně s tím se také rozvíjí jeho hodnotový systém a prosociální vlastnosti. V mateřské škole se využívá interakce dítěte s učitelkou v průběhu celého dne. Vše, co v mateřské škole proběhne, funguje jako prostředek vzdělávání. Svobodová (2007) je toho názoru, že učitel(ka) má možnost vytvářet prostor pro: vnímání situace i z pohledu druhé osoby což vede k porozumění; schopnost morálně usuzovat; porozumět pocitům ostatních; znalost norem a pravidel.

Pro prosociální učení je potřeba, aby učitelka dokázala využít organizačních forem. Každá z těchto forem nabízí různé možnosti vzdělávání. Individuální práce ukazuje dítěti, že je pro učitelku/učitele důležitou osobou. Učitelce/učitelé záleží na jeho prožitcích, dovednostech a poznacích. Umožňuje pracovat s dítětem v jeho individuálním tempu, navazovat na to, co už dítě ví a hledá optimální metody. Skupinová práce nabízí kooperaci mezi dětmi. Nejdříve je potřeba děti naučit spolupracovat ve dvojicích. Postupně pak zvětšujeme skupiny. Skupinová práce má nejbližší k frontálnímu vzdělávání. Frontální výuka je pak z hlediska prosociálního vzdělávání prospěšná v tom ohledu, že dítě prožívá pocit sounáležitosti. *„Za velmi významné se považují především rituály, prosociální hry a dramatické metody, které posouvají sociální vztahy mezi dětmi, umožňují hlubší vzájemné poznávání, trénují empatii a porozumění druhým. Bylo by proto nežádoucí, kdyby frontální práce z mateřských škol zmizela“* (Svobodová, 2007, s. 65).

4 Morální vývoj

Piagetova teorie kognitivního vývoje je založena na rozhovorech a pozorování dětí především v předškolním a školním věku. Pozorování a rozhovory prováděl na hře „v kuličky“. Díky tomu dokázal popsat různá stádia morálního vývoje dítěte.

- Čistě motorické a individuální stádium (do 3 let) – dítě si hraje samo, zkoumá tvar a použití kuliček, experimentuje s nimi.
- Egocentrické stádium (2–6 let) – dítě si hraje samo, pokouší se napodobovat pravidla, každý může být vítěz.
- Začínající spolupráce (7–10 let) – dítě se pokouší vyhrát nad ostatními, vzájemná kontrola pravidel hry, objevuje se odlišné pochopení hry.
- Kodifikování pravidel (od 11 let) – přísné řízení hry a dodržování pravidel, neobjevuje se odlišené pochopení hry.

„V souvislosti s uvědomováním si pravidel rozlišuje Piaget tři stadia, která stojí v jistém časovém zpoždění ke stádiím herní praxe: Individuální rituály, heteronomie a autonomní pochopení pravidel“ (Heidbrink, 1997, s. 56).

Individuální rituály můžeme popsat jako motorickou herní praxi. Může se jednat o činnosti, které si vymyslí dítě samo, nebo může představovat počátek jednání ovlivněného vnějším prostředím. Není ovlivněno pravidly. Heteronomie je stádium, kdy jsou pravidla pro dítě důležitá a nedotknutelná. Pravidla byla určena pro dítě nejvyšší autoritou. Může se jednat jak o členy rodiny, tak i o osobu, která nespadá do rodinného kruhu. Autonomní chápání pravidel je doba, kdy nejsou pravidla považována za neměnnou část, ale jako výsledek vlastního rozhodnutí. Dítě si jich více všímá a je schopno o nich přemýšlet a měnit je. V tomto stádiu se nová pravidla zavedou tak, že jsou odsouhlasena ostatními spoluhráči.

Kohlberg, představitel teorie vývojových stádií, se inspiroval u Piageta a vytvořil vlastní škálu vývoje morálního usuzování. Při výzkumu předkládal dětem morální dilemata a podle jejich odpovědí dospěl k šesti stupňům morálního usuzování. Ty jsou přiřazeny ke třem rovinám: předkonvenční, konvenční, postkonvenční. Rozdíly mezi stupni jsou tvořeny způsobem uvažování o morálních problémech. Každý stupeň vychází z předešlého a je základem následujícího stupně.

Stupeň 1: Odměna a trest

Pokud odměňujeme způsob chování, stoupá šance, že se tento způsob bude opakovat. Pokud však bude potrestán, tato šance klesá. Na tomto stupni je morální chování silně vázáno na situaci. „*Se situací, se mění i představa o správném a špatném jednání. Zůstává-li nějaké jednání náhle nepotrestáno, a je-li dokonce odměněno, není již špatné, nýbrž správné*“ (Heidbrink, 1997, s.75). Toto by nás mohlo vést k závěru, že výhrůžka trestem by mohla zajistit žádoucí chování u dětí. Teorie učení vychází z myšlenky, že trest může potlačit špatné projevy chování, ale nedokáže ho úplně eliminovat, a dokonce může zamezovat učení alternativním způsobům jednání.

Stupeň 2: Účelové myšlení

Na tomto stupni se dokáže jednotlivec vcítit do druhé osoby a poznat, že jeho zájmy se neshodují se zájmy druhé osoby. Zde se jednotlivec naučí rozpoznat motivy stojící za jednáním druhé osoby. Pro děti to znamená, že si rozvinou silný cit pro spravedlnost. „*Typické příklady tohoto jednání nalezneme u starších sourozenců, kteří považují za velkou nespravedlnost, když rodiče jednají s mladšími sourozenci skutečně či domněle jinak než s nimi*“ (Heidbrink, 1997, s.76). Dítě již zvládá vcítit se do druhých, ale pokud nastane konflikt není schopné zaujmout pohled třetí osoby. To by mohlo vysvětlovat, proč jsou děti schopné mezi sebou vyřešit problém lépe než za přítomnosti dospělé osoby.

Stupeň 3: Shoda s ostatními

Tento stupeň můžeme také popsat pomocí cností, které se zde vyskytují: přátelskost, slušnost, zdvořilost. Jedinec chce být v očích druhých lidí považován za dobrého člověka. Nemusí se jednat pouze o to, že by byl přívětivý a hodný. Objevuje se totiž i alternativní model, který se mění podle aktuální módy. Orientuje se na normy jedné, či více zájmových skupin. Vyvíjí se i schopnost vzít v úvahu perspektivu třetí osoby.

Stupeň 4: Orientace na společnost

Osoba se stává součástí společnosti a tím se i zavazuje k plnění povinností a zákonů. Vytváří se snaha řešit konflikty mezi společností a jednotlivcem.

Stupeň 5: Sociální úmluva a individuální práva

Zlepšuje se schopnost rozeznat správné použití práva. „*Nesloužíme již zákonu, nýbrž zákon slouží nám, tím že umožňuje nejvyšší míru spravedlnosti. Vedle zákona existují i*

hodnoty a práva, které mají spíš absolutní charakter, například život a svoboda“ (Heidbrink, 1997, s. 83).

Stupeň 6: Etické principy

Jednotlivec má vštěpené morální principy a cítí se k nim vázán. Tento stupeň byl velmi kritizován, a proto ho Kohlberg vymazal ze svých záznamových archů pro vedení rozhovoru.

Obrázek 2 Užívání pravidel a vědomí pravidel

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel
0	1. Motorické stadium	1. Motorická schémata
3		
5	2. Egocentrické stadium	2. Heteronomie
7		
9	3. Začínající spolupráce	3. Autonomie
11		
13	4. Kodifikování pravidel	

Zdroj: Vacek, 2011, s. 19

Sigmund Freud, český rodák a zastupitel psychoanalytického přístupu, zařadil problematiku morálky do své teorie osobnosti. Základem pro utváření norem u dětí je rodič stejného pohlaví. Tento stav nastává po překonání Oidipova a Elektřina komplexu. Postupem času se identifikuje s rodičem a přebírá i jeho morální normy chování. Psychoanalytický přístup charakterizuje vývoj morálky jako vývoj ega. Kegan popisuje vývoj ega v závislosti na stupních morálního vývoje od Lawrence Kohlberga. „*Například změna při nástupu adolescence (přechod 2. - 3. stádia na Kohlbergově stupnici) je z hlediska subjekt – objektových vztahů přechod od potřeb a přání jedince jako subjektu (já jsem má přání) k jejich vymezení jako objektu pozornosti dítěte (já mám přání). Tím, že se potřeby a přání svým způsobem oddělí od jedince, může s nimi zacházet, koordinovat jejich dosahování s jinými a chápe, že podobný subjekt – objektový vztah k nim mají také jiní lidé*“ (Tyrlik, 2004, s. 29).

Podle sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury je chování člověka ovlivněno nejrůznějšími faktory. Jedná se o: kognitivní procesy a obsahy, biologické a osobnostní faktory, faktory prostředí, chování jako zdroj informací. Samotné lidské jednání je řízeno představou nějakého cíle. Jedinec si představí aktivity a jeho pravděpodobné důsledky. Na základě těchto představ si pak stanoví cíl i její průběh. Činnost jedince není určena vnějším prostředím, ale je ovlivněna prostřednictvím sebereflexe. Díky tomu je nezávislý na okolí. Pokud by chyběla seberegulace, nebyli bychom schopni ovlivnit průběh aktivity, motivaci a její cíle.

„Mechanismus seberegulace probíhá na základě tří hlavních funkcí:

- *monitorování vlastního chování, jeho determinant a efektů,*
- *posuzování vlastního chování ve vztahu k vlastním standardům a podmínkám prostředí,*
- *afektivní „self-reagování““ (Tyrlík, 2004, s. 31).*

Bandura se také zabýval problematikou nemorálního chování. Byl toho názoru, že lidé jednají tak, jak považují za správné i když to společnost vyhodnocuje jako nemorální. Z této teorie tedy můžeme usoudit, že pokud někdo jedná nemorálně, neznamená to, že by to bylo způsobeno špatným vývojem kognitivních a emočních struktur.

4.1 Morální jednání

„Morální jednání je běžně chápáno jako správné jednání, tedy jednání, které je v souladu s dobrem. Takové vymezení se jeví na první pohled srozumitelné. Přesto je ve skutečnosti velmi problematické, jestliže připustíme relativnost zlého“ (Tyrlík, 2004, s. 7). Morální myšlení má velkou spojitost s jednáním. Každý den se můžeme setkat s člověkem, který chce před námi vypadat lépe, a proto jedná jinak než obvykle. Když k nám někdo mluví, nemůžeme na sto procent konstatovat, že si to také myslí. Vystává tu otázka: Má situace, ve které se nacházíme vliv na naše morální jednání a myšlení?

Morální jednání přímo nebo nepřímo ovlivňuje jiné lidi. Pokud by se takto definovalo morální jednání, ve výsledku by se mohlo jednat o jakékoliv jednání. Proto je potřeba zařadit ještě několik podmínek. První podmínka je, že jedinec si musí uvědomovat důsledky, které postihnou ostatní. Druhá podmínka je, že tyto důsledky musí považovat

za dostatečně závazné. „Především je tu tvrzení, že znaky určité situace ovlivňují naše morální jednání, což je značně triviální, protože morální problém je definován právě specifickými situačními znaky. Není tedy zajímavý poznatek, že situační znaky mají vliv na jednání, nýbrž samotná otázka, které situační podmínky jsou pro jednání relevantní a které ne“ (Heidbrink, 1997, s. 111).

4.2 Mužská a ženská morálka

Problém, který se rozebírá v mnoha oborech již po několik let je mužské a ženské pojetí světa. Obecně se říká, že ženy dospívají dříve než muži a že „muži jsou z Marsu“, zatímco „ženy jsou z Venuše“. Je však mužská morálka odlišná od ženské? V průběhu let se psychologové snažili na tuto otázku najít odpověď. Carol Gilliganová, která spolupracovala s Kohlbergem, si myslela, že Piaget a Kohlberg se zabývají pouze morálním myšlením mužů. Podle jejího názoru jsou tyto teorie nedostačující, protože nezachycují prvky specificky ženské a pokud ano, tak nedostatečně.

„Zatímco v Piagetově popisu morálního úsudku dítěte jsou dívky jen jakousi marginálií a kuriozitou, jíž věnuje čtyři stručná hesla v rejstříku, a „chlapci“ v něm uvedeni vůbec nejsou, protože předpokládá, že „dítě“ je mužského pohlaví, ve výzkumu, z něhož odvozuje svoji teorii Kohlberg, ženy vůbec neexistují. Kohlbergových šest stadií, která popisují vývoj morálního úsudku, se empiricky zakládají na studii osmdesáti čtyř chlapců (tedy pouze!), jejichž vývoj Kohlberg sledoval v období více než dvaceti let“ (Gilliganová, 2001, s. 46).

Největší kritikou Gilliganové byl fakt, že podle Kohlbergovy stupnice byly ženy přiřazovány na stupeň 3, zatímco muži byli častěji přiřazováni ke stupni 4. Na základě Kohlbergovy stupnice vytvořila Gilliganová model ženské morálky, kterou pojmenovala „morálka péče“. Byla v protikladu s mužskou „morálkou spravedlnosti“. Jsou si navzájem rovnocenné a ani jedna nepřevládá nad tou druhou.

Prekonvenční stádium: Orientace na individuální přežití

Žena se individuálně zaměřuje na přežití. Jediné, co ji může zastavit je nedostatek sil. Jedná se o egocentrickou perspektivu stádia.

1. Přechodná fáze: Od egoismu k odpovědnosti

Pro tuto fázi je charakteristický rozpor mezi egoismem a odpovědností. Zesiluje se vědomí vlastní hodnoty. Pozornost se obrací na možnost sociálního přijetí.

Konvenční stadium: Zřeknutí se dobrého

Prosazování vlastních zájmů a potřeb se považuje za nemorální. Postoj zaujímá péče o druhé a slabší. V chování převládá altruismus.

2. Přechodná fáze: Od dobroty k pravdě

Pozornost již není zaměřena na sociální přijetí. Hlavním rysem této fáze je rozpor mezi zodpovědností za vlastní osobu a zodpovědností za druhé.

Postkonvenční stadium: Morálka nenásilí

Dochází ke spojení egoismu a altruismu. Okolí se ženou jsou na sobě závislí. Převládá upřímnost, pravdomluvnost, zvláště pak u svých vlastních požadavků.

Prvotně byla morálka péče přiřazována pouze k ženám. Postupem času se však zjistilo, že jí může disponovat i muž. Ačkoli je tu pravděpodobnost, že jsou jedinci, kteří berou v úvahu obě roviny morálek, spíše dávají přednost té, která jim je pohlavně bližší. Avšak i tato teorie se dostala pod palbu kritiky převážně od Debry Nailsové. Ta se domnívala, že Gilliganová vyhodnocovala rozhovory jednostranně dle vlastní hypotézy.

Je tedy morálka mužů odlišná od žen? Z psychologického hlediska můžeme vidět odlišnosti. Ty jsou těžko empiricky dokazatelné. Pokud bychom opravdu našli rozdíl a byli schopní předložit přesvědčivou definici mužské a ženské morálky, po čase bychom i tak objevili jedince, kteří by se odlišovali.

4.3 Rozvoj morálního vědomí v Mateřské škole

Morální vědomí je jeden z důležitých prvků utváření osobnosti. Proto je potřeba ho rozvíjet již v předškolním věku. Učitelka v mateřské škole k tomu může využít několika metod. Jednou ze zahraničních metod je například Living Values: An Educational Program. Tento program vznikl za podpory UNESCO a je určena pro různé věkové kategorie: děti ve věku 3-7, děti ve věku 8-14 a mladí dospělí. Autory tohoto projektu jsou Diane G. Tillman ve spolupráci s Dianou Hsu. „*What young people learn is later*

woven into the fabric of society. When education has positive values at its heart, and the resulting expression of them as its aim, we will create a better world for all. Values such as peace, love, respect, honesty, cooperation and freedom are the sustaining force of human society progress“ (Tillman; Hsu, 2000, s. 2). Další publikací, která se zabývá rozvojem morálního vědomí u dětí: Jak naučit děti hodnotám. Autory jsou manželé Eyrovi a ve své knize popsali definici hodnot. Eyrovi (2007) jsou toho názoru, že hodnota je univerzálně přijatelná a prospívá komukoliv, kdo v duchu této hodnoty jedná. Ve své publikaci se autoři zaměřují na jednotlivé hodnoty a navrhují k nim metody a aktivity. Jedná se o hodnoty jako jsou například mírumilovnost, odvaha, respekt a úcta, láska a další.

Abychom nezkoumali jen pohledy zahraničních autorů, můžeme se také zaměřit na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho pojetí hodnot. S pojmem hodnot se setkáme v tomto dokumentu několikrát. Je to jeden z cílů předškolního vzdělávání. Úkolem pedagoga je dítěti přiblížit normy a hodnoty, které uznává společnost. Je to také jeden z dílčích výstupů dítěte. A v neposlední řadě se o hodnotách můžeme dočíst v kapitole Dítě a společnost, kde se základní společenské hodnoty objevují ve formě dílčích vzdělávacích cílů a vzdělávací nabídky: „... *aktivita přibližující dítěti pravidla vzájemného styku (zdvořilost, ohleduplnost, tolerance, spolupráce) a mravní hodnoty (dobro, zlo, spravedlnost, pravda, upřímnost, otevřenost apod.) v jednání lidí“* (RVP PV, 2018, s.26)

5 Mravní výchova

„Jak mnohem snáze strůmek, aby tak neb tak rostl, ohnut a nastrojen býti může nežli strom odrostlý: tak mnohem snáze v tomto prvním věku mládež ke všemu navedena býti může nežli potom; jen toliko pravých k tomu prostředků užívaje, jež jsou:

- I. *Příklad ctností a mravů ustavičný.*
- II. *Poučování včasná a rozšafná.*
- III. *Kázeň mírná“* (Komenský, 1964, s. 34).

Jan Amos Komenský považoval předškolní výuku jako první stavební kámen. Proto je potřeba v mateřských školách pěstovat v dětech ctnosti, mravy a normy. Je přeci jen jednodušší naučit malé dítě mravům než se pak snažit tak naučit dospělého člověka. Podle Průchy (2003) můžeme mravní výchovu definovat jako výchovné působení na dítě, jeho rozum, postoje, představy, vůli a jednání. Komunistické pojetí mravní výchovy se odvíjelo od dogmatického výkladu etiky. Ta byla nadřazena všem ostatním. Postupem času se však od mravní výchovy ve školách upustilo. Dnes se zřídka do výuky zařazují aktivity, které by pozitivně ovlivnily morálku. *„Obsah mravní výchovy by měl být v mnohem větší míře orientován na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti (tzv. pozitivní program osobnosti). V teorii a zejména v současné výchovné praxi zatím převládá orientace na odhalování a reflexi negativních odchylek od morálních standardů (pravidel, řádů) a jejich eventuální trestání“* (Vacek, 2008, s.85). Španělský psycholog Roberto Roche-Olivar vytvořil osvědčený program výchovy k prosociálnosti. Na základě výzkumu rozpracoval 15 oblastí, které v dítěti rozvíjejí dovednosti a vlastnosti spojené se vztahy k druhým lidem.

5.1 Metody mravní výchovy

Stejně jako u výuky i u výchovy můžeme nalézt různé metody. Odlišujeme dvě skupiny podle způsobu práce učitele. Jsou to metody direktivní a nedirektivní. Do skupiny direktivních metod řadíme: požadavek, vysvětlování, režim a kontrola, podněcování a tlumení citů, přesvědčování, příkladu, cvičení, hodnocení. Nedirektivní metody výchovy: hry s morálním obsahem, diskuze, problémové situace.

Metoda požadavku

Kladení požadavku zařazujeme do přímého působení na dítě. Jedná se o formu slovní, která nevyžaduje hlubší pochopení. Cílem je, aby respektovalo určitá pravidla a dosáhlo vnější kázně. Dozvídá se, co smí, a to především v období raného dětství a mladšího školního věku. Požadavek může být vznášen v rovině mírné (přátelské) až v rovině přísné. *„Zkušený učitel volí formu, jakou požadavek sdělí, s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti a bere v úvahu také danou výchovnou situaci. Tedy zbytečně nezastrašuje, ale ani příliš nepodbízí“* (Vacek, 2008, s. 87).

Metoda vysvětlování

Metoda vysvětlování navazuje na metodu požadavku. Zde se již dítě snaží pochopit smysl norem, pravidel, morálních pojmů a zásad. Postupně se učí samo rozlišovat, co je z hlediska morálky správné. Využívat se dá jak skupinově, tak individuálně. Účinnost se velmi zvyšuje tím, když pedagog dokáže téma s mravní problematikou podat zajímavě. K tomu poslouží příklady s pravdivými, či fiktivními příběhy. Naopak předkládání pouček a morálních zdůvodnění jsou neúčinné. Mnohdy se z toho může stát moralizování, což je pro dítě nezáživné.

Metody podněcování a tlumení citů (sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace, sublimace)

Sugesce je založená na citech. Učitel se snaží v žácích vyvolat citové prožitky. Jádrem sugestivního jednání je schopnost pedagoga ovládat komunikační schopnosti. Blízko k sugesci má agitace. Pomocí citů se snažíme děti získat pro činnost či myšlenku. Eliminace je naopak zklidnění situace, která je emočně napjatá. Degravace potlačuje emoce, ale pouze ty nežádoucí. Pomocí substitucí nahrazujeme nevhodné podněty/projevy vhodnější formou. Sublimace je způsob převedení nežádoucího chování do formy žádoucí (např. agresivita se uplatní ve sportu),

Metoda přesvědčovací

Metoda přesvědčovací je v úzkém spojení s metodou vysvětlovací. Hlavní rozdíl, mezi nimi je ten, že metoda přesvědčovací působí na city dítěte. Porozumění pravidlu ve spojení s citovým prožitkem vede ke ztotožnění se s normami a pravidly. Soubor těchto zvnitřněných norem se stává základem pro svědomí/vnitřní morálku.

Metoda příkladu

Pomocí metody příkladu se snažíme dítě ovlivnit žádoucím směrem. Volba vzoru u dětí není čistě náhodná. V raném dětství se upírají k osobám, ke kterým mají silnou citovou vazbu. Mládež se obrací ke vzorům z populární kultury (zpěváci, herci atd.). Jim se tak snaží co nejvíce přiblížit. Začnou přejímat vzorce chování a mluvy. Pedagog se může stát buď kladným, nebo záporným modelem. Kladný vzor by měl být následován, ale to ovšem nefunguje vždy. Pokud je nevěrohodně dokonalý, selhává. Sympatie se pak mohou přesunout k osobě zajímavější (záporné).

Metoda režimu

Dítě by mělo být vedeno k uspořádanému způsobu života. Tímto se u něj buduje vnitřní disciplína. „*Režim plní dvojí funkci: technicko-organizační (pravidelný čas otevření a uzavření školy, organizace výuky, délka vycházek apod.) a výchovnou (práva a povinnosti žáků a chovanců; příkazy a zákazy). Znaký dobrého režimu jsou: účelnost, konkrétnost, přehlednost a stručnost. Děti by měly smysl režimu chápat, přijmout je za svůj*“ (Vacek, 2008, s. 91)

Metoda kontroly a dozoru

Přítomnost autority (převážně učitele) posiluje žádoucí chování a oslabuje snahu porušovat pravidla. Kontrolu můžeme rozdělit do dvou forem: přímá (kontrola dětí na zahradě) a nepřímá (kontrola splnění úkolů). Dozor má značná úskalí. Může být vnímán jako projev nedůvěry a děti blokuje. Neustálý dohled může vyústit až v nesamostatnost dětí.

Metoda cvičení

Mnohonásobné opakování činnosti vede až na úroveň zautomatizování. Období raného dětství je pro osvojení mravních návyků nejdůležitější. Zejména rodiče ukládají automatismy zdvořilosti (např. při příchodu do místnosti pozdravit). Mezi mravní návyky se můžou zařadit i prosociální činnosti (např. respektovat názor druhého, nabízet podporu, pomoc atd.).

Metoda hodnocení

Kladné a záporné hodnocení je jednou z nejvyužívanějších metod výchovy. Ale aby bylo účinné, musí se dodržovat určité podmínky. Přiměřenost je podmínkou první. Pokud

budeme dítěti poskytovat pouze kladné nebo záporné hodnocení, stane se vůči němu po čase imunní. Nadměrné používání trestů může vést k uzavřenosti dítěte, a dokonce až k psychickým poruchám. V současném školství by se mělo zařazovat více pochval a povzbuzení. Další podmínkou je časový odstup. Ten by měl být mezi jednáním a zhodnocením co nejkratší. Při větším odstupu uniká dítěti souvislost mezi činem a výchovným zásahem. Třetí podmínkou je vztah mezi pedagogem a dítětem. Pokud je nepřátelský, odměnu dítě odmítá a trest bere jako akt pomsty. Při používání trestu a odměny je hlavně důležité přistupovat ke každému dítěti individuálně.

Nepřímé metody výuky a výchovy mají v systému své nezaměnitelné místo. Pro děti je to lépe stravitelné. Ve většině případů si na odpověď přijdou sami, což jim umožňuje lepší pochopení problému.

Problémové situace (příběhy) s morálním obsahem

Vacek (2008) upozorňuje, že je potřeba při práci s příběhem zaujmout tzv. racionální strategii. Tato strategie je rozdělena do několika kroků. Jako první přichází představení příběhu, na které navazuje hledání možných řešení. Dále se promýšlí různé dopady rozhodnutí následující sokratovským dotazováním. Úkolem tohoto dotazování je oddělení našich představ s fakty a ukotvení našeho rozhodnutí. Nakonec přichází vlastní rozhodnutí. Pro děti je tohle jedna z nevhodnějších metod. Rozebírají se situace, se kterými se mohou v životě setkat a pomůžou jim v budoucím rozhodování.

Analytická diskuzní metoda

Před začátkem diskuze je potřeba si stanovit pravidla, které budou děti i pedagog dodržovat. Je potřeba je ujistit, že neexistuje žádná správná nebo špatná odpověď. Tím odbouráme obavy z vyjádření názoru. Poté pedagog poskytne problém s ohledem na věk a každý se k tomu může bez zábran vyjádřit. Téma se v diskuzi dále rozebírá z různých úhlů.

Hry s morálním obsahem

Tato metoda patří taky pro děti mezi nevhodnější. Vyvolává v nich intenzivní pocity a tím přispívá k lepšímu pochopení problému. Pro učitele je to náročné z hlediska organizace. Hrozí totiž, že děti budou přehrávat nebo „šáškovat“. Po hře je potřeba rozebrat problém, který byl předveden. Dopomůže to k objasnění některých nejasností.

6 Shrnutí

Projektová metoda patří mezi jedny z vyučovacích metod, které můžeme zařadit do mateřských škol. Výhoda projektů spočívá v tom, že jejich možnosti jsou téměř neomezené. Při realizaci projektu si můžeme všimnout, že děti jsou svými vlastními učiteli. Díky vlastním experimentům a nápadům se učí novým věcem. Učitel je po dobu projektu rádcem a partnerem pro dítě.

Samotný průběh projektu se dá rozdělit do čtyř fází – stanovení tématu, naplánování projektu, realizace projektu a hodnocení. Stanovení správného tématu je velmi důležitý a v některých případech i nelehký úkol. Ale pokud se podaří vytvořit zajímavé téma pro děti, bude to mít pro ně větší výpovědní hodnotu. Dalším bodem je naplánování projektu. Pro stanovení cíle projektu je vhodné využít metodu SMART. Tedy cíl projektu by měl být – specifický, měřitelný, akceptovatelný, reálný, termínovaný. Po stanovení správného tématu je potřeba také určit délku projektu. Může se jednat o: krátkodobý, tedy několika hodinový projekt, střednědobý projekt maximálně do dvou dnů nebo dlouhodobý a mimořádně dlouhodobý, který je v rozsah jednoho týdne a více. Po přípravě projektu následuje jeho realizace. Při realizaci projektu není nutné striktně dodržovat plán. Může se stát, že nám děti vnuknou další možná i lepší nápady, které se mohou realizovat. Proto je potřeba, aby byl učitel flexibilní a naslouchal dětem. Nakonec se provede zhodnocení projektu. To je velmi důležité, k ověření, zdali námi vybrané postupy byly správné, či zda je potřeba je do budoucnosti trochu upravit.

Prosociální chování je lidstvem vnímáno již od dávné historie. Zmínky o prosociálním chování můžeme zaznamenat již v Bibli. Přesněji v Podoběnství o milosrdném Samařanu. Dále se o prosociální chování zajímal i významný filozof Lao-c', který zastával myšlenku pozitivního chování k druhým. Pokud se ponoříme do vnímání prosociálního chování v historii, narazíme na různé pochopení prosociálního chování. Stejně jako se tvořila společnost, proměňovalo se i pojetí prosociálního chování. V některých teoriích se zrcadlily zákony křesťanství, v některých se od křesťanství upouštělo. Velmi významným myslitelem byl August Comte, který se věnoval myšlence altruismu. V dnešní době se pojem prosociální chování vysvětluje jako chování, které je společensky žádoucí. Ačkoli poslední léta se i od této myšlenky upouští. Z biologického hlediska je prosociální

chování zakódováno v DNA. Stejně je to i u zvířat. Dalo by se říct, že se jedná o zvířecí instinkt, který nám říká, abychom pomáhali našim nejbližším.

Jednou z kapitol, která úzce souvisí pojmem prosociálního chování, je morálka a mravy. Morální jednání se může rozlišovat podle pohlaví. Lawrence Kohlberg se věnoval morálnímu jednání výhradně u chlapců. Díky tomu se setkal s kritikou ze strany Carol Gilliganové. Ta se opírá o Kohlbergovu stupnici morálního jednání, kdy podle Kohlberga byly ženy na stupni třetím, zatímco muži byli na stupni čtvrtém. Proto vytvořila vlastní stupnici, která byla věnována převážně ženám. Ale sama také píše, že do této stupnice se můžou zařadit i muži. Vnímá totiž, že někteří muži se projevují tzv. „ženským“ způsobem, zatímco některé ženy se projevují tzv. „mužským“ způsobem. Mravní výchova se naopak zaměřuje na výchovu dětí tak, aby dodržovaly pravidla společnosti. Je jednodušší naučit mravům malé děti než dospělé, proto je potřeba zařadit mravní výchovu již do předškolního vzdělávání. Můžeme využít několika metod, jako jsou například: hry s morálním obsahem, metoda příkladu, metoda přesvědčovací a vysvětlovací. Na základě toho, jak staré děti učíme, si vybereme vhodnou metodu.

7 Projekt

Cílem projektu je rozvíjet u dětí předškolního věku hravou formou prosociální činnosti. Projekt je změřen na témata jako jsou: emoce, pravidla, rozvoj komunikace, rozvoj spolupráce.

7.1 Charakteristika mateřské školy

Projekt jsem realizovala v mateřské škole Srdíčko v Trutnově. Mateřská škola se skládá ze šesti tříd. Z toho jsou dvě třídy s rozšířenou anglickou výukou; jedna třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami; třemi třídami s integrovanými dětmi se smyslovými, tělesnými, logopedickými i vývojovými poruchami. Dle potřeb dětí pak do tříd dochází chůvy a asistenti pedagoga. Filosofie mateřské školy spočívá v tom, aby vytvořili dětem místo, kde se může každý cítit dobře a vítán. Celá mateřská škola pracuje podle principů programu Začít spolu a také se snaží zařadit některé principy metody Dobrého startu. Třídy jsou rozděleny do center aktivit, která jsou různě tematicky zaměřena.

Současně se zde také zařazuje práce se socio-emočním programem Baltazar. Ten se zaměřuje na sociální a emoční rozvoj dětí. K tomuto programu se využívá tři loutek – holčička Májka, která je hodná a moc nezlobí; kluk Kája, který zlobí a je rošťák; medvěd Baltazar, ten je moudrý a spí ve svém pelíšku. Když si Kája a Májka nevědí s něčím rady, zavolají si Baltazara a ten jim poradí. Program rozvíjí emoční inteligenci, sociální dovednosti a učí děti přijímat zodpovědnost za své činy. Inspiraci pro tento program získala škola při návštěvě mateřských škol CEIBEI Bangor University ve Walesu.

Mimo jiné škola vlastní dvě zahrady. U budovy se nachází první zahrada. Ta je vybavena pískovištěm, klouzačkou, houpačkami, domečkem a vláčkem. Celou zahradou se vine dráha, po které se děti mohou projíždět na odrážedlech a koloběžkách. Zde je také dané pravidlo, že „dopravní prostředky“ mohou jezdit pouze po vyznačené dráze. Pokud se dítě tzv. „řidič“ dostane úmyslně mimo dráhu, učitelka tzv. „policistka“ ho zastaví a dá „řidiči“ první výstrahu. Pokud „řidič“ poruší pravidla víckrát, je mu odebrán „řidičský průkaz“.

Druhá zahrada je vytvořena jako přírodní „Zelená herna“. Je to prostor pro environmentální vzdělávání. Nachází se zde přírodní učebna, hmyzí hotel, krmítka pro ptáky, čmeláčí dům, hmatová stezka, bylinková zahrádka a jiné. Dle počasí se rozhoduje, zdali se třída vypraví na první nebo druhou zahradu. (MŠ Trutnov, 2015)

7.2 Charakteristika třídy

Projekt jsem realizovala ve třídě Kytíček. Třída je věkově smíšená, jsou tu děti od 3 let do 6,5 roku. Do třídy je zapsáno 25 dětí, z toho je 8 chlapců a 17 dívek. Ve třídě se nachází dvě děti s podpůrnými opatřeními třetího stupně. Tyto děti společně sdílí pedagogického asistenta. Deset dětí tvoří skupinku předškoláků, kteří se po obědě individuálně připravují na vstup do první třídy.

Ve třídě probíhá rozšířená výuka anglického jazyka metodou Wattsenglish. Do třídy tak dochází rodilý mluvčí dvakrát týdně, a to v úterý a středu. Tento externí lektor si sám vede ranní činnosti a komunitní kruh před svačinou. V hodinách se pracuje s plyšovou strakou Maggie a obrázkovými kartami.

Mimo to se ve třídě pracuje dle principů programu Začít spolu. K po-svačिनovým aktivitám se využívají tzv. „centra aktivit“. Celkem je k dispozici dvanáct center: hudební koutek, dramatický koutek, písmenka/matematický koutek, manipulační a stolní hry, kostky, meditárna, domácnost, grafomotorika, dílna, pohyb, voda a písek, ateliér. Centra: dílna; pohyb; voda a písek; ateliér; se nenachází přímo ve třídě, ale jsou součástí chodby.

Obrázek 3 Prostory třídy



Obrázek 4 Prostory třídy



Obrázek 5 Prostory chodby



Zdroj: (MŠ Trutnov, 2015)

7.3 Záměr projektu

Záměr projektu: Prosociální výchova dětí a porozumění vlastním emocím

Téma projektu: Skřítek Dobromyslík nás učí

Délka projektu: 10 dní

Oblast tvořící jádro projektu: Dítě a ten druhý

- Dítě dokáže projevit ohleduplnost k druhým.
- Je schopno pomoci druhému.
- Rozpozná nevhodné chování k druhým.
- Dokáže rozpoznat emoce u druhého a adekvátně na ně reagovat.

Další integrované oblasti:

Dítě a tělo – poznává své tělo a dokáže předvídat nebezpečí.

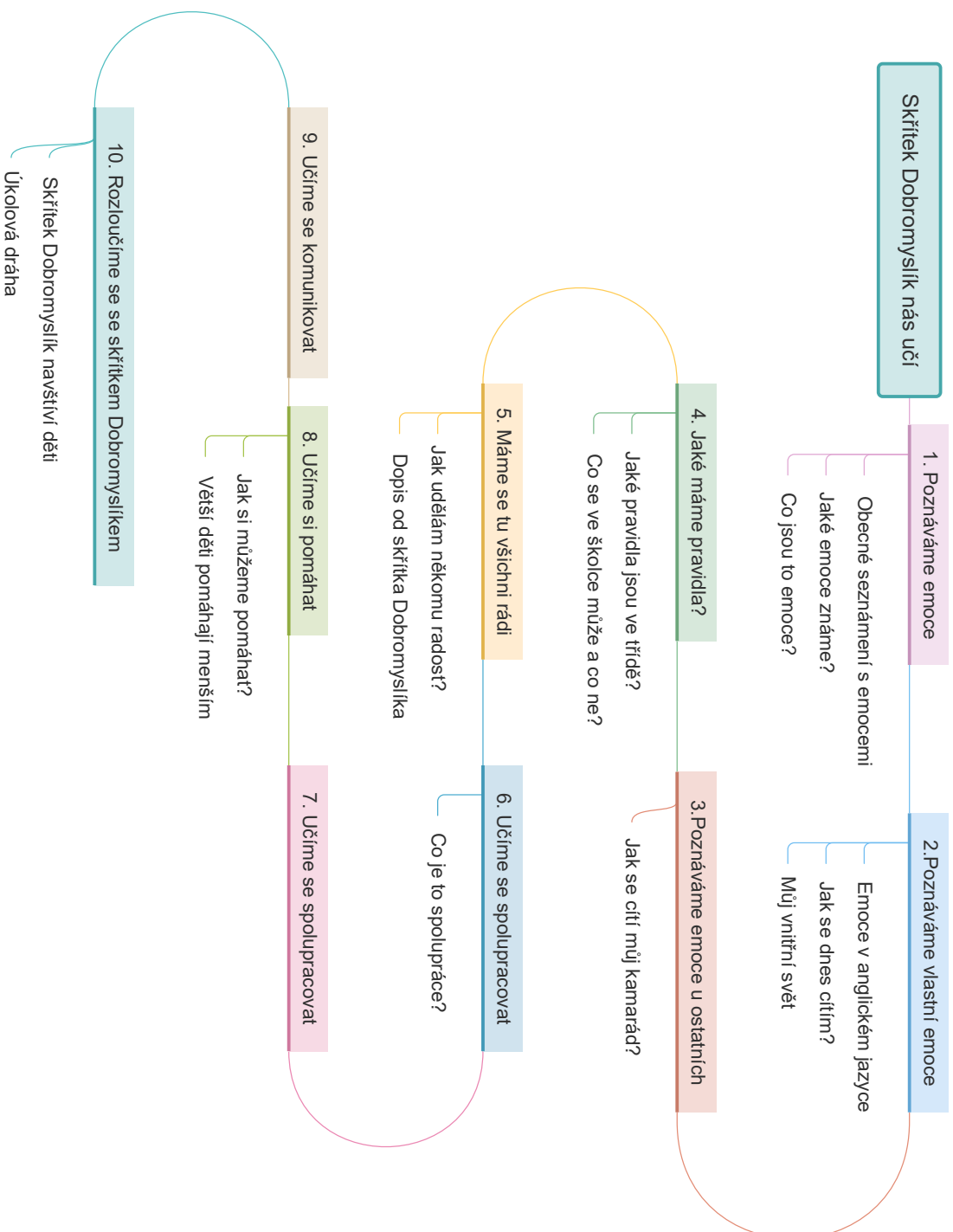
Dítě a psychika – dokáže pojmenovat svoje pocity, prožitky, nálady.

Dítě a společnost – získá povědomí o prosociálním chování.

Dítě a svět – získá pozitivní vztah k přírodě.

Další integrované předměty: dramatická výchova, hudební výchova, výtvarná výchova

Myšlenková mapa



7.4 Realizace projektu

7.4.1 První den – poznáváme emoce

- počet dětí – 14 dívek, 6 chlapců
- Následující tři dny jsem se věnovala emocím, jejich interpretaci, schopností rozlišit emoce a rozvíjení schopnosti empatie u dětí.

Komunitní kruh

Komunitní kruh probíhá na koberci zhruba uprostřed třídy. Děti se posadí do kruhu a přivítají se. Ke konci komunitního kruhu se s dětmi probírá, jaký je den, datum a počasí. Následně se vybírá služba, která pomáhá učitelce při organizaci dne.

Seznámení dětí s tématem projektu

„Neuvěříte mi, co se ráno stalo. Probudila jsem se a na stole stála obálka a v ní byl dopis. Kdo si myslíte, že mi napsal? Byl to skřítek Dobromyslík a napsal mi, co vás mám naučit. Mám vás naučit, abyste byli hodní na ostatní, pomáhali ostatním a dokázali rozeznat svoje a emoce vašich kamarádů. A mimo to mi tam nechal i kouzelnou taštičku, ve které jsou různé pomůcky na celý den.“

Řešení problémových situací

celkový cíl – schopnost: pochopit vyobrazené situace, popsat situace; rozlišit správný/špatný vzorec chování; vymyslet správné řešení situací

organizace: ve skupině, frontální výuka

pomůcky: problémové situace

Ukázala jsem dětem problémovou situaci a nechala jim čas na promyšlenou. Poté jsem se zeptala na odpověď. Rozebrala jsem s nimi jejich odpovědi a pokládala doplňující otázky.

Ejchuchu a Achich (Svobodová)

celkový cíl – schopnost: vyjádřit určené emoce

organizace: ve skupině

pomůcky: různé hudební nástroje

„Žili, byli dva pánové: Ejchuchu a Achich. To vám byli pánové. Představte si, když šel do práce pan Ejchuchu, bylo to slyšet po celé ulici. Poskakoval si a zpíval.“

Ale co bych vám o něm vyprávěla, vy víte lépe než já, jak vypadá pan Ejchuchu a kdo chce, může nám ho tady ukázat. Když šel ale do práce pan Achich, skoro nebyl slyšet. Šel pomalu a občas si docela potichoučku zavzdychal, ale co vám to tu zase vyprávím. Vy určitě víte nejlépe, jak vypadal pan Achich a kdo chce, může nám ho ukázat.“

Nové pravidlo

činnosti pro podporu vztahu mezi učitelkou a dítětem

pomůcky: obrázky – opakoval se každý den před ranním kruhem (příloha 1)

Činnosti v centrech aktivit

Na každý den se připravují minimálně čtyři centra aktivit, které se nacházejí ve třídě nebo na chodbě. Podle počtu dětí se centra mohou přidávat. Centra se také mohou opakovat, pokud je velký počet dětí, který předešlý den centra nestihli.

Manipulační a stolní hry – Co je to?

celkový cíl: hmatová diferenciacie; schopnost popsat emoce při čekání na předmět, či při rozeznávání předmětu; rozeznat předmět

organizace: dvojice

pomůcky: pytlík s různými předměty

Děti se rozdělily do dvojic. Jeden z dvojice měl zavázané oči a druhý mu podával předměty. Úkolem prvního dítěte bylo uhodnout, jaký předmět drží v ruce. Následně si vyměnily role. Po skončení hry jsem si s dětmi promluvila o tom, jak se cítily, když poznávaly věci.

Ateliér – Obal knížky

celkový cíl: vytvořit obal na knížku, která bude výsledným produktem projektu

organizace: jednotlivci

pomůcky: čtvrtky přeložené vpůli, temperové barvy, provázky

Děti si vzaly provázek, který pořádně namočily do temperové barvy. Poté provázek položily na jednu půlku papíru a přeložily. Papír silně přidržely a pomalu vytahovaly provázek. Když čtvrtku opět rozevřely, vznikla jim abstraktní květina na obou půlkách papíru.

Kostky – postav skřítku

celkový cíl: využití fantazie; postavení skřítku z kostek

organizace: jednotlivci x skupiny

pomůcky: kostky

Děti pomocí kostek postavily skřítku Dobromyslíka a pokusily se na něm vyjádřit nějakou emoci. K dispozici dostaly kartičky s emocemi. Měly možnost stavět jak jednotlivci, tak skupinky max. po 4 dětech.

Matematika – logická řada

celkový cíl: pokusit se doplnit řadu tak, aby správně pokračovala

organizace: jednotlivci, individuální

pomůcky: papíry s logickou řadu, obrázky emotikonů (příloha 2)

Úkolem dětí bylo najít správný poslední obrázek podle předcházejících obrázků.

Matematika – spočítej lego hlavičky

celkový cíl: spočítat a přiřadit správné číslo k lego hlavičce

organizace: jednotlivci, individuální

pomůcky: obrázky (příloha 3)

Děti počítaly, kolik se v obrázku vyskytovalo LEGO hlaviček s určitou emoci a přiřadily správné číslo k určité emoci .

Reflexe center

Po ukončení center jsem si s dětmi sedla do kroužku. Nejdříve jsem s dětmi pomocí hry v roli zjistila, jak se dětem centra celkově líbila. Komu se líbilo, tak hrál veselého člověka, komu ne, tak hrál velmi smutného člověka. Poté jsem jim dala prostor k připomínkám.

Reflexe dne

Celý den probíhal velmi klidně. Při ranním kruhu jsem se dětem představila a popsala jsem jim, co s nimi udělám a jak dlouho tam budu. Po představení jsem přešla ke kouzelné taštičce, ve které mi skřítek nechal speciální úkoly pro děti. To se jim velmi líbilo a bylo vidět, že jsou velmi nedočkaví a chtějí zjistit co je ukryto v tašce. Z tašky jsem vytáhla několik obálek s modelovými situacemi, což je ještě více napnulo. Nechala jsem jedno z dětí, aby vybralo obálku. Při řešení modelové situace děti velmi rychle odpovídaly a ochotně se mnou spolupracovaly. Dokázaly mi říct co je a není špatně a jakým způsobem

situaci správně vyřešit. Při hře v roli bylo vidět, že mladší děti opakují stejné pohyby jako starší a bylo občas těžké je přesvědčit, aby každý hrál za sebe. Nakonec jsem s dětmi vymyslely i jiné pány, které jsme si zahrály: našťvaný, brečící, ospalý.

Centra aktivit se z mého pohledu velmi vydařila. Nejvíce oblíbeným centrem byl ateliér, ve kterém se děti nestíhaly střídat. Při závěrečné reflexi s dětmi jsem zjistila, že matematické úkoly, zvláště počítání lego hlaviček, pro ně byly těžší. Pro příště bych zvolila lehčí variantu, kde se bude objevovat maximálně deset hlav s jednou emocií, ale spíše bych volila menší počet.

7.4.2 Druhý den – Poznáváme vlastní emoce

- počet dětí – 8 dívek, 2 chlapci
- V tento den se konala výuka plavání pro malé děti. V mateřské škole zůstaly pouze děti předškolního věku. Zároveň tento a následující den probíhala výuka angličtiny za pomoci externí lektorky.

Komunitní kruh

Anglická výuka externí lektorky

téma: emoce, které cítíme

organizace: ve skupině, frontální výuka

celkový cíl: seznámit děti s emocemi v anglickém jazyce (hlad, žízeň, zima, teplo, smutek, radost)

Nejdříve jsme se všichni představili, protože mě lektorka neznala. Seděli jsme v kroužku a ona se zeptala dítěte po své levici: „*What is your name?*“ A dítě odpovědělo: „*My name is... What is your name?*“ Poté jim lektorka ukazovala a vysvětlovala různé emoce, jako například: radost, smutek, žízeň, hlad, zima, teplo.

Činnosti v centrech aktivit

Manipulační a stolí hry – bingo

celkový cíl: najít správné obrázky na kartičce s obrázky na kupičce; pojmenování emoce v angličtině (u tohoto centra byla přítomna lektorka)

organizace: ve skupině

pomůcky: kartičky s emotikony (příloha 4), rozstříhané obrázky emotikonů

Děti se rozdělily do dvojic a vybraly si kartičku, na které jsou emotikony. Doprostřed mezi sebe daly otočené rozstříhané obrázky emotikon. Postupně vybíraly obrázky. Když si vytáhly emotikonu, kterou měly na kartičce, překryly si tím obrázek na kartičce. Pokud ne, vrátily obrázek zpátky na kupičku. Vyhrál ten, který jako první zakryl celou kartičku.

Písmenka – sestav slovo

celkový cíl: schopnost sestavit slovo podle vzoru

organizace: jednotlivec

pomůcky: písmena, předloha se slovy (příloha 5)

Děti si vybraly jednu předlohu se slovem. Pomocí písmen se pokusily slovo složit.

Ateliér – můj svět

celkový cíl: nakreslit vnitřní svět

organizace: jednotlivec

pomůcky: pastelky, voskovky, vodovky, štětce, čtvrtky přeložený vpůli

Děti dostaly čtvrtky a zvolily si čím pracovat. Úkolem bylo, aby nakreslily svůj vlastní svět tak, jak si ho představují na celou čtvrtku.

Grafomotorika – napiš slovo

celkový cíl: napsat slovo podle předlohy

organizace: jednotlivec

pomůcky: tužky, papír, razítka, předloha se slovy (příloha 5)

Děti si vybraly jednu předlohu se slovem. Pokusily se slovo opsat na vlastní papír nebo se ho pokusily natisknout. Měly možnost si dokreslit i emotikona.

Společná činnost – písnička

celkový cíl: naučit děti písničku i s tanečkem, kterou si budeme zpívat po celou dobu trvání projektu

organizace: ve skupině

Mám tě rád, (ukázat rukama před sebe)

ty zas mě. (ukázat rukama k sobě)

Žijem spolu radostně. (oběma rukama udělat kroužek kolem sebe)

Pojď mě obejmout, (obejmout kamaráda po pravé straně)

malou pusinku mi dej. (obejmout kamaráda po levé straně)

Nám je spolu vždycky hej. (zatleskat)

Reflexe center

K reflexi jsem použila metodu „náladoměru“. Děti si představily činnost v centru a pak zvedly ruku podle toho, jak se jim centra líbila. Když daly ruku nahoru, tak se jim líbila. Když daly ruku dolu tak ne. Poté jsem jim nechala prostor k vlastním připomínkám.

Reflexe dne

Den jsme začali anglickou výukou, která byla zaměřená na téma emoce, které cítíme. Lektorka se snažila děti naučit emoce v anglickém jazyce. Nejdříve jsme se všichni představily, to dětem nedělalo problém. Občas ale některé děti nevěděly, že se mají zeptat kamarád na jméno. Díky tomu, že se emoce ukazovaly prakticky (např. když lektorka řekla, že je smutná, tak se zatvářila smutně) se děti dokázaly naučit pár nových slovíček. Vlastní výstup jsem měla až na po-svačtinové činnosti. Centra připravená na tento den se dětem velmi líbila a jediné, co jim připadalo mírně obtížné bylo nakreslit vlastní svět. Ale jako obtížný úkol to připadalo spíše dětem starším, protože velmi přemýšlely nad tím, co tam může a nemůže být. Nejvíce se jim líbilo centrum manipulačních a stolních her, ve které byla i lektorka a společně si zahrály bingo. V grafomotorice si děti spíše vybíraly razítka, místo toho, aby slovo napsaly. Centrum písmen jim nedělalo větší obtíže.

7.4.3 Třetí den – Poznáváme emoce u ostatních

- počet dětí – 16 dívek, 4 chlapci

Komunitní kruh

Anglická výuka externí lektorky

téma: emoce, které cítíme

organizace: ve skupině, frontální výuka

celkový cíl: seznámit děti s emocemi v anglickém jazyce (hlad, žízeň, zima, teplo, smutek, radost)

Lektorka učila děti nové slovíčka, které se týkají emocí. Ke konci jsme si zahráli hru Simon says. Celou hru jsme absolvovaly v angličtině.

Činnosti v centrech aktivit

Manipulační a stolí hry – bingo

celkový cíl: najít správné obrázky na kartičce s obrázky na kupičce; pojmenování emoce v angličtině (u tohoto centra byla přítomna lektorka)

organizace: ve skupině

pomůcky: kartičky s emotikony (příloha 4), rozstříhané obrázky emotikon

Děti se rozdělily do dvojic a vybraly si kartičku, na které jsou emotikony. Doprostřed mezi sebe daly otočené rozstříhané obrázky emotikon. Postupně vybíraly obrázky. Když si vytáhly emotikonu, kterou měly na kartičce, překryly si tím obrázek na kartičce. Pokud ne, vrátily obrázek zpátky na kupičku. Vyhrál ten, který jako první zakryl celou kartičku.

Manipulační a stolní hry – pexeso

celkový cíl: přiřadit obrázek příšerky k emotikonu podle emoce, kterou vyjadřovala

organizace: ve dvojicích

pomůcky: pexeso (příloha 6)

Děti si zahrály pexeso. Ke každému emotikonu hledaly správnou příšerku se stejnou emocií.

Kostky – postav panáčka k obličejí

celkový cíl: postavit anatomicky správně tělo tak, aby doplňovalo vyobrazenou emoci

organizace: jednotlivec, ve dvojici

pomůcky: kostky, obrázky obličejů

Každé z dětí si vybralo obrázek obličejí a postavilo k němu tělo. Např. překvapený obličej a k tomu děti dostavily ruce na tváře.

Matematická – obrázkové sudoku

celkový cíl: sestavit správně sudoku; zrková diferenciacie

organizace: jednotlivec

pomůcky: obrázkové sudoku (příloha 7), obrázky

Děti si vybraly jedno z nabízených sudoku a pokusily se ho vyřešit.

Ateliér – malování pocitů (Vopel)

celkový cíl: uvědomění si vlastních pocitů a přenesení je na papír

organizace: jednotlivec

pomůcky: čtvrtky z předešlého dne, vodové barvy, pastelky

Děti si vzaly čtvrtky a na jedné půlce se pokusily namalovat, jak se zrovna cítily.

Ateliér – můj svět

celkový cíl: nakreslit vnitřní svět

organizace: jednotlivec

pomůcky: pastelky, voskovky, vodovky, štětce, čtvrtky přeložený vpůli

Děti dostaly čtvrtky a zvolily si čím pracovat. Úkolem bylo, aby nakreslily svůj vlastní svět tak, jak si ho představují na celou čtvrtku.

Reflexe center

K reflexi center jsem opět využila „náladoměr“. Komu se centra líbila, dal ruku nahoru a komu ne, dal ruku dolů. Poté jsem dětem nechala prostor pro vlastní připomínky.

Reflexe dne

Komunitní kruh byl zaměřen na výuku anglického jazyka. Opakovaly se slovíčka z předešlého dne, protože většina dětí kvůli plavání nebyla přítomna. Po opakování jsme si zahráli „Simon say’s“. Úkoly se dávaly na emoce, děti tedy měly vždy zahrát určitou emoci.

Tento den bylo více center aktivit a některé se opakovaly. Nakreslení svého světa nebyl v tento den problém. Bylo zde více menších dětí, které obrázek kreslily spontánně a nepřemýšlely nad ním. Některé z dětí si šlo nakreslit i obrázek, na kterém vyjadřují, jak se cítí. Většinou to zobrazily jako obličej. Ze závěrečné reflexe jsem zjistila, že sudoku bylo pro děti trochu těžké, ačkoliv jsem dávala více variant. Dle mého pozorování to bylo tím, že si starší děti automaticky braly těžší verzi, která jim moc nešla a lehčí nechtěly zkusit. Ačkoli jsem se původně bála centra kostek, kde měly děti za úkol vytvořit tělo k obličejí, tak se aktivita velmi povedla. Všechny děti si vybíraly spíše šťastné obličejí, protože u nich bylo nejjednodušší vytvořit tělo. Ale pod vedením učitelky, dokázaly vytvořit tělo i k jinému obličejí.

7.4.4 Čtvrtý den – Jaké máme pravidla?

- počet dětí – dívky 16, chlapci 5
- Tento den jsem se zaměřovala na pravidla, která jsou ve školce, ve třídě a na proč jsou pravidla důležitá.

Komunitní kruh

Rozhovor s dětmi

„Kdopak mi řekne, jaké máte ve školce a ve třídě pravidla? A učí vás nějaké pravidla i rodiče? A jaká? A máte třeba nějaké pravidla s kamarády? K čemu myslíte, že pravidla slouží? A kdopak ví, jaké pravidlo bylo na obrázku ráno? A na dnešní den si zkusíme dát pravidlo a dodržet ho. Pokusíme se dnes mluvit celý den potichu.“

Řešení problémových situací

rozvoj: prosociálního chování, morálního vědomí

organizace: ve skupině, frontální výuka

pomůcky: problémové situace

Ukázala jsem dětem problémovou situaci a nechala jim čas na promyšlenou. Poté jsem se zeptala na odpověď. Rozebrala jsem s nimi jejich odpověď a pokládala doplňující otázky.

Simon řekl

organizace: ve skupině

celkové cíle: reagovat na pokyn, pouze pokud pokynu předchází „Simon řekl“

pomůcky: žádné

Učitelka bude dětem dávat povely např.: „Simon řekl sedněte si!“ Děti si musí sednout. Ale pokud zazní: „Sedněte si,“ nesmí si děti sednout. Tedy povel platí pouze pokud zazní „Simon řekl.“

Činnosti v centrech aktivit

Manipulační a stolní hry – Co se může a nemůže?

celkový cíl: rozřazení obrázků na správné papíry (zelená – co se může; červená – co se nemůže)

organizace: jednotlivec

pomůcky: kartičky s obrázky (příloha 8)

Děti dostaly k dispozici obrázky, které vyjadřovaly různé činnosti (např. běhání po třídě, půjčování hraček atd.). Úkolem bylo, aby obrázky rozdělily do správných kupiček podle toho, co se ve třídě smí a co ne.

Grafomotorika – květiny

celkový cíl: grafomotorické cvičení; uvolnění ruky; nácvik dobrého úchopu tužky

organizace: jednotlivec

pomůcky: pracovní list s grafomotorikou (příloha 9), tužka, pastelky

Děti vypracovaly pracovní list a následně si mohly obrázky vybarvit. Pracovní list se pokusily vypracovat pomocí jednoho tahu.

Dramatika – pravidla

celkový cíl: předvedení pravidla, které platí ve třídě

organizace: ve trojicích; hra v roli

pomůcky: dle uvážení dětí

Děti ve trojicích předvedly tři pravidla, která platí ve třídě. Ostatním neříkaly, co hrály a ostatní hádaly.

Ateliér – malování pocitů (Vopel)

celkový cíl: uvědomění si vlastních pocitů a přenesení je na papír

organizace: jednotlivec

pomůcky: čtvrtky z předešlého dne, vodové barvy, pastelky

Děti si vzaly čtvrtky a na jedné půlce se pokusily namalovat, jak se zrovna cítily.

Ateliér – můj svět

celkový cíl: nakreslit vnitřní svět

organizace: jednotlivec

pomůcky: pastelky, voskovky, vodovky, štětce, čtvrtky přeložený vpůli

Děti dostaly čtvrtky a zvolily si čím pracovat. Úkolem bude, aby nakreslily svůj vlastní svět tak, jak si ho představují na celou čtvrtku.

Reflexe center

Na začátku reflexe jsme si zazpívaly písničku Mám tě rád. Společně jsme shlédly divadlo, které si pro nás děti připravily. Poté jsem dala dětem prostor, aby se samy vyjádřily k aktivitám, které měly připravené.

Reflexe dne

Komunitní kruh proběhl formou velmi živé diskuze poté, co jsem se zeptala, proč máme pravidla a k čemu slouží. Padaly tam odpovědi jako: „*Kdyby nebyly pravidla, tak by se auta vybourala.*“ „*Pravidla jsou proto, abychom ve školce nezlobili.*“ „*Pravidla jsou proto, aby se dodržovala.*“ Velmi mě překvapilo, že děti měly hodně nápadů, k čemu se mohou pravidla užívat. Hra Simon řekl, byla pro děti velmi zábavná, a na doporučení paní učitelky jsem hru nechala s prvky vypadávání. Tedy ti, kdo udělali něco, co Simon neřekl, odešly ze hry a koukaly na ostatní. Ke konci hry jsem si zavolala všechny děti k sobě a dala jsem jim povel od Simona, aby obejmuli paní učitelky ve třídě.

Některá centra aktivit jako ateliér se opakovala, protože některé děti nestihly centrum navštívit. V manipulačních a stolních hrách by bylo dobré si pro příště vytisknout větší obrázky a před zahájením center si obrázky popsat, abych zabránila tomu, co se stalo. Děti občas nevěděly, co některé obrázky znamenají. U grafomotorického cvičení jsem neviděla žádné výrazné problémy. Před otevřením center jsem si s dětmi ve vzduchu zkusila tvary, které se na listu objevovaly, aby pro ně bylo snazší tvary replikovat na papír. Také jsem se při tomto cvičení na ně občas podívala a případně jim opravila úchop tužky.

7.4.5 Pátý den – Máme se tu všichni rádi.

- počet dětí – dívek 16, chlapců 3
- Na tento den jsem připravila aktivity, které velmi podporují prosociální chování a štedrost.

Komunitní kruh

Rozhovor s dětmi

„Zkusíme si teď společně vzpomenout na Vánoce nebo třeba narozeniny. A co při těchto příležitostech dostáváme? Dárčky! A dneska si zkusíme zahrát na to, že

máme všichni narozeniny. A jak se třeba cítíte, když něco dostanete? Nebo když vám někdo řekne, že vás má rád? Já se třeba cítím šťastná.“

Řešení problémových situací

rozvoj: prosociálního chování, morálního vědomí

organizace: ve skupině, frontální výuka

pomůcky: problémové situace

Ukázala jsem dětem problémovou situaci a nechala jim čas na promyšlenou. Poté jsem se zeptala na odpověď. Rozebrala jsem s nimi jejich odpověď a pokládala doplňující otázky.

Mohu ti dát dáreček?

celkové cíle: schopnost být štedrý

organizace: ve skupině

pomůcky: obrázky dárků (příloha 10)

Každé dítě si z pytlíku vytáhlo jeden obrázek, který pak darovalo některému z dětí. Nejdříve začala učitelka, která dala dáreček jednomu z dětí. To pak dalo dáreček někomu dalšímu. Dítě, které dárek dávalo řeklo: „*Mohu ti dát dáreček?*“ Druhé dítě si obrázek vzalo a poděkovalo. Stanovila jsem pravidla, aby nedocházelo k tomu, že by jedno dítě mělo více dárků. Děti mohly darovat dárek pouze tomu, kdo ještě dárek od nikoho nedostal.

Dopis od skřítky Dobromyslíka (příloha 11)

Činnosti v centrech aktivit

Po-svačinové aktivity se účastnilo pouze deset dětí předškolního věku. Malé děti šly na Hýbánky. Po centrech aktivit šly na Hýbánky předškolní děti a malé děti šly na oběd.

Dramatika – jak udělám někomu radost?

celkové cíle: dramatickými prvky ztvárnit scénku, při které někomu dělám radost

organizace: ve dvojici

pomůcky: dle uvážení dětí

Dvojice vymyslela příběh o tom, jak udělaly někomu radost. Příběh následně předvedly.

Kostky

celkové cíle: zlepšení hrubé i jemné motoriky; postavení velkého domečku

organizace: ve skupinách

pomůcky: kostky

Děti ve skupině postavily velký domeček, do kterého se mohly schovat všechny dárky pro děti ve třídě.

Ateliér – štěstí

pomůcky: čtvrtka přeložená vpůli, pastelky, voskovky

Děti na jednu z půlek čtvrtky vytvořily obrázek, který představuje štěstí. Děti si mohly zvolit z nabízených pomůcek.

Reflexe center

S dětmi jsem si nejdříve sedla do kroužku. Popovídaly jsme si o tom, jak se cítily při vykonávání činností. Poté jsme si zazpívaly písničku Mám tě rád. Poté jsem s dětmi reflektovala činnosti pomocí tanečku. Tomu, komu se centra líbila zatancuje taneček a komu ne, tak si lehne na zem.

Reflexe dne

Při realizaci hry s dárečky si nejdříve děti dávaly obrázky dárků mezi sebou bez větších problémů. Poté však jedno z dětí napadlo, že dá dárek skřítkovi a ostatní se k němu připojily. Nakonec všechny děti daly skřítkovi dáreček. Poté jsem s učitelkou předvedla jakousi scénku, že paní učitelka potkala pošťáka, který jí dal dopis. Na obálce byl obrázek kytičky, a tak děti věděly, že je to dopis pro ně. Vytáhla jsem dopis a dala jsem ho přečíst jednomu z dětí, které umělo číst. To, že dětem napsal skřítek je více motivovalo a těšily se na další týden.

Z center aktivit byl velmi zajímavý dramatický koutek. Děti měly za úkol vymyslet scénku, kde by udělaly někomu radost. Děti přehrály scénku při dodržování pravidel. Když jsem se jich pak ptala proč to takto udělaly, odpověděly mi, že z toho má radost paní učitelka. To mě velmi překvapilo a zároveň potěšilo. V kostkách se děti pokusily postavit co největší domeček, ten však po několika minutách spadl. Nejdříve z toho byly děti velmi smutné, ale po chvíli je přišlo jiné dítě utěšit, a tak smutek opadl. V ateliéru se děti pokusily vyobrazit štěstí. Většina z nich nakreslila něco, z čeho mají radost.

7.4.6 Šestý den – Učíme se spolupracovat

- počet dětí – 14 dívek, 4 chlapci
- Následující dva dny jsem zaměřila na rozvoj schopnosti spolupráce mezi dětmi.

Komunitní kruh

Rozhovor s dětmi

„Co myslíte děti, že znamená slovo spolupráce? S kým si myslíte, že můžeme spolupracovat? A co kdybychom si zkusily hru na spolupráci.“

Řešení problémových situací

rozvoj: prosociálního chování, morálního vědomí

organizace: ve skupině, frontální výuka

pomůcky: problémové situace

Ukázala jsem dětem problémovou situaci a nechala jim čas na promyšlenou. Poté jsem se zeptala na odpověď. Rozebrala jsem s nimi jejich odpověď a pokládala doplňující otázky.

Zkuste nás rozesmát

celkové cíle: společnou spolupráci rozesmát druhou skupinu

organizace: ve skupinách

pomůcky: žádné

Děti se rozdělily do dvou skupin. Každá skupina se domluvila, jak se pokusí ostatní rozesmát (nesmí se lechtat). Když se domluvily, udělaly skupinky mezi sebou souboj. Společně se pokusily rozesmát druhou skupinku. Skupinka, ve které se první někdo zasmál, zazpívala písničku.

Činnosti v centrech aktivit

Ateliér – Kreslíme si společně

celkové cíle: nakreslit obrázek tak, že děti drží společně tužku

organizace: ve dvojicích

pomůcky: tempery, pastelky, voskovky, čtvrtky z předešlého dne

Děti ve dvojicích vytvořily obrázek tak, že dohromady držely štětec (pastelku), se kterým kreslily.

Pohyb – Bludiště

celkové cíle: pomoci kamarádovi se zavázanýma očima projít bludiště

organizace: ve dvojicích

pomůcky: molitanové kostky, židle

Děti se rozdělily do dvojic. Jeden z dvojice si zavázal oči a druhý se pokusil pomocí povelů dostat druhého na konec bludiště. Poté se vyměnily.

Kostky – společná stavba město

celkové cíle: společnou spoluprací děti postavily město; rozvoj jemné i hrubé motoriky

organizace: ve skupinkách

pomůcky: kostky

Děti společně postavily město. Pokud se k nim přidalo další dítě, musely ho přijmout a stavět společně

Manipulační a stolní hry – velké puzzle

celkové cíle: postavit společně puzzle; zraková diferenciac

organizace: ve dvojicích

pomůcky: velký obrázek rozstříhaný na menší kousky (příloha 12)

Děti se rozdělily do dvojic. Každý z nich dostal část puzzle, které složil. Následně složené části spojily dohromady.

Reflexe center

Ze začátku reflexe jsme se šly podívat na město, které děti postavily. Objevovaly se tam stavby jako banka, parkoviště na auta a obchodní dům. Poté jsme si v kruhu zazpívaly písničku Mám tě rád. Jako celkovou reflexi center jsem zvolila ukazování palce. Dávala jsem dětem otázky a když jejich odpověď byla kladná, tak směřovaly palec směrem nahoru. Když odpověď byla negativní, tak palec směřoval směrem dolů.

Reflexe dne

V ranních aktivitách nebyl problém až na hru zkuste mě rozesmát. Dětem nedělalo problém rozesmát druhou skupinu, ale některé děti se začaly smát spíše strojeně, než že by je to rozesmálo. Z většiny se začaly smát ihned, čímž vlastně nedošlo k principu vydržet se nesmát co nejdéle. Hra skončila remízou, a tak jsme zpívali celá třída.

Centra aktivit probíhala v poklidu. Děti měly velký problém nakreslit společný obrázek. Většinou byl problém v tom, že si každý chtěl kreslit obrázek sám a nedokázaly se dohodnout. Další problém spočíval v tom, že v držení tužky bylo jedno z dětí dominantní a ten druhý držel tužku jenom z donucení. V bludišti jsem se setkala s problémem, že dítě, které mělo zavázané oči, tak koukala škvírkou, která vznikla pod očima. Je velká škoda, že si děti nezkusily zavřít oči a nenechaly se vést tím druhým. Ostatní centra probíhala bez problému. Děti se dokázaly domluvit a nevznikaly rozepře.

7.4.7 Sedmý den – Učíme se spolupracovat

- počet dětí – 6 dívek, 3 chlapci
- V tento den se konala výuka plavání pro malé děti. Ve školce zůstaly pouze děti předškolního věku. Zároveň tento a následující den probíhala výuka angličtiny za pomoci externí lektorky.

Komunitní kruh

anglická výuka: výuka probíhala v sousední třídě pod vedením jiné lektorky; výuka byla zaměřena na barvy a oblečení

Činnosti v centrech aktivit

Ošetřovatelé

celkové cíle: rozvoj důvěry mezi dětmi; vzájemně si namazat ruce krémem a namasírovat si je

organizace: ve dvojicích

pomůcky: krém na ruce

Děti se rozdělily do dvojic. Jeden z nich byl ošetřovatel a druhý zraněný. Ošetřovatel dostal od učitelky krém a jeho úkolem bylo nakrémovat opatrně ruce druhému dítěti. Poté se vyměnili.

Pohyb – siamská dvojčata/trojčata

celkové cíle: průchod dráhy ve dvojicích se svázanýma nohama

organizace: ve dvojicích; ve trojicích

pomůcky: šátek

Vymezila jsem start a cíl. Děti si ve dvojicích (mohly zkusit i ve trojicích) svázaly nohy a společně se pokusily dostat na určené místo.

Ateliér – překvapivé obrázky (Vopel)

celkové cíle: každé z dětí nakreslí část obrázku

organizace: ve skupinách po čtyřech

pomůcky: čtvrtky z předešlého dne, papíry, pastelky, lepidlo

Děti si sedly kolem stolu, vzaly si papír a pastelky. Na zadní stranu se podepsaly (nebo daly razítka). Poté začaly na přední straně kreslit. Po pár minutách je učitelka zastavila a řekla jim, aby předaly obrázek dítěti po jejich levé straně a pokračovaly v kreslení.

Kostky – mrakodrap (Vopel)

celkové cíle: postavit co největší věž z kostek; rozvoj jemné a hrubé motoriky

organizace: ve skupině

pomůcky: kostky

Děti si ve skupině vzaly každý 2 až 4 kostky. Postupně dávaly kostky na sebe a pokusily se postavit co největší mrakodrap bez toho, aby spadl.

Pohyb – bonbon v lahvi (Vopel)

celkové cíle: dostat společnou spoluprací bonbon přivázaný na provázku do lahve; rozvoj lokomočních dovedností; rozvoj koordinace

organizace: ve dvojicích

pomůcky: provázek, bonbon, plastová lahev

Učitelka před činností připravila provázky a bonbon. Provázek rozdělila na tři díly. Všechny tři díly svázala dohromady a na konec delšího dílu přivázala bonbon. Dvojice dětí si vzaly do ruky konce kratších dílů provázku a společným snažením se pokusily dostat bonbon do lahve.

Reflexe center

Na reflexi jsem zvolila vytvoření škály. Dětem, který se centra líbila se postavily doprava a zahrály veselé osoby. Postupně se pak děti řadily směrem doleva, kde byly smutnější osoby. Poté jsem jim dala prostor k vlastním poznámkám.

Reflexe dne

Ranní výuka angličtiny probíhala v sousední třídě, a proto jsem neměla možnost se s lektorkou domluvit na tématu výuky. Děti se učily barvy a části oblečení. Můj výstup začal až po svačině.

Centra aktivit jsem začala aktivitou, kterou jsem měla připravenou na ranní komunitní kruh. Ze začátku se dětem moc nelíbilo, že si musí nakrémovat ruce. Ale když pochopily princip činnosti, tak jim to připadalo zábavné. Samotná centra aktivit se dětem líbila. U stavění věže byl problém, že nedokázaly postavit velkou věž tak, že postupně stavěly kostky na sebe. Proto se děti rozhodly pro inovaci a udělaly více prostorou věž se stabilnější základnou. Hra na siamská dvojčata byla velmi žádaná. Dětem dělalo problém se domluvit, jakou nohou půjdou, aby chůze byla plynulá. Z většiny děti chodily jako by byly samy. Dávání bonbonu do lahve bylo pro děti asi nejjednodušší centrum. Neměly problém se spolu domluvit a vložit bonbon společnou spoluprací do lahve. To mě velmi překvapilo.

S největším odporem jsem se setkala v ateliéru. Velký problém dle dětí byl v tom, že nechtěly své obrázky předat někomu jinému. Když jsem jim vysvětlila, že výsledkem je společný obrázek, tak se na mě obrátily s odpovědí, že jim to ostatní zkazí. Proto jsem aktivitu musela v průběhu center změnit. Nechala jsem děti, aby si nakreslily vlastní obrázek.

7.4.8 Osmý den – Učíme si pomáhat

- počet dětí – 15 dívek, 4 chlapci
- Aktivity zařazené do tohoto dne podporují u dětí schopnost pomáhat druhému a schopnost spolupracovat s ostatními.

Komunitní kruh

anglická výuka: lektorka navázala na emoce z minulého týdne; děti měly za úkol odpovědět na otázku „*How are you feeling today? And why?*“

Činnosti v centrech aktivit

Děti se před aktivitami rozdělily do dvojic starší společně s mladším dítětem. V těchto dvojicích pracovali v centrech aktivit.

Zakuklení motýlci

celkové cíle: říct kamarádovi něco hezkého

organizace: ve dvojicích

pomůcky: žádné

Učitelka rozdělila děti do dvojic. Jeden z dvojice se zakuklil do klubíčka. Druhý měl za úkol ho rozmotat ať už verbálně, či neverbálně. Než se zahájila hra, bylo potřeba si s dětmi promluvit o tom, jak rozmotat motýlka. Děti si měly představit, že je motýlek smutný a jak bychom mu mohly pomoci. Když se podařilo všem rozmotat motýlka, následoval rozhovor o tom, jakým způsobem se jim povedlo motýlka rozmotat. Poté si vyměnily role.

Meditárna – masáž

celkové cíle: vzájemná masáž těla

organizace: ve dvojicích

pomůcky: žádné

Jeden z dvojice si lehne na matraci a druhý ho začne masírovat. Po zhruba dvou minutách se vymění. Když se vymění oba dva půjdou pracovat do jiného centra.

Manipulační a stolní hry – kde jsem se tě dotkl?

celkové cíle: schopnost rozeznat místo doteku

organizace: ve dvojicích

pomůcky: šátek

Jeden z dvojice si zaváže oči a druhý se ho někde dotkne. Úkolem je říct správně, kde se ho kamarád dotkl. Můžou také zkusit psát čísla na záda.

Kostky – stavění domečku poslepu

celkové cíle: společnou spoluprací postavit domeček

organizace: ve dvojici

pomůcky: kostky, šátek

Jeden z dvojice si zaváže oči. Druhý z dvojice bude prvního navádět a pokusí se společně postavit domeček. Když se jim to podaří, tak se vymění.

Pohyb – siamská dvojčata/trojčata

celkové cíle: průchod dráhy ve dvojicích se svázanými nohama

organizace: ve dvojicích; ve trojicích

pomůcky: šátek

Vymezila jsem start a cíl. Děti si ve dvojicích (mohly zkusit i ve trojicích) svázaly nohy a společně se pokusily dostat na určené místo.

Ateliér – překvapivé obrázky (Vopel)

celkové cíle: každé z dětí nakreslí část obrázku

organizace: ve skupinách po čtyřech

pomůcky: čtvrtky z předešlého dne, papíry, pastelky, lepidlo

Děti si sedly kolem stolu, vzaly si papír a pastelky. Na zadní stranu se podepsaly (nebo daly razítka). Poté začaly na přední straně kreslit. Po pár minutách je učitelka zastavila a řekla jim, aby předaly obrázek dítěti po jejich levé straně a pokračovaly v kreslení.

Pohyb – bonbon v lahvi (Vopel)

celkové cíle: dostat společnou spoluprací bonbon přivázaný na provázku do lahve; rozvoj lokomočních dovedností; rozvoj koordinace

organizace: ve dvojicích

pomůcky: provázek, bonbon, plastová lahev

Učitelka před činností připravila provázky a bonbon. Provázek rozdělila na tři díly. Všechny tři díly svázala dohromady a na konec delšího dílu přivázala bonbon. Dvojice dětí si vzaly do ruky konce kratších dílů provázku a společným snažením se pokusily dostat bonbon do lahve.

Reflexe center

Nechala jsem děti, aby si vybraly, jakým způsobem budeme hodnotit centra. Děti napadlo, že bychom si mohly udělat sochy, které mají různý výraz. Byla jsem z tohoto nápadu velmi nadšená, a tak jsem to s dětmi realizovala.

Reflexe dne

Ranní výuka angličtiny byla velmi zmatená. Děti byly v tento den velmi aktivní a málokdo věnoval lektorce pozornost. Zároveň většina dětí na otázku, jak se cítí

odpověděla, že jsou smutní. Když se jich lektorka zeptala proč, tak odpověděly, že měly špatný sen. Myslím si, že to způsobilo to, že nevěděly, jak na otázku odpovědět.

Vzhledem k tomu, že děti měly v tento den malou pozornost, tak jsem přehrála scénku, ve které mi volal skřítek Dobromyslík. Ten byl velmi smutný, že děti nedávají pozor. Následně mi řekl, abych dětem vzkázala, že neví, jestli se dostaví. To děti trochu uklidnilo, ale přesto byly při realizaci center rozdováděné. Centra samotná probíhala poměrně hladce. Pokusila jsem se do tohoto dne opět zařadit překvapivé obrázky. Ze začátku jsem se opět setkala s odporem. Ale naštěstí u první skupiny dětí byl chlapec, který naopak se mnou velmi spolupracoval a díky němu se mi podařilo ostatní děti přesvědčit, aby si to také zkusily. Když jsem se chlapečka zeptala, jestli mu to nebude vadit, když mu do toho bude kreslit někdo jiný, tak mi odpověděl: „*Mě to nevadí, naopak budu mít ten obrázek hezky barevný.*“

7.4.9 Devátý den – Učíme se komunikovat

- počet dětí – 15 dívek, 3 chlapci
- Na tento den byla naplánovaná návštěva divadla. Proto jsem zařadila pouze dvě aktivity.

Hry na rozvoj komunikace

Hlučná mašinka

celkové cíle: poslouchat učitelku a opakovat po ní

organizace: ve skupině

pomůcky: žádné

Učitelka udělala s dětmi hada. Postupně projížděla přes třídu až na chodbu a zpátky do třídy. Všichni houkaly jako mašinka, děti si však musely dávat pozor, jak nahlas houká učitelka.

Palec nahoru, šeptáme společně (Vopel)

celkové cíle: odpovědět na otázku společně šeptem

organizace: ve skupině

pomůcky: žádné

Sedli jsme si s dětmi do kruhu. Vysvětlila jsem jim pravidla: „*Všichni teď budeme potichu. Já se vás zeptám na otázku, na kterou znáte všichni odpověď. Kdo bude odpověď znát, zvedne palec, ale nic nebude říkat. Po chvílce začnu odpočítávat 3, 2, 1 a pak všichni najednou zašeptáme odpověď*“

Reflexe dne

Navštívili jsme divadlo, které pojednávalo o českých zvycích a tradicích. Divadlo mě zpočátku nenadchlo, a i na dětech bylo vidět, že je to moc nebaví. Ale asi po čtvrtině představení si vzala herečka do ruky kytaru a začala s dětmi zpívat. To děti velmi zaujalo a byly z divadla nadšené. Při cestě zpět jsem si s dětmi povídala o divadle. O tom, jak se jim líbilo, co se jim líbilo atd. Spousta z nich byla z divadla nadšená, ale byly tam i děti, které z divadla odcházely unuděné. Když jsem se jich zeptala, proč tomu tak je, odpověděly, že je to prostě nebavilo. Po příjezdu do školky mi paní učitelka řekla, že mohu s dětmi udělat pár aktivit, ale že by bylo lepší je nechat si hrát, protože budou rozdováděná. Zahrála jsem si tedy s nimi dvě hry. Nejdříve jsme si zahráli mašinku. Ta u dětí vyvolala velké nadšení. U druhé hry se stávalo, že děti odpovědi ze začátku vykřikovaly. Po chvílce však všechny děti pochopily pravidla.

7.4.10 Desátý den – Rozloučíme se s Dobromyslíkem

- počet dětí – 13 dívek, 2 chlapci
- Do tohoto dne jsem zařadila aktivity, které jsem s dětmi již dělala v průběhu dní. Zařadila jsem i pár nových aktivit, aby to děti bavilo.

Komunitní kruh

Rozhovor s dětmi a návštěva skřítky Dobromyslíka

„Tak děti, dnes je to poslední den, co tu s vámi budu. A hádejte, koho jsem dnes našla v kouzelné tašce? Ano je to skřítek Dobromyslík. Kdo mi řekne, co se tu za ty dva týdny naučil? A jak se vám to líbilo? Po svačině pro vás budu mít přichystané překvapení.“

Řešení problémových situací

rozvoj: prosociálního chování, morálního vědomí

organizace: ve skupině, frontální výuka

pomůcky: problémové situace

Ukázala jsem dětem problémovou situaci a nechala jim čas na promyšlenou. Poté jsem se zeptala na odpověď. Rozebrala jsem s nimi jejich odpověď a pokládala doplňující otázky.

Činnosti v centrech aktivit – úkolová dráha

Každé z dětí dostalo kartičku s barevnou kytičkou (příloha 13). Děti sbíraly puntíky tak, že plnily předem připravené úkoly.

Manipulační a stolní hry – pexeso

celkové cíle: zahrát si společně pexeso; zrková diferenciace

organizace: po dvojicích

pomůcky: obrázky na pexeso (příloha 14)

Dvojice si společně zahrála pexeso.

Pohyb – Chůze důvěry - max. dvě dvojice (jedna dvojice na jednom úkolu)

celkové cíle: vést kamaráda se zavázanýma očima

organizace: po dvojicích

pomůcky: šátek

Jedno z dětí si zavázalo oči. Druhý ho vedl na konec chodby a zpět. Poté se vyměnily.

Pohyb – siamská dvojčata

celkové cíle: projít dráhu s přivázanou nohou ke kamarádovi

organizace: po dvojicích

pomůcky: šátek

Děti si ve dvojici k sobě přivázaly nohy a pokusily se dostat na konec chodby a zpět.

Matematika - počítací puzzle

celkové cíle: vytvořit správně příklad

organizace: po dvojicích

pomůcky: řádky s příklady

Děti si ve dvojici spojily a spočítaly příklady.

Hudební koutek – hudební pohádka (příloha 15) - max. jedna dvojice

celkové cíle: sluchová diferenciacie; seřadit zvuky tak, jak je slyšely

organizace: po dvojicích

pomůcky: hudební nástroje/nástroje denní potřeby, pohádka v obrázcích (z jedné strany pohádka, z druhé strany obrázky nástrojů)

Mladší děti dostaly lísteček papírku s nástroji, které hrály za sebou. Starší dítě si nejdříve poslechlo nástroje a pak se pokusilo seřadit papíry tak, jak šly nástroje za sebou. Pokud nástroje správně seřadil, tak z druhé strany byla pohádka seřazena ve správném sledu.

Kostky - mrakodrap

celkové cíle: postavit co největší věž z kostek; rozvoj jemné a hrubé motoriky

organizace: po dvojicích

pomůcky: kostky

Každý z dvojice si vzal 4 kostky. Postupně je dávaly na sebe tak, aby nespadly. Pokud se jim podařilo dát všechny kostky na sebe, splnily úkol.

Překvapení na konec (příloha 16)

Děti dostaly od skřítky Dobromyslíka knížky, které si vyrobily. V knížce jim nechal vzkaz.

Reflexe center

Při reflexi center jsem dětem rozdala svázané knížky. Ty se dětem velmi líbily a byly také nadšené ze vzkazu od skřítky. Nakonec jsem jim rozdala pytlíčky s bonbony jako odměnu za splněné úkoly. Děti měly možnost se sami vyjádřit k připraveným úkolům.

Reflexe dne

Do ranního komunitního kruhu jsem zařadila návštěvu skřítky Dobromyslíka. Na žádost dětí jsem jim poté skřítku půjčila a děti se sním mohly pomazlit, nebo ho pohladit. Většina dětí se divila, že skřítek Dobromyslík je jednorožec a není to klasický skřítek. Po chvíli však tento fakt akceptovaly.

Některé úkoly v centrech aktivit byly těžké pro malé děti. Přesto si však s nimi dokázaly poradit. Nejvíce jim dělaly problémy činnosti v centru kostek a v hudebním centru. U kostek měly problém s tím, že jim buď věž padala, nebo si každý postavil vlastní věž. U hudebního centra zase měly problém s tím, že hrály na nástroje nahodile a neřídily se seznamem na papíru, který jim k tomu byl poskytnut. Děti se potýkaly i s problémy v matematice. Proto jsem u tohoto koutku byla přítomna a pomáhala jsem jim. Velké děti dokázaly příklady spočítat samy. Malým dětem jsem musela pomáhat s počítáním, které jsem jim ukazovala na prstech.

8. Celkové shrnutí a diskuse

Téma, na které jsem tvořila projekt, bylo velmi poutavé a rozsáhlé. Při tvorbě projektu jsem pracovala se zásadami a doporučeními, která se k tvorbě projektu vztahují. Celý projekt jsem poté rozfázovala do několika menších okruhů, aby byl pro všechny srozumitelný. Snažila jsem se ho celý postavit tak, aby byl pro děti zajímavým zpestřením běžného režimu v mateřské škole. Aktivitami, které jsem vybírala, jsem se snažila v dětech probudit empatii a poznání ostatních kamarádů. Úkoly jsem se snažila zadat tak, aby byly pro všechny děti splnitelné a zábavné. Některé činnosti jsem při realizaci přizpůsobovala aktuálnímu rozpoložení dětí. Celých deset dní, kdy jsem v mateřské škole realizovala projekt, jsem se snažila u dětí rozvíjet prosociální činnosti i mimo výuku. Například při hrách na zahradě, nebo při ranních hrách dle výběru dětí. Třída, ve které jsem pracovala, byla věkově smíšená. Při některých situacích bylo velmi dobře vidět, že starší děti pomáhají mladším, nebo jim něco vysvětlují. Proto si myslím, že na rozvíjení prosociálního citění je věkově smíšená skupina nejlepší.

Pro prostředí mateřské školy je charakteristické to, že se během chvíle může z obyčejného pohybu stát projekt. Učitelka v ní může utvořit místo pro: porozumění, pochopení situace z pohledu jiné osoby; schopnost morálně usuzovat; schopnost být empatický; základní znalost norem a pravidel. Při vzdělávání dětí z hlediska prosociálního učení je potřeba využít všech forem. Každá z nich má svá specifika a svá pozitiva. Díky individuální práci s dítětem se mu dokazuje, že učitelce záleží na jeho prožívání, dovednostech a jeho znalostech. Avšak se zvětšováním počtu dětí se tato možnost práce s dítětem snižuje. Ve skupinové práci se děti naučí vzájemně spolupracovat, domlouvat, pomáhat si a hledat optimální řešení. Frontální práce nabízí pocit sounáležitosti, který vzniká díky společnému prožitku. Velmi významné pak jsou rituály, prosociální hry a dramatické metody. Upevňují vztahy mezi dětmi, prohlubují vzájemné poznání, empatii a porozumění ostatním lidem. (Svobodová, 2007)

První tři dny projektu jsem se zaměřila na emoce. S dětmi jsem se bavila o tom, co jsou emoce, jaké emoce a máme a třeba k čemu takové emoce slouží. Děti měly spoustu nápadů a teorií, které se týkaly emocí. První den jsme si zahráli na pány, kteří mají různé emoce. Původně jsem měla pro děti připravené dva pány: Ejchuchu a Achich. Avšak při realizaci napadalo děti spoustu dalších pánů, a tak jsme si některé z nich zkusily. Druhý

den jsem se učili emoce v anglickém jazyce. Lektorka se s dětmi bavila o tom, jak se můžeme cítit, a přitom jim to názorně ukázala. Třetí den jsme si slovíčka s lektorkou opakovaly.

Čtvrtý den jsem se zaměřila na pravidla, která mají ve školce a ve třídě. Bavili jsem se také o tom, jaké pravidla mají doma. Na otázku, jaké máme pravidla, děti dokázaly velmi dobře odpovědět. Dokázaly svoje odpovědi zaměřit nejen na školku a třídu, ale i na dopravu. Pátý den byl zaměřený převážně na rozvoj štedrosti. Děti si mezi sebou předávaly „dárky“. Tato činnost nakonec dopadla tak, že děti daly všechny své dárky skřítkovi. Děti také dostaly dopis od skřítky, ve kterém se psalo, že se za nimi přijde podívat další týden. To v dětech probudilo další nadšení a radost ze skřítky.

Následující tři dny jsem aktivity zaměřila na spolupráci. Šestý den jsem si s dětmi zahrála hru, kdy měly za úkol ve skupince rozesmát druhou skupinu. Tato aktivita se dle mého zcela nepovedla, protože děti asi nepochopily pravidla. Nakonec jsem hru ukončila remízou. Sedmý den jsem děti rozdělila do dvojic, ve kterých si krémovaly ruce. V prvních chvílích se některé děti bránily, že budou mít mastné ruce. Když jsem jim vysvětlila, že se po chvilce krém vstřebá, neměly již s touto aktivitou problém. V tento den jsem měla také problém v ateliéru, kdy jsem chtěla s dětmi vytvořit překvapivé obrázky. Tam se jim nelíbilo, že by jim do obrázku kreslil někdo jiný. Proto jsem děti nechala, aby si nakreslily vlastní obrázek. Osmý den jsem se opět do ateliéru pokusila zařadit aktivitu ze sedmého dne. Stejně jako předešlý den jsem se u této aktivity setkala s mírným odporem. Ale poté co jedno z dětí chtělo tuto aktivitu dobrovolně zkusit, tak se k němu přidaly i ostatní.

Devátý den jsme byly s dětmi dopoledne v divadle. Jednalo se o představení, které se zaměřilo na české zvyky během roku. Ze začátku bylo na dětech vidět, že je to moc nebaví. Ale poté, co se začalo zpívat se atmosféra v divadle zlepšila, a i děti byly více zaujaté. Poté co jsme přijely z divadla jsem s dětmi vyzkoušela pouze dvě aktivity. Bylo na nich vidět, že jsou po divadle trochu unavené a moc se jim nechce pracovat. Poslední desátý den jsem do školky přinesla skřítky Dobromyslíka. Ukázala jsem ho dětem, a to v nich vyvolalo trochu nejistotu. Celé dva týdny si představovaly skřítky jako klasického trpaslíka. Ale skřítek Dobromyslík byl pletený jednorožec. Po chvilce se děti ale shodly, že skřítkem může být i zvíře.

9. Závěr

Cílem práce bylo vytvoření projektu, který by v sobě zahrnoval aktivity s prosociálním zaměřením. Vypracovala a realizovala jsem projekt, ve kterém se vyskytují různé výchovné metody a formy práce. Pomocí projektu jsem se snažila ukázat možnost, jakým by se prosociální činnosti mohly v mateřské škole objevovat.

Celou bakalářskou práci jsem strukturovala do dvou částí. V prvních z nich jsem se věnovala teoretickému rozpracování problému. Zaměřila jsem se na obecný popis projektu, jeho klady a zápory. Také jsem naznačila historický vývoj, který z mého pohledu tvoří důležitou část k pochopení toho, co vlastně projektem myslíme. Mimo jiné jsem také popsala techniku, jakou se projekty tvoří, aby měly vše, co je potřeba a nestala se z toho jen zmeř činností. U projektu je potřeba promýšlet každý krok, odůvodnit si, proč tam některé činnosti dát a jiné ne. Při realizaci projektu je pak důležité si všimnout reakcí dětí, se kterými pracujeme. Ty nám dávají bezprostřední reflexi na činnosti. Je také důležité být flexibilní a některé činnosti v průběhu upravovat.

Mimo projekt jsem se v teoretické části věnovala prosociálnímu chování. Mnoho lidí netuší, co si pod pojmem prosociální chování představit. Je tedy potřeba s tímto pojmem seznamovat již děti v mateřské škole. Tam se toho mohou nejvíce naučit. Prosociální chování je velmi důležité ke klidnému a spokojenému životu nejen sebe sama, ale i blízkého okolí. Pokud je u nás dostatečně rozvinuto prosociální chování, dokážeme konflikty řešit bez použití agrese. Historický vývoj prosociálního chování je velmi zajímavé téma. V průběhu let se mísí různé teorie a vysvětlení pojmu se proměňuje podle aktuálních potřeb společnosti.

Celá realizace projektu proběhla v přátelském duchu. Pracovníci mateřské školy ke mně přistupovaly s velkou mírou profesionality a zařadily mě bez problémů mezi sebe. Téměř jsem si připadala jako jeden ze zaměstnanců. Od vedoucí učitelky jsem dostávala cenné rady, které mi pomohly k úspěšnému dokončení praxe. Nabyla jsem zkušeností, která mi jistě pomůže v budoucím povolání. Velmi si cením toho, že mě vedoucí učitelka nechala zkusit si některé činnosti, u kterých si sama nebyla jistá. Dokázala jsem tak zjistit, jakým způsobem mohu činnosti připravovat.

Myslím si, že se mi povedlo splnit cíle, které jsem si stanovila při vypracování bakalářské práce. Doufám, že celý projekt a realizace projektu bude pro mě velkým přínosem do budoucna. Jsem si jistá, že pokud chceme děti naučit něco nového, je potřeba s nimi pracovat jako s rovnocennými partnery. Samozřejmě se takto neučí pouze děti, ale i my jakožto pedagogové.

10. Literatura

- Bible. *Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Praha: Zvon, 1991. ISBN 80-7113-009-5
- COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0
- DLABOLA, Zdeněk. *O projektech a výukových aktivitách* [online]. 2009 [cit. 2019-01-15]. Dostupné z: <http://www.projektovevyucovani.cz/AboutProjects.aspx>
- ELLE, Carrie. *CarrieElle* [online]. 2017 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.carrieelle.com/printable-kids-games>
- EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-275-1.
- GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-402-8.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.
- HERMOCHOVÁ, Soňa a Jana VAŇKOVÁ. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0727-6.
- HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma "Včelka a příroda"*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-505-9
- I-creative.cz* [online]. [cit. 2019-04-22]. Dostupné z: <http://www.i-creative.cz/?s=grafomotorika>
- KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995
- KOMENSKÝ, Jan Amos a F.R. TICHÝ. *Informatorium školy mateřské*. 2. změněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

KOPS, Jackie. *Pocket of preschool* [online]. 2019 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://pocketofpreschool.com/monster-feelings-cards/>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0

MACAGNO, Jack. *Pngtree* [online]. [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: https://pngtree.com/freebackground/cartoon-kids-kindergarten-opening-season-poster-background-psd_889784.html

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.

MOLLEUR, Laura. *Victories n Autism* [online]. [cit. 2019-04-22]. Dostupné z: <http://www.victoriesnautism.com/communication--behavioral-cues.html>

MŠ Srdíčko o nás. *MŠ Trutnov* [online]. Trutnov, 2015 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <https://www.mstrutnov.cz/nase-pracoviste/srdicko/o-nas/>

Pixabay [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://pixabay.com/>

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Projektování v mateřské škole*. V Olomouci: Hanex, 2004. ISBN 80-85783-44-4

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRUKNER, Vítězslav. *Manažerské dovednosti* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 [cit. 2018-11-17]. ISBN 978-80-244-4329-4. Dostupné z: <https://publi.cz/books/114/Cover.html>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. 50 s. [cit. 2019-03-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

ROBSON, Dyan. *AndNextComesL* [online]. 2019 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.andnextcomesl.com/2016/04/free-lego-emotions-themed-i-spy-printable-for-kids.html>

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5

Teachers pay teachers [online]. 2017 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://www.teacherspayteachers.com>

TILLMAN, Diane G. a Diana HSU. *Living Values Education Activities for Children Ages 3–7: Book 1* [online]. 2000 [cit. 2019-03-5]. ISBN 978-17-3108-777-5.

TYRLÍK, Mojmír. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3535-8.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

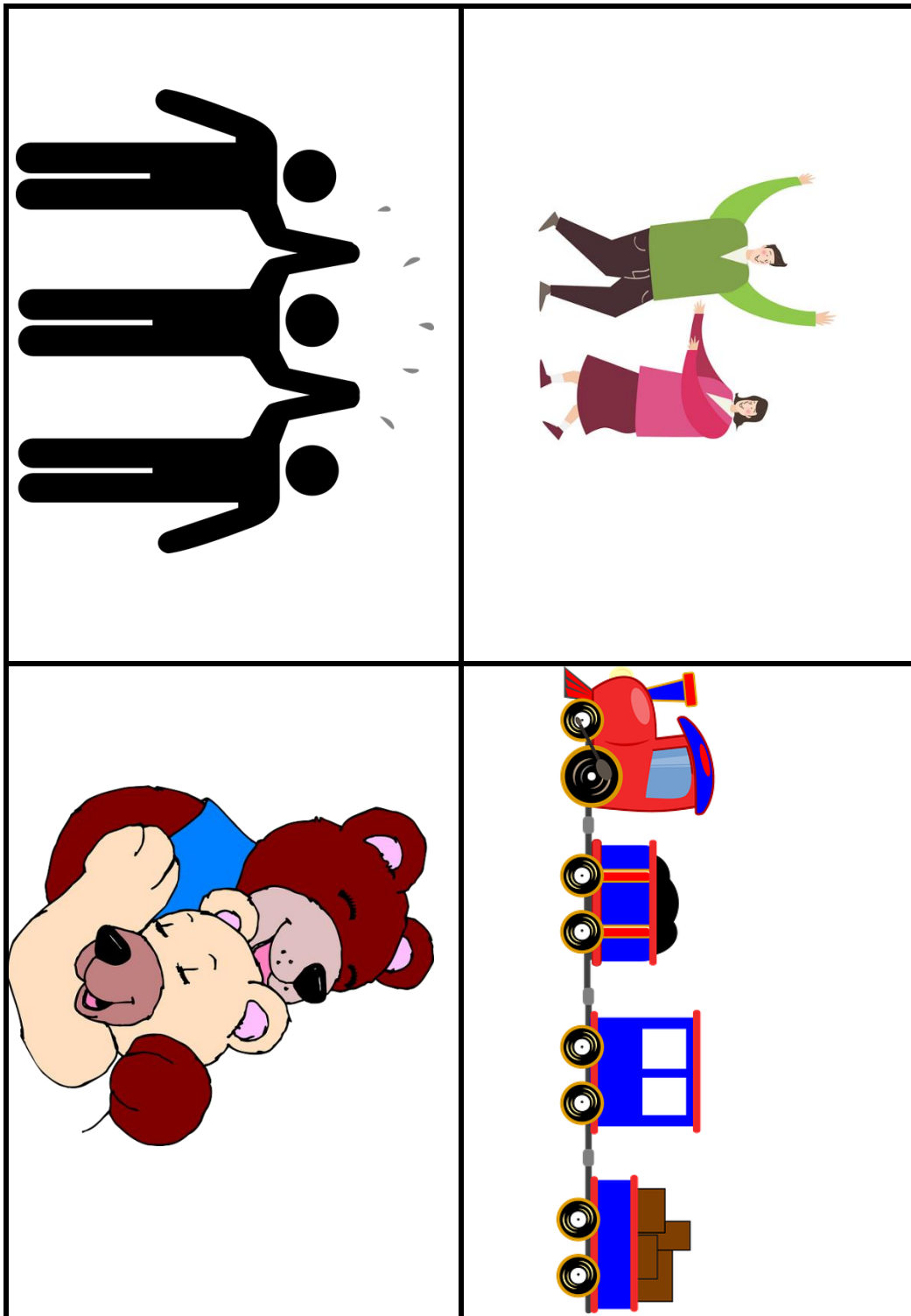
VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-286-7.

Zahraj si pexeso. *Druhá noha* [online]. SCIO, 2014 [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <https://druhanoha.scio.cz/Rozvoj/372/1/CIS-00037260>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Projektová výuka*. Metodický portál RVP [online]. 2012 [cit. 2018-11-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

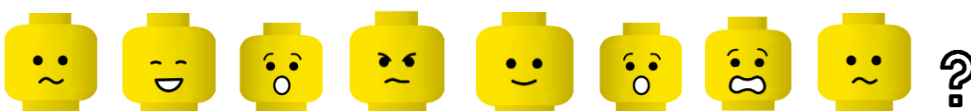
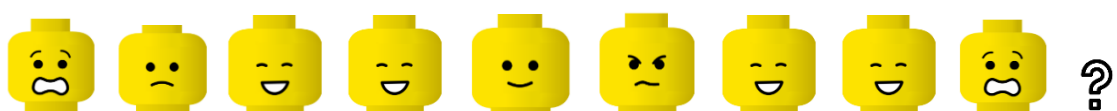
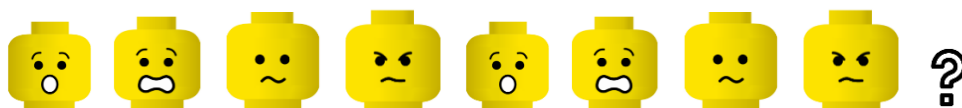
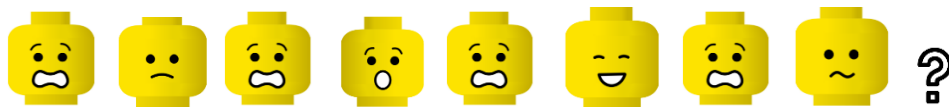
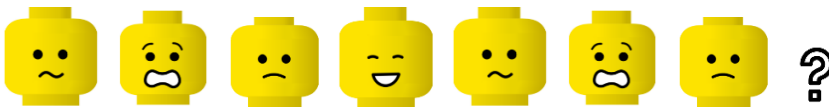
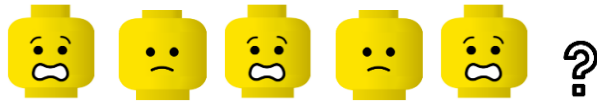
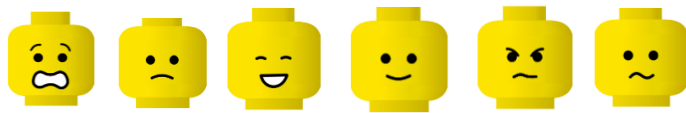
11. Seznam příloh

Příloha 1



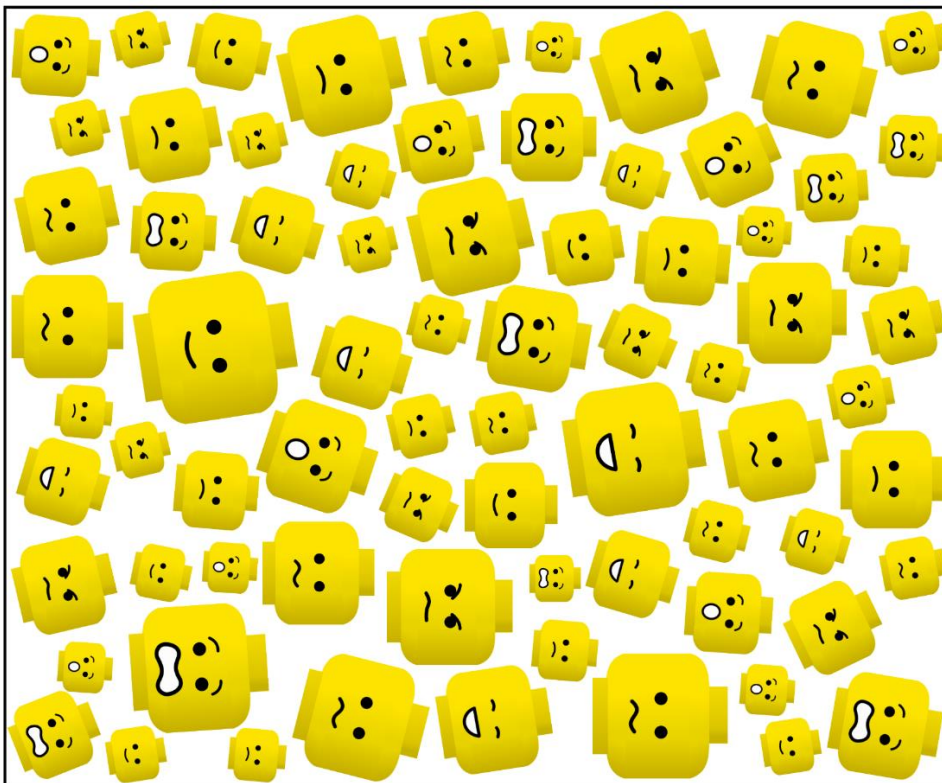
Zdroj obrázků: Pixabay

Příloha 2



Zdroj obrázků: Robson, 2019

Příloha 3



12	9	10	9	7	14	13
----	---	----	---	---	----	----

Překvapený	12
Vystrašený	9
Smutný	10
Naděšený	9
Šťastný	7
Náštvaný	14
Zmatený	13

_____ Překvapený
 _____ Vystrašený
 _____ Smutný
 _____ Naděšený
 _____ Šťastný
 _____ Náštvaný
 _____ Zmatený




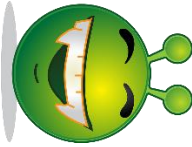






Zdroj: (Robson, 2019)





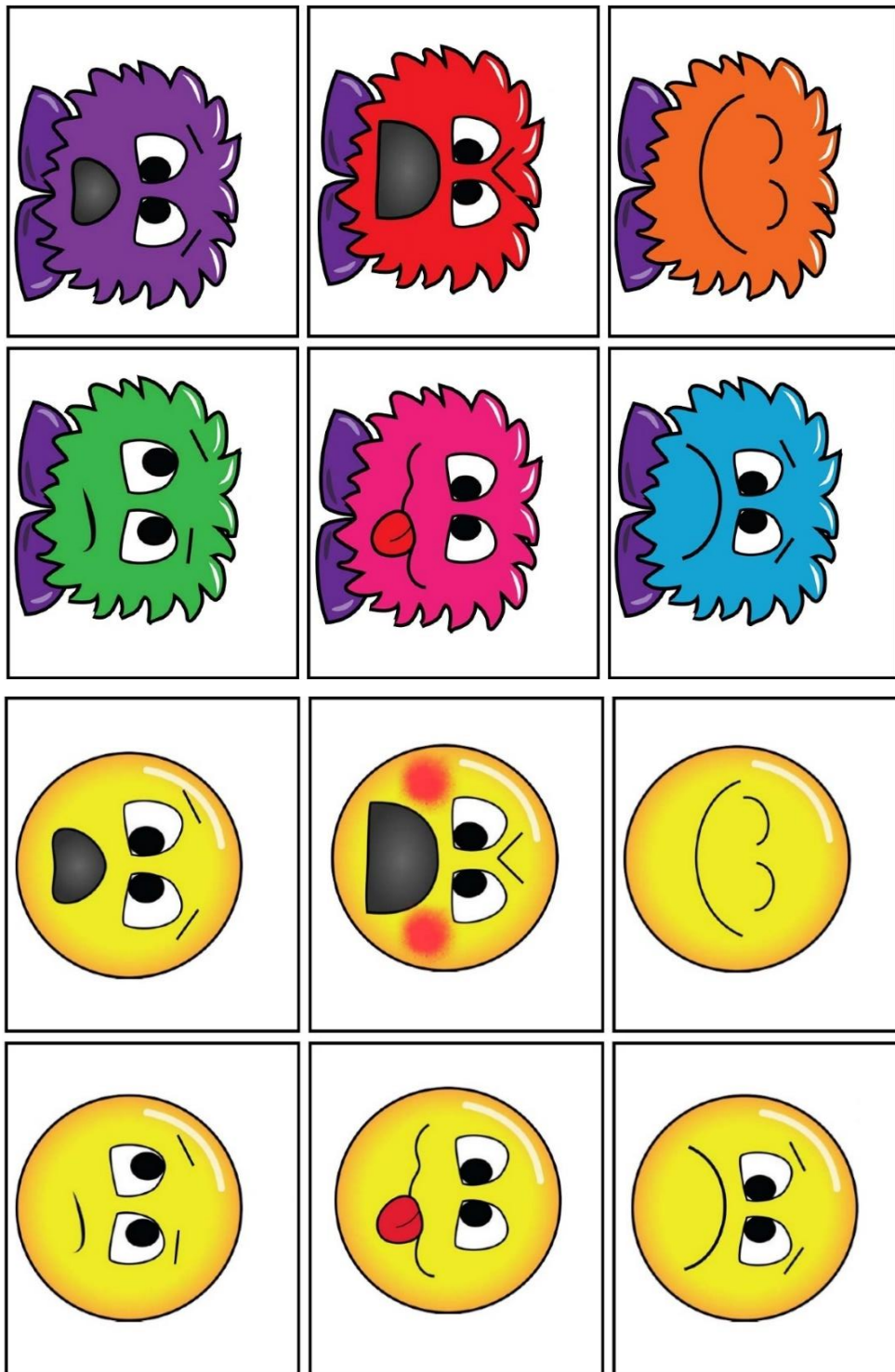
Zdroj: Elle, 2017

Příloha 5

<p>ŠŤASTNÝ</p> 	<p>NADŠENÝ</p> 
<p>SMUTNÝ</p> 	<p>VYDĚŠENÝ</p> 
<p>PŘEKVAPENÝ</p> 	<p>STYDLIVÝ</p> 
<p>OSPALÝ</p> 	<p>ROZZLOBENÝ</p> 

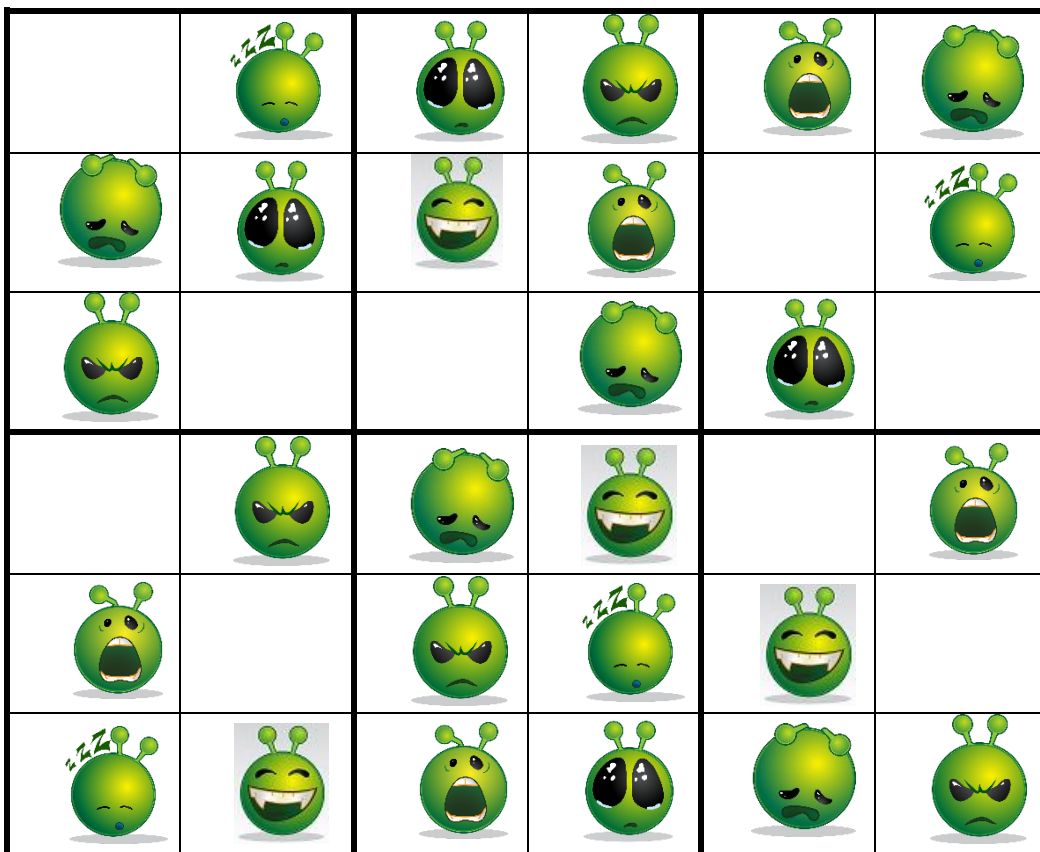
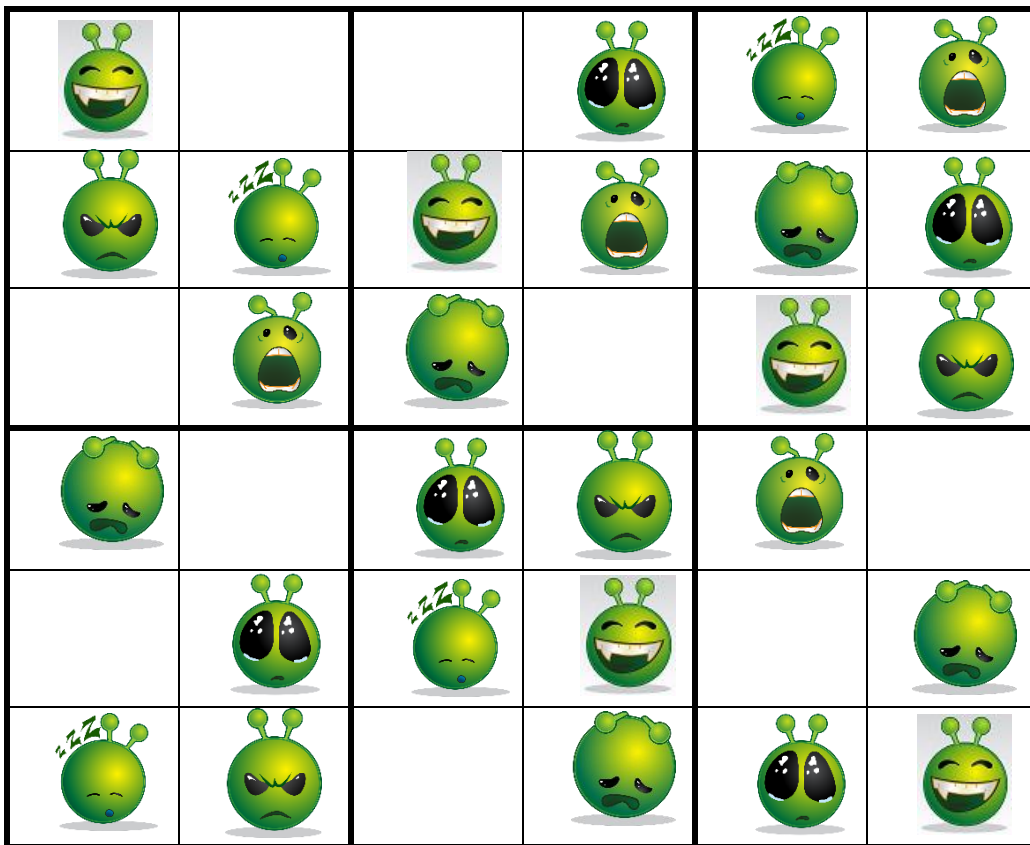
Zdroj obrázků: Pixabay

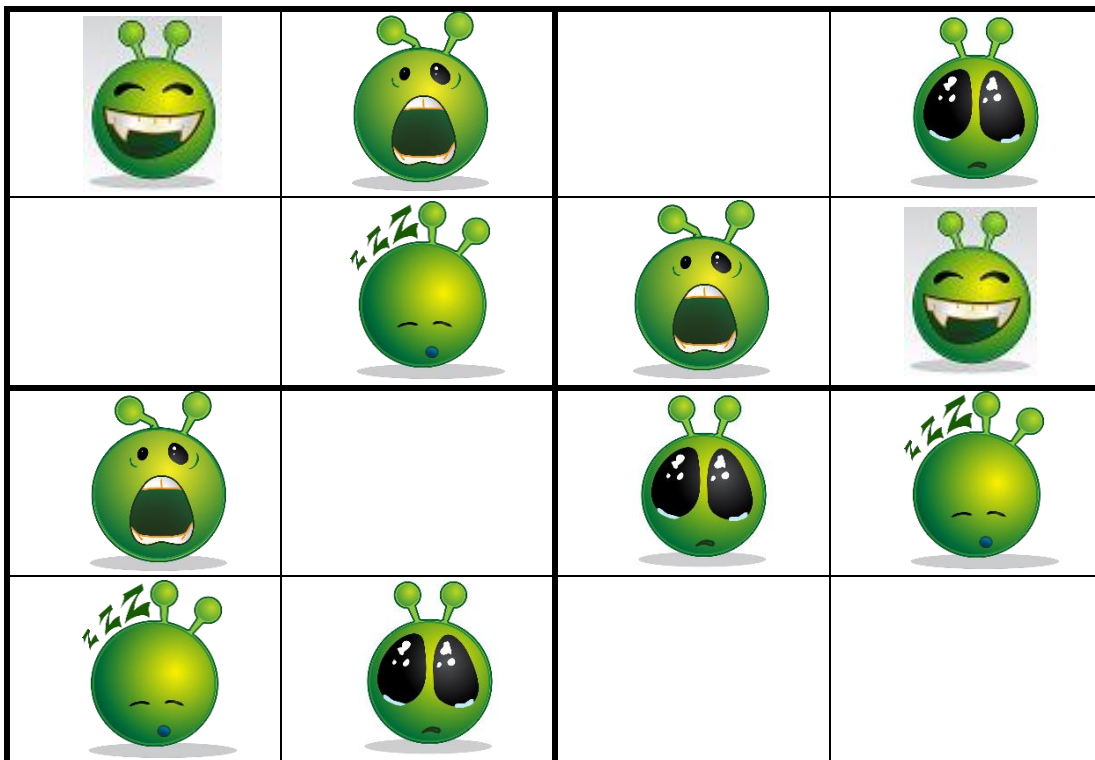
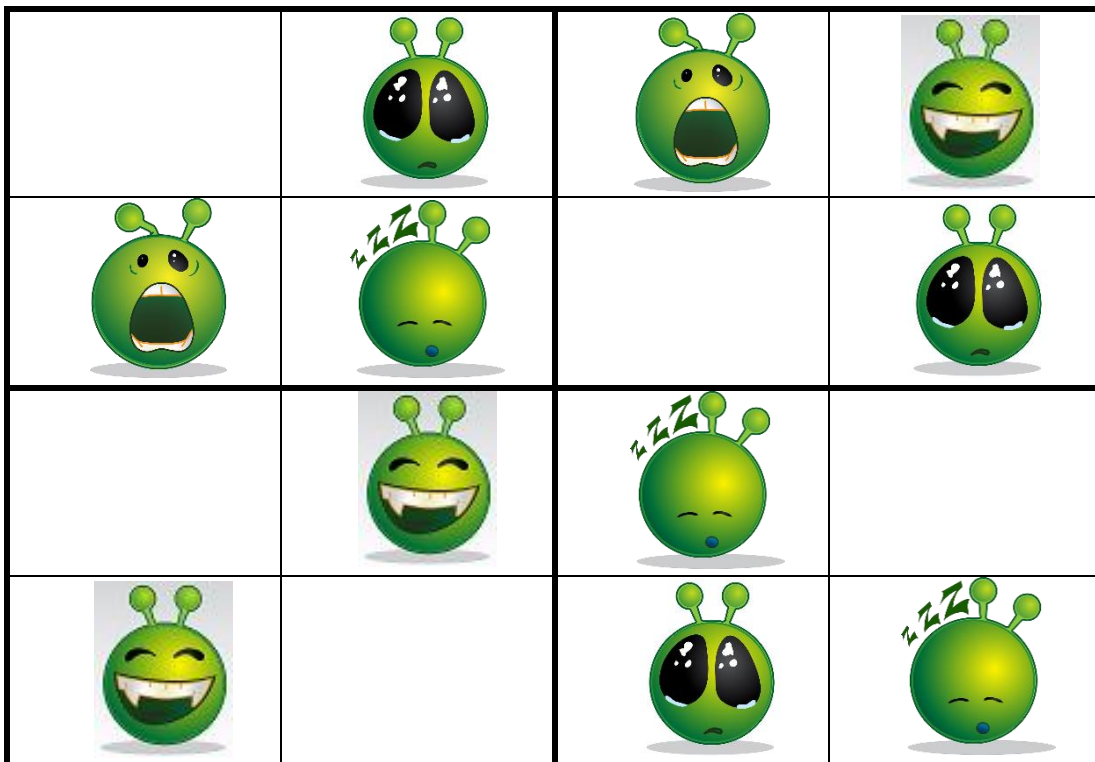
Příloha 6



Zdroj: Kops, 2019

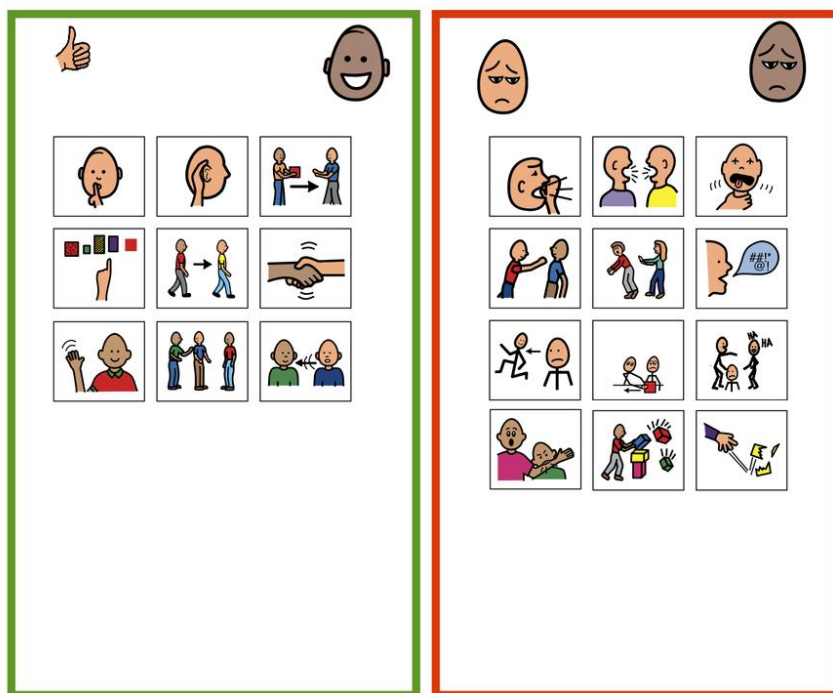
Příloha 7





Zdroj obrázků: Pixabay

Příloha 8



Zdroj: Molleur

Příloha 9

*Kvítkům bzučí písničky
pracovité ...
(včelíčky)*



*Okvětní listky nakreslí pomocí klíček jedním tahem. Střed kvítků tvoří spirála.
Každý kvítek vybarví jinou barvou.*

i-creative.cz

Zdroj: i-creative.cz

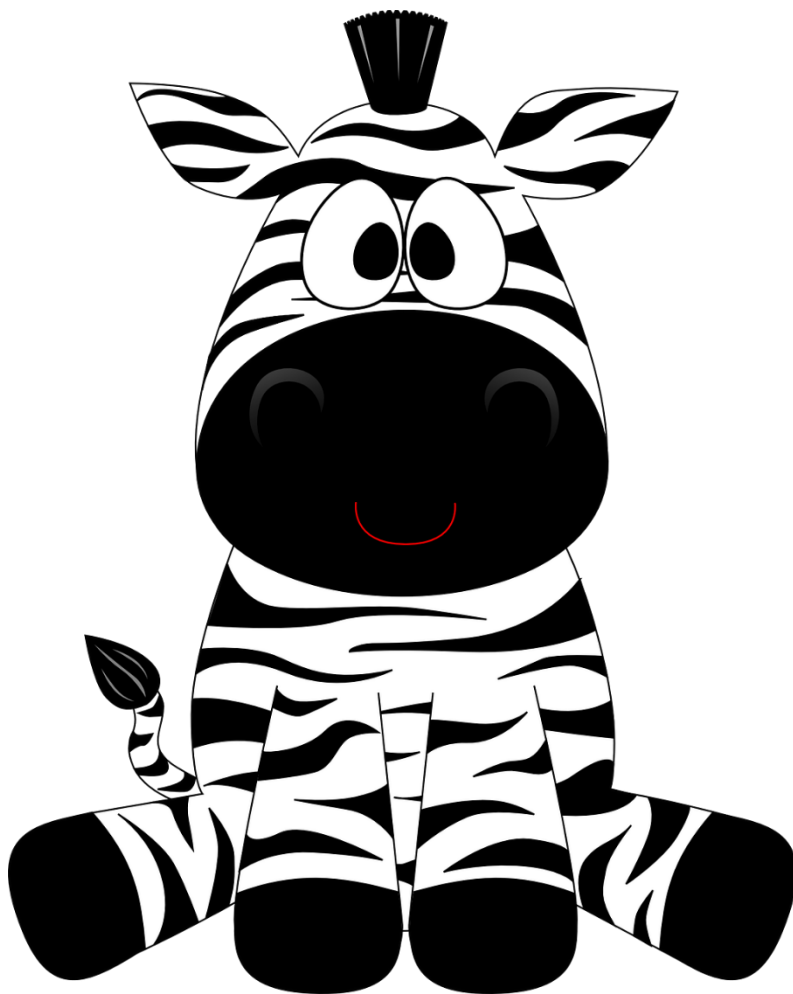
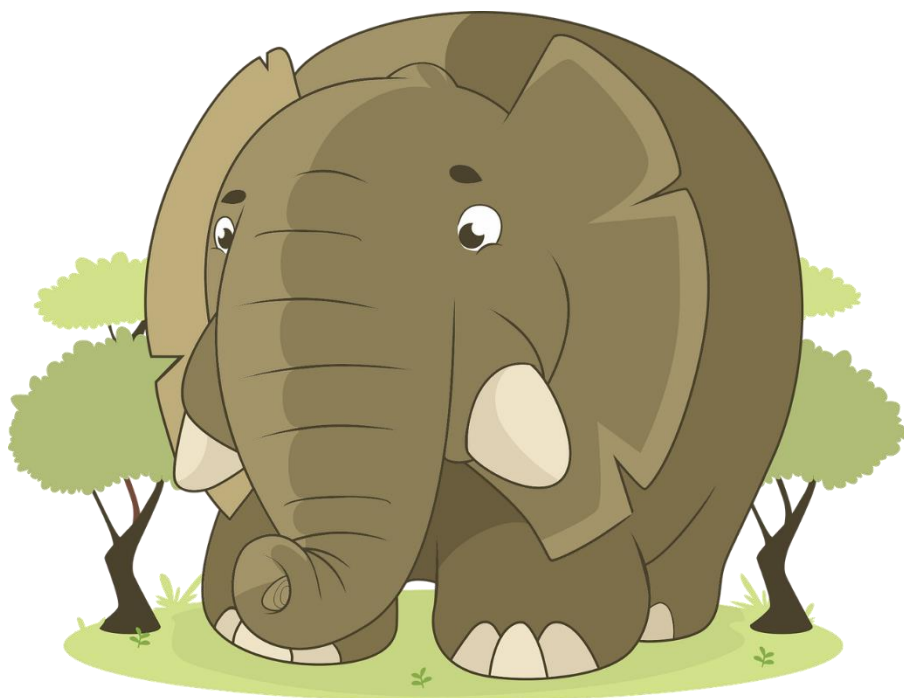
Příloha 10



Zdroj obrázků: Pixabay

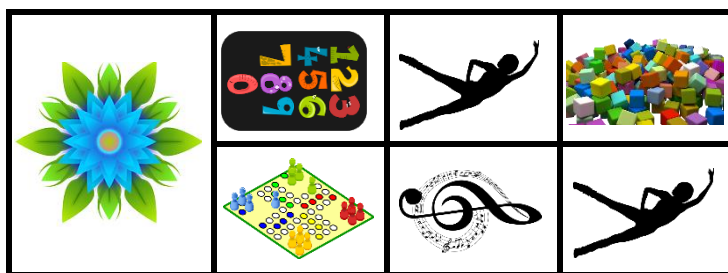


Zdroj: Macagno



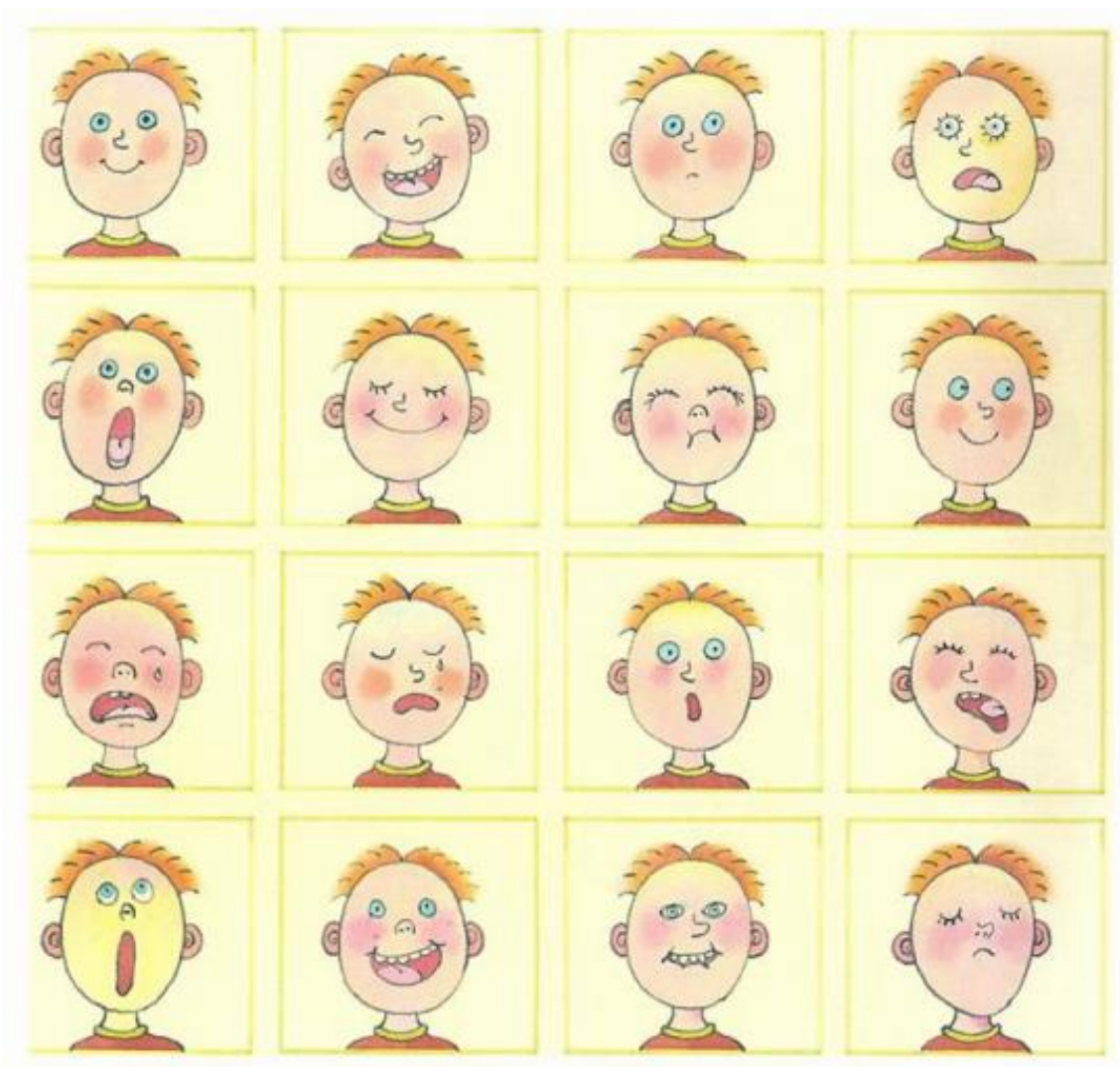
Zdroj obrázků: Pixabay

Příloha 13



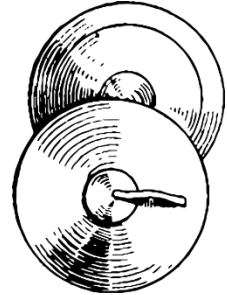
Zdroj obrázků: Pixabay

Příloha 14



Zdroj: Druhá noha, 2014

Příloha 15



Zdroj obrázků: Teachers pay teachers, Pixabay



Zdroj obrázků: Pixabay, Macagno