



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Prosociální chování v příbězích dětské literatury

Vypracovala: Dominika Kadlecová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2019

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 18. března 2019

Dominika Kadlecová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Tímto chci věnovat poděkování mé vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Evě Svobodové za všechny cenné rady, přátelský přístup a odborné vedení.

Zároveň také velice děkuji mateřské škole při základní škole za spolupráci, ochotu a umožnění zrealizování mého integrovaného celku.

## **Abstrakt**

Závěrečná bakalářská práce se zabývá rozvojem prosociálního chování u dítěte v předškolním období, pomocí příběhů a pohádek obsahujících prosociální prvky. Je tvořena dvěma částmi. Teoretická část se zabývá socializací jedince jako takového a následným socializačním procesem u dítěte v mateřské škole, který je dále podstatný pro rozvoj prosociálnosti a celkový emoční vývoj jedince. V poslední řadě je tato část věnována příběhům, které jsou nedílnou součástí života každého člověka a zároveň jsou velmi vhodnou motivací při práci s dětmi. V praktické části, jež se opírá o uváděná teoretická východiska, je vytvořen týdenní integrovaný celek vycházející z vybraného textu, který záměrně přispívá k rozvoji prosociálního chování u dětí v heterogenní skupině. Se zvoleným textem také souvisí tvorba seznamu dětské literatury s prosociálním akcentem, ze kterého je příběh uveden. Během celé realizace je prováděno pozorování jedinců, jejich reakcí a pozdějšího trvání osvojených projevů. O výsledcích je pojednáno v konečném vyhodnocení praktické části. Závěr práce shrnuje propojenost teorie s praxí a naplněné, či nenaplněné záměry a cíle.

## **Klíčová slova**

Emoční vývoj, morální vývoj, prosociální chování, příběh, socializace

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the development of prosocial behaviour in a child in a preschool age by using stories and fairy tales containing prosocial elements. It consists of two parts. The theoretical part focus on socialization of the individual and subsequent socialization process of a child in the nursery school, which is further essential for the development of prosociality and the overall emotional development of the individual. Last but not least, this part is devoted to stories that are integral part of every person's life and at the same time they are a very suitable motivation for working with children. In the practical part, which is based on the theoretical background, there is a weekly integrated unit based on a selected text that deliberately contributes to the development of prosocial behaviour in children in a heterogeneous group. The selected text also relates to the creation of a list of children's literature with a prosocial accent from which the story is given. Throughout the implementation, observations of individuals, their reaction and later duration of the acquired manifestations are carried out. The results are discussed in the final evaluation of the practical part. The conclusion summarizes the interconnectedness of unfulfilled goals and objectives.

## **Key words**

Emotional development, moral development, prosocial behaviour, story, socialization

## OBSAH

ÚVOD .....	8
1 Socializace .....	10
1.1 Socializace dítěte v předškolním období .....	12
1.1.1 Socializační činitelé.....	14
1.1.2 Sociální učení.....	17
1.2 Morální vývoj .....	18
1.2.1 Morální vývoj dítěte v předškolním období.....	19
2 Prosociální chování .....	22
2.1 Altruismus .....	22
2.2 Prosociální chování v předškolním období .....	23
2.3 Komunikace, jako prostředek prosociálního jednání a vyjádření emočních projevů .....	24
2.4 Emoční vývoj v předškolním období .....	25
2.4.1 Emoční inteligence .....	25
3 Příběhy.....	27
3.1 Příběhy v mateřské škole .....	27
4 Prosociální chování v příbězích dětské literatury .....	30
4.1 Cíl projektu a stanovené otázky.....	30
4.2 Předpoklad .....	31
4.3 Cílová skupina dětí a její popis .....	31
4.4 Popis integrovaného celku .....	31
4.5 Evaluace .....	32
4.6 Metoda výzkumu .....	33

4.6.1 Pozorování.....	33
4.7 Realizace integrovaného celku .....	33
5 Vyhodnocení praktické části.....	56
ZÁVĚR.....	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY PRO DĚTI.....	I
SEZNAM PŘÍLOH .....	II

## ÚVOD

Pro svoji závěrečnou bakalářskou práci jsem si zvolila téma Prosociální chování v příbězích dětské literatury. Důvodem pro tento výběr bylo zejména zpozorování neschopnosti spolupráce dětí, problémy s výpomocí slabším nebo mladším či s řešením sociálních konfliktů jinak nežli násilím a ubližováním, a to v několika mnou navštívených mateřských školách a školních družinách. Zájem o tuto problematiku ve mně probudily také paní učitelky, které se tázaly na nějaké možné a funkční řešení. Dospěla jsem těmito nabitými zkušenostmi z praxe k rozhodnutí, že chci mít toto téma prozkoumané natolik, aby to mohl být hlavní záměr mého budoucího pedagogického působení. Myslím si, že zejména dovednosti a schopnosti osvojené dítětem v předškolním období jsou více než důležité pro jeho další rozvoj v životě. Profesor Kohoutek (2008) například uvádí, že prvních šest let života dítěte je pro celkový vývoj člověka rozhodující proto, že se v tomto období utváří základní rysy osobnosti jedince. Dítě se také vyvíjí jak pohybově, tak tělesně. Je tedy velmi důležité, co jedince utváří či kdo a jak na něj v tomto období působí. To vše se poté promítá do jeho budoucího jednání, prožívání, spokojenosti či nespokojenosti. Jak zdůrazňuje Šulová (2004, s. 66) jedná se o „jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka“.

Při mých úvahách jsem se dále pozastavila nad tím, jak často slýchávám od svých přátel, že je pro jejich dítě a jeho další životní etapy důležité zejména naučit se číst, psát, počítat a vyjadřovat se. Důvodem jejich tvrzení byla představa bezproblémového absolvování základní a dalších škol. Toto tvrzení je podstatné z mnoha hledisek, například pro sociální začlenění jedince. Představme si však, kdyby k tomu všemu přibyl ještě schopnosti empatie, spolupráce a zájem pomoci. A protože si člověk klade během života určité filozofické otázky, které obsahují vždy nějaké pro a proti, tak i mě se při získávání informací k mému tématu vybavilo, jaký by byl život, kdyby se všichni lidé chovali prosociálně? Víím, že toho asi dosáhnout nelze, ale mám potřebu k tomu alespoň směřovat.

V teoretické části mé bakalářské práce vycházím zejména ze socializace dítěte, do které neodmyslitelně spadají socializační faktory ovlivňující vývoj dítěte, sociální učení a morální vývoj jedince důležitý k rozvoji prosociálnosti. Poté se zabývám



samotným prosociálním chováním a jeho rozvojem, na němž se podílí komunikace a emoční vývoj obsahující emoční inteligenci. Zmiňuji také pojem altruismus. Závěr věnuji příběhům, prostřednictvím kterých si děti toto chování a jednání přirozeně osvojují. V praktické části budu realizovat po dobu jednoho týdne v malé, vesnické mateřské škole s heterogenní skupinou dětí integrovaný celek založený na práci s knihou „Jeden za všechny a všichni za jednoho“ od autorky Brigitte Weningerové. Hlavním záměrem bude pozorovat rozvoj prosociálního chování během krátkého časového úseku (jeden týden), pomocí sledování určitých projevů a jejich trvalosti po jeho ukončení. S tím také úzce souvisí zjišťování možností stmelit kolektiv během jednoho záměrně naplánovaného týdenního celku, popřípadě sledování toho, jak se u dětí toto působení projeví.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Socializace

Socializace může mít mnoho různých definic. Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 202) socializaci definují jako „celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu, a začleňuje se tak do společnosti“. Cisovská (2012, s. 6) inspirovaná Krausem popisuje socializaci jako „proces postupné proměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti“. Říčan (2013) chápe tento pojem jako určitý proces, ve kterém dochází k posilování svobody, k regulaci osobního vývoje či k upevňování charakteru. Popisuje však také, že se jedná o spolužití lidí ve skupině, kteří v ní dodržují domluvená pravidla. Dunovský (1999, s. 76) ji definuje slovy: „socializace je celoživotní vývojový proces, ve kterém se jedinec stává bytostí společenskou“. Zmiňuje také, že prostřednictvím tohoto procesu jedinec vrůstá do sociálního prostředí, ve kterém se adaptuje a včleňuje se do něj, navazuje sociální kontakty, získává přátele, osamostatňuje se a vymaňuje z prvotního sociálního prostředí, tedy rodiny. Dítě poznává a osvojuje si různé společenské normy chování, hierarchii hodnot a životní styl. Dunovský (1999) dále také uvádí, že na základě tohoto procesu si daný jedinec utváří představu vlastního „já“, tedy identitu určité společnosti a vlastního sebepojetí. Dle Šulové (2004) se jedná o další důležitý proces ve vývoji člověka, ve kterém dochází jak k utváření jeho osobnosti a celkově sebe samého, tak k formování sebe jako představitele určité společnosti a kultury.

Cisovská (2012) inspirovaná Krausem rozdělila socializaci do čtyř fází:

1. **Sociabilita** je první fází v životě dítěte, která se odehrává v rodině. Jedná se o rozvoj osobnosti a základních předpokladů jedince.
2. **Personalizace** je druhou fází v životě dítěte, která je charakterizována učením se základních rolí a celkovým formováním svého „já“.
3. **Profesionalizace** je třetí fází v životě jedince, která souvisí s profesní přípravou.
4. **Společenská angažovanost** je poslední fází člověka, kdy jde o začlenění se do společenské struktury.

V tomto socializačním procesu jedinec dosahuje určitého sociálního statusu, zařazuje se tedy na společenský žebříček. Dostává se mu také určité sociální pozice a role. To vše však závisí na určitých zákonitostech, součinnosti osobnosti dítěte, sociálním prostředí, zdravotním stavu a specifikách vývoje (Dunovský, 1999). Jednou ze základních charakteristik socializačního procesu je schopnost být poměrně samostatný a zároveň být částí rozšířenějšího celku (Šulová, 2004). Podle Průchy, Walterové a Mareše (1995) se vývoj uskutečňuje jak sociální komunikací a interakcí, tak sociálním učením či sociálním nátlakem. S inspirací Alana J. člení socializaci dítěte na etapy:

1. Etapa, ve které se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti.
2. Etapa, ve které se dítě snaží osamostatnit, nalézt své místo v síti sociálních vztahů, v níž se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot.
3. Etapa, ve které se dítě začleňuje do širších sociálních skupin (Průcha & Walterová, & Mareš, 1995).

Šulová (2004) uvádí několik forem socializace u jedince, mezi které se řadí například formální/neformální, primární/sekundární, či funkcionální typ a intencionální typ socializace. Zmíněné typy dále charakterizuje:

- Funkcionální typ.

Během této socializace člověk nabývá zkušenosti prostřednictvím interakce s okolním prostředím a prozkoumává v něm to, co získal socializačním procesem intencionálním.

- Intencionální typ.

Socializaci intencionální využívají zejména skupiny vytvářeny pro záměrnou výchovu jedince v mezích určených hodnot a norem. Je vhodné do těchto skupin zařadit například školu, rodinu, církve či média. Tento typ socializace se projevuje:

- *Represivním působením.*

Jedná se o působení založené na nadměrném užívání odměn a trestů. Vyskytuje se zde jasná hierarchie určitých rolí a disciplína. Výrazný účinek tohoto přístupu může u dítěte negativně působit na rozvoj jeho „JÁ“ a vytvářet tak spíše nesamostatnost, slabší sebedůvěru či krajní projevy chování.

- *Participačním působením.*

Hovoří se o působení, které se zaměřuje na aktivitu jedince, jeho podporu a interakci. Snaží se vytvářet co nejlepší podmínky pro rozvoj sebedůvěry, zdravé ctižádostivosti, autentického chování, kreativity či tolerance (Kabátek, 1994).

### **1.1 Socializace dítěte v předškolním období**

Socializace jako taková probíhá podle Langmeiera a Krejčířové (1998) po celý život člověka pomocí rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. Začíná již u novorozenců v interakci s jejich matkou a pokračuje v dalších stádiích člověka. Předškolní období však může být po této stránce chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. Vágnerová (2005) zmiňuje, že je toto období typické vlastní iniciativou a vlastní aktivitou, která je pro dítě v tomto věku hlavní potřebou, a jež je také spojena s vývojem socializace.

Šulová (2004, s. 122) uvádí, že tento proces se ve vývoji dítěte předškolního věku pozměňuje a zkvalitňuje zejména:

- *V sociální reaktivitě,*
  - ve které si dítě vytváří vztahy odlišných úrovní a prostřednictvím níž se učí sociální diferenciaci, která ho posouvá v oblasti kvality na vyšší úroveň.
- *V sociálních kontrolách,*
  - kdy si dítě osvojuje a přijímá společenské normy žádoucího chování. V této rovině se vyskytují individuální rozdíly u jedinců, protože je tento proces částečně ovlivněn rodinným prostředím a výchovnými přístupy v něm.

- *V osvojování si sociálních rolí si*
  - dítě zprvu osvojuje sociální role uvnitř rodiny. Jedinec v předškolním období má poté již možnost modifikovat a trénovat role mimo rodinu, tedy v předškolních zařízeních, zejména ve skupinách svých vrstevníků.

Uváděné období je podle Langmeiera a Krejčířové (1998) rozhodující zejména kvůli socializačnímu tlaku na dítě, jež má své chování začít přizpůsobovat pravidlům společnosti. Matějček (1999) popisuje, že dítě po třetím roce vystupuje ze společenských hranic v úzkém kruhu rodiny a přichází do společnosti vrstevníků. Dochází tak ke zřetelné přizpůsobivosti, kdy dítě svými postoji a svým chováním kopíruje své dosavadní sociální prostředí. Dále se také utváří určité společensky podstatné postoje, jako například přátelství mezi dětmi, soucit, solidarita, společenské strategie napomáhající k socializaci (Matějček, 1999). Langmeier a Krejčířová (1998) poukazují na to, že s tímto obdobím úzce souvisí pojem seberegulace čili určité sociální kontroly, která se začíná utvářet až v průběhu třetího roku života dítěte a jedinec se začíná řídit spíše myšlením než řečí.

Dle Šulové (2004) socializace v předškolním období probíhá zvláště mezi vrstevníky, kdy jsou děti již schopny spolupracovat, mít pochopení pro druhého, pomáhat slabším, řešit konflikty kompromisem, ale také soupeřit. Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že v předškolním věku dochází také ke společným a následně i kooperativním hrám, kdy se dítě začíná zajímat o druhé, spolupracovat s nimi a prostřednictvím her si osvojuje různé sociální role. Nejvýznamnějším pokrokem v tomto období je však diferencování mužské a ženské role, které se začínají lišit v chování na základě vrozených vloh, ale také ve společenském očekávání. S tím také souvisí potřeba seberealizace, která je u dítěte uspokojována pozitivně hodnocenou aktivitou. Díky ní se může prosadit v určité sociální skupině a posiluje si svou sebeúctu a sebejistotu. Je proto na místě uvést, že v tomto období jsou nejvýznamnější názory dospělých, kdy pouhé uznání slouží dítěti jako pozitivní zpětná vazba. Na základě kladného hodnocení a uspokojování této potřeby se vyvíjí základní strategie, které souvisí s určitými hodnotami a stávají se trvalejším rysem osobnosti (Vágnerová, 2005).

Na celkovém sociálním vývoji jedince se podílejí také různí socializační činitelé ovlivňující jeho socializační proces.

### 1.1.1 Socializační činitelé

#### Rodina

Dle Dunovského a Kovaříka (1999) se rodina pokládá za nejstarší společenskou skupinu s nejrůznějšími vztahy uvnitř i navenek, s funkcemi a s činnostmi zabezpečujícími potřeby členů v rodině. Z pohledu socializace se vyznačuje jako nejdůležitější skupina člověka, provázející jedince všemi fázemi života. Stejně tak považuje rodinu Šulová (2004) jako jednu z nejdůležitějších sociálních skupin poskytujících jedinci zdroj bezpečí, jistoty, zázemí a bezvýhradného přijetí. Procházka (2017) inspirovaný sociologem Giddensem (1999), zmiňuje, že se jedná o skupinu lidí propojených příbuzenskými vztahy, ve kterých nesou dospělí jedinci odpovědnost za výchovu svých dětí.

Šulová (2004) zmiňuje důležitost rodiny zvláště v morálním vývoji dítěte, kdy utváří jeho vztahy ke společnosti, ale také k sobě samému a k nejbližšímu personálnímu okolí. Právě raná interakce s rodiči tvoří nejdůležitější stavební materiál jak pro chápání morálně etických principů, jejich přijetí a integrování do životních postojů jedince, tak pro vývoj jeho svědomí. Dítě v rodině skrze nápodobu přejímá vzájemné působení, celkovou atmosféru či rodinné klima. Seznamuje se s pravidly a s normami, které jsou v rodině předkládány. Na tomto základě si k nim formuje své vlastní postoje. Primární skupina také dává jedinci možnost identifikovat se dlouhodobě, nenápadně a nezáměrně s rodinným modelem čili se vzorem, který je důležitý k přechodu od regulace ze strany druhého, k autoregulaci v pozdějším věku. Dítě si pomocí působení v každodenním vztahu a pozorování určitého chování dospělého k druhému pohlaví utváří svoji pohlavní identitu. To napomáhá jedinci posouvat se na vyšší úroveň v oblasti morálního vývoje (Šulová, 2004). Do zmíněné primární sociální skupiny spadají také sourozenci, kteří umožňují dítěti procvičení vztahů a fixování určitého chování v každodenních situacích. Tyto sourozenecké vztahy přispívají k diferenciaci mezi „Já“ a „Druzí“. Jedinec musí hledat své místo v rodinné podskupině, uvědomovat si jak sebe samého, tak druhou osobu, která je mu podobná a blízká, ale zároveň odlišná. City a vztahy mezi sourozenci jsou jiné než vztahy s rodiči. Obsahují různé odlišné emoce jako je nenávisť či naopak láska. Díky těmto zkušenostem z rodiny je dítě, zralejší v myšlení a v sociálních interakcích než dítě vyrůstající bez sourozence. Podskupiny

v rodině nesou ještě jednu významnou úlohu pro jedince. Jedná se o možnost nejstaršího dítěte zkoušet si roli vůdce a u později narozeného dítěte zase roli mladšího sourozence, který tak prostřednictvím schopnějšího vzoru nabývá daleko rychleji sociální zkušenosti. Častokrát se pomocí sourozenectví pozmění vztah mezi matkou a nejstarším dítětem na partnerství, jehož společným cílem je poskytnout co největší ochranu mladšímu sourozenci/dítěti. Do rodiny také neodmyslitelně patří důležitý vztah dítěte s prarodiči, kteří ukazují jedinci alternativní vztahy mezi dospělými v jiném věku. Mohou mu dále posloužit jako náhradní identifikační vzory. Prarodiče obecně mají na dítě více času, vytvářejí s ním spíše pozitivní interakce, jsou k němu tolerantnější a prožívají s ním mnoho různých zážitků. Napomáhají mu také pochopit spojitost života, ve kterém se objevuje jak zrání, tak stárnutí, či mu poskytují obohacující vztah, ve kterém se dítě může setkat s handicapem, s nemocí či se smrtí (Šulová, 2004).

Rodina dle Procházkovy ovlivňuje svými vnitřními vztahy celkovou výchovu a socializaci v předškolní instituci. Na tomto modelování se podílí například funkčnost/nefunkčnost, úplnost/neúplnost rodiny či komunikace mezi ní a okolím (Procházka, 2017).

### **Mateřská škola**

Mateřská škola znamená pro dítě zkoumání nového prostředí, ve kterém je zcela jiná časová organizace, nová pravidla při soužití ve skupině a mnoho cizích dospělých a dalších jiných dětí. V současnosti se snaží mateřské školy jednat pozitivně vzhledem k potřebám dětí a rodin. Důraz je kladen především na spolupráci ve skupině dětí, ve které mají jedinci možnost sociálního učení, vztahového rozvoje a nabývání sociálních zkušeností, dovedností, a to s vědomím, že je to v dnešní době to nejlepší, co mohou rodinám tyto instituce poskytnout (Koťátková, 2008). Mateřská škola může také pomoci předškolnímu dítěti předejít společenské izolaci, která je důsledkem současného systému v rodinách například s jedináčky (Matějček, 2005). Objevuje se zde více dospělých, kteří na dítě současně působí s různými vzájemnými vztahy a povahovými vlastnostmi. Svojí komunikací utváří citovou oporu, způsoby řešení různorodých situací, schopnost přizpůsobit se a učit se novému. Dále utváří jak celkové klima třídy a celé školy, tak další rozvoj jedince, který takovéto chování a jednání

intenzivně vnímá. Pojednává se tedy zejména o učitelích tvořících tuto kvalitu klimatu (Kořátková, 2008). V rámci působení předškolní instituce na dítě tak hraje podstatnou roli osobnost pedagoga, jenž v mateřské škole realizuje své cíle, hodnoty a postoje. Existuje mnoho výpovědí o tom, jaký by měl učitel této školské instituce být a jak správně by měl na děti působit. Jedná se o určité charakteristiky jeho vlastností a dovedností, profesních kompetencí či osobnostních rysů. Vzhledem k záměrům mé bakalářské práce jsem se zaměřila pouze okrajově na určité osobnostní rysy člověka pracujícího s dětmi, které se podílejí na snadnější a kladnější socializaci ve společenských skupinách v přítomném i budoucím životě dítěte (Svobodová, & Vítečková, 2017). Váchová s Vítečkovou (2017) zmiňují například oblast morálních kvalit, se kterými úzce souvisí sebepoznání, orientace v sobě samém a následné projevy respektu ke svému okolí. Tyto projevy mohou obsahovat poukazování na určité lidské hodnoty vedoucí k demokracii či podporu v sociálním rozvoji empatie, spolupráce a pomoci druhým a slabším (Váchová, Vítečková, 2017). Osobnostní rysy neboli morální ctnosti člověka uvádí E. Svobodová prostřednictvím analýzy Petersona a Seligmana jako poznání, moudrost, lidskost, odvahu, transcendenci, spravedlnost a umírněnost. Zmiňuje také konkrétní kladné osobnostní rysy učitele v mateřské škole, se kterým by se okolí mělo cítit bezpečně, pozitivně, respektovaně a klidně (Svobodová, 2017). Úkolem pedagoga v této oblasti by mělo být podle Garabikové Pártlové a Podhrázské vytváření a správné využívání jeho dovedností přispívajících ke kladné socializaci dětí, empatický a partnerský přístup se zvýšenou vnímavostí a pozorností k jedincům jako k dospělým. Prioritou by mělo být pečovat o emoce, vztahy a vytvářet kladné citové vazby v hranicích jeho role (Garabiková Pártlová, Podhrázská, 2017). Úzká spolupráce rodiny s učiteli mateřské školy je podstatná pro komunikaci a následnou efektivní kooperaci přispívající k podpoře vývoje a celkové spokojenosti dítěte (Opravilová, 2016). Mateřská škola jako taková je z hlediska Matějčka (2005) vnímavější k novým poznatkům z psychologie a pedagogiky. Zmiňuje proto, že obsahuje i rozsáhlejší zkušenosti a znalosti přispívající ke správnému vedení dětí z více ohledů.



## Vrstevníci

Šulová (2004) popisuje, že pro dítě v předškolním období začíná nabývat větší smysl přítomnost vrstevníků, prostřednictvím kterých si dítě zkouší chování odporované v rodině, osvojuje si další nové role, zkoumá jiné různorodé reakce na své chování, a tím získává další zkušenosti. Velmi důležitá je pro něj interakce s ostatními dětmi různého věku, při které se jedinec musí přizpůsobit v komunikaci starším či mladším, v přístupu k nim, ale také musí být schopen se sebe-prosadit, zejména v heterogenní skupině. Celkový význam vrstevníků je pro jedince podstatný v rozvoji řeči, motoriky, myšlení, v kognitivních strukturách či ve formování sociálních norem. Život dítěte v širších sociálních skupinách obsahující právě zmiňované vrstevníky, děti odlišného věku, nebo dospělé utváří jeho osobnost. Jedinec začíná získávat zpětné vazby o tom, jaký je a jak ho vidí ostatní. S tím je také úzce spojené uvědomění si, jaký by chtěl být. Předškolní období je dále velmi důležité pro rozvoj schopnosti měnit úhel pohledu. Zejména tedy schopnost nahlížet a chápat stejnou situaci očima druhého člověka. Doktorka Kropáčková (2016) uvádí, že vztah jedince k novým vrstevníkům záleží částečně na jeho zkušenostech získaných například ve vztahu se sourozenci či s kamarády, se kterými tráví více času. Zmiňuje také, že tyto dále rozvinuté zkušenosti umožňují další socializaci dítěte.

### 1.1.2 Sociální učení

Cisovská inspirovaná Nakonečným popisuje sociální učení jako „*komplexní proces, osvojování a využívání sociálních zkušeností získané ze sociálních interakcí*“ (Cisovská, 2012, s. 7). Průcha, Walterová a Mareš (1995) uvádějí definici sociálního učení jako učení, které probíhá v sociálním prostředí či sociálních situacích při interakci s druhými lidmi, jehož výsledkem je nabývání určitých postojů, způsobů chování, sociálních rolí či rozhodovacích strategií.

Dle Vacka (2005) s sebou nese toto učení a sociální vztahy vliv na morální vývoj jedince. Prostřednictvím Bandury dále podotýká, že si tak člověk tvoří představy o určitých stylech chování umožňujících dosažení jeho cílů. Na základě sociálního podmiňování se dítě řídí tím, co je trestáno, odměňováno a prostřednictvím toho se tak upravuje jeho budoucí jednání (Vacek, 2005). Zmiňované učení může probíhat formou observačního učení, napodobování vzoru, spolupráce apod. (Průcha &

Walterová, & Mareš, 1995). U dětí předškolního věku se jedná především o menší okruh lidí, kteří dokážou částečně ovlivnit, kdo se pro ně stane či nestane vzorem jak v chování, tak i v pravidlech tvořících základ tohoto vystupování. Děti se učí nejprve spontánní a přirozenou nápodobou, která se často váže emočně na blízké osoby, kdy si jedinec osvojuje různé vzorce chování a různé množství mravních návyků. Tyto návyky lze obtížně doučit v pozdějším věku. Dále se od nápodoby rozlišuje identifikace, která je odlišná v tom, že se člověk vědomě ztotožňuje se svým modelem. Jedná se často o dlouhodobější identifikaci nejen zevnějšku, ale také hodnot, postojů a názorů, prostřednictvím kterých může být ovlivněna celá osobnost napodobujícího a vytvářeny zásadní prvky jeho chování (Vacek, 2005). Jako výsledek sociálního učení Vágnerová (2005) zmiňuje prosociální chování. Pokud dítě v rodině nemá vhodný model, nelze od něj žádoucí chování očekávat.

Vacek (2005) skrze teoretiky Hogana a Emlera určil několik málo vlivů sociálního učení na morální vývoj člověka:

- Morální učení nelze rozlišit od ostatních druhů učení.
- Morální vývoj se projevuje osvojováním morálního chování a závisí na určité individuální zralosti jedince, která se jeví množstvím naučených reakcí.
- Základními prvky sociálního učení jsou odměny, tresty a posílení.
- Primárním zaměřením sociálního učení je průběh morálního vývoje jedince čili to, jak si člověk morální jednání osvojuje. Menší důraz či úplný nedůraz pak zaměřuje na obsah osvojeného.
- Sociální učení nepřímou zahrnuje krajní pozici morálních norem, hodnot či poznání.

## **1.2 Morální vývoj**

Šulová (2004, s. 98) popisuje morálku z latinského slova „*mos*“, které označuje vůli panovníků či bohů. Jedná se o soulad pravidel se sociálními skupinami. Lze také říci, že jde o schopnost jedince rozeznat dobré a zlé. Jinými slovy je morálka označována jako „mravné činy“. Prostřednictvím diferenciací dobra a zla se u člověka tvoří svědomí. Průcha, Walterová a Mareš (1995) uvádí, že morální vývoj člověka

je vývoj morálního charakteru a svědomí jedince během života, který je ovlivňován zvláštnostmi osobnosti, věkem, sociálním prostředím či výchovou a normami dané společnosti. Inspirováni Bullem také tvrdí, že probíhá postupné zvnitřňování norem, až dochází k rozvoji právě zmiňovaného svědomí člověka. Vacek pomocí Hogana a Emlera připisuje morální zralost množstvím reakcí, které se osoba naučila (Vacek, 2005).

Jedním ze základních procesů morálního vývoje je zvnitřňování norem. Bez takového směru by morální vývoj nebyl možný (Vacek, 2005). Šulová (2004) se domnívá, že právě raná interakce dítěte s rodiči tvoří nejdůležitější stavební materiál pro chápání morálně etických principů a jejich přijetí či integrování do životních postojů jedince. Podílí se dále také na vývoji svědomí dítěte.

Ačkoliv se každý jedinec vyvíjí individuálně a odlišně, v jiném sociálním a kulturním prostředí s jinými sociálními podmínkami, Vacek (2005) prostřednictvím srovnávacích studií Kohlberga uvedl, že všichni přítomní jedinci prošli etapami morálního vývoje ve stejném pořadí. Na závěr tedy uvedl, že přeskokovat stádia ve vývoji je nemožné. Dále popisuje na základě výzkumu Kohlberga a jeho kolegů, že studenti, kteří pravidelně diskutují o morálních dilematech, se začínají svým myšlením posouvat na úroveň vyšších stádií morálního vývoje. Je tedy možné tento vývoj u jedinců pozitivně stimulovat a rozvíjet (Vacek, 2005). S tím také úzce souvisí schopnost morálního úsudku, která je podle Svobodové (2010) velmi důležitá pro vcítění se do druhého člověka v určité situaci a pro následné prosociální jednání. Morálka je podle Shapira (2004) důležitá zejména pro úspěšnost mravního jedince, který je podmíněn chováním a emocemi zahrnujícími toleranci, pomoc druhým, pečování a zájem o ně, altruistické chování a snahu dodržovat společenská pravidla.

### **1.2.1 Morální vývoj dítěte v předškolním období**

Morálně etický vývoj dítěte předškolního věku je podle Šulové (2004) podstatný pro celkový sociální rozvoj, ve kterém hraje důležitou roli právě zmiňovaný vývoj emocí. Sigmund Freud charakterizoval předškolní období jako vývoj dětského superega, jiným slovem jeho NADJÁ, neboli ideálního JÁ. Zejména proto, že se vytváří první představy ideální osobnosti, ideálního chování a ideálního JÁ. Zmíněný vývoj, který je klíčový v oblasti sociální, vytváří u jedince svědomí a tím i pocit viny. Zvnitřňují

se tak základní sociální normy a pravidla, která jsou důležitá pro fungování lidí ve společnosti. Předškolní děti již vědí, co smí a co naopak ne. Tento vývoj také napomáhá jedinci orientovat se v pokynech a příkazech, které jsou však v tomto období stále často porušovány a překračovány z důvodu potřeby experimentovat a zjišťovat výsledek takového jednání.

Rozdělení morálky v předškolním období dle odborníků: (Šulová, 2004, s. 73)

- E. H. Erikson zmiňuje v tomto vývoji předškolního období podstatný psychosociální konflikt, který nazývá jako „*konflikt mezi iniciativou a pocitem viny*“.
- J. Piaget spojuje předškolní období s tzv. „*heteronomní morálkou*“, která je typická zákazy a příkazy druhých lidí, jež představují pro dítě autoritu, a která řeší vývoj morálního usuzování dítěte. Objevuje se zde také stádium užívání egocentrických pravidel. Jedná se zejména o skupinu jedinců ve věku dvou až šest let. Dále určil druhé stádium „*autonomní morálky*“, které však připisuje spíše dětem ve věku od sedmi do desíti let a které je již charakteristické začínající spoluprací.
- L. Kohlberg navazuje na teorii J. Piageta a rozděluje v morálním vývoji předškolního dítěte:
  - **Prekonvenční období s heteronomní morálkou**, - ve kterém rozhoduje o tom, co je správné s co ne, autorita čili dospělí jedinci.
  - **Naivní instrumentální hédonismus**, - kdy se dítě v morálním uvažování orientuje na základě trestu a odměn přicházejících od autority.
- R. L. Selman, považovaný za moderního sociokognitivistu, navázal na J. Piageta a L. Kohlberga a nazval první stádium morálního vývoje jako „*úroveň nula*“, které odpovídá věkové kategorii dětí mezi čtvrtým až šestým rokem a je charakteristické egocentrickým zaujímáním určité role a neostrou hranicí v nezáměrném a záměrném jednáním či v reálném činu a vlastních pocitech.

Šulová (2004) připisuje nezpochybňující roli ve vývoji morálního citění dítěte dospělému, který formuje, koriguje a napomáhá dítěti pochopit prostřednictvím

vysvětlení jemné rozdíly v každodenních jevech (např. rozdíl mezi žertem a škodolibostí, v sebrání něčeho někomu či ve vypůjčení si něčeho apod.). Toto vedení a napomáhání dospělého dítěti je také potřebné v kontextu egocentrického zaměření, jež je hlavním znakem předškolního období a častým projevem v nepřiměřeném vývoji sebevědomí jedince, ukazujícím se například majetnictvím či vychloubáním (Šulová, 2004).

Vacek (2005, s. 9) inspirován Piagetovo zjištěním uvádí, že při hře „cvrnkání kuliček do jamky“, si děti v rozmezí věku tohoto období již uvědomují pravidla her, avšak jejich vědění je zatím pouze povrchní. Jde zejména o vlastní hru dítěte, které považuje pravidla za posvátná a pociťuje k nim respekt. Na druhou stranu je však svou potřebou egocentricky porušuje. Dodržování pravidel jak u samotného dítěte, tak v dohlížení na ostatní hráče, se objevuje až ve věku od sedmi do desíti let. Vacek (2005) dále stanovil, spolu s Piagetovou teorií, podstatné podmínky k přesunu od heteronomní morálky k autonomní morálce:

- Je nutná určitá úroveň intelektuálního rozvoje jedince.
- Zkušenost se sociálními skupinami, jako jsou například vrstevníci s rovnocennými sociálními vztahy.
- Je důležitá částečná nezávislost na restriktivním tlaku od dospělých autorit.

Vacek uvádí, že poskytuje-li pedagog či vychovatel dostatečný prostor pro činnosti, jejichž základním cílem je kooperace mezi dětmi, povyšuje tak jejich nepřímou morálku na další vyšší úroveň a napomáhá jedincům porozumět pravidlům, normám a následně se s nimi ztotožnit. Celkové autonomní pochopení je předpokladem pro zvnitřnění, které je podstatné pro morální usuzování. Na to se dále váže rozvoj morálního chování (Vacek, 2005).

## 2 Prosociální chování

„Jedná se o chování jedince nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Chování a jednání je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující“ (Průcha & Walterová, & Mareš, 1995, s. 173-174). „Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Člověk tímto chováním nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem“. Znamená to také pomoci a nečekat na odměnu. Důležitou dovedností ke schopnosti jednat prosociálně je dokázat vcítit se do druhého člověka čili být empatický (Svobodová, 2010, s. 2). Vacek s oporou o Reichelovou a Baranovou popisuje toto chování jako vystupování přinášející užitek jiným (Vacek, 2005). Vágnerová (2005) charakterizuje prosociální chování jako pozitivní a respektující vystupování k ostatním. Dále také uvádí, že tento rozvoj úzce souvisí s ovládním vlastních potřeb, s kontrolou agresivity a s posunutím se na určitou úroveň své empatie. Vacek (2005) popisuje, že k rozvoji prosociálního chování patří vytvoření návyku nabídnout pomoc, ale také si o ni umět přiměřenou formou říci. To v budoucím dospělém životě napravuje a zkvalitňuje mezilidské vztahy. Co vše potřebujeme k tomu, abychom mohli prosociálně jednat a rozvíjet se, rozdělila na čtyři body Svobodová (2017, s. 2):

1. Porozumět vnímání a chápání z pohledu druhého člověka.
2. Schopnost morálního úsudku.
3. Schopnost empatie.
4. Znat sociální normy a pravidla.

### 2.1 Altruismus

Vacek skrze Reichelové a Baranové s oporou o Swapa připisuje altruismus k vyšší formě prosociálního chování, která je dále chápána jako jednání přispívající ke zvýšené celkové pohodě jiné osoby, kdy však chování nepřináší žádný patrný prospěch aktérovi. Často je spíše určitou obětí (Vacek, 2005). Odborníci zabývající se chováním živočichů a člověka zastávají názor, že altruistické chování je projevem vyšších živočichů, tvořících předpoklad pro vytvoření a zachování rodu, v němž je prvotním modelem

raná interakce samice s mládětem a její chování či působení na něj (Šulová, 2004). Podle Vágnerové (2005, s. 218) se dítě altruismu učí na úrovni „*primárně symetrických vztahů*“, ve kterých se někdy jedinec dostává do výhodnější pozice, než v jaké je ten druhý. Šulová (2004) inspirována E. Eriksonem a E. Frommem, zabývajících se altruistickým chováním, popisuje, co vše dítě k tomuto rozvoji potřebuje. Zmíněná je například intuice, empatie a vcítění se do druhého člověka. Dále připisuje hlavní roli v působení na dítě v jeho raném věku matce, která dokáže citlivě reagovat na základní potřeby dítěte a vytvářet tím mezi nimi pouto obsahující důvěru, zázemí a bezpečí (Šulová, 2004).

## **2.2 Prosociální chování v předškolním období**

Šulová (2003) hovoří o prosociálních vlastnostech dítěte, jejichž počátky jsou již v předškolním období. Jedná se o spolupráci, souhru, soucit, soustrasti, solidaritu, společnou radost, legraci, dovádění a předvádění se navzájem před sebou. Dítě je již na konci tohoto období schopné omezeně uvažovat z pohledu druhého, chápat tím jeho potřeby a hodnotit či posuzovat realitu novým způsobem (Vágnerová, 2005). Dosažení takovéto určité úrovně kognitivních kompetencí je pozitivním základem pro rozvoj sociálně žádoucího chování (Šulová, & Zaouche-Gaudron, 2003). Matějček (2005) zmiňuje teorii, že dítě neschopné dobře navázat kontakt s ostatními je ve svém životě o již zmíněné vlastnosti uváděné Šulovou ochuzeno. Vágnerová (2005) zase řadí mezi důležitý předpoklad uspokojování dětských potřeb, a to zejména potřeby jistoty a bezpečí. Svobodová a kol. (2010, s. 121) určili několik kroků k rozvoji prosociálního chování u dětí v mateřské škole:

- Empatické a přirozené působení dospělé autority čili rodiče a učitelky na děti (správný vzor, díky kterému dítě takovéto chování zažije od druhé osoby).
- Schopnost rodičů a učitelky empaticky a prosociálně jednat i ve svém osobním životě (ne pouze před dětmi).
- Kvalitně a funkčně rozvíjet u dětí schopnost morálního úsudku.
- Napomáhat dětem s osvojováním sociálních norem a pravidel.
- Umožňovat dětem prostřednictvím různých her a činností poznávat samy sebe, své okolí, své pocity a emoce, ale také projevy druhých.

- Učit děti pojmenovávat tyto emoční projevy, nebát se o nich mluvit, nebát se je slušným způsobem vyjádřit druhému (jako sebeobrana při konfliktu či násilí).

Při těchto postupech kladou autoři důraz zejména na první dva body, které jsou důležitým předpokladem k dalšímu úspěšnému rozvoji prosociálnosti. Na základě tohoto přístupu má dítě možnost formovat pozitivně své budoucí jednání ve společnosti (Svobodová, 2010).

### **2.3 Komunikace, jako prostředek prosociálního jednání a vyjádření emočních projevů**

Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 101) inspirováni Janouškem, Svobodou, Marešem a Křiklavým poukazují na to, že se jedná o „sdělování, dorozumívání“. Z hlediska sociální komunikace jde o vytváření „základní souvislosti mezi hlavními stránkami a sociálního styku čili mezi činností, interakcí a společenskými vztahy“, při kterých dochází k dorozumívání mezi jedinci. CISOVSKÁ (2012) popisuje, že se jedná o určité sdělování informací, které má pro příjemce svou danou hodnotu. Dle Svobodové (2010) existují různé komunikační vzory, které dále ovlivňují komunikaci jedinců v budoucím životě s druhými lidmi. Uvádí, že prostřednictvím dorozumívání jsou lidé schopni vyjádřit své emoce, vztahy, co se jim líbí a co ne, podávat různé informace či projevovat a dokazovat zájem a důvěru o druhé (Svobodová, 2010).

Manželé Kopřivovi, Jana Nováčková a Dita Nevolová (2008) rozdělili komunikaci na efektivní a neefektivní. Efektivní komunikace je dle Svobodové a kol. (2010) kvalitní spojení přispívající k citlivosti, prosociálnímu chování a empatii dítěte. Kopřivovi, Jana Nováčková a Dita Nevolová (2008) popsali dovednosti, které jsou účinnými nástroji této komunikace ve výchově a vzdělávání. Jedná se například o možnost volby dítěte, o prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí, dále o využívání dvou slov, popisu, konstatování, informování a sdělování či vyjadřování svých vlastních potřeb a očekávání. Jak jsem již zmínila, opakem vhodné a efektivní komunikace je komunikace neefektivní, která často vede k podpoře ubližovat druhým, k propuknutí šikany, k útěkům, k sociálně patologickým jevům či k narušování celkové atmosféry ve třídě kvůli bojům mezi autoritou a dítětem obsahujícím nenávisť, moc a nadřazenost



(Svobodová, 2010). Takovéto dorozumívání zahrnuje zejména kritiku, poučování, neustálé vysvětlování, moralizování, obviňování, vyčítání, nálepkování, vyhrožování, zakazování, citové vydírání, srovnávání, ponižování, zaměřování se na chyby jedince apod. (Kopřiva & Nováčková & Nevolová, & Kopřivová, 2008).

## **2.4 Emoční vývoj v předškolním období**

Důležitými prostředky komunikace s druhými, interakce i emočního porozumění druhým jsou diferenciace, regulace a vyjadřování emocí. S narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování se u dítěte v předškolním věku rozvíjí schopnosti vlastního sebehodnocení (hrdosti, studu, viny). Prostřednictvím emočního růstu je dítě schopné řešit problémy, přičemž je tento proces řešení podle Shapira s oporou o L. Hartovou ovlivněn převážně jednáním blízké osoby, se kterou jedinec vyrůstá (Shapiro, 2004). Děti jsou již od jednoho roku života na pocity druhých velice citlivé a regulují podle nich své vlastní chování. Od tří let jsou již schopné říci důvody pocitů, pojmenovat je a chápat, že jednu a tu samou situaci může každý člověk vnímat pociťově jinak. Od čtyř let dokážou děti předpovědět dané emoce na nějakou situaci (Langmeier, & Krejčířová, 1998). Shapiro (2004) uvádí, že dítě je již na počátku šesti let schopné pohlížet na určitou situaci z pohledu druhé osoby, protože se u něj rozvíjí stádium kognitivní empatie, ve které hraje roli zejména vnitřní cit a nabyté zkušenosti z prožitých kladných či záporných situací.

Shapiro (2004) pomocí W. Damona popisuje, že k tomu, aby se dítě mohlo učit jednat mravně a morálně, potřebuje nabýt jistých emočních a sociálních dovedností, jako je například rozlišení mezi dobrem a zlem či mezi dobrým a špatným chováním. Dále je podstatné vyjadřování ohleduplnosti, laskavosti, projevování zájmu o druhé, ale také schopnost prožívat negativní emoce projevující se vinou, studem, strachem nebo pohrdáním (Shapiro, 2004).

### **2.4.1 Emoční inteligence**

Tento pojem, který poprvé zavádí psychologové Salovey a Mayer (1990), slouží k popisu důležitých emočních vlastností pro celkový úspěch v životě jedince. Tyto zmiňované vlastnosti zahrnující vcítění se, schopnost ovládat nálady, přizpůsobit se, řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, být nezávislý, přátelský, laskavý,

umět projevovat úctu k druhým apod. přesahují zejména do všech vztahů a projevů mezi lidmi. Jedná se také o stejné emoční dovednosti, které se objevují u jedince již v jeho dětství a ovlivňují nadále také jeho život v dospělosti. Jednotlivé emoční dovednosti však mají své vlastní časové vymezení začátku vývoje, ve kterém je pro jejich správnost potřebné vhodně podněcovat a ukazovat tu správnou cestu. Zejména v tomto předškolním období, kdy děti do svých šesti, sedmi let projevují velkou víru ve svůj prospěch nezávisle na svém minulém neúspěšném výkonu. Emoční inteligence je založená na osobnostních rysech čili na charakteru jedince (Shapiro, 2004). Shapiro dále na základě Saloveya a Mayera uvedl, že součástí emočních schopností je také inteligence sociální, která je u člověka potřebná pro schopnost pozorovat a rozlišovat jak vlastní, tak cizí emoce, a poté tyto informace dále použít pro své jednání a myšlení (Shapiro, 2004). Schopnosti, jež jsou nazývány pojmem „emoční inteligence“ a které jsou podstatné pro zařazení se mezi vrstevníky, pro nepociťování osamělosti, vzteku a strachu či nevytváření konfliktů v bližších i širších sociálních skupinách, uvádí také Svobodová (2010), která mezi ně řadí například schopnost komunikovat a navazovat přátelství, řešit problémové situace, vyjádřit své pocity, emoce a zároveň jim rozumět či orientovat se v emočních projevech ostatních lidí. Uvádí také, že těmito schopnostem lze člověka částečně naučit. Je však důležité začít již u dětí v předškolním období, ne-li dříve.

### **3 Příběhy**

Marek Herman (2008) charakterizuje příběh jako nepřetržitý či plynulý řetězec představ a obrazů, rozvíjející lidskou představivost. H. Švejdová zmiňuje, že každý člověk má svůj příběh, který začíná tím, že se jedinec narodí. Takovýto příběh je poté součástí jiných dalších příběhů, na nichž je postaven život lidstva (Švejdová, 2010). Díky němu máme možnost pochopit aktérovo jednání, poznávat historii prostřednictvím legend, bájí, pověstí a pohádek, ve kterých hrdinové opět ožívají a které se předávají další mladší generaci. Toto vyprávění jedinec nedostává pouze od okruhu blízkých lidí, ale také prostřednictvím médií, kdy slyší určité informace či sdělení skrze rádio, televizní noviny, knihy, časopisy a filmy (Svobodová, & Švejdová, 2011). Člověk se poprvé setkává s příběhem ve formě pohádky, kdy je v roli malého pozorovatele. V dospělosti se pak k tomuto setkání v nitru své duše rád vrací a opět formou téže pohádky si ho připomíná (Herman, 2008). Příběhy se člověk učí, získává různé zkušenosti, prožívá příjemné i nepříjemné pocity a emoce, jimiž si buduje také určitou důvěru a empatii, dostává pohled do různých situací, se kterými se může ztotožnit, a poznává také různé formy jejich řešení. Dále se v nich setkává s dobrem i zlem a s celkovou rovnováhou světa. Takto to funguje u člověka již od jeho dětství, kdy se poprvé seznamuje s různými příběhy, které jsou mu sdělovány a vyprávěny prostřednictvím dospělých, nebo také které sám s vrstevníky či kamarády prožívá skrze dramatickou výchovu (Svobodová, 2010). Příběh tedy sám o sobě nese jednu velmi krásnou úlohu, kterou si často lidé ani neuvědomují. Jedná se o úlohu přirozeného sblížení jedinců jak z rodiny a blízkého okolí, tak z širší společnosti. Zastávám názor, že každý člověk je individuální, originální a nestejný, vyjma tedy stránky biologické. Avšak až během vyhledávání informací k danému tématu jsem došla k zjištění, že přece jen mají všichni lidé něco společného. Všichni máme svůj vlastní životní příběh, který je svojí rozmanitostí a jinakostí vždy něčím zajímavý a výjimečný.

#### **3.1 Příběhy v mateřské škole**

Pokud se pedagog rozhodne zařadit do svého výchovného vedení práci s příběhem, je důležité, aby si stanovil cíle a záměry odpovídající a vycházející z RVP PV, kterých chce v tomto procesu dosáhnout. Je nutné si uvědomit, že pro nás příběh nemusí být pevně danou strukturou, což nám umožňuje společné dotváření,

přetváření, vymyšlení začátku a konce příběhu, odbočování či pracování pouze s úryvky. Vhodná práce a celková volba příběhu dokáže podle Bruna Bettelheima u dítěte podporovat jeho představivost, fantazii, orientaci v jeho pocitech a emocích, rozvíjet u něj rozumové schopnosti či mu napomáhat při řešení různých situací a konfliktů. Zkrátka dokáže-li působit na celou jeho osobnost, pak mu také umožní obohatit život jak v přítomnosti, tak v budoucnosti (Svobodová, 2010). Dle H. Švejdové (2010) se dobrý příběh pozná tak, že zaujme celou dětskou pozornost, umožní jedinci empatii, kreativně a tvořivě myslet s využitím jeho představivosti, poskytne mu ztotožnění a srovnání jeho vlastních zkušeností, dokáže povzbudit jeho samotnou zvědavost či podpořit rozvoj po stránce emocionálně-sociálně-kognitivní. Co je však na příbězích nejdůležitější a nejkrásnější je to, že umí u dítěte podněcovat jeho přirozený rozvoj. Příběh dokáže dětem přiblížit a pochopit právě vzniklou situaci lépe než jakékoliv učitelčino vysvětlování, poučování, příkazování či zakazování. Napomáhá také dětem s integrací a propojením učitelek, dětí i rodičů. Již zmíněné obohacování přítomného i budoucího života příběhem podle H. Švejdové (2010). Také musím podotknout obohacení života v mateřské škole, kdy příběh sám motivuje a nabádá k různým spontánním sociálním či kooperativním hrám. Dále také k řízeným, tvořivým, skupinovým, individuálním, verbálním i neverbálním činnostem. Jedná se tedy celkově o daleko pozitivnější a přívětivější formu vedení při osvojování nových poznatků, sociálních norem, pravidel, a to jak pro pedagoga, tak pro samotné děti. H. Švejdová neřadí mezi příběhy pouze pohádky, bajky či povídky z dětské literatury, ale také různá divadelní či filmová představení, básničky, písničky, říkadla a zejména i reálné zážitky samotné učitelky či dětí skrze konkrétní situace nebo určité zažité zkušenosti (Švejdová, Svobodová, 2010).

Příběh může také podle H. Švejdové (2010) fungovat jako dobrý námět pro filozofování s dětmi, tedy pro kladení si různých filozofických otázek a zabývání se důležitými morálními problémy, přičemž lze využít jak motivačních příběhů pro děti předškolního věku vytvořených zakladatelem filozofie u dětí raného věku Matthem Lipmanem, tak kvalitní dětské beletrie řešící různé morální problémy s nabídkou filozofických otázek. V neposlední řadě však také může sloužit jako cesta k plánování a vytváření tematického vzdělávacího celku, jehož je jádrem je příběh, který pro děti

vytváří dobrodružství plné pokračování, napětí a vývoje. Děti mají možnost osvojovat si sociální učení, různé dovednosti a poznatky celostně a přirozeně (Švejdová, Svobodová, 2010).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 Prosociální chování v příbězích dětské literatury**

Praktickou část mé bakalářské práce tvoří naplánovaný, zrealizovaný a zhodnocený integrovaný celek zaměřený na rozvoj prosociálního chování pomocí her a činností vycházejících z příběhu naplňující záměr prosociality. Součástí praktické části je také vytvořený seznam příběhů a pohádek obsahující prosociální prvky, které jsou nadále také vhodnými prostředky pro práci v mateřské škole. Pro tento celek jsem si zvolila knihu „Jeden za všechny a všichni za jednoho“ od autorky Brigitte Weningerové, jež považuji za velmi vhodnou motivaci pro děti.

Hlavním cílem integrovaného celku soustředěného do jednoho týdne je především utužování vztahů mezi dětmi, rozvíjení schopnosti spolupráce, pomoci druhému a uvědomování si jejich emocí. Cílem je také pozorovat u dětí v krátkém časovém úseku průběh a výsledek osvojených prosociálních projevů prostřednictvím naplánovaného celku a působením předškolního pedagoga. Tyto projevy jedinců budou sledovány během týdenního působení v rámci souvislé pedagogické praxe a v následných dnech průběžné praxe. Vše pomocí aktivního pozorování.

#### **4.1 Cíl projektu a stanovené otázky**

Vytvořený integrovaný celek se snaží u dětí pozitivně podporovat prosociální chování prostřednictvím vytvořených prosociálních aktivit obsahujících hry ve skupinách, smyslové hry, hry s emocemi či spolupráci při kresbě a stavbě. Aktivity se celkově opírají o zdravé životní návyky a celkovou chuť k pohybu.

Hlavním cílem praktické části je pozitivně rozvíjet u dětí v mateřské škole prosociální chování a zaměřovat se na tyto projevy jedinců skládající se z empatie, schopnosti pomoci druhému a vzájemné spolupráce, ale také pozorovat a ověřovat stálost tohoto chování po ukončení zrealizovaného integrovaného celku v rámci školní průběžné pedagogické praxe.

**Pro takovéto sledování jsem si položila následující otázky:**

Utužují se pozitivně vztahy mezi dětmi ve třídě?

Projevují se v prostorách mateřské školy prvky prosociality?

Jsou děti schopné vzájemně si pomáhat?

Dokážou děti projevat své emoce?

Lze u dětí zpozorovat prosociální projevy již během jednoho týdne?

Trvají osvojené projevy u dětí po skončení integrovaného celku?

## **4.2 Předpoklad**

Předpokládám, že se děti během týdenního integrovaného celku seznámí s projevy prosociálnosti a že pravidelnou diskuzí a realizací prosociálních aktivit dojde k upevnování projevů empatie, spolupráce a vzájemné pomoci.

## **4.3 Cílová skupina dětí a její popis**

Celek bude realizován v mateřské škole s jednou třídou o počtu pětadvaceti dětí. Třída je heterogenního typu a navštěvují jí děti od dvou a půl let do šesti až sedmi let. Jedná se o malou vesnickou mateřskou školu spojenou se základní školou. Navštěvují ji děti místní, ale také děti z okolních vesnic. Všechny děti ve třídě se dobře znají a setkávají se společně s rodiči na různých školou organizovaných akcích. Integrovaný celek bude realizován s celou třídou.

## **4.4 Popis integrovaného celku**

Integrovaný celek rozvíjí prosociální chování u dětí prostřednictvím práce s příběhem v časové délce jednoho týdne. Každý den je rozdělený do následujících bloků:

### **1. Svolávání do kruhu**

Svolávání dětí do kruhu pomocí říkadla funguje také jako příprava na ranní rituál tvořený v kruhu.

### **2. Rituál**

Začátek dne vždy tvoří stejný rituál formou recitace a ztvárnění básničky pohybem ve stoje a v kruhu.

### **3. Četba určité části příběhu, připomenutí části čtené v předešlém dni**

Na základě čteného úryvku je motivována celá práce dětí. Odvíjí se od něj pohybové hry, řízené i tvořivé činnosti.

### **4. Aktivity a diskuze týkající se přečtené části**

Aktivity odvíjející se od čteného úryvku obsahujícího prosociální prvky, smyslové aktivity, emoční projevy apod. navazují na následnou diskusi a rozhovor v řízené části. Projevy dětí jsou během činností prostřednictvím pozorování zaznamenávány.

### **5. Evaluace prožitého dne v MŠ, převyprávění**

Na konci řízené činnosti vždy proběhne krátká evaluace celého bloku.

### **6. Připomenutí přečteného úryvku před spaním**

Před spaním si děti vyslechnou znovu čtený úryvek. S dalším dnem, se příběh prodlužuje. Na konci týdne děti čeká čtení celého příběhu.

**Na konci týdne proběhne zhodnocení celého integrovaného celku.**

## **4.5 Evaluace**

Evaluace neboli evaluační systém je metoda, která napomáhá pedagogovi zjistit naplněnost, či nenaplněnost určených cílů a záměrů. Lze také říci, že se jedná o zpětnou vazbu zúčastněných jedinců na realizované hry a činnosti. Je však nutné ke zmiňované evaluaci přidat jinou další metodu, prostřednictvím které lze dospět k požadovaným výsledkům (Svobodová, & Švejdová, 2011). Podle Průchy, Walterové a Mareše (1995) je možné evaluaci vysvětlit jako proces, který nalézá, vysvětluje a srovnává informace vystihující kvalitu, efektivnost či fungování samotných školských institucí, nebo vzdělávacího systému. Svobodová (2010) pojednává o tomto procesu jako o přínosném a vědomém zhodnocení kvality úrovně, které dále přispívá k posunutí se v ní na vyšší stupeň a dále k možnosti vyhodnocovat účinnost tohoto vzestupu.



## **4.6 Metoda výzkumu**

Pro realizaci integrovaného celku byl zvolen kvalitativní výzkum s metodou pozorování.

### **4.6.1 Pozorování**

Jedná se o nejrozšířenější a nejstarší pedagogickou metodu, prostřednictvím které se získávají údaje o pedagogické skutečnosti (Chráska, 2007). Definovat jej můžeme na základě Průchy, Walterové a Mareše (1995) jako sledování senzuálně vnímatelných úkazů v průběhu dějů či v chování jedinců. Jiní považují pozorování za nezastupitelný a hlavní způsob sběru materiálů pro studiu pedagogické skutečnosti. Tuto metodu Chráska (2007) rozděluje dle času na dlouhodobou a krátkodobou. Dlouhodobé a pečlivé pozorování může probíhat řadu let. Krátkodobé pozorování je určeno spíše ke sledování každodenní praxí. Dále se uváděná metoda může dělit na vlastní čili přímou (kdy se jedinec přímo shledává s předmětem pozorování) a nevlastní, tedy nepřímou (jedinec se zabývá určitými výpověďmi o předmětu pozorování v psané či v mluvené formě). Průcha (2015) uvádí, že pro pozorování z hlediska vědeckého výzkumu je podstatná objektivnost, plánovanost a systematickosti. V kvalitativním výzkumu je poté také využíváno zejména zúčastněné a nestrukturované pozorování.

## **4.7 Realizace integrovaného celku**

Realizace začala 19. listopadu, v roce 2018 a trvala do 23. listopadu téhož roku. Po zrealizovaném týdnu v souvislé pedagogické praxi probíhalo každý pátek v rámci průběžné pedagogické praxe ověřování a připomínání příběhu, postaveném na prosociálním chování. Toto ověřování se konalo do prvního lednového týdne roku 2019. Integrovaný celek se uskutečňoval ve skupině dětí, které se dobře znaly. Počet zúčastněných jedinců se během týdne různě pohyboval. Na začátku jsem začínala pracovat s patnácti dětmi. Tento počet se také opakoval na konci týdne. V průběhu týdne se počet zúčastněných dětí snížil o tři.

**Záměry:**

- práce s textem (příběh „Jeden za všechny a všichni za jednoho“), podpora prosociálního chování a empatie;
- naučení se básničky („Každý z nás je krásný“);
- společné stavění domečku;
- kreslení společných domečků ve třídě;
- uvědomění si důležitých smyslových orgánů pro člověka prostřednictvím smyslových činností;
- poznávání našich emocí.

**Dílčí cíle:****1. Dítě a jeho tělo**

- rozvoj užívání všech smyslů člověka
- vytváření zdravých životních návyků, postojů a osvojování si poznatků o svém těle a jeho zdraví

**2. Dítě a jeho psychika**

- rozvoj komunikativních dovedností a schopností, myšlenkových operací
- rozvíjení paměti, pozornosti, schopnosti vyjádřit své pocity, emoce a dojmy

**3. Dítě a ten druhý**

- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- rozvoj sociální citlivosti, přizpůsobivosti a kooperativních dovedností

**4. Dítě a společnost**

- rozvoj spolupráce, spolupodílení se a přijímání základních hodnot ve skupině
- osvojování si pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření uvnitř přirozené sociální skupiny

## **5. Dítě a svět**

- vytváření pozitivního vztahu k prostředí, ve kterém žije
- vytvoření povědomí o vlastním vztahu s lidmi a společností

### **Vzdělávací nabídka:**

- práce s textem;
- hudebně - pohybové hry;
- dramatické hry;
- činnosti založené na spolupráci, empatii, vzájemné pomoci;
- práce s básničkou;
- činnosti podporující rozvoj komunikačních schopností;
- činnosti rozvíjející všechny smysly;
- překážková dráha.

### **Očekávané výstupy:**

- dítě ví, k čemu slouží jeho smysly a jak pomoci kamarádovi, který má některý ze smyslů oslabený;
- dítě ví, jak se k sobě chovají kamarádi;
- dítě ví, že každý člověk je v něčem odlišný;
- dítě vypráví obsah pohádky s dopomocí učitelky (předškoláci samostatně);
- dítě zvládá odříkat básničku z paměti.

**Záměr:** Seznámit děti s tím, jak pomoci slabším, k čemu je dobrá spolupráce a k čemu nám slouží naše tělo a naše smysly. Stmelit děti ve třídě prostřednictvím dotykových a kooperativních her/činností.

## **Představení jednotlivých dní:**

### **Pondělí**

**Svolání do kruhu** (Svobodová, & Švejdvá, 2011)

„Ať jsi holka nebo kluk, udělej si se mnou kruh. Užijeme si zábavu, pojd' se chytit za ruku.“

**Ranní rituál** (Svobodová & Váchová, & Vítečková, 2012)

„Dobré ráno, krásný den, (podívání se na jednoho souseda a poté na druhého)

začneme ho s úsměvem. (rukama naznačíme úsměv, usmějeme se)

Pustíme sem čerstvý vzduch, (ovíjet se rukama)

v zdravém těle - zdravý duch. (znázorňování svalů na jedné ruce a poté na druhé)

Stoupneme si vedle sebe, (pochodování na místě)

pohladiš mě - a já tebe. (pohladím souseda a on mě)

Za ruce se chytíme, do kolečka chodíme. (chytíme se za ruce a chodíme do kolečka)

Je fajn, že se rádi máme, (houpeme spojenýma rukama)

no a teď si zamáváme.“ (máváme)

### **Ranní kruh**

**Cíl:** rozvoj schopnosti naslouchat, osvojování si pojmů „životní sen“ a „noční sen“

**Pomůcky:** maňásek myšáka, kniha

### **Postup:**

- *Četba první části pohádky (o tom, jak se myšák Matěj loučil se svou rodinou, protože se rozhodl vydat do světa poznat něco nového) + společné převyprávění.*
- *Vymezení rozdílu mezi životním snem a nočním snem.*

Povídání si o tom, zdali se dětem zdál ve spánku nějaký sen, zda to byl hezký nebo ošklivý sen, a co to bylo za sen. Povídání si o tom, jak se liší noční sen a životní sen.

## **Ranní cvičení**

**Cíl:** rozvoj kontaktu s ostatními dětmi

**Pomůcky:** hudba

**Postup:**

- *Pohybová hra „loučení s rodinou“.* (Vlastní zdroj)

Paní učitelka pouští hudbu a děti na ní radostně poskakují, tancují. Jakmile se hudba vypne, každý se s někým obejmeme (se svým kamarádem, nebo to může být hromadné objetí). Pokud se někdo objímat nechce, nemusí.

- *Relaxace,*

odpočívání v hromadném objetí na zemi (hlazení, zavřené oči). Koho paní učitelka pohladí, ten se probouzí. S dětmi si poté povíme, jak se jim objetí s kamarádem líbilo či nelíbilo (popřípadě vysvětlím, že každému se může líbit něco jiného).

## **Řízená činnost**

**Cíl:** rozvoj vzájemné pomoci a podpory

**Pomůcky:** plyšový kamarádi myšák Matěj a Kamilka Krtečková, knížka, zvoneček/triangl, šátky, pomůcky na překážkovou dráhu (provaz, kostky, had - pomůcka na klenbu chodidla, plyšová hračka a dětské štafetové kolíky), hůl a dřevěné prkénko „bota“

**Postup:**

- *Pokračování ve čtení první části příběhu (o tom, jak se myšák Matěj vydal do světa a potkal Kamilku Krtečkovou, která má špatný zrak, ale zato moc dobrý čich).*
- *Povídání si o tom, proč bouchla Kamilka Krtečková myšáka Matěje (zdali to udělala schválně, nebo ne).*
- *Hra „Krtkové v mlze“.* (Váchová, seminář)

Paní učitelka stojí na druhé straně třídy a má zvoneček/triangl. Děti stojí na opačné straně a mají zavřené oči (kdo se bojí, může je mít trochu přiotevřené),

děti mají také na výběr šátek, který slouží k zavázání očí. Úkolem je dojít po sluchu k paní učitelce „do domečku“. Následně je nabízená varianta těžší hry, avšak s dopomocí kamaráda, který jedince se zavřenýma či zavázanýma očima k paní učitelce vede. Děti poté sdělují, které hledání „domečku“ se jim líbilo více a které by si chtěly zopakovat.

- *Cestování myšáka Matěje s Kamilkou Krtečkovou (překážková dráha ve dvojici).*  
(Vlastní zdroj)

Děti si utvoří dvojice, ve kterých si určí roli myšáka Matěje a Kamilky Krtečkové. Po prostoru se rozmístí překážky (provaz, kostky, had – pomůcka na klenbu chodidla, plyšová hračka a dětské štafetové kolíky). Dítě v roli Matěje dostane vyšší dřívko, které lze snadno připevnit na nohu. Druhý kamarád ve dvojici v roli Kamilky Krtečkové dostane šátek na oči (pokud dítě nechce šátek, necháme ho jít se zavřenýma očima) a hůl do ruky. Poté se dvojice společně vydává na „cestu“, na které mají za úkol vyhýbat se překážkám. Oba dva se snaží si během překonávání překážkové dráhy pomáhat. Poté se role ve dvojicích prohodí. Nakonec si s dětmi povíme, jaká role se komu nejvíce líbila a zdali se při chůzi ve dvojici bály či je to bavilo.

- *Čtení stejného úseku příběhu před spaním, jako při dopoledních činnostech.*

## **Evaluace**

### ***Svolávání do kruhu***

Děti v mateřské škole na takovéto svolávání do kruhu nebyly zvyklé. Zkusili jsme tedy svolávání dvakrát, aby věděly, co a jak se bude dít. Po druhé již každé dítě vědělo, co má dělat.

### ***Ranní rituál***

Ranní rituál jsme opět zkusili dvakrát za sebou, aby ho měly děti možnost pochopit a porozumět mu. Dětem při tom pomáhaly pohyby. Bylo krásné, že již při prvním nácviku se děti culily ve fázi „pohladiš mě - a já tebe“. Nikdo s dotekem neměl problém.

### ***Seznámení se s Myšákem Matějem a jeho příběhem***

Děti příběh z knihy myšáka Matěje velice zaujal. Všechny byly zvědavé na to, co je v knížce dál. Velice se jim líbil přítomný a totožný plyšový myšák. Na otázku, zda se jim zdál v noci při spaní nějaký sen, popřípadě jaký a zda byl hezký nebo ošklivý, děti nebyly schopné odpovědět. Dále děti nevěděly, co je to životní sen. Pojem jsme si tedy vysvětlili na příkladu našeho nočního snu a životního snu myšáka Matěje. Poté děti samy začaly říkat, jaký sen by se jim mohl při spaní zdát.

### ***Pohybová hra „objetí“***

Na začátku hry jsem uvedla pravidlo „nesmí to bolet“. Děti projevovaly radost z toho, že se mohou objímat s ostatními kamarády. Nenastala žádná situace, kdy by někdo zůstal sám a nechtěl se obejmout, nebo by ho někdo vystrkoval pryč. Při reflexi dětí se dvě vyjádřily k tomu, že se jim objetí nelíbilo a raději by se neobjímaly. V průběhu hry však toto tvrzení nebylo naznačeno. Ostatní se ke hře vyjádřily pozitivně.

### ***Hromadné objetí při relaxaci***

Při hromadném objetí a hlazení děti ukazovaly spokojenost a zábavu smíchem. Pokud děti chtěly relaxovat samy, bylo takovéto rozhodnutí respektováno.

### ***Pokračování ve čtení první části příběhu***

Děti se chtěly dozvědět, jak Matějův příběh pokračoval. Měly radost z přítomnosti dalšího plyšového kamaráda. Po přečtení jsem jim musela připomenout a názorně ukázat, co Kamilka dobře uměla a co jí naopak moc nešlo. Děti věděly, že Kamilka Matěje nebouchla schválně, protože špatně viděla.

### ***Hra „Krtkové v mlze“***

Při této hře děti nedokázaly mít zavřené oči. Vydaly se na druhou stranu ještě před zvukným signálem. Zkusili jsme tedy hru ještě jednou s tím, že kdo má problém si zavřít oči, zkusí si přes ně dát dlaně. Děti měly na výběr také šátek přes oči, ten však nikdo nechtěl a takovéto rozhodnutí jsem plně respektovala. Poté již děti šly podle svého sluchu k paní učitelce. Všem se tato hra líbila. Nebyl nikdo, kdo by se při ní bál. Poté měly děti na výběr zkusit si cestu s kamarádem jako doprovod

nevidomého. Takovouto variantu si vybralo méně dětí (jednalo se spíše o ty děti, které měly poctivě zavřené oči a šlo se jim tak pomaleji a hůře). Tyto děti při konečné diskuzi řekly, že s kamarádem se jim šlo lépe. V reakci na toto tvrzení jsem tedy položila další otázku pro všechny děti: „Proč se šlo některým dětem lépe s kamarádem? V čem je to lepší?“. Děti odpovídaly: „Protože je vede“, „Protože on vidí“, „Protože je drží“, „Protože vidí na cestu“. Na to jsem navázala další hrou, ve které si vedení kamaráda vyzkoušely již všechny děti.

### ***Cestování myšáka Matěje s Kamilkou Krtečkovou***

Všechny děti hra velice bavila. Nejprve se utvořily dvojice, ve kterých měl každý danou roli (buď myšák, nebo Kamilka - Kamilka měla hůl a šátek přes oči a myšák Matěj měl dřívko na noze). U dětí nebyl problém jak v utvoření dvojic, tak ani ve vedení nevidomého kamaráda. Do hry se zapojily také dvě nejmladší děvčata (dva a půl roku). Děti si ze začátku nechtěly zavazovat oči a při vedení a překonávání překážek bylo znát, že cestu vidí. Strach ze šátku však ke konci prolomila jedna odvážná dívka, která si jej nechala zavázat. Po této situaci si tuto variantu chtěly zkusit všechny děti (kromě dvou a půl ročních dětí) a následně bylo v jejich zájmu si role ve dvojicích vyměnit. Všechny děti chtěly hru po první výměně opakovat. Nejmladší děvčata si hru zprvu také se zájmem zopakovaly, poté již nedokázaly čekat, než na ně vyjde řada. Tuto hru chtěly některé děti opakovat neustále dokola. Protože to však bylo v zájmu pouze několika dětí, zvolila jsem variantu, že ten, kdo si cestu již nechce zkusit, se přesune k výtvarné činnosti. Pro jedince, kteří si chtěli překážkovou dráhu ještě užít, jsem zvolila obměnu hry, a to začít cestu z druhé strany. V celém průběhu hry nenastaly žádné konflikty ani hádky. Při prvním prostřídání všechny děti pozorně sledovaly své kamarády. Po několikátém kole již začala pozornost hledících dětí klesat, tak jsem zvolila výběr dvou činností.

### **Čtení stejného úryvku příběhu před spaním**

Děti měly radost z toho, že si mohly úryvek Matějova příběhu poslechnout znovu. Po skončení se mě ptaly, zda budu číst dál, protože to ještě není určitě konec. Poté co jsem jim odpověděla, že pokračování bude druhý den, dotazovaly se, zda potkají Matěj s Kamilkou ještě nějaké kamarády. Chvilé plná napětí a překvapení byla úžasná.



## Úterý

**Svolávání do kruhu:** říkanka

**Ranní rituál:** básnička

**Ranní kruh**

**Cíl:** rozvoj pozornosti a paměti

**Pomůcky:** tři plyšový maňásci - krtek, myška a žabák, kniha

**Postup:**

- *Převyprávění části z minulého dne a pokračování ve čtení příběhu (o tom, jak dva kamarádi došli ke břehu rybníka, kde uviděli skákat žabáka Žolíka).*
- *Povídání si s dětmi o dalším kamarádovi z příběhu.*

Koho Kamilka a Matěj při cestě potkali? Co se jim na žabákovi líbilo? Co žabák moc dobře neuměl?

**Ranní cvičení**

**Cíl:** rozvoj schopnosti vyjádřit a ztvárnit pohybem své emoce

**Pomůcky:** dřívka (popř. hudba)

**Postup:**

- *Pohybová hra „Žabák Žolík a jeho emoce“ a „Okamžiky štěstí“.* (Svobodová, Váchová, Vítečková, 2012)

S dětmi si společně ukážeme projevy jednotlivých emocí: jak skáče veselý žabák, smutný žabák, vzteklý žabák, unavený žabák. Poté si ukážeme, jak může skákat radostný žabák (veselé skákání, jásání, smích, objímání se). Učitelka poté udává pokyny jako „vzteklý žabák“, „veselý žabák“ apod. a děti se podle toho snaží projevovat. Následně si můžeme říci, kdo a kdy měl z čeho největší radost a jak takovou radost projevoval. Nakonec děti skáčou v rytmu dřívek či při melodii hudby jako žáby. Když ťukání/hraní přestane, děti si představí některou radostnou situaci a podle toho se chovají (vesele skáčou, jásají, objímají se, smějí se).

- *Vybraná hra z minulého dne.*

## **Řízená činnost**

**Cíl:** naučení básničky, určování hlasitosti v komunikaci

**Pomůcky:** básnička

**Postup:**

- *Zkoušení nastavit hlasitost ve skupině – „Volume“.* (Svobodová, seminář)

Učitelka ukazuje hlasitost pomocí své ruky (od země= ticho, po zvednutí ruky vzhůru ve stoje= největší hlasitost). Děti podle toho zvyšují a snižují svůj hlas. Poté učitelka zkouší a ukazuje dětem, v jaké hlasitosti se slyšíme mluvit.

- *Pozdravení žabáka dotykem.* (Obletět svět přál bych si hned, 2012)

Povídání si o tom, jak bychom mohli žabáka pozdravit, když neslyší a aby se neleknul. Děti sedí v kruhu, každý zkusí pozdravit žabáka dotykem tak, aby se neleknul a především, aby ho to nebolelo (pravidlo „nesmí to bolet“). Poté se hra posune dál v tom, že učitelka posílá pozdrav (např. pohlazení) svému sousedovi a ten ho musí poslat zase dál (opět pohlazením). Sledujeme, zda pozdrav doputuje až k poslednímu dítěti. Pozdrav může poslat, kdokoliv chce.

- *Básnička „Každý z nás je krásný, každý z nás je vzácný“.* (Svobodová, seminář)

„Každý z nás je krásný, každý z nás je vzácný, (stoj, hlazení po tváři)

od hlavy až po paty, (dotkneme se hlavy a poté chodidel)

svět je se mnou bohatý. (stoj, rukama kruh před tělem)

Joouu.“ (tleskání a skákání)

- *Přečtení před spaním dvou částí příběhu z dopoledních činností.*

## **Evaluace**

### ***Svolávání do kruhu***

Starší děti již věděly, co s touto písničkou přijde. Menším dětem to trvalo o něco déle. Protože jsem však písničku zpívala pořád do kola, dokud nebyl utvořený kruh, nemusela jsem nic říkat a každé dítě mělo čas se zorientovat.

### ***Ranní rituál***

Rituál navazoval na svolávání dětí. Každé dítě mělo dostatek času pohladit svého souseda. Toto hlazení se dětem opět nejvíce líbilo.

### ***Převyprávění příběhu z minulého dne a čtení další části, otázky k příběhu***

Protože do třídy přišly dvě vietnamské sestry, které minulý den chyběly, převyprávěli jsme jim společně s dětmi část příběhu, který jsme si četli. Při tom jsme také zavzpomínali, co jsme minulý den v mateřské škole dělali. Děti si nejprve nevybavily, jak příběh začínal. S mojí nápovědou a s dopomocí obrázků a plyšových kamarádů se zorientovaly, kdo je kdo, co kdo umí, či co naopak neumí. Věděly, proč Kamilka bouchla Matěje svojí holí. Nejvíce si děti vybavily hru, kdy si zahrály na myšáka Matěje, který cestoval s Kamilkou Krtečkovou. Protože děti správně tušily, že nějakí další kamarádi v příběhu přibudou, na pokračování ve čtení se velice těšily. Při seznamování dalších plyšových postav měly děti potřebu si je dotykem osahat. Poslala jsem je tedy po kruhu. Všechny děti se s nimi pomazlily, osahaly si je a byly spokojeny.

### ***Pohybová hra „Žabák Žolík a jeho emoce“ a „Okamžiky štěstí“***

Skákání podle emocí, které jsem říkala, dětem šlo. Dokázaly vyjádřit, jak skáče žabák, který je smutný, unavený, veselý a vzteklý. Dětem ve věku od čtyř do šesti let vyjadřování jednotlivých emocí nedělalo problém. Malé děti ve věku dva a půl až tři roky napodobovaly některé projevy starších dětí (zejména se jednalo o projevy, u kterých si děti byly zcela jisté, například jak vyjádřit - vztek nebo veselost). Jiné projevy pro tuto věkovou skupinu bylo obtížné rozlišit (například unavený, smutný). Některé děti dokázaly k vyjadřování přizpůsobit také typickou mimiku (jedná se o starší děti). Do sdělování radostných zážitků se nezapojily všechny děti, projevovaly však radost při pozorování radostných projevů druhých. Při tomto sledování jsem dala možnost, že pokud někdo nechce říci svůj zážitek, může ho vyjádřit napodobením své radosti. Některé děti si tuhle variantu s nadšením zvolily. Děti nakonec společně při hře „Okamžiky štěstí“ zažívaly plno legrace a radosti.

### ***Opakování hry z minulého dne: „Cesta myšáka Matěje a Kamilky Krtečkové“***

Při otázce, jakou hru z minulého dne by si chtěly zahrát, děti neváhaly a zvolily dobrodružnou cestu Matěj a Kamilky. Tato hra je bavila natolik, že ji chtěly hrát každý den. Hru jsem pozměnila v tom, že jsem do prostoru umístila několik dětí (tyto děti měly za úkol dělat stromy). Dvojice se poté „stromům“ (dětem) musela vyhýbat.

### ***Nastavení hlasitosti***

Při zkoušce hlasitosti se děti nejvíce vyřádily při nejvyšší výšce. Zjistily však, že učitelku v tomto hluku mluvit neslyší. Samy poté uznaly, jaká úroveň hlasitosti je k slyšení ostatních nejlepší. V průběhu dne však domluvenou úroveň zapomínaly a „Volume“ jsem jim musela připomínat. Stačilo ale pouze zopakovat, při jaké hlasitosti se slyšíme a při které nás nebolí uši. Děti ji ihned ukázaly rukou a přizpůsobily jí svůj hlas. Někdy jsem upozorovala, že si ji některé děti připomínaly mezi sebou, a to například v šatně, kde je hluk většinou největší. Takovéto nastavování hlasitosti jsme používali po celou dobu našeho setkávání.

### ***Pozdravení žabáka dotykem***

Při otázce, jak bychom mohli pozdravit žabáka, aby se neleknul, děti napadlo „nekřičet“ - přitom však věděly, že žabák moc dobře neslyší. Po vysvětlení, že žabák špatně slyší a nereagoval by tedy na náš tišší pozdrav, děti zkoušely posílat sousedovi svůj pozdrav (jemné lechtání, škrabání, hlazení a objevila se také pusa na tvář). Děti od sebe pozdravy hodně opakovaly. Poté jsem po kruhu poslala pozdrav pohlazení, které došlo až k poslednímu dítěti. Začátek takovéto „krásné pošty“ chtělo vyzkoušet více dětí. Nakonec děti sdělovaly, že se jim pohlazení od kamaráda líbilo. Dotyk zejména u menších dětí doprovázela opatrnost a soustředění.

### ***Báseň „Každý z nás je krásný“***

Děti při básničce prožívaly hlazení své tváře a konečné tleskání a skákání. Básnička děti bavila. Opakovali jsme ji při příchodu z venku a před spaním.

### ***Čtení dvou přečtených úseků***

Při čtení jsem si k sobě vzala plyšové kamarády a dala dětem volbu, zda ji chtějí přečíst ode mě, nebo od některého z hrdinů. Děti si vybraly myšáka Matěje. Z toho vzešel nápad jedné dívky, že každý den jim bude číst jiný kamarád.

## **Středa**

**Svolání do kruhu:** říkanka

**Ranní rituál:** básnička

**Ranní kruh**

**Cíl:** rozvoj komunikačních dovedností a schopnosti kultivovaného projevu

**Pomůcky:** tři maňásci - krtek, myška a žabák, kniha

**Postup:**

- *Převyprávění s dopomocí přečtené části příběhu a opakování, čím jsou všichni tři kamarádi výjimeční (opakování smyslů člověka - čich, zrak, sluch, hmat).*
- *Zopakování básničky „Každý z nás je krásný, každý z nás je vzácný“.*

**Ranní cvičení**

**Cíl:** rozvoj schopnosti domluvit se na činnostech a hrách, které si děti rády zopakují, schopnosti společně se rozhodnout a nést za své rozhodnutí zodpovědnost

**Postup:**

- *Připomenutí si minulého dne.*
- *Opakování vybrané hry z minulého dne.*

**Řízená činnost**

- *Naplánovaný program v mateřské škole - koprogram.*
- *Opakování naučené básničky a čtení již známých částí příběhu jiným plyšovým hrdinou.*

## **Evaluace**

**Svolání do kruhu**

Protože již děti měly osvojené svolávání do kruhu, začaly se mezi sebou předhánět a hádat, kdo mě bude držet za ruku. Svolávání jsem tedy přerušila, děti se posadily zpět na lavičku a připomněla jsem jim, jak by se asi chovali kamarádi z knížky. Položila jsem tedy otázky: „Jak by se zachovali kamarádi z naší knížky?“ „Předháněli by se? Hádali

by se?“. Děti odpovídaly, že ne. Když jsem se zeptala proč, odpověděla jedna dívka: „Protože jsou kamarádi“. Navrhla jsem tedy, že bychom to zkusili udělat tak, jak si myslí, že by to udělali kamarádi z knížky. Po této domluvě se kruh povedl na jedničku. Dětem jsem vyjádřila, jak super to bylo.

### ***Ranní rituál***

Děti si již rituál postupně osvojovaly a některé mi pomáhaly v jeho přeříkávání.

### ***Opakování dosud přečteného příběhu a básničky***

Děti společně doplňovaly vyprávěné a již přečtené části příběhu. Orientovaly se v knižních postavách. Dokázaly postavu s dopomocí charakterizovat. U básničky děti vyjadřovaly svoji radost. Zatím si ji celou neosvojily, ale některá slova již říkaly společně se mnou.

### ***Opakování hry z minulého dne***

Děti si z minulého dne nejvíce vzpomněly na hru „Žabák Žolík a jeho emoce“ a „Okamžiky štěstí“, kterou poté vyžadovaly k zopakování. Nezapomněly však také na určování hlasitosti, na posílání dotekové pošty a na básničku, kterou se samy pokoušely říci. Stále také chtěly opakovat hru „Cestování Matěje s Kamilkou“. Protože v tento den nebyly v plánu žádné nové činnosti, zařadila jsem obě zvolené hry.

### ***Naplánovaný program v MŠ***

Děti se v programu pro mateřské školy - KOPROGRAM seznámily se zimními zvířecími domečky. Nakonec měly možnost prohlédnout si živého ježka.

### ***Čtení stejných úryvků dalšího z kamarádů***

Aby se děti nehádaly o to, jaký kamarád bude dnes číst pohádku, zvolila jsem výběr ze dvou plyšových kamarádů. Vybrala jsem toho, pro kterého hlasovalo více dětí s tím, že druhý plyšový hrdina bude na řadě ve čtení další den.

## **Čtvrtek**

**Svolání do kruhu: říkanka**

**Rituál: básnička**

**Ranní kruh**

**Cíl:** rozvoj schopnosti vcítit se do druhého

**Pomůcky:** všech pět plyšových hrdinů (myšák, krtek, žabák, kos, ježek), kniha

**Postup:**

- *Převyprávění známých částí a pokračování ve čtení dalšího kousku příběhu (o tom, jak tři kamarádi objevili uprostřed pole slečnu kosici Klárku a bojácného ježka Jáchyma, který truchlil, protože si myslel, že se umí jenom bát).*

Seznámení dětí s dalšími a posledními kamarády.

- *Povídání si s dětmi o tom, proč byl ježek Jáchym schoulený a proč nechtěl vylézt. Čeho se nejvíce bál.*

### **Ranní cvičení**

**Cíl:** rozvoj prosociálního chování při pohybové hře

**Pomůcky:** černý šátek, hudba

**Postup:**

- *Pohybová hra „Na bouřku“.* (Vlastní zdroj)

Zvolí se jedno dítě, které je v roli bouřky a má na sobě černý šátek. Ostatní děti jsou v roli ježků, kteří utíkají před „bouřkou“. Koho se dítě se šátkem dotkne, ten se schoulí na zem jako ustrašený ježek Jáchym. Zachránit ho může nějaký kamarád, který ho pohlazením zbaví strachu, a on se vrací zpět do hry. Po chvíli se role ve hře vymění.

- *Hra „Na domečky“.* (Autor neznámý)

Utvoří se dvojice, ve které je jedno dítě domeček a druhé ježek. Ježek má za úkol schovávat se před bouřkou. Děti v roli domečků utvoří kruh a ježci se v něm na hudbu pohybují. Když se hudba zastaví, každý ježek se musí vrátit do svého domečku. Poté se role vymění.

### **Řízená činnost**

**Cíl:** rozvoj schopnosti vcítit se do druhého

**Pomůcky:** Jáchym a Klárka

### **Postup:**

- *Povídání si o tom, čím jsou ježek Jáchym a kosice Klárka výjimeční (zopakování si básničky).*
- *Hra na ustrašeného a smutného ježka Jáchyma.* (Váchová, seminář)

Jedno dítě je v roli ježka a je schoulené, ostatní jsou zvířátka. Úkolem zvířátek je ježka rozveselit a přimět ho k tomu, aby se nebál a vylezl ze svého ochranného úkrytu. Poté se role vymění. Na začátku je důležité připomenout pravidlo „nesmí to bolet“.

- *Zahánění našeho strachu.* (Svobodová, & Švejdová, 2011)

Povídání si s dětmi o tom, čeho se nejvíce bojí. Společné zahánění strachu zaříkávadlem „Čáry máry fuk, ať jsou naše strachy fuč“ (k tomu vymyšlené pohyby).

### **Výtvarná činnost**

**Cíl:** rozvoj spolupráce

**Pomůcky:** velký papír s načrtnutým obrysem domu, voskovky

### **Postup:**

- *Kreslení společného domečku ve dvou skupinách (mladší děti a předškoláci).*
- *Zopakování básničky před spaním, čtení příběhu od začátku po část čtenou při dopoledních činnostech (příběh je opět čtený některým z hrdinů).*

### **Evaluace**

#### ***Svolání do kruhu***

Dětem jsem předem připomněla chování zvířecích kamarádů a to, jak jsme je napodobovali. Poté jsem při svolávání nemusela nic říkat, děti šly v klidu sestavit kruh. Aby se mě nedržely pouze stejné dominantnější děti, při písničce jsem je nechala sestavit kruh samotné a na konci jsem se mezi některé děti přidala (mezi ty, které se semnou ještě nedržely).

#### ***Rituál***

Části rituálu již starší děti znaly a byly schopné je se mnou říkat.



### ***Převyprávění přečteného příběhu a pokračování ve čtení***

Děti si nejvíce pamatovaly začátek, který se neustále každý den opakoval. Poté jim v převyprávění pomáhaly samotné ukázky plyšových kamarádů. Větší problém dětem dělalo zapamatování si všech jmen zvířátek, protože již byla v plném počtu. Při čtení nové části děti dokázaly říci, čeho se ježek bál, a tento strach předváděly pohybem (schoulit se do klubíčka). Hezké bylo propojení s minulým dnem, kdy jsme měli v mateřské škole návštěvu živého ježka, a děti samy viděly, jak se ze strachu choulí.

### ***Pohybová hra „Na bouřku“***

Při pohybové hře „Na bouřku“ žádnému z dětí nedělalo problém zachránit svého kamaráda pohlazením, někteří se chytaly i za ruce.

### ***Pohybová hra „Na domečky“***

Protože se jedná o třídu heterogenního typu, tak si děti ve věku od dvou a půl let až čtyři roky nedokázaly zapamatovat, kdo je čí domeček a kam se mají po skončení písničky schovat. Proto nastal trochu zmatek a já celou hru přizpůsobila situaci tak, že se děti schovávaly, do jakého domečku chtěly. Při této variantě však nenastal žádný problém v tom, že by se děti hádaly o určitý domeček/dítě. Poté si děti role vyměnily.

### ***Hra „Ustrašený ježek Jáchym“***

Děti samy vymýšlely, jak ustrašeného ježka utěšit a přimět ho, aby se rozveselil a nebál se vylézt. Říkaly například „my tě máme rádi, neboj se, chtěli bychom si s tebou hrát“. Napadlo je také hlazení, jemné škrabání, lechtání, ježkovi zazpívat či říci a zacvičit mu oblíbený rituál „Endele, bendele“. Dva ježky (čili dvě děti) dokázaly ostatní děti rozveselit a ujistit, že se nemusí ničeho bát a může tak vylézt ven. Poslední „ježek“ dívka, která se nechtěla nechat nerozveselit a ani po několika minutách, kdy se jí děti snažily přimět hezkými slovy, písničkou či pohlazením vylézt, nevylezla. Nakonec jsme tedy „ježka“ opatrně přenesli do postýlky ve stejné místnosti, odčarovali ji zpět na naši Terezku a nechali ji odpočívat s tím, že je po té proměně z ježka asi hodně unavená. Dívka za námi přišla na další činnost se spokojeným úsměvem na tváři. Všichni jsme ji radostně přivítali se slovy, že tu konečně nemáme bojácného ježka, ale usměvavou kamarádku, která si s námi bude hrát.

### ***Povídání si o strachu, zahánění strachu***

Nejprve všechny děti tvrdily, že se ničeho nebojí. Jakmile jsem však řekla, čeho se bojím já, tak se děti přestaly stydět a začaly říkat své strachy (například bouřky, pavouků, hadů, tmy apod.). S dětmi jsme nakonec náš strach odčarovali. Děti bavilo vymýšlet k zaříkadlu různé komické pohyby.

### ***Spolupráce při kresbě***

Děti jsem rozdělila na dvě skupinky podle věku, na mladší a starší. Spolupráce při kreslení domečku byla o něco lepší u mladších dětí, protože si každý zvolil své místo, kde bude kreslit, a tam kreslil. Zatímco u předškolních dětí už převažovala organizace a plánování (čili domluva) a většina dětí si chtěla prosadit svůj názor. Musela jsem do této domluvy vstoupit a připomenout dětem, že není třeba se hádat, ale že jde o jejich společnou tvorbu, a ne pouze o kresbu každého z nich.

### ***Opakování básničky a čtení příběhu od začátku po část čtenou při dopoledních činnostech prostřednictvím dalšího z plyšových hrdinů***

Básničku si již děti postupně zafixovaly. Spíše předškolní děti dokázaly básničku s malou dopomocí říci celou. U toho bylo krásně vidět, jak důležité jsou k zapamatování pohyby. Při opakování příběhu si všechny děti (kromě nejmladších) pamatovaly začátek, který vyprávěly samy. Část příběhu, se kterou se seznámily dnes, jim „přečetl“ opět vybraný plyšový kamarád. Děti byly hodně zvědavé a dotazovaly se, zda už je to konec, či jestli někoho ještě potkají. Děti vyjádřily pocit nadšení při zjištění, že příběh bude ještě pokračovat.

## **Pátek**

**Svolávání do kruhu: říkadlo**

**Rituál: básnička**

**Ranní kruh**

**Cíl: rozvoj schopnosti využívat své zkušenosti a poznatky**

**Pomůcky: všech pět maňásků, kniha**

**Postup:**

- *Převyprávění části příběhu, který jsme si četli minulý den, povídání si o každém zvířátku (v čem je výjimečné), k čemu potřebujeme oči - zrak, uši - sluch, tělo - pohyby, horní a dolní končetiny).*

**Ranní cvičení**

**Cíl:** rozvoj kontaktu s druhými dětmi

**Pomůcky:** pomůcky k vybrané hře

**Postup:**

- *Opakování básničky „Každý z nás je krásný, každý z nás je vzácný“.*
- *Opakování vybrané hry z minulého dne.*
- *Masírování a následná činnost „Spolu je nám dobře“.* (Obletět svět přál bych si hned, 2012)

Děti sedí bokem do kruhu tak, že každé kouká na záda kamaráda. Paní učitelka, nebo některé dítě, začne lehce masírovat kamarádova záda před sebou. Ten stejný pohyb posílá dalšímu dítěti, sedícímu před ním. Takto se posílají různé příjemné pohyby. Následná činnost navazuje na masírování, a to tak, že paní učitelka řekne „Je nám spolu dobře“ a pohladí kamaráda po zádech, ostatní to po ní zopakují. Hlazení trvá tak dlouho, dokud někdo neřekne něco jiného.

**Řízená činnost**

**Cíl:** rozvoj spolupráce

**Pomůcky:** maňásci, knížka, klubko, molitanové kostky a matrace

**Postup:**

- *Dokončování celého příběhu čtením poslední části (O tom, jak si všech pět kamarádů vypomohlo při stavění domečku před bouřkou a jak dokázali rozveselit ježka Jáchyma tím, že přišli na to, co umí a čím je výjimečný. Nakonec všichni zjistili, že je moc dobrý nápad zůstat spolu).*

- *Povídání si s dětmi o tom, jak to, že zvířátkům stavění domečku tak krásně šlo.*

Jak by to dopadlo, kdyby spolu nespolupracovali? Co nakonec pověděli ježkovi?  
Jak celý příběh dopadl?

- *Hra „Každý je odlišný“.* (Autor neznámý)

Děti sedí v kruhu a učitelka říká „vymění se ti, kteří mají náušnice, modré boty, krátké vlasy, brýle“ apod. Jedinci, kteří mají danou věc, se přesunou na jiné místo.

Nakonec budou děti odpovídat na otázku, zda jsme tedy všichni stejní či jiní?  
A proč?

- *Hra „Cesta přátelství“.* (Svobodová, Váchová, Vítečková, 2012)

Před tím, než si budeme posílat klubko přátelství, si povíme, co znamená slovo „výjimečný“ a co výjimečného může náš kamarád umět (půjčovat věci, obejmout, pohladit apod.) a co se nám na něm líbí. Poté děti utvoří kruh. Vezmeme klubíčko a ten, kdo začíná, ho pošle nějakému kamarádovi se slovy například: „Posílám klubíčko Anetce, protože umí hezky zpívat“. Takto se klubíčko posílá dál, až nám z toho vznikne dlouhá, klikatá a zamotaná cesta přátelství.

- *Stavění společného domečku.* (Vlastní zdroj)

Děti staví společně domeček z molitanových kostek a matrací. Nakonec se do něho s dětmi pokusíme vejít a povědět si v něm celý Matějův příběh.

**Motto domečku „Každý, kdo je ve třídě naší, do domečku s námi patří. Teď jsme jako rodina - pomáháme si, neublížujeme si, obejmeme se, pohladíme se. To jsou naše pravidla“.** (Autor neznámý)

- *Společné zhodnocení celého týdne.*

Jak se dětem celý týden líbil? Která činnost či hra se jim líbila nejvíce? Jak se jim líbil Matějův příběh?

## **Evaluace**

### ***Svolávání do kruhu***

Svolávání na konci týdne jsme již prováděli bez připomínání. Do kruhu jsem vzala také všechna plyšová zvířátka z příběhu. Bylo vidět, že se děti při upozorování plyšových kamarádů snažily vytvořit kruh bez konfliktů mezi sebou.

### ***Rituál***

Rituál již všechny děti kromě nejmladších znaly. Ty nejmladší dvou a půlleté děti pohyby napodobovaly od starších.

### ***Opakování celého týdne, opakování hry z minulého dne***

S dětmi jsme si zopakovali, co jsme dělali celý týden. Děti dokázaly říci, že jsme si četli Matějovo dobrodružství. Dokázaly vyjmenovat všechna zvířátka, která Matěj ve svém příběhu potkal. Následně jsme také došli k tomu, že všichni zvířecí hrdinové byli kamarádi. Tím jsme se dostaly k otázkám, jak se takoví kamarádi poznají, děti odpovídaly „hrají si spolu, pomáhají si, pohladí se, půjčují si hračky, jdou si spolu hrát, nehádají se, neperou se“. Následovala otázka, co si tedy kamarádi nedělají. Odpovědi dětí byly „neštípají se, nekoušou se, nebouchají se, nemlátí se, nekoupu se, neperou se“. Poté jsem položila poslední otázku, a to, co je potřeba, abychom se měli v naší třídě dobře. Děti odpovídaly „abychom byli kamarádi, abychom na sebe byli hodní, abychom se nemlátili, abychom nezlobili“. Nakonec jsme si společně zahráli pohybovou hru „Na bouřku“, kterou si děti zvolily z minulého dne.

### ***Masírování a hra „Spolu je nám dobře“***

Děti vyjadřovaly spokojenost a radost při masírování. Bylo to pro ně nejspíše něco nového. Nikoho neprojevoval při masáži druhým kamarádem bolest. Naopak vyjadřovaly, že jim je příjemné, když je někdo druhý masíruje. Zkoušela jsem poslat prostřednictvím malování na záda druhého jednoduchý obrázek, ale protože se kruh skládal z různě starých dětí, nedošel obrázek ani do poloviny. Hra „Spolu je nám dobře“ se úplně nevydařila, protože nikdo nepokračoval v určování pohybů. Děti nejspíše nepochopily, co se po nich chce, a tak jsem se vrátila zpět k posílání příjemných pohybů.

### ***Čtení poslední části příběhu, převyprávění***

Povídání si o tom, proč zvířátkům stavění domečku tak dobře šlo – protože měli listí, protože si pomáhali, protože každý udělal něco jiného, protože se nehádali, protože na to nebyl každý sám.

Co by se stalo, kdyby ten domeček stavěl jen jeden kamarád – zmokli by, nešlo by mu to tak dobře, nepostavil by ho a byl by smutný.

Jak by celá ta pohádka dopadla, kdyby nebyli zvířátka kamarádi – byli by na sebe hnusní, nekamarádili by se s námi, nepomáhali by si, každý by šel sám, nepostavili by domeček.

### ***Hra „Každý z nás je odlišný“***

Děti hra bavila. Bavilo je, když mohly samy vymýšlet slova na vyměnění. Nakonec zazněly otázky: „Jsme všichni stejní?“ „Pokud ne, tak proč nejsme stejní?“ – „Protože máme jiný oblečení, vlasy, oči, uši, náušnice, boty“.

### ***Hra „Cesta přátelství“***

První posláním klubíčka jsem zahájila já, jako příklad a ujištění pro děti, že se nemusí bát něco říci. Poté se začalo klubíčko posílat dál a objevovala se krásná slova. Nejmladší děti již neudržely pozornost a aktivity se nezúčastnily. V kruhu se nebál nikdo nic říci, každý své klubko někomu poslal a každý klubíčko dostal. Na otázku „Co, kdo hezkého umí?“ zazněly odpovědi „umí zpívat, umí kreslit, umí stojku, umí cvičit, umí kreslit, umí tančit, umí uklízet, umí pomáhat, umí stavět domečky, umí hrát fotbal“. Na otázku „Co se nám na našem kamarádovi líbí?“ zazněly odpovědi „má hezký oči, vlasy, tričko, nos, má krásné vlasy, bačkorky, tričko, boty, pusy, oči“.

### ***Stavění společného domečku***

Dětem se podařilo společně postavit menší domeček. Stavění děti bavilo. Měly radost, když jsem navrhla, že se do něj zkusíme všichni vejít. V domečku pak starší děti vyprávěly celou pohádku mladším dětem. Mladší děti poté s dopomocí vyprávěly pohádku zvířátkům. Předškolním dětem pomáhaly obrázky z knížky a ukázka jednotlivých plyšových kamarádů. Nakonec jsme všichni vylezli z domečku a řekli jsme

si naposledy naši básničku. Předškolní děti ji dokázaly říci celou. Mladší děti spíše opakovaly po nich. Protože však bylo činností více, pozornost již byla u dětí menší.

### ***Společné zhodnocení celého týdne***

Děti zhodnotily celý týden kladně. Ptaly se, zda je někdy kamarádi z příběhu zase navštíví. Dětem se líbily hry s objetím. Nejvíce se jim však líbila hra z prvního dne, a to překážková dráha ve dvojicích. S plyšovými zvířátky se děti loučily dotykem, zkoušely si je nasadit na ruku. Každý se chtěl s jednotlivým kamarádem z knížky rozloučit.

## 5 Vyhodnocení praktické části

Činností v připraveném a naplánovaném integrovaném celku bylo více než dost. Protože jsem se zaměřila zejména na prožívání jednotlivých her a činností dle zájmu a potřeb dětí, nebylo možné všechny během jednoho týdne stihnout zrealizovat. Do příprav na jednotlivé dny uvedených v praktické části jsem tedy zařadila pouze ty využitě, které obsahují podstatné informace pro závěrečnou evaluaci. Celkový týden bych zhodnotila jako velmi povedený. Zpětnou vazbou pro mě byly ohlasy dětí na opakování jednotlivých jimi zvolených her. Projevy prosociálnosti u většiny dětí byly nejvíce viditelné ve čtvrtek. Některé děti se projevovaly prosociálně již na počátku týdne. Jednalo se zejména o dívky ve věku od čtyř do šesti let. Během celého týdne nenastal ve skupině žádný vážný konflikt. Největší problémy se vyskytovaly mezi některými dívkami při svolávání do kruhu, kdy se mě každá z nich chtěla držet za ruku. Tento konflikt mezi nimi jsem se snažila hned zpočátku řešit. Na konci týdne se mé řešení osvědčilo jako pozitivní a nekonfliktní. Druhý a také poslední problém se vyskytl u předškoláků, při uváděném kreslení společného domečku. Po mém vstoupení do jejich společné práce a vysvětlení záměru se vše dalo do pořádku a začala se rozvíjet plánovaná spolupráce. Protože jsem děti neznala tak dobře, jako jejich třídní učitelka, zeptala jsem se na její zhodnocení celého týdne a fungování přítomné skupiny. Paní učitelka zaznamenala výrazné stmelení dětí, jejich nadšení z realizovaných nápadů, celkové zklidnění a nastavení pozitivní atmosféry ve třídě prostřednictvím mého působení. Činnosti a hry ohodnotila jako dobrou inspiraci pro ni samotnou. Jedinou negativní stránkou, kterou si uvědomuji a potvrzuji, bylo občasné příliš dlouhé vedení řízených činností. Zejména tedy poslední den, kdy do toho všeho přibylo ještě celkové zhodnocení týdne. Z hlediska použitého příběhu si myslím, že jsem zvolila velmi vhodně. Pro děti byla tato kniha velkou motivací k další práci. Rády si prohlížely také obrázky, které si spojovaly s přítomnými plyšovými kamarády. Měly velký zájem příběh dočíst do konce. Prostřednictvím této knihy také dokázaly odpovědět na otázky ohledně kamarádství, spolupráce a empatie. Pro děti bylo důležité si příběh opakovat, aby si zafixovaly hlavní hrdiny a jejich výhody i nevýhody. Protože se děj obracel také k odlišnosti a k problémům či k určitému znevýhodnění hrdinů, využila jsem jej k poznávání některých našich smyslů. K prohloubení tohoto tématu by však šlo



využít daleko více činností. Dále jsem do pozorování zahrnula šest opakovacích pátků po celém zrealizovaném celku, sloužící k zpětné vazbě a fixaci či udržení cílených projevů. Děti se další týden na plyšové kamarády vyptávaly. Nejvíce na hrdinu myšáka Matěje. Jeho příběh si vybavily také v poslední lednový pátek, kdy celé pozorování končilo. Při vzniku nějakého konfliktu bylo dobře pozorovatelné připomenutí chování kamarádů z knihy a následné zklidnění. Vždy, kdy jsem tyto kamarády zmínila, měly děti zájem se o příběhu znovu bavit. Největší problém se ukázal tehdy, kdy se do třídy navrátili dva pětiletí chlapci (dvojčata) projevující největší agresivitu ve třídě, kteří během celého zrealizovaného týdenního celku chyběli. Protože si však tento týden neprožili, bylo velice obtížné je s příběhem seznámit. Sama paní učitelka mi sdělila, že bylo výrazně poznat, jak se celkové projevy dětí nastolené během mého týdenního působení a klidná, pozitivní atmosféra proměnily s příchodem těchto dvojčat. Absence dvou chlapců při realizaci integrovaného celku mě tedy trochu mrzí, protože si myslím, že s nimi by bylo pozorování rozvoje tohoto chování o něco zajímavější a jinačí.

## ZÁVĚR

Prosociální chování a jeho rozvoj u dětí v předškolním období jsou důležité zejména při utváření mezilidských vztahů v pozdějších etapách života jedince a pro zdravý rozvoj celé jeho osobnosti. Předškolní dítě si však tyto způsoby chování nevolí samo, je proto otázka, jaké vlivy na něj nejvíce působí a následně ho utváří. Protože však působení směřující k rozvoji prosociálního chování, může být jak pozitivní, tak negativní, doplňují a částečně utváří předškolní pedagogové, je důležité, aby si zmíněnou problematiku uvědomili a sami k dítěti přistupovali tak, jak by si oni přáli, aby ono přistupovalo k nim. Nehledě na to, že generace, kterou mají učitelky a učitelé ve svých třídách mateřských škol, jednou v budoucnu tuto jejich roli převezme a možná bude praktikovat od nich či pro ně osvojené chování a jednání.

Zjištěná teoretická východiska se ověřila v realizovaném týdnu a doplňovala odůvodnění vypořádaných projevů dětí. Velmi pozitivní a přínosná byla vhodně zvolená skupina dětí z hlediska heterogenního složení. Byly tak poznat vývojové rozdíly u dětí různého věku, zejména v empatii a v celkovém prosociálním chování. Předpoklady v mé teoretické části se u všech dětí (kromě dvou a půl ročních) potvrdily. Nejmladší děvčata se z důvodu svého věku všech činností neúčastnila, nebo bezděčně opakovala projevy starších kamarádů. Dále jsem pozorovala rozvíjení a osvojování některých pozitivních prosociálních projevů, které byly hlavním cílem práce a jehož jsem docílila pomocí pravidelného opakování a motivování. Jednalo se především o rozvoj empatie, spolupráce, o osvojení si schopností pomoci druhému a o celkové stmelení dané skupiny dětí. O tomto poznatku již píší v předchozím vyhodnocení praktické části, do které jsem zahrnula také parafrázovanou výpověď samotné přihlížející paní učitelky. Dětské projevy s prosociálními prvky jsem dále sledovala každý pátek až do prvního lednového týdne. Tyto projevy u některých dětí setrvaly více, u jiných méně. Lze říci, že trvajících prosociálních chování přetrvávalo zejména u dětí, které je uplatňovaly již na počátku týdne. S připomenutím chování hlavních hrdinů jsme se do příběhu v tyto pátky vraceli a pozorovala jsem, že tyto návraty mají tendenci chování dětí pozměňovat k lepšímu. Vzpomínky na plyšové kamarády a celý příběh tak často usnadnily mé vysvětlování a připomínání chování při dalších setkáních s dětmi. Bylo by také zajímavé, kdyby si paní učitelka s dětmi za jejich pomoci celý

integrováný celek zopakovala. Myslím si, že dlouhodobé realizování tohoto či jiného podobného celku by mohlo přispět k vyřešení prosociální problematiky ve třídách mateřských škol. Je důležité však také podotknout, že zúčastněná skupina dětí mezi sebou neprojevovala žádné zásadní konfliktní vztahy. Jak jsem již ve vyhodnocení praktické části zmínila, pro v integrovaném celku chybějící a nejvíce agresivní dvojčata, by bylo vhodné tímto způsobem pokračovat v práci s další dětskou literaturou s prosociálními prvky. Jednou velmi vhodnou knihou z vytvořeného seznamu literatury je například „Do školky za zvířátky“ od autorek E. Svobodové, A. Váchové a M. Vítečkové, která zahrnuje navazující příběhy ke každému měsíci v roce (čili dlouhodobou práci) a také metodické nápady k textu. Na závěr mohu s oporou o aktivní pozorování, které jsem během realizace prováděla, odpovědět na otázky kladené v začátku realizace integrovaného celku:

**Utuzují se pozitivně vztahy mezi dětmi ve třídě?** Na otázku lze kladně odpovědět. Společnými činnostmi a hrami, které u dětí podněcovaly spolupráci a legraci, se vztahy viditelně stmelily a prohloubily. Aby toto prohloubení bylo trvalé, bylo by potřebné v obdobných prosociálně zaměřených celcích pokračovat a připomínat dětem chování jejich hrdinů. Zároveň však vnímám jako nutné oceňovat prvky prosociálnosti v běžných životních situacích v mateřské škole a upozorňovat tak děti na pozitivní vzory chování. **Projevují se v prostorách MŠ prvky prosociálnosti?** Velmi pozitivní bylo, že paní učitelka v mateřské škole již před realizací integrovaného celku působila na děti ve třídě empaticky, přirozeně a přátelsky. Prosociální prvky se objevovaly u některých dětí již na počátku týdne. Lze však říci, že díky zaměřeného týdenního působení na zmíněné chování se tyto projevy objevovaly častěji také u ostatních dětí, což potvrdila i paní učitelka svým pozorováním. **Jsou děti schopné vzájemně si pomáhat?** U dětí nenastal v průběhu celého týdne žádný problém s pomocí druhému. Děti jsou tedy při zapojování činností se záměrem vzájemné pomoci schopné kladně reagovat. Je však nutné připomenout, že samo venkovské prostředí, věkově heterogenní třídy vytváří pozitivní podmínky pro vzájemnou pomoc přítomných dětí, obdobně jako chování a vzor učitelky, který ve třídě pozitivně působí. Opět zde připomínám důležitost pozitivní zpětné vazby na správné chování, ke kterému v heterogenní třídě vzniká často příležitost. **Dokážou děti projevovat své emoce?** U této otázky lze říci,

že projevovat emoce děti bavilo. Zažily si u toho spoustu legrace a zábavy. Dokázaly bezproblémově projevovat základní emoce (vztek a radost). Při mluvení o nich se však zapojilo méně dětí. Ostatním vyjadřování emocí dělalo problém. Tyto děti se zdržely komunikace a spíše naslouchaly či některé opakovaly odpovědi jiných. Opět jsem si vědoma, že by bylo dobré tyto činnosti opakovat a vracet se k nim. **Lze u dětí upozorovat prosociální projevy již během jednoho týdne?** Ano, tyto projevy, především zklidnění a větší ohleduplnost, se u všech dětí (kromě dvou a půl ročních) začaly přirozeněji objevovat ve čtvrtém dni týdne. Jedná se však o mé subjektivní pozorování podpořené pouze názorem paní učitelky. **Trvají osvojené projevy u dětí po skončení integrovaného celku?** Osvojené projevy přetrvávaly spíše u dětí vyjadřujících toto jednání již na počátku týdne. Při připomenutí příběhu se však i ostatní děti snažily chovat tak, jak zažily v integrovaném celku.

Na základě zkušeností, které jsem v rámci realizace integrovaného celku získala, jsem rozhodnutá zaměřit se na rozvoj prosociálnosti u dětí v mateřské škole ve svém budoucím pedagogickém působení. Bezpochyby při něm budu využívat práci s příběhy, která se mi prostřednictvím tohoto týdne velice zalíbila a osvědčila. Dále se také budu snažit pracovat s metodami prožitkového učení. Jsem si vědoma, že toto působení by mělo být systematické a dlouhodobé, a to především na počátku školního roku, kdy se vytváří důležité společenství dětí ve třídě. Poté je také možné využít odkazů na zažitý příběh, kdy se děti snaží korigovat své chování podle vzorů z příběhu. Uvědomuji si, že směřování k prosociálnosti nemůže být pouze záležitostí tematického celku, ale má-li být efektivní, musí být součástí všeho, co se v mateřské škole děje. Z tohoto hlediska považuji svoji práci za velmi přínosnou pro mou budoucí praxi. Mohla by být také inspirující pro další osoby pracujícími s dětmi, zejména také pro začínající pedagogy v mateřské škole.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- HERMAN, Marek. *Najděte si svého manžana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vydání. Ilustroval Martin ŠRUBAŘ. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
- MATĚJČEK, Z., socializační proces. In DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- *Obletět svět přál bych si hned: tvoříme, poznáváme a hrajeme si: [projekty podporující prosociální chování dětí v mateřské škole]*. Praha: Raabe, c2012. Tvoříme, poznáváme a hrajeme si. ISBN 978-80-87553-46-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2004. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-964-X.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
- SVOBODOVÁ, Eva, Alena VÁCHOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0185-4.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Dotisk 2. vydání. Ilustroval Adéla VOJTĚCHOVÁ. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-87553-64-0.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUICHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-223-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY PRO DĚTI

- *366 pohádek na dobrou noc*. Přeložil Hana HOMOLÁČOVÁ, přeložil Pavel VÁŇA, ilustroval Deborah ALLWRIGHT. Praha: Knižní klub, 1995. ISBN 80-7176-216-4.
- BILLIGMANN, Renate. *Uspávanky na polštář*. 2. vyd. Ilustroval Sigrid GREGOR, ilustroval Isabelle WINNLEN, přeložil Jana GRÉGROVÁ, ilustroval Zora DAVIDOVIČ. Praha: Egmont ČR, 2002. ISBN 80-7186-734-9.
- KROLUPPEROVÁ, Daniela. *Draka je lepší pozdravit, aneb, O etiketě*. Ilustrace Markéta VYDROVÁ. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2009. 132 s. ISBN 978-80-204-1999-6.
- PETIŠKA, Eduard. *Pohádkový dědeček*. Ilustrace Zdeněk MILER. České vyd. 11., V Ottově nakladatelství 1. Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty, 2002. 88 s. ISBN 80-7181-504-7.
- *Povídání o zvířátkách: [velké písmo pro malé čtenáře]*. Přeložil Jana PEISERTOVÁ, ilustroval Bob BAMPTON. Praha: Egmont ČR, 1999. ISBN 80-7186-350-5.
- SVOBODOVÁ, Eva, Alena VÁCHOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0185-4.
- SVOBODOVÁ, Eva. *O myšce Karamele*. Ilustroval Marie TICHÁ. Praha: Sid & Nero, c2002. Začínám číst. ISBN 80-85886-79-0.
- VEBEROVÁ, Eva. *Soubor textů k literární výchově v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 287 s. Pomocné knihy pro žáky středních škol.
- WENINGER, Brigitte. *Jeden za všechny, všichni za jednoho*. Ilustrace Ève THARLET. [Praha]: Thovt, 2006. [26] s. ISBN 80-86969-31-2.g

## SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1 - Seznam příběhů a pohádek s prosociálními prvky.....	IIV
1.1. Kniha „Jeden za všechny a všichni za jednoho“ .....	IIV
1.2. Pohádka „Ovečka s černou skvrnou“ .....	IIV
1.3. Příběh „Honzík a jeho nový kamarádi“ .....	IV
1.4. Příběh „Lampionový průvod“ .....	V
1.5. Příběh „Osamělý cvrček Cvrkycvrk“ .....	V
1.6. Příběh „Cvrček“ .....	V
1.7. Příběh „O strašlivém drakovi“ .....	V
1.8. Pohádka „O myšce Karamelce“ a o tom „Jak byla stříbrná noc“ .....	VI
1.9. Příběh „Kočka a myš“ .....	VI
1.10. Příběh „Rex z města“ .....	VI
1.11. Příběh „Matylda v nebezpečí“ .....	VI
1.12. Příběh „Zlobivý medvídek Pišta“ .....	VII
1.13. Příběh „O nenasytném vrabci“ .....	VII
1.14. Příběh „ O pilném pejskovi“ .....	VII
1.15. Kniha plná propojených příběhů „Do školky za zvířátky“ .....	VIII
2. Příloha č. 2 – Ukázka použité knihy v praktické části.....	IX
2.1. Obrázek: Zvolená kniha .....	IX
2.2. Obrázek: Zvolená kniha .....	IX
3. Příloha č. 3 – Fotodokumentace .....	X
3.1. Foto: Hra „Cestování myšáka Matěje s Kamilkou Krtečkovou“ .....	X
3.2. Foto: Hra „Cestování myšáka Matěje s Kamilkou Krtečkovou“ .....	X
3.3. Foto: Hra „Loučení s rodinou“ .....	XI
3.4. Foto: Hra „Loučení s rodinou“ .....	XI



3.5.	Foto: Společné kreslení domečku .....	XII
3.6.	Foto: Společné kreslení domečku .....	XII

## **1. Příloha č. 1 - Seznam příběhů a pohádek s prosociálními prvky**

### **1.1. Kniha „Jeden za všechny a všichni za jednoho“ (Brigitte Weninger)**

Kniha pojednává o myšákovi Matějovi, který se vydává do světa poznat něco nového. Během své cesty potkává postupně různé kamarády, kteří se s chutí k jeho dobrodružné cestě přidávají. Všech pět kamarádů má určité nedostatky, jež se doplňují přednostmi druhých. Každý z hrdinů je v knize přijímán takový, jaký je, neboť jsou všichni výjimeční v něčem jiném. Přátelé spolu během cesty spolupracují a pomáhají si. Nakonec dospějí k závěru, že jejich přátelství je na cestě to nejlepší.

### **1.2. Pohádka „Ovečka s černou skvrnou“ (ze sborníku „Soubor textů k literární výchově v mateřské škole“, Eva Veberová, Hana Doskočilová)**

Pohádka vypráví o ovečce, která na sobě měla z celého stáda jediná černou skvrnu. Ostatní jí to měli za zlé, protože tím kazila jejich běloučké stádo. Ovečka proto byla mezi všemi ovce osamocená a neměla žádné kamarády. Jedné noci se však k nehlídanému ovčínu přihnul vlk s chutí všechny ovečky sníst. Jediná odvážná ovečka, která se naučila vzdorovat, na nikoho se nespolehat a každému se postavit, nečekala a vlkovi se rozhodla činy překazit. Jakmile vlk spatřil černé oko plné černých kudrlin, vzal nohy na ramena a pelášil zpět k lesu. Od té doby si všechny ovce této hrdinky váží a berou ji za největší ozdobu jejich stáda.

### **1.3. Příběh „Honzík a jeho nový kamarádi“ (z knihy „Uspávanky na polštář“, Gisela Fischer, Renate Billigmann, Heidemarie Brosche)**

Hlavním hrdinou příběhu je malý kluk Honzík, který měl ve svém pokoji tolik hraček, že sám nevěděl se kterou si hrát dříve. Jednoho dne se do protějšího domu přistěhovala rodina s třemi dětmi, které si tolik hraček jako Honzík dovolit nemohly. Děti se spolu spřátelily a hrály společně vymyšlené hry, ke kterým nic jiného nepotřebovaly. Honzíkovi dny utíkaly, jako nikdy s jeho hračkami. Nakonec se sám hlavní hrdina rozhodl věnovat některé své hračky kamarádům z protějšího domu. Byl moc rád, že mají děti radost a že si společně dále vymýšlejí nové zábavné hry.

#### **1.4. Příběh „Lampionový průvod“ (z knihy „366 pohádek na dobrou noc“, kolektiv autorů)**

Příběh pojednává o dvou dětech během lampionového průvodu. Hoch jménem Aleš měl krásný, pomalovaný lampion a věděl, že ho musí nést co nejvíce vysoko, aby se v průvodu plném dětí a rodičů nezničil. Tento poznatek však nevěděla holčička Petra, které její lampion hned na začátku zůstal ležet pošlapaný na chodníku. Aleš si této situace všiml a nabídl tak smutné holčičce průvod se svým lampionem s tím, že ho ponесou společně a cestu si tak oba dva užijí.

#### **1.5. Příběh „Osamělý cvrček Cvrkycvrk“ (z knihy „366 pohádek na dobrou noc“, kolektiv autorů)**

V tomto příběhu se objevuje smutný cvrček, který byl moc osamělý a jen poskakoval sem a tam a při tom si sám cvrlikal. Po chvíli mu však poradil brouček Kůrovec, kterého potkal, aby si pro radost zacvrlikal nějakou hezkou písničku. Cvrček jeho nápad zkusil a cvičil cvrlikání písniček tak moc, až se dostal do muzicírování s čmelákem Krásnobzučkou a poté i vrabcem Fipískem. Necítil se už ani trochu sám a užíval si radosti z hudby.

#### **1.6. Příběh „Cvrček“ (z knihy „366 pohádek na dobrou noc“, kolektiv autorů)**

Hlavním hrdinou příběhu je cvrček, který každý večer na své housle hrával na kameni u břehu potoka krásné klidné melodie. Jeho hraní rád naslouchal celý les a všechna zvířátka v něm. Jednoho dne se však hudba neozvala, neboť byl cvrček odnesen v krabici jedním klukem. Všeho si naštěstí všiml pozorný ježek, který zvířátka informoval. Smutného a slabého cvrčka kamarádi vysvobodili a on se jim s vděčností odměnil tou nejkrásnější melodií.

#### **1.7. Příběh „O strašlivém drakovi“ (z knihy „Draka je lepší pozdravit, aneb o etiketě“, Miloš Kratochvíl a Daniela Krolupperová)**

Příběh pojednává o strašlivém drakovi, který přiletěl na vysokou horu nedaleko království a vzal si tam s sebou královu dceru - princeznu. Král hned nechal vyhlásit, že kdo jeho dceru zachrání, tomu dá půlku království. K dračímu doupěti se tak začali scházet různí princové, kteří s drakem chtěli bojovat. Nikdo z nich však neuspěl, až se jednou drakovi postavil obyčejný a slušný hoch, který pozdravil, vyslechl drakovo

starosti a požádal, zda by princeznu nevrátil domů. Protože však zdvořilý a vlídný drak s princeznou hrával šachy a bavil se, slíbil mu hoch přimluvení se u krále a hraní šachů na nádvoří každou neděli.

#### **1.8. Pohádka „O myšce Karamelce“ a o tom „Jak byla stříbrná noc“ (Eva Svobodová a Marie Tichá)**

Zmíněná část pohádky pojednává o myším zimním bytě, ve kterém bydlel Antonín s Karamelkou. Jedné zimní noci se Antonín probudil a všiml si stříbrného světla venku. Tuhle krásu mu venku vysvětlil veliký měsíc, a protože viděl, že je Antonín šťastný a spokojený daroval, mu malý stříbrný paprsek z vánoční noci. On mu na oplátku vznesl poklonu, jak nádherný je, a poděkoval mu. Během této krásné noci si Antonín vzpomněl také na kamaráda žabáka a škebli Filoménu. Nakonec Antonín paprsek ukázal Karamelce, řekli si, jak moc dobře jim spolu je, a uchýlili se zpět ke spánku.

#### **1.9. Příběh „Kočka a myš“ (z knihy „Povídání o zvířátkách“, Bob Bampton a kol.)**

Hlavními hrdinkami tohoto příběhu jsou velké kamarádky kočka a myš, které spolu hrají hru na schovávanou a zažívají u toho spoustu legrace. Při této hře se však přihodí neštěstí, kdy kočka Minka uvízne v ležícím vykotlaném kmeni a nemůže se dostat ven. Myška Josefka se lekne a udělá vše, aby své kamarádce z kmene pomohla. Nakonec se vysvobození Minky povede a obě kamarádky si z celé situace oddychnou.

#### **1.10. Příběh „Rex z města“ (z knihy „Povídání o zvířátkách“, Bob Bampton a kol.)**

Příběh je o psovi, který přichází z města na venkov a má strach, zda si najde nějaké nové kamarády. Všechna zvířátka, která při prozkoumávání místa potkal, pozdravil a zeptal se, zda by si s ním nechtěla hrát. Nakonec si pes Rex užil celý den hraní s novými kamarády, které na venkově poznal.

#### **1.11. Příběh „Matylda v nebezpečí (z knihy „Povídání o zvířátkách“, Bob Bampton a kol.)**

Celý příběh pojednává o návštěvě myšky Matyldy u její kamarádky kačenky na rybníku. Protože však Matylda neumí moc dobře plavat, dostane se do problémů, když z nenadání sklouzne z rákosí do vody. Naštěstí myšku zachrání všechna přítomná zvířátka a pomohou jí dopravit se zpět na břeh. Matylda za záchranu všem moc poděkuje.

### **1.12. Příběh „Zlobivý medvídek Pišta“ (z knihy „Povídání o zvířátkách“, Bob Bampton a kol.)**

Hlavním hrdinou příběhu je rozpustilý medvídek Pišta, který si rád tropí z ostatních zvířátek legraci. Rád ostatní leká, bere jim věci či jídlo, kazí jim jejich hotovou práci a má z toho všeho velikou srandu. To již jednou zvířátka nevydržela, rozhodla se Pištu najít a něco mu na to povědět. Medvídek se však jejich reakce zalekl a skočil po hlavě do jámy, ve které také uvízl. Ostatní se kolem něj shromáždili a začali se mu smát tak, jak se vždy on smál jim.

### **1.13. Příběh „O nenasytém vrabci“ (z knihy „Pohádkový dědeček“, Eduard Petiška a Zdeněk Miler)**

Příběh vypráví o vrabcích, kteří měli v zimě hlad a nemohli sehnat žádná zrníčka. Vyháněli je jak slepice od svého zrní, tak děti od krmítek. Při vyhlížení něčeho dobrého do zobáčku objevili vrabci vagon plný obilí, a tak započalo hledání ztracených zrníček. Mezi vrabci však byl jeden velký nasyta, který chtěl mít celou hromadu obilí jen pro sebe, a tak v nepozornosti pána dělníka vletěl do vagonu a schoval se do kouta. Večer se vagon zavřel a vrabec se pyšnil, že je ze všech nejbohatší. Po chvíli však začal zjišťovat, že má sice celou hromadu zrníček, ale zato se nemůže proletět s ostatními venku, a tak mu začalo být smutno. Když se ráno vagon opět otevřel, vrabec celý šťastný vyletěl za ostatními a byl rád za tu trochu zrníček, hlavně, že je mezi nimi.

### **1.14. Příběh „ O pilném pejskovi“ (z knihy „Pohádkový dědeček“, Eduard Petiška a Zdeněk Miler)**

Příběh pojednává o holčičce Helence, která neustále odkládala věci, které po ní maminka chtěla. V domácnosti však byl ještě pilný pejsek, který chtěl maminčiny prosby splnit. Nedokázal však najít ani jehlu a nit, ani dojít nakoupit cukr. Poslední prosbu, a to natrhat jahody, se však splnit rozhodl. Pejsek je však nedokázal natrhat do košíku, ale do svého břicha. Dřív než holčička přišla splnit svůj úkol, pejsek všechny jahody nechtěně snědl.

**1.15. Kniha plná propojených příběhů „Do školky za zvířátky“ (Eva Svobodová, Alena Váchová a Miluše Vítečková)**

Jedná se o knihu obsahující třináct propojených příběhů o zvířecí mateřské školce, ve které jsou učitelkami dvě malé holčičky. Každý příběh se váže k jednomu určitému měsíci v roce a je doplněn metodickými nápady na práci s dětmi. V pěkně zpracované knize se vyskytují poučné příběhy se společným prosociálním cítěním jako:

- „MATEŘSKÁ ŠKOLA JE PRO VŠECHNY“
- „UČITELKY NA POLI NEROSTOU“
- „DO ŠKOLKY NA DVORKU PŘIŠEL PODZIM“
- „JAK POUŠTĚLI DRAKA“
- „PERNÍK CHUTNÁ SLADCE“
- „VÁNOČNÍ NADÍLKA“
- „JAK DĚLALI UŽITEČNÉ VĚCI“
- „CO JE NEJDŮLEŽITĚJŠÍ“
- „JAK CHTĚLI HRÁT DIVADLO“
- JAK POMOHLI SLEPICÍ“
- „JAK FERDA ZABRÁNIL VÁLCE“
- „ZTRATIL SE BROK“
- „TO NÁM TO UTEKLO“

## 2. Příloha č. 2 – Ukázka použité knihy v praktické části

### 2.1. Obrázek: Zvolená kniha



### 2.2. Obrázek: Zvolená kniha



### 3. Příloha č. 3 – Fotodokumentace

#### 3.1. Foto: Hra „Cestování myšáka Matěje s Kamilkou Krtečkovou“.



#### 3.2. Foto: Hra „Cestování myšáka Matěje s Kamilkou Krtečkovou“.





**3.3. Foto: Hra „Loučení s rodinou“.**



**3.4. Foto: Hra „Loučení s rodinou“.**



**3.5. Foto: Společné kreslení domečku.**



**3.6. Foto: Společné kreslení domečku.**

