

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku

Diplomová práce

Autor: Tereza Voltová
Studijní program: NPPVSP
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent práce: Ing et. Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Tereza Voltová
Studium:	P19P0692
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku
Název diplomové práce AJ:	Development of Prosocial Behavior of Preschool Children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je vytvořit soubor aktivit pro rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku, jeho realizace a reflexe. Teoretická část práce se věnuje vývoji dítěte předškolního věku a dále problematice prosociálního chování a možnostem jeho rozvoje v prostředí mateřské školy. Obsahem praktické části je návrh, popis realizace a reflexe aktivit.

PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

BĚHOUNKOVÁ, Leona, HAVRDOVÁ, Egle a SYSLOVÁ, Zora. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011. ISBN 978-80-260-0641-1.

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

EYRE, Linda a EYRE, Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-275-1.

Garantující pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	4.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Tereza Voltová

Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla.

Anotace

VOLTOVÁ, Tereza. *Rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 132 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je vytvořit soubor aktivit pro rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku, jeho realizace a reflexe. Teoretická část práce se věnuje vývoji dítěte předškolního věku a dále problematice prosociálního chování a možnostem jeho rozvoje v prostředí mateřské školy. Obsahem praktické části je návrh, popis realizace a reflexe aktivit.

Klíčová slova

Prosociální chování, prosociálnost, altruismus, předškolní věk, mateřská škola.

Annotation

VOLTOVÁ, Tereza. *Development of Prosocial Behavior of Preschool Children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 132 pp.

The goal for this thesis is to create a comprehensive list of prosocial behaviour of preschool children, realization and reflection on this topic. Theory part is dedicated to development of preschool child, problematics of prosocial behaviour and possibilities of its development in kindergarten environment. Practical segment includes suggestion, description of realization and reflection on activities.

Keywords

Prosocial behavior, prosociality, altruism, preschool age, kindergarten.

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Předškolní dítě	11
2.1	Myšlení.....	11
2.2	Komunikace, řeč	12
2.3	Sebepojetí.....	13
2.4	Emocionalita	13
2.5	Vrstevnické vztahy a role.....	14
2.6	Vztah k odlišnostem.....	15
3	Prosociální chování.....	17
3.1	Vymezení pojmů	17
3.2	Dělení a determinanty prosociálního chování.....	18
3.3	Vývoj prosociálního chování u dětí předškolního věku.....	21
3.3.1	Schopnost porozumět situaci z pohledu druhé osoby.....	21
3.3.2	Schopnost morálního úsudku.....	22
3.3.3	Schopnost empatie	24
3.3.4	Znalost sociálních norem a pravidel	25
4	Rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku.....	27
4.1	Ukotvení výchovy k prosociálnímu chování v RVP PV.....	27
4.2	Role pedagoga.....	29
4.3	Zásady	31
4.4	Vybrané metody a techniky rozvoje prosociálního chování	35
4.4.1	Práce s příběhem.....	35
4.4.2	Komunitní kruh.....	36
4.4.3	Diskuse.....	36
4.4.4	Hra v roli	37

4.4.5	Kooperativní učení.....	38
4.4.6	Třífázový model učení E-U-R	39
4.4.7	„Domácí úkoly“	40
5	Aktivity rozvíjející prosociální chování	41
5.1	Charakteristika mateřské školy	41
5.1.1	Charakteristika školy (prostředí, budovy, ŠVP)	41
5.1.2	Charakteristika třídy a dětí ve třídě.....	42
5.2	Metody výzkumu	43
5.3	Popis tvorby souboru aktivit	44
5.4	Popis souboru aktivit.....	46
5.5	Soubor aktivit.....	50
5.5.1	POZNEJ kouzlo kouzelných slovíček	50
5.5.2	USMÍVEJ SE a posílej radost do světa	59
5.5.3	DŮVĚŘUJ sobě a kamarádům	66
5.5.4	VŠÍMEJ SI, abys víc věděl a rozuměl	73
5.5.5	POMÁHEJ všem, co to potřebují	80
5.5.6	DÁVEJ i přijímej.....	85
5.5.7	SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe	90
6	Reflexe aktivit.....	97
6.1	Reflexe bloku „DŮVĚŘUJ sobě a kamarádům“	97
6.2	Reflexe bloku „POZNEJ kouzla kouzelných slovíček“	99
6.3	Reflexe bloku „USMÍVEJ SE a posílej radost do světa“	101
6.4	Reflexe bloku „VŠÍMEJ SI, abys víc věděl a rozuměl“	102
6.5	Reflexe bloku „POMÁHEJ všem, co to potřebují“	104
6.6	Reflexe bloku „DÁVEJ i přijímej“	105
6.7	Reflexe bloku „SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe“	106
7	Diskuse.....	108

8	Závěr	112
9	Zdroje.....	114

1 Úvod

„Vytvořit atmosféru, ve které nedochází mezi dětmi ke vzájemnému ubližování, kde se děti respektují a pomáhají si, patří mezi nejvyšší umění učitelky mateřské školy“

(Svobodová, Švejdová, 2011, s. 54)

Svou diplomovou práci zahajuji slovy, o jejichž pravdivosti jsem se jako učitelka v mateřské škole již mnohokrát přesvědčila. Vytváření pozitivní atmosféry a ovlivňování kolektivu prosociálním směrem je (měl by být) cíl, ke kterému při práci v mateřské škole každý den směřujeme. I proto jsem se rozhodla věnovat problematice prosociality a jejímu rozvoji v prostředí mateřské školy v této diplomové práci.

Obecně se ve školách investuje málo času a energie do rozvoje sociálních dovedností. Mnohdy předpokládáme, že schopnost vcítit se do druhého a pomoci mu se vyvine u každého jedince sama od sebe. Možná se domníváme, že by to měli být rodiče, kdo povede dítě prosociálním směrem. A to jistě ano. Proč ale tuto cestu nepodpořit také v mateřské škole? Navíc ne každé dítě má milující rodinné zázemí, ve kterém ho rodiče a nejbližší pečující osoby vedou k osvojení důležitých životních hodnot. Spousta dětí vyrůstá v nefunkčním nebo přímo patologickém prostředí. Hodnoty, jež si dítě odnáší z takových rodin, jistě nejsou v souladu s hodnotami, které by měla vyznávat naše společnost. Mateřská škola může u těchto dětí alespoň částečně roli rodičů nahradit.

Považuji za důležité záměrně rozvíjet u dětí „ty dobré“ složky osobnosti, nikoli pouze tlumit „ty špatné“. Být všímavý ke svému okolí, vnímat potřeby druhých lidí a pomáhat jim – to jsou dovednosti, které se záměrně rozvíjí jen výjimečně. Není to škoda?

Nenamlouvám si, že by realizace těchto aktivit úplně „vymýtila“ nevhodné chování u dětí po dobu docházky do mateřské školy nebo dokonce i v jejich budoucím životě. Přesto ve mně zůstává dávka pedagogického optimismu, který věří, že chování dětí předškolního věku se dá částečně modifikovat a ovlivnit prosociálním směrem a to i s dlouhodobým efektem.

Cílem diplomové práce je vytvořit soubor aktivit pro rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku, jeho realizace v mateřské škole a následná reflexe. Teoretická část práce se věnuje vývoji dítěte předškolního věku, resp. vývoji těch oblastí, které ovlivňují rozvoj prosociálního chování. Dále je zde vymezena základní terminologie užívaná v kontextu prosociálního chování, jeho determinanty a vývoj u dětí předškolního věku. Poslední kapitola

teoretické části se věnuje možnostem cíleného rozvoje prosociálního chování u dětí předškolního věku. Praktická část práce obsahuje soubor aktivit pro rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku. Každý z tematických celků byl ověřen v prostředí mateřské školy s nejstaršími dětmi – předškoláky. Realizace aktivit byla následně reflektována. Reflexe, které vycházejí z pozorování reakcí dětí na jednotlivé činnosti, z jejich hodnocení i z hodnocení hospitující učitelky, jsou rovněž součástí praktické části práce.

2 Předškolní dítě

Dítětem předškolního věku obvykle označuje dítě mezi 3 a 6 rokem věku. Konec tohoto období však není pevně daný věkem dítěte, ale nástupem do školy (Skorunková, 2011). Může tedy kolísat v rozmezí jednoho, případně i dvou let.

Aby mohl být vytvořen soubor aktivit, který bude účinně rozvíjet prosociální chování u předškolních dětí, je nutné znát specifika předškolního věku, vědět, čeho jsou děti vzhledem ke své úrovni vývoje schopny a co je naopak nad jejich možnosti. Následující podkapitoly se budou věnovat oblastem, které ovlivňují rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku. Rozbor těchto oblastí je účelný vzhledem k cíli práce. Naopak oblastem, které s rozvojem prosociálního chování přímo nesouvisí a přímo jej neovlivňují (např. motorika), nebude věnována pozornost.

2.1 Myšlení

Podle Piagetových stádií kognitivního vývoje se dítě předškolního věku nachází v předoperačním stadiu. Jeho myšlení Piaget nazval jako **názorné, intuitivní**. Toto myšlení vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou. Je vázané na vlastní zkušenost dítěte. Je charakteristické nekoordinovaností, nepropojeností a útržkovitostí – chybí komplexní přístup. Dítě ještě není schopno logických myšlenkových operací – především deduktivní logiky. Myšlení se opírá především o smyslové vnímání (Piaget, Inhelder, 2010; Thorová, 2015).

Vágnerová (2000) uvádí typické znaky myšlení předškolního dítěte: **egoismus** – ulpívání na svém subjektivním pohledu a tím zkreslování úsudku, **fenomenismus** – důraz na určitou, zjevnou podobu světa, kterou dítě není schopno opustit, **prezentismus** - vazba na přítomnost, na aktuální podobu světa, **magičnost** – tendence využívat fantazii k interpretaci dění ve světě a **absolutismus** – přesvědčení, že každé poznání má definitivní platnost. Poslední ze jmenovaných dítěti dodává pocit jistoty a bezpečí, uspokojuje jeho potřebu orientace ve světě.

Ve 4 letech si začíná uvědomovat, že myšlenky, přání, pocity a záměry druhých lidí mohou být odlišné od těch jejich. Toto uvědomění je nezbytným předpokladem rozvoje empatie (Thorová, 2015).

2.2 Komunikace, řeč

Aktivní slovník tříletého dítěte čítá kolem 500 slov, na konci předškolního období je to již přes 3000 slov (Škodová, Jedlička, 2007). Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby řečového projevu dospělých, případně i starších dětí. Nápodobou se učí také gramatická pravidla jazyka. Na počátku předškolního období dítě aplikuje gramatická pravidla rigidně, hojně se objevují **agramatismy**. Od čtyř let se dítě vyjadřuje ve složitějších větách i v souvětích. Ovšem nepřesnosti ve vyprávění, syntaktická rigidita či vázanost na standardní pořadí slov ve větě se objevují i nadále, postupně však mizí (Vágnerová, 2000; Thorová, 2015).

Významnou složkou řečového vývoje dítěte v tomto období je tzv. **egocentrická řeč**, „*kteřá není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením*“ (Vágnerová, 2000, s. 114). Egocentrická řeč doprovází dětské aktivity. Slouží ke zjednodušení orientace v dané situaci (Skorunková, 2011).

V předškolním věku také začíná „druhé ptací období“. Dítě klade otázky na objasnění příčiny a funkce - jak to dělá?, proč to dělá? (Skorunková, 2011). Aktivně se snaží získávat informace, s radostí se učí písničky, říkanky, má rádo čtení a vyprávění příběhů (Thorová, 2015).

V komunikaci dovede předškolní dítě poměrně dobře vyjádřit své názory i pocity. Od 4 let dokáže vyhodnotit možnosti svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň atp.) a na základě nich přizpůsobit komunikaci. Například při komunikaci s dospělým používá zdvořilejší způsob vyjadřování a vynechává nežádoucí slovní výrazy, naopak při komunikaci s mladším dítětem se dovede částečně přizpůsobit jeho komunikačním možnostem (Vágnerová, 2000).

V komunikaci jsou dobře patrné typické rysy myšlení předškolního dítěte. V rámci svého egocentrického myšlení se předškolní dítě domnívá, že posluchač ví totéž co on, a tudíž se v komunikaci často opomene zmínit o podstatných faktech popisované situace. Dítě zkrátka nesdělí všechno, a proto může být jeho sdělení pro posluchače nesrozumitelné. Rovněž má předškolní dítě během konverzace obtíže věnovat pozornost sdělení druhé osoby (Vágnerová, 2000).

2.3 Sebepojetí

V předškolním věku dítě začíná chápat samo sebe jako subjekt, a tím vzniká vědomí vlastní identity. V sociálním vývoji se schopnost sebeuvědomění začíná uplatňovat mezi 2. a 4. rokem. Sebehodnocení je v tomto období plně závislé na názoru jiných osob (zejména rodičů), jež dítě přijímá zcela nekriticky. Součástí dětské identity jsou také všechny sociální role, které dítě má. Přičemž platí, že narůstá význam těch rolí, které přesahují rámec rodiny – role dítěte v mateřské škole, role člena ve skupině vrstevníků. Tyto role potvrzují dítěti jisté postavení. Dítě je na ně zpravidla velmi hrdé (Hřichová, Novotná, Miňhová, 2000; Vágnerová, 2000; Thorová, 2015).

Nezralost v oblasti sebepojetí se může projevit majetnickými sklony. V předškolním období děti často zdůrazňují, co je jejich, odmítají své věci komukoli půjčovat. Pro děti v předškolním věku je také typická nekritičnost vůči vlastní osobě. S tímto postojem se pojí pro tyto děti typický sklon k vychloubání (Vágnerová, 2000). Velké sebevědomí dětí předškolního věku je podle Thorové (2015) následkem přetrvávajícího pocitu omnipotence (všemoci) těchto dětí a nevyvinutých schopností abstraktního porovnávání. Podle ní na to může mít také vliv nekritičnost rodičů vůči dítěti a chybějící hodnotící systém (školní známky).

Dětské sebevědomí se posiluje ztotožněním s rodiči. Přijetí rodičů jako vzorů dítěti zároveň pomáhá diferencovat vhodné chování od nevhodného. Ztotožnění se projevuje silným důrazem na vnější znaky, např. dítě chce chodit stejně oblékáno jako obdivovaná osoba apod. (Vágnerová, 2000).

2.4 Emocionalita

Dítě předškolního věku je v porovnání s batoletem emocionálně stabilnější, dokáže lépe kontrolovat svou frustraci. Přesto je ale stále senzitivní, jeho emoce vznikají rychle a snadno. Stává se, že pláče kvůli drobnostem jako je nepovedený obrázek nebo zapomenutá hračka. Objevuje se u něj četné strachy a úzkosti, za což je spoluzodpovědné magické myšlení předškolních dětí. Setkáváme se také s agresivním chováním, které je projevem nezvládnutého vzteku nebo frustrace. S věkem se ale schopnost sebekontroly a regulace emocí zdokonaluje a chování se tak stává méně impulzivním. Tato schopnost je u každého dítěte jinak silná a souvisí s jeho temperamentem. Dítě předškolního věku je také značně citově ovlivnitelné, sugestibilní (Thorová, 2015; Hřichová, Novotná, Miňhová, 2000; Feldman, Wentzel, 1990 in Thorová, 2015).

Thorová (2015) zdůrazňuje význam dětské hry a kresby jakožto efektivních kompenzačních strategií pro zvládnání frustrací dětí předškolního věku.

2.5 Vrstevnické vztahy a role

V předškolním období se postupně uvolňuje vázanost na rodinu, i na dospělé obecně. Dítě začíná navazovat vztahy s vrstevníky, což lze pokládat za signál určité zralosti osobnosti. Vztahy s vrstevníky poskytují dítěti totiž mnohem méně jistoty, než tomu bylo u vztahů s dospělými. Aby je dítě mohlo zvládnout, musí dostat takové vývojové úrovně, která již nepotřebuje neustálou podporu, ochranu a toleranci komunikačního partnera (Vágnerová, 2000). Podle Thorové (2015) to ale obvykle děti předškolního věku zvládají dobře. Jsou vstřícné a uvolnění vůči ostatním dětem, rychle se seznamují. Při společné hře často vznikají konflikty a rozepře. Vzhledem k převládajícímu egocentrismu je problematické především půjčování hraček. Běžně se vyskytuje občasná agrese, přetahování o hračky, provokace, posměch. Na druhé straně se začíná objevovat i kooperace mezi dětmi. Okolo čtyř let si děti dokážou při hře stanovit konkrétní role a pravidla, které dodržují, aby dosáhly společného cíle.

Předškolní dítě si volí takového kamaráda, který mu je podobný. Vágnerová (2000) hovoří o tzv. trendu „volby dvojníka“. Interakce mezi nimi slouží především jako příležitost k radosti a zábavě při společné činnosti. S rostoucím věkem přibývá počet kamarádů, navyšuje se počet sociálně zralých a pozitivních interakcí a naopak ubývá konfliktů. Proces zvnitřnění pravidel však může do mateřské školy přinést nové problémy v podobě žalování a posmívání (Thorová, 2015).

V prostředí mateřské školy si ve vrstevnické skupině dítě rozvíjí schopnost vést skupinu i schopnost se podřídit ostatním, učí se soupeřit i spolupracovat. Soupeřivá role je snazší a atraktivnější. V současné společnosti má tato role značnou prestiž. Děti jsou často podněcovány k soutěžení, předbíhání a porážení ostatních ze strany rodičů, starších sourozenců či dokonce pedagogů. To není žádoucí, neboť dítě začíná svou vlastní hodnotu spojovat se svým výkonem, vrstevníci jsou pro něj soupeři, nikoli partáči. V kontextu podpory prosociálního chování by podle Svobodové a kol. (2015) měl pedagog u dětí podporovat a chválit kooperaci, soutěživé tendence ponechávat bez reakce.

Thorová (2015) upozorňuje, že vzhledem k sociální a morální nezralosti předškolních dětí se můžeme setkat i se šikanou. Podle ní je její přítomnost důsledkem „nedostatečné pozornosti,

kteřou dospělí (učitelé a/nebo rodiče) věnují problematice vztahů mezi dětmi, a mnohdy odrazem toho, jak se sami k dětem chovají.“ (Thorová, 2015, s. 391).

2.6 Vztah k odlišnostem

Děti předškolního věku ještě nejsou zatíženy předsudky (Merlin, Gillernová, 2010). Jejich postoje k odlišnosti se teprve utváří, formuje se schopnost akceptovat odlišnost bez výhrad (Matějček in Bendová, 2014). V kontextu práce s odlišností je třeba při tvorbě souboru aktivit odpovědět na otázku: Neobjeví se předsudky dětí vůči odlišnostem po tom, co o těchto odlišnostech začneme hovořit (a tím na ně vlastně upozorníme)? Anti-bias kurikulum (in Kocourek a kol., 2011) však na tuto otázku odpovídá negativně. Dokument upozorňuje na to, že předsudky u dětí nenarůstají tím, že se o rozdílech hovoří. Předsudek totiž nevzniká tím, že si děti odlišnosti uvědomí, ale tím, že začnou vnímat negativní postoje, které jsou s těmito odlišnostmi spojené.

Je prokázáno, že děti si všímají rozdílů mezi lidmi již ve velmi raném věku a že tyto odlišnosti se stávají přirozenou součástí výkladu jejich světa (Ramsey, 2005).

Existují důkazy o tom, že na vývoji vztahu k odlišnostem má rozhodující vliv každodenní zkušenost dítěte s touto jinakostí (Gutman, Hickson, 1996). Právě ona zkušenost ukáže dítěti, v čem jsou odlišnosti, ale i v čem jsou podobnosti. Děti se tak učí vzájemně koexistovat, respektovat se a vzájemně si pomáhat (Pelikán, 2007). Je tedy vhodné, když se děti od raného věku zcela přirozeně setkávají s odlišností – a to jim mateřská škola jistě může nabídnout. Děti se v mateřské škole mohou potkávat s dětmi z odlišného kulturního prostředí, s odlišným socioekonomickým statusem rodiny a vzhledem k fenoménu inkluze i častěji s dětmi s různým druhem postižení. Vezmeme-li v úvahu, že každé dítě (nejen dítě s handicapem) má jiné schopnosti, dovednosti, potřeby či zájmy - je tedy také odlišné od ostatních – můžeme s jistotou říci, že odlišnost jako taková se vyskytuje ve všech třídách mateřských škol, nejen v těch, ve kterých jsou zařazeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Přes tyto pozitivní vyhlídky zůstává faktem, že děti od 4 roku si odlišnosti mezi lidmi začínají uvědomovat, zajímat se o ně a začínají přijímat jako danou pravdu to, co o nich slyší (Fontana, 2014). Předškolní děti nejsou schopné na předkládané informace pohlížet kriticky. Obzvláště ty informace, které jim zprostředkují jejich nejbližší, přijímají jako holý fakt. Rodiče by tedy děti neměli zatěžovat svými negativními postoji vůči určitým skupinám lidí (Kořátková, 2014). V opačném případě se již u předškolních dětí mohou objevit různé

podoby předsudků – výskyt rasových předsudků u dětí ve věku 5-6 let dokládá výzkum Gutmana a Hicksona (1996), etnické a rasové předsudky u stejně starých dětí potvrzuje také Průcha (2007).

3 Prosociální chování

3.1 Vymezení pojmů

V kontextu dané problematiky se můžeme setkat s řadou termínů. Nejčastěji jde o termíny: **prosociální chování**, **pomáhající chování**, **altruismus**, **empatie**, **soucit**, **lítost** a další. Pro správnou orientaci je třeba tyto termíny vymežit.

Výrost, Slaměník a Sollárová (2019) upozorňují na značnou terminologickou nejednotnost. Někteří autoři totiž výše uvedené termíny používají synonymicky (např. Muchová, 2011), jiní je přísně významově odlišují (např. Svobodová, 2010). Mlčák (2010) hovoří o synonymním užívání pojmů **altruismus** a **prosociální chování** především ve starších publikacích. Podle jeho slov v dnešní literatuře již autoři užívají každý z pojmů ve specifickém významu. On sám však oba pojmy definuje jednotně a to jako: *„interpersonální akt, v jehož průběhu pomáhající osoba investuje do své pomoci určité náklady a příjemce pomoci zpravidla získává větší zisk, než jsou náklady pomáhajícího“* (Mlčák, 2010, s. 12). Svobodová (2010) chápe altruismus jako vyšší formu prosociálního jednání. Podle ní je prosociální chování takové, které vede k pomoci druhým lidem, přičemž může přinášet užitek oběma stranám. Altruismus jako vyšší forma prosociálnosti je potom takové pozitivní sociální chování, které aktérovi nepřináší žádný zjevný prospěch, naopak od něj často vyžaduje určitou oběť. Werth a Mayer (2008, in Nakonečný, 2020) rozlišují dva druhy altruismu. Výše popsaný altruismus by podle nich odpovídal definici tzv. pravého altruismu. V současné společnosti se však často objevuje i nepravý altruismus. Nepravý altruismus je druhem sociálního exhibicionismu, při kterém zejména bohaté či známé osoby pomáhají a přispívají na různé dobročinnosti tak, aby se o tom veřejně vědělo. Zde již chybí zmiňovaná nezištnost pomoci, neboť osoby pomáhají s jasným cílem – získat větší popularitu, obdiv, dobrou pověst apod.

Podle Reichelové, Baranové (1994, 41 s.) lze prosociální chování jednoduše definovat jako *„chování, které přináší užitek jiným“*. V souladu s touto definicí bude prosociální chování chápáno také v této diplomové práci.

Vzhledem k tomu, že řada autorů považuje schopnost **empatie** za základ prosociálního chování jedince, bude se v této práci tento termín objevovat. Proto je třeba i tento pojem vymežit.

V psychologickém slovníku popisuje Hartl (2004, s. 54) empatii jako *„schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby“*. McLarenová (2020, s. 12) ji vnímá jako schopnost nezbytnou

pro život, neboť empatie „*pomáhá v kontaktu s ostatními, pomáhá nám s nimi cítit, chápat je, pracovat s nimi, splňovat jejich potřeby, milovat je a dostávat od nich lásku*“.

Mikoška a Novák (2017) chápou empatii jako relativně stabilní vlastnost dospělého jedince, jejíž úroveň je významně ovlivněna psychosociálními faktory. Připouštějí, že s jistými predispozicemi k empatii se rodíme. Ovšem to, v jaké míře budeme empatií disponovat v dospělosti, významně závisí na našich pečujících osobách. Empatický přístup rodičů totiž v různé míře předurčuje rozvoj empatie u dítěte. Empatii si dítě osvojuje bezděčně, přičemž klíčová je pro to právě empatie, kterou zažívá od nejbližších osob. Podle nich a mnoha dalších autorů (např. Goleman, 2011; Hartl, 2004) se schopnost empatie dá účinně trénovat.

Soucítí vyjadřuje nespokojenost jedince s těžkou situací druhého člověka. Obsahuje v sobě osobní zaujetí a touhu pomoci. Naproti tomu **lítost** je považována za pasivní emoci. Člověk pociťující lítost vidí utrpení druhých, těžká situace ho dojíká, ale necítí se povinen pomoci nebo toho není schopen (např. malé děti) (Mareš, 2005).

3.2 Dělení a determinanty prosociálního chování

Mareš (2005, s. 77) uvádí, že „*vznik a fungování „pozitivních jevů“ je prozkoumáno daleko méně, než vznik a fungování negativních jevů*“. S vysvětlením tohoto stavu v případě dětí a dospívajících přichází Burleson a Kunkel (1996). Podle nich se porozumění a podpora pozitivního chování jeví jako méně naléhavé a tedy i méně důležité, než porozumění nežádoucímu chování a snižování jeho výskytu. Ve školním prostředí nejsou veškeré projevy prosociálního chování vítány. Například napovídání spolužákovi, poskytování úkolů k opisování či prozrazování obsahu písemky jiné třídě nevidí pedagogové rádi. Není bez zajímavosti, že právě tyto (z pohledu učitele) nežádoucí formy prosociálního chování jsou mnohem lépe zmapovány než ty žádoucí, jako je pomoc kamarádovi s učením, s osobními problémy apod. Ve vyšších stupních vzdělávání je spolupráce žáků eliminována na činnosti typu laboratorní práce či kolektivní hry při tělesné výchově. Napomínání pedagoga adresované žákům často spolupráci přímo zakazuje, např. „*Nebav se se soudem*“, „*Nenapovídejte si*“, „*Každý sám za sebe*“ (Mareš, 2005).

Citované publikace jsou staršího data, v současné době již máme prosociální chování zmapované lépe. Příklady ze školního prostředí navíc reflektovaly realitu na základních školách a vyšších stupních vzdělání. V mateřských školách se spolupráce i veškeré projevy prosociálního chování spíše cení. I přístup některých škol vyšších stupňů vzdělávání se

postupem času měnil a modifikoval. Přesto je považováno za vhodné tyto myšlenky uvést, neboť napovídají o smýšlení naší společnosti, o její orientaci spíše na to negativní než na to pozitivní, spíše na řešení již vzniklého problému než na prevenci jejího vzniku, spíše na výkon jednotlivce než na schopnost pomoci druhému.

Dnes je již dobře známá důležitost prosociálnosti a jejího rozvoje. Muchová (2011) uvádí, že psychologové jako D. Solomon, E. A. Wynne a mnozí další na základě svých výzkumů označili nezávisle na sobě prosociálnost jako rozhodující faktor pozitivního vývoje charakteru člověka. Podle ní má charakterní člověk velmi dobře osvojené prosociální postoje a vyznačuje se realizací prosociálního chování.

Co se mezi prosociální chování řadí? V odborných publikacích je možné najít řadu různých klasifikací forem prosociálního chování. V této práci se bude vycházet z dělení, které přináší jedna z prvních teoretiček prosociálního chování L. G. Wispé. Ta chápe prosociální chování jako nadřazený pojem, který zahrnuje tyto formy chování (Wispé, 1972 in Mlčák, 2010):

- **sympatie**, jež se projevuje zájmem o druhého či sdílení jeho bolesti a zármutku;
- **kooperace**, což znamená ochotu a schopnost spolupracovat s druhým a to ne vždy pro oboustranný prospěch;
- **darování**, které je charakteristické poskytováním darů a příspěvků sloužící pro dobrou věc;
- **pomáhání a altruismus**, které společně vytváří podporu a prospěch jiným lidem, v případě altruismu je to pomoc bez očekávání vnějších odměn.

Podle Mareše (2005) je instrumentální pomoc druhému u dětí mladších 7 let poměrně vzácným jevem. U dětí předškolního věku je běžnější ochota podělit se o něco, než někomu pomoci. Děti obdarují druhého častěji na základě sympatie, než na základě empatie.

To, zda se jedinec bude chovat prosociálně, závisí na mnoha faktorech. Na výskytu prosociálního chování se podílí sociální faktory, genetika a temperament jedince. Z temperamentových predispozic je především důležité, jakým způsobem jedinec reguluje své chování. Bylo zjištěno, že prediktorem empatie a prosociálního chování u dětí předškolního věku je tzv. pevný vztah mezi matkou a dítětem v raném dětství (Mareš, 2005). Velmi také záleží na tom, v jakém prostředí dítě vyrůstá, zda bylo k soucítění a prosociálnímu chování vůči druhým vedeno už od útlého věku a jak jsou rodiče dítěte empatičtí k jeho vlastním potřebám a pocitům i k potřebám ostatních lidí. Řada studií prokazuje pozitivní spojení mezi

prosociálním chováním a tzv. induktivní výchovou. Ta je založena na „*trpělivém a dlouhodobém vysvětlování důvodů, proč by se děti měly chovat určitým způsobem*“ (Mlčák, 2010, s. 53). Při vysvětlování by se vychovatel měl zaměřovat na následky určitého chování vůči druhým.

Rozsáhlá anglická studie (Dunn, Deater-Deckard et al., 1998 in Mlčák, 2010) založena na sebevypovědi matek zjistila pozitivní spojení mezi celou řadou proměnných. Podle této studie výskyt prosociálního chování dětí pozitivně souvisí s vyšší úrovní sociální opory rodičů, vyšším vzděláním matky, vyšším rodinným příjmem, menšími finančními problémy a příznivým bydlením. Nejsilnějším sociálním determinantem však zůstává rodičovský důraz na prosociální hodnoty. Naopak negativní vliv na rozvoj prosociálního chování má autoritativní rodičovská výchova a nadměrné užívání fyzických trestů či neadekvátních zákazů (Mlčák, 2010).

Ochota projevovat se prosociálně by do jisté míry mohla rovněž souviset s příslušností k pohlaví. Zajímavé zjištění přináší např. studie Mareše, Ježka a Ludvíčka (2003), kteří provedli dotazníkové šetření (Lindův dotazník MHB – Moral Helping Behavior) mezi žáky 6. a 8. ročníku základní školy. Zjišťovala se jejich ochota pomáhat spolužákům a pocíťovaná odpovědnost za jejich úspěšnost či neúspěšnost. Výsledky přináší mimo jiné tvrzení, že rozdíly v názorech žáků závisí na pohlaví. Dívky vnímaly vzájemné pomáhání ve škole jako důležitější, pocíťovaly větší morální povinnost pomoci druhému, ochotněji pomáhaly. Pokud by jejich spolužák propadl, pocíťovaly by větší míru spoluodpovědnosti na jeho neúspěchu než chlapci. Pease a Pease (2012) rovněž potvrzují větší ochotu žen a dívek (v porovnání s muži a chlapci) pomáhat druhým, včetně osob s handicapem či v těžké životní situaci. Mlčák (2010) potvrzuje vyšší výskyt prosociálního chování u dívek předškolního věku. Podle něj je to proto, protože dívky předškolního věku jsou z hlediska prosociálních dovedností mnohem vyspělejší než chlapci stejného věku. U dospělých jedinců naopak tvrdí, že míra prosociálního chování je u obou pohlaví stejná, jen se liší situace, za které jsou ochotni pomáhat muži a za které ženy. Ženy více pomáhají tam, kde je nutné vcítit se do druhého, podporují především verbálně, naopak muži jsou v porovnání se ženami více ochotni pomoci v krizových situacích, např. při automobilových nehodách.

Ochota pomáhat v dětském věku obvykle předurčuje ochotu pomáhat i v dospělosti. Eisenberger a Fabes (1998) provedli longitudinální studii, ve které sledovali skupinu dětí od jejich 4 - 5 let do jejich 19 - 20 let. Zjistili, že tendence chovat se prosociálně jsou do jisté

míry konzistentní v čase. Děti, které v mateřské škole spontánně obdarovávaly své vrstevníky, se o 17 let později chovaly prosociálně a empaticky k druhým. Výskyt spontánního prosociálního chování v předškolním věku predikoval u adolescentů i vyšší stupeň morálního usuzování a větší ohled na druhé lidi.

3.3 Vývoj prosociálního chování u dětí předškolního věku

Znalost této oblasti je stěžejní. Jen díky ní může být vytvořen takový soubor aktivit, který bude vycházet ze schopností dětí, bude funkční a pro děti srozumitelný.

Východiskem bude tvrzení Svobodové (2010), která uvádí, že k tomu, aby člověk mohl jednat prosociálně, potřebuje:

- schopnost porozumět situaci **z pohledu druhé osoby,**
- schopnost určitého stupně **morálního úsudku,**
- schopnost **empatie,**
- znát **sociální normy a pravidla** chování.

Jsou však děti předškolního věku tohoto schopné? A pokud ano, od kterého roku? Na tyto otázky bude odpovězeno v následujících podkapitolách.

3.3.1 Schopnost porozumět situaci z pohledu druhé osoby

Schopnost porozumět situaci z pohledu druhé osoby je nezbytnou podmínkou vývoje empatie. Je to jakýsi její předstupeň, bez kterého se empatie (a následně i prosociální chování založené na empatii) nemůže rozvinout.

Dítě si s rostoucím věkem vytváří své vlastní subjektivní teorie o druhých lidech a o jejich vnímání světa. Mareš (2005) předpokládá, že děti využívají tyto tři typy nahlížení na situaci z pohledu druhé osoby:

- **percepční**, kdy se snaží vizuálně napodobit pohled druhé osoby na věc (jde se podívat na situaci z jeho místa a z výše jeho očí);
- **afektivní**, kdy se snaží porozumět emočnímu prožívání druhého člověka a
- **kognitivní**, kdy se snaží pochopit, jakým způsobem druhá osoba uvažuje.

Schopnost pochopit, že chování každé osoby řídí její vlastní myšlení, se objevuje ve 4 letech věku. S ní souvisí i schopnost uvědomovat si mentální představy jiného člověka – jeho emoce, domněnky, touhy, záměry. Děti, které tuto schopnost mají, se postupně učí chápat,

předvídat a měnit chování druhých lidí. To je nezbytnou podmínkou sociální úspěšnosti. Zároveň s jejím nástupem končí období dětské nevinné upřímnosti. Dítě již dokáže identifikovat, že mu někdo lže a učí se i samo lhát. Pokud u dítěte tato schopnost chybí nebo je oslabena, pochopitelně to vede k deficitu v sociálním porozumění (Thorová, 2015).

Goleman (2011) stanovuje toto období širěji. Podle něj se děti rozvíjí ve schopnosti přijímat perspektivu druhých mezi druhým a pátým rokem věku. Ve dvou letech dítě začne odlišovat vlastní pocity od pocitů druhých, což je první krok k tomu, aby senzitivněji rozeznalo, jak se druhá osoba cítí.

Vágnerová (2000) naopak schopnost porozumět situaci z pohledu druhé osoby stanovuje až na konec předškolního věku, tj. v 5 - 6 letech. Hovoří o tom, že právě až na konci předškolního věku dochází k tzv. decentraci dětského hodnocení, která dítěti umožňuje alespoň částečně uvažovat z pohledu jiného člověka a tak i chápat jeho potřeby. Tato schopnost má v předškolním věku své limity, dítě se jí teprve učí. Díky progresu v oblasti kognitivního vývoje a zisku nových sociálních zkušeností, tzn. s rostoucím věkem, se dítě v této oblasti postupně zdokonaluje.

Je třeba doplnit, že samotná schopnost porozumět situaci z pohledu druhé osoby neznamena, že se dítě bude chovat prosociálně. Podle Mareše (2005) k nejčastějším bariérám patří nedostatečná kompetentnost v činnosti, v níž má pomoc (dítě chce, ale neumí), nedostatečná motivace pomoci (dítě umí, ale nechce), nedostatečná asertivita dítěte (dítě chce, umí, ale bojí se reakce sociální skupiny).

3.3.2 Schopnost morálního úsudku

Morálka předškolního dítěte je závislá na názorech a vzorech chování dospělých. Jean Piaget hovoří v tomto kontextu o **heteronomní morálce**. K dodržování pravidel je dítě motivováno systémem odměn a trestů. Za správné považuje takové jednání, které by autorita odměnila, za špatné potom takové, které by autorita potrestala. Kolberg tuto fázi označuje jako **premorální**. Vzhledem k úrovni kognitivních schopností dítě chápe lépe konkrétní normy (Vágnerová, 2000; Vacek, 2013).

Podle Vágnerové (2000) se ke konci předškolního období setkáváme s dosažením dalšího vývojového stupně - dítě je schopné **pocit'ovat vinu** za nežádoucí chování. „*Pocity viny znamenají, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné*“ (Vágnerová, 2000, s. 121). Thorová (2015) tuto schopnost

datuje již dříve a to kolem třetího roku věku. Dítě batolecího věku reaguje na pokárání za překročení určitého pravidla studem a zahanbením. Podle Thorové se ale okolo třetího roku, tedy na počátku předškolního věku, začíná tento stud objevovat i tehdy, pokud nebyl prohřešku nikdo přítomen. Regulace zvenčí tedy postupně přechází na autoregulaci a rozvíjí se svědomí. Říčan (2014) hovoří o zvýšené citlivosti svědomí předškolních dětí. Dítě má tendenci komentovat a hodnotit všechny vlastní činy a tím se utvrzovat v tom, co je žádoucí a co nikoli.

Svědomí předškolního dítěte má své charakteristické rysy, které odpovídají celkové úrovni kognitivních schopností (Vágnerová, 2000):

- Typická je **vazba na konkrétní situaci, čin**. Norma chování je považována za platnou v situacích, o nichž dospělí hovořili. Dítě ale nedovede generalizovat, a proto za jiných okolností dítě normu respektovat nemusí.
- Předškolní dítě chápe předkládané pravidla poněkud **rigidně a stereotypně**. Nebere v úvahu motiv jednání, rozhodující je pro něj výsledek. Rigidita se projevuje také v potřebě neměnnosti norem, která vyplývá z potřeby jistoty dítěte.
- Dítě chápe normy **egocentricky**, a to především ve vztahu k sobě samému. Při aplikaci pravidel často interpretuje normy specifickým způsobem, který mu zrovna vyhovuje. Jeho chování potom neodporuje jeho výkladu pravidla, a tudíž necítí pocit viny.

Svědomí předškolních dětí je dvoupólové – odlišuje „správné“ a „ošklivé“. Děti v touze po pochvale a v rámci procesu zvnitřnění pravidel často upozorňují paní učitelku na prohřešky proti pravidlům u svých kamarádů. Postupně se učí, že žalovat se nemá, ale zatím nedokážou diferencovat, co je žalování a co oprávněná stížnost. Nerozumí tomu, co je na žalování špatného. Jak trefně popisuje Thorová (2015, s. 214): *„Předškolní dítě nežaluje, aby se paní učitelka nezlobila, mladší školní dítě nežaluje, protože se nežaluje“*. Dětské svědomí je velmi citlivé, a tak i drobné pokárání může vyvolat bouřlivou emotivní reakci.

3.3.3 Schopnost empatie

Skutečnost, že základem prosociálního chování je schopnost empatie, potvrzují i Olivar (1992) a Eisenberg a Miller (1987), Eisenberg, Eggum a Giunta (2010). Hein a kol. (2010 in Mikoška a Novák, 2017, s. 136) to dokazují výsledkem neurozobrazovacího experimentu, při kterém bylo zjištěno, že lidé pomáhali ostatním tehdy, když s nimi empatizovali, resp. „*když jejich mozky vykazaly takovou aktivitu, která se obvykle objevuje při empatii*“. K podobnému zjištění dospěli také Bach a kol. (2017), kteří provedli rozsáhlou studii v USA. Výzkumný soubor čítal téměř 80 000 lidí ze všech amerických států. Studie prokázala, že s rostoucí mírou empatie v příslušném státě roste počet obyvatel, kteří se účastní dobrovolnické činnosti a přispívají na charitu. Čím rozvinutější byla u obyvatel empatie, tím se zvyšovala i jejich celková životní spokojenost. Počet násilných činů, agresivních útoků a loupeží naopak s rostoucí mírou empatie klesal.

Ve starších publikacích je možné nalézt informace o tom, že dítě předškolního věku ještě není dostatečně zralé na to, aby bylo schopné pochopit pocity druhého člověka a na základě toho se k němu chovat prosociálně/altruisticky (např. Matějček, Langmeier, 1981). Autoři tohoto tvrzení přitom většinou vychází z klasika vývojové psychologie – Jeana Piageta. Ten zastával názor, že až mezi sedmým a osmým rokem života je dítě na takové kognitivní úrovni, aby bylo schopné podívat se na svět perspektivou druhého člověka (Goleman, 1989 in Mikoška, Novák, 2017). Někteří autoři však tvrdí, že jisté formy empatie jsou schopny již velmi malé děti (Mikoška, Novák, 2017). A dokazují to i některé výzkumy. Se zajímavou hypotézou přichází např. Hayová (1994). Tvrdí, že empatie a prosociální chování se objevuje kolem 2. roku věku, potom však dochází k jeho úbytku. Po druhém roce se sice objevuje i nadále, je ale více regulované - dítě si vybírá, komu prosociální chování poskytne na základě preference pohlaví či osobnostních charakteristik. Řada empirických studií však tento předpoklad vyvrací. Dokazují, že prosociální chování je úzce spjato s kognitivním vývojem, a že s věkem rostoucí míra kognitivních schopností způsobuje i četnější výskyt prosociálního chování dítěte (Mlčák, 2010; Mareš, 2005).

Vágnerová (2000) připouští, že dítě předškolního věku je schopné projevit empatii a pomoci jinému dítěti či dospělému, upozorňuje však, že tato schopnost má v tomto věku jisté limity. Předškolní děti jsou citlivé jen k některým emočním prožitkům druhých lidí - jedná se hlavně o ty, které jsou zřejmé navenek.

Pelikán (2007) tvrdí, že schopnost empatie mají děti od 4 let věku. Zároveň dodává, že právě až mezi čtvrtým a pátým rokem jsou děti schopny vzdát se něčeho, co je jim milé, ve prospěch osoby, kterou mají rády nebo které je jim líto. Empatie je tedy nesporným předpokladem k prosociálnímu chování. Není ale jediným. Dalšími jsou všímavost a citlivost. Citlivost a empatie jsou hodnoty, které se obvykle spojují s dospělým, zralým člověkem. Faktem ale je, že tyto schopnosti dají pěstovat již od raného věku. Jak potvrzuje řada autorů (Eyre, 2013; Goleman, 2011; Hartl, 2004; Mikoška a Novák, 2017), empatie je dovednost, která se dá získat cvičením.

Navzdory tomu, že se autoři různí ve stanovení věku dítěte, ve kterém je dítě schopno určitého stupně empatického chování, shodují se na tom, že míra empatie rozhodně není u všech dětí stejná. Jinými slovy, schopnost empatie u jednoho pětiletého dítěte se může výrazně odlišovat od schopnosti empatie jiného pětiletého dítěte. Podle Golemana (2011, s. 97) se rozdíly v empatii „*odvíjejí od výchovného stylu rodičů, včetně toho, jak rodiče před zrakem svých dětí reagují na utrpení druhých*“. S tímto přesvědčením jsou ve shodě také slova Vrány (in Opravilová, Uhlířová, 2012, s. 194), který uvádí, že pro dítě je rozhodující, „*jak je vychovatelé uvádějí do lidské společnosti, zdali mu ukazují přívětivou účast na osudech a konání druhých lidí, radost z jejich radosti a smutek z jejich smutku*“.

3.3.4 Znalost sociálních norem a pravidel

Dítě předškolního věku se učí žádoucím vzorům chování. Tyto vzory mají v tomto období obecný charakter, nejsou tedy součástí jen některé role (Vágnerová, 2000).

Předškolní dítě akceptuje ty pravidla, která mu předkládá uznávaná autorita. Zatím nedokáže porozumět složitému vysvětlování morálních pravidel. Potřebuje znát jasná a jednoduchá pravidla vhodného chování, mít kvalitní identifikační model v dospělém a u něj sledovat, jak správně vyřešit konflikt či jinou náročnou situaci (Thorová, 2015).

Mateřská škola je pro mnohé děti prvním společenským prostředím, ve kterém se setkávají i s jinými lidmi než jsou členové jejich rodiny. Poprvé se seznamují s autoritou učitele. Schopnost respektovat tuto autoritu a dodržovat normy se neodvíjí pouze od vývojové úrovně dítěte, ale závisí také na prostředí, ve kterém dítě vyrostlo. Běhounková, Havrdová, Syslová (2011) upozorňují, že u dětí ze sociálně znevýhodněných rodin se pravidla nastavená v mateřské škole a normy respektované v rodinném prostředí nemusí vůbec shodovat. Z těchto odlišností vyplývá značná míra potíží při adaptaci na nové prostředí mateřské školy.

O způsobu interpretace pravidel předškolními dětmi bylo hovořeno již výše. Předškolní děti chápou pravidla stereotypně a rigidně, nedokážou zohlednit motiv jednání. Typická je vazba na konkrétní situaci, neboť předškolní děti obtížně generalizují. Pravidlo tedy platí v situaci, o které dospělí hovořili, v jiném kontextu pravidlo platit nemusí (Vágnerová, 2000).

Vzhledem k výše uvedenému lze předpokládat, že děti předškolního věku mají (alespoň elementární) předpoklady k tomu, aby se u nich rozvinulo prosociální chování. Na základě osobní zkušenosti z prostředí mateřské školy je možné tvrdit, že (zejména zpočátku) se děti chovají vhodně a pomáhají druhým především proto, aby si vysloužily pochvalu od paní učitelky. Postupem času, s rostoucím kognitivním vývojem, zvyšující se schopností empatie i schopností zvládat své emoce, se motiv prosociálního chování mění a děti si navzájem pomáhají i bez toho, aby paní učitelka musela být svědkem. Věk, kdy děti dosáhnou schopností nezbytných pro rozvoj prosociálního chování, se u různých autorů liší. Pomineme-li sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, lze obecně říci, že čím je dítě starší, tím je pravděpodobnost dosažení těchto schopností vyšší. Vzhledem k tomu byla pro cílené rozvíjení prosociálního chování v rámci praktické části této práce vybrána skupina nejstarších dětí v mateřské škole – děti ve věku 5 – 7 let.

4 Rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku

Předškolní věk je ideálním věkem pro ovlivňování chování žádoucím směrem. Grossová (in Běloušková, Havrdová, Syslová, 2011) pokládá předškolní období za etapu, ve které lze dosáhnout dlouhodobé a efektivní změny chování.

Důležitost rozvoje sociálních a emočních dovedností u dětí předškolního věku deklaruje také Havrdová (2011), Svobodová a kol. (2015), Lisá (2010) a Mareš (2005). Havrdová (2011) argumentuje situací ve Švédsku a Finsku, kde se děti začínají učit akademickým dovednostem až ve věku osmi let. Do té doby je kladen důraz především na sociální a emoční rozvoj. Havrdová předpokládá souvislost mezi tímto přístupem a vynikajícími výsledky vzdělávacího systému těchto zemí. Pozitivní závislost úrovně sociálních dovedností a akademické úspěšnosti potvrzuje také studie Catalana a kol. (2004). Jiná studie prokázala, že rozvoj sociálních dovedností zlepšuje jejich školní výsledky, zatímco opačný postup (tj. podpora školní úspěšnosti by vedla ke zlepšení sociálních dovedností) neplatí (Rovan, Vlahovic'-Štetic', 2008 in Michalová, Pešatová, 2012).

Posilování pozitivního třídního klimatu a důraz na sociální dovednosti dětí je rovněž účinnou prevencí výskytu sociálně patologických jevů, zejména šikany (Kolář, 2005; Michalová, Pešatová, 2012).

Podle Lisé (2010) a Mikošky a Nováka (2017) by se i školy v českém prostředí (vedle rozvoje kognitivních schopností) měly soustředit na rozvoj sociálních dovedností a empatie. Možnosti jejich cíleného rozvoje jsou v českých školách bohužel stále tristně opomíjeny, přestože jsou pro život a fungování ve společnosti mnohdy důležitější než akademické schopnosti.

4.1 Ukotvení výchovy k prosociálnímu chování v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je základním dokumentem pro vzdělávání dětí předškolního věku. Jeho koncepce vychází z respektu k individuálním potřebám a možnostem každého dítěte a orientuje se na rozvoj základů klíčových kompetencí. Pojetí klíčových kompetencí vychází z obecně přijímaných představ společnosti o tom, jaké schopnosti a dovednosti přispívají „*ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti*“. (RVP PV, 2018, s. 10). Autoři při jejich tvorbě neopomněli ani důležitost prosociálních složek osobnosti. Ty jsou zařazeny do *sociální a personální kompetence*. O jejich rozvoji se potom hovoří především ve vzdělávacích oblastech *Dítě a ten druhý, Dítě a společnost*. Pedagog by měl podporovat:

- „posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)“

(RVP PV, 2018, s. 23)

- „rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny“

(RVP PV, 2018, s. 25)

Zkušený předškolní pedagog ovšem ví, že není podstatné, do které vzdělávací oblasti je možné prosociální složku zařadit. Při vzdělávání v mateřské škole se totiž vždy uplatňuje integrovaný přístup, který nerozlišuje žádné vzdělávací oblasti či složky. V praxi je vzdělávací obsah nabízen dětem v přirozených souvislostech a vztazích. Při tvorbě vzdělávací nabídky by se mělo vycházet ze života dítěte, protože díky tomu bude dítěti zřejmá její smysluplnost a užitečnost. Výchova ke vzájemnému respektu, toleranci, empatii a prosociálnosti prostupuje všemi pomyslnými složkami vzdělávací nabídky. Vždyť samotná podstata RVP PV je založena na respektu k dítěti, k jeho odlišnostem, potřebám a možnostem. V mateřské škole by měla panovat vzájemná úcta, porozumění a přátelství a děti by měly být k těmto ctnostem přirozeně vedeny. Je to téma natolik široké a zásadní, že lze požadovat, aby bylo přítomné každý den, jenž dítě v mateřské škole prožije – bez ohledu na tematický celek či vzdělávací obsah, kterému se pedagog s dětmi věnuje.

O výchově k prosociálnosti se RVP PV zmiňuje také v psychosociálních podmínkách předškolního vzdělávání. Nařizuje pedagogovi věnovat se programově neformálním vztahům ve třídě a nenásilně je ovlivňovat směrem k prosociálnosti. Vyzdvihuje důležitost vzájemné důvěry, tolerance, ohleduplnosti, pomoci a podpory a to ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi (RVP PV, 2018).

4.2 Role pedagoga

Vytvářet ve třídě prosociální atmosféru není jednoduchý úkol. Na tomto místě je vhodné připomenout slova Svobodové a Švejdové (2011, s. 54), která byla citována již v úvodu této práce - „*vytvořit atmosféru, ve které nedochází mezi dětmi ke vzájemnému ubližování, kde se děti respektují a pomáhají si, patří mezi nejvyšší umění učitelky mateřské školy*“.

Přístup, který by měl předškolní pedagog mít, se v mnohém odlišuje od přístupů pedagogů na jiných stupních vzdělání. V mateřské škole tvoří **prioritu** především jeho **lidské vlastnosti**. Neměl by se bát citově se angažovat a nabídnout dětem opravdový osobní vztah. Neměl by vystupovat pouze v určité roli. Autenticita, opravdovost a láska k dětem jsou základní pilíře, bez nich se podle řady autorů žádný předškolní pedagog neobejde (Mertin, 2016; Koťátková, 2014; Mertin, Gillernová, 2010). Michalová, Pešatová (2012) doplňují uvedené „nezbytnosti“ o nadšení. Nadšení má tendenci být nakažlivé a účinně motivuje děti pro práci.

Pro rozvoj prosociálního chování v mateřské škole je stěžejní role pedagoga. Platí, že žádný výklad, poučování či napomínání nedovede tak účinně modifikovat chování dětí jako správný vzor (Švecová, Vašutová in Průcha, 2006). Pedagog v mateřské škole je jistě pro děti vzorem. To, zda bude správným vzorem, závisí na něm. Je pravděpodobné, že ať bude jeho chování jakékoli, děti jej začnou napodobovat. Jak totiž uvádějí Mertin a Gillernová (2010) děti předškolního věku přijímají názory a postoje učitele zcela nekriticky. Pedagog má v rukou „moc“ – může děti značně ovlivňovat. K této „moci“ by měl přistupovat nanejvýš zodpovědně a usilovat o vštípení těch nejvyšších výchovných atributů (Kaleja, 2015). Přičemž platí, že záměrné a nezáměrné působení pedagoga by mělo být vždy ve shodě. Ne vždy si uvědomujeme, že naše chování vykazuje prvky, které jsou částečně nebo zcela odlišné od toho, co požadujeme po dětech (Michalová, Pešatová, 2012). Na to upozorňuje také Svobodová (2010). Podle ní jsou v praxi při výchově k prosociálnosti občas využívány strategie a taktiky, které bychom ani s velkou mírou tolerance nemohli považovat za prosociální – např. výroky pedagoga typu: *Okamžitě tu hračku kamarádovi půjč, nebo si mě nepřej.* V takovém případě dochází k inkongruenci mezi tím, co chce pedagog předat dítěti, a tím, jak sám jedná.

Pokud chce pedagog u dětí úspěšně rozvíjet prosociální chování a sociální dovednosti, měl by mít sám tyto dovednosti rozvinuté. Přehled základních sociálně psychologických dovedností pedagoga nabízí Gillernová (1998 in Michalová, Pešatová, 2012):

- empatie vůči dítěti i celé třídě,
- schopnost odlišit prožitky a pocity od úvah u sebe i u dětí,
- schopnost otevřeně vyjadřovat pozitivní i negativní prožitky,
- umění někoho pochválit,
- respekt k odlišnému názoru,
- schopnost naslouchat,
- autenticita,
- schopnost reagovat na konkrétní situace,
- akceptace osobnosti dítěte,
- schopnost rozvíjet odpovědnost, sebedůvěru a spolupráci dětí a
- schopnost porozumět svému vlivu na děti i vlivu dětí na pedagoga.

Seznam se nabízí doplnit ještě o doporučení Lisé (2010), která radí, aby se pedagog nebál zapojit do dětských her. Účast v dětské hře je pro pedagoga možností, jak se dostat k dětem blíž, poznat, jaká témata je zajímají, jak bohatě dokážou hru rozvinout i jaké vztahy panují mezi dětmi.

Pedagog by si tedy měl být vědom, že dokáže do značné míry ovlivnit vztahy ve třídě a vědomě usilovat o upevňování příznivé atmosféry, rozvíjet v dětech pocit sounáležitosti a vést je k toleranci, k respektu a ke vzájemné pomoci. Během dne v mateřské škole k tomu má mnoho příležitostí. Mateřská škola má v porovnání s vyššími stupni vzdělávání tu výhodu, že zde existuje více prostoru pro rozvoj postojů a hodnot dětí. Vzdělávání se neřídí osnovami, očekávané výstupy z RVP PV nejsou tak závazné, jako je tomu např. v základním vzdělávání. To vede k celkové větší uvolněnosti a svobodě pedagogů. Pedagog má větší možnost reagovat na potřeby dětí, může se věnovat tématům, o které projevíly děti zájem. Mateřská škola je prvním a posledním stupněm vzdělávání, kde se ještě zcela neopomnělo rozvíjet sociální dovednosti. Šmelová a Nelešovská (2009) pokládají rozvoj prosociálních postojů a hodnot za stejně důležitou prioritu edukačního procesu jako je rozvoj kognitivních funkcí. Na základě osobní zkušenosti pedagoga mateřské školy lze bohužel konstatovat, že (především ze strany rodičů) se už u dětí předškolního věku objevuje tlak na výkon a „viditelné“ výsledky ze vzdělávání – výrobky, pracovní listy apod.

Při realizaci aktivit rozvíjející sociální kompetence dětí (mezi něž je možné řadit i prosociální chování) je podle Lisé (2010) důležité, aby pedagog ovládal „umění mlčet“ a dal tak prostor pro samostatnost dětí. Michalová a Pešatová (2012) doporučují pedagogovi se na řízené

činnosti, při nichž chce rozvíjet sociální dovednosti, připravit stejně důkladně, jak by se připravoval na realizaci kognitivně zacílených aktivit.

4.3 Zásady

Mareš (2005) s odkazem na pozitivní psychologii vnímá výchovu k prosociálnosti a altruismu jako svébytnou aktivitu, při které **rozvíjíme to kladné, co v dítěti je**. Podle jeho slov ale převládající praxe bohužel postupuje jiným směrem – potlačuje egoistické impulsy a agresivitu tím, že navozuje v dítěti pocity viny. Orientaci na cílený rozvoj kladného chování (nikoli jen tlumení negativního chování) doporučuje také Beaty (1999), autorka příručky o výchově k prosociálnímu chování dětí předškolního věku.

Podle Svobodové (2010) je pro učení se prosociálnosti podstatné, aby učitelka **vedla děti k nahlížení na problémy z pohledu svého i druhých osob**, vytvářela příležitosti (i využívala situací, které v mateřské škole nastanou) pro **rozvoj empatie a morálního úsudku** a vyzývala děti ke **spoluvytváření norem a pravidel**.

Prosociální chování je podmíněno určitým stupněm empatie. Ta je do jisté míry dána zralostí centrální nervové soustavy, do jisté míry ji však lze rozvíjet. S obecnými zásadami rozvoje empatie přichází Linda a Richard Eyrovi, rodiče devíti dětí a autoři knihy *Jak naučit děti hodnotám*. Podle nich je při výchově k empatii nejdůležitější (Eyre, 2013):

- **chvála** - Pedagog by se neměl obávat pochválit dítě za vhodné chování. Zvláště u malých dětí by se každý, i sebemenší, náznak nesobeckosti a citlivosti k druhým měl odměnit srdečnou pochvalou
- **odpovědnost** - Tato zásada vychází z psychologické studie na Harvardu, která ukazuje souvislost mezi mírou odpovědnosti, které dítě dostávalo, a jeho schopností chovat se nesobecky a altruisticky. Přestože se jedná o zásadu vztahující se především k rodičům dítěte, i v mateřské škole je mnoho příležitostí k posilování odpovědnosti.
- **vlastní příklad** - Buďte tak citliví a empatičtí, jak byste chtěli, aby byly i děti.

Empatie ale není jediným předpokladem prosociálního chování. Pelikán (2007) upozorňuje v této souvislosti na důležitost **vedení dětí ke všímavosti**. Na tom se shodují také Černý a Grofová (2017), podle kterých jsou děti takto vedené všímavější k sobě, ke druhým a možná také k něčemu, co nás přesahuje. „*Vnímají propojenost všech a všeho a z tohoto pohledu na svět přirozeně vyvěrá chování a jednání, které je sociálně a eticky pozitivní a přínosné*“ (Černý, Grofová, 2017, s. 122). Aktivity zaměřené na rozvoj všímavosti mohou být

orientovány na trénink jednotlivých smyslů (zrak, sluch, hmat, chuť), ale také na vnímání počitků celého těla. Mohou zahrnovat práci s dechem, jednoduché dětské meditace apod.

Důležité je si dát pozor na to, aby se v zájmu vedení k citlivosti k druhým a nesobeckosti nepotlačovali přirozené potřeby dítěte. Je důležité mít na paměti, že každý extrém je špatný. Požadovat po dětech, aby za každé situace dávaly přednost potřebám druhým před svými, může později vést ke značným problémům (Eyre, 2013). Na toto riziko upozorňují také Černý a Grofová (2017). Podle nich je nezbytné v dětech probouzet zájem o to, co si ostatní lidé myslí, cítí a potřebují, ale zároveň je vést ke spočinutí v kontaktu se sebou samým, se svým vnitřním světem. Přičemž je to právě dospělý (v tomto případě pedagog), který se musí pokoušet nalézat rovnováhu mezi těmito dvěma póly. Stejně jako všude i tady platí zlatá střední cesta.

Podle Svobodové (2015) by se učitelka v prostředí mateřské školy měla přednostně **věnovat vztahům** mezi dětmi a **vytváření pozitivního klimatu** ve třídě. To by měla obvykle upřednostnit před vzdělávacími aktivitami, neměla by se ani bát přerušit řízenou činnost a vyřešit situaci, pokud je to potřeba. To doporučuje také Lisá (2010). Podle ní není vhodné konflikt předčasně utlumit. Jeho řešení by se vždy mělo upřednostnit před pokračováním v aktivitě. Do řešení je vhodné zapojit děti. Ty mohou navrhnout různé způsoby řešení konfliktu a společně s pedagogem mohou najít nejvhodnější postup. Už v mateřské škole se mohou objevit děti se silnějšími sklony k agresivnímu chování, které záměrně ubližují druhým. Mikoška a Novák (2017) doporučují s těmito dětmi cíleně pracovat a doslova je učit „vcit'ovat“ se do těch, jimž ublížili.

Rovněž je důležité **upozorňovat na pozitivní důsledky chování** dětí a záměrně **budovat a podporovat dětská přátelství** (Svobodová a kol., 2015).

Důležitou zásadou pro podporu prosociálního chování je **vyhýbat se soutěžení**. Dítě předškolního věku nemá vrozenou potřebu soutěžit a poměřovat síly s ostatními. V současnosti jsou ale mnohdy k soutěživosti podněcovány ze strany rodičů nebo dokonce pedagogů. Ti mylně předpokládají, že tak zvýší motivaci a výkon dítěte. Ve skutečnosti ale spíše docílí toho, že se dítě snaží za každou cenu vyhrát a má tendence vnímat své vrstevníky jako soupeře, nikoli jako kamarády. U bázlivějších dětí je naopak patrná snaha vyhnout se činnosti a chránit se tak před případným selháním. Prostřednictvím situačního učení a prosociálních her je možné tendence k soutěžení změnit na snahu pomáhat ostatním a spolupracovat s nimi. Nezbytnou podmínkou je jednoznačný postoj pedagoga, který oceňuje

vzájemnou pomoc a spolupráci mezi dětmi a soutěživé tendence ponechává bez ocenění (Svobodová a kol., 2015). V mateřské škole je vhodné povzbuzovat děti k překonávání sebe sama. Hry, které jsou založené na motivaci být nejlepší a porazit ostatní, by se objevovat neměly. U her založených na náhodě (např. Člověče, nezlob se) by pedagog měl zdůraznit prvek náhody (Svobodová, 2010).

Kooperativní aktivity jako jednu z možných způsobů rozvoje prosociálního chování vyznávají také američtí vědci Wynne, Ryan a Lickon (in Vališová, Kasíková, Bureš, 2011), kteří od sedmdesátých do devadesátých let minulého století provedli řadu výzkumů, v nichž zjišťovali faktory určující rozvoj charakteru. Své výsledky pak uplatnili při tvorbě výchovných programů. Mimo pravidelného zařazování sociálně kooperativních aktivit doporučují předkládat dětem vhodné modely chování prostřednictvím příběhů a pohádek. Nejdůležitějším ale stále zůstává morální vzor autority (rodiče, učitele).

Pocity družnosti, sounáležitosti a přijetí ve skupině se u dětí předškolního věku podpoří pravidelným zařazováním **rituálů**. Mezi rituály užívané v prostředí mateřské školy například patří: ranní pozdravení, vítání se písničkou, říkadlo, kterým si děti přejí dobrou chuť, písnička před usnutím a řada dalších. Všechny tyto pravidelně se opakující činnosti navozují u předškolních dětí mimo už zmíněných pocitů sounáležitosti také pocity jistoty, že věci mají svůj řád. Zároveň jsou příležitostí pro zapojení i méně aktivních či plachých dětí. Některé rituály v sobě nesou i určité ponaučení či morální hodnotu, která se pravidelným opakováním zvnitřňuje (Svobodová, 2010).

Další z doporučených možností je zařazení **aktivit**, které přímo cílí **na rozvoj prosociálního chování**. Na tomto místě je třeba si uvědomit, že izolované hry samy o sobě formovat chování dětí nedokážou. Jsou vlastně pomyslným bonbónkem na dortu interakcí mezi dospělými a dětmi. Podporovat prosociální jednání dětí nemusíme pouze hrami, které jsou na to přímo zaměřené. Ambice rozvíjet prosociálnost může mít v podstatě jakákoli hra, pokud je prosociálně zadána a vedena (Svobodová, 2010). Jako nejvýhodnější je podle Lisé (2010) tyto aktivity přiměřeně rozložit do celého roku. Realizace projektu či tematického celku, který se intenzivně zaměřuje pouze na rozvoj prosociálního chování, se jeví jako méně efektivní než systematické zařazování her během roku.

Důležitá je rovněž motivace, s jakou děti k aktivitám přistupují. Děti jsou do aktivit více motivované, pokud se pracuje s tématy, která jsou dětem blízká a mají pro ně osobní význam.

Motivačně působí také časté využívání pochval a dostatek různorodých materiálů k jednotlivým hrám (Lisá, 2010).

Jestliže se usiluje o návrh aktivit, které budou děti bavit a budou z nich mít užitek, je rovněž důležité při jejich přípravě **myslet na odlišnosti a individuální rozdíly mezi dětmi**. Ty mohou mimo jiné vyplývat i z příslušnosti k pohlaví. Chlapci dávají přednost dynamickým, dobrodružným hrám. Mají mnohem větší tendence k soutěžení a k poměřování sil než dívky. Dívky bývají úspěšnější v činnostech vyžadujících spolupráci, rády se věnují tvořivé práci. Je pro ně jednodušší vnímat a chápat pocity druhých a také o nich hovořit. Více jim vyhovuje řešení problémů ve skupině, zatímco chlapci mnohdy upřednostňují pracovat a vyjadřovat se sami za sebe (Lisá, 2010). V tomto kontextu jsou zajímavé výsledky studie ženského a mužského mozku, kterou provedli manželé Allan a Barbara Peasovi – autoři několika celosvětově známých populárně naučných knih o vztazích. Rozdíly mezi chlapci a dívkami vysvětlují odlišným biologickým nastavením mužů a žen a s tím souvisejícím odlišným vývojem mozku. Zatímco ženský (dívčí) mozek je podle nich naprogramován k reakcím na lidi a jejich tváře, mužský (chlapecký) mozek reaguje spíše na věci a jejich tvary. Tento rozdíl je pozorován již u dvanáctitýdenních kojenců. V předškolním věku jsou dívky orientovány na budování kamarádských vztahů, často si povídají, zrcadlí skupinovou gestikulaci skupiny. Chlapce zajímají spíše věci a jejich fungování, vytváří chlapecké skupiny s poměrně jasnou hierarchií. Pokud přijde do mateřské školy nová tvář – dívka, ostatní dívky ji rychle přijmou mezi sebe, rychle si pamatují její jméno. Chlapci se k novému členovi chovají neutrálně, přijmou ho mezi sebe tehdy, když usoudí, že je nějakým způsobem užitečný. Na konci prvního dne většina chlapců nebude znát jeho jméno. Budou však vědět, zda se s ním hrálo dobře nebo špatně. Dívky také mnohem ochotněji přijmout mezi sebe někoho s určitou formou jinakosti, více soucítí s postiženými a s lidmi, kteří nějakým způsobem vybočují (Pease, Pease, 2012).

V mateřských školách pracují na pozici pedagoga téměř výhradně ženy. Z údajů ČSÚ (2020) vyplývá, že v mateřských školách učilo v roce 2018 pouze 0,58 % mužů. Pro ženy může být někdy obtížné vžít se do představ a názorů chlapců. Prvním krokem k úspěchu je si tyto odlišnosti vyplývající z příslušnosti k pohlaví uvědomit a pracovat s nimi. Lisá (2010) doporučuje pedagogovi využít tyto rozdíly k tomu, aby se děti navzájem obohatily, aby lépe pochopily rozmanitost kolem sebe a aby zažily, že jiní lidé mohou mít na věci jiné názory, pokládat za důležité jiné problémy a volit jiné způsoby pro jejich řešení.

Je nutné doplnit, že uvedené rozdíly mezi chlapci a dívkami mají sloužit pouze jako pomocné a nemusí mít stoprocentní platnost. Vždy je třeba vycházet ze znalosti konkrétních dětí.

4.4 Vybrané metody a techniky rozvoje prosociálního chování

V této kapitole budou představeny jednotlivé pedagogické metody a techniky užívané v souboru aktivit pro rozvoj prosociálního chování. Metody nebyly vybrány náhodně. Při jejich výběru se vycházelo z doporučení některých autorů, kteří se výchovou k prosociálnosti zabývají (Svobodová, 2010; Michalová, Pešatová, 2012; Preissová, Šotola, 2012) a vzhledem k osobní pedagogické praxi byl seznam doplněn o některé další metody, které vychází z osobní zkušenosti s prací s kolektivem v mateřské škole a jeho ovlivněním směrem k prosociálnímu jednání.

4.4.1 Práce s příběhem

Dobře zvolený příběh v kombinaci s kvalitním vypravěčem vždy zaujme a zároveň silně motivuje pro další práci. Příběhy mnohdy navozují představu o situacích, ve kterých se děti mohou ocitnout, a nabízejí vhodné řešení (Doláková, 2015). To může být nápomocné pro posilování žádoucího chování. Předškolní dítě má zatím velmi omezenou paletu strategií chování, které uplatňuje. Příběh se může stát vhodnou metodou k poznávání dalších, funkčnějších, způsobů chování a řešení situací.

Pohádkové příběhy předkládají dětem svět jako prostředí, ve kterém existuje dobro a zlo a učí je dobro a zlo odlišovat (Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019). Přestože ve skutečném životě to vždy není tak jednoduché a ve většině případů neexistuje absolutní dobro či absolutní zlo, pro základní pochopení světa a vštěpování prvních morálních principů je toto zjednodušení nezbytné. Pohádky jsou v tomto směru nepostradatelnými pomocníky.

Pro rozvoj empatie jsou vhodné příběhy vyjadřující životní zkušenost. Dítě se identifikuje s hlavním hrdinou a získá tak schopnost nahlížet na situaci očima někoho jiného (Preissová, Šotola, 2012). Zároveň si posluchač udržuje nadhled, který osobní účast v situaci neumožňuje (Doláková, 2015).

Preissová, Šotola (2012) také považují práci s příběhem za nejvhodnější cestu, jak dětem přiblížit jinakost.

4.4.2 Komunitní kruh

Tato technika je užitečná pro vytváření vztahů mezi dětmi i pro učení se porozumět druhému a respektovat ho. Děti se v něm učí naslouchat druhým, ale také odvaze promluvit přede všemi a vyjádřit svůj názor. Děti i pedagog sedí v kruhu a vyjadřují se k určitému tématu. Aby se skutečně jednalo o komunitní kruh, nikoli pouze o diskusní kruh, musí být dodržena jistá pravidla (Svobodová a kol., 2015):

- Po kruhu se posílá předmět. Mluvit může pouze ten, kdo drží předmět. Ostatní naslouchají.
- Nikdo nesmí mluvit, pokud nedrží předmět – ani pedagog. Pro všechny v kruhu platí stejná pravidla, všichni mají stejná práva.
- Téma rozhovoru se zaměřuje na pocity, prožitky a postoje dětí, nikoli na vědomosti. Nic, co dítě řekne, není považováno za chybu.
- Kdo nechce mluvit, nemusí. Pošle předmět dál po kruhu.
- Každý má právo se vyjádřit. Názory či prožitky ostatních by se měly přijímat bez zlehčování nebo opovrhování. Neměli bychom ani oponovat. Můžeme ale vyjádřit svůj názor, který bude odlišný.

V praxi v mateřské škole se využívají spíše techniky na principu komunitního kruhu, ale s určitým omezením – např. pošleme si pozdrav či pohlazení po kruhu bez předmětu nebo pošleme po kruhu plyšáka a každý ho pozdraví. Tato rychlejší varianta se využívá proto, že ve třídě, kde je více než 20 dětí, trvá klasická varianta komunitního kruhu příliš dlouho a děti předškolního věku obvykle nejsou schopné udržet pozornost.

Na základě zkušeností s komunitním kruhem u dětí předškolního věku Svobodová a kol. (2015) doporučují, aby se před využitím této techniky vždy děti důkladně proběhaly.

4.4.3 Diskuse

Diskusi řadí Maňák a Švec (2003) mezi metody aktivizující. Jedná o formu komunikace pedagoga a dětí, při níž si všichni účastníci vyměňují názory a zkušenosti a společně nacházejí řešení daného problému. Diskuse je méně vhodná pro témata obsahující nesporná fakta, proti kterým nelze vznášet námitky. Naopak vhodně se uplatňuje v situacích, týká-li se téma hodnotových postojů (Maňák, Švec, 2003). Diskusi je možné zařadit na konec aktivity, kdy nám pomáhá ukončit určitý celek, dojít k závěru. Jindy se stává základem, na kterém

vystavíme další činnosti – pomáhá určit směr nebo posunout situaci dál (Svobodová, Švejnová, 2011).

Svobodová a Švejnová (2011) považují diskusi za jednu z nejčastěji používaných, ale zároveň nejobtížnějších metod v předškolním vzdělávání. Nejčastěji pedagogové chybují tím, že nemají předem promyšlené a připravené otázky, kterými diskusi navodí. Chybou je, když učitel pokládá uzavřené otázky nebo otázky, které děti manipulují do určité odpovědi. Otázka typu „*Bylo od Pepička hezké, že rozšlapal Nanynce košíček?*“ splňuje obě tyto nežádoucí kritéria. Vhodné jsou otevřené otázky, které evokují zkušenosti dětí, provokují k přemýšlení a nabízejí možnosti rozlišných odpovědí. Maňák a Švec (2003) ale upozorňují, že diskusi je třeba vždy vnímat jako konverzaci, nikoli pouze sérii otázek. Doplňují, že ačkoli je žádoucí, aby se každé dítě do diskuse aktivně zapojilo, není to vždy nutné. Za aktivní účast lze pokládat i pozorné naslouchání názorům a zkušenostem ostatních.

Během rozhovorů či v diskusi může některé dítě vyjádřit názor, který se odlišuje od běžných norem nebo který je dokonce v rozporu s těmito normami. Jak se v takovém případě zachovat, radí Lisá (2010). Doporučuje k dítěti přistupovat citlivě a tolerantně a pomocí vhodně zvolených otázek, klidného vysvětlování nebo uvádění příkladů vhodného řešení dané situaci dítě navést k poznání odpovídající formy chování. Svobodová a Švejnová (2011, s. 76) upozorňují, že „*v diskusi by neměla existovat nesprávná odpověď. Jsou jen odpovědi, kterými není třeba se dále zabývat, a pak odpovědi, jež nás provokují k dalšímu přemýšlení a dalším otázkám*“.

4.4.4 Hra v roli

Hra v roli vychází ze spontánní hry předškolního dítěte a je mu tedy velmi blízká. Svobodová, Švejnová (2011) rozlišují hru v roli na:

- **simulaci**, kdy dítě zůstává samo sebou, ale dostává se do určité fiktivní situace;
- **alteraci**, při které dítě vstupuje do role někoho jiného, ale chová se tak, jak by se zachovalo ono samo na jeho místě a
- **charakterizaci**, kdy na sebe dítě bere roli někoho jiného a jedná tak, jak si myslí, že by daná postava jednala.

Díky uměle navozené situaci si dítě může vyzkoušet, jak by se v takové situaci chovalo; poznává, který způsob chování je společensky přijatelný a který nikoliv. Získává tak důležitou osobní zkušenost, kterou poté může uplatnit v reálném životě (Michalová, Pešatová, 2012).

Může si dokonce vyzkoušet i „zápornou“ roli a to bez jakékoli sankce, protože vše je jen hra. Eyre (2013) také upozorňuje, že hra v roli pomáhá dítěti poznat důsledky svého chování.

Je třeba si uvědomit, že metoda hry v roli může být pro nesmělé nebo introvertní děti nepříjemná. Ve chvíli, kdy dítě má vystoupit před skupinou „samo za sebe“, může pocítovat stud, případně i činnost odmítat. Podobně problematické mohou být aktivity spojené s dotykem (Lisá, 2010). Účast na všech činnostech by proto měla být dobrovolná, založena na svobodné vůli dítěte. Děti by měly mít možnost činnosti odmítnout, zapojit se částečně či se postupně osmělit. Učitelka by měla role dětem nabízet, nikoli je do nich nutit (Svobodová, Švejnová, 2011).

Zásadou při hře v roli je zřetelně vymezit hranici mezi realitou a fikcí (Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019). Pedagog by měl určitým způsobem zajistit „vstup do role“ a „výstup z role“. Především při vstupování do záporných, nesympatických postav, by pedagog měl na tuto zásadu pamatovat. Dítěti i všem přihlížejícím musí být zřejmé, že vše je jen „jako“ (Svobodová, Švejnová, 2011). Možností je mnoho – např. využití kostýmního prvku, po jejímž nasazení dítě vstoupí do role; odříkáním kouzelného zaříkávadla, které dítě do role promění apod.

U méně zkušených dětí není třeba vstupovat do role individuálně. Vhodně poslouží kolektivní hra v roli, kdy všichni děti (nebo skupina dětí) představují jednu postavu. Hra dětí není tolik rozpačitá a děti se navzájem obohacují a rozvíjí (Švejnová, 2012).

4.4.5 Kooperativní učení

Tento typ učení je založen na spolupráci všech členů při dosahování společných cílů. Je zde přítomná pozitivní vzájemná závislost mezi prospěchem jednotlivce a celé skupiny. Většinou se jedná o skupinové aktivity, ve kterých jednotlivec nemůže v úkolu uspět, pokud neuspěje celá skupina (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011). Spolupráce můžeme dosáhnout např. slovním zdůrazňováním nutnosti kooperovat. Existují ale i jiné způsoby. Američtí autoři Johnson, Johnson, Holubec (1994) uvádí možnost vytvoření pozitivní vzájemné závislosti tím, že skupina vytváří společně jediný produkt. Každý člen skupiny může stvrdit svým podpisem, že se na úkolu podílel a že ho považuje za zvládnutý. Mladší děti mohou místo podpisu např. otisknout prst nebo celou dlaň na společné dílo. Obtisk ruky navíc může symbolizovat pospolitost a spříznění celé skupiny (Kocourek a kol., 2011).

V mateřské škole se kooperativní učení nejčastěji realizuje ve skupinách, kdy hlavním znakem práce je spolupráce mezi všemi aktéry v dané skupině. Děti hledají řešení problému tím, že se ve skupině domlouvají a vzájemně si pomáhají. Schopnost spolupráce vyžaduje od dětí určitou kognitivní úroveň, ale také jistou zkušenost. Děti by se měly spolupráci učit a být k ní vedeny. Svobodová (2010) upozorňuje, že děti předškolního věku se musí spolupráci učit nejdříve ve dvojicích, později ve trojicích a poté i ve větších skupinách. Lisá (2010) dodává, že aktivity založené na nutnosti spolupracovat ve skupině mohou být zdrojem konfliktů. Je třeba spory nepřehlížet, ale všimnout si reakcí dětí a vést je k vyřešení sporu. Na základě osobní zkušenosti je třeba doplnit, že konflikt mezi dětmi se vždy vyplatí vyřešit (byť by to mělo být na úkor realizace samotné aktivity), neboť nevyřešené spory naruší dynamiku skupiny, vedou k nepříjemným pocitům dětí a celkově znemožní další spolupráci ve skupině.

Práce ve skupinách přináší řadu pozitiv. Děti se učí funkční komunikaci ve skupině, spolupráci, vzájemné pomoci, ohleduplnosti k ostatním členům skupiny a ochotě nechat prostor i pro jejich seberealizaci. Zároveň se ve skupině mohou setkat s názory, které jsou odlišné od těch jejich a učí se je přijímat či hledat kompromis. Při skupinové práci se také rychleji zapojují nesmělé děti. Výhodou je jistě také to, že skupinová práce je již svou podstatou pro děti zábavná a přitažlivá (Lisá, 2010).

4.4.6 Třífázový model učení E-U-R

Třífázový model učení respektuje přirozené učení a je vhodný v podstatě pro jakoukoli učební jednotku. Skládá se z těchto částí (Beránková, Mrázová, 2008):

- **Evokace**

Evokace je první fází tohoto modelu a nabízí dětem prostor k zamyšlení nad tím, co k danému tématu vědí, co si myslí, že vědí, ale také, co by se chtěli dozvědět. Během evokace by si každé dítě mělo v hlavě vytvořit jakousi strukturu dosavadních vědomostí k danému tématu. Informace, které přichází v další fázi, se zcela přirozeně napojují na tuto strukturu. Tím dochází ke snadnějšímu porozumění problematice a k jejímu dlouhodobějšímu zapamatování.

- **Uvědomění**

Při uvědomění získávají děti nové informace a ověřují se své původní koncepty k tématu. Pedagog by měl předkládat podnětný materiál, který směřuje k edukačnímu cíli a zároveň usilovat o propojování nových informací s informacemi nashromážděnými v evokaci.

- **Reflexe**

Reflexe je závěrečnou fází, při které si děti připomenou myšlenky, s nimiž se při aktivitě setkaly a jejich význam, který si uvědomily. Je to příležitost ohlédnout se za dosavadním procesem učení. Děti reflektují, jaké nové poznatky získaly; jak k nim došly; co si uvědomily. Pedagog by měl klást srozumitelné otázky, které motivují k diskusi. Reflexe přináší pedagogovi cennou zpětnou vazbu, čemu děti porozuměly a čemu nikoli.

Pro děti předškolního věku je obtížné hovořit o svých pocitech a myšlenkách, neboť nemají dostatečně rozvinutou schopnost introspekce. Aby byly schopné sebereflexe, potřebují instruktáž a návodné otázky (Gopnik, Slaughter, 1991 in Thorová, 2015).

4.4.7 „Domácí úkoly“

Běhounková, Havrdová, Syslová (2011) v publikaci *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte* představují „domácí úkoly“ pro děti a jejich rodiče, které se mohou využívat již u dětí předškolního věku.

Uvozovky jsou použity záměrně, protože se nejedná o domácí úkoly v pravém slova smyslu. Nejsou totiž primárně zaměřeny na znalosti dětí, jak to u domácích úkolů bývá. Pozornost je zaměřena na situace či dovednosti, kterým se mnohdy tolik nevěnujeme – např. pocitům dětí, jejich názorům, pravidlům aj. Úkoly tak mohou být inspirací k rozhovorům rodičů s dětmi, mohou jim pomoci lépe vnímat potřeby dítěte a možná i prohloubit pouto, které mezi rodičem a dítětem je (Běhounková, Havrdová, Syslová, 2011).

Tento námět byl inspirací při tvorbě souboru aktivit – „domácí úkoly“ byly do souboru zařazeny. Jsou vnímány jako vhodný prostředek nejen pro spolupráci rodičů s mateřskou školou, ale také pro rozvoj prosociálního chování.

5 Aktivity rozvíjející prosociální chování

5.1 Charakteristika mateřské školy

Aktivity byly realizovány během školního roku 2021- 2022 (září - březen) v mateřské škole, kde od června 2021 působím jako učitelka.

Mateřská škola má 5 tříd, které navštěvuje okolo 120 dětí ve věku od 2 do 7 let. Děti jsou do tříd rozděleny podle věku, jedná se tedy o věkově homogenní třídy. Mateřská škola je státní a je součástí základní školy, kterou navštěvují děti od 1. do 9. ročníku. Zřizovatelem je obec, za chod odpovídá ředitel školy a vedoucí učitelka mateřské školy. Provoz MŠ je od 6.30 do 16.30. Mateřskou školu navštěvují děti z obce i z okolních vesnic.

5.1.1 Charakteristika školy (prostředí, budovy, ŠVP)

Mateřská škola se nachází v obci s 2500 obyvateli. Leží v centru obce, u ne příliš frekventované silnice. V její blízkosti (cca 5 minut chůze) je příroda. Děti často chodí na vycházky na polní cesty a na louky.

Budova mateřské školy prošla v posledních letech rozsáhlou vnitřní rekonstrukcí a modernizací. Současní mateřské školy je velká zahrada s pískovištěm, vrbovými stavbami a dřevěnými herními prvky.

Třídy jsou vybaveny novým nábytkem, hračkami a řadou didaktických pomůcek. Ke třídám přiléhají menší tělocvičny, kde probíhá každý den cvičení, a „kreslírny“, kde si děti mohou volně výtvarně tvořit.

Školní vzdělávací program se jmenuje „Poznáváme svět kolem nás“. Je založen na principech partnerství, otevřenosti, angažovanosti, odbornosti a individualizace. Mateřské škola se snaží rozvíjet celou osobnost dítěte – v oblasti biologické, psychologické a sociální, vede děti k co nejvyšší míře samostatnosti. Vzdělávání se zaměřuje ekologickou výchovu a vede děti k péči a ochraně životního prostředí.

5.1.2 Charakteristika třídy a dětí ve třídě

Realizace připravených aktivit se odehrála ve třídě, kde působím jako učitelka. Působí zde celkem tři učitelky – vedoucí učitelka se zkrácenou přímou činností u dětí, učitelka na plný úvazek a učitelka na částečný úvazek. Všichni pedagogové mají vysokoškolské vzdělání.

Prostory třídy jsou přiměřeně velké, moderně vybavené, s příjemnou výmalbou a decentními dekoracemi. Třída je rozdělena po vzoru programu Začít spolu do jednotlivých center – koutků. Ve třídě se nachází divadelní, čtenářský, hudební, přírodovědný a polytechnický koutek, tělocvična a kreslárna. Děti mají k dispozici mnoho knih, výtvarných potřeb, didaktických pomůcek a her. Třída je také vybavena interaktivní tabulí a notebookem. Ke třídě náleží terasa a zahrada s pískovištěm, vrbovými stavbami a dřevěným domečkem.

Do této třídy dochází 26 dětí ve věku 5-7 let. Děti se navzájem znají, stejný kolektiv se zachovává po celou dobu pobytu dětí v mateřské škole.

Třidu navštěvuje 10 chlapců a 16 dívek. 8 dětí má odklad školní docházky. Jeden chlapec má diagnostikované ADHD, jehož symptomatika je ale poměrně málo patrná. Projevuje se především zvýšenou potřebou pohybu. Chlapec je velmi bystrý, do kolektivu dětí se zapojuje velmi dobře, je oblíbený. Je nadaný v oblasti matematických představ (dovede z paměti sčítat a odečítat do 100). Jedna dívka je cizinka (Vietnamka). Do mateřské školy nastoupila před rokem s nulovou znalostí českého jazyka. V prvním roce docházky byla často nemocná, mateřská škola byla navíc dlouhodobě uzavřena z důvodu vládních nařízení, a tak má dívka i nadále s českým jazykem obtíže. Rozumí jednoduchým pokynům, vyjadřuje se jednoslovně (podstatná jména, slovesa), zkouší skládat jednoduché věty. Jazyková bariéra však pro dívku není překážkou v navazování kamarádských vztahů ve třídě. V kolektivu dětí je přijímána kladně, ráda si hraje s dětmi, má ve třídě kamarády.

Ve třídě jsou jasně nastavena pravidla. Pravidla stanovují a graficky zpracovávají pedagogové ve třídě. Na začátku roku jsou děti s pravidly seznámeny. Kartičky s pravidly jsou vylepeny tak, aby na ně děti viděly.

Vztahy mezi dětmi jsou obecně pozitivní a přátelské, děti jsou k sobě obvykle laskavé, pomáhají si. „Drobné pošťuchování“ se ovšem mezi dětmi objevuje. Nikdy se však nejedná o silnou agresi nebo o útok opakovaně mířící na konkrétní dítě. Neshody mezi sebou některé děti řeší žalováním u paní učitelky. V poslední době se občas objevuje posmívání i drobné

ústrky, a to především mezi děvčaty. Každý konflikt či problémovou situaci třídní učitelky řeší – v závislosti na vážnosti situaci buď jen s dětmi, nebo i s jejich rodiči.

Za problematické je považováno, že si některé děti neváží věci – nešetrné zacházení s hračkami a pomůckami a jejich následné ničení, „šeredění“ s jídel při svačinách a obědch. Některé děti se projevují zvýšenou necitlivostí k drobným živočichům – např. zašlapávání hlemýžďů.

5.2 Metody výzkumu

K ověření vhodnosti a účinnosti navržených aktivit pro děti předškolního věku bude využito výzkumných metod **pozorování** a **rozhovoru**. Pedagogické pozorování je podle Chráska (2016) nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Jedná se o soustavné a cílevědomé vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalení vztahů a souvislostí sledované skutečnosti. Rozhovor v pedagogickém procesu je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá ve verbální komunikaci výzkumníka a respondenta (Chráska, 2016).

Přestože pozorování reakcí dětí a záznam jejich slovních výpovědí je velmi vhodným prostředkem pro naplnění cílů práce, samotné pozorování by nepodaló ucelený pohled. Osobní účast při aktivitách může situaci zkreslovat a pozorování tak může přinášet neúplné informace. I Chráska (1998) upozorňuje, že běžné pedagogické pozorování se často nedostává nad jevovou stránku, což snižuje jeho heuristický význam. Proto bude pozorování doplněno o rozhovor s učitelkou, která bude realizaci všech aktivit sledovat. Díky tomu bude možné zhodnotit soubor více objektivně. Její pohled může být v mnoha ohledech odlišný a to by mohlo vést ke zpřesnění a zkvalitnění reflexe. Její postřehy mohou také napovědět, jak by se jednotlivé aktivity daly upravit pro jejich větší účinnost či snadnější organizaci.

5.3 Popis tvorby souboru aktivit

Nejprve bylo třeba vymezit cíl navrhovaných činností. Výchozím vzdělávacím dokumentem pro předškolní vzdělávání je RVP PV. Proto musely být aktivity navrženy tak, aby odpovídaly zásadám uvedeným v RVP PV a zároveň se z něj vycházelo i při volbě hlavního vzdělávacího cíle.

Hlavním cílem, shodným pro celý soubor aktivit, je:

- *„posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem“*

(RVP PV, 2018, s. 23)

Před samotnou tvorbou bylo třeba vyřešit otázku, zda vytvořit projekt, který by byl realizován během několika dní a intenzivně cílil na rozvoj prosociálního chování, nebo zda vytvořit soubor aktivit, jejichž realizace by byla rozvržena do celého roku. Vzhledem k cíli se jako efektivnější jevila druhá z možností. Rozhodování ovlivnila slova Lisé (2010, s. 11), která ve své publikaci tvrdí že *„nejvýhodnější je aktivity přiměřeně rozložit do celého školního roku. Pedagog je volí podle záměru, který právě sleduje, podle celkové atmosféry ve skupině/třídě a vychází z časových a prostorových podmínek dané školy“*.

Při tvorbě souboru aktivit bylo usilováno o to, aby jednotlivé aktivity měly charakter hry. Cílem bylo vytvořit aktivity, které budou dětem blízké, tvořivé a které u nich budou rozvíjet prosociální chování prostřednictvím zážitku. Snahou bylo vyhnout se jakémusi moralizování a poučování, jak tomu často u aktivit, které cílí na rozvoj prosociálního chování, bývá. Při vytváření nabídky aktivit se vycházelo také z rozdílů v preferencích chlapců a děvčat i extrovertních a introvertních dětí. Usilovalo se o co nejpestřejší (a tím co nejatraktivnější) nabídku aktivit. Konečná podoba souboru tak zahrnuje nejen diskuse a rozhovory, ale také řadu hudebních, výtvarných, pohybových, dramatizačních a kooperačních aktivit. Pestrost aktivit zajistí, že si každé dítě najde „to své“.

Aktivity byly tvořeny s vědomím, že je třeba u dětí rozvíjet všechny schopnosti, které jsou pro výskyt prosociálního chování nezbytné. Aktivity tak rozvíjí empatii, citlivost, všímavost a znalost sociálních norem a pravidel.

O důležitosti spolupráce rodiny a školy se dnes již dobře ví. Deklaruje ji také RVP PV. Přípravovaný soubor aktivit byl vnímán jako možná příležitost pro rozšíření spolupráce s rodiči v mateřské škole, pro sblížení a zlepšení vzájemných vztahů mezi rodiči a mateřskou

školou, ale možná také k prohloubení pouta mezi rodiči a dětmi. Do souboru tedy byly zařazeny nejen aktivity, které budou probíhat v mateřské škole pod vedením učitelky, ale také aktivity určené na doma, které budou děti realizovat spolu s rodiči.

Inspirací při tvorbě byly pohádky, které jsou dětem předškolního věku blízké a zároveň jsou mnohdy nositeli různých morálních hodnot. Soubor aktivit je rozdělen do několika oblastí, z nichž každá je inspirovaná jinou pohádkou. Na motivech jednotlivých pohádek se vystavěly konkrétní aktivity.

U některých aktivit (nebo jejich částí) byla čerpána inspirace z publikací, které se věnují dané problematice. Hry, které byly z publikací použity, byly vždy modifikovány tak, aby odpovídaly cílům práce, zapadaly do tematického celku a vyhovovaly potřebám konkrétní skupiny dětí. U aktivit je vždy uveden původní autor.

Každá z aktivit je navržena v souladu s třífázovým modelem učení. Třífázový model učení se jeví jako efektivní pro jakoukoli „vyučovací jednotku“. Mohl by tedy být účinný i při rozvoji prosociálního chování. Při evokaci si děti připomenou, co o tématu již vědí. Mohou zavzpomínat na své zkušenosti a zážitky, které se jim v souvislosti s konkrétní problematikou staly. Tím budou do řešení situace ještě více „vtaženy“ a zároveň budou mít nově získanou zkušenost na co navázat. Ve fázi uvědomění děti získají nové poznatky a zkušenosti, které mohou být v souladu či v rozporu s tím, co již zažily. I proto je nezbytná poslední fáze – reflexe. Ta je považována za velmi přínosnou nejen pro děti (uvědomění toho, co se dozvěděly, co si uvědomily, s jakými myšlenkami se setkaly), ale i pro pedagoga (uvědomění toho, co děti pochopily, co nikoli, jak je aktivita bavila apod.). Právě díky těmto třem, přirozeně na sebe navazujícím, krokům je třífázový model učení pokládán za vhodný pro vytvářený soubor aktivit.

Pro celistvost souboru a lepší motivaci dětí bylo třeba zvolit „pojící prvek“. Stal se jím Neotesánek – dětská literární postava ze stejnojmenné knihy Ivony Březinové – Březinová (2012). Kniha vychází z klasické pohádky O Otesánkovi. Tatínek v pohádce vytesává chlapce ze dřeva, ale v tomto příběhu jej nedotesá – chlapec zůstane neotesaný. Neotesánek se proto také chová neotesaně, neslušně a hrubě. Společně s dětmi se potom učí, jak se správně chovat, co je vhodné a co nikoli.

Vzhledem k předchozí zkušenosti s touto konkrétní skupinou dětí mohl být soubor aktivit navržen přímo pro ně „na míru“. To je jistě výhoda, neboť takové zpracování zvyšuje

pravděpodobnost účinnosti na rozvoj prosociálního chování. Soubor aktivit se ale může stát inspirací i dalším pedagogům. Zkušený pedagog jistě zvládne snadno vybrat či upravit aktivity tak, aby je „jeho děti“ zvládly a byly pro ně přínosné.

5.4 Popis souboru aktivit

Jak již bylo zmíněno výše, hlavním cílem, shodným pro celý soubor aktivit, je:

- *„posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem“*

(RVP PV, 2018, s. 23)

U každé aktivity je vždy uveden konkrétní cíl (popř. cíle), který se přesně vztahuje k dané činnosti. Tento cíl konkrétně vyjadřuje to, k čemu by měl pedagog při realizaci aktivity směřovat.

Soubor aktivit má název „**MYSLI NA OSTATNÍ, nejsi na světě sám**“ a obsahuje 7 kategorií, z nichž každá je motivována jinou pohádkou. Pohádky jsou využity lidové (O dvanácti měsíčkách, O veliké řepě, O kohoutkovi a slepičce) i autorské (Radovanovy radovánky – Z. Svěrák, Povídání o pejskovi a kočičce – J. Čapek, Kvak a Žbluňk jsou kamarádi – A. Lobel). Každá kategorie je složena z několika aktivit určených pro realizaci v mateřské škole a z jedné aktivity pro rodiče s dětmi. Aktivity pro děti s rodiči vychází a navazují na činnosti realizované v mateřské škole. Účast na všech aktivitách je dobrovolná.

Navzdory tomu, že aktivity v této práci nejsou formulovány do žádného uceleného programu či projektu, jsou částečně zařazeny do určitého kontextu. V praxi totiž nebyly ověřovány samostatně, ale byly přirozeně zařazeny do běžného programu v mateřské škole během celého školního roku. Při opětovném použití lze s využitím jiné motivace začlenit aktivity do jiného kontextu, přičemž vliv na prosociální chování dětí zůstane zachován.

Celý soubor aktivit má pojící prvek - průvodce Neotesánka – chlapce vyřezaného ze dřeva. Postava Neotesánka byla převzata z dětské knihy od autorky Ivony Březinové. Jednotlivé aktivity v souboru byly vytvořeny zcela nové. „Neotesaný“ chlapec společně s dětmi poznává, jak se správně chovat, učí se být ohleduplný a pomáhat ostatním. Na cestě za „lepšíím já“ mu pomáhají různé postavy z pohádek, které k tomu využívají své příběhy, které zažily – pohádky. Spolu s Neotesánkem se o světě lidí a správném chování dozvídají mnohé také děti.

Aktivity jsou rozděleny do těchto kategorií (tematických celků):

- 1. POZNEJ kouzlo kouzelných slovíček**
- 2. USMÍVEJ SE a posílej radost do světa**
- 3. DŮVĚŘUJ sobě a kamarádům**
- 4. VŠÍMEJ SI, abys víc věděl a rozuměl**
- 5. POMÁHEJ všem, co to potřebují**
- 6. DÁVEJ i přijímej**
- 7. SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe**

Každý z tematických celků je zahájen četbou příběhu a prací s ním. Na to potom navazují aktivity cílící na rozvoj prosociálního chování.

Pro snadnější orientaci jsou navržené aktivity zaneseny do přehledných tabulek. Pro uvedení typu aktivity, organizační a časové náročnosti jsou využity obrázkové znaky. Jejich význam je popsán na následujících stranách.

LEGENDA – typ aktivity:



VÝTVARNÁ AKTIVITA, PRACOVNÍ ČINNOST



ČETBA, PRÁCE S PŘÍBĚHEM



ROZHOVOR, DISKUSE



POHYBOVÁ AKTIVITA



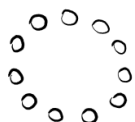
HUDEBNÍ AKTIVITA



DRAMATIZACE, HRA V ROLI



KOOPERAČNÍ AKTIVITA



KOMUNITNÍ KRUH



AKTIVITA PRO ROZVOJ EMPATIE

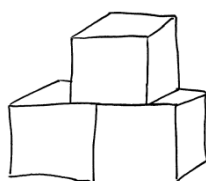
LEGENDA – organizační náročnost:



JEDNODUCHÉ

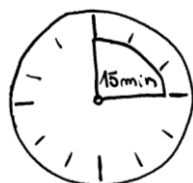


STŘEDNĚ OBTÍŽNÉ

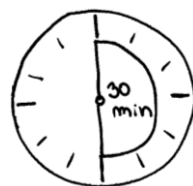


OBTÍŽNÉ

LEGENDA – časová náročnost:



DO 15 MINUT



DO 30 MINUT



DO 45 MINUT

5.5 Soubor aktivit

5.5.1 POZNEJ kouzlo kouzelných slovíček



Pohádka k tématu: O dvanácti měsíčkách (České pohádky, 1999)

Uvedení do tématu:

Neotesánek: „*To neuvěříte, co se mi stalo. Ještě teď mi to nejde do hlavy. Mamka upekla výborný koláč. Takový, který mám úplně ze všeho nejradši! Hned, jak jsem ho ucítil, jsem se přiřítit do kuchyně a křičel: „Huráá, tenhle koláč mám rád! Ukroj mi rychle! Celý ho sním!“ Mamka se smála tomu, jak velkou chuť na ten koláč mám, ale neukrojila mi. Místo toho s úsměvem řekla: „Ale Neotesánku, ty jsi zapomněl na kouzelné slovíčko.“ Chápete to? Jaké kouzelné slovíčko? To snad potřebuji k tomu, abych si mohl dát koláč, nějaká kouzla? Co to má jako být? Zkusil jsem pak všechna kouzelná slovíčka, co znám – čáry máry fuk, simsala bim i akraka dabraka, ale mamka říkala, že tyhle kouzelné slovíčka nemyslela. Vy snad znáte ještě jiné?“*

(pokud děti vědí, tak zkoušejí Neotesánkovi vysvětlit, jak to je – o jaká slovíčka se například jedná, proč se jim říká kouzelná)

Neotesánek: „*Co to jako má být? To že jsou nějaká kouzelná slovíčka? A co je na nich tak kouzelného jako? To ta moje byla mnohem kouzelnější!*“

Učitelka: „*Koukám, že v tom máš Neotesánku pěkný zmatek. Jestli by sis neměl přivolat na pomoc zase nějakou pohádkovou postavu, aby ti to vysvětlila.*“

Neotesánek: „*No, třeba nějakého čaroděje, ten by mě mohl naučit kouzlit.*“

Učitelka: „*Ale kdepak, musíš si jít pro radu k někomu laskavému, slušnému a uctivému. Já bych o někom takovém věděla. Schválně, jestli to ty Neotesánku nebo děti uhodnete, do jaké pohádky se tentokrát pro radu vypravíme. Tady máte nápovědy“*

- Děti si společně prohlíží jednotlivé nápovědy a pokouší se uhodnout, o jakou pohádku se jedná – beranice, kalendář, jahody, jablko, fialka (obrázek).

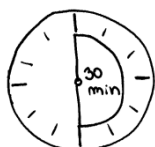
- O jakou pohádku by se mohlo jednat? Proč právě tato pohádka? Co znamenají jednotlivé indicie?
- Proč by nám Maruška z této pohádky mohla poradit s kouzelnými slovíčky?
- Jaká kouzelná slovíčka známe? (učitelka zapisuje nápady dětí- brainstorming)
- Četba pohádky O dvanácti měsíčkách
 - Otázky k četbě:
 - Jaká kouzelná slovíčka Maruška použila? Kdy?
 - Na co macecha s Holenou, když byly u měsíčků pro jablka, zapomněly?
 - Nechováme se taky někdy jako macecha s Holenou a nezapomínáme kouzelná slovíčka používat? Kdy se nám to stalo?
- Seznámení s Maruškou z pohádky

UCTIVÉ POZDRAVENÍ

Cíle:



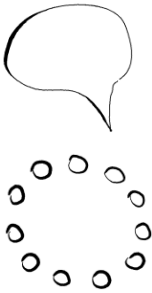
- Dítě pozdraví po příchodu do MŠ
- Dítě používá různé druhy pozdravů
- Dítě správně užívá pozdrav „ahoj“ a „dobrý den“

Délka aktivity:



Náročnost:



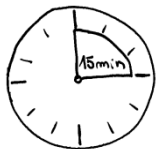
ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
	<p>EVOKACE Neotesánek: „Poslouchejte, co se mi zase dneska stalo..“ Maruška: „Neotesánku, ty jsi na něco zapomněl.“ Neotesánek: „Na co jako? Zase na nějaké kouzelné slovíčko?“ Maruška: „No, vlastně ano. Děti, všimnul si někdo, že Neotesánek na něco zapomněl? ... Neotesánek zapomněl na pozdravení.“ Učitelka: „Na to my u nás ve školce nezapomínáme. Koukej, Neotesánku, jak se tady ve školce zdravíme, a můžeš se přidat k nám.“ Pošleme si pozdravení v ranním kruhu. Pamatujete si, že i Maruška v pohádce všechny vždycky uctivě pozdravila? Co to znamená uctivě pozdravit? Jak se to dělá?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • loutka Neotesánka • loutka Marušky
	<p>UVĚDOMĚNÍ Zkusíme si, zda to taky dovedete. Hra – uctivě se zdravíme – děti se potkávají, zdraví se, přejí si hezký den, podávají si ruce, možnost přidat klobouky a při pozdravu smeknout (zdravíme kamaráda, souseda, učitele – trénujeme tykání/vykání – dobrý den, ahoj) Obměna: Zdravíme se vesele, našťavaně, smutně, stydlivě, povýšeně, unaveně,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • klobouky
	<p>REFLEXE Jaké pozdravení jste volili, když jste potkali kamaráda? Když učitele? Bylo vám příjemné, když vás někdo hezky pozdravil? Jaký pozdrav se vám líbil a jaký ne? Komu se hra líbila, vyskočí, komu ne, dřepne si. Maruška: „Vidím, že umíte opravdu hezky zdravit. Díky vám už to Neotesánek zvládá. Jsem zvědavá, zda se vám bude tak dobře dařit i pozdravit paní kuchařku, paní uklízečku nebo paní nebo pána, kterého potkáme venku. Příště si povíme, jak se vám to dařilo.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • loutka Marušky

PROSÍM, PROSÍM...

Cíl:

- Dítě používá slovo „prosím“ v komunikaci se svými vrstevníky a učitelkami MŠ

Délka aktivity:



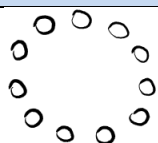
Náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Učitelka něco rozdává (papíry/obrázky/bonbony).

Neotesánek: „Jáá první! Pusťte mě, já chci papír! Dejte mi ho!“

Maruška: „Ajajaj, Neotesánku, koukám, že jsi to opět trochu popletl. Ty si nepamatuješ, jaké kouzelné slovíčko mi pomohlo, když jsem byla u dvanácti měsíčků? Děti, kdo mu poradí?“ (diskutujeme)

Učitelka: „My ti, Neotesánku, s dětmi ukážeme, jak takové kouzelné slovíčko PROSÍM krásně funguje.“

UVĚDOMĚNÍ

HRA: obměna hry Kuba řekl – učitelka zadává úkol – pokud řekne prosím, děti úkol splní, pokud ho nepoužije, děti nesmí reagovat.

REFLEXE

Komu se hra dařila? Kdo to občas popletl? Komu se to líbilo?

Kdy tohle kouzelné slovíčko používáme?

Nezapomínáme na něj někdy?

Funguje slovíčko „prosím“ stejně dobře jako v naší hře i jindy? Kdy ano/ne?

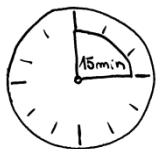
- loutka
Neotesánka
- loutka
Marušky
- bonbony,
papíry nebo
obrázky

DĚKUJI!

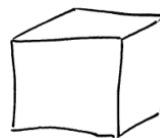
Cíle:

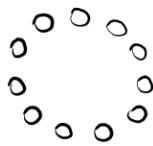


- Dítě užívá slovo „děkuji“ v komunikaci se svými vrstevníky a učitelkami MŠ
- Dítě se rozdělí s kamarádem

Délka aktivity:



Náročnost:



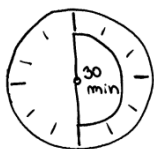
ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
  	<p>EVOKACE Učitelka: „Kouzelné slovíčko - děkuji - je opravdu kouzelné. Když ho použijete, hned někomu vykouzlí úsměv na tváři. Děkovat můžeme často, vždy je za co poděkovat. Za co třeba? Napadá vás něco?“ Posíláme po kruhu míček. Kdo má míček, řekne, za co a komu můžeme poděkovat – paní kuchaře za dobrý oběd; kamarádovi za to, že se s námi rozdělil apod. Kdo neví, pošle míček dál. Nápady se mohou opakovat.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Maruška rozdává dětem své sušenky – sledujeme, zda děti používají kouzelné slovíčko – děkuji (připomínáme)</p> <p>Starší děti: Maruška rozdává malé krabičky. V každé krabičce jsou vždy 2 sušenky, v jedné krabičce není nic. Všechny děti si krabičky otevřou – jedno dítě nemá nic. Čekáme na reakci ostatních dětí, popř. klademe návodné otázky.</p> <p>REFLEXE Kdo nezapomněl za sušenky Marušce poděkovat? Kdo má z dárku radost? Starší děti: Jaké to bylo nedostat nic? Jaké to bylo, když se s tebou kamarád rozdělil? Jaké to bylo rozdělit se s kamarádem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • míček • loutka Marušky • krabičky se dvěma sušenkami + jednu prázdnou krabičku

SLŮVKA, KTERÁ ZAHŘEJÍ

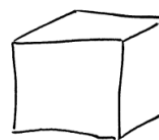
Cíle:







- Dítě potěší kamaráda milým slovem
- Dítě zná různé způsoby, jak někoho potěšit

Délka aktivity:



Náročnost:



ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
     	<p>EVOKACE Učitelka: „Kdo si pamatuje, jaké bylo počasí, když se Maruška vydala na cestu?“ (četba úryvku) Jaké je to venku, když sněží, fouká silný vítr? Co můžeme slyšet? Hudební improvizace: zvuky, hra na tělo či hra na nabízené hudební nástroje a ozvučené předměty dle fantazie dětí – fouká vítr, hustě padá sníh, křupe sníh pod nohama, šumí les, praská větev, houká sova, drkotají nám zuby zimou apod. Jaké je to, když je nám zima? Jak se cítíme? Kde nás to zebe? Jak asi bylo Marušce v naší pohádce?</p> <p>UVĚDOMĚNÍ (inspirováno: Švejdrová, 2012) Utvoříme kruh. Vybrané dítě si přes sebe přehodí šátek, čímž vstoupí do role prochládlé Marušky, a posadí se doprostřed kruhu. Ostatní děti se jí budou snažit zahřát „hřejivými slůvky“. „Hřejivá slůvka“ jsou taková, která jsou hezká a milá; taková, která Marušku zahřejí u srdíčka a potěší. Dítě, které má nápad, co by mohlo Marušku potěšit, vstoupí do kruhu k Marušce. Děti nemusí nutně komunikovat verbálně. Možná by Marušku potěšilo pohlazení nebo něco jiného. Záleží na fantazii dětí.</p> <p>REFLEXE Řekl vám někdo něco, co vás zahřálo u srdíčka? Co to bylo? Co by asi mohlo potěšit Honzíka? Co Matýska? A co vaši maminku nebo tatínka? Společně sepíšeme všechny hezká slova na velký papír (učitelka zapisuje, děti diktují). Děti ho mohou doplnit o své kresby. Papír potom vyvěsíme tak, aby na něj bylo vidět a mohli jsme se k němu vrátit – přečíst dětem, co jsme společně zapsali, popř. i doplnit, pokud děti budou mít další nápady.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • text • pohádky • hudební nástroje, ozvučené předměty • šátek • papír velikosti min. A3 • pastelky, tužky

V CIZÍ KŮŽI

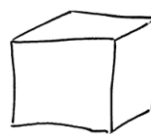
Cíl:

- Dítě chápe rozdíl mezi uctivým a neuctivým jednáním

Délka aktivity:



Náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Učitelka: „Vzpomínáte si, jaká je Maruška z naší pohádky? Jak se chová a co má ráda? A jaká je její sestra?“

Jaká je Maruška? - V kruhu posíláme míč. Kdo má míč, odpoví na otázku. Dítě, které má jiný nápad, zvedne ruku (zavrtí se/tleskne – záleží na domluvě dětí) a druhé dítě mu míč pošle. Snažíme se si vzpomenout na co nejvíce vlastností a činností typických pro Marušku. Poté provedeme totéž, ale otázka tentokrát zní: Jaká je Holena?

- míč



UVĚDOMĚNÍ

Vytvoříme kruh a vstupujeme do role Marušky a Holeny. Dítě, které chce mluvit, vstoupí do kruhu a nasadí si šátek (→stává se Maruškou) nebo beranici (→stává se Holenou) a odpovídá na otázku. Otázky:

- Co řekla měsíčkům, když přišla k ohništi?
- Co řekla, když potřebovala od měsíčků pomoc?
- Co řekla, když jí měsíčkové pomohli?
- I další: Co řekla, když ji zebal sníh? Co řekla, když bylo třeba doma udělat hodně práce? Co řekla, když měla chuť na jablka?

- šátek
- beranice

Děti se nemusí držet replik z pohádky, ale mohou odpovídat dle své fantazie.

Se staršími dětmi můžeme vyzkoušet i krátký improvizovaný dialog – jedno dítě je v roli Marušky a druhé v roli Holeny.

REFLEXE

Jak jste se cítili v roli Holeny? Jak v roli Marušky? Bylo vám to příjemné? Proč ano/ne?

Bylo pro vás těžké mluvit za Holenu? Nechováme se někdy jako ona? Nezapomínáme používat kouzelná slovíčka?

Pomocí soch děti znázorní, zda se jim aktivita líbila či ne. Ostatní zkouší odhadovat, co socha znamená.

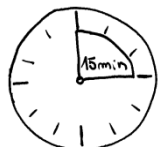


OPAKOVÁNÍ, MATKA MOUDROSTI

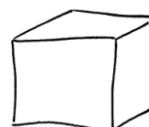
Cíl:




- Dítě chápe, v jakých situacích se užívají konkrétní „kouzelná slovíčka“
- Dítě užívá „kouzelná slovíčka“ při komunikaci s vrstevníky a učitelkami MŠ

Délka aktivity:



Náročnost:



ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
  	<p>EVOKACE Neotesánek: „<i>Já už teď díky Marušce a vám umím všechna kouzelná slovíčka. Teď už to určitě nepopletu. Ale co vy? Neplete se vám to náhodou ještě někdy?</i>“ Opakujeme kouzelná slovíčka pomocí obrázků.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Obrázky rozmístíme po herně Děti běhají k jednotlivým obrázkům – jaké kouzelné slovíčko použijeme, když: dostaneme dárek k narozeninám, omylem strčíme do kamaráda, kamarád se s námi rozdělí o bonbony, omylem rozbijeme talíř, přijdeme na návštěvu k babičce, chceme koupit zmrzlinu, chceme, aby nám maminka nalila pití apod.</p> <p>REFLEXE Kdy používáme kouzelné slovíčko – děkuji? Prosím? Promiň? Komu se činnost dařila/líbila?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • loutka Neotesánka • obrázky (viz Příloha A)

Můžeš vyzkoušet doma s rodiči



VEZMĚTE SI PŘILOŽENÉ OBRÁZKY DOMŮ,
PROHLÉDNĚTE SI JE A PŘEMÝŠLEJTE, JAK
SE ASI POSTAVY NA OBRÁZCÍCH CÍTÍ A CO
BY MOHLY V DANOU SITUACI ŘÍCI.

SPOLEČNĚ ZKUSTE VYMYSLIT, JAK BY
MOHL VYPADAT ROZHOVOR V
JEDNOTLIVÝCH SITUACÍCH.
NÁPADY PIŠTĚ DO „BUBLIN“.
DĚTI SI MOHOU OBRÁZKY VYBARVIT.

Budeme rádi, když nám hotové výtvary přineseš ukázat
do školky.

*obrázky jsou součástí Přílohy B

5.5.2 USMÍVEJ SE a posílej radost do světa

Pohádka k tématu: Radovanovy radovánky - Závody žízal (Svěrák, 2008, s. 3-11)

Úvod do tématu:

Neotesánek (naštvaně): *„To je zase den! Dostal jsem od maminky drobné na zmrzlinu, tak jsem se vydal do města, že si koupím svoji oblíbenou banánovou. A hádejte co?! Neměli ji! Všechny ostatní příchutě měli, jen tu moji banánovou neměli. To mi udělali schválně. A ta zmrzlinářka se mi ještě smála. Že prý jsem moc vybíravý! Já a vybíravý! Pche, tak jsem jí řekl, ať si tu svou zmrzlinu nechá.“*

Učitelka: *„Neotesánku, zdá se mi, že jsi nějak naštvaný. Asi tě rozzlobilo, že neměli tvoji oblíbenou zmrzlinu. Na žádnou jinou jsi neměl chuť? Vím o tobě, že máš rád i jahodovou nebo čokoládovou, tu neměli?“*

Neotesánek: *„Měli, ale já dnes chtěl banánovou. Ta zmrzlinářka říkala, že banánovou přivezou až odpoledne.“*

Učitelka: *„No, vidíš. Tak si tam můžeš dojít odpoledne a koupit si banánovou zmrzlinu.“*

Neotesánek (výmluvně): *„No, ale... Bolí mě nohy... A navíc bude velké vedro, v tom se mi nikam jít nechce.. A odpoledne už asi ani nebudu mít na žádnou banánovou zmrzlinu chuť.“*

Učitelka: *„Připadá mi, že máš zkrátka špatnou náladu a jsi nespokojený. Jako by ses úplně zapomněl radovat. Možná bychom ti mohli s dětmi zavolat na pomoc někoho, kdo má skoro pořád dobrou náladu a umí se radovat i z maličností.“*

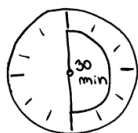
- Četba pohádky Závody žízal z knihy Radovanovy radovánky
 - Otázky k četbě:
 - Proč Bohoušovi všichni říkají Radovane?
 - Co je to radost? Jak poznáme, že má někdo radost?
 - Z čeho měl Radovan v pohádce radost? Jak radost vyjadřoval? Co říkal/dělal, když měl radost?
 - Co vám dělá radost?
 - Jak by mohl Radovan z pohádky pomoci Neotesánkovi?
- Seznámení s Radovanem

DÍVEJ SE NA TO POZITIVNĚ

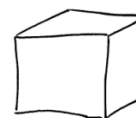
Cíle:

- Dítě chápe rozdíl mezi pozitivním a negativním pohledem na situaci
- Dítě dokáže na dané situaci vidět něco pozitivního

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Radovan: „Páni! To krásně prší!“

Neotesánek: „Co je na tom krásného? Akorát budu mokrý. A navíc bude všude bláto a zašpiním si boty.“

Radovan: „Jupí, bláto! S ním se užije spoustu zábavy.“

Neotesánek: „Vždyť prší tak, že ani nemůžeme jít ven. To je pech!“

Radovan: „To nevadí, tak si alespoň hezky pohrajeme s hračkami ve školce. To se těším!“

Neotesánek: „Jak to děláš, že vidíš na všem něco pozitivního?“

Radovan: „Neboj, to se taky naučíš. Mohly by ti pomoci tyhle kouzelné brýle.“



UVĚDOMĚNÍ (inspirováno: Pfeffer, 2003)

Před děti položíme obrázek a hovoříme o tom, co na něm je. Potom putují po kruhu dvojce brýle. Dítě, které má nápad, co si postava z obrázku může říkat (nebo jak příběh mohl dopadnout), si nasadí brýle a sdělí to ostatním. Pokud se na situaci dívá jako Radovan a vidí na ní pozitiva, nasadí si růžové brýle (= vidí vše, co je pěkné, co se podařilo). Pokud ji vidí stejně negativně jako Neotesánek, nasadí si černé brýle (= vidí chyby a problémy; věří, že vše dopadne špatně). Děti mohou vyzkoušet jedny, druhé nebo i oboje brýle. Pokud nemají nápad, pošlou brýle dál. Až děti vyčerpají své nápady, předložíme další obrázek a hra se opakuje.

- loutka
Neotesánka
- loutka
Radovana

- 2x brýle –
jedny růžové,
druhé černé
- obrázky
(viz Příloha
C)



REFLEXE

Podařilo se nám na každé situaci najít něco pozitivního?

Bylo to obtížné?

Pošleme si po kruhu „jiskřičku dobré nálady“. Chytíme se za ruce, zavřeme oči a pošleme stisk ruky, který doputuje až k Neotesánkovi (Švejdvová, 2012)

TIP! Poté, co jsou děti s brýlemi seznámeny, si je můžeme v mateřské škole nasazovat i v jiných situacích. Můžou být pomocníkem např. při řešení konfliktů.

RADOST NA NÁVŠTĚVĚ

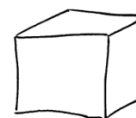
Cíle:

- Dítě zná různé způsoby vyjádření radosti
- Dítě rozlišuje situaci, kdy je nutné ovládat emocionální projevy

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Zpěv písně *Když máš radost*

Co se v písničce zpívá? Co děláme, když máme radost? Jak to dáváme najevo?

UVĚDOMĚNÍ

Hra: Sedneme si v kruhu. Učitelka představuje radost, chodí okolo kruhu a společně s dětmi říká:

*„Radost chodí z města k městu,
Nevynechá žádnou cestu.
Kde jsou lidé laskaví,
tam se radost zastaví.“*

(Švejnová, 2012, s. 11)



Poté se učitelka zastaví a dotkne se nejbližšího dítěte = zastavila se u něj radost. Dítě vyjádří jakýmkoli způsobem radost – verbálně (např. hvízdne, zakřičí, něco řekne,...) nebo neverbálně (usměje se, vyskočí, zatančí,...). Záleží na fantazii dítěte. Poté se hra opakuje. V roli radosti se mohou s učitelkou vystřídat i děti. Projevy radosti se mohou opakovat.



REFLEXE

Jakým způsobem můžeme vyjádřit radost?

Existují i nevhodné způsoby? Můžeme např. křičet radostí vždycky? Kdy se to nehodí? Proč ne?

Na zahrádce ale nikoho nerušíme, takže si klidně můžeme zakřičet radostí:

Shrabeme spadané listí na hromadu. Každé dítě si nabere listí do náruče. Na signál ho vyhodí nad hlavu a nahlas zakřičí/zavýská radostí. Dle zájmu dětí hru opakujeme (inspirováno: Guillaud, 2015).

Komu hra přišla zajímavá, ukáže palec nahoru. Komu se nelíbila, dá palec dolů. Lze volit i „střední variantu“ – palec vodorovně s podložkou.

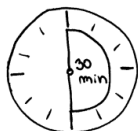
- noty k písničce

POTĚŠ TY, KTERÉ MÁŠ RÁD

Cíl:

- Dítě vymyslí a zrealizuje aktivitu, která někomu přinese radost

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
	<p>EVOKACE Co se musí stát, abychom měli radost? Co nás těší? A co těší tvoji maminku nebo tatínka, brácha nebo ségru?</p> <p>Zamyslíme se: Co bychom mohli udělat, abychom někomu udělali radost? Učitelka všechny dětské nápady zapisuje na velký papír.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • papír velikosti min. A3 • tužka
	<p>UVĚDOMĚNÍ Znovu dětem čteme nápady, které máme sepsané. O každém nápadu diskutujeme a rozhodujeme se, zda je možné ho v naší mateřské škole (nebo doma) zrealizovat. Vyškrtáme všechny nápady, které se nám zdají nereálné. Zbylé nápady učitelka napíše na nový papír a vznikne jakýsi seznam. Děti ho mohou doplnit o své kresby nebo mohou seznam stvrdit otiskem prstu či celé dlaně. POZOR! Na seznamu by měly být skutečně pouze nápady dětí, nikoli paní učitelky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • papír velikosti min. A3 • tužka • pastelky • temperové barvy, štětce
	<p>Seznam vyvěsíme na místo, které je pro děti dobře viditelné. Postupně se jednotlivé „úkoly“ snažíme plnit a do seznamu si značíme své úspěchy (např. ke každému úkolu může učitelka domalovat srdíčko, které si po splnění úkolu mohou děti vybarvit).</p>	
	<p>REFLEXE Reflexi provádíme průběžně (např. po každém splněném úkolu s dětmi krátce pohovoříme o jejich zážitcích a pocitech, které jim situace přinesla). Podařilo se vám udělat někomu radost? Komu? Jak jí projevil? Jaký to byl pocit, když se vám to povedlo? Co se nám ze seznamu uskutečnit nepovedlo? Proč?</p>	

RADUJ SE KAŽDÝ DEN A BUĎ VDĚČNÝ

Cíl:

- Dítě chápe, že je mnoho věcí, za které bychom měli být vděční
- Dítě vyjádří vděčnost blízké osobě

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Zpíváme písničku s pohybem – Rozpustilý opičák

*„To mám rád,
tak se smát,
vesele si výskat.
Vrtět se,
tancovat,
točit se a pískat.*

*Jsem tak rád,
že smím si hrát,
houpat se a zpívat.
Na svět se
s úsměvem
kolem sebe dívat.“*

(Černý, Grofová, 2017, s. 47)



Proč je nám veselo?
Co nám dělá příjemný den?
Kdo se podílí na tom, že je nám hezky?
Komu můžeme poděkovat za to, co pro nás dělá?



UVĚDOMĚNÍ


Děti nakreslí někoho blízkého, komu by chtěli za něco poděkovat. Poté se sesedneme do kroužku, děti si vezmou s sebou své obrázky. Po kroužku pošleme papírové srdce. Kdo bude mít srdce, ukáže svůj obrázek a řekne, kdo na něm je a za co by mu chtěl poděkovat.



Vedeme děti k uvědomění, že je mnoho věcí, za které bychom měli být vděční; že všechno, co my považujeme za běžné, není samozřejmé a že ne každý má takové štěstí jako my. Vděční bychom měli být i za běžné věci – že máme každý den co jíst, že máme kde bydlet, kam chodit do školky apod.

- noty

- papíry
- pastelky
- papírové srdce

	<p>Další náměty k rozvíjení diskuse (inspirováno: Černý, Grofová, 2017):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vzpomínáte, jak Radovanovi rodiče vždy hned přiběhli, když je Radovan zavolal? Možná se jim hned nechtělo. Možná by si rádi v klidu snědli tu snídani. Proč myslíte, že přišli? A co vaše maminky a tatínkové? S čím vám pomáhají? • Kdo vám každý den chystá snídani nebo večeři? • A kdo peče chleba a rohlíky ke snídani? V kolik asi musí vstávat? • Kdo vaří jídlo ve školce, které každý den dostanete? Jak dlouho se asi takové jídlo připravuje? • Z čeho se svačinky a obědy připravují? Kde se tu ty suroviny vzali? Kdo vypěstoval ovoce a zeleninu? Kolik je za tím práce? <p>REFLEXE</p> <p>Proč jste se rozhodli namalovat zrovna tuhle osobu? Za co všechno můžeme být vděční? Jak jsou na tom jiné děti ve světě? Mají všechno co my?</p>	
---	---	--

Můžeš vyzkoušet doma s rodiči



CO TI DĚLÁ RADOST? A CO DĚLÁ RADOST
MAMCE A TAŤKOVI? A CO BRÁŠKOVI NEBO
SESTŘIČCE? A CO VÁM DĚLÁ RADOST
VŠEM SPOLEČNĚ? Z ČEHO VŠEHO SE
MŮŽEME RADOVAT?

POVÍDEJTE SI O TOM, CO KOMU DĚLÁ
RADOST A PROČ.
ZKUSTE SI NAPSAT SVŮJ SEZNAM
RADOSTÍ.

Pokud chceš, můžeš nám seznam přinést ukázat do školky.

5.5.3 DŮVĚŘUJ sobě a kamarádům



Pohádka k tématu: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi – Psaní (Lobel, 1990, 57-69)

Uvedení do tématu:

Neotesánek: (Neotesánek strká do jednoho z dětí v kruhu) „*Uhni, nepřekážej! Tady jsem seděl já. No tak, slyšíš, já jsem tu byl první! To je hrůza, vždycky mi někdo zabere místo...*“

Učitelka: „*Ale Neotesánku, jak to mluvíš? Copak ses už nenaučil kouzelným slovíčkům?*“

Neotesánek: „*Ale jo no.. Tak teda: prosím, teď tady budu sedět já, jo? Tak se posuň.*“

Učitelka: „*Koukám, že se to stále daří jen trochu. Děti, pomůžete Neotesánkovi a vysvětlíte mu, co udělal špatně? A jak by to mohl říci lépe?*“

(diskuse s dětmi, připomínání pravidel třídy – srdíčkové pravidlo)

Neotesánek: „*No dobře, tak Vám děkuji, teď už budu vědět. Za to Vám povyprávím příběh o Libušce. Libuška byla moje dobrá kamarádka. Rádi jsme si spolu hráli venku a užívali si legrace. Potom jsem ale zjistil, že Libuška nemá tak pěkné hračky, jako mám já, vlastně skoro žádné hračky nemá a neumí ani lézt po stromech. To je otrava. Navíc někdy musí pomáhat mamince starat se o malého bratříčka, a tak se mnou ani nemůže jít ven. Zrovna když jsem chtěl vyzkoušet nové hřiště u nás v městečku. Rozhodl jsem se, že si najdu nějakou lepší kamarádku. Kamarádku, která bude mít spoustu krásných hraček. Moje maminka mi říkala, abych Libušce namaloval obrázek, protože je zrovna nemocná. Je prý smutná z toho, že dlouho neviděla žádné své kamarády a obrázek by jí udělal radost. Pche. To zrovna. Ona se mnou ani nešla ven na nové hřiště a já jí budu malovat nějaký obrázek. Tůdle.*“

Učitelka: „*Jejda, jejda, Neotesánku, co to slyším? Tak to vypadá, že si zase budeme muset přivolat pohádkové postavy na pomoc, aby ti to vysvětlily. Dneska pro tebe mám jednoho tvora, který umí být moc dobrý kamarád. Sice to není kluk jako ty, je to žabák, ale i tak se od něj můžeš ledacos přiučit.*“

Četba pohádky Psaní z knihy Kvak a Žbluňk jsou kamarádi

- Otázky k četbě:
 - Proč byl Žbluňk smutný?
 - Co se rozhodl Kvak udělat? Proč si myslíte, že to udělal?
 - Co do dopisu napsal?
 - Udělalo by vám radost, kdyby vám někdo poslal takové psaní?
 - Poslali jste někdy někomu psaní? Co jste do něj napsali? Popř. co byste napsali, kdybyste ho psali?
- Seznámení s Kvakem

KAMARÁDSKÉ PSANÍ

Cíl:

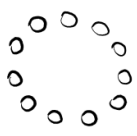


- Dítě potěší kamaráda

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
  	<p>EVOKACE Po kruhu pošleme obálku. Kdo drží obálku, řekne, co by Žbluňkovi napsal. Nápady se mohou opakovat, ale povzbuzujeme k originalitě.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Společně si vyrobíme velkou schránku na dopisy (papírová krabice s dírou na vrchu). Poté děti budou „psát“ dopisy svým kamarádům (kreslí obrázky, př. poprosí učitelku, aby jim poskytla vzor jednoduchého vzkazu z tiskacích písmen a děti jej do dopisu opiší – pozor! – vzkaz vymýšlí dítě, nikoli učitelka). Na konci psaní se každý podepíše, aby bylo jasné, od koho dopis je. Každé dítě může „napsat“ libovolný počet dopisů. Hotové psaní zabalí do obálky, označí, pro koho je dopis určen (nalepením značky dítěte) a vhodí do připravené schránky.</p> <p>Poté se schránka vybere. Můžeme vybrat některé dítě, které se stane pošťákem a dětem dopisy rozdává.</p> <p>REFLEXE Od koho jste dostali psaní? Co v něm bylo? Udělal vám to radost? Komu jste poslali dopis vy? Přemýšleli jste, co do dopisu napíšete nebo namalujete? Bylo příjemné někomu poslat dopis?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obálka • papírová krabice • nůžky • pastelky • obálky • kostýmový prvek pro pošťáka (kšiltovka, brašna přes rameno)

JSI MŮJ KAMARÁD

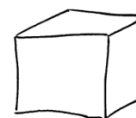
Cíl:

- Dítě ví, kdo je jeho kamarád a proč
- Dítě dokáže slovně ocenit kvality svého kamaráda

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Vytvoříme kruh, chytíme se za ruce. Jedno dítě dostane šátek a jde doprostřed kruhu. Dítě uprostřed kruhu na hudbu improvizuje pohyb se šátkem. Všichni zpíváme píseň „Mám šáteček, mám“.

*„Mám šáteček, mám
komu já ho dám?
Žádnému jinému,
jen svému milému,
tomu já ho dám,
tomu já ho dám.“*

(Lišková, 2012, 87)

Po dozpívání dítě se šátkem vybere kamaráda, kterému šátek předá. Vymění si místa a hra se opakuje.



UVĚDOMĚNÍ (inspirováno: Svobodová, 2010)

Děti sedí v kroužku. Vedle učitelky po pravé straně utvoříme mezeru = jedno volné místo. Učitelka řekne, kdo si vedle ní může sednout a proč. Např: „*Místo po mé pravici je volné pro Marečka, protože ráno postavil krásnou stavbu.*“ Mareček si jde sednout na dané místo. Místo po něm se uvolní a pokračuje dítě, které sedí napravo od této vzniklé mezery – „*Místo vedle mě je volné pro...*“

REFLEXE

Dítě si vybere z emočních karet tu kartu, která nejlépe vyjadřuje jeho pocity ze hry. Pokud dítě chce, může svůj výběr okomentovat slovně.

- šátek

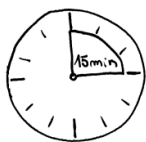
- emoční karty

PŘÍJEMNÝ VZKAZ

Cíl:

- Dítě vymyslí příjemný vzkaz, který by mohlo poslat
- Dítě vyjádří, zda mu byl vzkaz příjemný

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY

EVOKACE

Utvoříme kruh. Pustíme se, každý se otočí napravo a posadíme se. Sedíme tedy tak, že se každé dítě dívá na záda svého kamaráda.

Pošleme si „psaní“ – píšeme si vzájemně na záda.

- Je to příjemné? Lechtá to?

Děti zavřou oči a učitelka může „poslat“ (= napsat na záda) např. jednoduchý obrázek (sluníčko, domeček) nebo písmeno. Dítě, které „psaní“ dostane, ho pošle dítěti před sebou. Takto se psaní postupně šíří ke všem dětem.

- Povede se psaní doručit ve stejné podobě zpátky k učitelce?

Obměna: Pro děti předškolního věku je obtížné rozeznat obrázek nebo písmeno, které nám někdo napsal na záda, a následně ho „poslat dál“. Můžeme proto poslat např. určitý počet zaklepání – učitelka např. 3x zaklepe na záda dítěte před sebou, dítě si to musí spočítat a 3x zaklepat na další dítě. Takto vzkaz putuje po kruhu.

UVĚDOMĚNÍ

Zůstaneme sedět stejně jako v evokaci.

Zkusíme vymyslet, jak bychom si mohli poslat příjemný vzkaz bez toho, abychom museli něco říkat. Učitelka začne, poté se mohou do vymýšlení příjemných vzkazů zapojit i děti. Pošleme si např. pohlázení po zádech, polechtání apod.

REFLEXE

Bylo to příjemné? Komu ano, komu ne? Proč?

Děti vyjádří své pocity na škále – Komu bylo posílání vzkazu příjemné, postaví se k oknu (blíže, dále), komu ne, postaví se ke dveřím (blíže, dále).



CO SE JIM HONÍ HLAVOU?

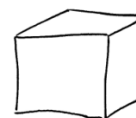
Cíl:

- Dítě se vcítí do postav z pohádek
- Dítě chápe, že různí lidé vnímají stejné situace odlišně

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Dětem předložíme 2 ilustrace z pohádky. Povídáme si o tom, co se na obrázcích odehrává, jak se asi Kvak a Žbluňk cítí.

Zkusíme vytvořit živý obraz podle první ilustrace – vybereme dítě, které bude představovat Kvaka a dítě, které bude představovat Žbluňka. Děti si prohlídnou ilustraci a zkusí ztvárnit její kopii - nastavit se do stejných pozic jako žabáci na obrázku a v těchto pozicích „zkamenět“. Ostatní děti kolem tohoto živého obrazu vytvoří kruh.



UVĚDOMĚNÍ

Děti přemýšlí, co se asi jednotlivých postavám honí hlavou. Kdo má nápad, může vstoupit do kruhu, položit ruku na hlavu Kvaka nebo Žbluňka a promlouvat za něj – např. říci „Proč mi nikdo nikdy nepošle psaní?“ nebo „Jak jen bych mohl kamarádovi pomoci?“



Poté utvoříme živý obraz podle druhé ilustrace a hra se opakuje.

Pokud děti nemají s podobným cvičením zkušenosti, bude pro ně pravděpodobně problematické promlouvat za někoho jiného v první osobě čísla jednotného. Vhodné je, pokud se do hry zapojí i učitelka a vstupuje do kruhu se svými nápady. Děti se mohou inspirovat a „odkoukat“ způsob, jakým se hra hraje. Nápady se mohou opakovat, povzbuzujeme k originalitě.

REFLEXE

Bylo obtížné vcítit se do toho, o čem asi mohl Kvak nebo Žbluňk přemýšlet? Proč ano/ne?

Líbila se vám hra? Komu ano, poskočí, komu ne, dřepne si.



- 2 ilustrace z pohádky (viz Příloha D)

Můžeš vyzkoušet doma s rodiči



NAPSAL JSI UŽ NĚKDY NĚKOMU DOPIS?
KOHO BY MOHL POTĚŠIT?

ZKUS VYMYSLIT, KOMU BY MOHL UDĚLAT
DOPIS OD TEBE RADOST A SPOLEČNĚ S
RODIČI HO NAPIŠTE. TY MŮŽEŠ TAKÉ
NĚCO NAKRESLIT.
ZABALTE DOPIS DO OBÁLKY A POŠLETE
POŠTOU.

Obálky na dopisy jsou připravené na policiče u topení.

5.5.4 VŠÍMEJ SI, abys víc věděl a rozuměl



Pohádka k tématu: Povídání o pejskovi a kočičce – Jak našli panenku, která tence plakala (Čapek, 2018, s. 82-92)

Uvedení do tématu:

Učitelka ráno připraví dopis od pejska a kočičky do šatny (psaný tiskacími písmeny). Nebude o něm říkat dětem, musí si ho samy všimnout a společně s rodiči přečíst.

Dopis bude přeložený tak, aby nebyl vidět jeho obsah. Na vrchní straně bude nápis: VŠIMNEŠ SI MĚ?

Obsah dopisu:

AHOJ, DNES TĚ ČEKÁ TRÉNINK VŠÍMAVOSTI!

PROTOŽE SIS VŠIML TOHOTO VZKAZU, MYSLÍME, ŽE TI TO PŮJDE DOBŘE.

TAK HURÁ DO TOHO! TĚŠ SE NA DALŠÍ ÚKOL!

PEJSEK A KOČIČKA

Učitelka: „Dobré ráno děti, kdo z vás si dnes ráno v šatně něčeho všiml, zvedne ruku. Neprozrazuj zatím ostatním kamarádům, co to bylo.“

Neotesánek: „Cože? No, já si teda vůbec něčeho nevšiml. A to mám oči jako rys!“

Učitelka: „No, vidíš to, Neotesánku. Možná máš dobré oči, ale asi nejsi tak dobrý ve všímavosti. Půjdeme se teď společně podívat do šatny. Schválně jestli ty a kamarádi, kteří si zatím něčeho nevšimli, budou teď úspěšnější. Ostatní děti to zatím nebudou prozrazovat.“

Následuje společné hledání dopisu. Učitelka nahlas přečte obsah dopisu.

Četba pohádky Jak našli panenku, která tence plakala z knihy Povídání o pejskovi a kočičce

Otázky k četbě:

- Proč panenka plakala?
- Jak ji dokázali pejsek a kočička najít?
- Proč se panenky ujali?
- Nechováte se někdy taky k hračkám nehezky jako děti v pohádce? Kdy ano/ne?

Pejsek: *„Jejda, děti, ani nevíte, jak mám velkou radost, že se nám panenku podařilo najít a zachránit. A taky že jsme pro ni našli tolik krásných hraček. To by se nám ale nepodařilo, kdybychom nebyli dost všímaví. Když máte oči pořádně otevřené a uši nastražené, nemůže vám uniknout, že třeba zrovna kolem vás někdo potřebuje pomoci. Tak jak se to stalo nám.“*

Kočka: *„My kočky máme velmi dobrý zrak. Vidíme i za šera.“*

Pejsek: *„My psi zase máme velmi dobrý čich! Umíme vyčenichat kdeco. Díky našemu dobrému čichu můžeme dokonce pomáhat policistům při hledání zlodějů a jiných lumpů.“*

Kočka: *„A taky sluch, pejsku! Kočky i psi mají přece výborný sluch. I ten je důležitý k tomu, aby nic neuniklo naší pozornosti.“*

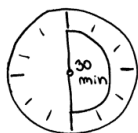
Učitelka: *„Lidé sice nemají tak dobrý zrak, sluch a čich jako psi a kočky, ale to neznamená, že bychom ho nemohli trénovat a cvičit. Jsem zvědavá, jak se nám to bude dařit!“*

TRÉNUJ ZRAK

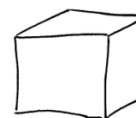
Cíle:

- Dítě rozvíjí zrakové vnímání – všímá si detailů
- Dítě odhaduje situaci na základě zrakových informací

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY

EVOKACE

Hra: „Všimni si, co se změnilo“

Sedíme v kroužku. Vybrané dítě jde pryč, ostatní děti se domluví a něco změni – např. si dvě děti vymění místa, někdo si změni účes, převlékne tričko apod. Změny by měly být nápadné, aby je dítě za dveřmi mohlo odhalit.

UVĚDOMĚNÍ

Práce s obrázky:

V kroužku diskutujeme nad obrázky. Děti mají za úkol všimnout si detailů a odhalit, co se na obrázku děje, příp. co situaci mohlo předcházet. Podněcujeme k všimání detailů i k tvořivému uvažování nad tím, co se všechno mohlo stát.

Možné otázky k diskusi (vždy upravit dle konkrétního obrázku):

- Co se na obrázku děje?
- Jak se asi cítí tato osoba?
- Proč je tato osoba smutná/veselá? Co se jí mohlo stát?

REFLEXE

Bylo obtížné rozhodnout, co se změnilo, při hraní první hry?

Jak se vám dařilo všimnout si detailů na obrázcích?

Bylo těžké vymýšlet, co se mohlo na obrázku asi stát?



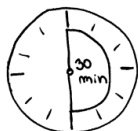
- obrázky

TRÉNUJ SLUCH

Cíl:

- Dítě rozvíjí sluchové vnímání – záměrně naslouchá, odliší konkrétní zvuk od ostatních

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Záměrné naslouchání zvukům v okolí.

S dětmi se posadíme do kroužku, ztišíme se a bude chvíli vnímat zvuky, které slyšíme v okolí. Po krátkém tichu jsou děti upozorněny na to, že učitelka bude pokládat otázky, ale ony si budou odpovídat každý jen sám pro sebe („v duchu“), nikoli nahlas.

Otázky:

- Co slyšíme?
- Jde to z venku nebo zevnitř?
- Jsou to příjemné zvuky?
- Je těžké soustředit se na vnímání tak tichých zvuků?



UVĚDOMĚNÍ

Hra: Jedno dítě si zaváže oči. Druhé dítě si najde místo v místnosti a napodobuje „tenký pláč“ jako v pohádce. Dítě se zavázanýma očima ho musí po sluchu najít. Pokud ho najde, může se také pomocí hmatu pokusit určit, o koho se jedná.

V roli plačícího dítěte se děti střídají.



REFLEXE

Jak se vám hra dařilo? Bavilo vás to?

Bylo snadné pozorně naslouchat a jít za zvukem?

Komu se hra líbila, zatočí se; komu ne, schová hlavu do dlaní.

- šátek

UTĚŠ PLAČÍCÍHO

Cíl:

- Dítě zná různé strategie, jak utěšit smutného/pláčícího kamaráda

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Zpěv lidové písně „Prší, prší“

Rozhovor nad obsahem písničky

- Proč panenka zaplakala?
 - Pokusili se v písničce panenku utěšit? Jak?
- ➔ My si to vyzkoušíme

- noty



UVĚDOMĚNÍ

S dětmi se posadíme do kroužku.

Vybrané dítě se postaví/dřepne si doprostřed kruhu a předstírá smutek/pláč/špatnou náladu (dle volby dítěte).

Vybíráme do kruhu jen ty děti, které se dobrovolně přihlásí, nikoho nenutíme.

Za smutným dítětem postupně přichází ostatní děti a snaží se ho utěšit - např. pohlazením, milým slovem apod., záleží na fantazii dětí. Nápady se mohou opakovat.



REFLEXE

Co jste používali, abyste utěšili plačícího kamaráda?

Dařilo se to?

Pro děti uprostřed kruhu: Bylo příjemné, když vás někdo přišel utěšit?

Už jste někdy někoho utěšovali ve skutečnosti? Koho? Jak?

Když je smutno vám, co vám pomůže, aby vám bylo veseleji?



PEČUJ O HRAČKY

Cíl:

- Dítě zachází šetrně s hračkami v MŠ

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Učitelka: „Poslouchali jste pohádku opravdu pozorně? Zvládli jste si zapamatovat, jaké hračky pejsek s kočičkou pro panenku našli? Dovedeme je společnými silami vyjmenovat všechny?“

Aby byly děti schopné vyjmenovat hračky z pohádky, je třeba aktivitu zařadit ještě týž den, který budeme pohádku číst, příp. znovu zopakovat požadovaný úryvek z pohádky.

- úryvek pohádky



UVĚDOMĚNÍ

Učitelka: „Tolik hraček pejsek s kočičkou našli! To všechno byly hračky, které někdo ztratil, pohodil nebo zapomněl! A jak se daří nám ve školce starat se o hračky? Nejsme na tom někdy stejně jako ty děti v pohádce?“

Povídáme si o tom, zda se vždycky k hračkám chováme dobře, příp. kdy ne. Přemýšlíme, zda se nám ve školce kvůli nehezkému zacházení něco nerozbilo.

Pokud ano, ukážeme si danou hračku a přemýšlíme, zda by se dala hračka opravit -> následně hračku opravíme společně s dětmi (pokud lze).

- rozbité hračky, věci na jejich opravu



REFLEXE

Nakreslíme velký společný obrázek – plný hraček. Společně vymyslíme pravidla, která se k hračkám vztahují a učitelka je k obrázku zapíše (hračky uklízíme na své místo, chováme se k nim hezky,..). Na znamení souhlasu s pravidly se každé dítě pod obrázek podepíše (popř. otiskne svou ruku).

- papíry
- fixy, tempery

Můžeš vyzkoušet s rodiči



JSI OPRAVDU VŠÍMAVÝ? VYZKOUŠEJ TO!

VYDEJ SE NA STOPOVAČKU PO ŠKOLCE,
HLEDEJ OBRÁZKY A DOPLŇ PÍSMENKA DO
TABULKY NA KARTIČCE.
MAMKA NEBO TAŤKA TI POTOM POMOHOU
PŘEČÍST VZKAZ, KTERÝ ZÍSKÁŠ.

Kartičky a tužky na stopovanou jsou připraveny na policiče
u topení.

Stopovaná bude pro děti k dispozici do konce tohoto týdne.

5.5.5 POMÁHEJ všem, co to potřebují



Pohádka k tématu: O kohoutkovi a slepičce (Dudek, 2019)

Uvedení do tématu:

Učitelka: „*Neotesánku, pomůžeš mi prosím s něčím?*“

Neotesánek: „*Já? A nemoh by někdo jinej? Mně se teďka vůbec nechce... Vždyť je tady takovejch dětí, tak proč musím pomáhat zrovna já?*“

Učitelka: „*Jejda, koukám, že tě přemohla lenost. To bych tě měla seznámit s někým, kdo rozhodně líný není. Díky svému dobrému srdci a touze pomáhat dokonce zachránil život! Komu? To se dozvíte, když vyřešíte tuhle hádanku.*“

Hádanka:

*Obilí i zrnko máku
hned si vezme do zobáku.
Zato snáší vajíčka.
Kdopak je to?
(slepička)*

(Pospíšilová, 2007)

Učitelka: „*Tak už víte, děti, jakou pohádku si dnes budeme číst?*“

Četba pohádky – otázky k četbě:

- Proč kohoutkovi zaskočilo zrníčko?
- Proč se slepička rozhodla kohoutkovi pomoci, i když se s ní nerozdělil?
- Kde všude slepička byla, než získala vodu pro kohoutka?
- Co chtěla za pomoc studánka? A co švadlena? Švec? Prasátko? Sluníčko?
- Pomohli jste někdy někomu? Dostali jste za to odměnu? Je důležité dostat za dobrý skutek odměnu? Proč ano/ne?

CO BY KDYBY...

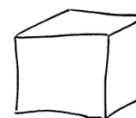
Cíle:

- Dítě chápe, že pomáhat si je důležité
- Dítě ví, že i ono samo může být druhým lidem nápomocné

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Kresba ilustrace k pohádce – jak slepička pomohla kohoutkovi.



UVĚDOMĚNÍ

Společná diskuse – co by kdyby...?

- Kdyby se kohoutek rozdělil?
- Kdyby sluníčko odmítlo pomoci? (Jak by se cítila slepička?)
- Kdyby kohoutek neměl slepičku?
- Kdyby ve školce nebyli žádné paní učitelky? Nebo paní kuchařky?
- Kdyby v nemocnici nebyli žádní lékaři?
- Kdyby včera Jiřík nepomohl Aničce se zipem u bundy? (vymyslet podle aktuální situace)
- Kdyby si na světě lidé vůbec nepomáhali?



Je možné, že děti budou vymýšlet katastrofální scénáře.

Není cílem je vyděsit. Směřujeme k uvědomění:

- že pomáhat si je důležité
- bez pomoci druhých by se nám na Zemi špatně žilo
- i děti mohou být druhým lidem nápomocné



REFLEXE

Potřebovali jste někdy pomoci? Kdy? Jak vám bylo?

Zvládli jste požádat o pomoc? Jakým způsobem jste to udělali?

Pomohli jste někdy někomu vy?

- pastelky
- papíry

POZDRAV PRO NEMOCNÉHO KAMARÁDA

Cíl:

- Dítě potěší nemocného kamaráda

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Slepička: „Jejej, děti! Vždyť já si tu s vámi povídám a úplně bych zapoměla na toho mého milovaného kohoutka. Už se mi po něm stýská, dlouho jsme se neviděli. Musím mu alespoň napsat dopis, aby měl radost.“

Učitelka: „To jsi hodná, slepičko, že na kohoutka tolik myslíš. To mu určitě udělá radost. Ale my, děti, jsme taky někoho dlouho neviděli. Kdo ví, kdo nám už ve školce dlouho chybí?“

Povídáme si o nemocném kamarádovi ze školky; jaké to asi je, když musí být tak dlouho doma; o tom, jak nám ve školce chybí a jak se na něj těšíme; o tom, jak bychom mohli potěšit na dálku.

- loutka slepičky



UVĚDOMĚNÍ

Společně natáčíme video-vzkaz pro nemocného kamaráda. Natáčet může učitelka, ale i děti. Obsah už záleží na domluvě dětí. Každé dítě může na kameru říct jednoduchý vzkaz/ přání pro kamaráda, příp. jen zamávat, usmát se. Nemusíme zůstat jen u vzkazů, můžeme kamarádovi také zazpívat, zatančit, sehrát kratičkou pohádku apod.

- kamera/mobil



REFLEXE

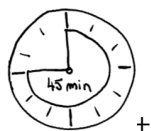
Bylo obtížné vymyslet, co kamarádovi natočím, vzkážu?
 Udělal by vám podobný vzkaz radost, pokud byste byli nemocní? Proč ano/ne?
 Jak se vám činnost líbila?
 Dovedli jste se ve skupině dohodnout a spolupracovat?

POMÁHEJ POTŘEBNÝM

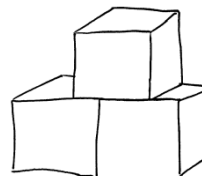
Číle:




- Dítě chápe, že je správné pomáhat lidem
- Dítě vymyslí a zrealizuje „dobrý skutek“

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
  	<p>EVOKACE Zhlédnutí videa na Youtube – Konaj dobro, zachrániš svět (2014) Diskuse o obsahu videa</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Co je to dobrý skutek? ➔ Jaké dobré skutku muž ve videu udělal? ➔ Kdo další potřebuje naši pomoc? Jak jim můžeme pomoci? <p>Nabízí se celá řada témat, o kterých můžeme mluvit – jak lze pomáhat starým lidem, malým dětem, lidem bez domova, lidem s postižením, zvířatům v zimě apod.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Společně vybereme cílovou skupinu a přemýšlíme, jak konkrétně bychom jí mohli pomoci.</p> <p>Záměr dětí může učitelka zapsat na papír nebo ho děti mohou vyjádřit vlastní kresbou.</p> <p>Vybraný „dobrý skutek“ s dětmi skutečně zrealizujeme.</p> <p>REFLEXE Jak se nám podařilo dobrý skutek zrealizovat? Jaké jste měli pocity? A jak se cítíte teď? Myslíte si, že měl někdo z vašeho dobrého skutku radost?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • video • papír min. A3 • pastelky

Můžeš vyzkoušet doma s rodiči



PAMATUJEŠ SI, JAK JSME SPOLEČNĚ SE
VŠEMI DĚTMI VYMYSLILI POHÁDKU "JAK
JIŘÍK POMOHL ANIČCE"? ZKUS TO I S
MAMKOU A TAŤKOU!

ZKUSTE SPOLEČNĚ VYMYSLIT POHÁDKU.
MŮŽETE SE NAPŘÍKLAD STŘÍDAT VŽDY PO
JEDNÉ VĚTĚ, STEJNĚ JAKO JSME TO
DĚLALI VE ŠKOLCE. POHÁDKU SI ZAPIŠTE.
MŮŽEŠ K NÍ DOKRESLIT I PĚKNOU
ILUSTRACI.

Pohádka "Jak Jiřík pomohl Aničce" je na nástěnce.

Budeme moc rádi, když nám vaši pohádku přinesete ukázat
do školky.

5.5.6 DÁVEJ i přijímej



Pohádka k tématu: Svatý Mikuláš (Grün, 2017)

Uvedení do tématu:

Povídání o sv. Mikuláši, jeho příchod do mateřské školy

Četba pohádky – otázky k četbě:

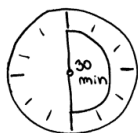
- Kdo to byl svatý Mikuláš?
- Jaký byl jeho život?
- Jaké dobré skutky udělal? Proč?
- Proč nechtěl, aby se o jeho dobrých skutecích vědělo?
- Udělali jste taky někdy dobrý skutek? Kdy? Jaký?

DÁREK PRO NEJBLIŽŠÍ

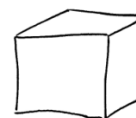
Cíle:

- Dítě si všímá přání a tužeb blízkých lidí
- Dítě potěší blízké dárkem

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

S dětmi si povídáme v kroužku:

- O jaký dárek jste si napsali Ježíškovi?
- Napsali si Ježíškovi i maminka s tatínkem?
- Myslí Ježíšek také na ně?
- Co by si asi přáli? Co by jim udělalo radost?
- Co byste jim přinesli, kdybyste mohli být Ježíškem?



UVĚDOMĚNÍ

Děti budou mít za úkol přemýšlet o tom, jaký dárek by potěšil jejich maminku nebo tatínka. Potom na čtvrtku o velikosti A5 nakreslí to, co by jim nadělili, kdyby byli Ježíškem.

Na obrázku nahoře uprostřed se poté děrovačkou udělá dírka, kterou se provlékne stužka a zaváže se na mašličku - > vznikne dárek.

REFLEXE

Co jste nakreslili? Proč právě to?

Bylo obtížné vymyslet, co mamince nebo tatínkovi nadělím? Proč ano/ne?

Zvládli byste vymyslet takový dárek i pro někoho dalšího? Pro koho?



Děti dostanou za úkol předat dárek tomu, komu byl určen.



REFLEXE PO PŘEDÁNÍ DÁRKU

Jak maminka nebo tatínek na dárek reagoval/a? Měl/a radost?

Co říkal/a?

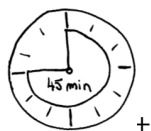
- pastelky
- čtvrtky A5
- děrovačka
- stužky

NÁVŠTĚVA DOMOVA PRO SENIORY

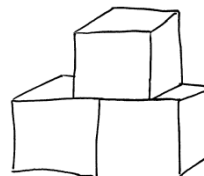
Cíl:

- Dítě zná různé strategie, jak druhé lidi potěšit
- Dítě vymyslí, jak udělat radost obyvatelům Domova pro seniory

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Povídáme si s dětmi o tom, co je to „domov důchodců“, kdo tam bydlí, jak to tam vypadá.

Přemýšlíme:

- Máme takový Domov i v našem městě? Kde? Byli jste tam někdy?
 - Chtěli byste babičky a dědečky v Domově navštívit?
 - Jak bychom je mohli teď o Vánocích potěšit?
 - Co bychom jim popřáli?
- ➔ Dětská přání zapisujeme a poté přepíšeme do společného vánočního přáníčka.

Výroba velkého přáníčka + příprava na realizaci dalších aktivit dle nápadů dětí – např. pečení cukroví, které potom v Domově nabídneme, nácvik zpěvu vánočních koled, výroba drobných dárečků apod.



UVĚDOMĚNÍ

Návštěva Domova pro seniory – předání přáníčka a dárečků, společný zpěv.



REFLEXE

Reflexe proběhne prostřednictvím kresby – děti nakreslí obrázek. Vhodné je, pokud se zapojí i učitelka a také nakreslí obrázek o zážitku z návštěvy v Domově pro seniory.

V kroužku si potom ukazujeme obrázky a slovně je komentujeme. Povídání nad obrázky lze doplnit o otázky:

Líbilo se vám na návštěvě v Domově? Jaké to bylo?

Co vám překvapilo?

Myslíte si, že jste babičky a dědečky potěšili? Podle čeho se to pozná?



- pomůcky na přáníčko: voskovky, barevné papíry, fixy, lepidla, čtvrtka

- papíry
- pastelky

PŘÍSPĚJ NA DOBROU VĚC

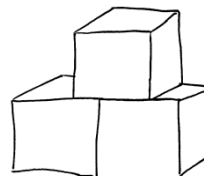
Cíl:





- Dítě chápe, že někteří lidé potřebují pomoc a že je správné jim pomáhat
- Dítě pomůže vybranému člověku/organizaci

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
   	<p>EVOKACE Příprava na jarmark v mateřské škole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming - společně s dětmi přemýšlíme, co bychom mohli na jarmarku prodávat, co vyrobíme, upečeme apod., nápady se zapisují, poté z nich vybereme ty, které budeme realizovat • Pečeme a vyrábíme dle nápadů dětí, učitelky <p>UVĚDOMĚNÍ Diskuse: Na co použijeme peníze, které vybereme za prodej dobrot a výrobků? Kdo by je mohl potřebovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domluvíme se, komu vybrané peníze darujeme, stejně jako to dělal svatý Mikuláš • Učitelka může dětem předložit několik návrhů, děti si vyberou, na jakou „dobrou věc“ přispějí <p>S nejstaršími dětmi je možné vést polemiku:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co bychom si mohli za vybrané peníze koupit? Co by se nám hodilo do školky? • Nebude lepší si peníze ponechat pro sebe a koupit si třeba novou stavebnici nebo panenky? Proč ano/ne? • Hlasujeme – kdo by chtěl peníze darovat stejně jako svatý Mikuláš? A kdo by si chtěl peníze nechat a koupit si třeba nové hračky do školky? <p>Příprava jarmarku v mateřské škole, prodej výrobků a cukroví rodičům dětí i široké veřejnosti</p> <p>REFLEXE Jak se nám dařilo prodávat připravené výrobky a dobroty? Prodali jsme jich hodně? Jaké to bylo připravit něco pro druhého? Učitelka ukáže dětem vybrané peníze – může říct i částku, která se podařila vybrat. Myslíte, že tyto peníze pomohou? Co si za ně asi koupí?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • papír min. A4 • ???

Můžeš se s rodiči zapojit



CHTĚL BYS POMOCI DĚTEM A RODINÁM, KTERÉ NEMAJÍ PENÍZE NA NOVÉ HRAČKY? MÁŠ DOMA NĚJAKÉ PĚKNÉ, NEPONIČENÉ HRAČKY, KTERÉ BYS JIM CHTĚL DÁT?

POKUD TI TO MAMKA S TAŤKOU DOVOLÍ, MŮŽETE TAKOVÉ HRAČKY SPOLEČNĚ ZABALIT DO KRABICE A ODNĚST DO KNIHOVNY, ODKUD SE DOSTANOU K DĚTEM.

Více informací o projektu "Krabice od bot" naleznete na letáčku na nástěnce nebo na webu www.krabiceodbot.cz.

5.5.7 SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe



Pohádka k tématu: O veliké řepě – Povídej pohádku (Dudek, 2019)

Neotesánek: „Tak si představte, děti, co se mi stalo.“

Učitelka: „*Co si o tom myslíte? Co měl podle vás Neotesánek udělat? Co byste mu poradili?*“

Děti navrhnou různé způsoby řešení -> možná společně přijdeme na to, že nejlepší by bylo s někým spolupracovat

- Co to znamená spolupráce? Z jakých se skládá slov?
- Dovedeme spolupracovat i my ve školce? Kdy se to daří?

Učitelka: „*Já vím o jedné moc hezké pohádce, která by bez spolupráce neměla šťastný konec. Ale ještě vám neprozradím, o jakou pohádku jde. To budete muset uhodnout.*“

Příprava chuťové hádanky

Pomůcky: vařená řepa, vidlička pro každé dítě, šátky

Dětem zavážeme oči šátkem a poté je necháváme ochutnat vařenou řepu. Každý přemýšlí, co by to mohlo být; i jakou pohádku by to mohlo představovat. Nikdo však nahlas nevykřikuje, aby mohlo hádat i ostatní děti. Až budou mít všechny děti ochutnáno, společně si řekneme správnou odpověď.

Četba pohádky O veliké řepě z knihy Povídej pohádku

Otázky k četbě:

- Koho si dědek zavolal na pomoc? Proč to udělal?
- Kdo stál první (hned za řepou)? Kdo druhý? Třetí? Atd.
- Kdyby si dědek zavolal vás, šli byste taky tahat řepu? Proč ano/ne?
- Proč je důležité spolupracovat?

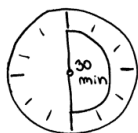
Seznámení s dědkem z pohádky

PŘESUN DO POHÁDKY

Cíle:

- Dítě spolupracuje s kamarádem ve dvojici
- Děti dokážou přemýšlet jako tým

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Dědek: „Tak děti, teď se společně přesuneme do kouzelného světa pohádek. Ze světa pohádek se můžeme ledasčemu přiučit. Z té naší pohádky se můžete naučit, jak správně spolupracovat. Nejprve ale budete muset překonat čarounou tůň, do které nikdo z nás nesmí spadnout. Tak nezapomeňte spolupracovat!“

Koberec v herně představuje čarounou tůň, do které děti nesmí vkročit. Každé dítě dostane jeden list novin = kousek mostu. Úkolem dětí bude přejít přes čarounou tůň tak, aby nikdo nešlápl do vody. Nechme děti přemýšlet a radit se, jak by mohly úkol splnit.

UVĚDOMĚNÍ

Dědek: „Výborně, podařilo se vám přesunout se do pohádky! Abychom mohli zasadit řepu, nejprve si musíme připravit půdu.“

Děti se rozdělí do dvojic. Následuje zdravotní cvičení ve dvojicích na motivy pohádky O veliké řepě, překážková dráha se zavázanými kotníky.

REFLEXE

Každá dvojice vyjádří libovolným gestem nebo pohybem, jak se jim cvičení líbilo, dařilo. Ostatní děti zkouší pohyb interpretovat – dvojice prozradí, zda ostatní správně pohyb odhadli.

- noviny (jeden list pro každé dítě)

- švihadla na zavázání kotníků
- tělocvičné nářadí

SPOLEČNĚ TO JDE LÉPE

Cíl:

- Dítě dokáže spolupracovat v malé skupině
- Dítě vnímá nápady ostatních jako obohacující


Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI	POPIS	POMŮCKY
 	<p>EVOKACE Sedíme v kruhu. Společně se pokusíme převyprávět pohádku O veliké řepě. Po kruhu putuje řepa. Kdo má řepu, řekne jednu větu z pohádky a předá dalšímu. Ten naváže na předchozí dítě a příběh rozvine. Řepu si podáváme, dokud se nedostaneme na konec pohádky. Není nutné trvat na přesném znění pohádky. Pokud děti budou chtít zapojit svou fantazii, můžeme se např. domluvit, že poprvé budeme vyprávět pohádku tak, jak jsme si jí četli. V druhém kole potom budeme vymýšlet nový příběh.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Každé dítě si vylosuje jeden z obrázků (postavy z pohádky). V nabídce jsou obrázky: řepa, dědek, babička, vnučka, pes, kočka, myš. Každý obrázek se opakuje 3x až 4x podle počtu dětí tak, aby každé dítě mělo obrázek. Podle vylosovaných obrázků se děti rozdělí do 6 skupin (trojice/čtveřice).</p> <p>Každá skupina dostane velký balicí papír. Děti budou pracovat na zemi. Obrázek, který si děti vylosovaly, je nejen přiřadil do skupiny, ale také jim určuje, co budou kreslit. Děti nejprve obyčejnou tužkou nakreslí obrys. V případě, že děti kreslí dědka, babičku nebo vnučku, je možné, aby si jedno dítě ze skupiny lehlo na papír, a ostatní ho obkreslí. Načrtnutý obrys poté vystříhnou. Poté děti začínají dotvářet obrisy – malují tváře, vybarvují. Učitelka měří čas – po uplynutí cca 3-5 minut, učitelka zazvoní na zvoneček a dětem jejich výtvořky vymění s jinou skupinou. Po uplynutí dalších 3-5 minut se výměna obrázků opakuje. Celkem dojde k 7 výměnám. Postavy měníme tak, aby se nakonec každý podílel na všech 7 postavách.</p> <p>REFLEXE Společně seřadíme jednotlivé postavy tak, jak šly za sebou v pohádce. Posadíme se kolem nich do kruhu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak se vám práce dařila? 	<ul style="list-style-type: none"> • řepa • obrázky pohádkových postav – 4x sada • velký balicí papír (část papíru z velké role) – 7x • obyčejné tužky • nůžky • voskovky • stopky

	<ul style="list-style-type: none">• Bylo obtížné pracovat ve trojicích/čtveřicích a domlouvat se společně na tom, co kdo bude dělat?• Měli jste nějaký problém – např. jste se na něčem nemohli domluvit? Co to bylo? Jak se to nakonec povedlo vyřešit?• Byla pro vás výměna obrázků nečekaná? Jaké to bylo, když jste věděli, že na vašem obrázku bude teď pracovat někdo jiný?• Bavila vás tato tvorba nebo raději kreslíte sami?	
---	---	--

TVOŘ SPOLEČNĚ

Cíl:

- Dítě dokáže ocenit tvorbu druhých

Délka aktivity:



Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Jak to vypadá na poli? Co tam můžeme vidět? A co slyšet? Společně vytvoříme zvukovou kulisu – co můžeme slyšet na poli? Děti se rozdělí na polovinu. První polovina dětí si nejprve vymyslí zvuk, který by mohly slyšet na poli. Na pokyn poté připravený zvuk předvedou v jeden moment. Druhá polovina dětí zavře oči a zaposlouchá se do zvuků. Následně si povídáme o tom, jaké zvuky děti postřehly. Poté se skupiny vymění (první polovina poslouchá, druhá tvoří zvukovou kulisu).



UVĚDOMĚNÍ

(inspirováno: Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015)
Každé dítě namaluje vodovými barvami na čtvrtku svou představu pole. Po dokončení práce se děti rozdělí do skupin po 4 – 5. Skupina dostane společný arch papíru. Dříve pomalované čtvrtky děti umístí asi jednou třetinou plochy na společný arch papíru a přilepí je, aby se neposouvaly. Poté všichni pokračují ve svém obrázku dál na společný papír a společně pomalují celou plochu.



REFLEXE

Co jste zažili při společném malování? Ukažte to přímo na obrázku a vysvětlete.
Líbilo se vám spíš malovat o samotě nebo ve skupině? Proč?



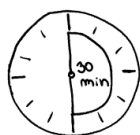
- vodovky
- štětce
- čtvrtky A4 (pro každého)
- čtvrtky A2-A1 (pro každou skupinu)

ROZLOUČENÍ S POHÁDKOU

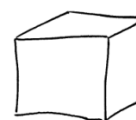
Cíl:

- Dítě pojmenuje to, co se naučilo
- Dítě vnímá ostatní děti jako kamarády, ne jako soupeře

Délka aktivity:



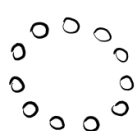
Organizační náročnost:



ČINNOSTI

POPIS

POMŮCKY



EVOKACE

Přemýšlíme – co jsme se díky této pohádce naučili?
Po kruhu posíláme míč. Kdo má míč, může mluvit. Kdo má nápad, mávne na kamaráda, aby k němu míč poslal.

UVĚDOMĚNÍ

Společně vybereme jednu nejdůležitější věc (případně více věcí), které nás tato pohádka naučila. Učitelka ji napíše na velký papír.

Poté děti na znamení souhlasu pod nápis otisknou svou ruku natřenou barvou. Podmínkou je, aby si ruku nenatíraly děti samy, ale aby jí jim natřel kamarád.

Opouštíme pohádku – prolézání obručí

Dědek: „*Abyste mohli opustit pohádku, musíte prolézt touto kouzelnou obručí. Ale pozor, nesmíte pustit kamaráda!*“

Děti stojí v kruhu, drží se za ruce. V jednom místě uvolníme držení a vložíme velkou gymnastickou obruč. Poté znovu spojíme kruh. Děti se snaží posouvat obruč po směru hodinových ručiček, přičemž platí, že se nesmí pustit kamarádů. Je povoleno pomáhat kamarádovi vedle – obruč různě nadhazovat a pomáhat mu tak při prolézání.

REFLEXE

Každý vyjádří výrazem obličeje své pocity z týdne. Ostatní děti se snaží rozpoznat, co daný výraz znamená.



- míč

- papír min. A3
- tužka
- štětce
- vodovky

- gymnastická obruč

Můžeš vyzkoušet doma



KDO POMÁHAL TAHAŤ ŘEPU V POHÁDCE
"O VELKÉ ŘEPĚ?"
VEZMI SI DOMŮ JEDEN PAPÍR A NAKRESLI
NA NĚJ JEDNU Z POSTAV Z TÉTO
POHÁDKY. POSTAVU VYSTŘIHNĚ A PŘINES
ZPĚT DO ŠKOLKY.

SVŮJ OBRÁZEK PŘIPNI POMOCÍ
ŠPENDLÍKŮ NA NÁSTĚNKU A SPOLU S
KAMARÁDY SE SNAŽTE UTVOŘIT ŘADU,
VE KTERÉ BUDOU VŠECHNY POSTAVY Z
POHÁDKY.

Papíry jsou k dispozici na polici u topení.

6 Reflexe aktivit

Aktivity byly realizovány od září 2021 do března 2022 s dětmi ve věku 5 - 6 let.

Hospitující učitelka velmi pozitivně hodnotila pojící prvek – postavu Neotesánka. Ten byl pro děti průvodcem během celého roku a společně s ním děti objevovaly a osvojovaly si pravidla chování a hodnoty, na nich je naše společnost založena. Zatímco náročnost většiny aktivit odpovídá věkové skupině 5-6 let, „vedení do tématu“ s Neotesánkem a práce s pohádkovým příběhem by se daly použít i pro mladší děti.

Děti dobře reagovaly na pohádkové příběhy, poslouchaly velmi pozorně, dovedly snadno odpovědět na otázky k četbě.

6.1 Reflexe bloku „DŮVĚŘUJ sobě a kamarádům“

Z aktivit realizovaných v tomto bloku byla nejúspěšnější aktivita *Kamarádké psaní*. Dětem se velmi líbilo psát tajně dopisy kamarádům, překvapovat je i navštěvovat svou schránku a vyzvedávat si dopisy od kamarádů. Během reflexe děti hodnotily tuto aktivitu velmi pozitivně. U otázky, zda děti více bavilo dopisy psát nebo je dostávat, se odpovědi lišily u chlapců a dívek. Zatímco dívky odpovídaly, že je bavily obě činnosti stejně, chlapci se shodli na tom, že je více bavilo dopisy dostávat. Z jejich odpovědí na otázku, proč tomu tak bylo, můžeme soudit, že je to kvůli jejich nechuti ke grafickým projevům („*Číst je větší sranda*“, „*Kreslit mě moc nebaví*“, „*Při tom psaní už mě pak bolely ruce*“, „*Už jsem pak nevěděl, co tam dávat*“). První den jsme aktivitu realizovali kompletně – tedy včetně evokace a reflexe. Pro velký zájem dětí jsme další dny nechali během ranních činností „otevřené schránky“, a tak děti mohly psát kamarádům dopisy. Během celého týdne se schránky plnily dopisy, což jen potvrzuje oblibu aktivity.

Při aktivitě *Jsi můj kamarád* se dětem líbila evokace. Písničku sice neznaly, ale velmi rychle si ji osvojily. Předávání šátku kamarádovi děti bavilo a chtěly činnost několikrát opakovat. Při uvědomění (hra *Místo po mé pravici je volné pro..., protože...*) děti často zdůvodňovaly výběr dítěte tím, že je to jejich kamarád. Když jsem po dětech chtěla konkrétnější odpověď - důvod, proč je dívka/chlapec jejich kamarád, popř. za co by ho pochválily apod., bylo pro ně těžké odpovědět. V průběhu hry některé děti ztrácely pozornost. Dvě děti hru nechtěly hrát. Při závěrečné reflexi měly děti vybírat z emočních karet tu, která vystihne jejich pocit z činnosti. Mnoho dětí se ptalo, zda by

mohlo vybrat dvě karty (jednu za zpěv písně *Mám šáteček* mám a druhou za hru Místo vedle mě je volné pro...), což jim bylo dovoleno. Bylo zajímavé vidět rozdílné hodnocení těchto aktivit. Zatímco první aktivitu (evokaci) hodnotily děti pozitivně všechny děti, druhá aktivita se líbila asi polovině dětí. Některé děti vysvětlily své negativní hodnocení tím, že se jim nelíbil charakter hry: „*To zpívání byla sranda, ale to druhý byla docela nuda.*“, „*Já jsem chtěl jít už do tělocvičny.*“. Jiné děti prozradily, že se jim hra nelíbila, protože měly strach z neúspěchu: „*Jsem se bála, že si mě nikdo nezavolá.*“, „*Jsem nevěděl, co mám říkat, tak jsem nehrál.*“

Aktivita *Příjemný vzkaz* se dobře osvědčila. Je jednoduchá, nenáročná na čas i prostor, ale u dětí i hospitující učitelky měla úspěch. Dětem se líbilo posílání vzkazů po kruhu. Pro některé děti bylo náročné udržet zavřené oči po celou dobu, kdy vzkaz putuje po kruhu. Jejich zvědavost byla mnohdy silnější, a tak se snažily nenápadně nakukovat. Poté, co jsme si znovu vysvětlili pravidla hry, se toto „podvádění“ již neopakovalo. Některé děti velmi dobře vnímaly doteky na zádech a dokázaly poměrně přesně identifikovat tvar, který jim kamarád na záda nakreslil. Jiným se naopak vůbec nedařilo tvar rozpoznat. Žádaly vzkaz opakovat, což bylo dovoleno. Mnohým z těchto dětí se však nedařilo rozpoznat vzkaz ani přes několikáté opakování. Vysvětlili jsme si, že každý je jinak citlivý a vnímavý k těmto dotykům, ale že to lze trénovat. Samy děti si během následujících dní přály tuto dovednost trénovat. Během ranních činností si s učitelkou nebo s kamarádem kreslily na záda. Pro děti méně náročné bylo vnímat počet ťuknutí do zad. Vyšší úspěšnost děti motivovala, a tak chtěly hru opakovat. V uvědomění děti bavilo vymýšlet nové příjemné vzkazy, které bychom si mohly po kruhu poslat. Měly spoustu originálních nápadů. V reflexi děti řekly, že jim bylo příjemné, když jim kamarád poslal vzkaz a také ony rády poslaly vzkaz dalšímu dítěti.

Aktivita *Co se jim honí hlavou* je založena na prvcích dramatické výchovy. Děti s těmito prvky nejsou zvyklé pracovat a to se odrazilo na realizaci této aktivity. Některé děti hru dobře pochopily, ale jiným trvalo delší dobu, než pochopily její podstatu. Podle předpokladu bylo pro děti obtížné hovořit za někoho jiného v první osobě čísla jednotného. Některé děti tomu ani po několikátém vysvětlení a názorných ukázkách nerozuměly. Je pravděpodobné, že častějším zařazováním her založených na principech dramatické výchovy a hry v roli by si děti osvojily způsob těchto her a již by pro ně nebyly tak složité. Při rychlé reflexi (Komu se hra líbila, poskočí, komu ne, dřepne si.) se děti téměř přesně rozdělily na dvě poloviny, přičemž pozitivně hru hodnotily ty děti,

kteřé chápalý její pravidla. Osobně mě to ale od realizace aktivity neodradilo. Domnívám se, že pokud děti získají více zkušeností s touto formou aktivit, osvojí si pravidla hry a budou moci těžit z benefitů, které tato hra nabízí - aktivita svou podstatou děti přímo „nutí“ k empatickému uvažování.

6.2 Reflexe bloku „POZNEJ kouzla kouzelných slovíček“

Děti hodnotily pozitivně aktivity *Uctivé pozdravení* a *Prosím, prosím*. Obě aktivity jsme na přání dětí opakovali několikrát (během tohoto tematického bloku i po něm). V obou případech se jedná o pohybové hry (s prosociálním přesahem), takže jejich popularita byla předpokládána. Děti se při realizaci smály a radovaly se. Zároveň ale byly schopné se při reflexi zklidnit a přemýšlet o smyslu a prosociální myšlence hry.

U hry *Uctivé pozdravení* se děti dokázaly do hry dobře vžít. Díky zadání hry (vstup do rolí naráz ve skupině) se děti nestyděly a hru si užívaly. S rozlišováním pozdravů (kdy říkáme „Ahoj“ a kdy „Dobrý den“) děti neměly problém. Připadalo jim to velmi jednoduché. Proto jsme zadání doplnili o úkol, aby děti nejen pozdravily, ale také se zeptaly, jak se dotyčný má a navázaly s ním krátký rozhovor. Kromě dvou dívek děti nezměnily formulaci otázky při komunikaci s někým, komu bychom měli tykat a vykat – stále se ptaly: „*Jak se máš?*“. Při reflexi jsme si o tykání a vykání poměrně dlouze povídali. Děti problematika zaujala, doptávaly se. Většina z nich slyšela o něčem takovém poprvé. Pro lepší pochopení a procvičení byly dětem zadávány různé věty v tykací formě a ony je měly přetvářet do vykací formy („*Kamaráda se zeptám: „Pomůžeš mi, prosím?“*. *Jak se zeptám paní učitelky/cizí paní?*“). Většině dětí se to příliš nedařilo. Zvědavé děti to chtěly zkusit dál a dál, vracely se k tomu ještě několikrát během následujících týdnů. Při opakování hry *Uctivé pozdravení* jsem si všimla, že si děti dávají na vykání a tykání pozor a snaží se tento princip oslovování uplatňovat.

V kontextu rozvoje prosociálního chování byla zajímavější realizace aktivit *Děkuji!* a *Slůvka, která zahřejí*. Při aktivitě *Děkuji!* bylo zajímavé sledovat reakci dětí na to, že jejich kamarád nedostal žádnou sušenku, zatímco ony dostaly dvě. Velmi rychle jednu dívku napadlo se s kamarádem podělit. Ve chvíli, kdy to nabídla, se začaly připojovat další děti, které byly ochotné jednu ze svých sušenek kamarádovi dát. Ten ji přijal od první dívky, která mu ji nabídla, a poděkoval jí. Při reflexi některé děti přiznaly, že byly rády, že nebyly tím, kdo sušenku nemá. Chlapec bez sušenky v reflexi řekl, že by mu

nevadilo nemít žádnou sušenku, protože je velký a vydržel by to. Zároveň přiznal, že ho potěšilo, když se s ním kamarádka podělila. Některé děti, se kterými se aktivita realizovala, byly schopné rychle vyhodnotit situaci a ochotně se s kamarádem rozdělily. To bylo jistě způsobeno i tím, že každý měl v krabičce dvě sušenky. Zajímavé by bylo zjistit, zda by se jejich ochota rozdělit se snížila, pokud by v krabičce byla pouze jedna sušenka.

Aktivita *Slůvka, která zahřeje* se líbila dětem i hospitující učitelce. Děti vstupovaly do role prochládlé Marušky a nechaly se „zahřívat“ příjemnými slůvky svých kamarádů. V roli Marušky se chtěly střídat všechny děti, „hřejivá slůvka“ vymýšlela ale asi jen polovina dětí. Zpočátku děti za „hřejivá slůvka“ považovala ta, která mají nějakou souvislost s teplem (např. se snažily zahřát Marušky slovy: „*peřina*“, „*teplé kakao*“, „*šála*“). Jakmile ale na tuto nesrovnalost byly upozorněny a první dítě uvedlo správný příklad, děti okamžitě pochopily. Zajímavé bylo, že některé děti přistupovaly k Marušce a snažily se jí potěšit slovy, které by mohly skutečně říci Marušce („*Jsi hodná, že se tak staráš o macechu a sestru*“, „*Máš odvalu, že jsi šla tak daleko sama.*“, „*Všichni ve vesnici tě mají rádi*“.), jiné děti „rozehřívaly“ hezkými slovy vztahující se ke konkrétnímu dítěti, které bylo zrovna v roli („*Jsi moc šikovný kluk a máme tě rádi.*“, „*Hodně ti jde kreslení.*“, „*Jsi moje nejlepší kamarádka.*“). Velmi milé bylo, že děti na závěr hry navrhly, abych do role prochládlé Marušky vstoupila já. Když se tak stalo, děti mě zahrnuly velmi pěknými slovy. Nakonec byla provedena reflexe, při které děti sdělovaly, že měly velmi příjemné pocity v obou rolích – jak v roli prochládlé Marušky, kdy je ostatní děti chválily, tak i v případě, kdy samy vstupovaly do kruhu a těšily svými slovy kamaráda.

U aktivity *V cizí kůži* byla dobře volena evokace. Děti si díky ní zopakovaly vlastnosti a typické chování Marušky a Holeny a díky tomu se v další fázi mohly lépe dostat do rolí. Hra v roli byla pro děti poměrně obtížná. Částečně je to určitě tím, že děti nejsou zvyklé pracovat tímto způsobem a činnost pro ně byla úplně nová. Částečně to bylo také nedokonalým vysvětlením, kdy některé děti přesně neporozuměly, co se po nich chce. Bylo pro ně těžké pochopit, že jsou skutečně „v roli“, a tudíž mají mluvit v 1. osobě jednotného čísla. Při příští realizaci bych určitě volila jiný způsob vysvětlování – založený více na konkrétních příkladech a častějším opakování.

Aktivita *Opakování matka moudrosti* byla vzhledem ke své povaze zařazena během pohybové chvíle v tělocvičně. U dětí měla úspěch, dožadovaly se opakování a vymýšlení dalších situací, kdy se „kouzelné slovíčka“ používají. Některé děti začaly spontánně vymýšlet další situace, aby hru prodloužily.

6.3 Reflexe bloku „USMÍVEJ SE a posílej radost do světa“

Povedená byla aktivita *Radost na návštěvě*. Děti se jednoduchou básničku velmi rychle naučily. Hru jsme opakovali tolikrát, aby si každé dítě mohlo vyzkoušet „být Radostí“. Dětem se hra líbila, během týdne jsme ji na přání dětí několikrát opakovali. Pravidla jsme upravili tak, že když někdo předvedl nějaký projev radosti, ostatní děti to po něm zopakovali. Děti byly velmi kreativní, snažily se vymýšlet další a další projevy radosti. Problematická situace nastala při první realizaci aktivity, kdy se jeden chlapec začal předvádět, vykřikovat a shazovat nápady dětí, které se do hry aktivně zapojovaly. Po napomenutí se jeho chování umírnilo, stále občas vykřikl. Po ukončení hry jsme při závěrečné reflexi mluvili i o chování chlapce, společně jsme opakovali pravidla komunikace v kroužku; proč nemůžeme mluvit všichni najednou a zda je nám příjemné, když někdo pravidla nedodrжуje. Připomněli jsme si, že aktivity jsou dobrovolné a je vhodnější ze hry odejít než jí kazit kamarádům. Hospitující učitelka pro příště doporučila, aby byl chlapec, který se takto nevhodně chová, vyloučen z aktivity a posazen ho ke stolečku.

Aktivita *Potěš ty, které máš rád* i aktivita *Raduj se každý den a buď vděčný* se podařila. Děti na obě aktivity dobře reagovaly, problematika je zaujala a aktivně se zapojovaly do diskuse. Bavilo je přemýšlet nad tím, za co všechno můžou být vděčné. Měly spoustu nápadů – „...že mám hezké oblečení“; „...že mám co jíst“; „že mám hezký pokojíček“; „že mi maminka koupila nové lego, i když bylo drahé“; „že mám svoji maminku a tatínka“. Na rozebíraná témata se odkazovaly i později, kdy např. během svačiny jedna dívka poučovala chlapce drobící rohlík, kolik práce dalo paní pekařce upéct rohlík a tedy že by s ním neměl takto „šeredit“. Obě aktivity rozhodně budou zařazeny znovu. Je totiž velmi vhodné, když se děti zamyslí nad tím, že to co máme a považujeme za samozřejmost, není samozřejmostí a spousta jiných lidí/děti takové štěstí nemají. Realizaci aktivit došlo k utvrzení v tom, že již děti předškolního věku jsou schopné k tomuto uvědomění dojít, a tudíž nejsou pro podobné úvahy „příliš malé“.

6.4 Reflexe bloku „VŠÍMEJ SI, abys víc věděl a rozuměl“

Tento blok se vydařil. Pozitivní zpětnou vazbu na tento tematický celek vyjádřili nejen děti a hospitující učitelka, ale také rodiče dětí. Velmi povedený byl samotný úvod do tématu, kdy děti našly v šatně vzkaz, kterého si měly všimnout. Některé děti si všimly samy od sebe, jiné přivedl na tajný vzkaz jejich kamarád. V obou případech však vzkaz v šatně posloužil jako okamžité vtažení do hry a motivace v ní pokračovat. Součástí tohoto bloku byla *Cesta všímavosti*, kterou děti absolvovaly spolu se svými rodiči. Jednalo se o hru na způsob stopované, kdy děti plnily úkoly zaměřené na všímavost, které byly rozmístěné v prostorách mateřské školy a na její zahradě. Děti i jejich rodiče hodnotili tuto hru velmi pozitivně. Přestože byla cesta navržena pro vybranou třídu, děti z jiných tříd měly také možnost si jí se svými rodiči projít.

Aktivita *Trénuj zrak* narazila na několik problémů. Při jejím ověření se zjistilo, že způsob realizace, který byl navržen, není vhodný pro realizaci s celou třídou zároveň. Již při evokaci se narazilo na problémy. Děti utvořily kruh, jedno dítě šlo za dveře a ostatní něco změnily. Děti měly problém respektovat to, že se změní pouze jedna věc. Některé děti prosazovaly, aby změny probíhaly na nich (např. si dívky začaly měnit účesy, přestože bylo rozhodnuto jinak). Hra musela být více usměrňována ze strany učitelky. Druhým problémem bylo, že děti v zápalu hry nedokázaly sedět přesně na svém místě, a tím se „kroužek“ deformoval. Dítě, které mělo odhalovat změnu, bylo změnou tvaru kroužku zmateno. Dalším komplikací byl velký počet dětí, kvůli němuž se dětem obtížně odhalovaly změny. Při uvědomění, kdy děti měly popisovat obrázky a hledat v nich souvislosti, měly některé děti problém s tím, že na obrázek špatně viděly. Ukázalo se, že zvolený formát A3 není dostačující, pokud chceme pracovat s celou třídou zároveň. Děti si chtěly vzít obrázek do ruky a prohlédnout si ho. Nakonec byla situace vyřešena tak, že obrázek putoval po kroužku a každé dítě (každá dvojice/trojice dětí) si ho chvilku prohlédla a poslala dál. To ale značně prodloužilo čas, který je aktivitě potřeba věnovat. Děti, které čekaly, než k nim obrázek dojde, ztrácely pozornost. Řešením by bylo aktivitu realizovat pouze s menší skupinou dětí (do 10 dětí). Děti by neměly takový problém s odhalováním změn, protože by mohly lépe pojmout a zapamatovat si jednotlivé děti a jejich vzhled. Při uvědomění by lépe viděly na obrázky a hra by nebyla tolik protahovaná čekáním, než si obrázky prohlédnou všechny děti. Druhou možností by bylo zvolit větší formát papíru (A1, A2) nebo obrázek vždy umístit tak, aby na něj viděly ze svých míst všechny děti (např. připevnit

na magnetickou tabuli a děti posadit kolem ní do půlkruhu). Problém s deformováním kruhu při evokaci by mohly vyřešit polštářky, na které by si děti sedly, nebo jinak označené místo každého dítěte (plastové kroužku, puntíky apod.).

Aktivita *Trénuj sluch* přinesla dětem podnět k chvilkovému ztišení a naslouchání zvukům. Jak vyplynulo ze závěrečné reflexe, pro děti to byla nová zkušenost. Některé si z aktivity odnáší pozitivní pocity („*Bylo to dobrý.*“ „*Líbilo se mi to ticho.*“). Soustředěné naslouchání konkrétním zvukům bylo pro řadu dětí obtížné a později se svěřovaly, že jejich pozornost ubíhala jinam („*Bylo to těžký a pořád jsem myslela na něco jinýho.*“ „*Poslouchat ty hodiny mě nebavilo, tak jsem spíš poslouchal, jak jezdí auta venku*“, „*Štěpánek hrozně šustil kalhotama a já nic neslyšela.*“). Dvě děti měly problém s odhadem vzdálenosti a umístění zdroje zvuku („*Slyšela jsem ten pláč, ale nevěděla jsem odkud*“, „*Jsem se zamotal.*“). Při naslouchání zvukům (evokaci) měly některé děti nutkání ihned slovně komentovat to, co právě slyší. Po opakovaném připomínání, že na otázky odpovídá každý „v duchu“, děti toto pravidlo pochopily a začaly jej dodržovat.

Aktivita *Utěš plačícího* probíhala bez větších komplikací. Některé děti se styděly předstírat smutek a nechtěly doprostřed kruhu, což bylo respektováno. Jiné si naopak tuto roli užívaly. Jak později prozradily v reflexi, bylo jim příjemné, když je ostatní děti chodily utěšovat a byly na ně milé. Dva chlapci se domluvili na spolupráci a společně šli do kroužku, kde se pokusili rozesmát dívku v kruhu. Sehráli kratičkou scénku, které měla komický závěr. Bylo to od nich velmi hezké. Všechny děti i učitelky nápad chlapců slovně ocenily.

Aktivita *Pečuj o hračky* byla do souboru aktivit zařazena později (až v průběhu realizace aktivit). Byla sestavena a zrealizována záměrně, neboť si to žádala situace ve třídě. Některé děti se nechovají k hračkám hezky, zacházejí s nimi nešetrně nebo je dokonce záměrně ničí. Aktivita dobře posloužila k připomenutí správného chování k hračkám a jiným věcem. Když si děti vyzkoušely opravit rozbité hračky, pochopily, že to mnohdy není jednoduché a že to dá hodně práce. Některé hračky dokonce ani opravit nelze. Aktivitu si děti stále pamatují a mnohdy na ní odkazují, když se někdo nezachází s hračkami hezky.

6.5 Reflexe bloku „POMÁHEJ všem, co to potřebují“

Tento tematické blok se nesl ve velmi pozitivním duchu. Všechny tři aktivity byly hodnoceny velmi pozitivně ze strany dětí i učitelek. Po reflexi s hospitující učitelkou došlo ke shodě, že v budoucnosti budou zařazeny aktivity znovu.

Aktivita *Co by kdyby* se dětem líbila. Dařilo se jim vymýšlet spoustu možných scénářů a situací, které by mohly nastat. Přestože se jednalo o diskusi, kdy děti delší dobu seděly a musely naslouchat ostatním, dařilo se jim dobře udržet pozornost. Bylo to tím, že byly pohlceny tématem. Přemýšlely nad situacemi, o kterých zatím nikdy neuvažovaly, a vedlo je to k mnoha zajímavým závěrům. Uvědomily si, že je důležité si vzájemně pomáhat („*Někdy můžu i někomu zachránit život.*“, „*Třeba udělám radost mu*“.) a že i ony samy mohou někdy potřebovat pomoci („*Štěpánek je hodnej, že mě pomohl (se zipem u bundy), by mi byla zima*“, „*Třeba když někdy pomůžu já, tak pak zas někdo mě*“.). Velmi dobře se jim dařilo vcítit se do jednotlivých postav a odhadnout jejich pocity.

Aktivita *Vzkaz pro kamaráda* byla do souboru doplněna dodatečně. Byla volena s ohledem na situaci, které ve třídě nastala – jedna dívka onemocněla na déle než měsíc, nějaký čas byla v nemocnici. Bylo považováno za vhodné na vzniklou situaci reagovat a vést děti k empatickému vcítění do nemocného kamaráda i laskavé akci v podobě milého video-vzkazu. Aktivita děti velmi bavila. Po její realizaci děti vyžadují natáčet video-vzkazy pro každé nemocné dítě. To pochopitelně není z časových důvodů možné, a tak video-vzkazy natáčíme pouze pro děti, které jsou nemocné delší dobu. Toto jejich přání je však jasným důkazem, že aktivita děti zaujala. Průběh realizace doprovázelo dětské nadšení už při plánování videa, poté při jeho natáčení a nakonec i při nedočkavém čekání na to, co nemocné dítě na vzkaz řekne.

Realizace aktivity *Pomáhej potřebným* byla pro učitelky překvapením. Bylo až neuvěřitelné, kolik touhy pomáhat v sobě děti mají a jak se do realizace dobrých skutků „vžily“. Zhlédnutí videa je namotivovalo a nutilo k přemýšlení, komu by mohly pomoci. Společnými silami vymyslely mnoho činů, které by se daly klasifikovat jako dobrý skutek. Měly problém vybrat jen jeden, který zrealizují. Nakonec si samy zvolily demokratický způsob rozhodování – hlasování. To rozhodlo o tom, že realizovaným dobrým skutkem bude příprava pokrmu pro paní kuchařky. Nápad vznikl tím, že si děti vzpomněly na otázku u aktivity *Co by kdyby*, kdy měly odpovídat na to, co by se stalo,

kdyby ve školce nebyly žádné paní kuchařky. Tímto dobrým skutkem jim děti chtěly poděkovat za to, jak dobře jim paní kuchařky vaří. Dobrý skutek byl skutečně zrealizován a pokrm (vanilkové rohlíčky) předán. Paní kuchařky, ale také samotné děti měly velkou radost. Po vyzkoušení této aktivity bylo navrženo, aby se realizace dobrých skutků stala pravidelnou. V současné době si děti volí dobrý skutek na každý měsíc. Na konci měsíce vždy reflektují, zda se jim podařilo dobrý skutek splnit, příp. jaké to bylo.

6.6 Reflexe bloku „DÁVEJ i přijímej“

Vzhledem k epidemiologické situaci muselo být od některých aktivit v tomto bloku upuštěno. Bylo usilováno o to, aby aktivity proběhly – přestože v pozmeněném duchu.

Aktivita *Dárek pro nejbližší* proběhla beze změn. Dětem i hospitující učitelce se aktivita líbila. Bylo zajímavé vidět, jak se děti nikdy nezamýšlely nad tím, co by si vlastně přály jejich rodiče. To samy přiznaly i v reflexi: „*Já vím, co si přeju já, ale nevím, co máma*“. Po předání dárku rodičům od některých z nich přišla silná pozitivní reakce. Ocenili, že je mateřská škola vede k přemýšlení o druhých a jejich přáních a nezůstává pouze u klasického „*Od Ježíška bych chtěl...*“.

Návštěva domova pro seniory s ohledem na epidemiologickou situaci nemohla proběhnout. Přesto byla realizována alespoň evokace této aktivity – otevření tématu, zamyšlení se nad tím, co je to „*domov důchodců*“ a jak to tam vypadá, co bychom mohli obyvatelům domu popřát k Vánocům. Děti vyrobily přáníčko a společně do něj vymyslely text. Přestože samotné vyvrcholení aktivity - návštěva Domova pro seniory – neproběhla, i z přípravy na toto setkání si děti odnesly mnoho užitečného. Bylo hezké vidět, jak přemýšlí, co babičkám a dědečkům popřejí k Vánocům, co by jim mohlo udělat radost a jaké vánoční koledy asi znají a mohli by si je společně s dětmi zazpívat. Přáníčko bylo doručeno do Domova, přítomnost dětí bohužel nebyla možná. Nacvičené koledy děti předvedly zástupcům místního obecního úřadu. Děti měly z vystoupení radost. Bylo dobře, že se aktivita mohla realizovat alespoň tímto náhradním způsobem.

I aktivita *Přispěj na dobrou věc* musela být s ohledem na epidemiologickou situaci pozmeněna. Jarmark pro rodiče v mateřské škole nemohl být uskutečněn. Nakonec se situaci povedlo vyřešit tak, že děti o aktivitu nepřišly. Děti připravily výrobky, které budou na jarmarku prodávat a v prostorách třídy postavily ze stolečků stánky. Učitelky z jiných tříd chodily tento mini-jarmark navštěvovat a kupovaly si výrobky dětí. Děti se

rozhodly peníze darovat na psí útulek. Zajímavá byla diskuse nad vybranými penězi, kdy jsme si nejprve řekli, jaké věci a hračky bychom si mohli za vybrané peníze koupit. Poté děti hlasovaly o tom, kdo chce peníze darovat psímu útulku a kdo si je chce nechat na hračky. Hlasování dopadlo 16 : 5 ve prospěch psího útulku. S dětmi jsme řešili argumenty, které je vedly k příklonění se na jednu či druhou stranu. Překvapivý pohled na věc přinesl chlapec, který hlasoval pro ponechání peněz na hračky: „*Ty psi nám taky nic nedali*“. Tento komentář podnítl rozhovor o nezištné pomoci svatého Mikuláše i jiných lidí a o benefitech, která tato pomoc přinesla nejen obdarovaným, ale také dárcům.

6.7 Reflexe bloku „SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe“

Realizace tohoto bloku probíhala bez problémů. Aktivity, které byly v tomto bloku zařazeny, jsou podobné těm, které děti běžně v mateřské škole dělají. Především cvičení založené na spolupráci ve dvojici/skupině se zařazuje pravidelně. Přesto aktivity byly pro děti atraktivní.

Pohybové aktivity (*Přesun do pohádky, Rozloučení s pohádkou*) se dětem líbily natolik, že je chtěly několikrát opakovat. Při nutnosti spolupráci celé třídy některé děti zprvu nechtěly na spolupráci přistoupit, snažily se prosazovat své nápady a aktivity převádět do soutěžení. Dva chlapci protestovali proti pravidlům hry, protože, jak jeden z nich řekl, „*to nemá cenu, když vyhrajou všichni*“. V závěrečné reflexi jsme si tyto momenty rozebrali a řekli si, proč je dobré spolupracovat a kdy je naopak v pořádku si zasoutěžit.

U aktivity *Přesun do pohádky* děti velmi zaujala hra s novinami, kdy musely společně vytvořit cestu (most), po kterém přejdou do pohádky. Dětem dalo práci vymyslet, jakou strategii zvolit, aby úkol splnily. Některé děti chtěly úkol vzdát, protože jim připadalo, že nelze splnit. Po povzbuzení a uklidnění, že správné řešení opravdu existuje, děti nakonec úkol zvládly. Bylo hezké vidět, jak jsou do hry „vtaženy“ a jakou mají radost, když se jim most povedl sestavit. Při opakované realizaci by bylo vhodné děti rozdělit na skupiny (po cca 5), přičemž by každá skupina stavěla vlastní most. Tato změna je žádoucí vzhledem k tomu, že když děti plnily úkol společně (jako celá třída), aktivně přemýšlela a plánovala asi jen polovina z nich. Ostatní děti jen čekaly na to, co vymyslí jejich kamarádi. Rozdělení na menší skupiny by tomuto jevu mohlo částečně zabránit. Je ale třeba dát pozor, aby se aktivita nezvrtila v soutěžení.

Neobvyklými aktivitami byly pro děti aktivity *Společně to jde lépe* a *Tvoř společně*, které jsou založeny na společné výtvarné tvorbě. Děti nejsou příliš zvyklé výtvarně tvořit společně, a tak to pro ně byl těžký úkol. Bylo zajímavé pozorovat, jak je některým dětem nepříjemné, když do jejich obrázku zasahuje jiné dítě. To přiznaly i v závěrečné reflexi: „*Nechtěla jsem, aby tam maloval někdo jinej. Co když to zkazí.*“, „*Už jsme si ty obrázky musely vyměnit, ale já jsem to ještě neměla hotový. A Emička (dítě, které dostalo její obrázek pro další kresbu) pak nevěděla, co jsem tam chtěla mít a malovala něco jinýho.*“, „*Tohle bylo docela dobrý, ale radši maluju sama.*“. Hospitující učitelka sdělila, že se jí aktivity líbí, protože se díky nim děti učí nejen spolupráci, ale také respektu k názoru a nápadu druhého. Podobné typy aktivit budou ve třídě zařazeny častěji.

7 Diskuse

Realizace aktivit prokázala, že jsou aktivity pro děti atraktivní, svým charakterem odpovídají úrovni dovedností dětí a zároveň mají potenciál ovlivňovat jejich chování prosociálním směrem.

V souladu se slovy Mareše (2005) a Beaty (1999) se při realizaci mnoha aktivit (např. aktivit *Uctivé pozdravení, Prosím, prosím..., Děkuji!, Příjemný vzkaz*) potvrdilo, že je možné a účelné s dětmi nacvičovat vhodné chování, nikoli pouze tlumit nežádoucí. Děti si díky aktivitám založených na prvcích dramatické výchovy vyzkoušely situaci „nanečisto“. Zamýšlely se nad tím, jak by problém samy řešily. Díky vstupu do rolí se mohly lépe vžít do jednotlivých aktérů dané situace a pochopit jejich jednání (např. aktivity *V cizí kůži, Co se jim honí hlavou*). Učily se přemýšlet nad tím, jaké motivy mohly k činu vést, a jak by se dala situace vyřešit lépe. Na základě pozorování lze potvrdit, že děti skutečně některé dovednosti získané ve hře přenesly do reálného života (resp. do života v prostředí mateřské školy). Při volné hře děti využívaly konkrétní dovednosti získané při aktivitách - utěšení smutného kamaráda (aktivity *Slůvka, která zahřejí a Utěš plačícího*), pravidelné užívání „kouzelných slovíček“ (tematický blok *POZNEJ kouzla kouzelných slovíček*), rozdělení se s kamarádem (aktivity *Děkuji!*), potěšení kamaráda dárkem (aktivity *Kamarádkské psaní, Dárek pro nejbližší a Potěš ty, které máš rád*) apod.

Aktivity samy o sobě samozřejmě nemohou zajistit modifikaci chování prosociálním směrem. Svobodová (2010) je považuje za pomyslný bonbonek na dortu při snaze učít děti pomáhajícímu chování. Jak se ale ukázalo při realizaci, mohou být dobrým „odrazovým můstkem“ pro další práci. Děti byly díky atraktivním tématům aktivit do her „vtaženy“ a informace, které při hře získaly, si dlouhodobě pamatovaly. Díky tomu bylo možné odkazovat na hru a její poselství při dalším průběhu vzdělávání, a to i několik měsíců po její realizaci. Pravidelným opakováním těchto poselství v kombinaci s kvalitním vzorem a laskavou pochvalou za vhodné chování je možné chování dětí pozitivně ovlivňovat. Právě pochvala se ukázala jako velmi silný motivační prvek pro žádoucí chování. Děti byly silně poháněny vědomím, že učitelka považuje chování za vhodné a žádoucí, a tudíž budou za jeho provedení pochváleny. Vzhledem ke znalostem z vývojové psychologie to ale není příliš překvapující. Výše popsaná touha po pochvale autority odpovídá úrovni heteronomní morálky podle Jeana Piageta tak, jak ji popisuje

např. Vágnerová, 2000 nebo Vacek, 2013. Pochvalu jakožto stěžejní prostředek pro výchovu k hodnotám vnímá také Eyre (2013).

Aktivita v tematickém bloku *SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe* poukázaly na to, že je pro některé děti problematické spolupracovat a respektovat nápady druhých. Děti se při společné výtvarné činnosti nemohly přenést přes to, že výsledné dílo nebude čistě podle jejich představ. Problémy nastaly i při realizaci pohybových aktivit zaměřených na spolupráci celé třídy. Zatímco některé děti princip spolupráce vítaly, jiné hru odmítaly s tvrzením, že nemá smysl se snažit, když vyhrají všichni. Tato situace vedla k uvědomění, že jsou dětem v této třídě až příliš často nabízeny aktivity založené na soutěžení. Přitom pro cílený rozvoj prosociálního chování u dětí by se podle Svobodové a kol. (2015) soutěživé aktivity vůbec neměly objevovat. V tomto ohledu je tedy ve vybrané mateřské škole ještě velký prostor pro zlepšení. Soubor aktivit (především tematický blok *SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe*) může být impulsem a odrazovým můstkem ke změně. V současnosti situace vypadá tak, že některé děti ve třídě (především chlapci) odmítají jiné pohybové hry než ty, kde mohou porazit soupeře. Částečně to můžou být u chlapců způsobeno jejich biologickým nastavením a přirozenou tendencí k poměřování sil, tak jak uvádí Lisá (2010) a Pease, Pease (2012). V kontextu rozvoje prosociálního jednání je ale jejich tvrdé prosazování soutěžení trochu znepokojivé. Jak docílit toho, aby nedocházelo vlivem soutěžení k narušení vztahů mezi dětmi a zároveň, aby nebylo zcela potlačeno přirozené biologické nastavení k soutěživosti u chlapců? Možným řešením by mohly být aktivity založené na překonávání sebe sama a svých vlastních limitů. Absence těchto aktivit v souboru mohla způsobit, že chlapci neměli uspokojenou přirozenou potřebu k poměřování a překonávání výkonů a cílů, a tudíž se odmítali zapojit do připravených her. Hry založené na překonávání vlastních limitů se mohou stát námětem pro rozšíření souboru aktivit.

Dalším důležitým poznáním, ke kterému díky realizaci aktivit došlo, bylo to, že je velmi důležité se přednostně věnovat vztahům ve třídě. Do třídy dochází děti v posledním roce předškolní docházky, a s tím se nese větší tlak na výkony dětí a přípravu na školu. Přesto je ale nezbytné nezapomínat na práci s kolektivem a aktivní tvorbu pozitivního třídního klimatu. Cílený rozvoj prosociálního chování a dalších sociálních kompetencí by měl pedagog mnohdy upřednostnit před realizací aktivit připravujících na školní docházku.

Přestože Mareš (2005) tvrdí, že u dětí předškolního věku je běžnější ochota podělit se o něco, než někomu pomoci, realizace aktivit ukázala, že dětská touha a ochota pomáhat je až překvapivě velká. Silné touha být nápomocný druhému se odhalila především u aktivit *Pomáhej potřebným, Přispěj na dobrou věc a Potěš ty, které máš rád*. Děti se o problematiku aktivně zajímaly, toužily se dozvědět více informací a samy se aktivně snažily vymyslet možnosti, jak by mohly být nápomocné. K probíraným tématům se často vracely i během volné hry. Jako silný motivační činitel k pomoci se ukázalo zhlédnutí videa, kdy děti mohly s hlavním hrdinou empatizovat.

Průvodce Neotesánek i samotné pohádky, které děti provázely celým rokem, se velmi dobře osvědčily. Pohádky a pohádkové postavy jsou dětem blízké, dokážou je zaujmou a díky tomu byly do aktivit silně ponořeny. Pohádky ale nebyly pouhým motivačním činitelem. Volba pohádek vycházela především z doporučení amerických vědců Wynne, Ryana a Lickona (in Vališová, Kasíková, Bureš, 2011), kteří tvrdí, že je vhodné využívat pohádky a pohádkové příběhy při ovlivňování charakteru prosociálním směrem. A skutečně se pohádky ukázaly jako studnice vhodných modelů chování, kterým se děti mohou účinně učit. Děti se poutavým a nenásilným způsobem seznámily s uctivým a prosociálním jednáním a poté ho mohly u sebe dál rozvíjet při dalších aktivitách.

Některé aktivity si budou žádat změny ve způsobu organizace. Např. aktivita *Trénuj zrak* se ukázala jako nefunkční při práci s celou třídou. Aby aktivita plnila vytyčený cíl, je třeba jí realizovat jen v malé skupině dětí. Podobně tomu bylo u aktivity *Jsi můj kamarád*, kdy z důvodu náročnosti aktivity na čas některé děti ztrácely pozornost. Kdyby se aktivita realizovala v menší skupině dětí, čas by se tím zkrátil a děti by pravděpodobně byly pozornější. U aktivit *V cizí kůži* a *Co se jim honí hlavou* některé děti nepochopily pravidla a to ani při opakovaném vysvětlování. Situaci by vylepšilo pravidelné opakování činností založených na principu hry v roli, kdy by děti postupně odkoukaly od ostatních pravidla a ty si tak postupně osvojily. Rovněž je nezbytné, aby děti byly seznámeny s pravidly jednoduše a jasně tak, aby je mohly snadno pochopit. Toho lze docílit pečlivou přípravou, včetně konkrétní přípravy toho, jakým způsobem budou děti s pravidly seznámeny.

Ačkoli předložený materiál má potenciál podílet se na rozvoji prosociálního chování dětí předškolního věku, je třeba si uvědomit také jeho limity. Přestože aktivity byly

zrealizovány, zreflektovány, příp. byla navržena doporučení pro změnu, není správné předpokládat, že mohou být obecně platné pro všechny děti předškolního věku. Soubor aktivit byl navržen pro konkrétní skupinu dětí. Jiný pedagog může aktivity využít jako inspiraci pro práci v jeho třídě, vždy ale musí aktivity přizpůsobit tak, aby vyhovovaly podmínkám třídy i možnostem a potřebám konkrétní skupiny. Uvedená doporučení pro změnu aktivit nemusí být kompletní, neboť při pozorování nemuselo být postřehnuto vše. Zároveň se naráží i na další problém – hodnocení aktivit vychází mimo jiné z dětských reflexí. Reflexe jsou navíc v mnoha případech omezena na slovní hodnocení. Je třeba si uvědomit, že děti předškolního věku vždy nemusí být schopné (nebo mohou být schopné jen omezeně) slovně vyjádřit své prožitky. Především pokud se hovoří o emocích, mohou mít děti problém vyjadřovat se přesně – ať už z důvodu neschopnosti porozumět svému „vnitřnímu světu“ nebo nedostatečné slovní zásobě.

8 Závěr

Diplomová práce se zabývala rozvojem prosociálního chování u dětí předškolního věku, resp. možnostmi jeho rozvoje prostřednictvím vytvořených aktivit. Cílem práce bylo vytvořit, realizovat a reflektovat aktivity zaměřené na posilování prosociálního chování. Vytvořený soubor aktivit se skládá ze 7 tematických bloků. Každý blok je motivován jinou pohádkou, přičemž pojícím prvkem (průvodcem dětí) je postava Neotesánka ze stejnojmenné knihy autorky Ivony Březinové. Aktivity byly navrženy tak, aby odpovídaly požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a byly v souladu s třífázovým modelem učení. Aktivity vycházejí z možností a potřeb konkrétní skupiny dětí, jsou dětem blízké svým tématem a mají charakter hry.

Aktivity byly realizovány v mateřské škole se skupinou dětí ve věku 5-6 let v průběhu školního roku (září 2021 – březen 2022). Hodnocení aktivit vychází z reflexe autorky, hospitující učitelky a reflexí dětí.

Realizace aktivit prokázala, že navržené aktivity svým charakterem odpovídají úrovni schopností předškolních dětí, jsou pro ně zajímavé a zároveň mají potenciál ovlivňovat jejich chování prosociálním směrem. Děti byly do aktivit „vtaženy“, získané informace a prosociální poselství si pamatovaly dlouhodobě a často se na ně odkazovaly při interakci s učitelkou i při volné hře s vrstevníky. Některé dovednosti získané v aktivitách (utěšení plačícího kamaráda, rozdělení se s druhým, obdarování blízké osoby dárky aj.) děti přenesly do běžného života, resp. do života v prostředí mateřské školy.

Překvapující byla velká ochota a touha dětí pomáhat druhým. Děti se o problematiku aktivně zajímaly, toužily se dozvědět více informací a samy se aktivně snažily vymyslet možnosti, jak by mohly být nápomocné. Otevření obtížnějších témat – např. téma vděčnosti či pomoci lidem v nouzi – ukázalo, že již děti předškolního věku jsou schopné o těchto tématech aktivně přemýšlet (a že tedy nejsou na podobné úvahy „příliš malé“).

Samotná realizace aktivit přinesla mnoho pozitiv i pro učitelky ve třídě. Vedla je k uvědomění, že je velmi důležité věnovat se přednostně vztahům ve třídě, pomohla jim lépe poznat jednotlivé děti a poukázala také na nevhodné situace a zvyky, které je třeba změnit. Aktivity v tematickém bloku *SPOLUPRACUJ, společně jde všechno lépe* poukázaly na to, že jsou dětem v této třídě až příliš často nabízeny aktivity založené na

soutěžení. Pro některé děti bylo obtížné spolupracovat a respektovat nápady druhých, některým chyběla motivace do hry, pokud nemohly poměřovat síly s druhými. Možným námětem pro rozšíření souboru aktivit by mohly být hry založené na překonávání vlastních limitů, které působí motivačně, ale nestaví druhého do role soupeře.

Jednotlivé oblasti, kterým by se dalo v kontextu rozvoje prosociálního chování věnovat, rozhodně nejsou vyčerpány. Soubor aktivit by se dal rozšířit o celou řadu dalších témat, jako jsou např. práce s emocemi, respekt k odlišnostem, úcta ke starším či k lidem s určitým handicapem aj.

9 Zdroje

AMIROVÁ, Alžběta, Michaela FIEDLEROVÁ a Andrea REJCHRTOVÁ. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2019. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-430-5.

BACH, Rachel, DEFEVER, Andrew, CHOPIK, William a KONRATH, Sara. Geographic variation in empathy: A state-level analysis. *Journal of Research in Personality*. 2017, 68, 124-130.

BEATY, Janice. *Prosocial Guidance for the Preschool Child*. Prentice Hall, 1999. ISBN 0136335128.

BEHENSKÝ, Petr. *Aktivní učebnice dobrých mravů*. Praha: Fragment, 2019. ISBN 978-80-253-4060-8.

BENDO VÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2.

BERÁNKOVÁ, Kamila, MRÁZOVÁ, Eva. *Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme! : metodické náměty pro multikulturní výchovu*. Ústí nad Labem : Univerzita J.E.Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-052-5.

BĚHOUNKOVÁ, Leona, HAVRDOVÁ, Egle a SYSLOVÁ, Zora. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011. ISBN 978-80-260-0641-1.

BLACK GUTMAN, D., HICKSON, F. The relationship between racial attitudes and social-cognitive development in children: An Australian study. *Developmental Psychology* [online]. 1996, 32(3), 448–456 [cit. 2021-12-3]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.448>

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Neotesánek: základy společenského chování pro nejmenší*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-03032-6.

BURLESON, Brant R., KUNKEL, Adrienne W. The socialization of emotional support skills in childhood. In PIERCE, Gregory, SARASON, Barbara, SARASON, Irwin. (Eds.). *Handbook of social support and the family*. Plenum Press, 1996, s. 105–140. ISBN 9781489913883. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1388-3_6

CATALANO, Richard, HAGGERTY, Kevin, OESTERLE, Sabrina, FLEMING, Charles a HAWKINS, David. The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health* [online]. 2004, **74**(7), 252-261 [cit. 2021-08-03]. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.4284&rep=rep1&type=pdf>

ČAPEK, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce*. Praha: OneHotBook, 2018.

České pohádky. Praha: Axióma, 1999. ISBN 80-85788-73-x.

ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1558-3.

ČSÚ [Český statistický úřad]. *Učitelé v regionálním školství a jejich mzdy v roce 2018*. 28.2.2020 [cit. 2021-07-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/134650497/230066-20.pdf>

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.

DUDEK, Adolf. *Povídej pohádku*. Ostrava: Bookmedia, 2019. ISBN 978-80-88213-51-2

EINSENBURG, Nancy, FABES, Richard. Prosocial development. In DAMON, William, EINSENBURG, Nancy (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. John Wiley & Sons, Inc., 1998, s. 701–778.

EISENBERG, Nancy, MILLER, Paul. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*. 1987, **101**(1), s. 91-119.

EISENBERG, Nancy, EGGUM, Natalie a DI GIUNTA, Laura. Empathy-related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression and Intergroup Relations. *Soc Issues Policy Rev* [online]. 2010, **4**(1), s. 143–180 [cit. 2021-7-28]. Dostupné z: doi:10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x

EYRE, Linda a EYRE, Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0399-5.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GRÜN, Anselm. *Svatý Mikuláš*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2017. ISBN 978-80-7195-916-8.
- GUILLAUD, Michèle. *Relaxace v mateřské škole: program relaxačních činností a her na celý rok*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0877-8.
- HAY, Dale. Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994, 35, s. 29-71.
- HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HAVRDOVÁ, Elge. Intervence v předškolním věku. In BĚHOUNKOVÁ, Leona, HAVRDOVÁ, Elge a SYSLOVÁ, Zora. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011, s. 17-23. ISBN 978-80-260-0641-1.
- HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana a NOVOTNÁ, Lenka. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc. ISBN 80-7067-798-8.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JOHNSON, David, JOHNSON, Roger a JOHNSON HOLUBEC, Edythe. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Edina IBC, 1994.
- KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KOCOUREK, Jiří, MOREE, Dana, TVRĎOCHOVÁ, Dana a STRCULOVÁ, Vladimíra. *Multikulturní výchova: praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-75-6.

- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- Konaj dobro, zachráníš svět!! In: Youtube [online]. 10. 4. 2014 [cit. 2021-01-18]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=SwWC_A7QMuM. Kanál uživatele Nahá Pravda.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-65-7.
- LOBEL, Arnold. *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*. Praha: Albatros, 1990.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk a LANGMEIER, Josef. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981. Klub čtenářů (Odeon).
- MAREŠ, Jiří. Prosociální osobnost. In MACEK, Petr a Jiří DALAJKA. *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 77-89. ISBN 80-210-3804-7.
- MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav a LUDVÍČEK, Jiří. Ochota pomáhat spolužákům a žákovský pocit odpovědnosti [Willingness to help classmates and pupils' sense of responsibility]. In MAREŠ, Jiří (Ed.), *Sociální opora u dětí a dospívajících III [Social Support in Children and Adolescents III]*. Hradec Králové: Nucleus, 2003, s. 220-229.
- MCLARENNOVÁ, Karla. *Umění empatie*. Praha: Noxi, 2020. ISBN 978-80-8111-528-8.
- MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.
- MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. *Podpora osobnostní a sociální výchovy v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-838-0.

- MIKOŠKA, Petr a NOVÁK, Lukáš. *Jak současná věda objevuje empatii: transdisciplinární pohled na klíč k lidské duši*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-290-5.
- MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.
- MUCHOVÁ, Ludmila. Etická výchova - výchova charakteru nebo etické vzdělávání? In SVOBODOVÁ, Zuzana, MUCHOVÁ, Ludmila, KOHOUT, Jaroslav a PALOUŠ, Radim. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011, s. 43-90. ISBN 978-80-905117-0-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.
- OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- OPRAVILOVÁ, Eva a UHLÍŘOVÁ, Jana. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-623-9.
- PEASE, Allan a PEASE, Barbara. *Proč muži neposlouchají a ženy neumí číst v mapách*. Praha: Ikar, 2012. ISBN 978-80-249-1804-4.
- PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.
- PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Hádám, hádáš, hádáme*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-292-8.

PREISSOVÁ, Andrea a ŠOTOLA, Jaroslav ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie : sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

RAMSEY, Patricia. *Teaching and learning in a diverse world: Multi-cultural education for young children*. New York: Teachers College Press, 2005. ISBN 978-0807756256.

REICHELOVÁ, Eva a BARANOVÁ, Eva. Výcvikový program na rozvoj prosociálního správania detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 1994, **29**(1), s. 41-50. ISSN 0555-5574.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2018. [online]. [cit. 2021-01-12]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-115-0.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1

SVĚRÁK, Zdeněk. *Radovanovy radovánky*. Praha: Fragment, 2008. ISBN 978-80-253-0542-3.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-39-8.

SVOBODOVÁ, Eva, HOVJACKÁ, Miroslava, KUBECOVÁ, Markéta a KUKAČKOVÁ, Michaela. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle : dítě a ten druhý*. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-189-2.

SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠVEJDOVÁ, Hanka. *Obletět svět přál bych si hned: tvoříme, poznáváme a hrajeme si : [projekty podporující prosociální chování dětí v mateřské škole]*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-46-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

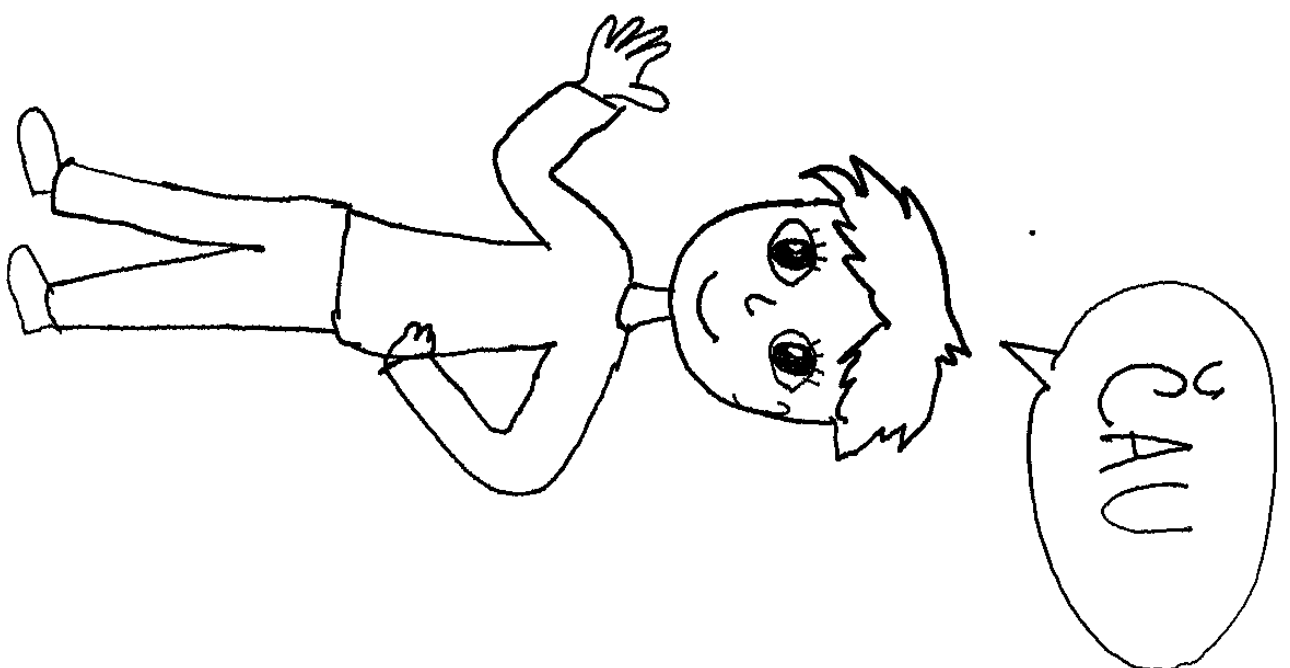
VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7.

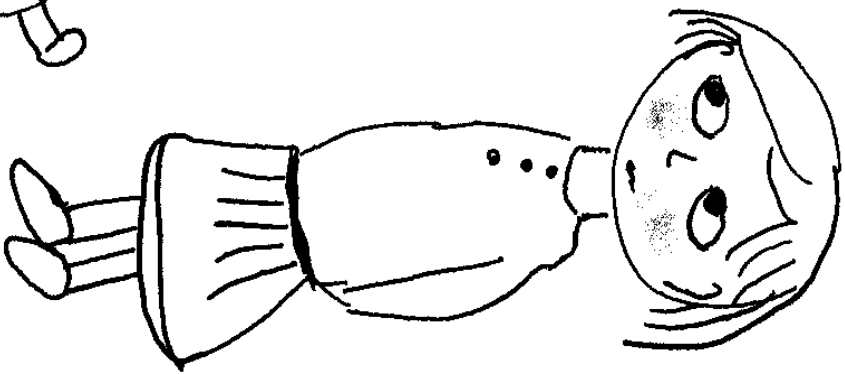
VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

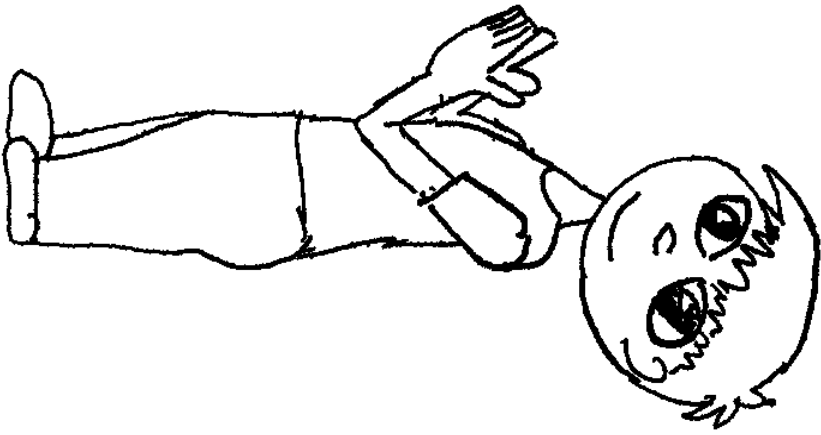
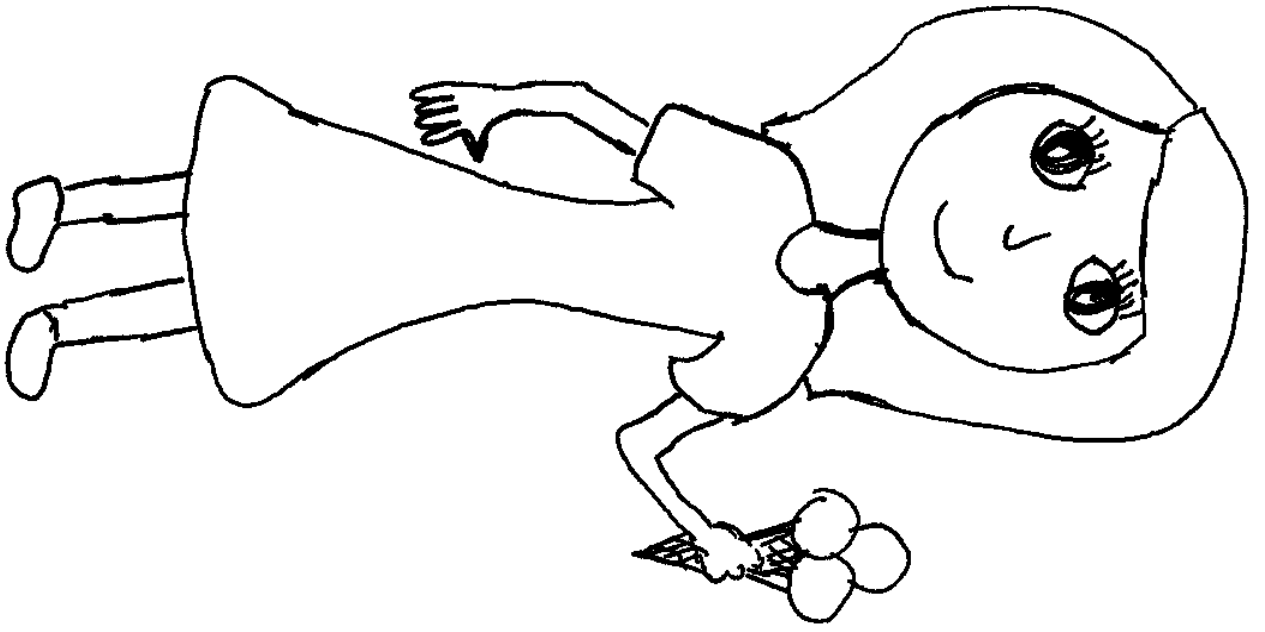
VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

Příloha A Obrázky (POZNEJ kouzla kouzelným slovíček)

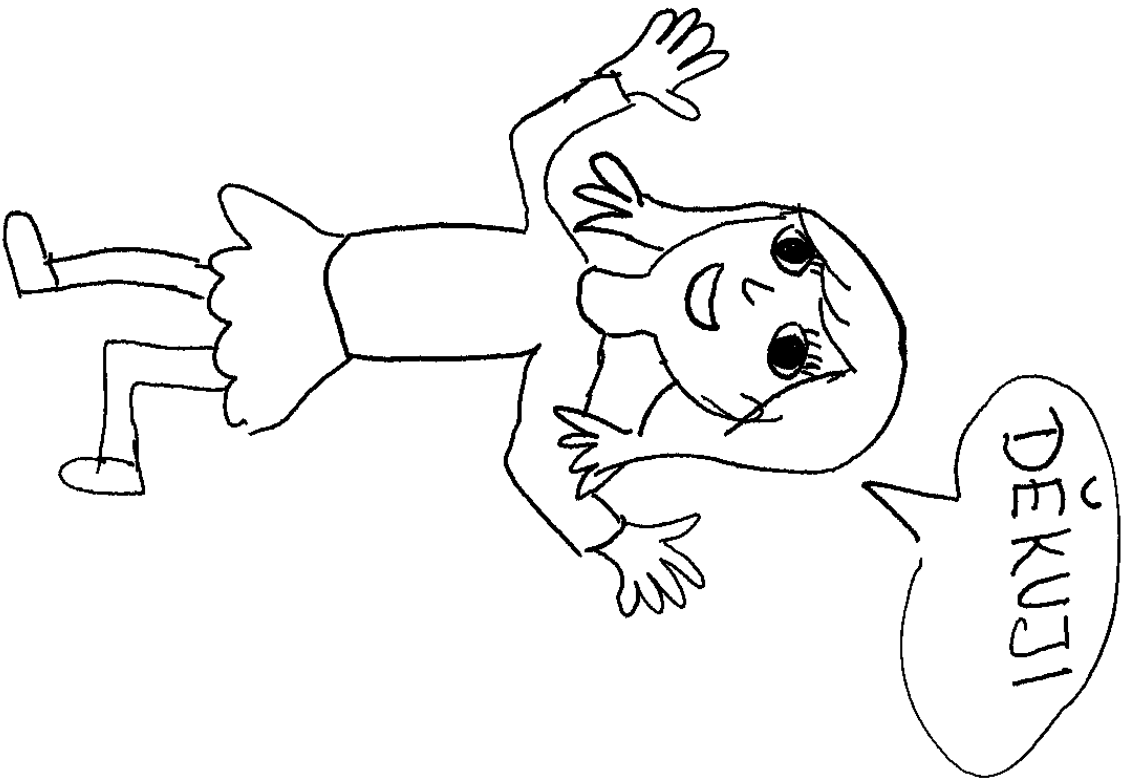
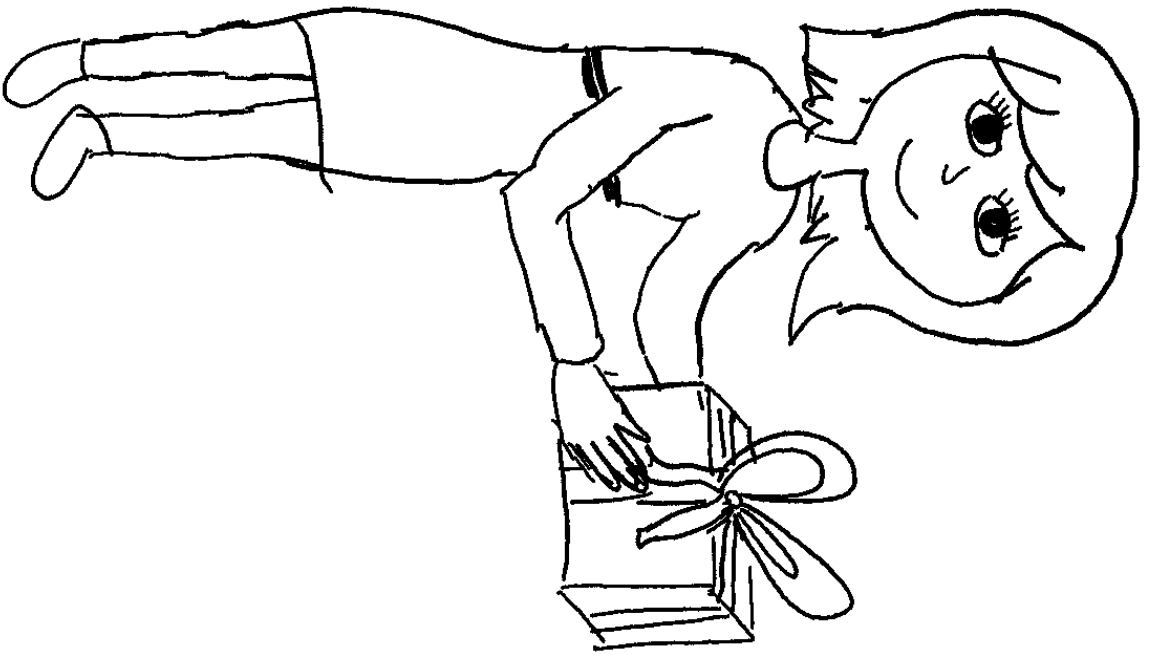




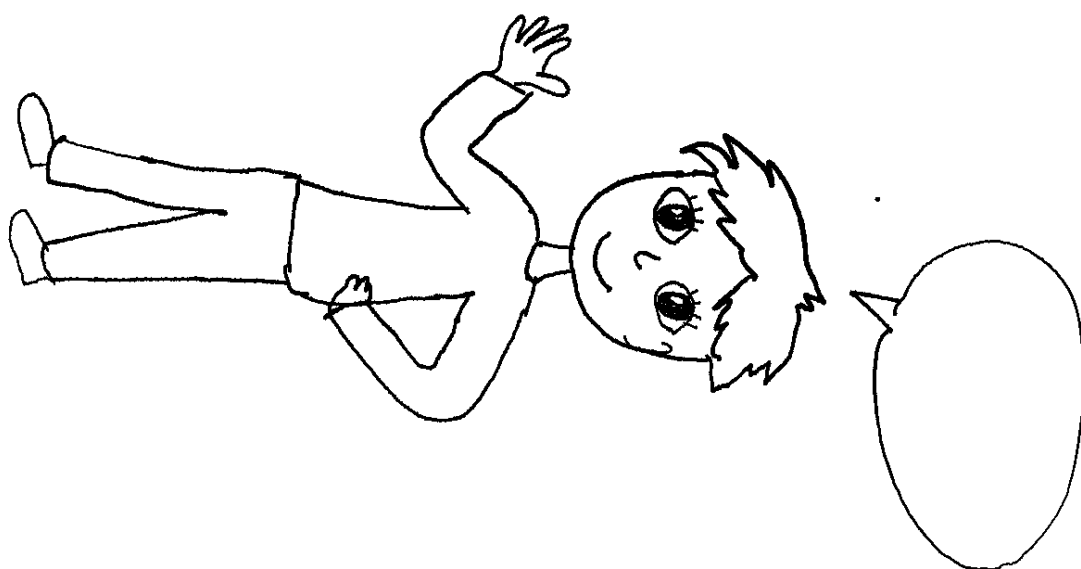
PROMIŇ

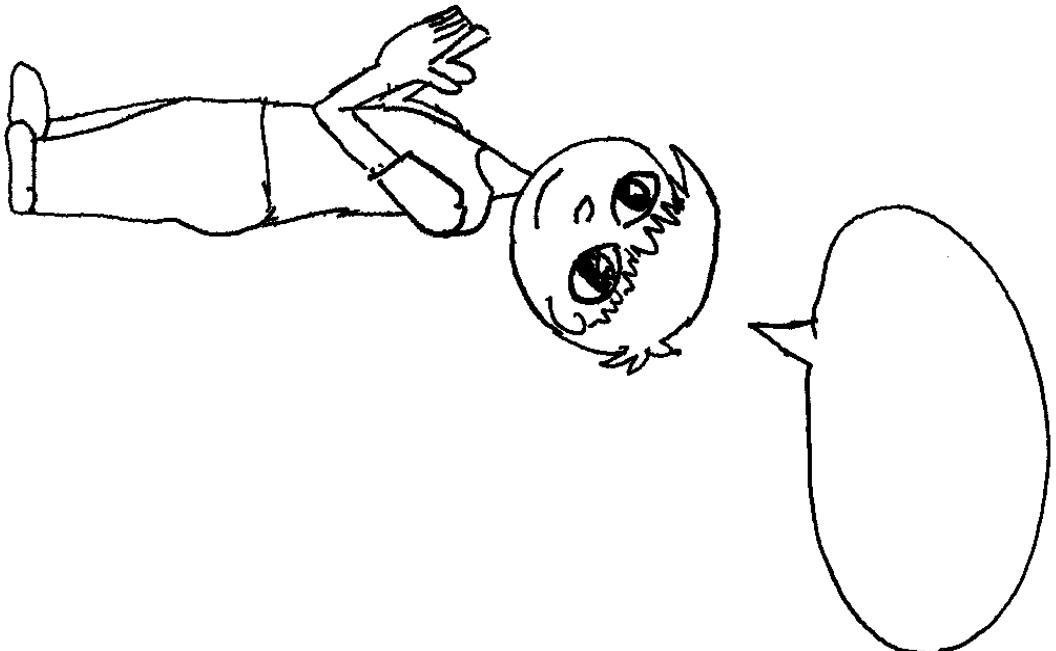
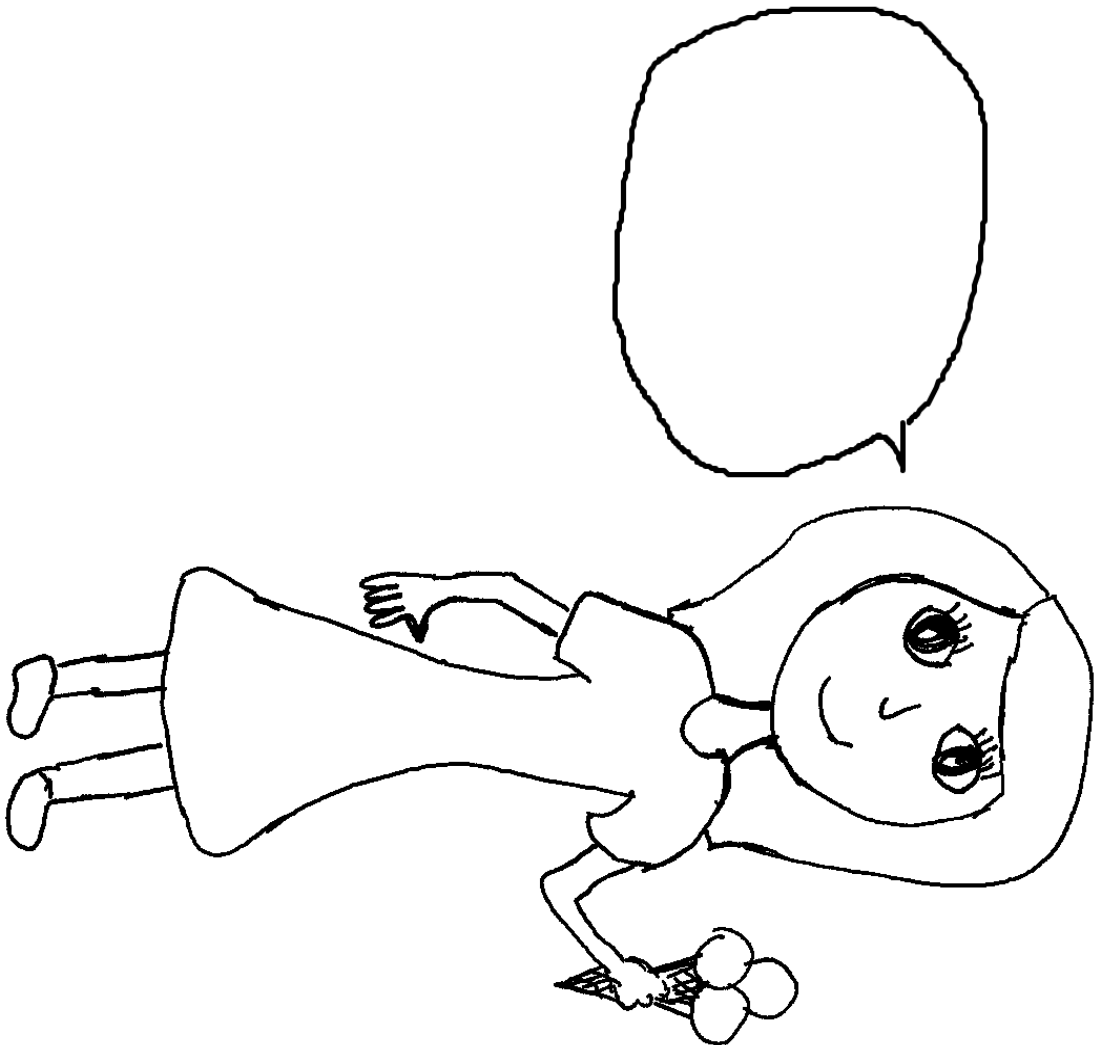


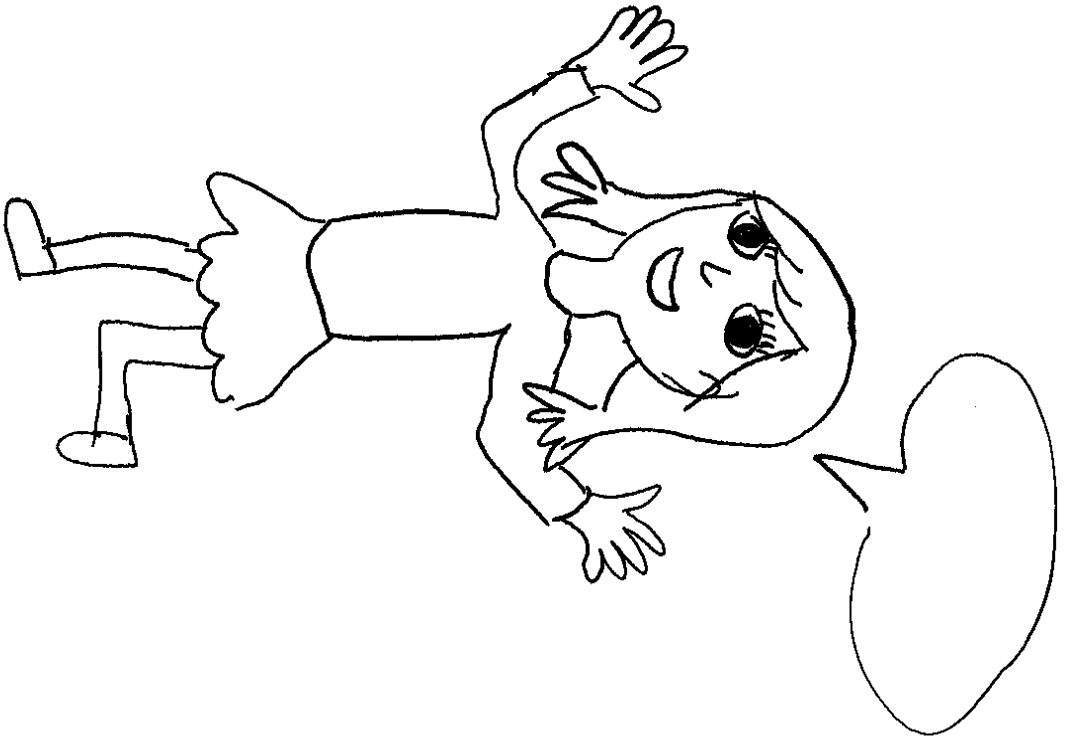
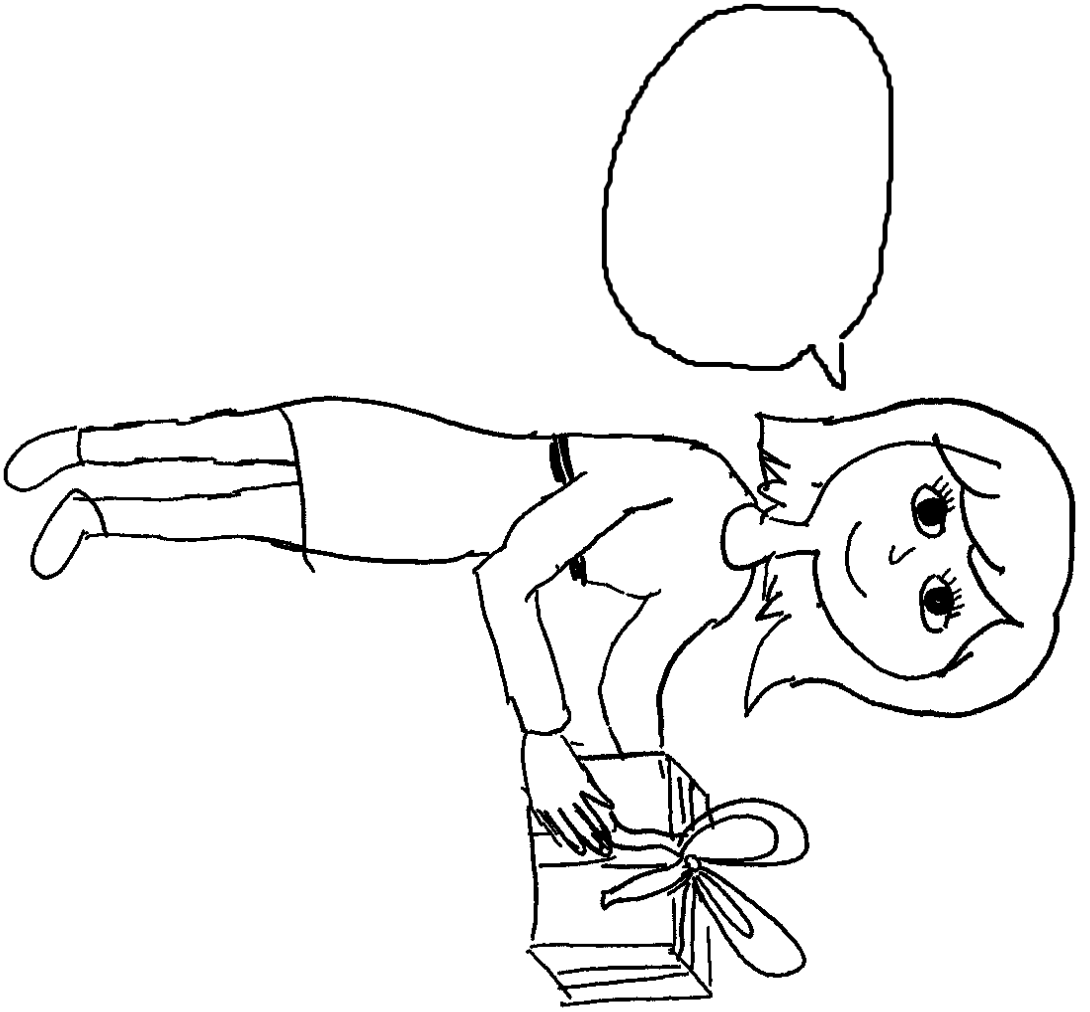
PROSÍM

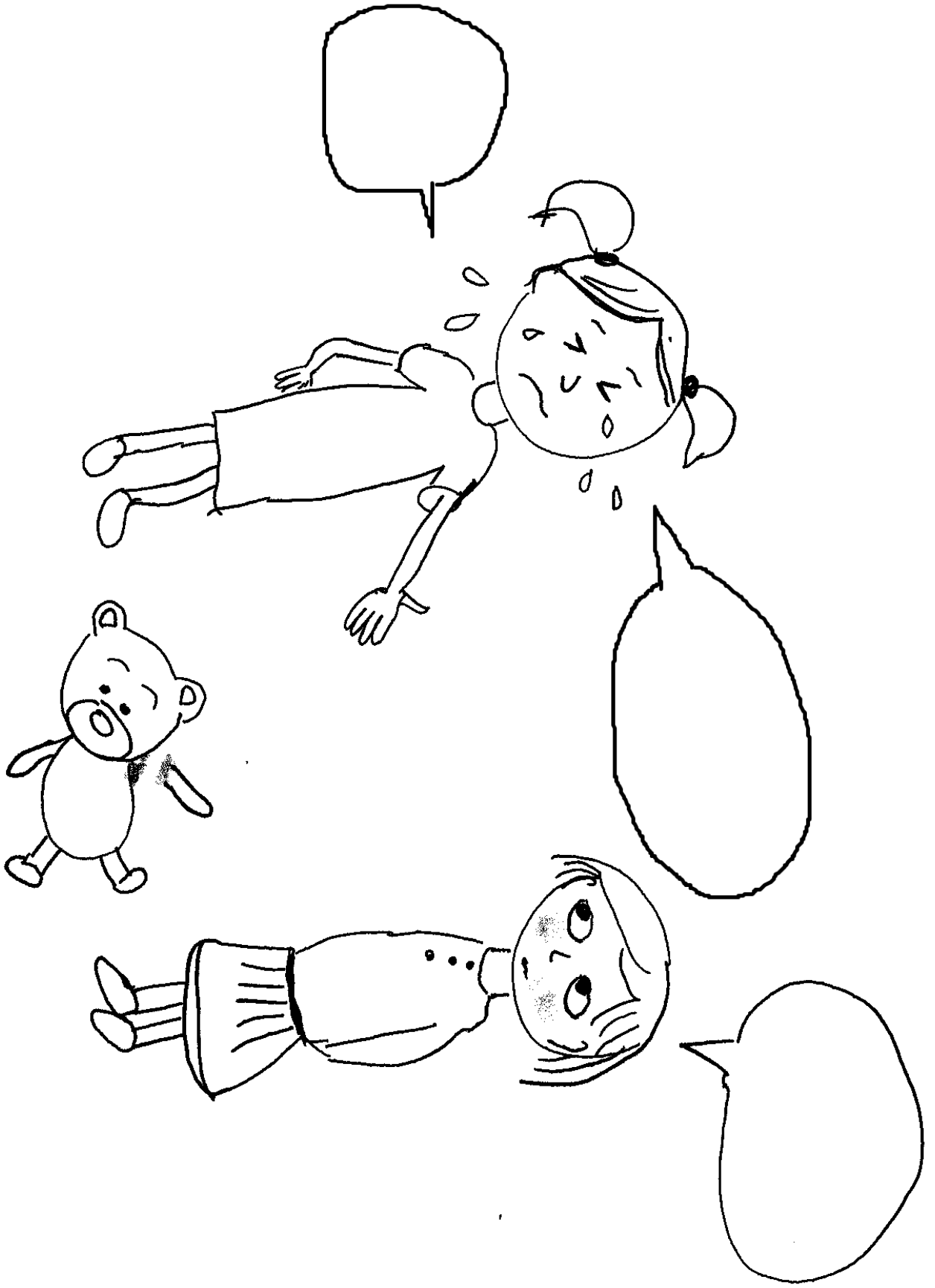


Příloha B Obrázky na aktivitu pro děti a rodiče (POZNEJ kouzla kouzelných slovíček)









Příloha C Obrázky k aktivitě Dívej se na to pozitivně (USMÍVEJ SE a posílej radost do světa)







Zdroj obrázků: Behenský (2019)

Příloha D Ilustrace (DŮVĚŘUJ sobě a kamarádům)



Zdroj obrázků: Lobel (1990)